



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**CHRISTIANNE THATIANA RAMOS DE SOUZA**

**A EXPRESSÃO DO SUJEITO SURDO POR MEIO DA ESCRITA EM LÍNGUA  
PORTUGUESA**

São Carlos-SP  
2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**CHRISTIANNE THATIANA RAMOS DE SOUZA**

**A EXPRESSÃO DO SUJEITO SURDO POR MEIO DA ESCRITA EM LÍNGUA  
PORTUGUESA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, como requisito para obtenção do título de doutora em Educação Especial.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

São Carlos-SP  
2019

Ramos de Souza, Christianne Thatiana

A expressão do sujeito surdo por meio da escrita em língua portuguesa /  
Christianne Thatiana Ramos de Souza. -- 2019.  
219 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos,  
São Carlos

Orientador: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Banca examinadora: Lara Ferreira dos Santos, Maria Aparecida Mello,  
Maria Cecília Rafael de Góes, Susana Inês Molon

Bibliografia

1. Educação Especial. 2. Educação de Surdos. 3. Linguagem escrita como  
L2. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Christianne Thatiana Ramos de Souza, realizada em 29/03/2019:

---

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda  
UFSCar

---

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos  
UFSCar

---

Profa. Dra. Maria Aparecida Mello  
UFSCar

---

Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes  
UNIMEP

---

Profa. Dra. Susana Inês Molon  
FURG

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Dedico este trabalho aos jovens surdos que me permitiram o acesso ao seu mundo interior por meio de seus textos tão ricos e tão íntimos. Dedico também à professora que abriu as portas de sua sala de aula e de forma cortês nos propiciou acesso a tudo o que necessitávamos.

## AGRADECIMENTOS

À professora/orientadora Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, por ter me acolhido como orientanda e por ter me guiado de forma competente e afetuosa. Agradeço pelas trocas, pelo cuidado, pelo incentivo e por acreditar sempre no meu potencial.

Às professoras que compuseram a banca examinadora de qualificação e defesa da minha tese: Dra. Maria Cecília Rafael de Góes, Dra. Susana Inês Molon, Dra. Maria Aparecida Mello e à Dra. Lara Ferreira dos Santos; agradeço pelas contribuições e pelo diálogo que enriqueceram substancialmente o texto final da tese.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs-UFSCar), especialmente, às professoras Dra. Adriana Garcia Gonçalves, Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, Dra. Juliane Ap. P. Perez Campos, Dra. Lídia M. Marson Postalli e Dra. Maria Amélia Almeida. Obrigada pelos ensinamentos e apoio nessa jornada acadêmica.

Às professoras do Grupo de Pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue, Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins e Dra. Lara Ferreira dos Santos. Aos colegas de Grupo, especialmente aos que se tornaram parceiros nessa caminhada: Aline Lucia Baggio Montes, Kátia Andréia Souza dos Santos, Martha de Cássia Nascimento, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos Vasconcelos, Otávio Santos Costa e Raissa Siqueira Tostes. Gratidão pela recepção cuidadosa, pela rica partilha de conhecimentos e experiências acadêmicas, pelo apoio e pelas palavras nos momentos de angústia, além dos sorrisos nos momentos de descontração.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky (NEEVY), especialmente à professora Dra. Maria Aparecida Mello e ao professor Dr. Douglas Aparecido de Campos que foram muito receptivos e cordiais ao me aceitarem como membro do Núcleo. Aos queridos colegas Abel Gustavo Garay González, Elsie Alejandrina Pérez Serrano, Suselaine Aparecida Zaniolo Mascioli, Eliane Nicolau da Silva, Francielle de Mattos, Francisco Fabiano Neves, Geise Daniele Milagres Crepaldi, Magda Sílvia Donegá, Marcela Cristina de Moraes, Marcos Roberto Pavani, Priscila de Mattos, Sara Manzini Bertolo, Tatiana Santa Rosa e Tércila Santos de Souza Mascarenhas com os quais pude compartilhar momentos de discussão sobre assuntos importantes para a produção de minha tese e momentos de confraternização que deram suavidade ao caminho percorrido durante o doutorado.

## AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À minha mãe Wilma e ao meu pa(i)drasto Paulo (*In memorian*), por todo o investimento afetivo e financeiro a mim proporcionado. Gratidão pela vida, por acreditarem que eu era capaz, por me fazerem acreditar que era possível conquistar os meus objetivos e, acima de tudo, por todo amor que senti e sinto emanar de vocês.

Aos meus amados filhos Gabriel e Sarah Alves, todo dia agradeço pela honra e pela oportunidade de compartilhar com vocês esta tão breve existência. Dentre as muitas aprendizagens que tive/tenho, ser mãe é a mais desafiadora, por isso me sinto imensamente grata pela paciência, carinho, compreensão, cuidado e pelo amor que vocês dedicaram a mim nesses anos em que estive voltada para a realização desta tarefa tão importante que foi a produção da tese.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs-UFSCar) e à Eliane Rodrigues pela atenção, simpatia e presteza nos atendimentos.

À professora e à turma de alunos que participaram deste estudo, sem sua colaboração nada disso teria sido possível. À direção da escola e à coordenadora do projeto onde foi realizada a pesquisa, obrigada pela atenção, respeito e presteza na viabilização dos trâmites necessários para a realização desta.

Aos colegas da Turma de 2015: David Calheiros, Danielli Gualda, Fabiana Giehl, Glorismar Gomes, Josiane Torres, Laura Borges, Lilian Conti, Marily Barbosa, Renata Fantacini, Sarah Lins e Viviane Rodrigues. Colegas e companheiros nessa jornada intensa chamada doutorado. Obrigada pelas parcerias nas atividades durante as disciplinas, pela companhia nos eventos, pelos questionamentos, compartilhamentos de materiais, informações, pelo suporte afetivo e por tudo o que tivemos oportunidade de aprender juntos nesses anos de doutorado.

À amiga Rosimê Meguins, pelo incentivo para a realização deste sonho de estudar em “outras terras”, pelo apoio nos momentos mais difíceis desse processo, por estar presente (mesmo distante) e me fazer acreditar que era possível (con)seguir.

Às amigas Lúcia Lima e Larissa Medeiros, pela enorme colaboração durante a elaboração do projeto inicial da tese, pela força ao longo do processo de seleção e por todo carinho nestes anos em que estive longe da “terrinha”.

Às amigas Conceição Cabral e Andréa Silveira, pelas constantes trocas de conhecimentos acadêmicos e experiências de vida que se iniciaram muito antes de nosso período coletivo de afastamento para o doutorado e que se intensificaram ao longo da realização deste.

Aos amigos que conheci e com os quais tive a honra de conviver nestes breves “longos” anos em São Carlos: Marily Barbosa, Glorismar Gomes, Aline Baggio, Juliana Araújo, Vanessa Paulino e Leonardo Cabral. Mary e Gloris, a amizade de vocês foi fundamental para minha adaptação às inúmeras mudanças vivenciadas no primeiro ano de doutorado. O que inicialmente era uma parceria acadêmica, evoluiu, aprofundou-se e transformou-se em uma bela amizade. Aline, minha querida e doce amiga, que me deu suporte nos momentos iniciais de participação e adaptação ao grupo de pesquisa, gratidão por seu carinho e por ter se mostrado uma companheira para todas as horas. Juliana, obrigada por todo afeto, atenção e pelo cuidado constante ao longo desse processo de aprendizagem e crescimento. Léo e Vanessa, amigos queridíssimos, gratidão enorme pelo acolhimento, pelo carinho e pela escuta sempre sensível de vocês.

## **GUARDAR**

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la.

Em cofre não se guarda coisa alguma.

Em cofre perde-se a coisa à vista.

Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado.

Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por ela, isto é, velar por ela, isto é, estar acordado por ela, isto é, estar por ela ou ser por ela.

Por isso melhor se guarda o vôo de um pássaro

Do que um pássaro sem vôos.

Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica, por isso se declara e declama um poema:

Para guardá-lo:

Para que ele, por sua vez, guarde o que guarda:

Guarde o que quer que guarda um poema:

Por isso o lance do poema:

Por guardar-se o que se quer guardar.

(CÍCERO, 2001, p.337)

## RESUMO

O processo de ensino e aprendizagem da escrita para e pelo surdo é um tema de grande interesse na área de investigação sobre a educação de surdos. Existe uma preocupação relacionada aos problemas quanto ao ensino do português como segunda língua, com a qualidade da produção escrita do surdo, com a proposição de recursos que auxiliem no ensino e aprendizagem da escrita, ou com questões sobre os problemas de aprendizagem de uma segunda língua. Todavia, a investigação sobre a funcionalidade da escrita para o desenvolvimento do surdo, bem como os modos como este sujeito se expressa por meio da escrita ainda é insipiente. Neste sentido, o objetivo geral deste estudo foi investigar a expressão do sujeito surdo por meio da escrita em língua portuguesa, como segunda língua. Os objetivos específicos foram: analisar o processo de apropriação, pelo surdo, das normas da língua portuguesa como segunda língua, sustentado pela língua de sinais; analisar a expressão de conteúdos subjetivos, pelo surdo, por meio da linguagem escrita. Para isto coletamos diários e textos produzidos por duas turmas de alunos surdos que frequentavam o oitavo e nono ano do ensino fundamental II, em uma escola inclusiva na qual é desenvolvido um Programa de Educação Bilíngue para surdos. Este material fazia parte das atividades realizadas durante as aulas de língua portuguesa como segunda língua. A partir de uma análise indicial dos diários e textos buscamos identificar relatos de emoções, desejos, planos, entre outros aspectos que se apresentassem como elementos indicadores do funcionamento interno do sujeito. Também analisamos as interlocuções entre a professora e os estudantes presentes no texto dos diários atentando para as características e intenções contidas nos diálogos. Os resultados indicaram que tanto os diários quanto os textos se constituíram como meios de interlocução, de enunciação e de expressão de conteúdos emocionais constitutivos da subjetividade dos surdos. A escrita como meio semiótico de constituição e expressão do sujeito, favoreceu tanto a comunicação quanto a elaboração de conhecimentos e emoções, além de mediar a conversão de processos de significação em processos internos que formam a base da consciência. Para que o surdo se aproprie da linguagem escrita e torne-se bilíngue é necessário a garantia de uma educação bilíngue que, de fato, coloque tanto a língua de sinais quanto a linguagem escrita em circulação no ambiente escolar, favorecendo não somente o uso de ambas as línguas, como também o processo de significação, pelo surdo, por meio delas.

Palavras-chaves: Educação Especial. Educação de Surdos. Linguagem Escrita. Constituição do Sujeito. Surdez.

## **ABSTRACT**

### **THE EXPRESSION OF THE DEAF BY WRITING IN PORTUGUESE LANGUAGE**

The teaching and learning process of writing for and by the deaf is a topic of great interest in the area of research on the education of the deaf. There is a concern about the problems regarding the teaching of Portuguese as a second language, with the quality of the written production of the deaf, with the provision of resources that help the teaching and learning of writing and about the problems of learning the second language. However, the investigation of the functionality of writing for the development of the deaf, as well as the ways in which this the subject expresses himself through writing is still insufficient. In this sense, the overall objective of this study was to investigate the expression of the deaf subject through the writing in Portuguese as a second language. The specific objectives were: to analyze the process of appropriation of the norms of Portuguese as a second language by the deaf, supported by sign language; analyze the expression of subjective contents through the language written by the deaf. For this we collected diaries and texts produced by two classes of deaf students who attended the eighth and ninth year of elementary school II, in an inclusive school of the Program of Bilingual Education for the deaf. This material was part of the activities carried out during Portuguese language classes as a second language. From an indexical analysis of the diaries and texts, we identify reports of emotions, desires, plans, among other aspects that represent indicators of the internal functioning of the subject. We also analyze the interlocutions between the teacher and the students present in the text of the diaries focusing on the characteristics and intentions of the dialogues. The results indicated that the journals and the texts were means of interlocution, enunciation and expression of emotional contents of the subjectivity of the deaf. Writing as a semiotic means of constitution and expression of the subject, favored communication and the elaboration of knowledge and emotions, as well as mediating the conversion of processes of signification into internal processes that form the basis of consciousness. In order for the deaf to acquire written language and be bilingual, it is necessary to guarantee a bilingual education that actually places both sign language and written language in circulation in the school environment favoring the use of both languages and also the process of signification by the deaf.

**Keyword:** Special Education. Education of the Deaf. Written language. Constitution of the Subject. Deafness.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Profissionais, função desempenhada e nível de ensino que atuam no Programa Inclusivo Bilíngue .....	102
Quadro 2. Atividades e seu Público Alvo que compõem o Programa Inclusivo Bilíngue .....	105
Quadro 3. Informações gerais sobre os alunos .....	107
Quadro 4. Temas sugeridos para produção de textos .....	115

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Texto retirado do diário de Kauã produzido em 14/05/2015 .....	119
Figura 2 - Texto retirado do diário de Iana produzido em 29/05/2015 .....	119
Figura 3 - Texto retirado do diário de Kauã produzido em 15/05/2015 .....	121
Figura 4 - Texto retirado do diário de Iana produzido em 18/06/2015 .....	122
Figura 5 - Texto retirado do diário de Iana produzido em 15/05/2015 .....	125
Figura 6 - Texto retirado do diário de Kauã produzido em 17/03/2016.....	125
Figura 7 - Texto retirado do diário de Iana produzido em 23/05/2015 .....	126
Figura 8 - Texto retirado do diário de Kauã produzido em 11/05/2016.....	127
Figura 9 - Texto retirado do diário de Giovana produzido em 05/03/2016.....	128
Figura 10 - Texto retirado do diário de Marta produzido em 18/02/2016.....	128
Figura 11 - Texto retirado do diário de Giovana produzido em 19/04/2016.....	130
Figura 12 - Texto retirado do diário de Marta produzido em 19/02/2016.....	130
Figura 13 - Texto retirado do diário de Gisele produzido em 21/04/2016 .....	132
Figura 14 - Texto retirado do diário de Gisele produzido em 21/04/2016 .....	132
Figura 15 - Texto retirado do diário de Gisele produzido em 09/05/2016 .....	134
Figura 16 - Texto retirado do diário de Iana produzido em 25/07/2015 .....	135
Figura 17 - Texto retirado do diário de Iana produzido em 09/10/2015 .....	137
Figura 18 - Texto retirado do diário de Iana produzido em 09/10/2015 .....	137
Figura 19 - Texto retirado do diário de Giovana produzido em 23/02/2016.....	138
Figura 20 - Texto retirado do diário de Giovana produzido em 24/02/2016.....	138
Figura 21 - Texto retirado do diário de Iana produzido em 04/05/2015 .....	139
Figura 22 - Texto retirado do diário de Marta produzido em 18/02/2016.....	139
Figura 23 - Texto retirado do diário de Giovana produzido em 03/04/2016.....	140
Figura 24 - Texto retirado do diário de Giovana produzido em 16/05/2016.....	140
Figura 25 - Texto retirado do diário de Iana produzido em 10/05/2015 .....	142
Figura 26 - Texto retirado do diário de Marta produzido em 10/04/2016.....	143
Figura 27 - Texto retirado do diário de Giovana produzido em 17/05/2016.....	143
Figura 28 - Texto retirado do diário de Giovana produzido em 17/04/2016.....	147
Figura 29 - Texto retirado do diário de Ana produzido em 08/03/2016.....	148
Figura 30 - Texto retirado do diário de Giovana produzido em 27/04/2016.....	150
Figura 31 - Texto retirado do diário de Ana produzido em 13/03/2016.....	151
Figura 32 - Texto retirado do diário de Marta produzido em 04/04/2016.....	153
Figura 33 - Texto retirado do diário de Marta produzido em 06/04/2016.....	153

Figura 34 - Texto retirado do diário de Kauã produzido em 01/03/2016 e 02/03/2016 .....	155
Figura 35 - Texto retirado do diário de Ana produzido em 29/02/2016.....	157
Figura 36 - Texto retirado do diário de Ana produzido em 06/04/2016.....	157
Figura 37 - Texto retirado do diário de Iana produzido em 04/05/2015 .....	159
Figura 38 - Texto retirado do diário de Iana produzido em 11/10/2015 .....	161
Figura 39 - Texto retirado do diário de Iana produzido em 20/05/2015 .....	165
Figura 40 - Texto retirado do diário de Iana produzido em 20/05/2015 .....	165
Figura 41 - Texto retirado do diário de Kauã produzido em 08/03/2016.....	170
Figura 42 - Texto retirado do diário de Kauã produzido em 14/03/2016.....	170
Figura 43 - Texto retirado do diário de Gisele produzido em 22/03/2016 .....	172
Figura 44 - Texto retirado do diário de Gisele produzido em 19/03/2016 .....	173
Figura 45 - Texto produzido por Iana em 04/05/2017 .....	177
Figura 46 - Texto produzido por Kauã em 10/05/2017.....	178
Figura 47 - Texto produzido por Ana em 31/03/2017 .....	179
Figura 48 - Texto produzido por Iana em 31/03/2017 .....	185
Figura 49 - Texto produzido por Marta em 17/04/2017 .....	187
Figura 50 - Texto produzido por Kauã em 04/05/2017.....	188
Figura 51 - Texto produzido por Giovana em 31/03/2017 .....	191
Figura 52 - Texto produzido por Giovana em 10/04/2017 .....	194

## **LISTA DE SIGLAS**

- UFPA** - Universidade Federal do Pará
- IC** - Iniciação Científica
- LE** - Línguas Estrangeiras
- LS** - Língua de Sinais
- Libras** - Língua Brasileira de Sinais
- LP** - Língua Portuguesa
- L1** - Primeira Língua
- L2** - Segunda Língua
- FPE** - Funções Psicológicas Elementares
- FPS** - Funções Psicológicas Superiores
- FE** - Funções Elementares
- FS** - Funções Superiores
- CEP** - Comitê de Ética em Pesquisa
- HTPC** - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- HTPI** - Horário de Trabalho Pedagógico Individual
- ZDP** - Zona de Desenvolvimento Proximal
- OSV** - Objeto-Sujeito-Verbo
- OVS** - Objeto-Verbo-Sujeito
- SVO** - Sujeito-Verbo-Objeto

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>26</b>
<b>CAPÍTULO 1. (INTER)SUBJETIVIDADE E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO .....</b>	<b>46</b>
1.1 TECENDO CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CONCEITO DE SUJEITO DE E (INTER)SUBJETIVIDADE .....	46
1.1.1 Consciência e relação eu-outro: a emergência das noções de sujeito e (inter)subjetividade.....	47
1.2 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO .....	67
<b>CAPÍTULO 2. LINGUAGEM ESCRITA E EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS .....</b>	<b>73</b>
2.1 O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA NA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA ..	73
2.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE E ENSINO DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	80
2.3 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA PELOS SURDOS.....	86
2.3.1 Letramento e surdez: a escrita como segunda língua .....	88
<b>CAPÍTULO 3. METODOLOGIA.....</b>	<b>98</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA .....	98
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	100
3.2.1 Aspectos éticos.....	100
3.2.2 Local.....	100
3.2.3 Participantes .....	105
3.2.4 Coleta de dados .....	108
3.2.4.1 Diários: caracterização e coleta .....	108
3.2.4.2 Produção de textos: caracterização e coleta .....	113
3.2.6 Procedimentos de análise .....	115
3.2.6.1 Análise dos diários.....	116
3.2.6.2 Análise dos textos .....	117

<b>CAPÍTULO 4. ANÁLISE DOS DIÁRIOS .....</b>	<b>118</b>
4.1 DIÁRIO COMO ESPAÇO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ASPECTOS GRAMATICAIS, LEXICAIS E ORTOGRÁFICOS DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2.....	118
4.2 DIÁRIO COMO ESPAÇO DE ELABORAÇÃO TEXTUAL DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 .....	147
4.3 DIÁRIO COMO ESPAÇO DE ENUNCIÇÃO E SIGNIFICAÇÃO DE CONTEÚDOS EMOCIONAIS.....	164
<b>CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS.....</b>	<b>176</b>
5.1 ESCRITA COMO MEIO DE ELABORAÇÃO SOBRE A SURDEZ .....	176
5. 2 ESCRITA COMO MEIO DE ELABORAÇÃO DE DESEJOS E EMOÇÕES .....	184
5.3 ESCRITA COMO MEIO DE ELABORAÇÃO SOBRE VALORES E NORMAS SOCIAIS .....	191
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>198</b>
<b>7. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>205</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>216</b>

## APRESENTAÇÃO

Redigir algo sobre mim é tão difícil quanto escrever sobre o outro. Paradoxalmente, embora seja tão prazeroso falar sobre a expressão do sujeito por meio da escrita, posso afirmar que escrever minha autobiografia é extremamente difícil e, ousou mencionar, pouco prazeroso.

Eis, então, a apresentação desta autora que vos escreve e que se propôs a desenvolver um estudo em um terreno pantanoso, mas totalmente necessário de ser explorado. Dou início a estas linhas com o conceito etimológico da palavra *apresentação* do latim *praesentare* que significa “*dar, mostrar para aprovação, exhibir*”, proveniente da raiz *praesens*, formada por *prae-*, “*à frente*” e *esse*, “*ser, estar*”. Ser ou estar à frente, portanto a apresentação que significa introduzir algo ou alguém, também quer dizer *exibir, mostrar para aprovação* e é este significado que tem um efeito bastante inibidor sobre mim, provocando um temor quase paralisante.

A vantagem de estar diante de uma “obrigação” pela escrita é que isso me exige o enfrentamento deste medo e, por consequência, a necessidade de superação dele. Volto à infância e me vejo diante do desafio de enfrentar o quarto escuro e, ao conseguir acender a luz, me regozijo com o prazer de uma vitória pessoal a qual terá um valor elevado quando reverberar para os tantos outros quartos escuros que terei que enfrentar.

Dito isso, deixarei minhas resistências de lado e darei início à minha narrativa autobiográfica retornando ao momento em que fui convocada a pensar sobre a vida adulta de forma responsável, a célebre e dura escolha profissional. Apesar desta opção ter sido feita em minha adolescência, momento em que nossas emoções estão tão confusas quanto nossas ações frente as escolhas socialmente exigidas, eu tinha plena certeza do que não queria fazer profissionalmente, mas tinha dúvidas quanto a carreira que seguiria. Sabia que queria trabalhar com o ser humano e seus conflitos afetivos, sempre gostei de escutar as narrativas afetivas de meus amigos e sempre tinha um “conselho” para dar, então eu oscilava entre a psiquiatria e a psicologia. Esta dúvida acabou quando descobri que a psiquiatria, por ser uma especialidade da medicina, me levaria a estudar aspectos biológicos, químicos e físicos do ser humano, o que me afastaria de um outro desejo que tinha; a poesia e a leitura poética de um homem composto por afetos.

Assim, minha decisão foi tomada, optei pela psicologia e ingressei na graduação na Universidade Federal do Pará (UFPA) com enormes expectativas. Esperava estudar psicanálise, conhecer um *setting* terapêutico, sentar diante de alguém que estaria deitado em um divã falando sobre seus desejos, etc. A realidade me mostrou que isto tudo era uma visão romântica da psicologia, descobri que o homem é bem mais complexo e que lidar com este sujeito era mais difícil do que imaginava minha vã filosofia!

Ao longo dos anos de graduação, pude conhecer várias teorias psicológicas e as diferentes áreas de atuação do psicólogo, experimentei algumas com as quais tive maior identificação e outras por “obrigação” acadêmica. Novamente, tive certeza do que não queria fazer e muitas incertezas sobre onde atuar, pois me vi diante de dois caminhos apaixonantes: a escola e a clínica. Minha dúvida se esvaiu quando cheguei ao estágio em clínica e descobri o quanto é doloroso e difícil lidar com o sofrimento do outro, mais difícil foi enfrentar a desconstrução da imagem de suposto herói que eu tinha acerca do psicólogo/terapeuta. Descobri o quanto somos impotentes quando estamos diante do sofrimento e dos desejos do outro e que muito pouco ou, as vezes, quase nada, podemos fazer para “ajudar” este outro. Isso me conduziu para a escola, certa de que lá essa frustração não existiria e que minha idealização se confirmaria. Doce ilusão de uma jovem aspirante à psicóloga!

Conheci a escola enquanto campo de atuação por meio da pesquisa de Iniciação Científica (IC), bem antes de chegar ao estágio. Durante os dois anos em que fui bolsista de IC, estudei sobre aquisição de conceitos de ciências naturais por crianças de primeira série do ensino fundamental (naquele momento, anos de 1996 e 1997, o ensino fundamental ainda era dividido em séries e a alfabetização antecedia a entrada no ensino fundamental). Era muito motivador estar no espaço escolar, as experiências de observação e coleta me permitiam compartilhar o cotidiano de alunos e professores no qual pude vivenciar situações bem motivadoras enquanto pesquisadora.

Neste mesmo período que também conheci a teoria histórico-cultural, nosso grupo de pesquisa tinha como fundamentação as concepções apresentadas por Vigotski<sup>1</sup> sobre desenvolvimento e aprendizagem, aquisição de conceitos, entre outras. Como esta era uma discussão nova em nosso curso de psicologia, tínhamos um grupo de estudos e

---

<sup>1</sup> Optamos por utilizar nesta tese a grafia do nome de Vigotski com *i* fundamentadas na explicação dada por Magiolino (2010, p.1, grifos da autora), “Devido às primeiras traduções da obra de Vigotski terem sido feitas a partir do inglês adotou-se a grafia com *y* (Vygotsky), num primeiro momento. Em 2000, com a tradução do manuscrito (publicado num dossiê da revista Educação e Sociedade) tendo sido feita diretamente do russo para o português adotou-se a grafia com *i* (Vigotski)”.

discussão a fim de que pudéssemos compreender as ideias deste autor e realizar nossas investigações de maneira mais apropriada aos preceitos desta teoria.

Foi uma época bastante interessante e produtiva, que me ajudou a definir não somente minha área de atuação em psicologia como também a constituir minha identidade teórica. Em Vigotski, encontrei não somente uma ferramenta teórico epistemológica para a pesquisa como também um suporte que me ajudou a pensar o homem e suas relações sociais. Um dado interessante a destacar é que neste momento eu também flertava com a psicanálise, mas por meio desta eu não conseguia dirimir certas dúvidas que me incomodavam sobre o desenvolvimento humano e encontrei nos conceitos e discussões da teoria histórico cultural não respostas, mas meios para refletir sobre questões acerca do homem e suas relações que me inquietavam bastante naquele momento e, posso afirmar, me inquietam até hoje.

Nossa pesquisa investigava o desenvolvimento e aprendizagem de crianças sem deficiência e era realizada em uma escola regular sem alunos com deficiência matriculados. Esta situação associada ao meu interesse por conhecer também o desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência me conduziram a realizar um estágio extracurricular em uma escola especial no qual atuei como estagiária de psicologia. Foi ali que conheci um pouco do universo da deficiência, pude atuar junto com a psicóloga realizando atividades de estimulação psicomotora para crianças com autismo, deficiência intelectual e paralisia cerebral. Comecei a ler sobre o desenvolvimento e aprendizagem de crianças com estas características e descobri que essa área era extremamente complexa, porém muito desafiadora.

A cada dia de estágio, eu me encantava mais e mais com as conquistas daquelas crianças, das quais pouco ou nada se esperava. Isto era muito mais emocionante e motivador do que tudo o que eu já havia vivido enquanto estudante. Esta experiência me fez perceber que meu lugar era na educação especial e passei a perseguir esse desejo. A partir de então, optei por fazer o estágio disciplinar/obrigatório em outra escola especial, desta vez em uma que atendia somente o público com surdez. Quando iniciei meu segundo estágio logo fui surpreendida por uma enorme frustração, os alunos com surdez e o espaço educacional em que eu estava inserida não tinham a mesma vivacidade que o anterior.

A escola em que eu estagiava era uma instituição confessional, mantida por uma congregação religiosa que tinha como missão “cuidar” dos surdos, funcionava como um espaço de cuidado e educação deste público, e por estar fundamentada na perspectiva

oralista todo o processo educacional voltava-se para o ensino da fala. Os alunos eram ensinados a oralizar, vivenciavam um regime de ensino religioso austero e uma rígida cobrança por comportamentos moralmente corretos. O espaço educacional tinha características monásticas bem marcadas, era silencioso (o que nada tinha a ver com a surdez dos alunos), sempre bem arrumado e limpo, extremamente organizado e com atividades rigorosamente monitoradas em seus horários e tipos. Por se tratar de uma escola que naquela época (final dos anos 1990) tinha como foco a oralização dos alunos surdos, muitas atividades estavam voltadas para o treino da fala e ocorriam tanto dentro como fora de sala de aula.

Durante um ano observei e participei da rotina da turma de alfabetização, com crianças entre 6 e 9 anos. O objetivo de meu estágio era observar as situações de ensino de alunos surdos e propor intervenções que auxiliassem no processo de alfabetização de um aluno que tinha suspeita de hiperatividade associada a surdez. Especificamente, eu acompanhava este aluno em todas as atividades escolares e paralelo a isso, realizava avaliações individuais para conhecer seu nível de desenvolvimento intelectual, nível de aprendizagem e compreensão da linguagem, entre outras ações. Neste período eu frequentava a sala de aula três vezes por semana durante o turno da manhã, acompanhando integralmente as atividades desenvolvidas pelo grupo.

Observei uma evolução pequena ou pouco evidente na aprendizagem dos alunos em relação ao conteúdo ensinado e percebi uma enorme falta de motivação por parte deles no que se refere a participação nas atividades que aconteciam em sala de aula. A maior parte das atividades de ensino tinha como foco a cópia de letras e sílabas, repetições fonéticas das sílabas e letras estudadas, durante as quais os alunos deixavam claro, através de seus comportamentos ou expressões faciais, sua falta de interesse pelo conteúdo.

Além disso, em sala de aula não era permitido o uso da comunicação em sinais, mesmo assim os alunos faziam brincadeiras e se comunicavam em sinais, escondidos da professora. Dito de outra forma, os alunos quase não prestavam atenção nas aulas, aparentemente tinham dificuldade na aprendizagem dos conteúdos, quase sempre eram pegos dialogando em sinais enquanto a professora estava de costas para a turma, faziam brincadeiras em sinais, entre outras situações consideradas como “prejudiciais” a sua aprendizagem.

Acredito que a ausência da brincadeira, os tipos de atividades desenvolvidas em sala, além da dificuldade na comunicação com a professora contribuía para a falta de

interesse e de motivação por parte dos alunos. Isso tudo me levou a questionar não somente a eficácia deste ensino como também a possibilidade de aprendizagem dos surdos e sua relação com a linguagem. Retornei então aos estudos da teoria histórico-cultural e comecei a me interessar especificamente pela relação entre linguagem, aprendizagem e desenvolvimento de pessoas surdas.

Os poucos momentos em que consegui perceber interesse e motivação nos alunos foram durante o tempo em que estavam na brinquedoteca. Neste local, as crianças ficavam livres para interagir com os colegas, com os brinquedos e para se comunicarem por meio de sinais. Estas situações me levaram a perceber a expressão de uma linguagem própria que se apresentava em brincadeiras de faz de conta. Isso gerou em mim dúvidas sobre como as crianças surdas pensavam, visto que sua comunicação se dava por meio de uma linguagem insipiente e pouco estruturada (sinais caseiros) ou por meio de uma linguagem com pouco significado (oralidade).

A angústia e a frustração me levaram para longe da surdez, quando me formei optei por trabalhar em uma escola regular e que tinha em seu quadro alunos com deficiência. Nesta, eu desenvolvia um trabalho de apoio junto aos alunos com deficiência intelectual, transtorno do espectro autista, baixa visão e com altas habilidades. Também trabalhava com famílias e com a formação de professores. Sentia um enorme prazer exercendo minha função de psicóloga educacional.

Após um ano de formada, comecei a fazer disciplinas como aluna especial no Programa de Pós-graduação em Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento, na UFPa. No ano de 2001, fui aprovada na seleção para o mestrado tendo como tema do meu projeto de dissertação a aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência visual. Realizei minha pesquisa em uma unidade de atendimento especializada voltada para o público com deficiência visual. Investigava o processo de alfabetização em Braille e acompanhava uma turma de alfabetização em Braille composta por 4 crianças entre 6 e 10 anos. Iniciei a coleta no mês de fevereiro, juntamente com o início do ano letivo. Tudo ocorria bem até que após as férias escolares de julho, nenhuma criança retornou para o atendimento no segundo semestre. Apesar das várias tentativas frustradas para trazer os alunos de volta, não conseguimos “resgatá-los”. Como o material coletado não me permitia analisar o que eu pretendia, tive que mudar o objetivo de minha pesquisa e conseqüentemente o público alvo.

Decidi voltar para o público surdo e então investigar sobre o processo de aquisição da linguagem e o desenvolvimento do surdo, minha inquietação antiga se

tornou meu foco de investigação. Este retorno me presenteou não apenas com minha dissertação de mestrado, como também serviu para que eu tivesse a certeza de que pessoas surdas pensam e aprendem como todo mundo, e que as crianças surdas têm um desenvolvimento tão comum, com suas dificuldades e avanços, quanto uma criança ouvinte desde que lhes seja dada a possibilidade de aquisição da língua de sinais e desde que esta esteja presente no ambiente escolar como meio de comunicação. Porém, eles precisam ter acesso à língua de sinais e a oportunidades para se constituir sujeito a partir desta.

Ao finalizar o mestrado fui aprovada em concurso público como professora substituta no curso de Psicologia da UFPa, fiquei responsável por disciplinas sobre educação de pessoas com necessidades especiais, desenvolvimento e aprendizagem de alunos com distúrbios de aprendizagem e pelo estágio em psicologia escolar na área da educação especial. Trabalhei neste curso por um ano e meio até ser aprovada em concurso público para o cargo de professora efetiva no curso de Pedagogia da mesma universidade, responsável pela disciplina Fundamentos de Educação Especial onde permaneço até os dias de hoje.

Ao longo do tempo em que atuo como docente na área da educação desenvolvi pesquisas e estudos na área da formação docente para atuar com alunos com deficiência, inclusão escolar de alunos com deficiência e sobre processos de ensino de alunos com deficiência. Por questões institucionais, me afastei dos estudos sobre a surdez e, para atender às demandas locais da minha cidade (Belém do Pará) e da minha instituição de trabalho, situei meus interesses em um espectro mais amplo da educação especial e do público alvo desta área.

Foi então que por necessidade de aprimoramento de meus estudos e para atender a uma demanda do curso onde atuo, decidi prestar seleção para o doutorado. Aproveitei a motivação e optei por voltar a estudar sobre a surdez, por prazer e por uma necessidade pessoal de aprofundar meus conhecimentos nesta área que me é bastante instigante. Decidi que queria desenvolver meu doutorado sob a orientação da professora Cristina Lacerda, pois havia utilizado suas publicações como principal referência em minha dissertação e por admirar seu trabalho e luta na/pela educação de surdos. Prestei seleção para o programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos em 2015, fui aprovada e iniciei meus estudos de doutoramento.

Este pequeno relato de minhas vivências, da minha relação com a educação especial, com a educação de surdos e com a interface psicologia e educação mostra o

quanto nossas experiências podem ser constitutivas de quem somos, de nossa subjetividade. Sigo em processo de constituição de mim, buscando caminhos que me levem a superar quem sou e minhas limitações atuais. Minha maior motivação é a aquisição de novos conhecimentos e busco isso nas relações que estabeleço com todos que cruzam meu caminho, e neste sentido o curso de doutorado se constitui em um terreno bastante fértil.

## INTRODUÇÃO

A educação de surdos apresenta uma trajetória histórica composta por mudanças nos modelos pedagógicos motivadas, principalmente, pela divergência acerca da forma de comunicação da pessoa surda. Até o final do século XIX, a disputa pela orientação que embasava as ações educacionais voltadas para este público esteve polarizada entre duas concepções coexistentes: o gestualismo e o oralismo. Embora as experiências de ensino gestualistas tenham obtido bons resultados quanto ao desenvolvimento comunicativo, cognitivo e social da comunidade surda, as propostas que enfatizavam o ensino da linguagem oral (oralismo e comunicação total) assumiram o controle da educação deste público a partir de 1880 até o final do século XX.

A perspectiva oralista apesar de objetivar o desenvolvimento pleno do surdo, produziu resultados bem diferentes daqueles almejados. Ao contrário do que ocorreu com o gestualismo, a educação pautada na oralização gerou sérias limitações ao desenvolvimento linguístico, cognitivo e social da pessoa surda conduzindo-a ao fracasso escolar (LACERDA, 1998; LACERDA; LODI, 2010a, FERNANDES, 2011).

No final do século XX, a predominância da perspectiva oralista na educação de surdos começou a ser discutida e criticada (GÓES, 1996; SKLIAR, 1997; SKLIAR; 1999; SVARTHOLM, 1999; LODI, 2005; LACERDA; LODI, 2010a; GÓES; BARBETI, 2010; CAMPOS, 2013; SVARTHOLM, 2014). Neste panorama, emergiu o bilinguismo, uma “proposta educacional que visa desenvolver competência em duas línguas: a língua de sinais e a língua utilizada pela comunidade predominantemente de ouvintes” (CAMPOS, 2013, p. 39).

A proposta de educação bilíngue ganhou apoio da comunidade surda bem como da comunidade científica por defender o uso da língua de sinais (LS) como principal meio de acesso à cultura e aos conhecimentos que circulam no ambiente social onde a pessoa surda está inserida. O bilinguismo foi considerado a proposta educacional mais adequada para atender às necessidades formativas do surdo enquanto sujeito em sua totalidade.

O bilinguismo para surdos envolve a aprendizagem de duas línguas. A língua de sinais (no Brasil a Língua Brasileira de Sinais – Libras), compreendida como primeira língua (L1) por se estruturar no espaço viso-gestual e se adequar às condições de produção de linguagem e comunicação do surdo, tornando-se o principal mediador para

a aquisição de conhecimentos, comunicação e para o desenvolvimento intelectual, afetivo e social deste sujeito. Para que sua aprendizagem ocorra de maneira efetiva e se torne uma língua constitutiva do sujeito, é importante que a Libras seja aprendida no contato com pessoas usuárias da língua, preferencialmente surdas. A presença da Libras em diferentes espaços de interação e aprendizagem favorece a construção de conhecimentos pelo sujeito surdo em sua primeira língua e “como língua de referência mobiliza as operações para a aproximação com a segunda língua, a portuguesa” (ALMEIDA, 2016, p. 39).

A modalidade escrita da língua majoritária (no Brasil a língua portuguesa - LP) é tomada como segunda língua (L2), por isso sua aprendizagem demanda experiência no uso da L1 e precisa ser ensinada como segunda língua. Enquanto a Libras é uma língua viso-gestual, a língua portuguesa escrita é a modalidade gráfica da língua portuguesa oral, que é oral-auditiva. Cabe aos professores dominar ambas as línguas e suas peculiaridades de funcionamento, a fim de que possam mediar, satisfatoriamente, a aquisição de conhecimentos pelo surdo (LACERDA, 1998; TURETTA; GÓES, 2010; LACERDA; LODI, 2010b; MOURA, 2013).

É necessário que a criança surda tenha acesso, o mais cedo possível, à língua de sinais, contudo maioria tem dificuldade de adquirir esta língua no ambiente familiar por serem filhas de pai e/ou mãe ouvintes, que não conhecem ou não dominam a LS e por não conviverem com adultos surdos e/ou com ouvintes usuários desta língua. Isto favorece uma aprendizagem linguística fragmentada e o atraso no desenvolvimento da linguagem (LACERDA; LODI, 2006; LODI; LUCIANO, 2010; LACERDA; LODI, 2010a; MOURA, 2013).

A indispensável aquisição da língua de sinais em tenra idade pelo surdo e os problemas vivenciados no ambiente doméstico indicam a necessidade da pessoa surda circular em outros espaços ou grupos sociais nos quais possa conviver com interlocutores efetivos desta língua. A escola tem sido apontada como um desses locais, porém, para que se torne um ambiente que contribua favoravelmente para o desenvolvimento e aprendizagem do surdo, sugere-se que contemple em sua estrutura e organização político-pedagógica os pressupostos que fundamentam o bilinguismo, quais sejam: a presença da língua de sinais como meio de comunicação e ensino do surdo; a presença de interlocutores surdos adultos membros da comunidade surda; convivência com pares surdos na sala de aula; ensino da língua portuguesa como L2 em sua modalidade escrita.

Neste sentido, é premente a presença de profissionais bilíngues (professor bilíngue, que pode ser surdo ou ouvinte usuário da língua de sinais, intérprete de língua de sinais), além do surdo adulto e de colegas surdos (LODI; LUCIANO, 2010; LACERDA; LODI, 2010b; TURETTA; GÓES, 2010; GÓES; BARBETI, 2010; MOURA, 2013; LACERDA; SANTOS; MARTINS, 2016).

A educação bilíngue pressupõe que o surdo precise da língua de sinais como meio de constituição de si e de seu discurso. Ao se apropriar dessa língua ele terá melhores condições de compreender e apreender a linguagem escrita como uma segunda língua. Segundo Vigotski (1931/1960/2012a)<sup>2</sup>, o domínio da linguagem escrita demanda o domínio de um sistema de signos e significados extremamente complexo, sendo resultado de um processo de desenvolvimento de funções superiores que ocorrem na e pela linguagem oral. Todavia as pessoas surdas, em sua maioria, não têm acesso a linguagem oral como principal meio de comunicação e de aquisição de significados, este lugar é ocupado pela língua de sinais. Diante desta situação, a língua de sinais ocupará o lugar de mediador no processo de significação vivenciado pelo sujeito surdo, incluindo os significados adquiridos por meio da linguagem escrita.

A escola, principal responsável pelo ensino de conhecimentos científicos e pelo processo de ensino da escrita formal, ainda organiza seu currículo fundamentado numa perspectiva monolíngue, centrada nas características de aprendizagem e comunicação dos ouvintes (FERNANDES, 2006; FERNANDES, 2011).

Desta maneira, a escola, em geral, desconsidera a condição bilíngue e a importância da Libras para a constituição do sujeito surdo, as

[...] práticas e condições inadequadas em sala de aula acentuam as dificuldades de comunicação, restringindo o acesso do surdo às experiências curriculares, uma vez que sua língua de sinais, pré-requisito para seu desenvolvimento, é negligenciada no ambiente escolar (ALMEIDA, 2016, p. 40).

---

<sup>2</sup> Optamos por citar as obras de Vigotski indicando as datas originais de produção seguida pela data de publicação original em russo e pela data de publicação da tradução que estamos usando. Deste modo, algumas obras citadas ao longo do texto da tese apresentarão três datas seguidas por conter estas três informações (ex: VIGOTSKI, 1924/1926/2013). Em outras citações do autor constarão somente a data de publicação em russo e a data de publicação da tradução usada por nós, em virtude de a data de produção do texto pelo autor coincidir com o ano da publicação original (ex: VIGOTSKI, 1929/2000).

Um meio para lidar com esta situação e reconfigurar o espaço escolar na tentativa de atender às necessidades linguísticas, de aprendizagem e desenvolvimento do público seria contemplar na organização curricular, no projeto pedagógico e no espaço escolar como um todo, as características linguísticas, sociais e culturais dos alunos surdos (GÓES; BARBETI, 2014). A proposta educacional bilíngue, por meio dos pressupostos descritos acima, oferece suporte tanto para a formação de equipes escolares orientadas para atuar de acordo com as necessidades linguísticas destes alunos quanto para a concretização de experiências práticas de ensino bilíngue. Almeida (2016, p. 40-41) destacou que “qualquer proposta de educação bilíngue para surdos deve privilegiar a organização e a adequação dos espaços escolares permitindo a circulação da língua de sinais e o diálogo entre pares e usuários competentes da mesma língua, em situações reais de interlocução”.

Em suma, a escola deve ser um lugar onde a língua de sinais circule de modo efetivo, no qual as trocas comunicativas aconteçam entre alunos surdos e demais usuários da língua de sinais (surdos adultos, professores bilíngues, intérpretes de LS, alunos ouvintes usuários a LS, equipe técnico-pedagógica e demais profissionais presentes na escola) favorecendo o exercício e a aquisição de conhecimentos linguísticos e dos significados transmitidos na/pela linguagem. Nestas condições, a língua de sinais poderá assumir centralidade na constituição do sujeito surdo em sua totalidade (ALMEIDA, 2016).

No contexto internacional, as experiências com a educação bilíngue iniciaram há 40 anos, aproximadamente. Em nível nacional, desde a década de 1990 estudos têm apontado a necessidade desta educação, mas sua influência sobre as práticas ainda é pequena (LACERDA; LODI, 2010a; FESTA; OLIVEIRA, 2012). Sabemos que existem várias situações nas quais o ensino de surdos tem sido caracterizado como bilíngue, contudo ainda buscamos boas formas de implementação dessa proposta.

Em 2002, houve o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras), através da Lei nº 10.436/02, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. A publicação destes documentos marcou o início das discussões oficiais sobre a “necessidade do respeito à particularidade linguística dos surdos e do uso desta língua nos espaços educacionais e, portanto, o desenvolvimento de práticas de ensino atentas a esta especificidade” (LACERDA; LODI, 2010a, p. 13).

Além destes documentos, vigora no Brasil a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva instituída em 2008 e pautada na

Declaração de Salamanca (1994). Neste documento, consta a discussão acerca da inclusão educacional viabilizada através da inserção de todos os alunos, independentemente de sua condição, no mesmo espaço escolar. A escola inclusiva foi apresentada como o principal local de concretização das ações propostas nesta política (BRASIL, 2008).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a implementação da escola inclusiva implica em uma nova postura da escola regular. Esta deve propor em seu projeto político-pedagógico, no seu currículo, nas estratégias de ensino e avaliação, ações que favoreçam a inclusão educacional e social de modo que suas práticas educativas sejam diversificadas, a fim de atender a todos os alunos.

A inclusão escolar, de um modo geral, é uma proposta que visa atender à diversidade que constitui a comunidade discente. O grupo atendido pela política de inclusão é composto por características sociais, linguísticas, culturais próprias, sujeitos plurais que se distinguem em suas subjetividades, mas que ao mesmo tempo compõem grupos que os agrega e os identifica. Em meio a essa diversidade, destacamos a atenção voltada ao público alvo da educação especial (PAEE) formado pelas pessoas com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro do autismo (TEA) (BRASIL, 2001; BRASIL, 2008; BRASIL, 2009; BRASIL, 2012; BRASIL, 2015). Esse público apresenta necessidades próprias de ensino-aprendizagem decorrentes de características sensoriais ou de funcionamento intelectual específicos, podendo também apresentar limitações ou um funcionamento típico em consequência de alguma condição (física, intelectual ou de outra natureza) que apresente.

No que tange à inclusão escolar do PAEE, existem diretrizes educacionais específicas para cada grupo que compõe esta categoria, propostas de ações educacionais, adaptações no ambiente escolar, orientações para a formação da equipe pedagógica, entre outras questões dimensionadas e previstas pelo conjunto de documentos legais que orientam a proposta educacional inclusiva. Diante disto, podemos afirmar que o desafio de concretização da proposta de inclusão escolar do PAEE é substancial (GIRON, 2008). A materialização das orientações e sugestões como um todo, demanda investimento econômico, suporte governamental por meio da criação de políticas públicas, entre outras ações.

Embora seja necessária a existência de uma legislação que garanta ao PAEE o direito de acesso a uma educação no mesmo espaço escolar frequentado por alunos que

não estão inseridos neste grupo, existem vários fatores que podem dificultar ou comprometer a qualidade do ensino oferecido ao PAEE e sua permanência no ambiente escolar. A falta de condições que garantam acessibilidade ao espaço escolar, falta de recursos para o ensino, necessidade de formação dos profissionais que compõe a equipe pedagógica, estão entre os inúmeros fatores que comprometem a eficiência na implementação da proposta.

A dificuldade em garantir a permanência do PAEE na escola com qualidade, oferecendo condições para seu desenvolvimento e aprendizagem, provoca sérios prejuízos tanto para o sujeito quanto para a comunidade, além de colaborar para a manutenção da ideia equivocada, de que estes sujeitos não têm condições de aprender ou de se desenvolver como acontece com os alunos que estão fora desse grupo, especialmente se tratando do grupo que apresenta deficiências e daqueles com TEA (BARBOSA, 2018).

Tomar a escola como um lugar de atenção à diversidade é pensá-la como um espaço plural por princípio. Apesar de sermos vistos, frequentemente, a partir das características comuns e com base nos aspectos que nos aproximam enquanto grupo, são as especificidades e necessidades individuais que nos tornam sujeitos. A inclusão escolar deveria ser vista como um pressuposto para estruturar toda a política e o sistema educacional. Como isto não é o que acontece no contexto real, precisamos desta política como um meio de garantir atenção e respeito às necessidades individuais dos estudantes PAEE (LIMA, 2015).

Dentro deste cenário, o aluno surdo vem sendo inserido na classe comum com pouca ou nenhuma condição diferenciada de ensino (LACERDA, 2000; GUARINELLO et.al., 2006; CAMPOS, 2013). Porém a mera presença do aluno na sala não pode ser considerada inclusão. Kassar (2004) ressaltou que oferecer as mesmas oportunidades, não significa, necessariamente, dispensar o mesmo tratamento a todos. Portanto, a escola deve possibilitar o acesso aos bens culturais através de meios que se ajustem às especificidades de cada um.

Apesar de a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto no. 5.626/05, que regulamenta a Lei no.10.436/02 conhecida como Lei de Libras considerarem o bilinguismo como pressuposto para a educação da pessoa surda, podemos afirmar que estes documentos caminham em direções opostas quanto ao sentido atribuído ao papel da Libras na constituição do sujeito surdo e o significado da inclusão escolar para este. Lodi (2013a) destacou que enquanto o Decreto

assume a centralidade da língua de sinais na educação do surdo e propõe uma organização desta educação pensando o processo de aquisição da Libras como elemento constitutivo da pessoa surda e, portanto, fundamental na organização do processo de escolarização deste público, a Política de Educação Especial não esclarece qual língua deverá ser tomada como prioritária na educação desta população o que conduz à possibilidade de se pensar a língua portuguesa em sua modalidade oral como o principal meio de comunicação nos processos de ensino e aprendizagem.

Quanto a concepção de inclusão escolar deste público, a Política de Educação Especial defende uma prática que privilegia a socialização e limita-se a um olhar sobre o ambiente educacional, por estar pautada no discurso de que a convivência com o diferente colabora para a redução da discriminação e favorece o convívio social. Além disso, neste documento, a inclusão do surdo não é considerada de forma diferenciada, conforme sugere o texto da Declaração de Salamanca, que reconhece a diferença linguística e cultural da comunidade, orientando que sua educação possa ocorrer em classes especiais, escolas especiais ou em unidades de escolas regulares. No Decreto, por sua vez, a inclusão é pensada a partir da diferença sociocultural e linguística dos surdos, propondo uma educação que tome estas características como organizadoras do processo educacional bem como de outros espaços sociais onde o surdo também deverá circular.

Estas distinções criam um movimento de tensão ideológica entre os documentos que estão na base das propostas de educação de surdos no Brasil, o que contribui para que as práticas educacionais caminhem em direções distintas e produzam diferentes resultados no que concerne à formação das subjetividades surdas. Neste sentido, Lodi (2013a, p. 61) afirmou que

Aceitar a diferença e valorizá-la como constitutiva do humano determina um novo olhar para a diversidade, para o *eu* (ouvinte/surdo) e para o *outro* (surdo/ouvinte), a fim de que, no retorno a si próprio, seja revelado aquilo que incomoda. Na ausência de uma compreensão desse incômodo e de uma problematização dos discursos a partir dos quais fomos constituídos, o discurso oficial põe-se a serviço da manutenção do *status quo* sem a possibilidade de que este seja ressignificado [...] (grifos da autora).

Para que seja possível contemplar as necessidades do surdo, sua inclusão precisa ser feita considerando sua condição linguística e sociocultural, visando garantir seu

acesso aos conhecimentos ensinados no contexto escolar. Lacerda e Lodi (2010a, p. 15) destacaram que por não ser uma tarefa simples,

[...] vários desses aspectos não são contemplados nas experiências inclusivas em desenvolvimento, 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.

As divergências encontradas nos documentos citados conduzem a diferentes interpretações sobre as necessidades do público com surdez, isto favorece ações inclusivas que não se comprometem em garantir que as necessidades linguísticas dos surdos sejam minimamente atendidas, sendo justificadas pelo elevado investimento necessário para a efetivação de uma educação bilíngue e pela ausência de mecanismos legais que penalizem aqueles que não cumprem as determinações legislativas.

O ambiente escolar bilíngue pressupõe que não somente o professor e aluno surdo conheçam a língua de sinais, mas que outras pessoas na escola também a utilizem. O aluno surdo precisa de parceiros para dialogar em Libras, sejam estes adultos ou pares, surdos ou ouvintes usuários da língua. Para Fernandes (2011, p. 106),

O fundamento do currículo inclusivo para Surdos repousa na reorganização da situação linguística da escola. Transpor os desafios impostos pela educação bilíngue requer repensar nossas práticas monolíngues (baseadas na língua majoritária, o português) para uma educação linguística diferenciada, que também reconheça e incorpore ao currículo a língua minoritária, a Libras.

Diante disso, as principais mudanças no currículo da escola dizem respeito à **garantia da acessibilidade na comunicação** [...] (grifos da autora).

Em síntese, o bilinguismo para surdos prevê que a língua de sinais (L1) seja a língua de instrução deste público na escola. Os conteúdos precisam ser ensinados em LS. A língua utilizada pelo grupo ouvinte, no Brasil o português, deve ser ensinada como segunda língua, visando, prioritariamente, o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Peixoto (2006, p. 207) afirmou que os processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita para/pelo surdo demandam novas reflexões, “principalmente porque (e as vezes exclusivamente) é por meio desses dois processos que a condição bilíngue do surdo se constrói e se revela”. A inclusão escolar do público

surdo só acontecerá de fato quando sua diferença linguística for tomada como uma premissa básica para sua educação.

Com base no pressuposto de que a linguagem constitui o sujeito (VIGOTSKI, 1931/1960/2012a), a pessoa surda por ter uma condição bilíngue precisará ter acesso tanto à Libras quanto ao português escrito como meios de desenvolvimento. Enquanto a língua de sinais será a base da formação subjetiva permitindo interagir com todos que estão a sua volta e consigo mesmo, a escrita, por ser um sistema mais sofisticado de expressão dialógica, atuará como um propulsor em seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social. Para que ambas as línguas possam cumprir seus respectivos papéis no desenvolvimento do surdo, é necessário que elas tenham funcionalidade tornando-se meio efetivo de expressão e de elaboração do pensamento e do afeto.

Segundo Pino (2005), Vigotski propôs que nos tornamos humanos a partir das relações que estabelecemos com o outro por meio da linguagem, de forma semiótica. Vigotski (1931/1960/2012a) assumiu a fala como principal elemento de mediação entre o eu e o outro. A linguagem atua como mediador no processo de constituição do sujeito, desde que nasce a criança é inserida em um mundo de significados culturais aos quais ela terá acesso na relação com o outro por meio da linguagem.

Seus primeiros comportamentos e as primeiras vocalizações receberão significações atribuídas pelo outro, será nestas relações e por meio da comunicação que a criança internalizará estas significações que modificarão seu funcionamento psíquico. Deste modo, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da relação com o outro mediado pela linguagem que carrega os significados socialmente construídos que serão convertidos em significados internos no sujeito. Isto é, as funções psíquicas superiores “se constituem no sujeito à medida em que ele participa das práticas sociais do seu grupo” (PINO, 2005, p.107).

De acordo com Molon (2015), é possível identificar diferentes sujeitos na produção teórica de Vigotski, tais como

O sujeito interativo, que não é o sujeito passivo nem o sujeito ativo, mas construído na e pela interação com os outros e nas pautas de relação interpessoal. O sujeito semiótico, aquele constituído na e pela linguagem, sendo que apareceu como resultante da relação e como sujeito constituído na relação eu-outro, em uma relação dialética (MOLON, 2015, p. 69).

A dimensão semiótica do sujeito e da subjetividade é enfatizada por Vigotski (1931/1960/2012a) que apontou a importância dos processos dialógicos e de significação no campo da intersubjetividade. Conforme discutiu Molon (2015), o sujeito se constitui nas relações sociais, no confronto eu-outro sendo este social

[...] constituído e constituinte de sujeitos historicamente determinados em condições de vida determinadas historicamente. Um social que é também subjetividade e intersubjetividade, cuja dinâmica se constitui na teia de relações entre sujeitos diferentes e semelhantes (MOLON, 2015, p. 118).

No tocante à subjetividade é por meio dela e nela que acontece a dialética da relação, portanto ela é processo e não uma condição estática, abstrata e imutável. Encontra-se em permanente estado de constituição, situa-se na interface do psicológico e das relações sociais, permeia os processos psicológicos realizando-se no “[...] processo de conversão das relações interpsicológicas em relações intrapsicológicas por meio da mediação semiótica” (MOLON, 2015, p. 119).

Na teoria vigotskiana o sujeito possui estatuto ontológico e gnosiológico. Ele é social e historicamente situado, ele é “quase social”. Neste sentido,

Este sujeito adquire singularidade na relação com o outro, em relação ao outro, sendo o outro uma complexidade que se apresenta e se representa de diferentes modos, quais sejam, o outro corporificado, o outro imaginário, o outro difuso, o outro simbólico, o outro anônimo, o outro generalizado, o outro oculto, o outro outro e o outro eu.

Assim, ser reconhecido pelo outro é ser constituído em sujeito pelo outro, na medida em que o outro reconhece o sujeito como diferente. Eu me torno o outro de mim e me constituo a partir do outro. Então, subjetividade significa uma permanente constituição do sujeito pelo reconhecimento do outro e do eu (MOLON, 2015, p. 120).

De um modo geral, a subjetividade se constitui no mundo físico, biológico e, também, imaginário, simbólico e social. Ela está em constante movimento e nela ocorrem os processos de singularização do sujeito.

Segundo Molon (2015), embora Vigotski não tenha explicitado diretamente em sua obra uma definição de sujeito e subjetividade, ao discutir sobre consciência, funções e estruturas psíquicas superiores apresentou sua concepção sobre estes conceitos visto que a consciência, a voluntariedade, a intenção, o pensamento e etc. estão situados na dimensão da subjetividade. A subjetividade implica intersubjetividade, sendo a fronteira

entre o público e o privado. A intersubjetividade é tomada enquanto “campo simbólico, representacional, anônimo e face a face, que possibilita ao sujeito e a subjetividade o caráter de imprevisibilidade, ou seja, o aspecto criativo, imaginativo e a surpresa” (MOLON, 2015, p. 121).

Em seus estudos sobre o desenvolvimento da linguagem, Vigotski (1931/1960/2012a) investigou não apenas o processo de evolução da fala, mas também da linguagem escrita. A escrita foi caracterizada por Vigotski (2017) como um simbolismo de segunda ordem, constituída por um sistema de signos que representam convencionalmente os sons e as palavras. Ao longo de seu processo de internalização a escrita se converte em um simbolismo direto dos objetos reais, isto é inicialmente ela designa diretamente as palavras faladas aos poucos esse vínculo com a linguagem oral deixa de mediar o processo de produção escrita e se torna uma representação direta dos objetos e relações reais. A aquisição da escrita envolve um processo de apropriação simbólica.

Vigotski (1931/1960/2012a) destacou que a escrita deve ter significado para o sujeito, deve ser relevante, tornar-se uma necessidade intrínseca e isto precisa ser despertado no sujeito. Além disso, a escrita precisa estar presente no cotidiano do sujeito, sendo ensinada como uma atividade que faz parte da vida. Este autor enfatizou que “[...] El aprendizaje de la escritura como hábito lleva a una escritura mecánica, a una gimnasia digital y no al desarrollo cultural del niño” (p. 203), portanto é necessário ensinar a criança a produzir uma linguagem escrita e não apenas desenhar letras. O domínio da linguagem escrita promove uma enorme mudança no desenvolvimento cultural da criança, por meio da leitura e da escrita ela pode ter acesso a um vasto conhecimento produzido pela humanidade, isso contribuirá para a ascensão a níveis mais abstratos de pensamento e a uma ampliação no seu domínio dos significados da linguagem.

O ensino da escrita ao aluno surdo demanda não somente a atribuição de significado a esta linguagem e a criação da necessidade desta pelo surdo, como também o estabelecimento de uma relação entre a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa, no caso dos surdos brasileiros. O processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita pelo surdo implica na aquisição de uma linguagem que não representa a expressão gráfica da Libras, mas se refere à apropriação da forma escrita de uma língua que para ele atuará como segunda língua e que será usada para expressar por escrito os pensamentos formulados em língua de sinais.

Tradicionalmente, a língua portuguesa escrita foi e ainda tem sido ensinada para os surdos, em várias escolas pelo Brasil, de maneira sistematizada e padronizada, esta prática está fundamentada numa concepção de língua como código, como um sistema de decodificação fonético. A compreensão que subjaz esta ideia é de que, ao se apropriar do código, o aluno poderia fazer uso correto da língua. Esta perspectiva propicia ações educacionais que priorizam o ensino de palavras, a utilização destas em frases simples, chegando até as estruturas frasais morfossintaticamente mais complexas. No geral, o ensino da língua portuguesa ocorre por meio de atividades de ditado, cópias, exercícios de repetição e de correção de elementos nas frases, pressupondo ainda o domínio da língua portuguesa oral (PEREIRA, 2009; PEREIRA, 2014b).

O problema encontrado nestas práticas consiste em que os estudantes surdos, em sua maioria, tendiam a se apropriar de palavras soltas, com significados dicionarizados e de frases que conseqüentemente não tinham sentido quando tomadas no conjunto do texto. Desta forma, muitas gerações de surdos acreditaram não ser possível aprender a ler e escrever com proficiência, e muitos professores se contentavam com escritas restritas, cheias de imperfeições como o limite possível para seus alunos surdos.

Essa prática levou, e ainda leva, muitos estudantes a desenvolver dificuldades na leitura e compreensão do texto, e a representarem a leitura e a escrita como tarefas difíceis e a se sentirem incapazes de ler e escrever. O resultado foi que os surdos perdiam o interesse pela leitura, e sua escrita em geral se constituía de uma justaposição de palavras pouco inteligíveis para o leitor. Ao ler os alunos surdos, apesar de conseguirem decodificar as palavras não compreendiam o que liam e, ao escrever buscavam em alguma medida representar o que desejavam, mas ora apoiavam-se na língua de sinais, e ora na memorização de palavras que não necessariamente representavam em língua portuguesa o que pretendiam (PEREIRA, 2009; PEREIRA, 2014b).

Segundo Fernandes (1999b) a relação entre escrita e oralidade, própria da alfabetização de crianças usuárias do português como língua materna, retirava do surdo o prazer de aprender a ler e escrever. Para evitar que isto aconteça é necessário que a leitura e a escrita tenham sentido para o sujeito surdo, por isso é importante que ele tome como base suas experiências e conhecimento de mundo elaborados em língua de sinais além do conhecimento da estrutura e funcionamento da língua portuguesa em si.

Nesse sentido, a língua portuguesa precisa ser abordada como uma língua 'não materna' e as reflexões sobre ela precisam apoiar-se nos conhecimentos linguísticos

efetivos da criança surda sobre a língua de sinais. Além disso, Pereira (2009) afirma que “[...] a unidade discursiva na linguagem escrita é o texto e, portanto, a meta do ensino da linguagem escrita deve ser a habilidade de produzir textos, daí a importância de se trabalhar muito o texto em interações na língua de sinais.” (p. 64).

Assim, destacamos alguns estudos que chamam a atenção para a importância do acesso à Libras como primeira língua pelo surdo, para a importância de uma educação bilíngue que garanta a Libras como língua de instrução e para o papel desta na aquisição da leitura e escrita pelo surdo. Lodi (2004) buscando “compreender as práticas de leitura utilizadas por um grupo de surdos adultos quando na interação com textos escritos em português, de diferentes gêneros discursivos, a partir de interações discursivas em LIBRAS” (p. 231), demonstrou por meio de seus resultados que os surdos participantes de sua pesquisa apresentavam dois tipos de práticas letradas e que eles não percebiam distinções entre as línguas para além da materialidade delas. Ao final de seu estudo, esta autora levantou três pontos que considerou relevantes para pensar a educação de e para surdos.

O primeiro destaque se referiu a construção de um espaço bilíngue onde a Libras e a linguagem escrita se façam presentes. O segundo aspecto foi criar a possibilidade de interação com materiais escritos referentes a diferentes gêneros discursivos. O último ponto tratou da relação entre Libras e língua portuguesa, buscando evidenciar a diversidade de linguagens que constituem cada uma dessas línguas e confrontá-las, já que por meio deste embate acontece o diálogo e a construção de sentidos.

Peixoto (2006) objetivando refletir sobre as construções conceituais de crianças surdas em relação à escrita desenvolveu uma pesquisa com crianças surdas em processo de alfabetização, consideradas pela escola como não sendo leitoras/escritoras no sentido formal. Este público frequentava uma escola bilíngue para surdos, cursavam entre educação infantil e 2ª. série do ensino fundamental e tinham professores surdos ou ouvintes usuários fluentes da Libras. A escrita era ensinada como segunda língua tendo como mediação a língua de sinais.

Fundamentando-se na perspectiva construtivista e psicogenética, e interessada em conhecer as construções conceituais iniciais das crianças sobre a escrita Peixoto (2006) coletou atividades de registro de palavras correspondentes aos sinais apresentados. A análise das produções obtidas mostrou que existem coincidências entre as hipóteses elaboradas por estas crianças e àquelas já mostradas em estudos com crianças ouvintes, entretanto apareceram estratégias de escrita próprias das crianças

surdas, bilíngues e usuárias de Libras. Isto demonstra que a língua de sinais e a análise dos aspectos viso-espaciais da escrita (configuração de mão, por exemplo) são importantes mediadores do processo de aquisição da escrita pelo surdo.

Com base em seus resultados, Peixoto (2006) concluiu que

O escritor surdo não (parece) estabelece(r) a relação entre o que se fala e o que se escreve, mas consegue, através da mediação da língua de sinais, superar uma perspectiva inicial mais global, na qual a escrita é vista como uma representação dos objetos, e chegar a uma compreensão de escrita como representação da linguagem (p. 226).

Pires (2014), visando analisar as interações entre alunos surdos durante a realização da tarefa de escrever uma carta em língua portuguesa, elaborou uma unidade didática composta por cinco oficinas tendo como objetivo final a redação de uma carta de reclamação endereçada a escola pedindo melhorias na infraestrutura e na qualidade do ensino. As oficinas foram desenvolvidas durante as aulas de língua portuguesa oferecidas à uma turma de sexta série do ensino fundamental de uma escola especial para surdos, composta por seis alunos surdos profundos e usuários da língua de sinais.

Ao final da unidade didática, foi solicitada a redação da carta e para isso foram divididos em dois grupos compostos por três alunos cada. Durante a realização desta atividade, Pires (2014) observou e registrou por meio de filmagem as interações ocorridas em língua de sinais entre três alunos de um grupo as quais foram fundamentais para a co-construção da escrita em língua portuguesa.

A escrita da carta pelo grupo analisado se deu de forma compartilhada e mediada pela língua de sinais. Os integrantes negociavam em língua de sinais as informações que seriam registradas e em seguida escreviam, realizando um processo de síntese e de tradução do que havia sido discutido em língua de sinais para a língua portuguesa. Quando havia dificuldade ou dúvida quanto a escrita de algo a aluna responsável pela redação da carta consultava a professora ou a pesquisadora. A análise destas interações revelou que os alunos compreendiam a diferença entre um texto oralizado/sinalizado e um texto escrito.

Pires (2014) concluiu que as interações em língua de sinais favoreceram a internalização das regras do português escrito, além de contribuir para o desenvolvimento sócio-cognitivo do surdo. A autora também chamou atenção para a necessidade de reflexão sobre o ambiente escolar bilíngue e bicultural, onde tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa estejam presentes e sejam valorizadas.

Outro estudo importante que discute a relação entre escrita e língua de sinais foi desenvolvido por Almeida (2016), neste o autor investigou

[...] o processo de escrita em Língua Portuguesa, como segunda língua, empreendido por participantes surdos, em contextos interacionais e dialógicos de oficinas, a partir de um trabalho de reescrita coletiva de uma história de aventura, refletindo sobre as interações interdiscursivas entre língua de sinais e o português escrito (p. 8).

Por meio de situações da reescrita de histórias contadas durante oficinas de língua portuguesa e dos diálogos desenvolvidos entre os participantes surdos e entre estes e os educadores que conduziam as oficinas, Almeida (2016) mostrou que a produção da escrita em língua portuguesa pelos surdos se deu mediada pela língua de sinais em um processo de construção textual escrita feita de forma colaborativa entre todos os participantes tendo como base os diálogos realizados em língua de sinais. Os resultados obtidos neste estudo apontaram que o processo de reescrita textual teve na língua de sinais o principal suporte, as discussões que ocorreram no espaço sinalizado favoreceram elaborações sobre a estrutura, forma e léxico referentes à escrita em língua portuguesa. A reescrita criou condições para que os participantes refletissem sobre a passagem do sinal para a escrita, evidenciando para eles a necessidade de preocupar-se e atentar para a distinção entre sinalizar e sinalizar para escrever.

A partir destes indícios, Almeida (2016, p. 227) assegurou que “[...] os surdos podem sim aprender português e se tornarem escritores proficientes, capazes de mobilizar conhecimentos, construir sentidos e articular elementos linguísticos na composição de um texto escrito”, para isso é fundamental que a língua de sinais seja considerada de fato como constitutiva do sujeito surdo e ganhe centralidade em sua educação, enquanto a língua portuguesa escrita seja tratada efetivamente como segunda língua. Embora sua pesquisa corrobore a afirmação de que a educação precisa tomar a língua de sinais como principal meio de comunicação e para a formação cognitiva, afetiva e social da pessoa surda, Almeida (2016) discutiu que o cenário educacional atual ainda não se apresenta como um espaço para a efetivação de ações que favoreçam o desenvolvimento linguístico do surdo.

Almeida (2016, p. 228) concluiu que

[...] um trabalho pela perspectiva bilíngue e que privilegie ações coletivas favorece a emergência do individual, às vezes de forma mais segura do que

os modos tradicionais, revelando a capacidade de aprender dos sujeitos surdos quando estes são convidados a serem participantes do processo. É substancial, portanto, que qualquer prática nesta direção faça sentido ao sujeito surdo, como fizeram as oficinas, implicando os riscos que uma verdadeira aventura açula.

As pesquisas de Lodi (2004), Peixoto (2006), Pires (2014) e Almeida (2016) trazem elementos interessantes sobre a relação entre aquisição e uso da linguagem escrita e a Libras. Todos estes estudos afirmam e demonstram por meio de seus resultados a necessidade do acesso pelo aluno surdo à Libras como primeira língua, necessária para que este possa se apropriar dos significados e sentidos presentes na cultura na qual estão inseridos, além de interagir com o meio social. Tais conhecimentos adquiridos por meio da Libras são a base para a produção de uma escrita autônoma e pela elaboração de significados por meio da escrita.

A linguagem escrita, como afirmou Vigotski (1931/1960/2012a), tem na linguagem oral sua base de significação, no caso dos surdos a Libras assumirá o papel desempenhado pela oralidade. A Libras por ser a primeira língua da pessoa surda pode cumprir o papel de mediadora semiótica no processo de aquisição da escrita, porém é necessário que o sujeito tenha experiências significativas tanto com a Libras quanto com a linguagem escrita, de modo que ambas sejam necessárias em sua rotina, nas suas atividades cotidianas, configurando um espaço verdadeiramente bilíngue.

Lodi (2004) apontou a importância de um espaço educacional bilíngue e da leitura como aspectos necessários ao processo de aprendizagem da escrita pelo surdo. É no encontro entre as diferentes formas de linguagem e nos diálogos que ocorrerá a elaboração e apropriação dos significados em ambas as línguas. Peixoto (2006), também fez afirmações que sustentam a necessidade da aquisição da Libras pelo surdo, como primeira língua e reiterou que a partir desta a pessoa surda consegue compreender a escrita como linguagem em si e não somente como representação de objetos.

Compreender a escrita como expressão de pensamentos e como meio de elaboração destes, e conseqüentemente como uma linguagem constitutiva do sujeito representa um elevado grau de abstração desta linguagem. Pires (2014) apontou a partir de suas análises que as normas da língua portuguesa foram internalizadas por meio das interações em língua de sinais, as quais também contribuíram para o desenvolvimento social do surdo. Almeida (2016), também afirmou que por meio das interações em língua de sinais os surdos conseguiram não apenas se apropriar dos aspectos formais da

língua portuguesa como ainda produziram textos com marcas de autoria, evidenciadas por características próprias de cada um dos autores inscritas nos textos, constituindo indícios do uso da escrita como linguagem, como meio de exercício de subjetividade.

Os estudos de Pires (2014) e Almeida (2016) evidenciam não apenas o papel desempenhado pela Libras no processo de aquisição da linguagem escrita, como destacam a importância da escrita para o desenvolvimento social e afetivo do sujeito surdo. Neste sentido, defendemos a educação de surdos fundamentada nos pressupostos do bilinguismo e a criação de espaços escolares bilíngues onde a Libras seja de fato tomada como a língua de constituição, comunicação e ensino dos surdos, e a língua portuguesa escrita tratada efetivamente como segunda língua, a qual contribuirá para o avanço do desenvolvimento à níveis cada vez mais abstratos e complexos, conforme pressupõe Vigotski (1931/1960/2012a; 1934/2014b).

Atualmente, no Brasil, poucas são as escolas que conseguem organizar a educação de surdos pautadas no bilinguismo. Existem experiências bem-sucedidas, mas pontuais e que não atingem a maioria dos estudantes surdos. A escola, na maioria dos casos, mantém um currículo, prioritariamente, estruturado de acordo com as necessidades educacionais e comunicativas dos ouvintes. A língua portuguesa não é ensinada como segunda língua aos surdos, visto que as ações pedagógicas e metodológicas não conseguem atender às características de aprendizagem e de comunicação deste público (FERNANDES, 2006; SANTOS, 2013).

Neste cenário há a necessidade de modificações curriculares na escola para que de fato ela consiga atender aos princípios de equidade e atenção a diversidade, que no caso do público surdo esta demanda situa-se na área linguística e comunicativa (FERNANDES; MOREIRA, 2009; FERNANDES; MOREIRA, 2014). A educação bilíngue para surdos precisa garantir a circulação da língua de sinais no ambiente escolar, não apenas de forma instrumental, mas criando condições para o surdo possa se apropriar dos significados presentes neste ambiente por meio da língua de sinais. Além disso, é necessário que o ensino da língua portuguesa seja mediado pela língua de sinais. Esta será a base linguística por meio da qual o surdo poderá elaborar as normas do português como segunda língua, bem como se apropriar dos diferentes gêneros discursivos presentes na escrita.

Os quatro trabalhos acima apresentados (LODI, 2004; PEIXOTO, 2006; PIRES, 2014; ALMEIDA, 2016) embora tragam evidências importantes sobre a necessidade de garantir um espaço educacional bilíngue não abordam a discussão sobre a relação entre

linguagem escrita e a expressão de conteúdos afetivos pelo sujeito surdo. Compreendemos que nenhuma destas pesquisas tinha como objetivo olhar para esta questão, mas consideramos que a partir dos resultados que apresentam é possível supor que a escrita ao se converter em linguagem interna passará a mediar os processos cognitivos e afetivos do sujeito surdo, de modo que por meio da escrita o surdo poderá não apenas expressar conteúdos afetivos como ainda elaborar significados vinculados a este aspecto com base nas aprendizagens que chegam através da leitura e escrita.

No que tange à relação entre escrita e a singularidade do sujeito surdo destacamos quatro estudos que discutem o modo como o sujeito surdo se apresenta por meio da escrita (NUNES, 2004; BUSNARDO, 2006; ZAJAC, 2011; ALMEIDA, 2016). Nunes (2004) desenvolveu seu estudo com base na análise de diários nos quais a participante surda de sua pesquisa fazia narrativas sobre suas experiências de vida, a partir dos fatos registrados a pesquisadora fazia intervenções por meio de perguntas ou comentários, estabelecendo um diálogo com a participante visando analisar a produção escrita como a manifestação de uma inscrição subjetiva. Zajac (2011) usou como material de análise textos produzidos por alunos surdos durante atividades desenvolvidas em aulas de língua portuguesa como L2 com a finalidade de “apreender o que colocava a escrita em movimento e como o sujeito nela se inscrevia” (p.8). Busnardo (2006) analisou textos produzidos por pessoas surdas em oficinas de produção textual objetivando “conhecer melhor esses sujeitos, assim como a relação que mantêm com a escrita, a fim de podermos entender como se dá ou pode vir a se dar seu processo de autoria em relação a esta” (p. 6). Almeida (2016) também utilizou como material de análise textos produzidos por surdos em oficinas de língua portuguesa como L2 buscando analisar, dentre outros aspectos, a autoria do sujeito na produção escrita.

Os resultados de Nunes (2004), Busnardo (2006) e Zajac (2011) mostraram que a escrita do surdo revela um sujeito que apresenta dificuldades em encontrar um lugar de existência própria, pois sob o olhar do outro (ouvinte) eles têm sua singularidade apagada, vista como inadequada. Por meio da escrita o sujeito surdo sempre é julgado a partir da falta, do erro. Nunes (2004) e Busnardo (2006) afirmaram que a escrita produzida pelos surdos precisa ser analisada considerando a história do sujeito, sua singularidade e o modo como cada um se inscreve nessa escrita. Almeida (2016) também mostrou que o texto produzido coletivamente pelos surdos apresentou indícios de autoria já que continha “[...] aspectos peculiares de cada participante que ali

imprimiu sua vontade, seus saberes sobre a Língua Portuguesa e seus conhecimentos construídos nas diferentes práticas sociais” (p. 213).

O processo de subjetivação ocorre na e pela linguagem, a Libras assume um papel fundamental na constituição do surdo sendo a base para a aquisição da escrita e para a formação de um sujeito escritor/autor. A linguagem escrita assume importante papel na constituição do pensamento, que adquire a possibilidade de alcançar níveis de abstração cada vez mais elevados. Por meio da escrita o sujeito surdo pode ampliar qualitativamente sua capacidade pensar sobre si e sobre o outro, tornando-se cada vez mais consciente sobre si, sobre as relações que estabelece com o outro e sobre seu papel social. Todavia, para que o surdo consiga atingir esses níveis de desenvolvimento é necessário que tenha acesso à Libras o mais cedo possível. Além disso, é importante que o surdo também tenha acesso a uma educação bilíngue que utilize a Libras como língua de instrução e que tenha um currículo estruturado de acordo com as necessidades linguísticas deste sujeito. Deste modo, o ensino da língua portuguesa como segunda língua, precisa tomar a língua de sinais e os conhecimentos adquiridos por meio desta, como base para o processo de significação sobre a escrita.

Diante disso, assumiremos nessa pesquisa a tese de que a linguagem escrita colabora para a constituição do sujeito, pois como linguagem ela atua como mediadora na relação entre o sujeito surdo autor (eu) e o leitor (outro) e no processo de aquisição de conhecimentos sobre a escrita como um sistema linguístico formal e sobre conteúdos afetivos. Por meio da relação entre autor e leitor que acontece através da produção textual o sujeito surdo tem acesso às normas que estruturam e organizam a produção escrita, nesse processo o surdo vai se constituindo como escritor. Além disso, por meio da linguagem escrita o sujeito surdo pode expressar situações vividas que tenham propiciado vivências internas com diferentes emoções.

A escrita sobre estas experiências colabora para a tomada de consciência sobre seu funcionamento emocional e para a internalização de conteúdos afetivos. Deste modo, a linguagem escrita, assim como a língua de sinais, poderá atuar como mediadora na constituição social, afetiva e cognitiva do sujeito surdo. Entretanto, para que isto ocorra a escrita deve tornar-se relevante e necessária para a pessoa surda e precisa ser ensinada como uma linguagem viva. Portanto, será necessário que o ensino da escrita aconteça por meio de práticas que coloquem tanto a Libras quanto a língua portuguesa em circulação, criando condições para que ambas atuem como mediadoras do processo de significação dos conhecimentos adquiridos pelo surdo.

Neste sentido levantamos a seguintes questões:

- A escrita utilizada pelo surdo pode configurar-se como meio de enunciação e de expressão de vivências de cunho afetivo?

- De que modo o sujeito surdo expressa por meio da escrita emoções vivenciadas nas suas experiências sociais?

A fim de responder estas questões o objetivo geral deste estudo é:

- Investigar a possibilidade de expressão do sujeito surdo por meio da escrita em língua portuguesa como segunda língua.

Os objetivos específicos são:

- Analisar o processo de apropriação, pelo surdo, das normas da língua portuguesa, como segunda língua, sustentado pela língua de sinais.

- Analisar a expressão de conteúdos subjetivos, pelo surdo, por meio da linguagem escrita.

O texto apresentado a seguir foi dividido em cinco capítulos. No primeiro, tratamos sobre os conceitos de sujeito e subjetividade, e tecemos uma discussão analítica sobre a constituição semiótica do sujeito e sobre a constituição bilíngue do sujeito surdo.

No segundo capítulo, discorremos sobre o processo de aquisição da linguagem escrita e fizemos uma discussão sobre a educação bilíngue para surdos e o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita para surdos.

No terceiro capítulo, apresentamos os aspectos teórico-metodológicos que fundamentaram esta pesquisa, apresentamos uma caracterização do local onde o estudo foi realizado, a caracterização dos participantes, descrevemos os procedimentos utilizados para a coleta do material e o modo como este foi analisado.

No quarto capítulo, apresentamos a análise dos diários coletados que revelam ampliação da proficiência em língua portuguesa escrita. No quinto capítulo, apresentamos a análise de textos autorais produzidos pelos participantes que permitem ver aspectos da subjetividade dos sujeitos participantes.

Por fim, trazemos nas considerações finais a articulação entre os principais resultados e as possíveis contribuições desta pesquisa para as discussões que envolvem a singularidade surda e a produção escrita.

## **CAPÍTULO 1. (INTER)SUBJETIVIDADE E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SURDO**

### **1.1 Tecendo considerações acerca do conceito de sujeito e (inter)subjetividade**

Discutir sobre (inter)subjetividade e constituição do sujeito tomando como referência a teoria histórico cultural é um grande desafio e, ao mesmo tempo, uma tarefa necessária à contribuição para os estudos que tomam este referencial como fundamentação para análise dos processos de desenvolvimento humano. Smolka, Góes e Pino (1995) declararam que a formação da consciência individual ou a constituição do sujeito individual é uma questão debatida de forma persistente na psicologia do desenvolvimento, social e cognitiva.

Molon (2015) afirmou que Vigotski revolucionou a compreensão sobre os conceitos de sujeito e subjetividade, mesmo não tendo explicitamente discutido tais conceitos, já que sua inserção na psicologia foi motivada pela “necessidade de entender a constituição do sujeito inserido em uma determinada cultura” (p. 18). Por meio das críticas feitas aos conhecimentos produzidos pela psicologia de sua época, Vigotski (2013) indicou a necessidade de construir uma psicologia que investigasse a constituição processual do sujeito, que superasse a noção de sujeito e indivíduo presente na psicologia tradicional e voltasse seu olhar para o sujeito social, para os sistemas psicológicos que se constituem no processo de formação histórica e cultural do homem.

O propósito de Vigotski (2013) era colaborar para a humanização da psicologia e oferecer recursos teóricos e metodológicos que favorecessem a realização de estudos voltados para a compreensão do desenvolvimento humano considerando a relação entre homem e cultura. Assim, ele teceu críticas duras à psicologia de sua época e propôs uma forma diferenciada e nova de investigação e compreensão do desenvolvimento psicológico fundamentado em uma perspectiva epistemológica materialista-histórico dialética.

No Manuscrito de 1929, Vigotski assegurou que o papel da psicologia era estudar as reações da personalidade. A personalidade foi compreendida como o conjunto das relações sociais convertidas, por meio da mediação, em atividades que passam a ocorrer no interior do sujeito. A estrutura da personalidade é social e sua constituição se dá na relação com o outro e na relação da pessoa consigo mesma de

modo social, sendo esta uma relação que ocorre no sujeito internamente, resultante da relação que antes ocorreu entre sujeitos, de forma interpessoal. Segundo Vigotski (1931/1960/2012a), “Las formas culturales de la conducta son, precisamente, las reacciones de la personalidad. [...] El estudio del desarrollo cultural de las funciones psíquicas nos permite trazar el camino del desarrollo de la personalidad del niño” (p. 89).

Vigotski (1931/1960/2012a) sustentou a tese de que os fenômenos psicológicos superiores são constituídos por signos, sendo a linguagem o mais importante sistema de signos. Molon (2015) destacou que ao introduzir a dimensão semiótica na análise psicológica o autor contribuiu sobremaneira para a discussão em psicologia sobre as relações interpessoais e o papel do outro na constituição do sujeito.

Levando em consideração as discussões feitas até aqui, partimos do pressuposto de que a constituição do sujeito acontece de forma dialética na inter-relação com o outro que se dá na/pela linguagem, de forma dialógica e polissêmica (VIGOSTSKI, 1929/2000; 2012a; 2012c). Assim, a discussão tecida neste trabalho acerca da enunciação do sujeito e dos indícios de expressão de conteúdos afetivos por meio da linguagem escrita será fundamentada nos construtos sujeito, subjetividade e linguagem, tendo como referência básica os seguintes textos de Vigotski (2000; 2012a; 2012b; 2012c; 2013; 2014a; 2014b; 2017) em diálogo com autores contemporâneos que contribuíram para esta discussão como Molon, Góes, Smolka e Pino.

Tomaremos estes conceitos como ferramentas para analisar a produção escrita de surdos a fim de identificar elementos que indiquem a expressão de conteúdos afetivos vivenciados pelos autores surdos e de que modo estes sujeitos se expressam por meio da linguagem escrita.

### **1.1.1 Consciência e relação eu-outro: a emergência das noções de sujeito e (inter)subjetividade**

De acordo com Molon (2015), Vigotski (2000; 2012a; 2012b; 2012c; 2013; 2014a; 2014b; 2017) elaborou ao longo de sua obra uma compreensão acerca dos construtos sujeito e subjetividade por meio de outros conceitos vinculados principalmente às noções de consciência e da relação constitutiva Eu-Outro. Após um trabalho de leitura subtextual (metodologia de pesquisa, leitura e análise utilizada pela autora), Molon (2015) reconheceu que os conceitos de consciência e a relação eu-outro se modificam e ganham diferentes definições ao longo da obra vigotskiana. A

pesquisadora identificou e caracterizou cinco momentos principais que marcam alterações e superações nos significados destes conceitos, e em cada momento destacou o modo como foi discutida a constituição do sujeito e da subjetividade pelo autor.

A partir da análise do texto *Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos* (VIGOTSKI, 1924/1926/2013), Molon (2015) caracterizou a noção de consciência, apresentada pelo referido autor ao longo do artigo, como um sistema de reflexos reversíveis e a relação eu-outro como um reconhecimento do eu (autoconhecimento) que acontece a partir do contato com os outros.

No texto *Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos*, Vigotski (1924/1926/2013) teceu críticas ao método de pesquisa utilizado pela reflexologia para o estudo do comportamento humano, considerando-o limitado por envolver somente a observação de comportamentos reflexos resultantes de estímulos comportamentais. O autor sugeriu a inserção da palavra, por meio de instruções verbais e de questionamentos, como estratégia metodológica de estímulo comportamental durante as intervenções experimentais.

A proposição do autor estava baseada na compreensão de que a reflexologia deveria considerar em seus estudos o controle dos comportamentos reflexos não manifestos, levando em conta os pensamentos e a totalidade da psique para que fosse possível entender o comportamento humano. Neste momento Vigotski (1924/1926/2013) concebia a psique e o comportamento como sendo a mesma coisa e afirmou que “*La psique no existe fuera del comportamiento, lo mismo que este no existe sin aquella*” (p. 17, grifos do autor). Sendo a psique somente um comportamento inibido.

Vygostki (1924/1926/2013) já compreendia que o pensamento era composto por palavras e precisava ser estudado por meio da expressão oral destas, além disso, entendia que o comportamento derivava do pensamento não expresso, a palavra (reflexo completo) - não dita, mas pensada - era demonstrada pelo comportamento. Para este autor a palavra é, ao mesmo tempo, um excitante quando ouvida e um reflexo quando pronunciada. Esta relação entre os reflexos dá origem a consciência, a comunicação social e a coordenação coletiva do comportamento, uma vez que “[...] es en el habla donde reside la fuente del comportamiento y de la conciencia” (p.12). De acordo com Molon (2015), Vygostki (1924/1926/2013) anunciava aqui sua visão de que a consciência se originava do social sendo constituída pela linguagem.

Ainda no texto *Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos*, Vigotski (1924/1926/2013) conceituou a consciência como “[...] *un mecanismo de transmisión entre sistemas de reflexos*” (p. 11, grifos do autor). A consciência foi compreendida como um intercruzamento de sistemas de reflexo, como um aparelho que sustenta esse sistema. Todavia, a consciência não é nem reflexo e nem excitante, mas o mecanismo que dá suporte ao complexo sistema de reflexos (MOLON, 2015).

No que tange à relação eu-outro, Vigotski (1924/1926/2013) compreendia que o eu é constituído na relação com o outro por meio da palavra que desempenha a função de contato social. Nessa inter-relação, ao mesmo tempo em que a fala se configura em um sistema de reflexos de contato social, ela constitui o sistema de reflexos da consciência. O autor considerava o mecanismo de consciência de si (autoconhecimento) e do reconhecimento dos demais (“eu” alheio) como idênticos.

[...] tenemos conciencia de nosotros mismos porque la tenemos de los demás y por el mismo mecanismo, porque nosotros somos con respecto a nosotros lo mismo que los demás respecto a nosotros. Nos reconocemos a nosotros mismos solo en la medida en que somos otros para nosotros mismos, esto es, por cuanto somos capaces de percibir de nuevo los reflejos propios como excitantes (p. 12)

Em síntese, para Vigotski (1924/1926/2013) a consciência correspondia, neste momento, a um mecanismo de transmissão de sistemas de reflexos que funcionava por meio da linguagem e que operacionaliza o eu, pois o contato entre eu - outro ocorre por meio destes sistemas de reflexos. Neste sentido, Molon (2015) afirmou que para Vigotski (1924/1926/2013) a constituição do sujeito acontece por meio do reconhecimento do outro e pelo autoconhecimento, processos idênticos que ocorrem com base nos mecanismos de reflexos. Enquanto o sujeito resultante desse processo é a conformação deste sistema de reflexos. Todo esse processo acontece no contato com o meio social tendo a linguagem como importante mediadora.

A segunda noção de consciência, identificada por Molon (2015), se caracteriza por uma tríplice natureza da consciência. Esta autora afirmou que Vigotski (2013) apontou a necessidade de analisar os problemas relacionados à consciência tomando por base sua materialidade que se expressava por meio do comportamento humano.

Partindo de uma análise do texto *La conciencia como problema de la psicología del comportamiento* (VIGOTSKI, 1925/2013), Molon (2015) discutiu que este autor

apresentou uma proposta inicial do que viria a ser a teoria histórico cultural assim como anunciou sua visão acerca da gênese e natureza social da consciência. Luria (1979; 1986)<sup>3</sup> afirmou que a proposição feita por Vigotski (1925/ 2013) de que a psicologia deveria focar seus estudos no funcionamento interno do sujeito como sendo um reflexo do mundo externo, deu base para o nascimento de uma psicologia soviética.

Neste momento, as ideias de Vigotski (1925/ 2013) ainda estavam muito ligadas à concepção reflexológica embora este autor tenha tecido várias críticas e apontado limitações na metodologia usada pela teoria dos reflexos para o estudo das características não visíveis do comportamento humano, além de ter afirmado que a psicologia deveria estudar não os reflexos, mas o mecanismo, estrutura e composição dos comportamentos.

Vigotski (1925/ 2013) declarou que o estudo da consciência deveria ser o foco da psicologia para explicar e compreender o comportamento humano, o qual se diferenciava do comportamento animal e se constituía a partir da experiência histórica, da experiência social e da experiência duplicada. A consciência seria então um mecanismo de comportamentos que, segundo este autor, atua como um filtro com a função de selecionar e coordenar as inúmeras possibilidades de comportamento e de externar aqueles comportamentos que serão apresentados, considerando-a como “[...] interacción, reflexión, excitación recíproca de diferentes sistemas de reflejos” (p. 50).

Luria (1979; 1986) discutiu que a atividade consciente se constitui a partir da elaboração pelo homem de informações complexas. Este processo de elaboração acontece por meio da ação do sujeito sobre os objetos tanto no plano externo (ação sobre os objetos reais) quanto internamente (ação mental sobre as representações dos objetos), sendo esta ação mediada pela linguagem. Diferente do que acontece nos animais, o processo de constituição da consciência humana envolve as relações histórico-sociais, da qual fazem parte o trabalho e as distintas formas de vida social.

A estrutura da consciência seria composta por uma tríplice natureza: consciência (pensamento; atos de conhecimento), sentimentos (emoções) e vontade (motivação). Essas três características da consciência representavam a possibilidade de o homem ser capaz de estar consciente de seus atos de conhecimento ou de seus pensamentos, de seus sentimentos ou estados emocionais e de sua vontade ou motivação. Vigotski (1925/ 2013) destacou a característica de ação duplicada da consciência do homem, explicando

---

<sup>3</sup> Nesta citação a primeira data apresentada refere-se ao ano da primeira publicação do texto citado e a segunda data refere-se ao ano da publicação da obra que utilizamos.

que os pensamentos, as emoções e as motivações primeiro acontecem de modo inconsciente, isto é como um reflexo que não é possível ser observado e posteriormente tornam-se conscientes, ou seja, tornam-se excitantes de novas reações internas. Além disso, este autor propõe que a vontade é a essência da consciência.

A partir de suas análises Molon (2015) afirmou que neste momento Vigotski (1925/2013) abordou a estrutura da consciência numa perspectiva reflexológica, na qual a dinâmica de funcionamento de cada dimensão acontece de forma reflexa já que cada ação serve de estímulo para a ação posterior, constituindo-se em um sistema de reflexos reversíveis. Embora ainda estivesse bastante ligado a uma compreensão reflexológica do comportamento, o autor destacou o papel da linguagem na constituição da consciência compreendendo que esta se forma na relação com o meio histórico, social e como experiência duplicada. Ressalta-se que ele já considerava a capacidade do homem de se tornar seu próprio excitante, por meio de seus atos, como uma função importante e parte desse processo. A ação sobre si seria mediada pela palavra, através da qual o homem adquiriu a capacidade de autoconsciência, e de percepção interna. Mesmo o contato consigo próprio que ocorre por meio da fala silenciosa e da fala interior se configura como um contato social (VIGOTSKI, 2012c; MOLON, 2015).

A linguagem é a fonte do comportamento social e da consciência (VIGOTSKI, 1925/2013), portanto a relação eu-outro, que acontece por meio da linguagem, se caracteriza por um mecanismo no qual o conhecimento do outro e de mim mesmo (autoconsciência) acontece de forma idêntica. Conhecemos o outro à medida que nos conhecemos e tomo consciência de mim mesmo quando sou outro para mim. Segundo Molon (2015), este autor enfatizou a dualidade da consciência caracterizada pela relação eu-outro que acontece na própria consciência. Em outras palavras, a consciência foi compreendida como um contato consigo mesmo que se constitui por meio do contato com os outros sujeitos.

Em síntese, nesta perspectiva a constituição do sujeito ocorre através da experiência social, histórica e pelo desdobramento na consciência do eu-outro, no sujeito consciente.

O sujeito consciente estabelece relações com a experiência de outros sujeitos e na experiência com outros sujeitos pela intersubjetividade.  
[...] a experiência social, para Vygotsky [...] extrapola as interações sociais, isto é, o sujeito se apropria da experiência dos outros sujeitos não somente em condições de interação imediatas mas, também, por meio de intersubjetividades anônimas (MOLON, 2015, p. 87).

A partir da análise do texto *El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica* de Vigotski (1927/2013), foi identificada por Molon (2015) a terceira noção denominada de consciência como sujeito da atividade. Nesta a principal característica da consciência situa-se na complexidade da reflexão. A reflexão pode provocar alterações na realidade extrapolando os limites das experiências imediatas, provocando a necessidade de buscar significados não observados diretamente. A consciência filtra a realidade e a modifica possibilitando sua atuação sobre esta. A consciência se configura na capacidade de reflexão do homem sobre a própria atividade.

Por se tratar de um texto em que Vigotski (1927/2013) desenvolveu uma crítica aos estudos da psicologia de sua época, o foco de sua discussão não foi falar sobre a consciência e sobre a relação eu-outro, mas apontar os problemas que ele identificava nas diferentes correntes teóricas psicológicas e propor modificações com o objetivo de criar uma psicologia geral com fundamentação teórica e metodológica para o estudo do homem numa perspectiva histórica e social. Portanto, muito pouco se pode encontrar sobre sua visão acerca da constituição do sujeito, porém é possível encontrar indícios que mostram que ele compreendeu o sujeito como sendo constituído socialmente, sendo um modelo de sociedade. Tal fato nos leva a afirmar que a relação eu-outro aparece implicitamente como responsável pela constituição do sujeito já que este é social e, portanto, se constitui na relação com o meio (MOLON, 2015; PINO, 2000; 2005).

A quarta noção foi denominada de consciência como um “quase-social” por conter em si elementos que se constituíram na relação com o outro, externamente, portanto social. Mesmo quando transformadas em processos psicológicos, na personalidade, o individual continua sendo uma forma superior de sociabilidade (VIGOTSKI, 1929/2000). Segundo Molon (2015), Vigotski (1929/2000; 2012a; 2017), ao desenvolver seus estudos sobre a gênese e a natureza dos processos psicológicos, focou sua atenção na diferenciação e na relação entre o natural e o cultural, o biológico e o social. O autor propôs que “o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento cultural formam uma unidade, na qual o processo de desenvolvimento psicológico é determinado tanto pelo desenvolvimento orgânico -biológico- quanto pelo nível de utilização de instrumentos e signos - cultural” (MOLON, 2015, p. 94).

Em sua obra *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, Vigotski (1931/1960/2012a) estudou a origem e as características das funções psicológicas elementares (FPE) e das funções psicológicas superiores (FPS), assim

denominadas em virtude de sua gênese, estrutura e função. Ambas as funções se encontram em inter-relação, as funções elementares (FE) são naturais, biológicas enquanto as funções superiores (FS) originam-se a partir da superação e da conversão das funções elementares em comportamentos culturais, sendo que estes, ao mesmo tempo em que se constituem com base na negação dos comportamentos biologicamente determinados conservam parte dessa conduta de forma oculta.

Molon (2015) e Pino (2000; 2005) discutiram que Vigotski (1931/1960/2012a) utilizou a noção hegeliana de superação para explicar a relação entre as funções psicológicas elementares e superiores, afirmando que as FE são transformadas e conservadas nas superiores, isto é “o nível inferior não acaba quando aparece o novo, mas é superado por este, é negado dialeticamente pelo novo, passando a existir no novo” (MOLON, 2015, p. 90). Segundo Vigotski (1931/1960/2012a), os comportamentos superiores não existem sem os elementares, porém a essência daqueles não se esgota na existência destes, isto é, as FPS apresentam uma estrutura e um funcionamento bem mais complexo que aqueles encontrados nas FPE, entretanto estas continuam existindo, de forma diferenciada, como parte das funções superiores.

Outro construto teórico utilizado por Vigotski (1931/1960/2012a; 1929/2000) para explicar este processo foi o conceito de conversão, quando afirmou que cada nova etapa do comportamento nega, em parte, a anterior sendo esta negação não a exclusão, mas a superação, eliminação e conversão de propriedades inerentes ao comportamento anterior que resulta em um comportamento superior. É por meio das relações interpessoais que ocorre a conversão de processos que acontecem no meio social para o individual, assim sendo

[...] Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad (...) toda su naturaleza es social; incluso al convertirse en procesos psíquicos sigue siendo cuasi-social.

[...] podríamos decir que la naturaleza psíquica del hombre viene a ser un conjunto de relaciones sociales trasladadas al interior y convertidas en funciones de la personalidad y en formas de su estructura (VIGOTSKI, 1931/1960/2012a, p. 151).

Esse processo acontece por meio da mediação que se dá entre sujeitos imersos em uma determinada cultura e caminha em direção a uma etapa na qual o sujeito é capaz de controlar e planejar seus próprios comportamentos de forma interna, isto é,

sem que seja necessária a presença do outro real. Para Vigotski (1931/1960/2012a; 1929/2000), toda função superior passa por um momento de desenvolvimento externo, pois toda FPS inicialmente é social. Esse movimento chamado de interiorização, caracteriza a transferência de um comportamento externo ao interior do sujeito. É importante destacar que quando o autor se refere a um processo externo significa que este é social, pois toda função superior nasce a partir da relação social entre, pelo menos, duas pessoas.

De acordo com Molon (2015) a conversão pode ser compreendida como “um processo de tornar-se diferente do que era sem deixar de ser o que foi” (p. 99). Segundo a autora, este parece ser um conceito mais fidedigno para explicar o movimento de individualização que Vigotski (1931/1960/2012a; 1929/2000) apresentou. A noção de conversão envolve superação e mediação, extrapolando a ideia de internalização de algo externo (social) para o meio interno do sujeito, mas sendo a conversão de situações e significados presentes nas relações que se dão no meio social que passam a acontecer no meio privado (internamente). Esse processo envolve a ação do sujeito, pois este converte as significações presentes nas relações sociais em significações pessoais destas relações, atribuindo os sentidos que estas relações têm para si (PINO, 2000; 2005).

Isto significa que através da relação eu-outro (interpsicológica) o sujeito entra em contato com a dimensão social, estas experiências e/ou conhecimentos convertem-se por meio da diferenciação e da reconstituição interna, que envolve o lugar de onde o sujeito vivencia as experiências e os sentidos que ele dará ao que chega do social, em algo individual (intrapsicológico). As relações sociais convertem-se em funções superiores. O processo de conversão envolve a linguagem e, portanto, é semiótico e as funções psicológicas superiores constituídas ao longo deste processo permanecerão sendo “quase sociais”. Este movimento acontece de forma dinâmica, dialética e envolve tensões (VIGOTSKI, 1931/1960/2012a; 1929/2000; PINO 2000; 2005; MOLON, 2008).

As funções psicológicas superiores (linguagem, memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos, pensamento verbal, etc.) estão inter-relacionadas, porém na sua dinâmica de funcionamento ocorre a emergência de uma função em relação as outras, estabelecendo uma hierarquia circunstancial (VIGOTSKI, 1931/1960/2012a; 1929/2000). Molon (2015) destacou que esse movimento mostra que as funções não existem isoladamente, portanto

O sentimento, o pensamento e a vontade estão relacionados, assim como todas as funções psicológicas, ou seja, não existe uma função isolada, nem um pensamento puro e nem um afeto sem alteração, mas sim interconexões funcionais permanentes na consciência, nas quais os sentimentos quando conscientes são atravessados pelos pensamentos, e os pensamentos são permeados pelos sentimentos, sendo que esses acontecem a partir dos e nos processos volitivos (MOLON, 2015, p.91).

Na concepção de Vigotski (1929/2000) todo processo psicológico é movido pela vontade. Neste sentido, “o sentimento, o pensamento e a vontade que formam a tríplice natureza social da consciência são historicamente constituídos no contexto ideológico, psicológico e cultural considerando o biologicamente constituído” (MOLON, s/d, p. 9).

Para Vigotski (1931/1960/2012a) o desenvolvimento biológico, o desenvolvimento cultural e o desenvolvimento psicológico apresentam distinções. Na filogênese e na ontogênese, os dois primeiros constituem o desenvolvimento psicológico que se estrutura e funciona com base no aparato orgânico e na utilização dos signos e instrumentos culturalmente criados.

Entretanto, este autor não afirmou que a ontogênese repete ou reproduz a filogênese, mas ressaltou que tanto na história da humanidade quanto na história do desenvolvimento do sujeito aparecem duas linhas de desenvolvimento – natural e cultural – que inicialmente existem de forma independente, mas que convergem e se unificam formando um todo que resulta no desenvolvimento psicológico individual. Enquanto na filogênese as atividades humanas estão determinadas pelo desenvolvimento orgânico natural, na ontogênese as atividades do sujeito estão determinadas tanto pelo desenvolvimento orgânico quanto pelo cultural.

As funções psicológicas superiores emergem do entrelaçamento destas duas linhas de desenvolvimento. Este processo acontece nas relações sociais e em determinadas condições históricas. A inter-relação entre as pessoas acontece de forma mediada por signos, sendo a linguagem o principal sistema de signos que colabora tanto para a comunicação entre os sujeitos quanto para a constituição subjetiva.

Vigotski (2014a) acreditava que a atividade humana se caracterizava pela capacidade criativa, imaginativa e pela combinação de novas situações. O sujeito é capaz de se projetar para o futuro e para o passado e neste movimento transforma o presente. “O homem não só se adapta à natureza, mas a transforma, e ao transforma-la transforma a si mesmo: ele sente, pensa, age, imagina, deseja, planeja, etc.” (MOLON,

2015, p. 98). Por meio do uso de signos e instrumentos o homem é capaz de criar cultura, transformando o mundo e a si mesmo.

Em síntese, o sujeito se constitui na relação com o outro por meio do uso de signos, sendo a linguagem o principal mediador dessa relação. O desenvolvimento humano ocorre do social para o individual em um movimento dialético, no qual o social não apenas constitui o sujeito como é constituído por este. Esse movimento acontece imerso em condições históricas e culturais, nas quais cultura e história são produtos da vida social e coletiva do homem.

A quinta noção de consciência foi caracterizada como um sistema de integração dos diferentes sistemas psicológicos. Segundo Molon (2015), na dinâmica interna da consciência passa a ocorrer uma modificação mútua tanto nos sistemas psicológicos quanto na própria consciência. No texto *El problema de la conciencia* (VIGOTSKI, 1933/1968/2013) o autor afirmou que embora a psicologia de sua época definisse a si própria como a ciência da consciência, seu conhecimento sobre este conceito era quase nulo, ele considerava que o problema da consciência foi levantado fora da psicologia e antes dela.

Vigotski (1933/1968/2013) criticou o estudo da consciência feito pela velha psicologia e apontou duas principais concepções de consciência tidas por essa psicologia, uma delas compreendia o estudo da consciência como algo externo às funções psíquicas e a segunda ideia via a consciência como possuindo uma qualidade geral própria dos processos psicológicos ou ainda como sendo invariável, como algo que não se desenvolve. Deste modo, a psicologia acabava não estudando o problema da consciência por considerá-la como um sistema de funções ou como um sistema de fenômenos.

Entretanto, o autor estava preocupado em responder a uma questão, considerada por ele fundamental, que seria: como a psicologia compreendia as relações entre distintas atividades da consciência?

Para responder esta pergunta, ele levantou o seguinte problema: *“La conexión entre las actividades de la conciencia no es permanente. Y esto tiene importancia respecto a cada una de las actividades. Esta conexión hay que convertirla en el problema de la investigación”* (VIGOTSKI, 1933/1968/2013, p. 120, grifos do autor). Segundo este autor, a consciência se configura como um todo integral, determina o destino do sistema de atividades que a constitui e a explicação de qualquer mudança

interfuncional demanda a compreensão das mudanças ocorridas na consciência em seu conjunto.

A estrutura da consciência é semântica, portanto é constituída por sentidos e significados internalizados por meio da linguagem. Sendo assim, a linguagem internalizada produz mudanças na consciência e também atua como um sinal de contato entre as consciências. Vigotski (1933/1968/2013) considerava que o aparecimento da fala modificava a consciência e que por meio da cooperação entre consciências ocorria a mudança nos significados. Luria (1979; 1986) discutiu que a linguagem introduziu uma transformação na consciência humana. Por meio da linguagem o homem conseguiu superar os limites da experiência sensorial e formular categorias e generalizações, desenvolvendo o pensamento abstrato.

Portanto, a consciência é constituída por significados os quais chegam a ela através da fala, os significados são determinados pelas relações interfuncionais que se configuram na atividade da consciência. Para Vigotski (1933/1968/2013, p.129, grifos do autor) “La estructura del significado viene determinada por la estructura de la conciencia como sistema. *La conciencia está estructurada como sistema*. Los sistemas estables – caracterizan la conciencia”.

Ao discutir sobre a relação entre fala e consciência, Vigotski (1933; 1968/2013) abordou a questão da mediação e afirmou que o tema central que a psicologia estava propondo era a questão da ação mediada. Segundo Molon (2015), a mediação aparece na obra de Vigotski não como um conceito, mas como “um pressuposto norteador de todo seu arcabouço teórico-metodológico [...] que se objetiva no conceito de conversão, superação, relação constitutiva eu-outro, intersubjetividade, subjetividade, etc.” (p. 102).

Smolka e Nogueira (2002) chamaram a atenção para o fato de que a mediação tomada como um princípio teórico permite analisar as ações humanas como sendo social e semioticamente mediadas mesmo quando a presença e a participação do outro não são imediatas, visíveis. Diferentes formas de mediação se manifestam por meio do uso de ferramentas culturais (instrumentos e signos) quando estes são incorporados à atividade humana. Mediação não é o ato de interposição de uma coisa entre outras, mas é um processo. A mediação é a relação que se estabelece entre dois termos, conforme apontou Molon (2015).

Vigotski (1933/1968/2013) quando explicou a ação mediada se referiu ao uso de signos e a sua dupla função, como elemento da comunicação e de generalização, ambas

necessárias e parte da comunicação entre sujeitos. Isto nos remete a ideia de que a relação eu-outro acontece de forma mediatizada por meio dos signos (comunicação; palavra; significados) e instrumentos (ferramentas que atuam sobre o meio externo), podendo este outro estar presente ou não (eu alheio), já que a presença física do outro não garante a mediação. Esta ocorre por meio dos signos, especialmente a linguagem, que para Vigotski (2012a; 2012c) é o mais importante sistema de mediação das relações sociais.

Ressaltamos que Vigotski (1933/1968/2013) apontou a mediação como um aspecto central em sua obra. Smolka e Nogueira (2002) apontaram que a articulação entre a mediação e à significação, que caracteriza a natureza semiótica da mediação, distinguiu a perspectiva vigotskiana de outras concepções teóricas em psicologia.

Segundo Pino (2005), o processo de mediação semiótica assume um papel fundamental no desenvolvimento cultural do sujeito. A mediação semiótica opera na conversão das funções elementares em funções superiores e atua no processo de apropriação, pelo sujeito, dos conhecimentos presentes no meio social em que está inserido, o que dá ao sujeito a capacidade de interpretação do mundo e a habilidade de comunicação com o outro.

No que tange ao conceito e função do signo, Vigotski (1933/1968/2013) apontou uma mudança em sua compreensão acerca destas questões. Em *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (VIGOTSKI, 1931/1960; 2012a), este autor caracterizou o signo como um instrumento auxiliar, uma ferramenta que atua em nível psíquico (interno, no sujeito), o signo neste momento era visto como um veículo que transportava significados. Contudo, em seu texto *El problema de la conciencia* (VIGOTSKI, 1933/1968/2013), o mesmo autor afirmou que o significado é próprio do signo, portanto toda palavra tem significado. Este processo marcou a mudança deste autor de uma “visão instrumentalista da palavra” para uma “visão discursiva da linguagem” (MOLON, 2015, p. 103).

Ao considerar que toda palavra tem significado, Vigotski (1933/1968/2013) afirmou que

[...] *El significado es el camino del pensamiento a la palabra.*” (El significado no es la suma de todas las operaciones psicológicas que están detrás de la palabra. El significado es algo más definido: es la estructura interna de la operación del signo. Eso es lo que se halla entre el pensamiento y la palabra. El significado no es igual a la palabra, ni es igual al

pensamiento. Esta no identidad puede apreciarse en la no coincidencia de las líneas de evolución.) (VIGOTSKI, 1933/1968/2013, p. 124, grifos do autor).

Para estudar o significado da palavra Vigotski (1933/1968/2013; 2012c) realizou uma análise semiótica, por meio da qual ele analisou a linguagem, identificando e caracterizando seus aspectos externos e internos. Analisou a estrutura e função do pensamento. Também analisou a relação entre pensamento e linguagem no que diz respeito ao significado enquanto o caminho entre pensamento e palavra.

Os resultados de suas análises mostraram que a linguagem apresenta aspectos fásicos, que são as palavras expressas de forma isolada até a oração (parte para o todo), e aspectos semióticos, que é a expressão da oração ao nome (todo para a parte). Isto é, do ponto de vista fásico, o desenvolvimento da fala vai da palavra para a frase, e em relação ao aspecto semiótico ele tem início na frase.

Além disso, a linguagem pode ser externa ou interna, estas se diferenciam pela forma de expressão e pelo aspecto estrutural. Enquanto a fala externa é pronunciada oralmente e se organiza de acordo com os aspectos fásicos e semióticos descritos anteriormente, a fala interna é mais abstrata que a fala sonora, é predicativa e é aglutinada. Vigotski (1933/1968/2013) destacou a dificuldade de tradução da fala interna para a fala externa, sendo este trajeto representado pelo autor da seguinte forma: “pensamiento → significado → habla externa fásica” (p.127).

Vigotski (1933/1968/2013) chamou atenção também para a fala escrita, afirmando que esta apresenta outra característica quando comparada com a fala interna. A fala escrita surge em um momento posterior à fala interna, é mais gramaticalizada, encontra-se mais próxima da fala interna do que da fala externa no que diz respeito a associação de significados. Porém, apresenta algumas dificuldades como a falta de entonação, de interlocução, representa a simbolização da fala oral e a motivação para sua produção é mais difícil.

Em relação ao pensamento, Vigotski (2012c; 1933/1968/2013) discutiu que este existe de forma independente e não coincidente com os significados, sendo necessária uma determinada construção de significados para expressar o pensamento. Contudo, “el pensamiento se realiza en la palabra” (VIGOTSKI, 1933/1968/2013, p.127), ou seja, o pensamento não pode ser expresso diretamente pois sua estrutura difere de sua expressão, assim sendo ele só existe por meio da palavra. Para Vigotski (1933/1968/2013, p. 125, grifos do autor) “*El pensamiento es una nube, desde la que el*

*habla se desprende a gotas*”, isto é, o pensamento não é algo acabado, ele precisa de uma transição que se inicia pela percepção da tarefa, passando pela construção do significado e pelo desenvolvimento do próprio pensamento. Portanto, o pensamento se configura como um processo interno mediado.

Pensamento e linguagem são processos com origens e naturezas distintas, e encontram-se no pensamento verbal que se caracteriza pelo significado da palavra. Segundo Vigotski (1933/1968; 1934/2014b; 2012c) todo significado é uma generalização, portanto, conhecer o significado é reconhecer o singular como universal. Além disso, o significado se desenvolve, o processo de evolução do significado foi chamado por este autor de formação de conceitos.

O processo de significação envolve a construção de significados e sentidos. Vigotski (1933/1968/2013) definiu o significado como sendo próprio do signo e o sentido como sendo próprio do significado, mas que, todavia, não foi fixado pelo signo. A formação do sentido é produto do significado, porém o sentido é mais amplo que o significado. Em síntese o significado constitui a consciência e é por meio da inter-relação entre consciências que se dá a formação dos significados.

O processo de aquisição de significados ou processo de significação ocorre na relação eu-outro, na comunicação com o outro, na intersubjetividade. Pino (2005) afirmou que esse processo se concretiza no cotidiano, nas práticas sociais, pois a significação, compreendida por este autor como sendo a produção de significados e sentidos, é produzida socialmente. De um modo geral, os processos de significação possibilitam a transformação do sujeito por meio da cultura, ao mesmo tempo em que a cultura também assume as características que o sujeito lhe atribui.

Vigotski (1929/2000; 2012a; 2012c; 2013; 2017) ressaltou o papel da linguagem na constituição do sujeito e destacou a mediação como o processo pelo/no qual acontece essa relação. Portanto, o sujeito se constitui na/pela linguagem em interação com o outro (eu próprio e/ou eu alheio) de forma mediada.

O eu não é sujeito, é constituído sujeito em uma relação constitutiva eu-outro no próprio sujeito, essa relação é imprescindível para a constituição do sujeito, já que para se constituir precisa ser o outro de si mesmo. É necessário o reconhecimento do outro como eu, alheio nas relações sociais, e o reconhecimento do outro como eu próprio, na conversão das relações intersicológicas em relações intrapsicológicas; mas nesta conversão, que não é mera reprodução mas reconstituição de todo o processo envolvido, há o reconhecimento do eu alheio e do eu próprio e, também, o conhecimento como autoconhecimento e conhecimento do outro como diferente de mim. (MOLON, 2015, p. 112)

Além disso, Vigotski (1934/2012a; 2012c; 2014b) chamou a atenção para duas funções importantes que a linguagem desempenha quais sejam, a de comunicação (social e individual) e a de pensamento generalizante (processos de significação). Deste modo, a linguagem atua não apenas como elemento de interação social, mas também como elemento estruturante da atividade da consciência. Neste sentido, Molon (2015, p. 111) afirmou que a constituição do sujeito se dá por meio das significações culturais, processo que só acontece “quando significa para o sujeito, e o sujeito penetra no mundo das significações quando é reconhecido pelo outro”. Sendo este outro representado pelo meio social, por uma pessoa presente (real) ou pelo eu alheio (outro não presente fisicamente, mas representado internamente pelos significados culturais já internalizados).

Em síntese, Vigotski (1931/1960/2012a) tinha como meta compreender o desenvolvimento das formas superiores de conduta humana, para atingir seu objetivo ele desenvolveu estudos que buscavam conhecer o modo como acontecia o desenvolvimento de dois grupos de fenômenos: as funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc.) e os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento (linguagem, escrita, matemática, desenho). Segundo este autor, estes dois grupos embora pareçam completamente heterogêneos, constituem dois ramos fundamentais do desenvolvimento das formas superiores de comportamento. Elas jamais se fundem, todavia estão indissolúvelmente unidas.

As funções superiores de pensamento aparecem, inicialmente, na vida em grupo por meio de discussões, expressa de forma externa. Posteriormente estas funções se manifestam no comportamento do sujeito por meio de reflexões. Segundo Vigotski (1931/1960/2012a), todas as funções superiores são relações sociais interiorizadas convertidas em processos internos que constituem a base da consciência humana. O sujeito adquire a capacidade de auto-regulação e de relacionar-se consigo próprio de forma consciente. Neste sentido, a regulação pelo outro passa a ocorrer internamente, o sujeito torna-se o seu outro, se desdobra, e na relação consigo mesmo é capaz de realizar ações mediadas internamente. Vigotski (1929/2000) afirmou que “eu sou a relação social de *mim* para comigo mesmo” (p. 34, grifo do autor).

O desenvolvimento cultural do sujeito ocorre de fora para dentro, do social para o individual em um movimento de “individualização de funções sociais (transformação das relações sociais em funções psicológicas)” (VIGOTSKI, 1929/2000, p.29). Ao

longo do desenvolvimento o organismo humano (composto por estruturas orgânicas e funções biologicamente selecionadas ao longo da história da espécie) e o meio social transformam-se dialeticamente resultando na constituição do sujeito cultural. Pino (2005) referiu-se a este processo como o nascimento cultural do humano, “[...] a história pessoal de cada indivíduo é um caso particular da história geral da espécie” (p. 52).

Para Vigotski (1931/1960/2012a), a história do desenvolvimento cultural acontece por meio de mudanças substanciais e saltos, isto é este processo se constitui mediante a colisão entre as formas culturais de conduta e as formas elementares que caracterizam o comportamento do sujeito. O desenvolvimento não se caracteriza por ser um processo linear, pelo contrário, envolve choques entre o meio interno e o meio externo ao sujeito que produzem novas formas de funcionamento deste sujeito na busca pela adaptação ao meio exterior.

Pino (1993; 2000; 2005) apontou que o papel das relações sociais na constituição do sujeito aparece nas proposições de Vigotski (1929/2000a; 2012a) quando este abordou a questão sobre a internalização das funções psicológicas superiores. O desenvolvimento do sujeito acontece na e pela interação com o outro em um meio social constituído por significações socialmente construídas que compõe os espaços onde o sujeito circula. As interações estabelecidas entre o sujeito e outro são mediadas pela linguagem e por meio desta o sujeito tem acesso aos significados presentes no ambiente cultural em que vive. Essas significações internalizadas convertem-se em estruturas psíquicas que são constitutivas do sujeito.

O processo de internalização das significações culturais implica também um processo de re-elaboração pelo sujeito, que toma como base seus referenciais semânticos e experiências, atribuindo a elas um sentido pessoal. Deste modo, o sujeito dentro desse “[...] meio culturalmente estruturado (significativo) e personalizado (pleno de sentido)” (PINO, 1993, p. 22), inventa ou re-inventa formas diferenciadas e novas de agir e pensar, tornando-se um ser social em sua subjetividade.

O signo (especificamente a palavra) é formado por significado e sentido, ambos constituídos por meio do processo de significação (criação e uso de signos) o qual é marcado pelo confronto entre as elaborações dos sujeitos envolvidos. Enquanto o significado é estável o sentido, ao contrário, é fluido, apesar disso estes elementos cumprem a função de mediar a comunicação entre os homens.

A imaginação e a criatividade constituem a consciência e participam do processo de construção do significado e sentido da palavra. Vigotski (2014a) chamou de

atividade criadora a capacidade de criação do novo por meio da combinação e modificação das vivências. O autor afirmou que a imaginação é a base de toda a atividade criadora e se manifesta em todos os aspectos da vida cultural.

Em sua obra *La imaginación y el arte em la infância*, Vigotski (2014a) dialogou sobre a imaginação e sua relação com a criatividade humana, explanando sobre o modo como surge a criação ou atividade criadora, como ele denominou, e seu papel no desenvolvimento do sujeito. Inicialmente o autor explicou que a imaginação é uma atividade necessária ao funcionamento psíquico do homem e afirmou que a origem desta capacidade está na relação entre a imaginação e a realidade.

A imaginação e a realidade estão vinculadas de quatro formas: a primeira consiste em que toda elucubração provém sempre de elementos tomados da realidade vivida, portanto quanto mais rica for a vivência mais elementos estarão disponíveis à imaginação. A segunda forma se caracteriza pela relação entre as criações imaginativas baseadas nas vivências passadas e a integração entre estas e outros fenômenos da realidade, aqui os produtos da imaginação resultam de elementos modificados e reelaborados da realidade. Para Vigotski (2014a), estas duas formas de relação entre imaginação e realidade demonstram que existe uma dependência recíproca entre as vivências e a imaginação já que no primeiro caso a imaginação está apoiada na vivência e no segundo é a vivência que se apoia na imaginação.

A terceira forma tem um caráter emocional e pode se manifestar de duas maneiras: na primeira forma de manifestação os sentimentos e as emoções tendem a ser representados por imagens conhecidas e correspondentes a tal sentimento, nesta o sentimento tem influência sobre a imaginação. A segunda manifestação é contrária a essa, pois a imaginação influencia o sentimento. Neste segundo caso, a imaginação cria situações que podem não ser verdadeiras, mas que geram sentimentos reais no sujeito.

A quarta forma de relação entre realidade e fantasia consiste em uma construção imaginativa que pode ser totalmente nova, nunca ter sido vivenciada pelo sujeito, que ao tornar-se concreta passa a existir materialmente no mundo e a influenciar outras coisas. Todas essas formas quando se tornam reais, se cristalizam em imagens externas, constituem o círculo da atividade criativa da imaginação. Para Vigotski (2014a) este círculo não está circunscrito à área técnica, à ação prática sobre a natureza, mas envolve também a esfera imaginativa emocional, a imaginação subjetiva, “[...] cuando nos encontramos ante un círculo completo trazado por la imaginación, ambos factores, el

intelectual y el emocional, resultan por igual necesarios para el acto creador. Sentimiento y pensamiento mueven la creación humana” (p. 25).

A cristalização das imagens ou a conclusão do círculo da atividade imaginativa representa a finalização da atividade criadora, o desenrolar deste processo implica a ação de várias atividades internas e alguns fatores psicológicos. Vigotski (2014a) descreveu quatro atividades internas envolvidas na criação. A primeira delas foi chamada de dissociação e consiste na fragmentação das impressões obtidas a partir da experiência vivida, algumas percepções são guardadas e outras esquecidas. Em seguida ocorre a modificação ou distorção, aqui as impressões que foram conservadas passam por uma reelaboração, sendo modificadas ou distorcidas em relação aos seus aspectos reais experienciados. Posteriormente, acontece a associação ou junção dos elementos que foram modificados, as imagens resultantes podem assumir um caráter objetivo científico ou subjetivo. Por fim, efetua-se a combinação das imagens e a elaboração de um quadro complexo.

Além dos aspectos internos, o autor também abordou dois fatores psicológicos envolvidos no processo de imaginação. Os fatores psíquicos são a base para o funcionamento das atividades internas descritas e Vigotski (2014a) caracterizou o primeiro desses fatores como sendo a necessidade de se adaptar ao meio, os desejos nascidos da inadequação tornam-se estímulos para a criação. Mas essa criação só se torna possível diante da presença do segundo fator caracterizado como sendo a ressurreição espontânea de imagens, as necessidades ativam o processo de criação e por meio da revitalização das imagens é fornecido o material para que a imaginação entre em atividade.

O processo de criação não é simples, tampouco fácil. Vigotski (2014a) assegurou que as dificuldades presentes neste processo evidenciam um traço importante da imaginação, que é a necessidade desta para tornar-se realidade. O impulso contido na imaginação é considerado o motor da criação, contudo só funciona como uma força ativa se atuar como propulsor das ações e comportamentos do sujeito em busca de sua concretização. Caso contrário, torna-se apenas devaneio, sonhos o que impede esta ação e a não materialização da imaginação.

[...] Si dividimos la ensoñación y la imaginación creadora como dos formas extremas y en esencia diferentes de la fantasía será claro que en general, la educación del niño en la formación de imágenes posee no solo valor parcial de ejercitación y fomento de una función aislada cualquiera, sino que posee

importancia total que se refleja en toda la conducta del ser humano (VIGOTSKI, 2014a, p. 52).

Molon (2015) discutiu que Vigotski (2014a) considerava os sentimentos e os pensamentos, a atividade e a experiência (tanto a histórica da sociedade quanto a individual) como motores da criação imaginativa humana. Para Silva e Magiolino (2018), a capacidade imaginativa atua como um meio de ampliação da experiência humana, permitindo vivenciar mesmo aquilo que não foi experimentado diretamente, possibilitando a assimilação de situações e contextos alheios. Imaginação e emoção entrelaçam-se na vida real e dão delineamento aos processos de significação que acontecem nas experiências vividas que constituem os sujeitos.

A partir da relação entre imaginação e realidade na constituição do sujeito, Molon afirmou que a análise do sujeito se situa no seu aspecto social, por ser constituído e constituinte das/nas relações sociais.

[...] o sujeito não é um mero signo, ele exige o reconhecimento do outro para se constituir como sujeito em um processo de relação dialética. Ele é um ser significante, que tem o que dizer, fazer, pensar, sentir, tem consciência do que está acontecendo, reflete todos os eventos da vida humana.

O sujeito é constituído pelas conexões, relações interfuncionais, interconexões funcionais que acontecem na consciência e que conferem as diferenças entre os sujeitos. Não é a presença das funções psicológicas superiores que determinam a especificidade do sujeito, mas as interconexões que se realizam na consciência pelas mediações semióticas que manifestam diferentes dimensões do sujeito, entre elas: a afetividade, o inconsciente, a cognição, o semiótico, o simbólico, a vontade, a estética, a imaginação, etc. (MOLON, 2015, p. 115)

O sujeito é uma unidade múltipla que se constitui e é constituinte da/na relação social e histórica, este sujeito torna-se singular “na relação com o outro, em relação ao outro e na relação do outro” (MOLON, 2008, 16). A subjetividade é a interface deste processo, portanto ela não equivale nem aos processos interpsicológicos e nem aos processos intrapsicológicos, mas é nela e por meio dela que acontece a dialética da relação intersubjetiva, sendo, portanto, a fronteira entre o psicológico e a cultura (MOLON, 2008; 2011; 2015).

Ao discutir sobre a constituição da subjetividade Smolka, Góes e Pino (1995) destacaram que Vigotski (1931/1960/2012a) postulou como premissa básica de seus estudos que o desenvolvimento humano envolve processos de imersão na cultura e a emergência da individualidade singular no contexto das práticas sociais. O núcleo conceitual deste movimento é a mediação semiótica que acontece na relação

interpsicológica e que se converte em relação intrapsicológica, constituindo a consciência individual. O signo ocupa um papel essencial no processo de mediação semiótica, a produção de signos que acontece na inter-relação com o outro em um movimento dialético, envolve tensão, oposição, aceitação e diferenciação, aproximação e distanciamento, por isso Vigotski (1929/2000) afirmou que a constituição do sujeito acontece na forma de drama.

De acordo com Smolka, Góes e Pino (1995) o drama da tessitura social, espaço de constituição do sujeito, encontra-se formado pelo outro e pelo signo/palavra. A palavra, considerada um signo privilegiado, constitui a interface dos processos sociais e individuais. Por ser historicamente produzida e produtora da história, envolve múltiplos significados e sentidos, o que caracteriza o aspecto polissêmico do signo. Sobre isto, Silva e Magiolino (2016) afirmaram que o sujeito se constitui internamente por um amalgama de posicionamentos sociais conflituosos que permeiam seus modos de ser, pensar, agir e sentir. Portanto, a constituição humana é caracterizada por uma luta interna tecida nas escolhas dramáticas feitas ao longo da história de cada um que produz internamente uma luta constante.

A noção de consciência individual que se forma na/pela relação com o outro (múltiplas vozes, eu alheio) favorece a constituição da singularidade do sujeito (espaço de articulação dessas vozes, do eu alheio). Este sujeito singular formado pelas várias vozes expressa sua própria voz de forma polifônica. Smolka, Góes e Pino (1995) utilizaram o termo ‘concerto’ para representar essa polifonia constitutiva da singularidade e afirmaram que este concerto desarmônico se caracteriza pela sincronia de movimentos assim como pelo conflito e dissonância entre as vozes. O drama das relações humanas se constitui a partir da polissemia do signo, da polifonia das vozes e no encontro eu-outro.

A respeito da dimensão dramática da constituição humana, Smolka, Góes e Pino (1997) discutiram que para Vigotski (1929/2000; 1934/2014b) as ações humanas tornam-se diferentes e significativas na e pela produção de signos e significados, já que o homem está sempre em relação com o outro, envolvido em papéis dramáticos, compondo diferentes cenas em cenários variados, sendo todo este arranjo organizado semioticamente. Contudo, o drama também permeia e caracteriza o funcionamento interno do sujeito, o drama social na esfera subjetiva. Segundo Vigotski (1929/2000), as funções superiores se desenvolvem em forma de drama sendo este repleto de luta

interna que caracteriza a dinâmica da personalidade e envolve a tensão entre sentimentos e cognição.

A partir desta discussão sobre a constituição do sujeito e o papel da linguagem no processo de formação de sua estrutura psíquica, e levando em consideração que este estudo tem como foco discutir sobre a expressão do sujeito surdo por meio da linguagem escrita, no próximo tópico apresentaremos algumas reflexões teóricas sobre o modo como acontece a constituição do sujeito surdo.

## **1.2 A constituição do sujeito surdo**

Como já foi dito anteriormente, a linguagem é um importante meio para a constituição do sujeito, sendo assim interessa para o escopo deste estudo discutir, ainda que de maneira breve, sobre a constituição do sujeito surdo considerando as especificidades linguísticas e culturais deste grupo como características fundamentais para a formação da singularidade da pessoa surda.

Vigotski (2012b), em seus estudos sobre a defectologia, ressaltou a importância da linguagem e da aquisição de conhecimentos como meios de proporcionar ao deficiente (de um modo geral) um desenvolvimento intelectual satisfatório. Este autor defendia a criação, por parte da sociedade, de ferramentas culturais adaptadas aos diversos tipos de deficiência para que estas pessoas tivessem acesso aos conhecimentos produzidos pela sociedade. Desta forma, elas teriam oportunidade de desenvolver-se tanto social quanto intelectualmente.

No texto *El defecto y la compensación*, Vigotski (1924/1927/2012b) discutiu a ideia da compensação psíquica que se refere à capacidade do aparelho psíquico para se reestruturar a partir da criação de vias colaterais de desenvolvimento quando o organismo apresenta algum tipo de defeito (sensorial ou cognitivo) visando a otimização do funcionamento da psique de modo que o sujeito seja capaz de desenvolver suas habilidades sociais, intelectuais e afetivas. A compensação se torna possível a partir da ação de duas forças: os aspectos intactos da psique e as exigências sociais e a educação. Do ponto de vista psicológico, a alteração ou a interrupção no funcionamento regular de alguma função psíquica ativa as funções preservadas, estas se reorientam e atuam no sentido de executar as funções que estão ausentes ou comprometidas.

Este movimento vincula-se de forma dialética à ação do meio social e educacional, e às forças intactas da psique conduzindo ao desenvolvimento do sujeito. Portanto, a deficiência ou incapacidade devem ser vistas como pontos de partida para o desenvolvimento pois indicam simultaneamente a limitação e o potencial psicológico, a força motriz para o desenvolvimento, por meio das possibilidades compensatórias para superar a deficiência.

No caso dos surdos, a impossibilidade de perceber os sons impede a aquisição da linguagem oral, como acontece com os ouvintes. Desta forma, surge a necessidade de utilizar os sistemas sensoriais que ainda estão preservados (tato e visão), como meios de adquirir um outro tipo de linguagem que tenha a mesma função da linguagem oral. A criação de um sistema linguístico viso-gestual, adaptado à sua especificidade física, dá aos surdos a possibilidade de desenvolver suas capacidades cognitivas e sociais. A língua de sinais pode ser adquirida pelo surdo de modo equivalente à linguagem oral pelo ouvinte, em especial se estiver presente nas relações sociais que o surdo vivencia como nas situações cotidianas vividas em família, por exemplo no caso de surdos filhos de pais surdos.

Todavia, a maioria dos surdos nasce em famílias de ouvintes que não conhecem ou não fazem uso da língua de sinais, isto dificulta ou impossibilita o acesso das pessoas surdas às informações compartilhadas por seu grupo familiar e compromete sua relação consciente com o meio. Em geral, o aprendizado da língua de sinais ocorre tardiamente, apenas quando o surdo entra para a escola ou passa a ter contato com a comunidade surda, o que pode acontecer em diferentes faixas etárias (infância, adolescência ou fase adulta).

O surdo enfrenta sérias dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento pelo atraso na aquisição de uma linguagem funcional que lhe permita comunicar-se com o outro e adquirir conhecimentos sistematizados. Para que a criança surda tenha um desenvolvimento satisfatório, é necessário que ela tenha contato com a língua de sinais o mais cedo possível. É por meio dela que deverão ser transmitidos todos os conhecimentos, tanto os cotidianos quanto os escolares. Infelizmente, ainda são poucas as crianças que aprendem a língua de sinais na sua relação com os pais, cabendo à escola o ensino dela. Para isso é necessário que os professores tenham domínio suficiente desta língua, o que muitas vezes também não acontece. Em geral, os professores têm pouco ou nenhum conhecimento da língua de sinais e para estabelecer alguma comunicação com as crianças, que também não dominam ou têm algum

conhecimento desta língua, lançam mão de diversos recursos linguísticos e extralinguísticos. Isto resulta em dificuldades de comunicação e, conseqüentemente, de aquisição de conhecimentos.

A linguagem é a principal ferramenta psicológica para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo, sua ausência pode tornar-se um grande entrave para a constituição do sujeito. Neste sentido, Vigotski (2012b) afirmou ser a surdez uma das mais graves limitações para o ser humano em nível psicológico, pois o priva da linguagem e, conseqüentemente, do contato social apoiado nela. Entretanto, este autor afirmou que o contato com uma linguagem viva e a inserção do surdo em um meio social (educacional e comunidade em geral) onde esta linguagem circule de forma efetiva, criam condições favoráveis ao desenvolvimento do sujeito.

A possibilidade de desenvolver um modo de comunicação que possibilite ao surdo a oportunidade de estabelecer contatos sociais efetivos e de desenvolver seu pensamento, foi a questão principal discutida por Vigotski (1931/2012b) em seu texto *La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente*, quando se referiu às pessoas surdas, destacando a importância do ensino de uma linguagem funcional a este público. Este autor acreditava que as conseqüências secundárias provocadas pela surdez eram mais graves que a falta de audição em si, ou seja, as restrições ao acesso e uso da linguagem provocavam sérios danos ao desenvolvimento social e intelectual do surdo.

Para Vigotski (2012b) a superação desta dificuldade ocorreria por meio da aquisição da linguagem, para isso seria necessário ensinar ao surdo uma linguagem funcional. Este autor apontou a escola como um espaço importante que poderia oferecer ao surdo o acesso a linguagem.

Ao longo de sua obra Vigotski (2012b) modificou sua discussão acerca da linguagem e educação de surdos. No texto *Principios de la educación social de los niños sordomudos* (VIGOTSKI, 1925/2012b), o autor discutiu que a criança surda, do ponto de vista orgânico, não tem nenhum impedimento ou desvio para a aprendizagem, contudo suas dificuldades derivam da falta de adaptação da escola às suas necessidades. Neste sentido, Vigotski (1925/ 2012b) afirmou que “es preciso plantear y entender el problema de la deficiencia infantil en la psicología y la pedagogía como un problema social” (p. 118).

Ainda no texto *Principios de la educación social de los niños sordomudos* (VIGOTSKI, 1925/2012b), o autor teceu críticas aos métodos que tomaram como base o ensino de uma linguagem oral mecânica, artificial e penosa ao surdo. Diante disso,

Vigotski (1925/2012b) propôs que o ensino da fala deveria torná-la necessária e interessante ao surdo, visto que ela deveria se constituir como um meio de comunicação e pensamento para o sujeito surdo. Ao defender o ensino de uma linguagem viva e funcional ao surdo, este autor acreditava que a linguagem oral cumpriria este papel no desenvolvimento do surdo e propunha que se a fala fosse ensinada de forma eficiente e significativa o surdo perderia o interesse pela mímica (termo usado pelo autor para se referir a comunicação por gestos usada pelos surdos em sua época) e deixaria de usar este recurso como forma de comunicação.

Neste primeiro momento, Vigotski (1925/2012b) presumia que a mímica não conseguia suprir a função de linguagem para o desenvolvimento e aprendizagem do surdo. Este autor assegurava que o maior problema da educação deste público estava no ensino de uma linguagem descontextualizada e que não favorecia a inserção social do surdo, muito menos seu desenvolvimento.

Em seu texto sobre a coletividade como fator de desenvolvimento, Vigotski (1931/2012b) ressaltou a importância de ensinar uma linguagem viva ao surdo, pois considerava que o ensino de uma fala sem funcionalidade, tomada como um fim em si mesma, retirava a vitalidade desta fala e inviabilizava que esta cumprisse sua função no desenvolvimento do sujeito. Como sugestão de mudança e baseado nos resultados obtidos por diferentes estudos de sua época, o autor sugeriu que a educação do surdo fosse baseada no ensino da mímica e da linguagem escrita.

Destacamos que este autor reconheceu a mímica como linguagem, assim como reconhecia outros tipos de signos também como linguagem. Contudo, Vigotski (1925/2012b) não reconhecia a mímica como língua e considerava que esta poderia provocar atrasos no desenvolvimento do surdo, pois a mímica não permitia a elaboração conceitual e abstrações. Este autor compreendia que a mímica estava mais adequada à condição comunicativa do surdo, porém considerava-a limitada como linguagem, pois como tal deveria servir tanto à comunicação quanto à constituição do pensamento. Sobre isto, Góes (1996) afirmou que Vigotski (1931/2012b) não estava defendendo e nem considerando os gestos ou a mímica como sendo sinais, mas propondo o uso destes signos gestuais como um meio de ensinar ao surdo a linguagem oral.

A partir das proposições feitas por Vigotski (1929/2000; 1934/2012a; 2012c; 2013; 2014b) acerca da constituição do sujeito por meio da linguagem e a necessidade de uma linguagem viva para que o surdo tenha acesso aos conhecimentos socialmente construídos, nossa discussão sobre a constituição do sujeito surdo vai tomar a língua de

sinais, especificamente a Libras, como constituinte deste sujeito, por ser a língua que pode ser adquirida na relação com o outro em contextos sociais onde o surdo circula, como primeira língua e que funcionará como mediadora para o contato social e para a aquisição de conhecimentos. Deste modo, é na e pela Libras que serão formadas as funções psíquicas superiores e a consciência no surdo.

Moura (2013) destacou que a Libras desempenha todas as funções de uma língua e cumpre o mesmo papel no desenvolvimento do surdo que a linguagem oral o faz no desenvolvimento da criança ouvinte. Stokoe (2005) em seu estudo pioneiro sobre a língua americana de sinais, mostrou que do ponto de vista linguístico as línguas de sinais podem ser consideradas verdadeiras línguas, visto que apresentam uma organização linguística com regras e normas, como as que estão presentes nas demais línguas.

Do ponto de vista social, Moura (2013) afirmou que a Libras é usada por uma comunidade que lhe confere validação social e permite autonomia ao grupo usuário desta língua. Além disso, conforme já foi dito na introdução desta tese, no Brasil a Libras foi reconhecida como língua oficialmente usada pela comunidade surda por meio da Lei n. 10.436/2002 tendo esta lei sido validada pelo Decreto no. 5.626/2005, que recomenda também seu uso nas escolas como meio para que o surdo tenha acesso aos conhecimentos escolarizados.

Lodi e Luciano (2010) afirmaram que o processo de aquisição da linguagem acontece de forma equivalente em crianças surdas e ouvintes, guardadas as devidas características de acesso às modalidades de língua (língua de sinais/linguagem oral, respectivamente) adequadas as suas condições comunicativas. O fator determinante neste processo serão as relações estabelecidas com os interlocutores usuários de suas respectivas línguas. No período inicial de comunicação com o outro, as crianças surdas e as ouvintes utilizam gestos para se expressar. Posteriormente, os primeiros sinais/palavras e gestos referentes a esquemas complexos de ações provenientes das trocas entre mães e crianças, passam a ser utilizados na comunicação.

Em geral, a comunicação entre surdos e ouvintes é prejudicada pela ausência de uma língua comum entre ambos. Isto faz com que as conversas entre pessoas destes grupos envolvam, simultaneamente, um grande número de recursos semióticos como gestos, mímicas, sinais, levando, na maioria das vezes, à dificuldade de entendimento e prejudicando a comunicação. Estas dificuldades comunicativas entre surdos e ouvintes

poderão ser minimizadas, ou até contornadas, se a língua de sinais passar a ser utilizada efetivamente durante as trocas discursivas entre estes interlocutores.

O surdo precisa, entrar em contato com a Libras o mais cedo possível, preferencialmente desde o nascimento ou desde o momento em que for constatada sua perda auditiva. Além disso, o surdo vai precisar conviver com pessoas que façam uso da Libras de forma fluente possibilitando assim o diálogo e o acesso aos diferentes significados e sentidos que constituem a subjetividade. Portanto sua inserção na comunidade surda torna-se fator importante para o seu desenvolvimento social, cognitivo e afetivo. Além do contato com ouvintes que façam uso fluente da Libras.

Embora a Libras seja a primeira língua do surdo e o principal mediador na sua relação com o outro, este sujeito também convive com uma comunidade ouvinte que oraliza e que tem uma cultura organizada em torno da oralidade à qual o surdo também precisa ter acesso para que possa ser capaz de compartilhar com os ouvintes não só os espaços físicos, mas também os significados sociais contidos nestes. Por conta disso, o surdo passa a ser considerado um sujeito bilíngue que precisa adquirir uma segunda língua que o permita acessar a cultura ouvinte. Esse acesso pode ocorrer por meio da escrita da língua usada pela comunidade ouvinte, ensinada como segunda língua para o surdo.

O desenvolvimento do sujeito surdo e sua inserção na comunidade ouvinte dependem de uma educação que ofereça um ensino que utilize estes dois sistemas linguísticos como meios eficientes de acesso aos conhecimentos. Para se constituir sujeito bilíngue, o surdo depende não apenas de uma convivência social que use a Libras como elemento semiótico mediador destas relações, mas também, de uma escola que lhe ensine uma linguagem escrita que permita ao surdo desenvolver sua cognição e ainda conhecer e expressar seus afetos (emoções e sentimentos).

Tanto a Libras quanto a escrita carregam significados e sentidos socialmente construídos e são estes que irão constituir o sujeito surdo. Na relação com o outro (ouvinte ou surdo), por meio das interações, a pessoa surda entrará em contato com estes sentidos e significados, os quais serão dialeticamente convertidos em funções psicológicas superiores e formarão o conteúdo afetivo e cognitivo deste sujeito. Assim, a escola, a família e, especialmente, a comunidade surda assumem papel importante nesse processo, pois é nestes espaços que estarão em circulação os conhecimentos necessários para a constituição da subjetividade e do sujeito surdo.

## CAPÍTULO 2. LINGUAGEM ESCRITA E EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

### 2.1 O desenvolvimento da linguagem escrita na perspectiva Vigotskiana

Vigotski abordou o tema sobre a linguagem escrita em vários textos ao longo de sua obra, contudo no texto *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito* (1931/1960/2012a) o autor apresentou suas ideias sobre a origem da linguagem escrita na ontogênese e apresenta algumas sugestões sobre o ensino da escrita. Antes de discorrer sobre a origem da linguagem escrita no desenvolvimento humano e o papel que esta ocupa neste processo, destacamos que este autor considerava a escrita um sistema de signos e símbolos complexos cujo domínio representa um ponto crítico de mudança no desenvolvimento cultural humano. O domínio da linguagem escrita se configura como um processo de desenvolvimento de funções superiores (VIGOTSKI, 1931/1960/2012a).

O desenvolvimento da linguagem escrita tem início bem antes do momento em que a criança começa a produzir suas primeiras letras na escola. Para Vigotski (1931/1960/2012a) este processo começa quando a criança passa a utilizar os gestos, neste caso os primeiros signos visuais. “El gesto es la escritura en el aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza” (p. 186).

Do ponto de vista genético<sup>4</sup>, Vigotski (1931/1960/2012a) apontou dois momentos que demonstram a relação entre o gesto e a escrita. O primeiro momento é representado pelos rabiscos feitos pela criança considerados muito mais como gestos marcados no papel do que desenhos em si. Durante a realização de uma atividade na qual precisa representar por escrito uma palavra ou uma ação, a criança realiza esta ação ou configura a palavra por meio de gestos no ar e posteriormente representa através dos rabiscos os gestos indicativos executados.

[...] el nexo genético entre el gesto y el lenguaje escrito nos lleva a los juegos infantiles [...] durante el juego unos objetos pasan a significar muy facilmente otros, los sustituyen, se convierten en signos suyos. Se sabe igualmente que lo importante no es la semejanza entre el juguete y el objeto que designa. Lo que tiene mayor importancia es su utilización funcional, la posibilidad de realizar con su ayuda el gesto representativo. Creemos que tan sólo ello

---

<sup>4</sup> O termo genético aqui refere-se à gênese, à origem do processo. Para Vigotski (1931; 1960; d2012a) o desenvolvimento cultural humano, que se refere ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, segue uma lei que ele denominou de “lei genética do geral do desenvolvimento cultural”. Segundo a qual cada função se apresenta em dois planos, inicialmente no social (interpsicológico) e em seguida no plano ao sujeito (intrapsicológico).

radica la clave de la explicación de toda la función simbólica de los juegos infantiles. [...] el juego simbólico infantil puede entenderse como un sistema del lenguaje muy complejo que mediante gestos informa y señala el significado de los diversos juguetes. Sólo en la base de los gestos indicativos, el juguete va adquiriendo su significado; al igual que el dibujo, apoyado al comienzo por el gesto, se convierte en signo independiente. (VIGOTSKI, 1931/1960/2012a, p. 187-188)

De acordo com Vigotski (2017), durante o jogo, o objeto ganha um significado e função correspondente ao gesto, portanto é o gesto simbólico que atribui significação ao objeto. Além disso, já nos primeiros jogos, a criança utiliza também a fala acompanhada dos gestos para atribuir significados aos objetos e às relações estabelecidas durante a brincadeira, da mesma forma quando a criança utiliza um cabo de vassoura para brincar de cavalo, a criança admite que o cabo pode ser um cavalo desde que consiga montar sobre ele e fazer o movimento de cavalgada ao mesmo tempo em que o nomeia como cavalo.

O uso recorrente da linguagem associada ao gesto, na atribuição de significado ao objeto, leva a um momento em que o significado do gesto passa a fazer parte do objeto e, durante as brincadeiras este objeto, que adquiriu um novo significado, passa a representar outros objetos ou relações convencionais mesmo na ausência do gesto correspondente.

Durante o jogo, as crianças pequenas descobrem que os objetos acompanhados de gestos e de nomeação verbal podem cumprir uma função substitutiva de objetos reais. Um pouco mais tarde, as crianças mais velhas compreendem que os objetos, no jogo, podem não somente representar simbolicamente os objetos reais, mas percebem que é possível substituí-los.

Por meio do jogo, a criança aprende a utilizar o significado descolado do objeto tido como referência real, isto tem um efeito importante no pensamento, pois permite que a criança passe a pensar sobre o mundo real com base em significados generalizados (pensamento abstrato) e não mais dependentes da experiência concreta. Mudança semelhante também ocorre na relação entre ações e significados, por meio do jogo a criança aprende a desvincular as ações dos significados.

Sobre isto, Vigotski (2017) afirmou que

La historia evolutiva de la relación entre significado y acción es análoga a la historia de la relación significado/objeto. Para poder desglosar el significado de la acción de la acción real (montar a caballo, sin tener oportunidad de

hacerlo), el niño necesita un trampolín en forma de acción para sustituir la acción real. Mientras que la acción empieza como numerador de la estructura acción/significado, ahora se invierte la estructura y el significado se transforma en numerador. [...] No obstante, la escisión del significado respecto a sus objetos y acción tiene diversas consecuencias. Del mismo modo que el operar con el significado de las *cosas* nos lleva al pensamiento abstracto, el desarrollo de la voluntad y de la capacidad de llevar a cabo elecciones conscientes se producen cuando el pequeño opera con el significado de las *acciones*. En el juego, una acción sustituye a la otra, al igual que un objeto reemplaza a otro. (grifos do autor, p. 153-154)

A inversão na operação entre significado e objeto representa um importante estágio de transição no pensamento da criança, quando relacionado à aquisição da escrita. Por meio da operação com significados a criança passa a lidar com estes significados como se fossem objetos. Neste momento, ela é capaz de brincar com um cabo de vassoura pensando ser um cavalo, conforme exemplificou Vigotski (2017). Esta ação representa um ato consciente. No que se refere à escrita, “[...] antes de que el niño adquiriera el lenguaje gramatical y escrito, sabe perfectamente como hacer las cosas, pero ignora que lo sabe. No domina estas actividades de modo voluntario” (VIGOTSKI, 2017, p. 151). Por meio da separação entre significado e objeto no jogo a criança tem acesso aos significados das palavras ou dos objetos.

A existência de uma situação imaginária é outro atributo importante do jogo. Leontiev (1988) e Vigotski (2017) afirmaram que este é um aspecto significativo para o desenvolvimento do sujeito e para a aquisição da escrita. A imaginação, uma atividade consciente que se desenvolve a partir da ação, aparece na criança pequena como uma habilidade que permite a realização de desejos que não podem ser atingidos na realidade concreta. Por meio da situação imaginária vivenciada no jogo, a criança pequena consegue lidar com estes desejos. Neste momento inicial do desenvolvimento a situação imaginária é explicitada no jogo por meio das ações da criança. Um pouco mais tarde, na criança em idade escolar e nos adolescentes a situação imaginária torna-se implícita configurando um jogo sem ação.

Segundo Leontiev (1988) e Vigotski (2017), todo jogo contém em si uma situação imaginária que é constituída por regras. Isto significa que, todo jogo é composto por regras de comportamento. Enquanto no jogo de faz de conta a situação imaginária é explícita e as regras implícitas, nos jogos com regras essa situação se inverte, a situação imaginária torna-se velada e as regras são evidenciadas.

Leontiev (1988) destacou que o domínio das regras contribui para o controle do próprio comportamento e sua subordinação a objetivos definidos. Além disso, a subordinação às regras colabora para a aquisição da habilidade de auto-avaliação, por meio da qual o sujeito passa a julgar as próprias ações. Por fim, através da brincadeira o sujeito se apropria de regras morais. Vigotski (2017) acrescentou que o jogo cria zonas de desenvolvimento proximal, pois as regras e situações vivenciadas no jogo exigem do sujeito ações que estão além daquilo que ele é capaz de realizar na vida real (não imaginária).

Assim como o jogo, o desenho também compõe a história do desenvolvimento da linguagem escrita. Como já foi dito anteriormente, inicialmente o desenho é a representação no papel de gestos executados pela criança. Aos poucos, esse desenho passa a representar objetos e vai sendo atribuído o nome correspondente ao objeto. Vigotski (1931/1960/2012a) afirmou que “[...] el dibujo infantil es una etapa previa al lenguaje escrito. Por su función psicológica, el dibujo infantil es un lenguaje gráfico peculiar, un relato gráfico sobre algo. [...] un peculiar lenguaje escrito” (p. 192).

Com base no postulado de Hertz<sup>5</sup> de que as representações simbólicas iniciais da criança estão relacionadas com a linguagem, Vigotski (1931/1960/2012a) discutiu que a denominação do desenho pela criança demonstra a influência que a linguagem exerce sobre a atividade gráfica infantil. Com o avanço do desenvolvimento da criança, esta relação se converte em linguagem escrita. Deste modo, o desenvolvimento da linguagem é decisivo para o desenvolvimento do desenho e da escrita da criança.

Luria (1988) conduziu um experimento que demonstrou o modo como se desenvolve a linguagem escrita na criança. Os resultados obtidos por meio das situações experimentais revelaram que inicialmente a criança não compreende a função simbólica da escrita, a produção dos traços no papel tem valor meramente imitativo. Neste momento a escrita não funciona como elemento mediador da memória infantil, é somente uma grafia externa. Esta fase foi denominada por Luria de pré-escrita ou fase pré-instrumental.

Após este momento, os traços produzidos pela criança começam a auxiliar na recordação das palavras que foram ditas pelo pesquisador. Embora estas inscrições

---

<sup>5</sup> No texto *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito* Vigotski (2012a) teceu considerações e fez referência às discussões feitas por Hertz, porém no texto não constam as datas das publicações deste autor que foram utilizadas por Vigotski. Na ausência destas datas deixaremos aqui somente o nome do autor citado por Vigotski.

iniciais não sejam representações simbólicas que conduzam diretamente ao significado do que foi escrito, elas já funcionam como elemento mnemônico, além disso servem para organizar o comportamento da criança e indicam a presença de um significado. Portanto, este pode ser considerado um estágio mnemotécnico que antecede a escrita.

Luria (1988) afirmou que a trajetória de desenvolvimento da linguagem escrita é marcada pela transformação de traços gráficos indiferenciados em signos diferenciados. Esta mudança qualitativa conduz à substituição de rabiscos pela pictografia, que se refere ao uso do desenho como meio de recordação, um elemento auxiliar, elevando o desenho a uma atividade intelectual complexa. O desenho se configura em uma primeira escrita diferenciada.

O período de produção da escrita pictográfica coincide com o momento de contato da criança, na escola, com a leitura e a escrita formal. A criança começa a conhecer as letras, a registrá-las e também a fazer registros dos conteúdos usando as letras. Estes fatores irão colaborar para que a criança chegue ao último momento do desenvolvimento da linguagem escrita que se refere ao estágio da escrita simbólica. É importante destacar que

[...] uma compreensão dos mecanismos da escrita ocorre muito depois do domínio exterior da escrita e que, nos primeiros estágios de aquisição desse domínio, a relação da criança com a escrita é puramente externa. Ela compreende que pode usar signos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-lo (LURIA, 1988, p. 181)

Na perspectiva de Vigotski (1931/1960/2012a), o jogo, o desenho e a escrita configuram os diferentes momentos de um processo essencialmente único que caracteriza o trânsito pelas esferas de representação simbólica e a história da escrita, conduzindo a formas superiores da linguagem escrita. O desenvolvimento da escrita, assim como o desenvolvimento cultural do sujeito, envolve inúmeras mudanças, não segue uma continuidade, mas se configura por um processo de evoluções, saltos, interrupções, regressões e até mesmo a extinção de determinadas formas de produção que perpassam a trajetória da aquisição desta forma de simbolismo. Vigotski (1931/1960/2012a) afirmou que qualquer processo de desenvolvimento psíquico se constituía por meio de um desenvolvimento revolucionário.

A aquisição da escrita envolve um processo de aquisição de significados da palavra bem como das estruturas e funções que constituem o sistema linguístico.

Segundo Vigotski (2017), o domínio inicial do significado das palavras e das estruturas que compõe o sistema representa a base para vários processos complexos que acontecerão internamente no pensamento do sujeito.

De acordo com Geraldi (1991), a língua não é dada como um sistema do qual o sujeito se apropria e faz uso, mas é (re) construída na atividade de linguagem. A produção de linguagem implica na produção do discurso e este se manifesta linguisticamente por meio do texto, que forma um todo significativo seja na sua expressão oral ou escrita. A aprendizagem da escrita acontece por meio das situações de uso desta que propiciam a apreensão do aspecto convencional da língua portuguesa. Portanto, o texto torna-se um espaço interativo no qual os interlocutores se constroem e são construídos de maneira dialógica (GERALDI, 1991).

Vigotski (2017) ao discutir sobre o processo de ensino/aprendizagem defendeu a ideia de que o desenvolvimento seria decorrente do aprendizado, a aquisição de conhecimentos impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas. Os conhecimentos internalizados por meio da aprendizagem se convertem em processos internos que mobilizam o desenvolvimento do sujeito. Este processo acontece na interação entre o sujeito e o outro, e inicia muito antes do sujeito entrar na escola. De acordo com este autor, aprendizagem e desenvolvimento estão interrelacionadas desde os primeiros dias de vida da criança.

Em seu estudo sobre o processo de formação de conceitos, Vigotski (1934/2014b) identificou e caracterizou as fases do desenvolvimento conceitual, e analisou a relação entre os conceitos cotidianos e científicos ao longo do desenvolvimento do sujeito. Os conceitos cotidianos foram descritos como sendo aqueles que a criança forma a partir de suas experiências fora do ambiente escolar, nos contextos onde circula desde o nascimento. Embora o pensamento da criança já opere com conceitos, a criança não consegue definir tais conceitos de forma objetiva e nem os utilizar deliberadamente, seus atos de pensamento ainda não ocorrem de forma consciente.

Os conceitos científicos fazem parte de sistemas organizados categoricamente, por isso sua relação com o objeto ao qual se referem é mediada por outros conceitos. Em geral, são introduzidos na escola através de definições verbais e aplicados a situações não-espontâneas. A partir do momento em que entra na escola, o sujeito entra em contato com a aprendizagem sistematizada, que se diferencia da aprendizagem que acontece fora da escola. A sistematização presente na aprendizagem que ocorre na

escola introduz algo novo no desenvolvimento humano. Os conceitos científicos internalizados convertem-se em funções superiores que favorecem a tomada de consciência, pelo sujeito, de seus atos de pensamento

Aos poucos, esta sistematização presente nos conceitos científicos vai sendo transferida aos conceitos cotidianos, permitindo-lhes ascender ao nível da consciência. Por outro lado, é necessário que estes conceitos espontâneos tenham alcançado um certo nível de desenvolvimento para que os científicos, correlatos a eles, possam ser apreendidos pela criança. Isto mostra que os conceitos científicos precisam descer a um nível mais concreto para serem compreendidos, o que só é possível se os conceitos espontâneos estiverem presentes e consolidados na mente da criança. Em resumo, os conceitos cotidianos ascendem do concreto para o abstrato, enquanto os científicos desenvolvem-se de forma descendente, do abstrato para o concreto (VIGOTSKI, 1934/2014b).

Por meio de seu estudo sobre o processo de formação de conceitos, Vigotski (1934/2014b) demonstrou a evolução do significado da palavra e a sua importância na formação de funções intelectuais como a atenção deliberada, a memória lógica, a abstração, entre outras. O autor ressaltou também a importância do ensino escolarizado, através do qual são ensinados os conceitos científicos, como tendo uma grande contribuição na formação do pensamento generalizante e na conscientização, por parte da criança, de seus processos intelectuais. Mas fez questão de enfatizar a necessidade deste ensino estar sempre buscando o conhecimento cotidiano da criança relacionando-o aos científicos, permitindo a significação concreta destes e a categorização sistemática dos primeiros.

Segundo Vigotski (1931/2014b; 2017) o bom ensino deve sempre se adiantar ao desenvolvimento e se tornar um propulsor deste. Com base nesta premissa, este autor apresentou o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) definida como a distância existente entre o nível de desenvolvimento real, representado pela capacidade do sujeito em resolver tarefas sem o auxílio do outro e o nível de desenvolvimento potencial, no qual o sujeito precisa da colaboração de alguém mais capacitado (adulto ou coetâneo) para solucionar um determinado problema. De um modo geral, o aprendizado acontece em dois níveis, assim como qualquer função psicológica superior: inicialmente ele acontece num nível interpsicológico, que corresponderia ao nível de desenvolvimento potencial, e posteriormente num nível intrapsicológico, que seria o nível de desenvolvimento real.

A compreensão de como se dá o processo de aquisição da linguagem escrita pode colaborar com as formas de realizar o ensino da escrita pela escola. Neste sentido, Vigotski (1931/1960/2012a) chamou a atenção para o fato de que a escrita deve ser ensinada como algo necessário. A criança precisa compreender a escrita não como algo que utiliza somente para resolver atividades escolares, mas como um conhecimento necessário para sua vida. Além disso, a escrita precisa ter sentido para a criança, sendo compreendida como uma necessidade natural e não como um treino. Deste modo é necessário ensinar a linguagem escrita e não a produção mecânica de letras.

Em relação ao processo de ensino/aprendizagem da linguagem escrita para sujeitos surdos, Pereira (2009; 2014b) discutiu que este deve estar pautado na concepção discursiva da língua que privilegia a produção de textos construídos na interação entre professor e alunos. A interação deve ocorrer por meio da língua de sinais e possibilitar aos alunos vivências práticas com a escrita como a contação de histórias, relatos de situações vividas, entre outros. Estas ações podem colaborar para a aquisição, pelo surdo, do sistema linguístico e para a ampliação de suas experiências letradas.

## **2.2 Educação bilíngue e ensino de escrita na educação de surdos**

A discussão sobre o ensino da escrita na educação de surdos abrange uma temática que se refere ao ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua. Portanto, trataremos nesta seção sobre a maneira como tem sido proposto e analisado o ensino da escrita para o público surdo numa perspectiva bilíngue.

Skliar (1999) discutiu que a proposta de educação bilíngue para o surdo se configura como um reconhecimento político da surdez como diferença. A dimensão política é assumida como uma elaboração histórica, cultural e social, bem como compreendida a partir das relações de poder e conhecimento constitutivas da proposta e do processo educacional. Este autor sugeriu que as discussões acerca do bilinguismo se situem “nos mecanismos e relações de poder e conhecimento, situados dentro e fora da proposta pedagógica” (p. 8), extrapolando a dimensão que analisa os espaços escolares em seus aspectos formais e metodológicos.

Neste sentido, o autor apontou que a educação, do ponto de vista político, não é neutra em seus valores. Sendo a educação bilíngue um projeto educacional, ela também não pode apresentar esta neutralidade. Assim, Skliar (1999) caracterizou o bilinguismo como uma realidade composta por conflitos que se configuram por uma tensão entre a

necessidade de dominação política e a tentativa de afirmação de imposições culturais. Ele exemplifica essa ideia a partir de uma situação hipotética configurada por dois extremos situados nas práticas e discursos da educação bilíngue para surdos: de um lado estariam as experiências que buscam um equilíbrio entre a língua de sinais e a língua oficial, conduzindo a uma burocratização, governo e administração da língua do surdo; e, de outro lado estariam as imposições do grupo ouvinte movendo-se do ensino da oralidade para o ensino da leitura e escrita.

Na perspectiva deste autor, o problema que decorre deste cenário é a execução de práticas de ensino que conduzem a um pseudo-bilinguismo. O que está por trás dessas ações é a ideia de que o conhecimento e/ou uso correto da língua oficial é necessário para igualar o surdo aos demais. Entretanto, uma verdadeira proposta de educação bilíngue para surdos deve se assentar sobre uma concepção que reconheça o surdo como um sujeito que se constitui sócio linguísticamente a partir da diferença e não como um corpo que precisa ser corrigido por ser deficiente ou por estar fora dos padrões de normalidade.

A diferença que marca a constituição do surdo situa-se, fundamentalmente, na sua condição linguística. A comunidade surda se caracteriza como um grupo linguístico minoritário que compartilha uma “língua de sinais e valores culturais, hábitos, e modos de socialização próprios.” (SKLIAR, 1997, p.102). O compartilhamento de uma língua e de práticas culturais construídas na e pela língua permitem que o sujeito surdo desenvolva competências linguísticas, comunicativas, cognitivas, afetivas e sociais que o tornam, dialeticamente, um sujeito singular e ao mesmo tempo parte do grupo surdo.

Nesta perspectiva, Skliar (1997) afirmou que a concepção de surdo como deficiente que considera a ausência da audição um traço patológico foi substituída por uma ideia de surdez como marca identitária de um grupo. Todavia, embora tenha traços singulares e próprios, a comunidade surda convive junto à comunidade ouvinte e a relação entre estes grupos se dá (na maioria das vezes) por meio das trocas comunicativas. Esta inter-relação tem influência na constituição dos sujeitos de ambos os grupos, e conseqüentemente, afeta também a constituição cultural de cada grupo. Segundo Skliar (1997), o modelo bilíngue, vinculado a uma visão sócio-antropológica da surdez, deve favorecer não somente a constituição do surdo como sujeito bilíngue,

mas também como um sujeito bil cultural<sup>6</sup> por meio da cultura surda como espaço para o desenvolvimento de suas potencialidades e que mediará seu acesso à cultura ouvinte.

No Brasil, a proposta educacional bilíngue para surdos tem sido implementada de diferentes formas, o principal motivo para que isto aconteça é a dificuldade em conjugar as orientações apresentadas pela política educacional inclusiva e pela política que regulamenta a Libras, ambas voltadas para a educação do surdo. Enquanto a política inclusiva sugere que a escola ofereça atendimento educacional de qualidade e adequado às necessidades de todos; a política que reconhece a Libras como forma de comunicação do público surdo, sugere que a escola garanta uma educação bilíngue para este grupo. Diante disso, Lodi (2013b) ressaltou que “as escolas não estão preparadas para receber a diversidade e trabalhar com ela (de modo geral) e, no que se refere aos alunos surdos, com a diferença linguística em jogo e as implicações nas práticas de ensino decorrentes” (p. 166).

Neste contexto, Formagio e Lacerda (2016) e Lodi (2013b) apontaram diferentes possibilidades de execução da educação bilíngue para surdos no Brasil: classes bilíngues com língua de instrução Libras e professores bilíngues (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental); classes regulares, junto com alunos ouvintes, acompanhados de intérpretes de Libras-língua portuguesa (anos finais do ensino fundamental e ensino médio); classes regulares, junto com ouvintes, acompanhados de intérpretes Libras-língua portuguesa em todos os níveis da educação básica; classe regular, junto com ouvintes, sem a presença do intérprete de Libras- língua portuguesa, atendimento especializado em espaços fora da sala de aula (sala de recursos multifuncionais); escolas bilíngues (escolas de surdos) em todos os níveis da educação básica.

Formagio e Lacerda (2016) destacaram que, independente da forma de concretização da educação bilíngue, deve-se assegurar não somente a presença da

---

<sup>6</sup> Na atualidade a discussão acerca do conceito de cultura surda (SKLIAR, 1997) já vem sendo feita a partir de uma leitura multicultural e intercultural. Segundo Kelman e Brito (2018), esta perspectiva compreende a cultura surda como sendo constituída “por uma história permeada de particularidades próprias do povo surdo, em meio a processos de desenvolvimento, identificação, distinção, práticas relacionadas com uma língua em comum e com a função do contexto em inserção/participação destes indivíduos” (p.21). Neste sentido, o multiculturalismo considera que as diferenças internas existentes nos grupos de surdos fortalecem a contra hegemonia da própria cultura surda. Estas diferenças internas ao grupo e as fronteiras que as ligam podem produzir um intercâmbio que caracteriza o interculturalismo, que significa o trânsito entre culturas. A interculturalidade promove a valorização da diversidade intrínseca ao grupo e de outros grupos, estabelecendo níveis de respeitabilidade em relação ao diferente e às suas escolhas. Diante disto, Kelman e Brito (2018) destacaram a “necessidade de abordar a surdez como uma manifestação de particularidades dentro de um contexto multi e intercultural, que resulta em trocas e acréscimos de/entre grupos e intergrupos” (p.22).

Libras, mas principalmente, a garantia de valorização desta como língua constituída de significados culturalmente construídos e transmitidos pela comunidade surda. Isto é, a Libras deve ser considerada para além de seu aspecto instrumental, devendo ser usada efetivamente no contexto escolar. No espaço escolar bilíngue a Libras e a língua portuguesa escrita devem circular com a mesma proporção de uso, ambas as línguas devem assumir *status* e poder, conforme afirmaram Martins e Lacerda (2016).

Martins e Lacerda (2016) ressaltaram que

[...] Firmar uma política bilíngue e fazer circular a língua de sinais na escola, com o mesmo *status* que a língua portuguesa, requer uma inversão epistemológica sobre o surdo e sua presença enquanto ser ativo da diferença: isso se faz na resistência e na luta de novos discursos (p. 167, grifo das autoras).

Essa maneira de conceber o surdo se opõe às concepções ainda vigentes que compreendem este sujeito a partir da perspectiva da deficiência e que qualificam sua comunicação por sinais como não língua. Neste sentido, a educação bilíngue para surdos pode ser caracterizada como um paradigma oposicional, conforme apontou Skliar (1999).

De acordo com Lodi (2013b), independente do modelo bilíngue empreendido, o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua continua sendo um problema comum e persistente. Dentre os aspectos que constituem os problemas encontrados no ensino da escrita destacamos alguns: domínio da Libras pelo aluno surdo, ausência da participação da Libras como língua de elaboração e de organização dos significados adquiridos por meio da escrita, instrumentalização da língua portuguesa escrita, não imersão do aluno em uma prática social que faça uso da linguagem escrita, ausência ou baixa frequência de práticas de leitura, entre outros (FERNANDES, 1999a; GUARINELLO, 2007; LACERDA; LODI, 2010b; LODI, 2013b; FORMAGIO; LACERDA, 2016).

A partir da discussão sobre a aquisição da linguagem escrita feita por Vigotski (1931/1960/2012a), faremos uma análise da aquisição da linguagem escrita pela criança surda apontando o papel ocupado pela língua de sinais nesse processo. A linguagem escrita, na criança ouvinte, se desenvolve a partir de uma relação dialética, composta por evoluções e involuções, entre os gestos, linguagem oral, jogo e o desenho até chegar a linguagem escrita como um simbolismo de primeira ordem. De maneira equivalente,

na criança surda, que tem acesso a uma língua de sinais como sistema simbólico de elaboração do pensamento e comunicação, o lugar ocupado pela linguagem oral pode ser tomado pela língua de sinais ao longo desse processo.

Todavia, para que a língua de sinais ocupe este lugar, será necessário que a criança surda tenha a língua de sinais como meio de interação efetivo em seu cotidiano. Por meio desta língua usada nas trocas discursivas com seus interlocutores, os quais deverão ser usuários fluentes da língua e fazer parte da comunidade surda, a criança surda poderá acessar os significados das palavras e desenvolver suas funções psicológicas superiores. A partir da internalização dos significados por meio da língua de sinais toda a evolução da linguagem e pensamento seguirão o caminho descrito por Vigotski (2012c), no qual o pensamento torna-se verbal e a linguagem intelectual, diferenciando-se a partir daí a fala externa, funcionalmente voltada para a comunicação, e a fala interna/discurso interior, que tem como função a organização das ações, elaboração do pensamento e o planejamento das ações.

Concordamos com Lodi (2013b) no que tange à aquisição da língua de sinais representará para a criança surda o elo semiótico no processo de aquisição da escrita. Será por meio desta língua que a criança surda se apropriará dos significados dos gestos nas relações com o outro (por exemplo, quando o gesto de apontar ganha um significado linguístico ou é associado a uma palavra/sinal). Na relação entre língua de sinais e o desenho infantil, a atribuição de significado será feita por meio da língua de sinais, e a criança surda descobrirá que além de representar objetos e ações por meio do desenho, ela também poderá representar os sinais enunciados. Além disso, ela poderá utilizar a língua de sinais para se apropriar das regras do jogo e imaginar as situações nas quais o jogo acontece (jogos com regras) ou ser capaz de elaborar regras e criar situações imaginárias durante o jogo (faz de conta).

Dito isso, asseguramos que sem a aquisição da língua de sinais é impossível adquirir a linguagem escrita.

[...] Esta afirmativa pode ser feita na medida em que, coerente com os pressupostos aqui assumidos, quando discutimos escrita, não a estamos tomando apenas a partir de seu atributo gráfico, mas que os “pontos de viragem” para sua apropriação estão nos processos de significação, logo, na esfera da linguagem. Dessa forma, a referência aqui realizada não diz respeito à possibilidade de leitura e escrita de algumas palavras, mas da possibilidade de uso da escrita em sua dimensão discursiva (LODI, 2013b, p. 170).

Embora seja possível declarar que a língua de sinais é capaz de assumir o lugar da linguagem oral no processo de aquisição da linguagem escrita, não podemos deixar de destacar que o processo analisado por Vigotski (2012a) dizia respeito a relação entre modalidades distintas (linguagem oral e linguagem escrita) de uma mesma língua, que se conectam por meio da relação grafema (escrita) e fonema (palavra oral). Quando estabelecemos uma relação entre escrita e língua de sinais, ou Libras e língua portuguesa escrita, estamos conectando duas línguas que se diferenciam tanto em sua estrutura quanto em seu modo de funcionamento.

Conforme apontou Lodi (2013b), esta condição dará ao processo de aquisição da escrita pela criança surda características próprias por envolver o diálogo entre duas línguas. Neste sentido, não estamos tentando substituir a oralidade pelo uso de sinais nessa relação, mas estamos nos referindo a compreensão da escrita por meio do uso da linguagem (GESUELI, 2015).

A apropriação do português escrito pela criança surda demandará elevado grau de abstração dos significados culturais adquiridos por meio da Libras já que esta servirá como base para a aquisição dos significados próprios da escrita. O processo de aquisição de linguagem acontece de forma dialética e produz mudanças em ambas as línguas, isto é, ao longo do processo de aprendizagem da escrita pela criança surda tanto a Libras quanto a língua portuguesa escrita serão modificadas internamente. A interrelação entre ambas as línguas permitirá que a criança surda modifique e amplie seu domínio semiótico nas duas línguas elevando a capacidade de uso consciente das palavras tanto como instrumento de pensamento quanto como ferramenta comunicativa (LODI, 2013b).

O processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita como segunda língua, é parte do processo de aquisição da linguagem como sistema semiótico e demanda apropriação da Libras como primeira língua. O ensino da linguagem escrita deve ser pensado de modo significativo, tendo sentido na vida real da criança e estabelecendo uma conexão com a língua utilizada pela criança na sua relação com o meio, conforme apontou Vigotski (1931/1960/2012a; 2017) ao falar sobre as características do ensino da escrita.

### **2.3 Aquisição da linguagem escrita pelos surdos**

Quando se toma a educação de surdos no Brasil como foco de estudo verificamos que o ensino da linguagem escrita tem sido um dos temas mais investigado nessa área, conforme apontou Botarelli (2014). Vários motivos podem justificar tamanho interesse, dentre os quais ressaltamos as dúvidas a respeito de como estão se dando as práticas de ensino da escrita para surdos e suas contribuições para a aprendizagem deste aluno.

Refletir sobre o ensino de uma língua é sempre complexo e desafiador, principalmente quando se trata do ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para o público surdo. O que implica em criar condições de ensino para que o surdo, usuário de uma língua viso-gestual que não possui representação escrita estruturada, aprenda e faça uso da linguagem escrita que é a materialidade de uma língua oral-auditiva, como segunda língua. Isto é, o surdo terá que adquirir uma linguagem escrita que, originalmente, se fundamenta na oralidade, o que demanda uma experiência linguística que grande parte das pessoas surdas não possui.

De acordo com Fernandes (1999b), o domínio de uma língua não está subordinado ao desempenho linguístico, mas está relacionado ao contato, ao uso da língua. Os meios de acesso à língua, as modalidades na qual a língua é produzida (oral ou escrita) são importantes para a estrutura gramatical, porém não dirigem os mecanismos cerebrais envolvidos no processo de aprendizagem desta. No caso dos surdos, a aprendizagem da escrita está vinculada ao significado que esta língua assume nas práticas sociais nas quais estes sujeitos participam e este significado só poderá ser construído na e pela língua de sinais (FERNANDES, 2006).

Todavia, as práticas de ensino da língua portuguesa escrita para surdos ainda são comumente pautadas em metodologias fundamentadas na alfabetização de pessoas ouvintes. Estas práticas colaboram para que o surdo tenha dificuldades com a aquisição da escrita, pois seu contato com a escrita sistematizada carece de significado. O resultado deste tipo de ensino é a produção de letras e palavras sem significado para o sujeito, as quais são aprendidas por meio da cópia de modelos dados em sala de aula (FERNANDES, 2006; PEREIRA 2009).

Lima e Cardoso (2016) desenvolveram uma pesquisa cujo objetivo foi analisar o processo de apropriação da escrita por uma criança surda em fase de alfabetização que frequentava a escola regular. Neste estudo, os autores apresentam uma produção escrita

do participante resultante de uma tarefa realizada na sala de recurso multifuncional. Nesta atividade, a criança deveria construir um texto tomando como base uma sequência de imagens que mostravam na primeira imagem um homem remando um barco no rio; na segunda imagem este homem estava dentro do barco no rio, parado e segurando uma vara de pescar cujo anzol estava dentro do rio; na terceira imagem ele continuava dentro do barco no rio e segurava a vara de pescar com um peixe preso ao anzol; a última imagem mostrava o homem sentado em frente a uma fogueira assando o peixe que estava preso na ponta de um espeto, no fogo da fogueira.

A partir desta sequência a criança produziu o seguinte texto:

*água peixe eu bom é  
papai lá, lá vovo é água peixe  
vovo amo 2 ano e sapo não  
peixe eu bom peixe cadi.  
pelo au tudo peixe bom eu  
come FIM (LIMA; CARDOSO, 2016, p. 11<sup>7</sup>).*

Este texto foi produzido por uma criança de oito anos, que frequentava as séries iniciais do ensino fundamental em uma classe comum com apoio da professora especializada realizado na sala de recursos multifuncional. A criança fazia bom uso da língua de sinais, embora tivesse pouco acesso a esta língua. Importante destacar que a professora ministrava aula em língua portuguesa oralizada e a criança não fazia uso da língua de sinais em sala de aula, conforme discutiram Lima e Cardoso (2016).

A produção acima exemplifica o tipo de produção escrita resultante de processos de ensino da linguagem escrita pautados em práticas que desconsideram a condição linguística do surdo. O texto apresenta frases que aparentemente não se conectam a ponto de compor um enredo, embora tenham relação com as imagens apresentadas, pois trazem elementos que aparecem nas imagens (peixe, água, peixe, bom, comer).

Segundo Fernandes (2006), “quanto mais tradicional for a prática do professor, menores serão as chances de avanços dos alunos” (p. 8). A solução para modificar esta realidade, segundo esta autora, é fundamentar as práticas de ensino da linguagem escrita para surdos em ações que respeitem sua condição linguística e que façam uso de recursos visuais, como a leitura e a produção de textos escritos. O processo de significação dos surdos passa pela visualidade (FERNANDES, 1999b; PEREIRA, 2014b; STREIECHEN; KRAUSE-LEMKE, 2014). Portanto, o ensino da leitura e

---

<sup>7</sup> Por se tratar de uma reprodução da escrita do estudante optamos por fazer a citação em itálico, portanto este grifo é de nossa autoria e foi utilizada em todas as citações que tinham o mesmo conteúdo (reprodução de escrita de estudantes).

escrita para surdos deve acontecer por meio de práticas de letramento que considerem sua condição linguística (FERNANDES, 2006).

Quando tratamos de aquisição da escrita também abordamos questões sobre alfabetização e letramento, por isso vamos discutir, ainda que de forma breve, a concepção que estamos adotando neste estudo sobre estes conceitos.

### **2.3.1 Letramento e surdez: a escrita como segunda língua**

Neste tópico, definiremos alfabetização e letramento e discutiremos as contribuições destes conceitos para o ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Kleiman (1995) afirmou que a busca por uma separação entre estudos que abordavam o impacto social da escrita e aqueles que tratavam sobre alfabetização motivou o uso do conceito de letramento. Nas pesquisas sobre letramento, temos a investigação do “desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI” (p. 16). Conforme as pesquisas avançaram houve uma ampliação nos objetivos desses trabalhos que passaram a

(...) descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como eram, e quais os efeitos, das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder (KLEIMAN, 1995, p. 16).

Os estudos passaram a pressupor que os efeitos do letramento estariam vinculados às práticas sócio-culturais dos diferentes grupos que usavam a escrita. De acordo com Kleiman (1995), muitos trabalhos sobre letramento tomam a oralidade como principal objeto de análise. Vários argumentos justificam o uso do termo letramento em lugar de alfabetização. Dentre os quais, a autora destacou os que consideram o letramento como indicador de que as crianças antes de estarem alfabetizadas já possuem estratégias orais letradas; aqueles que se fundamentam no argumento de que ser letrado é possuir uma capacidade metalinguística em relação à própria língua, e por fim; os estudos que interpretam letramento como uma prática discursiva vinculada ao papel da escrita visando tornar significativa a interação oral.

Kleiman (1995) apresentou ainda o conceito de letramento como sendo “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos” (p. 19) e destacou que

as práticas tradicionais de alfabetização se tornam um tipo de letramento. A alfabetização favorece o desenvolvimento de algumas habilidades e determina uma forma de uso do conhecimento sobre a escrita.

Soares (2001) ressaltou que definir letramento é difícil e complexo em virtude da presença das dimensões individual e social que caracterizam este conceito.

Quando o foco é posto na dimensão individual, o letramento é visto como atributo *pessoal* (...). Quando o foco se desloca para a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno *cultural*, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita. (p. 66, grifos da autora)

Do ponto de vista individual, letramento envolve ler e escrever. Duas habilidades heterogêneas, que coexistem como processos interdependentes e que se expressam por meio da capacidade de decodificar símbolos, compreender os significados, externalizar e organizar ideias. A dimensão social do letramento pode ser definida ou por seu “valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para o efetivo funcionamento da sociedade” ou por “seu poder revolucionário, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas” (SOARES, 2001, p. 78)

Street (2014) analisou diversas concepções e modelos interpretativos do letramento e identificou duas principais concepções fundantes destas visões, com base nisso definiu dois modelos de letramento que são o autônomo, que pressupõe a existência de uma única forma de letramento: a escrita. Este modelo reduz o letramento ao conjunto de capacidades cognitivas passíveis de medição no sujeito. “A característica de “autonomia” refere-se ao fato de que a escrita seria [...] um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 1995, p. 22). O segundo modelo denominado ideológico, opondo-se ao anterior, considera que as práticas de letramento são sociais e concretas. Assim, “os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 1995, p. 21).

A escola, principal agência de letramento, preocupa-se, principalmente, com a alfabetização (aquisição de códigos alfabéticos e numéricos), sendo esta considerada fundamental para o sucesso escolar. Por outro lado, as demais agências de letramento (família, igreja, etc.) mostram diferentes orientações de letramento. De modo geral, o modelo autônomo é o que predomina nas práticas escolares. Segundo Kleiman (1995) a aquisição da escrita é considerada o objetivo final da escola, o problema está na

polarização entre oralidade e escrita, pois a escrita por ser considerada uma habilidade abstrata passa a ser distanciada da produção oral enquanto modalidades de produção do discurso.

O letramento também está presente na oralidade, conforme afirma Kleiman (1998). Eventos que se dão somente na oralidade também contém marcas típicas da modalidade escrita. Portanto, o letramento não pode ser reduzido apenas às práticas que envolvem diretamente leitura e escrita. Rojo (1998), ao discutir a relação entre as modalidades oral e escrita do discurso numa perspectiva socioconstrutivista, afirmou que há uma tendência entre os pesquisadores de linguagem oral em “reconhecer que o processo de letramento se encontra em estreita relação com a construção social do discurso oral (sobretudo narrativo)” (p. 122). A escola, com sua visão de linguagem, aprendizagem e desenvolvimento fragmentaria e descontextualizante, promove uma ruptura nesse processo.

Rojo (1998) destacou a necessidade de olhar o desenvolvimento da linguagem escrita da criança como um processo que está ligado não somente à oralidade, mas também aos modos de participação desta em práticas discursivas orais e de leitura/escrita na família. Fundamentada nos estudos de Lemos, Rojo (1998) afirmou que

[...] é o modo de participação da criança, ainda na oralidade, nestas práticas de leitura/escrita, dependentes do grau de letramento familiar (e, acrescentaríamos, da instituição escolar e/ou pré-escolar em que a criança está inserida), que lhe permite construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto (p. 123).

O argumento do valor da participação da família e das práticas sociais também emergiu em Kleiman (1998) quando destacou que a família letrada é um espaço eficiente de letramento da criança por favorecer experiências de uso da escrita em diferentes situações e de forma contextualizada. Deste modo,

[...] o letramento é desenvolvido mediante a participação da criança em eventos que pressupõem o conhecimento da escrita e o valor do livro como fonte fidedigna de informações e transmissão de valores, aspectos estes que subjazem ao processo de escolarização com vistas ao desenvolvimento do letramento acadêmico (p. 183).

Em síntese, o processo de aquisição da escrita depende do grau de letramento das agências sociais nas quais o sujeito está inserido e, também, dos modos de

participação deste sujeito nas práticas discursivas nas quais as atividades de leitura/escrita ganham sentido (ROJO, 1995).

O letramento, tomado como prática de comunicação social que utiliza a escrita e envolve ações discursivas de diferentes naturezas, demanda experiências com a leitura e a escrita que se iniciam antes da aquisição da escrita formal (LODI, 2004). Deste modo, aprender a escrever é um processo que envolve vivências de letramento e o uso da linguagem em diferentes situações discursivas.

Segundo Pereira (2014b), a fundamentação de práticas de ensino de leitura e escrita em uma concepção de linguagem como atividade discursiva modifica o objetivo do ensino da modalidade escrita da segunda língua para o surdo. De acordo com esta concepção a leitura implica em compreensão, sendo esta uma “uma atividade interativa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes no texto e na sua forma de organização” (p. 149). A escrita, por sua vez, passou a ser concebida como a habilidade de produção textual, os estudantes surdos devem fazer uso da língua e neste processo elaborar hipóteses sobre seu funcionamento, sozinhos ou em interação com o professor. A estrutura gramatical passa a ser ensinada durante o uso da língua pelos estudantes, isto é, por meio da escrita de textos os surdos têm acesso à gramática da segunda língua (FERNANDES, 1999b; PEREIRA, 2014b).

Gesueli e Moura (2006) afirmaram que “o letramento na surdez tem sido motivo de preocupação para os pesquisadores da área, provocando inúmeros questionamentos sobre as estratégias e métodos a serem utilizados no processo de construção da escrita do português” (p. 111). De acordo com estas autoras, a aquisição da escrita pelo surdo ocorre, principalmente, pela visualização desta. O uso da língua de sinais e experiências discursivas serão fundamentais para que o surdo possa se apropriar da escrita.

Segundo Gesueli (2015), o processo de aquisição da linguagem escrita pelo surdo percorre um caminho diferente daquele observado nos ouvintes, distancia-se de uma experiência de relação entre som (fonema) e grafia, e se baseia em uma relação entre visualidade e o uso da língua por meio de práticas discursivas. Portanto, o surdo deve fazer uso significativo da língua de sinais, utilizando-a não apenas para estabelecer diálogos efetivos com o meio, mas também na produção e compreensão da escrita. Deste modo, o surdo assume o papel de interlocutor e de autor-leitor no processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Pires (2014) ressaltou que existe uma descontinuidade entre língua de sinais e escrita alfabética, propondo como ponte metalinguística entre estas duas modalidades de

linguagem o “ensino precoce e consistente da LS aos surdos, e de atividades que os levem a refletir sobre língua e linguagem a partir da LS” (p. 995). A aquisição da língua de sinais pode também ser permeada por experiências de letramento. Assim, a escrita pode e deve ser inserida nas práticas discursivas vivenciadas socialmente pelo surdo, favorecendo a aquisição da escrita formal.

De acordo com Peixoto (2006), as pistas visuais presentes na organização da escrita também são utilizadas pelo surdo no processo de aquisição e produção desta. Neste sentido, o surdo elabora hipóteses acerca da escrita com base tanto na língua de sinais quanto nos elementos visuais característicos da escrita alfabética. A referência para o ensino da escrita do português não deve ser oral, mas visual.

O ensino da escrita para o público surdo deve prescindir de atividades que abordem a análise linguística como referência para o processo de ensino desta parcela de alunos. “O ponto de partida das atividades de leitura e de escrita para Surdos deve ser sempre o texto, e a compreensão das unidades de sentido que o compõem será mediada pela língua de sinais” (FERNANDES, 2011, p. 114).

Para Fernandes (2011), os surdos produzem uma interlíngua caracterizada “pela mistura de estruturas e funções entre a língua-base (Libras) e a língua-alvo (português)” (p. 113) peculiar em aprendizes de segunda língua. Esse processo é desconhecido pela maioria dos professores que trabalham com o ensino da escrita de uma língua oral. É frequente que professores acabem por considerar a produção escrita do surdo como incorreta, sendo suas dificuldades vinculadas à sua condição “deficiente”.

Para exemplificar a interlíngua presente nas produções textuais dos surdos apresentamos um exemplo retirado da pesquisa realizada por Stiechen e Krause-Lemke (2014) que tinha por objetivo refletir “sobre o processo de escrita de alunos surdos, apontando possíveis implicações para as práticas pedagógicas em ambiente inclusivos” (p. 957). O texto apresentado a seguir foi escrito por um estudante de 12 anos que frequentava a 6<sup>a</sup>. Série:

*O Super-Homem  
 Super-Homem passar rápido, rápido  
 Super-Homem ouviu qualquer pessoa ter  
 perigo.  
 Vê perigo transformar Super-homem.  
 A cabou perigo pessoa normal.  
 Ele muito forte, ter corgem.  
 O Super-Homem ir rápido proteger  
 Mulher carro porque não ter freio  
 Porque homens maus cortar.*

*O Super Homem com mulher junto  
 Ir longe. Eles juntos ver terra planeta  
 Lindo! O Super Homem quase morrer  
 porque criptonita. O Super-Homem  
 caiu ficou água, helicóptero mulher  
 nadar para ajudar, Super-Homem  
 rápido segura forte pedra muito  
 grande. O Super-Homem ajudar  
 família quase morrer água afogados.  
 Gosto muito Supes-Homem.  
 Fim (p. 978)*

O texto anterior foi produzido após os estudantes terem assistido ao filme “O Super-Homem”, realizado um debate sobre o filme durante o qual a professora fez uma discussão sobre o léxico que surgiu ao longo da conversa. Sobre as características da interlíngua presentes no texto, Streiechen e Krause-Lemke (2014) analisaram vários aspectos, porém chamaremos a atenção para dois deles, somente como exemplo: a presença de verbos no infinitivo e a quase completa ausência de pontuação.

Streiechen e Krause-Lemke (2014) discutiram que tanto o uso do infinitivo quanto a ausência de pontuação estão relacionados à estrutura da Libras. Nesta língua os sinais referentes aos verbos permanecem sempre os mesmos, o que determina a marcação do tempo (presente, passado ou futuro) é um sinal auxiliar que acompanha o verbo. Em relação à pontuação, este aspecto depende da entonação, sendo que, em Libras, a entonação é marcada por expressões faciais. Um professor ao compreender estas relações pode interferir e ajudar seus alunos a perceber como registrar essas expressões faciais ou as marcas temporais nos verbos, mas isso só será possível de ser feito se o professor tiver domínio das duas línguas implicadas, e puder refletir com seus alunos formas adequadas de representar/registrar/produzir cada uma delas.

As maiores dificuldades tidas pelos surdos para a aquisição da escrita estão situadas nas metodologias utilizadas no ambiente de ensino. Dessa maneira, os surdos apresentam dificuldades que implicam em atrasos no tempo de duração do processo de escolarização e em marginalização por conta das peculiaridades de sua escrita (FERNANDES, 2011).

Giordani (2015) apontou que a preocupação com a didática de ensino da linguagem escrita para os surdos tem sido frequente em pesquisas realizadas na área de educação de surdos. Esta autora destacou, após análise de estudos que investigavam as características didáticas no ensino da linguagem escrita para surdos, que as evidências científicas indicaram que o processo de aprendizagem da linguagem escrita pelos surdos

quando mediado por um professor bilíngue que utiliza diferentes recursos linguísticos derivados do domínio da língua de sinais, cria um ambiente de aprendizagem mais adequado às necessidades dos surdos.

A imersão do aluno em uma rede de interações linguísticas com usuários competentes da língua de sinais potencializa o ensino da escrita tanto em seu aspecto formal (gramática, ortografia, etc) quanto em relação ao desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual (GIORDANI, 2015). Neste sentido, Pereira (2014a) destacou que, por meio da interação ocorrida em sala de aula no ensino da escrita, o professor deve mostrar ao aluno surdo que esta linguagem tem significados e pretende comunicar algo. A tradução para a língua de sinais, de diferentes textos e mensagens escritas auxiliam o aluno a compreender a função que a escrita cumpre como meio de comunicação e de aquisição de conhecimentos.

Sobre as práticas de ensino e as interações que ocorrem entre professor e aluno surdo no processo de aquisição da linguagem escrita, Guarinello (2007) ressaltou que a mediação do adulto é condição necessária para que esta aquisição ocorra, já que é papel do adulto mediar, orientar e atribuir sentido à escrita produzida pelo aluno. Esse processo envolverá a construção conjunta de conhecimentos que mediarão a atribuição de sentidos aos textos lidos.

O uso de recursos visuais como softwares de elaboração de histórias em quadrinho (GESUELI, 2015); uso de desenhos animados que tenham como foco os acontecimentos e as imagens, sem legendas ou diálogos (CAMPOS; KOBER; MELENDES, 2015); contação de histórias em Libras e a produção de textos após estas contações (PEREIRA, 2014a); o diálogo sobre conteúdos apresentados por meio de imagens, textos, propagandas e etc., seguido da produção textual conforme sugerem as pesquisas citadas, podem ser consideradas práticas que favorecem a compreensão dos conhecimentos que estão em circulação no meio e a aquisição de vocabulário, aspectos necessários para a produção do texto escrito.

Fernandes (2006) sugeriu que os textos utilizados no ensino da escrita precisam ter inserção no ambiente social dos alunos, como jornais, revistas de histórias em quadrinhos, folhetos publicitários, entre outros. Estes materiais, por fazerem parte do cotidiano do aluno poderão favorecer tanto a compreensão do conteúdo, pois o aluno por ter familiaridade poderá ter mais facilidade para falar sobre o assunto, formular hipóteses e questionamentos, quanto poderão atuar como facilitadores da leitura, pois quanto mais pistas sobre o conteúdo maiores serão as chances de leitura. Como a

aquisição da escrita envolve leitura, não é possível o ensino da escrita apartado da formação do leitor.

Para Fernandes (2006), o trabalho de sistematização da linguagem escrita deve levar em conta a organização de aspectos funcionais (a função social da escrita), aspectos lexicais (estruturação do vocabulário, os significados e sentidos envolvidos, a intertextualidade com conhecimentos anteriores) e os aspectos gramaticais (regras e normas que permitem a construção de enunciados compreensíveis).

Acerca da elaboração dos significados no processo de aquisição da escrita e sobre a produção textual de surdos, Guarinello (2006) destacou a importância da construção conjunta do texto pelo surdo em parceria com um adulto que tenha domínio da língua portuguesa e da língua de sinais. Segundo esta autora, a aquisição da linguagem escrita pelo surdo demanda um trabalho em conjunto, o adulto cumprirá o papel de mediar o acesso aos aspectos que darão coerência e coesão ao texto.

Guarinello (2006) afirmou que por meio das intervenções em relação aos aspectos coesivos, são mantidas a sequencialidade (encadeamento de termos) e a topicidade (encadeamento de temas) textual. No que se refere à coerência, esta envolve aspectos linguísticos, a compreensão das intenções do autor, se constituindo numa interação dialógica entre o leitor e o autor. Portanto, as intervenções voltadas para a manutenção da coerência colaboram para a produção de um texto mais compreensível em relação aos enunciados que estão apresentados.

A retextualização é uma estratégia importante de ser adotada no processo de ensino e aprendizagem da escrita pelo surdo, conforme discorreu Guarinello (2006). A retextualização é um processo no qual o adulto atua como mediador na atribuição de significados e na reconstrução do texto. Todavia, esta autora chamou a atenção para que a retextualização não se torne um processo apenas de correção do texto do aluno surdo, mas que seja um meio de compreensão tanto do professor quanto do aluno dos significados que estão postos no texto, de aquisição de aspectos formais da língua portuguesa e de percepção, pelo surdo, das diferenças existentes entre as estruturas da língua de sinais e da língua portuguesa.

O processo de retextualização pode estar associado a outras ações que antecedem a revisão do texto, que são a produção do texto conjunta realizada por meio de atividades significativas (discussão de assuntos que interessam aos alunos surdos; uso de recursos textuais diversificados e adequados à sua idade e interesse). Assim, a

retextualização torna-se uma ação que compõe o processo de aquisição e produção da escrita, mas não se constitui em seu ponto principal.

Os resultados obtidos por Almeida (2016) demonstraram que os surdos foram capazes não somente de produzir coletivamente um texto recontando a história que foi contada e discutida entre os educadores e os participantes surdos durante as oficinas, como ainda protagonizaram o processo de refacção. Isto é, por meio de diálogos que ocorriam em língua de sinais durante as oficinas foram negociados entre os participantes surdos significados referentes aos aspectos formais da língua portuguesa e também vinculados aos aspectos coesivos e de coerência do texto que estava sendo produzido.

Inicialmente, os diálogos ocorriam entre os participantes surdos e os educadores que conduziram as oficinas. Aos poucos, os estudantes assumiram o protagonismo nesse processo de discussão e negociação, construindo coletivamente o texto com base em suas hipóteses e levando em consideração todos os aspectos formais da língua portuguesa escrita trabalhados nas oficinas. Ao final do processo, Almeida (2016) destacou que

O trabalho da reescrita, como proposto em nossa pesquisa (narração em Libras com destino textual escrito), levou os participantes surdos ao enfrentamento da passagem de uma ordem para outra (sinal/escrita). O processo levou os participantes surdos, tanto quem “ditava” quanto quem escrevia, a encarar restrições impostas pela forma, pelo léxico e pela estrutura do novo registro que exigiam variadas atividades de linguagem, desde a seleção de palavras, a repetição das mesmas, a soletração (datilologia), a hipercorreção (por exemplo, nos movimentos lentos, pausados e repetidos da datilologia), além das informações técnicas (sintáticas, semânticas e morfológicas) e de conteúdo. Observou-se aqui a preocupação e a distinção entre sinalizar e sinalizar para escrever (p. 226).

Em suas conclusões, Almeida (2016) destacou que quando a língua de sinais é tomada como base do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita para o surdo, este consegue aprender a língua portuguesa e se tornar um escritor com proficiência suficiente para construir sentidos e articular elementos linguísticos na construção de um texto.

Outro aspecto que Almeida (2016) apontou em relação à aquisição e à produção da escrita pelo surdo refere-se às marcas de autoria encontradas nos textos destes sujeitos. O autor destacou que o texto produzido pelos alunos em sua pesquisa, embora fosse coletivo, trouxe marcas da singularidade de cada autor. Almeida (2016) discutiu que a individualidade dos participantes foi impressa na escrita por meio de marcas que revelaram o estilo de cada um que participou da composição dos textos.

Segundo Bakhtin (2011), o autor é responsável pela organização dos discursos que compõe a obra, ele se revela por meio das escolhas dos recursos linguísticos e enunciativos disponíveis na língua. São estas seleções feitas pelo autor que caracterizam seu estilo, que de acordo com Fiorin (2016) são os procedimentos usados para dar acabamento a um enunciado, os recursos utilizados para elaborar o enunciado. Neste sentido, Almeida (2016) afirmou que os enunciados podem refletir a singularidade de quem os produz.

Todavia, as marcas de autoria presentes no texto não excluem, ou negam o dialogismo que é constitutivo do enunciado, conforme destacou Almeida (2016). Sobre isto, Fiorin (2016) afirmou que embora o estilo seja identificado como as “particularidades discursivas e textuais” (p. 51) que representam as marcas do autor, ele é definido dialogicamente, ou seja, o estilo se constitui a partir dos discursos do outro, “em oposição a outros estilos” (p. 52).

Os dados de Almeida (2016) sobre autoria nos conduzem a pensar sobre a função desempenhada pela linguagem escrita como um meio de constituição do sujeito surdo. Por meio dos significados adquiridos e elaborados na/pela escrita, os surdos se modificam internamente. Assim como ocorre quando se apropriam e passam a usar a Libras como meio de significação de si e do outro, estando aqui incluídos o meio social e cultural no qual estão inseridos. Portanto, o acesso a linguagem escrita pelo surdo como um sistema de representação dos significados e sentidos que circulam no meio onde ele está inserido torna-se imprescindível, pois esta assume um importante papel no desenvolvimento social, cognitivo e afetivo deste sujeito.

A busca por indícios de expressão de estados emocionais em produções escritas de surdos nos conduz a pensar sobre a linguagem escrita não apenas como meio de constituição do sujeito, mas também como um meio de elaboração e tomada de consciência sobre seu funcionamento afetivo e social. Por meio das relações com o outro o sujeito não apreende apenas significados vinculados a conhecimentos de mundo, mas ele também internaliza conhecimentos relacionados à aspectos afetivos, ele aprende a reconhecer e nomear emoções, isto se converte em funções psíquicas superiores que constituem seu funcionamento afetivo. Deste modo, no próximo capítulo apresentaremos os aspectos teórico-metodológicos desta tese e em seguida as análises de produções textuais de estudantes surdos, nas quais procurarmos mostrar indícios de expressão de conteúdo afetivo dos autores por meio da escrita.

## **CAPÍTULO 3. METODOLOGIA**

### **3.1 Caracterização teórico-metodológica**

Caracterizamos a presente proposta investigativa como uma pesquisa do tipo qualitativa fundamentada nos pressupostos da teoria histórico cultural tomando a linguagem como principal mediador na constituição do sujeito. Para Vigotski (2017) por meio da linguagem, o sujeito se comunica com o outro e através desta interação acontece a troca de significados e a aquisição de conhecimentos pelo sujeito. Segundo Abaurre (1997), a concepção da linguagem como elemento de mediação eu-outro e como lugar de interlocução propicia a visualização de uma relação dinâmica e constitutiva entre sujeito e linguagem.

Franchi (1991) afirmou que é por meio da linguagem que o sujeito organiza e dá forma às suas experiências, assim como é na linguagem que se produz “o processo dialético entre o que resulta da interação e o que resulta da atividade do sujeito na constituição dos sistemas linguísticos” (p. 12). É na interação com o outro que a linguagem se desenvolve, que o sujeito se apropria deste sistema, pois é nesta inter-relação eu-outro que ocorre a construção dos sentidos, a apropriação dos objetos linguísticos, “na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores” (FRANCHI, 1991, p. 12).

Mayrink-Sabinson (1997) destacou que o outro que aparece como interlocutor nessa relação pode estar fisicamente presente ou apenas representado, porém é um elemento necessário para a constituição do sujeito. Esta autora considera a linguagem como atividade constitutiva da subjetividade e da alteridade do sujeito, visto que em seu processo de constituição o sujeito precisa vivenciar um “encontro e contraponto com outros” (p. 41). Tanto a linguagem oral quanto a escrita são consideradas como parte de um mesmo processo maior de constituição da relação sujeito/linguagem, afirma a autora.

De acordo com o objetivo desta pesquisa, optamos por trabalhar com informações obtidas a partir da análise de textos produzidos pelos alunos no contexto das aulas de língua portuguesa como L2. Para desenvolver esta análise indicial buscamos fundamentação no paradigma indiciário (GINZBURG, 1989). De acordo com este autor, o paradigma indiciário se caracteriza pela atenção ao detalhe, às pistas residuais, às minúcias, aos episódios. Este seria um modelo epistemológico que se fundamenta na análise de manifestações singulares em uma determinada situação

investigada. Para Ginzburg (1989) este foi o paradigma que marcou, paulatinamente, as ciências humanas no final do século XIX.

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) desenvolveram um estudo no qual tinham como um dos objetivos estabelecer princípios metodológicos que pudessem orientar o pesquisador na busca de informações indiciais que revelassem o fenômeno investigado. Neste sentido, as autoras tomaram como foco o estudo sobre a aquisição da escrita, sugeriram procedimentos que visavam acessar comportamentos singulares dos sujeitos, a fim de contribuir para uma melhor compreensão das relações que se estabelecem durante o processo de aprendizagem entre as características universais e as manifestações da singularidade.

Utilizando o paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1989), como ferramenta metodológica para a análise de produções escritas de crianças, adolescentes e adultos, Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) voltaram sua atenção para os comportamentos singulares, por acreditarem que estes podem “contribuir para uma melhor compreensão da relação que se instaura, a cada momento, do processo de aprendizagem, entre as características eventualmente universais dos sujeitos e as diversas manifestações de sua singularidade” (p.17).

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) propuseram um estudo que, por meio das evidências singulares, episódicas, mostra como se dá o processo de aquisição da linguagem escrita considerando o contexto e o outro como interlocutor. Para isso, as autoras analisaram micro eventos que se mostraram indiciários dessa história da escrita individual, conforme afirmaram “olhamos com curiosidade e interesse teórico para o singular, o variável, o idiossincrático, o cambiante” (p.23).

Partindo de uma perspectiva indicial, nos deteremos em textos produzidos por alunos surdos em língua portuguesa como L2, a fim de analisar a escrita como meio de enunciação e de expressão de vivências de cunho afetivo. Levaremos em consideração as características singulares da escrita produzida pelos sujeitos que por serem surdos e estarem em processo de aquisição da escrita como segunda língua, apresentam uma produção textual com marcas de interlíngua (FERNANDES, 2011), isto é, seus textos podem apresentar uma estrutura ou organização que mistura aspectos da língua de sinais e da língua portuguesa escrita o que deixa sua produção diferente daquela produzida pelos ouvintes. Isto não implica em falta de capacidade de produção textual pelo surdo, porém dá indícios das peculiaridades presentes nos textos de surdos que se constituem como sujeitos bilíngues.

## **3.2 Caracterização da pesquisa**

### **3.2.1 Aspectos éticos**

O estudo em questão por envolver seres humanos foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Carlos - Campus São Carlos/SP, para verificação de sua adequação à Resolução CNS510/2016 e suas complementares. Conforme o parecer consubstanciado de número 2.388.715/2017 emitido pelo comitê, a pesquisa foi aceita e aprovada sua realização.

### **3.2.2 Local**

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Ensino Fundamental situada em um município do interior de São Paulo onde funciona o Programa de Inclusão Bilíngue de alunos surdos. Esta escola funciona como um polo de inclusão pois agrega alunos surdos residentes no município onde está situada a escola e outros que moram em municípios vizinhos. Para participar do programa os alunos precisam manifestar interesse ou receber autorização dos pais e/ou responsáveis para tal. O Programa de Inclusão Bilíngue teve início no final de 2011 por meio de uma parceria entre pesquisadores de uma universidade pública que funciona no município e a Secretaria Municipal de Educação (LACERDA, 2014; LACERDA, 2016).

Lacerda (2016) afirmou que a quantidade reduzida de alunos surdos matriculados nas redes municipais de ensino conduz à opção pela organização de um ensino bilíngue inclusivo. Isto ocorre mesmo em municípios de grande porte, onde a população de surdos em idade escolar acaba sendo dividida em um pequeno número de classes bilíngues agrupadas em algumas unidades escolares denominadas escolas pólo. A distribuição destes alunos pelas escolas do município ou a ampliação do número de salas para atender a todas as escolas da rede que tivessem este público matriculado seria algo inviável, pois esta situação promoveria o isolamento dos alunos surdos e a ausência de pares usuários de sua língua para trocas linguísticas e de aprendizagem. Além disso, seria difícil conseguir uma quantidade suficiente de profissionais fluentes em Libras para atender esta demanda (LACERDA; LODI, 2010a).

A proposta denominada Programa Inclusivo Bilíngue para surdos está baseada em alguns princípios considerados fundamentais pela equipe, sem os quais torna-se inviável “o desenvolvimento de linguagem dos alunos surdos, fundamento para qualquer processo de significação, logo, de ensino-aprendizagem” (LACERDA et al., 2016, p. 14). Tais princípios preconizam o ensino da língua de sinais como primeira

língua e, conseqüentemente, língua de instrução a ser usada no ensino dos alunos surdos.

A necessidade de interlocutores surdos adultos, membros representativos da comunidade surda e usuários da Libras, que favoreçam experiências ideológicas, culturais e vivências de mundo por meio da língua de sinais. Convivência com pares surdos na mesma sala de aula. Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, com professor bilíngüe. Oficina de Libras mediadas por instrutores surdos. Currículo que contemple a diversidade sociocultural. E ainda, a implantação da educação desde a Educação Infantil.

Para que a educação inclusiva bilíngüe cumpra seu papel de garantir a formação de um sujeito surdo capaz de se comunicar e interagir com o outro efetivamente, e de se tornar consciente de suas ações sobre o mundo, precisa estar organizada de modo que favoreça não só a presença da língua de sinais como principal meio de comunicação e constituição do sujeito surdo, mas também permita que por meio desta língua o aluno surdo possa vivenciar e significar todas as experiências escolares. Partindo destes princípios, Lacerda et al. (2016) propuseram que a educação inclusiva bilíngüe seja estruturada da seguinte forma,

[...] para as séries iniciais (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) as crianças devem ter a oportunidade de acesso aos conteúdos escolares em sua língua de domínio, ou seja, em LIBRAS, com a presença do professor bilíngüe; e para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o processo educacional deve ser realizado com a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS em cada sala de aula onde houver um aluno surdo usuário de LIBRAS matriculado, além da necessidade dos professores responsáveis pelas diversas áreas do conhecimento terem ciência da singularidade linguística dos alunos considerando que nas classe haverá a presença de um profissional a mais (tradutor e intérprete de LIBRAS, cujo papel e formas de atuação nem sempre são conhecidas) e que os alunos terão uma relação com a Língua Portuguesa de forma bastante diferenciada dos alunos ouvintes. (LACERDA et al., 2016, p. 16).

A escola pólo onde funciona o Programa Inclusivo Bilíngüe conta com professores bilíngües para atuarem na sala língua de instrução Libras nos anos iniciais (ciclos I e II) do ensino fundamental, conta com tradutores e intérpretes educacionais nas salas de aula, com instrutor surdo para ministrar as oficinas de Libras, além de professor bilíngüe para ministrar as aulas de português como segunda língua e com uma coordenadora geral, responsável pela organização e coordenação das atividades

educacionais desenvolvidas pelo programa, e também pelo apoio às famílias dos alunos surdos.

A etapa inicial do Ensino Fundamental (atuais 1º a 5º ano – dos ciclos I e II) funciona em regime multisseriado com língua de instrução Libras. No Ensino Fundamental II (ciclo III e IV) os alunos surdos frequentam as classes comuns recebendo o apoio de intérpretes educacionais de Libras em sala de aula e tendo aulas de língua portuguesa como L2 com professora bilíngue em horário e local diferenciado das aulas de língua portuguesa como língua materna para os alunos ouvintes.

O Quadro 1 apresenta uma caracterização dos profissionais que trabalham no Programa Inclusivo Bilíngue na escola foco deste estudo, suas funções e os níveis de ensino em que atuam.

Quadro 1. Profissionais, função desempenhada e nível de ensino que atuam no Programa Inclusivo Bilíngue<sup>8</sup>

<b>PROFISSIONAIS</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>NÍVEL DE ENSINO</b>
Coordenadora	Coordenação Geral do Programa; apoio aos pais dos alunos; moderadora no grupo de Pais	Atua em todos os níveis de ensino que o programa cobre
Professora Bilíngue	Professora responsável pelas séries do ciclo I; atua em turma multisseriada	Ensino Fundamental I
Professora Bilíngue	Professora das turmas do ciclo II; atua em turma multisseriada	Ensino Fundamental I
Professora Bilíngue	Professora de língua portuguesa como L2; atua com as turmas de 6º. ao 9º. ano	Ensino Fundamental II
Tradutor/Intérprete de Libras/Língua Portuguesa	Atua como tradutor/intérprete nas turmas de 6º. ao 9º. ano	Ensino Fundamental II
Instrutor Surdo	Atua como mediador nas Oficinas de Libras para alunos surdos de todas as turmas	Ensino Fundamental I e II

Fonte: Pesquisadora

Todos os alunos matriculados no programa também frequentam as Oficinas de Libras. O termo oficina foi usado com a finalidade de diferenciar o trabalho desenvolvido neste espaço daquele que ocorre em sala de aula. O objetivo destas oficinas é criar um espaço que possibilite o desenvolvimento da Libras dos alunos, visto que a maioria dos alunos chega na escola possuindo experiências restritas com esta língua ou mesmo sem ter tido contato anterior ela. As oficinas são mediadas por um

<sup>8</sup> O Programa Inclusivo Bilíngue está comprometido com o ensino de Libras e a organização de um currículo bilíngue desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II. Destacamos que este programa também é implementado nas turmas de Educação Infantil, porém não aparece descrito neste quadro por não ser foco da pesquisa.

instrutor surdo, usuário da Libras, que desenvolve atividades que favorecem a imersão dos alunos no universo da Libras e o compartilhamento entre o instrutor e os alunos de saberes sobre a língua de forma lúdica. As oficinas acontecem em período diferente daquele que os alunos frequentam a sala de aula. As turmas do Ensino Fundamental I e II têm atividades de oficina em horários distintos e em grupos separados, os alunos são agrupados por nível de ensino (LACERDA et al, 2016).

Em 2017, o Ensino Fundamental II na escola estudada contabilizou um total de 11 turmas com 297 alunos, sendo 10 alunos surdos e o restante ouvinte. O total de turmas deste nível de ensino estava dividido da seguinte forma: três do 6º. ano, três do 7º. ano, três do 8º. ano e duas do 9º. ano. Os alunos surdos estavam matriculados e frequentando três destas turmas, sendo quatro alunos no 6º ano, três no 8º ano e três no 9º ano.

A educação dos surdos no Ensino Fundamental II está organizada dentro da seguinte estrutura. As salas de aula são compostas por alunos surdos e ouvintes, existe um professor regente para cada disciplina curricular (história, geografia, ciências, inglês, artes, educação física, matemática e português). No caso do português, os alunos surdos têm aula em um espaço diferenciado já que esta disciplina é ofertada para este grupo como segunda língua e o professor regente, neste caso, deve ser bilíngue. No horário das aulas de português da turma em geral, os alunos surdos se retiram da sala e se deslocam para outra sala onde o professor bilíngue assume e ministra os conteúdos da língua portuguesa como segunda língua. Nas outras disciplinas as aulas são ministradas para turma completa (surdos e ouvintes) na mesma sala de aula, onde o professor regente ministra o conteúdo enquanto o tradutor/intérprete de Libras atua, em período integral (do início ao fim da aula), como mediador na comunicação entre os alunos surdos, professor e colegas ouvintes. No contraturno os alunos surdos frequentam as Oficinas de Libras.

No ano de 2017 os tradutores e intérpretes que atuavam no Ensino Fundamental II recebiam formação continuada quinzenalmente com uma equipe da universidade. Nestes momentos era feita uma discussão sobre a prática do intérprete desde a técnica tradutória, o tipo de sinalização, a construção de conceitos junto com o aluno, até questões que perpassam a atuação do intérprete no que se refere a sua relação com o aluno, sua relação e a parceria com o professor.

Na escola vem ocorrendo um interesse crescente dos professores regentes em aprender Libras, em compreender a singularidade do aluno surdo, em conhecer sobre a

especificidade linguística deste grupo para ajudar a elaborar aulas, atividades e variações nestas que atendam as demandas destes alunos. Alguns professores já procuram o auxílio dos intérpretes durante a elaboração das aulas, para pensar nos recursos imagéticos de apoio, entre outros, e para preparar avaliações. Os professores solicitam que o intérprete comente sobre a adequação do material selecionado pelo professor, além de pedir ajuda em relação à correção das produções dos alunos. Outros professores já permitem que o processo de avaliação ocorra também em língua de sinais, deste modo os alunos surdos podem apresentar seminários em Libras ou entregar trabalhos feitos em Libras (produção de vídeos, entre outros). Nestes casos, os alunos têm a possibilidade de escolher a melhor forma de apresentação, que pode ser videogravada em Libras ou por escrito. Caso o aluno opte pela videogravação ou pela prova em Libras, o intérprete faz o processo de tradução da língua de sinais para o português para o professor.

O grupo de professores do Ensino Fundamental II tem uma reunião semanal denominada Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), na qual ocorre o compartilhamento de informações e encaminhamentos por parte da direção e da coordenação pedagógica, a organização do trabalho coletivo realizado entre professores e equipe pedagógica. Durante algum tempo, este espaço do HTPC também foi usado pela equipe do programa bilíngue para discutir sobre a educação de surdos e ministrar Oficina de Libras para os professores do Ensino fundamental II. Esta oficina tinha por objetivo o ensino básico de Libras e era ministrada por uma instrutora surda, profissional que em 2017 saiu da escola. Por conta disso a oficina foi suspensa e o trabalho realizado no HTPC passou por reformulação.

Na escola o professor também dispõe do Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), no qual ele deve realizar o planejamento das atividades pedagógicas, corrigir trabalhos e provas, preencher seu diário e documentações. Neste tempo o professor fica fora de sala, sem alunos e muitas vezes solicita o auxílio da coordenadora do programa bilíngue, da professora bilíngue e/ou dos intérpretes para planejar atividades para os alunos surdos.

Os profissionais que atuam diretamente no programa bilíngue (uma professora de Educação Infantil Bilíngue, duas professoras do Ensino Fundamental I Bilíngue, uma professora de Língua Portuguesa como L2 do Ensino Fundamental II, um instrutor surdo e a coordenadora) planejam as aulas individualmente e em equipe. Para o planejamento individual, utilizam o HTPI. Já o planejamento em equipe se dá no

contraturno, isto é, como as aulas ocorrem no período matutino então o encontro de equipe ocorre pela tarde, uma vez por semana. Momento em que todos os membros do programa se reúnem para as seguintes ações: planejamento, discussão das atividades, discussões pedagógicas, formação continuada e reunião de equipe. A equipe do programa bilíngue também tem uma reunião pedagógica própria, na qual, entre outras coisas, compartilham suas dificuldades, e estudam aspectos relativos à educação bilíngue mais específicos.

Por meio do programa bilíngue, a escola também desenvolve um trabalho junto às famílias dos alunos surdos, chamado de Grupos de Famílias. O objetivo deste espaço é favorecer a aprendizagem e o uso da Libras pelos pais e/ou responsáveis, além de criar momentos para trocas de experiências e orientação para favorecer uma melhor relação entre família e surdos. Quem assume a função de moderadora deste grupo é a coordenadora do programa bilíngue.

O Quadro 2 apresenta uma síntese das atividades que compõem o Programa Inclusivo Bilíngue e o público alvo para o qual as atividades estão dirigidas.

Quadro 2. Atividades e seu Público Alvo que compõem o Programa Inclusivo Bilíngue

<b>ATIVIDADES</b>	<b>PÚBLICO ALVO</b>
Classe Multisseriada	Ensino Fundamental I: ciclos I e II
Aulas de Língua Portuguesa como L2	Ensino Fundamental II: 6º. ao 9º. ano
Oficina de Libras	Ensino Fundamental I e II: todas as turmas
Grupo de Pais	Pais de todos os alunos surdos matriculados no Programa
Formação continuada para o Tradutor/Intérprete de Libras/ Língua Portuguesa	Todos os profissionais que atuam como Tradutores/Intérpretes no Programa
Planejamento Coletivo	Equipe docente bilíngue, instrutor surdo e coordenadora que atuam no Programa

Fonte: Pesquisadora

### 3.2.3 Participantes

Participaram deste estudo a professora de Língua Portuguesa como segunda língua e seis alunos surdos do Ensino Fundamental II. Ressaltamos que atribuiremos nomes fictícios aos participantes com o intuito de preservar suas identidades, conforme previsto nos termos de consentimento assinados pelos participantes.

A professora bilíngue responsável pelo ensino de Língua Portuguesa como L2, denominada aqui de **Solange**, possui formação inicial em Letras e Pedagogia, além de especialização em Educação de Jovens e Adultos, mestrado em Estudos Literários e doutorado em Educação. Sua formação em Libras ocorreu através de uma disciplina de

30 horas, componente curricular do curso de Pedagogia e 30 horas em um curso realizado em uma igreja situada no município onde ocorreu a pesquisa. Atua há 10 anos no magistério e há aproximadamente 4 anos com a educação de surdos, mesmo tempo em que está participando do programa bilíngue em São Carlos. Atualmente trabalha com 10 alunos do 6º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, no turno da manhã.

Os seis alunos, com idades entre 14 e 18 anos<sup>9</sup>, frequentam duas turmas de Ensino Fundamental II, sendo três do oitavo ano e três do nono ano. De acordo com as informações que constam nas fichas individuais fornecidas pela escola cinco alunos apresentam surdez profunda e uma aluna (Gisele) possui surdez moderada, nenhum deles possui outro diagnóstico associado à surdez. Todos os alunos tiveram acesso a Libras a partir do ano de ingresso no Programa Inclusivo Bilíngue momento em que, de acordo com a escola, passaram a aprender e utilizar efetivamente esta língua.

A seguir faremos uma caracterização individual dos alunos, baseada em informações contidas nas fichas escolares de cada um e em informações dadas pela professora, considerando o tempo de participação no programa bilíngue, uso da Libras e uso da língua portuguesa.

**Ana** – possui 14 anos, frequenta o 8º ano e participa do programa bilíngue desde 2012. Apresenta dificuldades leves de aprendizagem. Compreende e se expressa bem em Libras. Quanto ao domínio da língua portuguesa escrita, este também é considerado razoável, de acordo com a professora. Embora a aluna tenha avanços na produção escrita, se faz necessário aprimoramento em relação a ortografia e estrutura da língua portuguesa escrita.

**Giovana** – possui 14 anos, frequenta o 8º ano e participa do programa bilíngue desde 2011. Não apresenta dificuldades de aprendizagem, utiliza Libras para se comunicar em sala de aula, se expressando e compreendendo bem seus colegas. Em relação a língua portuguesa escrita, Solange afirmou que a aluna possui uma compreensão razoável desta e apresenta uma escrita com marcas de segunda língua.

**Marta** – possui 14 anos, frequenta o 8º ano e participa do programa bilíngue desde 2013. Não apresenta dificuldades de aprendizagem. Compreende e se expressa bem em Libras. Quanto ao domínio da língua portuguesa escrita, a aluna lê e escreve razoavelmente bem, sem maiores dificuldades, segundo análise da professora.

---

<sup>9</sup> Alguns alunos têm idade avançada para estar cursando o Ensino Fundamental, todavia como tiveram acesso a uma proposta de Educação Bilíngue tardiamente, tem sido oferecida a eles a permanência no Programa como possibilidade de avançarem em seus conhecimentos por meio da Libras.

**Gisele** – possui 15 anos, frequenta o 9º ano e participa do programa bilíngue desde 2012. Não apresenta dificuldades de aprendizagem. Possui bom domínio da Libras, se expressando e compreendendo bem seus colegas. Também apresenta bom domínio da língua portuguesa escrita, com marcas da Libras em sua escrita, embora tenha dificuldades com o vocabulário e misture Libras e língua portuguesa na escrita.

**Iana** – possui 15 anos, frequenta o 9º ano e participa do programa bilíngue desde 2014. Não apresenta dificuldades de aprendizagem. Apresenta bom domínio da Libras bem como da língua portuguesa escrita e apresenta algumas marcas da Libras em sua escrita. Iana, Giovana e Gisele são consideradas pela professora as melhores alunas da sala bilíngue no Ensino Fundamental II, embora Iana precise trabalhar dificuldades com o vocabulário e a interferência da Libras na escrita da língua portuguesa.

**Kauã** – possui 18 anos, frequenta o 9º ano e participa do programa bilíngue desde 2012. Não apresenta dificuldades de aprendizagem. Seu domínio da Libras é razoável, já que por vezes se apoia na oralidade para resolver problemas de comunicação. Quanto a língua portuguesa na modalidade escrita, apresenta um domínio razoável, sua escrita melhorou bastante desde que ingressou na sala bilíngue, mas assim como Ana, apresenta erros de ortografia e estrutura da língua portuguesa.

O Quadro 3 apresenta um resumo das informações sobre os alunos acerca de sua data de nascimento, ano de ingresso no Programa Inclusivo Bilíngue, tempo que faz uso da Libras, domínio desta língua e da língua portuguesa escrita como L2.

Quadro 3. Informações gerais sobre os alunos

Nome	Data de nascimento	Ano	Ano de ingresso no programa bilíngue	Tempo que usa Libras	Domínio da Libras	Domínio da língua portuguesa escrita
ANA	15/05/2003	8º.	2012	Aprendeu libras quando entrou no projeto	Compreende e se expressa bem	Razoável
GIOVANA	15/08/2003	8º.	2011	Aprendeu libras quando entrou no projeto	Compreende e se expressa bem	Razoável
MARTA	29/07/2003	8º.	2013	Aprendeu libras quando entrou no projeto	Compreende e se expressa bem	Razoável
GISELE	18/05/2002	9º.	2012	Aprendeu libras quando entrou no projeto	Compreende e se expressa bem	Bom domínio
IANA	19/02/2002	9º.	2014	Aprendeu libras	Compreen	

				quando entrou no projeto	de e se expressa bem	
KAUÃ	28/08/1999	9º.	2012	Aprendeu libras quando entrou no projeto	Razoável	Razoável

Fonte: Pesquisadora

### 3.2.4 Coleta de dados

Inicialmente, entramos em contato com a diretora escolar a fim de solicitar autorização para a realização da pesquisa. Neste momento, explicamos como ocorreria a pesquisa e a partir de seu aceite entregamos a carta de autorização que foi assinada pela diretora. Nesta carta constam o título, objetivo da pesquisa, o nome da pesquisadora principal e da orientadora da pesquisa, bem como as demandas da pesquisa na escola, tais como: acesso a sala de aula, conversa com professora, coordenadora, alunos e famílias, além de autorização para uso dos dados em caráter de anonimato para futuras publicações científicas (Apêndice A).

Em seguida, conversamos com a coordenadora do programa bilíngue na escola para informá-la sobre o estudo. Posteriormente, entramos em contato com a professora bilíngue de Língua Portuguesa como L2 responsável pela turma, expusemos o objetivo da pesquisa e os procedimentos de coleta. Após a obtenção das assinaturas dos termos de consentimento livre e esclarecido da coordenador (Apêndice B) e da professora (Apêndice C) por meio, entramos em contato com os pais dos alunos para informá-los sobre os procedimentos de coleta e solicitar a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido para pais (Apêndice D), autorizando a participação de seus filhos no estudo. Por fim, conversamos com os alunos sobre a investigação e sobre a coleta que seria realizada e pedimos suas respectivas autorizações para o uso de seus textos e diários por meio da assinatura dos termos de assentimento livre e esclarecido (Apêndice E).

#### 3.2.4.1 Diários: caracterização e coleta

Para contemplar o objetivo deste estudo era necessário ter acesso aos textos produzidos pelos alunos que não tivessem um caráter estrito de atividade avaliativa dos conteúdos específicos de língua portuguesa, comum nas atividades realizadas em sala de aula. Após conversarmos com a professora sobre nosso interesse, ela sugeriu que consultássemos os diários, visto que esse material se adequava ao nosso objeto de pesquisa.

A escrita dos diários se deu no período de abril de 2015 a novembro de 2016 como parte das atividades da disciplina de Língua Portuguesa como L2. Em 2017 a professora nos entregou todos os diários, este material foi escaneado e posteriormente devolvido.

Segundo Carletto (2012), o diário pode ser considerado

(...) como um dos gêneros da literatura autobiográfica nos quais o autor registra vivências e sentimentos ante o mundo que o cerca. É daí que provém seu caráter intimista e confidente. O diário apresenta-se como um testemunho do cotidiano, seus registros não são necessariamente diários e geralmente são feitos por meio de narrações, de palavras soltas, de poemas, de colagens e de pequenos desenhos, podendo ainda apresentar descontinuidades (p. 10).

Em geral, o conteúdo do diário é privado, acessível somente ao próprio autor ou àqueles que têm a permissão deste para lê-lo. Isto favorece o caráter intimista e confidente deste gênero.

Ao diário foram atribuídas funções espirituais, confessionais, sociais, entre outras. Além disso, a partir da segunda metade do século XIX, foram incorporados conteúdos que versavam sobre o eu, sobre a consciência mental e emocional. Estes assuntos estavam socialmente mais vinculados ao universo feminino, o que fez com que as mulheres fossem as principais escritoras de diários com este conteúdo. A exemplo destacam-se os diários de Frida Kahlo (pintora mexicana), nos quais anotou os conflitos pessoais, familiares, amorosos e sociais, bem como sua crença nas forças espirituais; Virginia Woolf (escritora britânica), que teve o diário como um espaço terapêutico de reconstrução do seu eu; entre tantos outros autores que produziram textos autobiográficos (CARLETTO, 2012; REIS, 2012).

Embora sejam considerados privados, os diários podem tornar-se públicos. Algumas vezes sob o consentimento de seus autores, caso de Anne Frank (FRANK; PRESSLER, 2008), que pretendeu tornar seu relato um testemunho dos horrores da guerra e do extermínio promovido pelo nazismo. Mas nem sempre a divulgação do conteúdo dos diários é autorizada pelo autor.

Como a escrita do diário, na maioria dos casos, não tem o outro como possível leitor, o autor, em geral, acaba escrevendo para si próprio. Neste sentido, o autor estabelece um diálogo consigo mesmo, marcado por confissões e observações de si, num movimento de autoconhecimento (CARLETTO, 2012). Bastos (2016) afirmou que

o diário apresenta um registro fragmentado, organizado de acordo com formas, temas e ritmos variados. Deste modo, o leitor do diário pode estabelecer uma leitura particular do texto, criando os próprios caminhos para a compreensão do conteúdo do diário.

Carletto (2012) destacou também algumas características do diário tais como: linguagem informal e familiar; o resgate de marcas e sensações vivenciadas no passado; liberdade na expressão de sentimentos, emoções e pensamentos; registro de experiências situadas num tempo e espaço determinados; e a presença do sujeito.

Em síntese, o diário apresenta elementos típicos de um gênero discursivo marcado por “relatos intimistas que têm a ver com os acontecimentos relacionados com o seu autor, que imprime um estilo próprio e particular, externando um conteúdo geralmente inacessível aos demais, o que caracteriza o diarismo como uma atividade da esfera privada” (CARLETTO, 2012, p. 8).

Bastos (2016) afirmou que o gênero diário possui algumas características típicas. A primeira delas é a estrutura composicional marcada pela datação, vocativo e despedida. Por ser um gênero que se caracteriza pelo relato do cotidiano a informação das datas é o principal aspecto deste gênero. As datas não se referem necessariamente ao exato momento do acontecimento, o que marca o aspecto assíncrono deste tipo de texto, mas auxiliam na ordenação dos fatos narrados, a conectar eventos aparentemente desconectados. Portanto, a data auxilia no resgate da memória de situações pelo autor ou pelo leitor.

Outro elemento composicional deste gênero é a linguagem em primeira pessoa, o uso de vocabulário informal e de uma escrita em prosa narrativa. A utilização da primeira pessoa evidencia o caráter íntimo, confidente do diário. O diálogo do autor estabelecido consigo mesmo, propiciado pelo gênero, favorece a escrita coloquial.

Uma terceira característica referente a estrutura composicional do diário relaciona-se ao local de registro. Bastos (2016) afirmou que a escrita do diário pode ser feita em um caderno, livro ou outro espaço que garanta a descontinuidade do registro, o uso de diferentes recursos gráficos e visuais, entre outros aspectos típicos deste gênero. Oliveira (2003) apontou o espaço virtual como um lugar possível de registro de diários na atualidade. Esta autora destacou que os diários virtuais podem se apresentar no formato de blogs ou outros meios de registros que o espaço virtual possa permitir.

Bastos (2016) apontou também o conteúdo temático como um segundo aspecto tipicamente constitutivo do diário. No geral, o principal tema abordado no diário diz respeito ao relato de situações da vida pessoal do autor.

Como, teoricamente, o diário tradicional não prevê um leitor externo, a escrita sobre si transparece em forma de diálogo interior. O autor conversa consigo mesmo, mas projetando no diário um outro, um leitor imaginário, num processo de reconstituição do próprio eu (p. 214-215).

De acordo com Reis (2012), quando usado com uma finalidade didático-pedagógica o gênero diário passa a ser denominado diário de aprendizagem que pode ser considerado como uma variação do diário íntimo. A diferença entre ambos se situa na definição deste segundo que se apresenta como um meio que favorece o diálogo entre professor e alunos com uma finalidade avaliativa, ao contrário do diário íntimo que se constitui em um espaço de diálogo do autor consigo mesmo, de reflexão sobre si e sobre seu cotidiano. Já o diário de aprendizagem se configura como um lugar de construção de conhecimento, que se dá por meio do diálogo com o(a) professor(a). Nesse sentido, continua sendo um lugar de reflexão, estando voltado para o que ocorre no ambiente escolar, sobre o que acontece em sala de aula, sobre a relação de ensino-aprendizagem. Este gênero é muito utilizado no ensino de línguas estrangeiras (LE), conforme aponta a autora:

Seja de caráter íntimo; seja por uma necessidade de confissão e conversão; seja para estabelecer diálogo com a mãe ou com a professora; seja para refletir sobre a aprendizagem de LE, essa escrita se constitui por uma memória, por uma história. Em suma, a escrita do diário é elaborada a partir das vozes que ecoam de uma memória de ordem histórica e que trabalham constituindo uma exterioridade que afeta e orienta os sentidos produzidos e mobilizados dentro dessa escrita (REIS, 2012, p. 125).

Voltando nosso olhar para os diários utilizados neste estudo é importante destacar que o material coletado embora se refira a uma escrita sobre o cotidiano dos alunos, não tinha como finalidade inicial ser um espaço unicamente privado e de acesso exclusivo do aluno. A proposta de produção do diário foi elaborada e executada como uma atividade pedagógica, que tinha por objetivo

[...] atribuir uma funcionalidade à língua portuguesa, ao mesmo tempo em que valorizássemos o caráter comunicativo da língua, ou seja, os alunos escreveriam textos com uma função comunicativa (eu lia e conversava com eles por escrito sobre o que escreveram), sem o intuito de atribuição de nota. Era uma atividade em que os alunos conseguiam mais livremente expressar ideias e sentimentos e

aproveitávamos para fazer uma reflexão sobre os modos de expressão na modalidade escrita da língua (**Profa. Solange**).

Deste modo, o diário produzido pelos alunos participantes desta pesquisa apresentava características tanto do diário íntimo quanto do diário de aprendizagem. Sobre isto, Reis (2012) afirmou que o encontro entre as variações do texto caracteriza o movimento pelo qual o gênero vai passando e por meio do qual vai sendo

[...] não apenas atualizado e mantido, mas também modificado. Surgem daí outros gêneros que constituirão sua própria história, ainda que tomem emprestado algumas velhas características, como acontece com os *blogs*, novas formas de diário em nossos dias, mas dinamicamente atualizados ao incorporar tantos outros elementos da internet e de sua linguagem virtual (p. 129, grifo da autora).

Para esta autora, embora a nomeação dos tipos de diário seja utilizada como forma de marcar as diferenças internas entre os textos, do ponto de vista do gênero independente da denominação ambos são constituídos por marcas definidoras do diário. Isto conduz a uma reflexão sobre a flexibilidade do gênero e, ao mesmo tempo, sobre a normatização das características que o definem, as quais conduzem a uma distinção composta por falhas e contradições. Diante disso, Reis (2012) se posicionou afirmando que o gênero se mantém por meio de traços regulares e historicamente determinados, ao mesmo tempo em que atua sobre ele uma força de transformação e atualização que pode fazer com que os gêneros se transformem conduzindo ao surgimento de novos.

Após uma leitura inicial dos diários constatamos que os textos traziam muitas intervenções da professora, o que estava de acordo com seu objetivo inicial proposto para esta atividade. Conversamos com Solange sobre nosso interesse em criarmos condições para que os alunos produzissem textos mais autônomos, com um caráter autoral, sem preocupação com qualquer tipo de correção ou avaliação sobre ele. Perguntamos se ela aceitaria fazer uma proposta de produção de textos que pudessem ser escritos de forma mais independente pelos alunos. Diante da aceitação da professora, organizamos em parceria com ela a atividade de produção das redações adequando o período de realização desta ao seu cronograma de atividades planejado para o primeiro semestre de 2017.

### 3.2.4.2 Produção de textos: caracterização e coleta

A organização da atividade de produção dos textos usados como objeto de estudo nesta pesquisa foi feita em consonância com o planejamento do ensino de língua portuguesa como L2 feito pela professora Solange. As atividades desenvolvidas pela professora na disciplina de Língua Portuguesa como L2 são organizadas tomando por base o trabalho com gêneros discursivos, enfatizando a leitura, o uso funcional da língua portuguesa, a estrutura da língua portuguesa em contraste com a língua de sinais, a reflexão metalinguística, o estudo e construção de vocabulário, e o desenvolvimento de atividades lúdicas envolvendo a língua portuguesa.

A prática de ensino da professora participante deste estudo fundamenta-se em uma perspectiva discursiva de língua o que favorece um trabalho pautado no ensino da língua portuguesa como meio de comunicação e de constituição do pensamento dos surdos. Deste modo, a professora prioriza o trabalho de leitura e produção de textos e por meio destes ela ensina a gramática da língua.

Diante do papel da escrita na constituição do sujeito, o acesso a esta linguagem torna-se fundamental para um desenvolvimento cognitivo e afetivo mais amplo. O processo de aquisição da escrita inicia-se muito cedo, ainda na primeira infância, conforme mostrou Luria (1988), bem antes do contato com a escrita formal. Contudo, é importante em algum momento ter acesso ao conteúdo formal da escrita, o qual acontece, geralmente, na escola.

Nesse sentido, cabe à escola ensinar a criança a produzir uma escrita estruturada, normatizada, mas acima de tudo, a escola deve ensinar a criança a produzir uma escrita com significado. Todavia, ainda nos dias atuais, o ensino da escrita permanece distante de atingir esse objetivo, conforme afirmam Silva e Sturm (2013). Segundo estas autoras, este ensino encontra-se pautado no estudo das normas gramaticais e ortográficas. No que tange à leitura e produção textual, o ensino carece de significado, salvo algumas exceções.

Se considerarmos o ensino da língua portuguesa como L2 para surdos, o cenário segue sendo o mesmo. Pereira (2014a) teceu críticas a este ensino, afirmando que a concepção de escrita que ainda predomina na maior parte das instituições de ensino de surdos está vinculada ao ensino da língua como código que se sobrepõe ou mesmo anula as ações que trabalham o uso da língua como práticas sociais. Os surdos aprendem a codificar e decodificar palavras, mas não conseguem usar a linguagem escrita efetivamente.

Karnopp (2015a) destacou que o ensino da leitura e escrita para surdos também ocorre de forma inadequada. A escola não considera a língua de sinais como um meio de atribuição de significados e de suporte linguístico à leitura e à produção de textos, estando o ensino destas habilidades pautado, essencialmente, na linguagem oral. Isto prejudica o surdo pois silencia “as produções textuais, as narrativas, as releituras e as traduções dos significados construídos em sinais” (p. 153). Deste modo, os surdos relatam que têm muita dificuldade para ler e produzir textos, relacionada principalmente à compreensão da estrutura e do funcionamento da língua portuguesa.

Karnopp (2015a), Karnopp (2015b), Pereira (2014a), Karnop e Pereira (2015), e Lacerda, et al. (2016) sugeriram que o ensino da leitura e da escrita da língua portuguesa para surdos tome a língua de sinais e a cultura surda como base para o processo de significação da segunda língua. Deste modo, estas habilidades de leitura e escrita poderão de fato se tornar um meio de comunicação e de desenvolvimento para o surdo.

A produção de texto como recurso para ensinar a escrita na escola pode ser uma forma de atribuir significados à escrita e torná-la funcional. Entretanto, Geraldi (1991) chamou a atenção para a diferença entre produção de texto e redação. De acordo com este autor a redação é feita para a escola enquanto a produção textual é feita na escola. Além disso, defendeu que a produção escrita deve ser orientada pelas seguintes premissas: ter o que dizer; ter uma razão para dizer o que se tem a dizer; ter para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor deve se constituir como tal, enquanto sujeito que diz o que diz e para quem diz; e que se escolham as estratégias para realizar todos os itens elencados.

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) afirmaram que a escrita individual, realizada por meio da produção de textos, revela a singularidade do sujeito, além de evidenciar a relação do sujeito com a linguagem. Deste modo, a produção textual envolve autoria, que para Almeida (2016), pode ser concebida como um processo ligado à singularidade e ao modo de dizer do sujeito. Para Bakhtin (2011), a autoria refere-se ainda a forma como se manifesta a individualidade no discurso, esta manifestação de autoria se apresenta de diferentes formas a depender do gênero do discurso. Portanto, uma mesma pessoa (autor) pode se apresentar de diferentes formas autorais.

A partir do objetivo desta pesquisa e em parceria com a professora, propusemos temas que foram apresentados para os estudantes como sugestão para a produção de seus textos. Os temas propostos são apresentados no Quadro 4.

Quadro 4. Temas sugeridos para produção de textos

<p>Tema 1 Imagine que você é um(a) atleta e está participando das Olimpíadas ou Paraolimpíadas. Pense em um esporte que você gosta e escreva um texto sobre alguma situação interessante (um momento alegre ou triste) que aconteceu durante os jogos. Invente uma história bem legal. Quando terminar, coloque o título e corrija o português.</p>
<p>Tema 2– Conte um sonho que você teve. O que aconteceu nele que você queria que fosse verdade/não queria que fosse verdade? Quando terminar, corrija o português e dê um título bem legal. Escreva sozinha, sem ajuda da família e faça em uma folha separada.</p>
<p>Tema 3– Você já deve ter vivido muitas experiências que a(o) emocionaram, certo? Lembre-se de alguma ou algumas, e escreva um texto. Conte o que aconteceu e tente explicar como você se sentiu. Quando terminar, leia seu texto, corrigindo o português e escolha um título.</p>
<p>Tema 4– Escolha 3 dentre as seguintes emoções que você já tenha sentido: medo, raiva, alegria, tristeza, inveja, prazer...Como foi ou qual foi a situação que desencadeou essas emoções e como você se sentiu? Faça em uma folha separada, coloque seu nome. Antes de entregar leia e corrija o português. Não esqueça do título.</p>

Fonte: Pesquisadora

O interesse que nos motivou a proposição dos temas dois, três e quatro foi criar condições para que os estudantes trouxessem para seus textos aspectos referentes às suas vivências afetivas, falassem sobre emoções sentidas e sobre situações que tivessem provocado tais emoções neles. A escolha do primeiro tema foi influenciada pelas Olimpíadas e Paraolimpíadas, que estavam ocorrendo naquele momento, assunto que já havia sido discutido em sala de aula entre a professora e os estudantes.

Conforme dito anteriormente, a coleta foi realizada com os alunos das turmas de 8º. e 9º. anos, portanto os textos foram produzidos entre os meses de março, abril e maio de 2017, respeitando o calendário das atividades organizado pela professora. Após a coleta, os textos foram escaneados pela pesquisadora e devolvidos à professora.

### 3.2.6 Procedimentos de análise

Iniciamos a análise do material coletado a partir da leitura exaustiva dos diários e dos textos procurando identificar os modos de enunciação e indícios de relatos de vivências afetivas pelos sujeitos surdos. Por meio desta leitura flutuante buscamos identificar relatos de emoções, desejos, planos, entre outros aspectos que se apresentassem como elementos indicadores do funcionamento interno do aluno. Além

disso, também focamos para as intervenções realizadas pela professora no texto do diário atentando para as características e intenções destas ações.

A partir dos indícios que emergiram na leitura inicial do material elegemos como foco de análise tomar a escrita como um lugar que permite a elaboração de regras sociais, de emoções e de enfrentamento. Neste espaço é possível narrar medos, desejos, vivenciar a moral social diante do desejo do sujeito. Uma vez apropriada a escrita ela pode ser lugar de expressão, de elaboração, de pensar-se e de pensar emoções e desejos.

#### 3.2.6.1 Análise dos diários

De acordo com a caracterização feita por Reis (2012), os diários analisados nesta pesquisa foram definidos como sendo de aprendizagem, pois foram propostos como uma estratégia e um recurso de ensino-aprendizagem da língua portuguesa escrita como L2. Por ser produzida a partir de uma solicitação escolar, a redação do diário constituiu-se como uma comunicação entre a professora e os alunos. A professora atuava como proponente da atividade e como mediadora no processo de escrita, por meio de intervenções contínuas e individualizadas ao longo dos textos motivava os alunos na produção dos diários. Deste modo, a professora atuava na zona de desenvolvimento proximal de cada aluno mediando o processo de apropriação dos conhecimentos sobre a escrita do português (DARSIE, 1996; FRANGO, 2014; VIGOTSKI, 2017).

A análise dos registros feitos nos diários considerou as estratégias de intervenção usadas pela professora no sentido de mediar o processo de apropriação e elaboração pelos alunos da escrita formal da língua portuguesa, bem como as estratégias usadas para a modificação do conteúdo dos registros, visando a ampliação do texto e um aprofundamento na abordagem dos assuntos apresentados.

Além das ações da professora, a análise também teve como foco as características da produção escrita dos alunos. Discutiu-se sobre o modo como a escrita foi se modificando e se tornando mais próxima do padrão da língua portuguesa considerando a interação com a professora que se dava por meio dos comentários e correções. Além disso, foram analisadas as expressões de conteúdos íntimos e afetivos nestes textos.

As ações da professora no processo de intervenção nos textos dos diários produzidos pelos alunos surdos foram caracterizadas como sendo voltadas para aspectos da forma e da elaboração textual da língua portuguesa como L2. Quanto à forma, estas ações dirigiram-se para a correção da língua portuguesa nos aspectos normativos

referentes à grafia, acentuação, pontuação, uso de preposições, uso de verbos, ordem das palavras nas frases, entre outros aspectos gramaticais. Em relação à elaboração textual, as intervenções voltaram-se para a ampliação do texto, a explicitação das informações que constavam nos textos, para as escolhas lexicais e para o incentivo à produção. Além destas também foram analisadas as ações da professora que incentivavam a explicitação de conteúdo emocional.

As análises também mostraram o modo como os alunos respondiam às intervenções da professora e quais modificações foram ocorrendo nos textos de acordo com cada aspecto abordado. As respostas dos alunos às intervenções nem sempre apareciam logo em seguida ao texto corrigido, isto dependia do tipo de solicitação ou intervenção feita pela professora. Por vezes, os alunos atendiam aos pedidos ao final do texto ou modificavam as características de sua escrita ao longo das produções, em um processo de apropriação daquilo que a professora ensinava por meio das correções.

Deste modo, os dados serão apresentados em eixos que exibirão as interações discursivas ocorridas entre professora e alunos que demonstram: 1) o diário como espaço de ensino-aprendizagem de aspectos gramaticais, lexicais e ortográficos da língua portuguesa como L2; 2) o diário como espaço de elaboração textual da língua portuguesa como L2; 3) o diário como espaço emergente de enunciação de conteúdos emocionais.

#### 3.2.6.2 Análise dos textos

Os textos aqui analisados foram produzidos pelos estudantes sem apoio da professora, portanto eles foram caracterizados como produções escritas autônomas. A sugestão dos temas que nortearam as produções tinha como propósito criar condições para que os estudantes trouxessem para seus textos conteúdos afetivos, relatos sobre situações que tivessem mobilizado neles emoções, ou ainda a imaginação de vivências e suas decorrências.

Os textos coletados foram lidos e agrupados em quatro eixos analíticos considerando os temas que emergiram a partir dos conteúdos escritos pelos estudantes. Os eixos foram os seguintes: 1) escrita como meio de elaboração sobre a surdez; 2) escrita como meio de elaboração sobre desejos e emoções; 3) escrita como meio de elaboração sobre valores e normas sociais.

## CAPÍTULO 4. ANÁLISE DOS DIÁRIOS

Eu me dou bastante bem com os professores [...] O Sr. Keesing, o velho turrão que dá aula de matemática, ficou furioso comigo durante um tempo enorme porque eu falava demais. Depois de vários avisos ele me passou dever extra para casa. Uma redação sobre o tema “Uma tagarela” [...]. anotei o dever no caderno, coloquei-o na pasta e tentei ficar quieta. Naquela tarde, depois de terminar o resto do dever de casa, a anotação sobre a redação me atraiu o olhar. Comecei a pensar no assunto enquanto mordida a ponta da minha caneta-tinteiro (FRANK, 2008, p. 21).

A análise dos diários produzidos pelos estudantes nos permitiu organizar os achados em três eixos analíticos, a saber: 1) o diário como espaço de ensino-aprendizagem de aspectos gramaticais, lexicais e ortográficos da língua portuguesa como L2; 2) o diário como espaço de elaboração textual da língua portuguesa como L2; 3) o diário como espaço emergente de enunciação de conteúdos emocionais.

Estes eixos permitiram conhecer e compreender os modos de enunciação dos estudantes em interação com a professora ocorridos no processo de apropriação de aspectos formais da escrita em língua portuguesa como L2, bem como, obter indícios da emergência de conteúdos afetivos, foco de nosso interesse de investigação.

### **4.1 Diário como espaço de ensino-aprendizagem de aspectos gramaticais, lexicais e ortográficos da língua portuguesa como L2**

Neste eixo foram agrupadas as interações entre professora e estudantes relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da ortografia, aspectos lexicais e gramaticais da língua portuguesa escrita. Os extratos das páginas dos diários apresentados a seguir mostram algumas das diversas maneiras utilizadas pela professora para intervir nos textos, e as respostas dadas pelos estudantes às suas solicitações e correções. Chamamos atenção para o fato de que as interlocuções estabelecidas ao longo deste percurso aconteceram de forma individualizada, tendo o diário como palco dos diálogos tecidos entre autor (estudante) e leitor (professora).

Figura 1 - Texto retirado do diário de Kauã produzido em 14/05/2015

14/05/2015  
 Acordei  
 Acordei às 5:00 horas da manhã e fui para a escola e 12:00 voltei para casa e fiquei mexendo no facebook e depois eu lavei a louça e depois eu tomei o jantar e muito bom e meu pai chegou em casa eu fui na casa do meu primo fazer a lição de casa de matemática e depois eu fiquei conversando com a minha tia e com a minha vovó foi muito legal e depois eu voltei para casa e tomei banho e depois eu jantei e dormi. 😊 😊 😊

██████████, parabéns!  
 Você não errou quase nada!  
 Mas, atenção, não quero mais corrigir a palavra "acordei".

Fonte: Diário do estudante

Figura 2 - Texto retirado do diário de Iana produzido em 29/05/2015

29/05/15 sexta-feira.  
~~Eu acordei~~  
 Eu despertei às 6:00 da manhã.  
 (PASSOU O TEMPO)  
 Oi, ██████████, tudo bem?  
 Que rabiscadeira, hein?  
 Vamos melhorar um pouquinho a letra?  
 Vou te ensinar uma palavrinha nova:  
 Eu despertei às 6:00.

Fonte: Diário da estudante

Os trechos dos diários representados nas Figuras 1 e 2 mostram intervenções feitas pela professora voltadas para a correção da grafia. A correção pontual era realizada de diferentes modos nos textos, e nas figuras apresentadas estão alguns exemplos, como: a escrita sobreposta (Figura 1) ou abaixo (Figura 2) da grafia do estudante; a complementação de palavras ou substituição de letras nas palavras escritas, conforme aparece na palavra *foltei*, na qual a professora substitui o *f* pelo *v* (Figura 1); o uso de traços, círculos ou *X* feitos sobre as letras ou palavras grafadas de maneira diferente do padrão da língua portuguesa escrita (Figura 2); ou ainda, o uso de comentários ao final do texto chamando a atenção do estudante para a correção de palavras marcadas no texto (Figuras 1 e 2).

Além destas estratégias, a professora também pedia, eventualmente, que os estudantes reescrevessem as palavras marcadas no texto. Essa reescrita era feita ao final do texto, onde estavam as palavras que a professora havia corrigido. Algumas vezes, a professora colocava ao final do texto a lista de palavras marcadas no mesmo, destacava nestas a forma correta de grafia e solicitava que o estudante as reescrevesse, ou apenas pedia que ficasse atento à grafia das palavras.

As inadequações que aparecem nos textos dos estudantes em relação à produção escrita da língua portuguesa são de natureza diversa (gramaticais, ortográficas, lexicais). Contudo, chamamos a atenção para um aspecto importante em relação às ações da professora, a qual parece eleger apenas um ou alguns aspectos, a cada intervenção, para serem apontados ao estudante, focando sua correção em poucos itens por vez. Ao mesmo tempo em que corrige, procura indicar que há muitos acertos, e evidencia que aquele sujeito está conseguindo escrever bem e comunicando-se a contento.

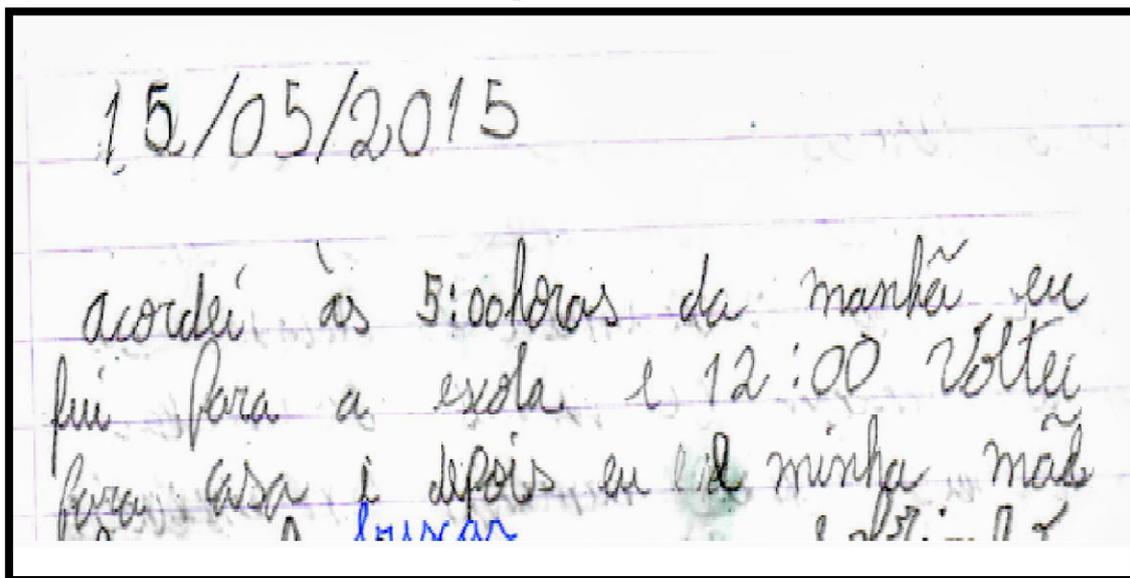
A professora também demonstra satisfação de forma explícita por meio de mensagens de motivação (dando os parabéns por ter feito o diário, por ter escrito bem, etc.) deixadas ao final do texto (Figura 1), ou por meio do carimbo que usa como estímulo, o qual também indica que ela está fazendo a leitura dos textos. É possível observar em suas ações uma consciência em relação aos seus objetivos, que são motivar o estudante a escrever e ensinar os aspectos formais da língua portuguesa escrita. Ao mesmo tempo em que valoriza o que foi aprendido, demonstrando aos estudantes seus avanços, atua como mediadora no processo de aquisição da língua (VIGOTSKI, 1931/1960/2012a; 1934/2014b).

A partir destas intervenções, destacamos a postura dialógica assumida pela professora na leitura dos diários. Ainda que seu foco seja fazer correções, ela se coloca

na posição de quem dialoga, pergunta e sugere. Coloca o estudante em posição ativa e tensiona, propõe e pergunta. A professora assume uma posição de negociação, apontando no texto os problemas e sugerindo alternativas, além de chamar o sujeito para também posicionar-se. Fiorin (2016) destacou que as relações dialógicas são constituídas por meio da tensão, da contradição por envolver diferentes posições sociais com interesses distintos. Os enunciados representam as vozes sociais e, como os enunciados se constituem dialogicamente, portanto, as relações dialógicas são sempre polêmicas ou contratuais, divergentes ou convergentes, de conciliação ou de luta.

Vigotski (1929/2000) afirmou que refletimos sobre nós mesmos a partir de nossa relação com o outro. A professora, nos casos aqui analisados, atuou como mediadora e também figura de referência na relação dos sujeitos surdos com a linguagem escrita, assumindo o papel de adulto letrado, sendo modelo para os sujeitos em constituição, conforme ressaltou Mayrink-Sabinson (1997). De acordo com esta autora, o processo de aquisição da linguagem acontece na interlocução entre os sujeitos, e esta interrelação implica um constante movimento de incorporação e tomada da palavra do outro, sendo este outro um interlocutor fisicamente presente ou representado, mas “necessário ponto de referência para este sujeito em constituição” (p. 41).

Figura 3 - Texto retirado do diário de Kauã produzido em 15/05/2015

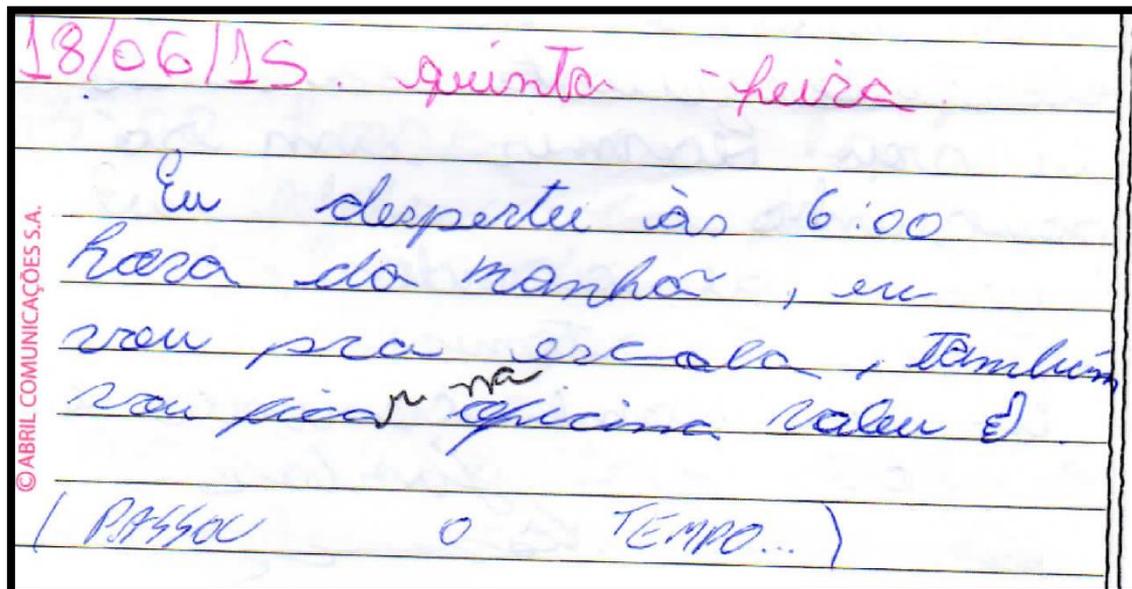


15/05/2015

acordei às 5:00 horas da manhã eu  
fui para a escola e 12:00 voltei  
para casa e depois eu li minha mãe

Fonte: Diário do estudante

Figura 4 - Texto retirado do diário de Iana produzido em 18/06/2015



Fonte: Diário da estudante

As Figuras 3 e 4 trazem exemplos de como eram algumas das respostas dadas pelos estudantes às intervenções da professora, apresentadas anteriormente. Na Figura 3, vemos que o estudante escreveu a palavra *acordei* de forma adequada, após a professora ter chamado sua atenção em comentário feito sobre sua produção no dia anterior (Figura 1). Embora esta correção tenha sido feita no dia seguinte à intervenção, o estudante, eventualmente, em outros textos, voltava a escrever a palavra *acordei* de modo inadequado, do ponto de vista da grafia formal. Em vários momentos a professora voltou a corrigir a grafia desta palavra, até que o estudante incorporou ao seu vocabulário a grafia convencional.

Streiechen e Krause-Lemke (2014) afirmaram que a omissão ou falta de letras, caso observado no texto de Kauã, é uma característica comumente encontrada na escrita de estudantes surdos. Isto ocorre, segundo estas autoras, pela falta de contato visual com a grafia das palavras. A pouca experiência visual com a grafia das palavras ou a falta de uso do vocábulo escrito dificultam a memorização da ordem correta das letras na palavra.

A instabilidade na incorporação das sugestões dadas pela professora em relação à grafia de palavras aponta para um processo de internalização dos conhecimentos sobre a escrita da segunda língua. Esse processo envolve tanto o ensino do conhecimento sistematizado, neste caso a grafia das palavras de acordo com a norma padrão da língua portuguesa, quanto a experiência de uso deste conhecimento pelo estudante

(VIGOTSKI, 1934/2014b). É necessário que Kauã continue escrevendo e fazendo leituras para que seja possível tanto a visualização da grafia das palavras, quanto a compreensão dos modos de uso destas na elaboração de textos (GESUELI; MOURA, 2006; GESUELI, 2015).

Para Vigotski (1934/2014b), o processo de aquisição do conhecimento científico, e da escrita, especificamente, demanda o acesso ao conceito sistematizado e a relação entre este e os conhecimentos cotidianos, adquiridos pelo estudante em suas experiências de vida. A escola é o espaço onde, na maioria das vezes, são apresentados os conhecimentos científicos, portanto, cabe a este lugar estabelecer a relação entre os conhecimentos trazidos pelo estudante e os conceitos sistematizados.

A aquisição da escrita pelo surdo no ambiente escolar demanda não somente a apresentação dos conhecimentos gramaticais, ortográficos e lexicais, mas é necessário também que esse conhecimento seja colocado em relação aos conhecimentos linguísticos já adquiridos pelo estudante por meio da língua de sinais, assim como é fundamental que este sujeito faça uso dos conhecimentos que estão sendo adquiridos. Isto significa que a aquisição da linguagem escrita pelo surdo precisa acontecer por meio do uso desta língua em situações significativas, tomando como referência a língua de sinais e a leitura (LODI, 2004; GESUELI; MOURA, 2006; STREIECHEN; KRAUSE-LEMKE, 2014; GESUELI, 2015; VIANA; LIMA, 2016).

Iana (Figura 4), por sua vez, passou a grafar a palavra *despertei* conforme sugerido pela professora e, aos poucos, foi deixando menos marcas de correção em seu texto e apresentando uma produção mais “limpa”, do ponto de vista da ausência de marcas de correção ou refacção, e mais organizada, no aspecto da clareza na grafia das palavras, atendendo ao comentário feito pela professora sobre a *rabisqueira e melhora da letra*.

Mayrink-Sabinson (1997) discutiu que o processo de ensino da língua portuguesa escrita envolve, também, correções ortográficas em relação à qualidade da letra usada pelo estudante. Estas correções podem ser feitas tanto por meio de comentários deixados no texto, conforme pode ser visto na Figura 2, quando a professora pede a melhora da letra de Iana, quanto por meio de marcas deixadas em palavras escritas no texto, como as que foram feitas por Solange ao longo dos diários de todos os estudantes.

A autora afirmou também que estas marcas escritas, que se caracterizam como interferências diretas no texto dirigidas ao estudante, mobilizam mudanças na produção

escrita deste e se configuram como um espaço de interlocução entre o autor (estudante) e o interlocutor (adulto letrado). Por meio desta cooperação, a professora atua na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes e vai mediando o processo de internalização dos aspectos formais da escrita (VIGOTSKI, 1934/2014b), enquanto o estudante, em uma atitude responsiva (BAKHTIN, 2011), incorpora as sugestões, modificando seu texto e aproximando-se da escrita padrão da língua portuguesa.

Apesar de os exemplos aqui apresentados mostrarem uma rápida incorporação aos textos das sugestões e correções feitas pela professora, esse não era um movimento frequente e nem comum a todos os estudantes. Isto é, nem sempre o espaço de tempo decorrido entre correção e incorporação das sugestões feitas pela professora no texto acontecia de forma imediata. Muitas vezes, estas mudanças ocorriam após várias e distintas formas de intervenção, e levavam um tempo maior para aparecerem de forma autônoma nas produções.

Além disso, nem todos os estudantes conseguiam se apropriar das sugestões feitas pela professora. Alguns até faziam as correções logo após terem sido alertados, porém, isso não aparecia incorporado ao texto de forma autônoma conforme seguiam com a produção. Vigotski (1931/1960/2012a; 1933/1968/2013) afirmou que o processo de significação envolve idas e vindas, evoluções e involuções, e mudanças substanciais que provocam saltos no desenvolvimento. Nesse processo, o sujeito transforma-se dialeticamente, e a tarefa da professora é indicar caminhos.

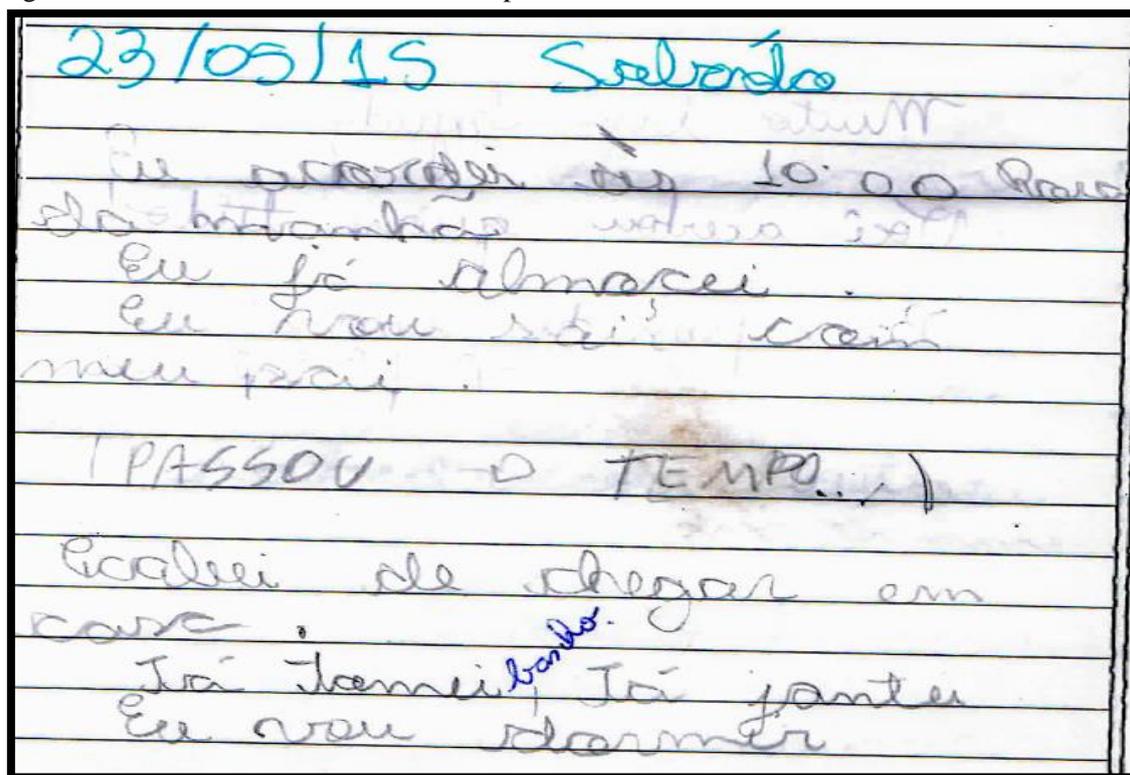
Mayrink-Sabinson (1997) apontou, a partir dos resultados obtidos em seu estudo sobre o papel do interlocutor no processo de aquisição da escrita por crianças ouvintes, que à medida que avançavam a idade e a série dos estudantes, a professora passava a concentrar suas intervenções cada vez mais nos aspectos ortográficos e de organização do texto. Isto nos leva a pensar sobre a necessidade de priorizar, inicialmente, a compreensão do estudante sobre o significado da escrita, sobre o porquê e para que escrever, sem deixar de lado ou atribuir um valor secundário às regras e normas gramaticais (PEREIRA, 2009). O conhecimento sobre o vocabulário e as normas gramaticais é fundamental para que os estudantes sejam capazes de construir e compreender os textos (VIANA; LIMA, 2016), mas estes podem e devem ser aprendidos por meio da prática da escrita. Deste modo, a escrita ganha significado e torna-se um meio de constituição do sujeito (VIGOTSKI, 1931/1960/2012a; PINO, 2005).



As Figuras 5 e 6 trazem exemplos de correções de acentuação. Nestes casos, a professora incluiu nos textos acentos que estavam ausentes, ou ainda, os omitia usando um X, circulando ou grifando na palavra a sílaba ou letra onde houvesse acentuação inadequada ao padrão da língua portuguesa. Por meio de suas intervenções, a professora procura voltar a atenção dos estudantes para elementos que compõe a estrutura convencional da escrita. Sua decisão de ir incorporando aspectos formais da escrita ao longo do processo de produção dos textos adequa-se à ideia de que é por meio do uso da escrita que acontece o ensino dos elementos que constituem a língua portuguesa padrão (GERALDI, 1991; PEREIRA, 2009; PEREIRA, 2014b; VIANA; LIMA, 2016).

Guarinello (2007) apontou a importância de os profissionais que atuam com surdos observarem as características da escrita individual de cada surdo, bem como, reconhecer esta escrita como algo em elaboração, na qual os interlocutores (produtor do texto e o leitor) estão em interação constante e ambos contribuem para sua construção. Vigotski (1931/1960/2013) discutiu que o processo de significação acontece na relação eu-outro, na intersubjetividade, portanto, na comunicação com o outro.

Figura 7 - Texto retirado do diário de Iana produzido em 23/05/2015



Fonte: Diário da estudante

Figura 8 - Texto retirado do diário de Kauã produzido em 11/05/2016

11/15/2016  
 Eu acordei às 5:00 horas da manhã  
 escovi os dentes e depois eu fui para  
 a escola e estudamos sobre a aula  
 de português, geografia e matemática.  
 À tarde eu fui na oficina e  
 tive aula de ~~olimpiadas~~\* e depois eu  
 voltei para casa e fui na casa da  
 minha tia e voltei para casa e  
 meu pai me chamou eu fui eu ajudar  
 quando os tijolos e depois eu tomei  
 banho e fiz as lições de casa e  
 fiquei brincando ~~com~~ meu irmão  
 e dormi.  
 \* olimpíadas  
 Nossa, [REDACTED] Sem muitas erros, para-  
 bens!!  
 Abraços,

Fonte: Diário do estudante

As Figuras 7 e 8 trazem exemplos da incorporação ao texto das correções feitas pela professora sobre acentuação. Iana passou a usar a crase e o acento agudo adequadamente nos textos seguintes. Kauã também passou a usar a crase de acordo com a norma na maior parte das vezes que esta se fazia necessária, mas, de vez em quando, deixava de usá-la. Nestes casos, a professora acrescentava a crase e chamava a atenção do estudante para o uso deste acento.

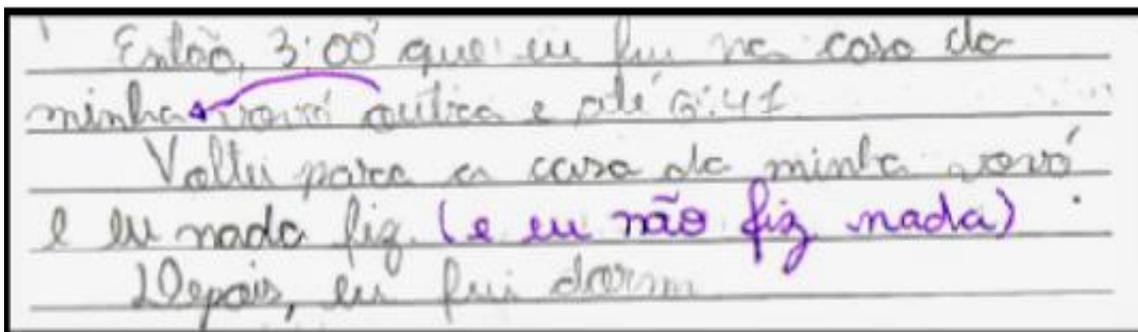
Inadequações quanto ao uso de acentos eram comuns nos textos de todos os estudantes, especialmente quanto ao uso da crase e do acento agudo. Todos os estudantes precisavam de orientação em relação à acentuação, principalmente quando incorporavam novas palavras ao texto. Estes estudantes estavam em processo de aquisição da língua portuguesa como segunda língua, portanto, estas inadequações relacionadas ao uso de acentuação são parte desse processo. Streiechen e Krause-Lemke (2014) discutiram que a acentuação é um aspecto da língua portuguesa escrita relacionado à tonicidade e que demanda certa experiência com a pronúncia oral, e como

os surdos, em sua maioria, não utilizam a oralidade, não surpreende apresentarem dificuldades relacionadas ao emprego da acentuação de palavras.

A língua de sinais que dá base para o processo de elaboração da segunda língua tem uma estrutura diferente da encontrada na escrita da língua portuguesa, e como a língua de sinais não é fonética, não faz uso de marcas de entonação nas palavras (KARNOPP, 2015a; 2015b). Deste modo, as regras de acentuação precisam ser aprendidas a partir da experiência de uso por meio da produção escrita e da leitura.

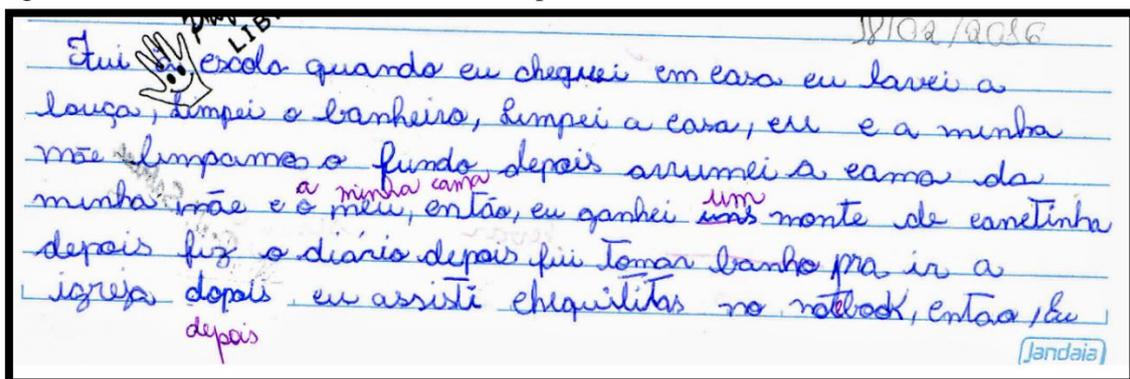
O investimento constante por parte da professora na correção da acentuação nos textos dos estudantes demonstra seu interesse na apropriação das normas da língua portuguesa escrita padrão por parte dos alunos. Os ajustes propostos por meio dos acréscimos da acentuação indicam uma comunicação entre a professora e os estudantes no sentido de motivá-los a alcançar um nível de produção escrita que se aproxime ao máximo da escrita convencional da segunda língua, o que favorece que eles também elaborem uma percepção de si como escritores potentes (MAYRINK-SABINSON, 1997; GUARINELLO, 2007).

Figura 9 - Texto retirado do diário de Giovana produzido em 05/03/2016



Fonte: Diário da estudante

Figura 10 - Texto retirado do diário de Marta produzido em 18/02/2016



Fonte: Diário da estudante

Outra estratégia usada para correção foi a ordenação de frases ou a complementação do texto, deixando-o adequado à estrutura frasal da escrita em língua portuguesa. As Figuras 9 e 10 mostram exemplos dessa intervenção, pois aparece a reescrita feita pela professora entre parênteses (Figura 9) ou acima das palavras da estudante (Figura 10), adequando sintaticamente pequenos trechos dos textos, visando melhorar a compreensão do que estava escrito.

Os textos de Giovana, Marta e Iana apresentavam a característica de inversão da ordem das palavras na frase ou a omissão de aspectos da estrutura frasal (como o sujeito ou o objeto), importantes para a compreensão, por parte leitor, da ideia que estava sendo apresentada no texto. Essa inadequação não era comum nos textos e aparecia somente esporadicamente. Em relação à organização sintática dos enunciados, Fernandes (1999a) destacou que, em Libras, prevalece a estrutura básica objeto-sujeito-verbo (OSV), podendo também aparecer a estrutura objeto-verbo-sujeito (OVS), diferindo da ordenação básica da língua portuguesa escrita, que é sujeito-verbo-objeto (SVO). Portanto, é comum que apareçam essas inversões na escrita de sujeitos surdos que estão em fase de aquisição da segunda língua, visto que eles tomam a Libras como referência na elaboração de seus enunciados.

Nos exemplos apresentados nas Figuras 9 e 10, temos a omissão de frases ou a inversão sintática nos enunciados das estudantes, caracterizando a presença de uma interlíngua (FERNANDES, 1999a; 2006). Viana e Lima (2016) afirmaram que estas transformações apontam um processo de elaboração pelo surdo dos aspectos formais da língua portuguesa escrita, pois demonstram que estão tomando consciência das normas daquela língua por meio da língua de sinais, sua língua de referência.

Figura 11 - Texto retirado do diário de Giovana produzido em 19/04/2016

19/04/16

Eu fui na escola foi aula de Ed. Física  
 foi muito legal e fácil, então foi aula de geografia  
 foi bom.

Depois foi aula de Inglês, mas prof<sup>o</sup> [redacted]  
 foi faltou, outro professor é matemática e  
 nome dele é [redacted]. Foi muito fácil, voltei  
 para a minha casa e eu fui no almoço.

Eu fui celular, até 11:02 e eu fui usei  
 computador.

Então, até 6:00 e eu fui no ponto,  
 depois eu fui na casa da minha  
 amiga e mas meus pais estavam  
 conversando com ela.

Voltei para a minha casa, eu  
 usei pouco celular e eu fui no banho.

Tempo depois, eu usei celular, eu estava  
 jogando alguma coisa e até 10:43.

Eu fiz diário, eu fui dormir.

Fonte: Diário da estudante

Figura 12 - Texto retirado do diário de Marta produzido em 19/02/2016

No domingo eu acordei e quando eu acordei  
 eu <sup>escrevi</sup> exa<sup>o</sup> dentes, então, eu passei com o meu  
 novo irmão e fui a igreja de manhã depois eu  
 fui na igreja à noite pra orar com a minha  
 mãe, com o meu padrinho, e com o meu  
 irmão e lá nos comemos comida juntos  
 e depois nós <sup>fomos</sup> foi a igreja <sup>das</sup> 10:00h. às  
 12:00, então, eu fiquei com sono e  
 depois eu e a minha mãe, e o meu  
 pai <sup>fomos</sup> leva<sup>r</sup> o meu irmão no  
 abrigo é aonde ele fica morando  
 chegando em casa a minha mãe  
 fez comida e marmite <sup>para</sup> pro <sup>meu</sup> irmão.

Fonte: Diário da estudante

Nas Figuras 11 e 12 vemos textos produzidos pelas estudantes Giovana e Marta algum tempo depois das intervenções apresentadas nas Figuras 9 e 10, sendo possível observar que a estrutura das frases está mais adequada à língua portuguesa padrão. As

jovens tanto incorporaram aos seus textos a ordenação frasal, quanto passaram a explicitar todos os elementos da frase necessários para a compreensão pelo leitor da ideia tratada no texto. O trabalho desenvolvido pela professora em sala de aula também consistia em mostrar o que ocorre na Libras e o que ocorre na língua portuguesa escrita. Certamente, as informações sobre a LP não terminavam na correção dos diários, mas se somavam às aulas. Os diários permitem ver a apropriação/internalização do funcionamento do português escrito.

A professora relatou que desenvolve o ensino da língua portuguesa como segunda língua para os surdos fundamentando-se numa perspectiva contrastiva, na qual são apontadas e elucidadas as diferenças e semelhanças entre a LP e a Libras. Pereira (2014b) afirmou que por meio desta prática é possível mostrar aos estudantes surdos de que maneira uma ideia pode ser expressa em ambas as línguas, e que isto os auxilia na formulação de “hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas” (p. 149). Para Fernandes (1999a), muitas vezes, os erros que aparecem na escrita dos surdos são a representação destas hipóteses formuladas a partir das regras de uso da língua de sinais ou de generalizações das regras já internalizadas da língua portuguesa. O processo de aquisição da segunda língua é mediado pela L1, o que leva a construções peculiares que configuram a interlíngua.

Figura 13 - Texto retirado do diário de Gisele produzido em 21/04/2016

21/04/16.

Eu despertei, eu, a minha mãe, meu pai,  
o Jhonny, a Isabelle e a Victória fomos no  
mercado e perguntei pra Victória?

- Porque nós estamos comprando  
a carne?

A Victória disse:

- Porque sim, você pegar o <sup>iogurte</sup> iogurte  
do Danone, o salgadinho e a Bolacha.

Peguei 3 coisas e coloquei no  
carrinho perguntei pro meu pai?

- Pai! Você está escolhendo só a carne  
e também nós precisamos comprar  
arroz e feijão?

Meu pai disse:

- Porque sábado <sup>ou domingo</sup> agora a gente <sup>vai</sup> vamos  
fazer churrasco.

Cheguei em casa descansei e dormi.  
Naqui <sup>às</sup> 18:00 horas eu brinquei com  
a minha amiga chamada Kamila.

Às 19:25 hora liguei <sup>a</sup> TV assisti  
"Totalmente Demais" e Neemi.

Fonte: Diário da estudante

Figura 14 - Texto retirado do diário de Gisele produzido em 21/04/2016

Gostei muito do seu diário. Parabéns!!

Lembre-se:

Na pergunta, o por que é sepa-  
rado; na resposta o porque é  
junto.

Você não é nerd porque lê, você é  
muito esperta! Está melhorando o português!  
Parabéns!!

Continue assim...

Fonte: Diário da estudante

As Figuras 13 e 14 mostram uma sequência de correção que tem início no texto e prossegue nos comentários deixados pela professora ao final do mesmo. Nesta intervenção, observamos na Figura 13 que a professora realiza a correção da palavra

*porque* (inserindo um traço para indicar que a palavra deve ser escrita de maneira diferente) e, ao final do texto, explica (Figura 14) a norma de uso da palavra corrigida (*por que* – separado e *porque* – junto) na língua portuguesa escrita.

Na língua portuguesa há certas regras que dizem respeito somente à escrita da língua, como é o caso do uso do *porque* junto e do *por que* separado. Essas normas precisam ser ensinadas em sala de aula por meio da produção textual e da leitura, para que o estudante possa não somente se apropriar desta e fazer uso em sua escrita, como também, compreender que se trata de um aspecto característico da normatização da linguagem escrita.

O diário foi usado pela professora como lugar de comunicação e de ensino da língua portuguesa, portanto, suas intervenções tinham um caráter formativo dos estudantes, já que por meio destas produções ela avaliava o processo de aquisição da escrita pelos estudantes. Além disso, a professora também oferecia instruções sobre as regras da língua portuguesa escrita, o que configura um processo de ensino formal da língua.

Vigotski (1934/ 2014b) afirmou que todo conhecimento sistematizado precisa ser ensinado de forma intencional e que a escrita é composta por regras gramaticais que normatizam seu uso, portanto, a aquisição da escrita demanda também o acesso ao sistema formal de produção desta. Todavia, o professor pode atuar como mediador nesse processo sem necessariamente fazer uso de metodologias que exponham os alunos ao sistema normativo da língua, desvinculado de seu uso com significado.

Pereira (2014a) discutiu que o ensino da língua portuguesa escrita para surdos deve privilegiar o ensino desta como atividade discursiva, tendo como meta a produção de textos, e nesse processo, inserir o ensino da gramática. Solange, a professora participante deste estudo, desenvolve sua prática fundamentada nesta perspectiva, portanto, suas ações em relação ao ensino da gramática adequam-se à ideia de integrar este ensino ao contexto de uso da língua, isto é, conforme os estudantes apresentam suas hipóteses de uso da língua portuguesa nos textos, a professora apresenta as normas gramaticais objetivando contextualizar o emprego das normas dentro do próprio texto.

Figura 15 - Texto retirado do diário de Gisele produzido em 09/05/2016/2016

09/05/16. ♡

Eu acordei, meu pai estava de folga, então, meu pai foi buscar o amigo dele e a mulher dele para almoçar em casa. Depois eu e a [redacted] fomos na Cabelereira para eu fazer a escova. Demorei um pouco, cheguei em casa a minha mãe e meu pai <sup>na</sup> estava em casa, pois eles tinham ido ao banco e foi no posto trocar o óleo da Caminhonete Blazer. Fiquei na casa da Sabelle, ela tirou a foto <sup>do</sup> meu novo visual porque meu cabelo ficou bonito. Eles demoraram e cheguei em casa, eu fiquei brava com eles. A minha mãe disse:  
 - Por que você está brava com a gente?  
 Eu disse:  
 - Porque vocês tinham prometido levar eu na Secretaria!

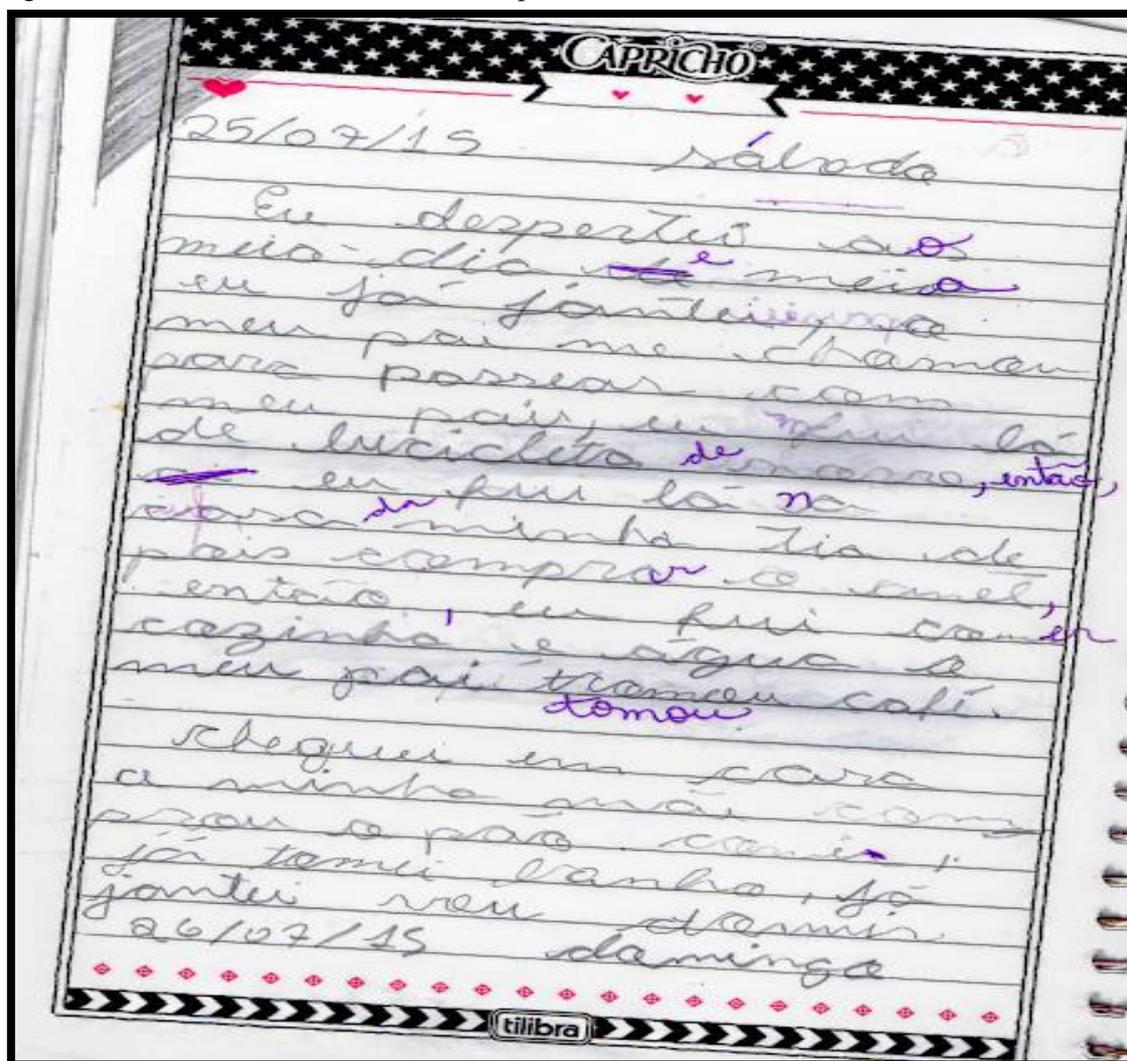
Fonte: Diário da estudante

A Figura 15 mostra que Gisele passou a utilizar as diferentes formas do *porque* adequadamente, conforme ensinado pela professora. A observação da aplicação da regra de uso do *porque* se tornou comum nos textos da estudante, apontando um indício de que a mesma se apropriou do conhecimento, visto que seu uso se tornou autônomo e a professora não precisou fazer mais correções sobre este assunto.

Além disso, é possível observar que Gisele passa a produzir textos cada vez mais ricos em detalhes e faz uso de vários elementos da língua portuguesa como pontuação, conjunções, discurso direto, discurso indireto, entre outros. A parceria estabelecida com a professora na produção dos textos, construída por meio das interlocuções acerca das normas gramaticais, sintáticas e lexicais da língua, colaborou para a ampliação e o enriquecimento dos textos da estudante, e também, para mudanças nas intervenções da professora.

Para Mayrink-Sabinson (1997), as ações do adulto letrado repercutem naquilo que o estudante faz e vice-versa. Neste sentido, o adulto letrado é o outro para o estudante, que, por sua vez, constitui-se no outro para o adulto. Esta relação encontra-se em constante movimento e ambos se modificam dialeticamente (VIGOTSKI, 1931/1960/2013; 1934/2014b).

Figura 16 - Texto retirado do diário de Iana produzido em 25/07/2015



Fonte: Diário da estudante

Na Figura 16 temos exemplos de intervenções voltadas para a pontuação e uso de preposição. Ao texto de Iana, a professora incorporou várias vírgulas e as preposições *de* e *da*, e substituindo o *de* pelo *e*. Intervenções voltadas à correção de preposições e pontuação ocorriam com bastante frequência nos textos dos estudantes. Em relação ao uso da pontuação, Iana, Kauã e Marta eram os que faziam menos uso, ou

o faziam de forma inadequada em seus textos. Kauã, por exemplo, geralmente substituiu os pontos em seguida e os pontos final por vírgulas. Marta, por sua vez, escrevia sem pontuação, geralmente, usando apenas o ponto final para marcar o fim do texto.

Em relação às preposições, Iana era a que menos as utilizava em seus textos, enquanto Giovana, eventualmente, usava as preposições de modo inadequado na frase ou omitia as preposições. Os demais estudantes não apresentavam tanta dificuldade com uso de preposições, mas todos precisavam de algum tipo de orientação no uso dessas estruturas gramaticais.

Streichchen e Krause-Lemke (2014) afirmaram que a pontuação é um aspecto vinculado à oralidade, representando a entonação, o ritmo de fala, entre outros aspectos. Por conta disto, o uso da pontuação pode se tornar um ponto de dificuldade na produção escrita pelo surdo, já que em Libras “a entonação é marcada por expressões faciais” (p. 979). Contudo, os surdos podem fazer uso adequado da pontuação em seus textos, conforme mostraram estas autoras, ao analisar textos produzidos por estudantes surdos em sala de aula. Karnopp (2015b) destacou que, por meio da prática da leitura e da escrita, os surdos conseguem adquirir conhecimentos sobre a pontuação que lhes dão condições de elaborar hipóteses sobre o uso deste elemento linguístico em seus textos. Embora, muitas vezes, os surdos empreguem a pontuação de forma inadequada nas suas produções escritas, o uso desse recurso não é feito de forma aleatória ou sem sentido, uma vez que “há um propósito no uso desses sinais de pontuação” (p. 231).

O uso da preposição também é um outro aspecto da língua portuguesa que pode gerar dificuldades na escrita pelo surdo. Todavia, esta dificuldade não pode ser considerada específica dos surdos, já que se configura como uma dificuldade encontrada por qualquer aprendiz de uma segunda língua. Guarinello (2007) destacou que falantes estrangeiros que estão aprendendo a língua portuguesa como segunda língua também apresentam dificuldades semelhantes em relação ao uso das preposições.

A Libras possui algumas preposições que são pouco utilizadas por ser uma classe linguística com pouco significado para os surdos, conforme afirmam Viana e Lima (2016) e Aspilicueta (2006). Em geral, só tem amplo domínio do uso de preposições em uma língua o usuário nativo, falante daquela língua. Assim, a professora enfrenta uma tarefa complexa, convidando seus estudantes a atentarem para as preposições na língua e seu uso, apesar de eles não serem usuários dessa língua.

Figura 17 - Texto retirado do diário de Iana produzido em 09/10/2015

Eu vou sempre  
a chinela porque  
a chinela vem as  
pontas, eu estava jogando  
em futebol com o  
meu primo.  
Agora eu vou  
estudar, pesquiso os  
históricos, geografia e  
português.

Fonte: Diário da estudante

Figura 18 - Texto retirado do diário de Iana produzido em 09/10/2015

Depois eu vou na  
casa da minha  
vovó Deia,  
Já cheguei em minha  
casa.  
A minha mãe fez  
comida para jantar.  
Eu já comi e  
agora eu vou  
dormir.  
OK, Satisfeita.

Fonte: Diário da estudante

As Figuras 17 e 18 apresentam a incorporação, por Iana, das vírgulas e o uso adequado da preposição *da* na frase *Depois eu vou na casa da minha vovó Deia*. Adequando seu texto às regras da língua portuguesa escrita, Iana incorporou o uso de pontuação ao seu texto enquanto avançou na produção, todavia, em relação às preposições, continuou demandando intervenções constantes da professora, chamando a atenção da estudante para o uso destas.

Figura 19 - Texto retirado do diário de Giovana produzido em 23/02/2016

Eu fui no almoço e eu usei  
 computador, até 5:30. Eu fui no banheiro  
 e eu estava ~~grifando~~ gritando as palavras de história.  
 Eu só ouvi que o meu pai estava  
 jogando de carro e eu fui na jantar.  
 Eu usei celular do meu pai e eu fui  
 dormir.

Fonte: Diário da estudante

Figura 20 - Texto retirado do diário de Giovana produzido em 24/02/2016

Depois, eu fui no almoço e eu usei  
 computador.  
 Eu estava jogando alguma coisa  
 até 5:30.  
 Eu estava gritando as palavras de  
 história e eu fui no banheiro.

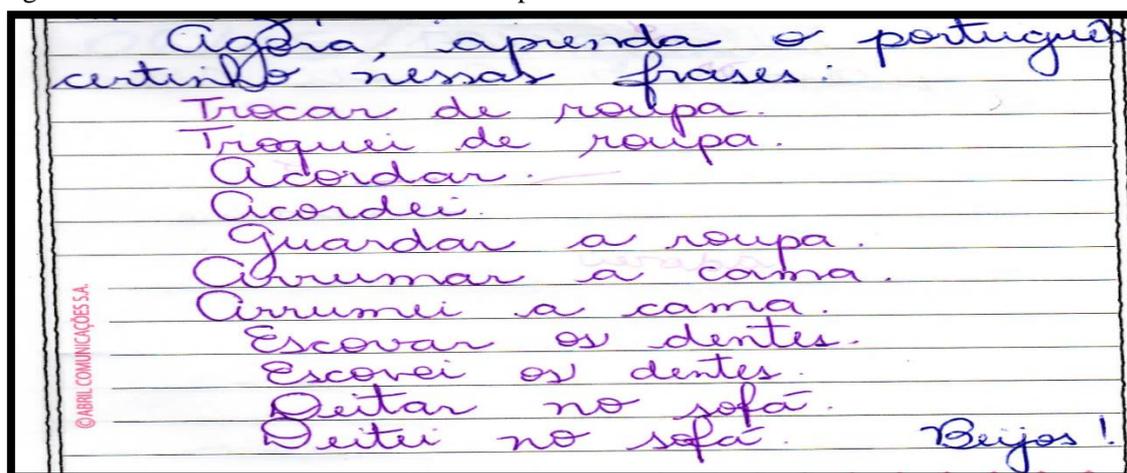
Fonte: Diário da estudante

As Figuras 19 e 20 mostram uma sequência de intervenção em relação ao uso do verbo. Na Figura 19, observa-se que Giovana escreveu a palavra *grifar* no tempo verbal inadequado ao usado no restante da frase, e a professora sobrepôs à palavra escrita pela estudante a forma adequada de grafia. No dia seguinte (Figura 20), Giovana usou a palavra sugerida pela professora em sua intervenção anterior. Destacamos que, a partir dessa correção, Giovana incorporou aos seus textos a grafia correta da palavra, não voltando a repetir essa inadequação.

O uso do tempo verbal no infinitivo é usualmente encontrado nos textos escritos por surdos e considerado como uma inadequação que se refere à influência da Libras. Fernandes (1999a) e Streiechen e Krause-Lemke (2014) afirmaram que esta é uma característica comum, pois a flexão verbal em Libras é realizada de maneira distinta da utilizada na língua portuguesa escrita. Em Libras, os tempos passado, presente e futuro

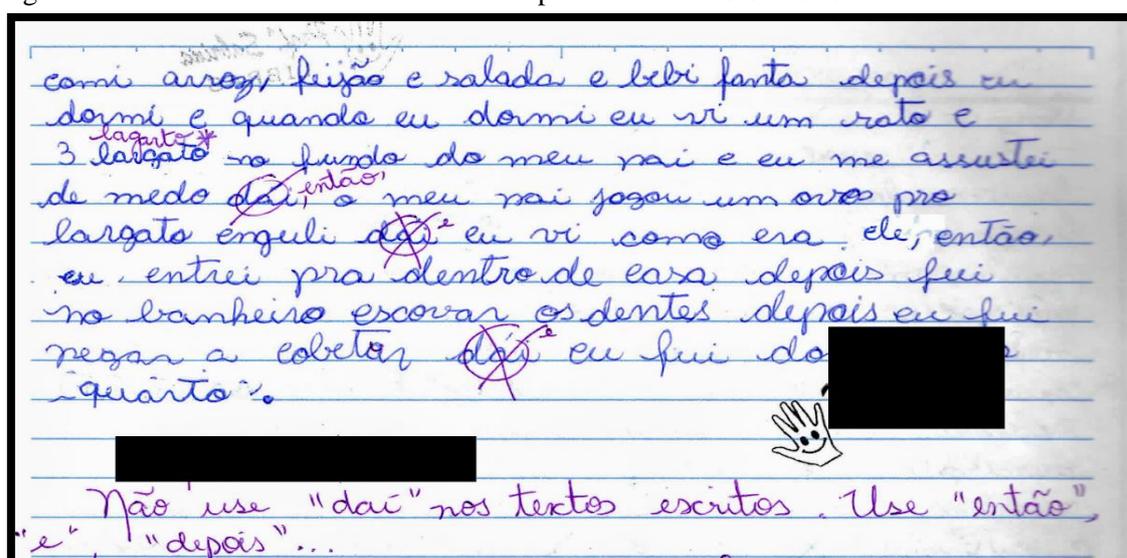
são expressos por meio de relações espaciais, enquanto os sinais referentes aos verbos permanecem iguais. Desta maneira, os surdos costumam escrever os verbos no infinitivo e indicar o tempo por meio de palavras como: ontem, antes (passado); hoje, agora (presente); e amanhã, próximo (futuro). Embora esta forma de grafia da conjugação verbal tenha sido encontrada em alguns textos de Giovana, isso não se repetia nos textos do demais estudantes. Algumas vezes, o que se constatava era uma conjugação inadequada em relação ao tipo de passado usado.

Figura 21 - Texto retirado do diário de Iana produzido em 04/05/2015



Fonte: Diário da estudante

Figura 22 - Texto retirado do diário de Marta produzido em 18/02/2016



Fonte: Diário da estudante

Figura 23 - Texto retirado do diário de Giovana produzido em 03/04/2016

03/04/16

Eu acordei 10:20, eu fui no café da manhã e eu usei celular ~~com a professora~~ falando, até 1:00 e eu fui ajudar o meu pai, ~~antes na minha quarto~~ <sup>meu</sup> quarto.

Voltei eu usei celular, eu conversei com a Camila no whatsapp e até 3:00.

Eu fui usei computador e até 5:30, depois ~~visitei na~~ <sup>visitei</sup> minha casa e meu pai ~~falou com~~ <sup>falou</sup> a minha mãe.

Eu ~~usei~~ <sup>conversei</sup> com a ~~professora~~ <sup>professora</sup>, eu voltei usei celular, eu fui ~~peguei~~ <sup>peguei</sup> 4 sorvetes e eu fui ajudar com o meu pai, ~~avuma~~ <sup>avuma</sup> a bicicleta e eu ~~usei~~ <sup>usei</sup> computador. Depois, eu ~~fui~~ <sup>fui</sup> usei celular. Eu comi uma pizza, ~~bebêi~~ <sup>bebêi</sup> fruta laranja e eu fui assistindo novela até 10:10. Eu fui dormir.

Fonte: Diário da estudante

Figura 24 - Texto retirado do diário de Giovana produzido em 16/05/2016

Gostei que escreveu bastante!  
Parabéns!!

Veja:  
Eu fui almocei X  
Eu almocei C

Não escreva tudo com "fui". Veja as correções.

Fonte: Diário da estudante

A Figura 21 mostra uma lista de expressões sugeridas pela professora à Iana para serem usadas em seu texto, após várias correções feitas em momentos anteriores sobre expressões que indicam ações usadas de forma inadequada pela estudante. Na maior parte das vezes, a professora sobrepunha ao que havia sido escrito pela estudante uma sugestão de expressão. Como a estudante repetia constantemente as mesmas

inadequações, a professora optou por fazer a intervenção mostrada na Figura 21. Assim como Iana, outros estudantes também precisaram de sugestões semelhantes e, de acordo com a necessidade de cada um, a professora apresentava uma sugestão específica. Por meio de pistas visuais, a professora foi apontando para os estudantes as inadequações em seus textos e, ao mesmo tempo, indicando, com o uso de acréscimos ou retiradas de termos, o modo convencional de escrita (MAYRINK-SABINSON, 1997; GESUELI; MOURA, 2006; GESUELI, 2015).

Em relação à Figura 22, vemos uma intervenção que sugere o uso de diferentes conectivos em substituição à palavra *daí*, usada repetidamente por Marta. A sugestão de uso de diferentes conectivos veio acompanhada de uma observação a respeito da diferença entre o texto escrito e o texto sinalizado ou oralizado. A professora chamou atenção para uma norma de produção textual que faz parte da estrutura do texto escrito em língua portuguesa e, em seguida, sugeriu uma ampliação do léxico da estudante por meio da indicação do uso de diferentes palavras (*então, e, depois*) em substituição à palavra *daí*.

Nas Figuras 23 e 24 destacamos a estratégia de marcar com um X a retirada de palavras repetidas do texto. Na Figura 23, a estudante usou repetidamente a palavra *fui* antes de verbos no passado, o que comprometia a compreensão e não se adequa à normatização da escrita em língua portuguesa. A professora marcou esta palavra a fim de omiti-la do texto ou substituí-la pela conjugação adequada do verbo usado em cada situação ao longo do texto; como pode ser percebido no fato de as palavras *fui pegou* serem substituídas por *peguei*, e *fui assistindo*, por *assistiu*. Este tipo de construção usado por Giovana foi caracterizado por Fernandes (1999a) como uma “necessidade de diferenciação no item lexical verbal” (p. 74) utilizada pelo surdo e que, provavelmente, deriva de aprendizagens escolares.

Estas intervenções, de maneira geral, colaboram para a ampliação lexical das estudantes. Constantemente, a professora realizava intervenções voltadas a esta finalidade nos diários de todos os estudantes. Por meio das sugestões, a mesma vai mediando o processo de aquisição de vocabulário em língua portuguesa e colaborando para a autonomia dos estudantes na produção de textos, já que a lista de termos poderia ser usada como modelo a qualquer hora pelo estudante, sem ser necessária a intervenção contínua da professora no texto.

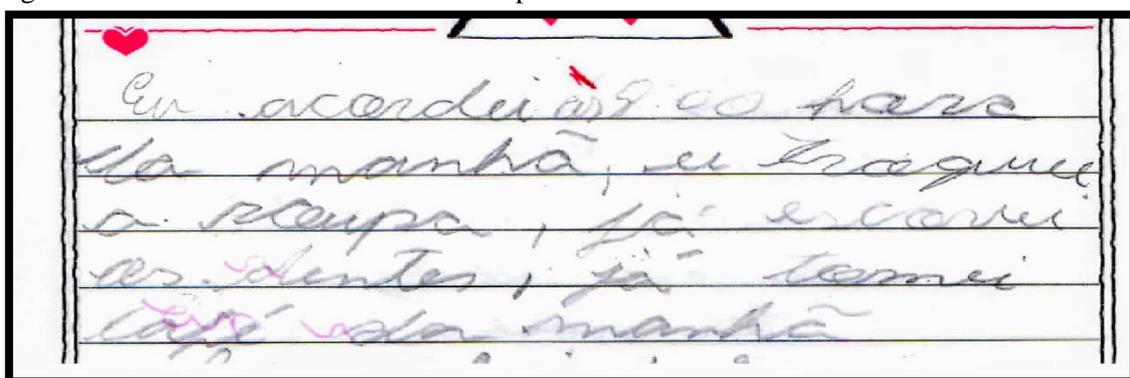
A professora não se limita a corrigir ou indicar imprecisões, mas também faz sugestões e dá alternativas aos estudantes para que, aos poucos, estes incorporem outras

formas de dizer/escrever em língua portuguesa. Ela assume uma parceria em relação às formas de dizer e isso auxilia os estudantes (GUARINELLO, 2007; PEREIRA, 2009; 2014b; VIANA; LIMA, 2016). Segundo Fernandes (1999a), é importante que o interlocutor mantenha uma atitude responsiva diante dos textos produzidos por surdos, focando nas possibilidades que as peculiaridades apresentadas no texto indicam. Dito de outro modo,

[...] os “erros” que os estudantes surdos cometem ao escrever o português devem ser encarados como decorrentes da aprendizagem de uma segunda língua [...] resultado da interferência de sua primeira língua e a sobreposição das regras da língua que está aprendendo (FERNANDES, 1999a, p. 76, grifo da autora).

Para Fernandes (2006), a ampliação lexical do surdo é fundamental para a produção de uma escrita significativa. A aquisição de vocabulário também passa pela leitura, sendo esta, um dos principais meios, juntamente com a produção textual, de aquisição lexical, ortográfica e de compreensão gramatical da língua portuguesa pelo surdo. Portanto, é necessário que as práticas escolares de ensino de segunda língua para surdos trabalhem a aquisição da escrita vinculada à leitura. Em relação a isto, destacamos que a leitura também fazia parte da rotina de ensino-aprendizagem das turmas participantes deste estudo.

Figura 25 - Texto retirado do diário de Iana produzido em 10/05/2015



Fonte: Diário da estudante

Figura 26 - Texto retirado do diário de Marta produzido em 10/04/2016

No Domingo eu fui na água  
 vermelha com o meu pai  
 e, então, eu comi pastel  
 depois a minha <sup>prima</sup> ~~prima~~  
 foi embora para a aquariti-  
 nga depois o meu  
 pai me levou embora  
 para casa em seguida  
 nós paramos porque  
 o meu pai foi comer

Fonte: Diário da estudante

Figura 27 - Texto retirado do diário de Giovana produzido em 17/05/2016

É professora, eu não conheço ela, ela deixou  
 que nós jogamos, eu <sup>brunha</sup> ~~brunha~~ com o [redacted]  
 a [redacted] e a [redacted]. É uma  
 depois, aula de geografia foi fácil e bom  
 porque tem a pergunta e então, eu  
 respondi.  
 Então, aula de inglês foi muito fácil e  
 bom, porque tem a pergunta, então, eu  
 respondi.  
 Tempos depois, eu fui na oficina de  
 livros foi mais ou menos legal e <sup>porque as</sup> ~~porque as~~  
 crianças não <sup>obedecem</sup> ~~obedecem~~ a [redacted] e o  
 [redacted]. Depois, eu almoocei e eu usei celular.  
 Entrei no facebook, messenger, whatsapp,  
 etc... Depois, eu ~~estava~~ <sup>em</sup> pensei ~~em~~ compra  
 coisa, então, eu pedi <sup>para</sup> ~~para~~ minha mãe e  
 tempos depois, eu conversei com o meu  
 amigo e [redacted] e eu fui na fantasia.

Fonte: Diário da estudante

A Figura 25 mostra que Iana incorporou ao seu texto as sugestões de expressões apresentadas pela professora em correção feita em outra situação (Figura 21). Na produção, vemos que a estudante não apenas passou a utilizar as sugestões dadas, como também, sua narrativa se tornou mais clara e compreensível. Conforme avançava em

sua produção, Iana passou a utilizar de forma cada vez mais adequada as expressões apresentadas pela professora, e ainda expandiu seu vocabulário, pois passou a utilizar outras palavras além das sugeridas.

Em respostas às intervenções e sugestões feitas pela professora sobre o uso de conectivos diferentes e sobre as repetições observadas nas Figuras 22 e 23, as estudantes Marta e Giovana modificaram seus textos, adequando-os de acordo com as solicitações feitas. Na Figura 27, é possível observar que Giovana deixou de usar a palavra *fui* antes dos verbos e passou a empregá-la de forma adequada quando necessário. Marta (Figura 26), por sua vez, incorporou os termos *e*, *então*, *depois* em substituição ao *daí*, usado com bastante frequência em seus textos antes das sugestões da professora.

Nota-se que os textos ficaram mais compreensíveis e ganharam maior coesão e coerência após as modificações feitas pelas estudantes. A parceria entre a professora, por meio das correções e sugestões, e as estudantes, que alteraram seus textos considerando as intervenções feitas, permitiu que a escrita ganhasse qualidade, ficando estruturalmente mais organizada. Mudanças semelhantes também foram observadas nos diários de outros estudantes, o que mostra que o diálogo entre professora e estudantes estava os conduzindo a um aprimoramento da escrita formal em língua portuguesa. Em vários momentos a professora estabeleceu uma conversa mais direta com cada estudante por meio de recados deixados ao final do texto, nos quais explicava, fazia solicitações, recomendações ou observações sobre as normas de escrita do português.

Conforme apontado anteriormente, o processo de produção de uma escrita adequada aos padrões da língua portuguesa formal pelos estudantes também apresentava momentos de involução, ou seja, em vários textos e em diferentes momentos da produção dos diários, os estudantes apresentavam uma escrita permeada por inadequações às normas da língua portuguesa e com características de interlíngua (VIGOTSKI, VIGOTSKI, 1931/1960/2013; 1934/2014b; FERNANDES, 1999a; 2006).

Contudo, a medida em que avançam temporalmente na produção do diário, embora algumas inadequações ou marcas de interlíngua reaparecessem, a quantidade de intervenções requeridas para a modificação destes tornava-se cada vez menor, chegando, às vezes, a desaparecer dos textos. Os próprios estudantes, de forma autônoma, adequavam sua escrita às normas sem precisar de intervenção, e isto pode ser observado em marcas deixadas por eles, como as correções feitas após terem apagado palavras com borracha, ou mesmo com pequenas correções sobrepostas às palavras

escritas, conforme pode ser identificado no texto de Iana, na Figura 17, no qual corrige palavra *geografia*.

Estas marcas de refacção textual apontam para um processo de reelaboração das normas linguísticas do português escrito, indicando um processo de reflexão da estudante sobre a escrita. Abaurre (1997) afirmou que o processo de reelaboração textual indica a constituição de um sujeito autônomo em relação à linguagem, demonstrando que estamos “[...] diante de alguém que se constitui em sujeito da linguagem, para o que, evidentemente, em muito deve ter contribuído a qualidade da interação que manteve com o “outro”, representado, [...] através de seus vários interlocutores” (p. 112, grifo da autora).

Ressaltamos que as dificuldades e inadequações na escrita dos estudantes aqui apresentadas aqui neste eixo não são encontradas apenas na escrita dos surdos. Ainda que as marcas de interlíngua observadas em muitas situações sejam características de condições específicas de significação da escrita pelo surdo, que utiliza a língua de sinais para atribuir significados aos conteúdos da escrita da língua portuguesa. Os problemas de ortografia, pontuação e demais inadequações mostradas neste eixo, também são encontrados na escrita de ouvintes, conforme apontam os estudos de Cagliari (1989) e Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997).

De modo geral, neste primeiro eixo foram agrupadas as intervenções voltadas ao ensino-aprendizagem de aspectos gramaticais, ortográficos e lexicais da língua portuguesa como segunda língua. A parceria entre a professora e os estudantes, por meio dos diálogos estabelecidos nos diários, favoreceu a produção de textos cada vez mais complexos do ponto de vista linguístico e com características de autonomia na produção escrita. Conforme avançavam temporalmente na escrita dos diários, os estudantes apresentavam maior independência em relação ao uso dos aspectos formais da língua portuguesa escrita, demandando cada vez menos intervenções da professora voltadas à correção das inadequações gramaticais, ortográficas e lexicais.

Por meio da interlocução estabelecida com os estudantes individualmente, a professora foi capaz de atuar nas zonas de desenvolvimento proximal destes, oferecendo apoio de acordo com as necessidades que emergiam durante o processo de escrita dos diários (VIGOTSKI, 1934/2014b). Nesse movimento, os estudantes tiveram a oportunidade de tomar consciência dos efeitos de sua escrita sobre o outro/leitor, fato que favoreceu as mudanças ocorridas nas produções e a internalização dos aspectos linguísticos apontados ao longo do processo de escrita. A aquisição dos aspectos

estruturais da língua portuguesa promove a reflexão e o acesso à metalinguagem, o que favorece o deslocamento interno do sujeito, colaborando para a modificação e ascensão das estruturas psíquicas a níveis cada vez mais elevados de complexidade (VIGOTSKI, 1934/2014b; 2013).

Karnopp (2015a; 2015b) destacou que, para os surdos, é importante conhecer seu interlocutor, saber para quem escreve, pois, na maior parte das vezes, o surdo é colocado no lugar daquele que não possui conhecimentos suficientes para escrever ou que não sabe escrever. Esta ideia, na perspectiva da referida autora, é equivocada, pois foi construída com base em uma tradição de ensino da língua portuguesa escrita “[...] voltada para o estudo do vocabulário e para a memorização das regras da gramática tradicional” (p. 170). Esta compreensão, associada a um não reconhecimento por parte da escola da condição bilíngue do surdo, tornou o espaço escolar intolerante a “qualquer manifestação linguística diferente, tratando muitas vezes os alunos surdos como ‘deficientes linguísticos’” (p. 169, grifo da autora).

Diante dessa situação, Fernandes (1999a) e Guarinello (2007) ressaltaram que o interlocutor que interage com a escrita do surdo precisa ser sensível às peculiaridades desta escrita e colaborar para o processo de aquisição pelo surdo da linguagem escrita, como meio de enunciação e de expressão discursiva. Deste modo, o professor precisa ser cúmplice na construção da L2 e

[...] as dificuldades encontradas no português escrito dos surdos podem ser referenciais para um trabalho com a escrita como segunda língua, já que não se trata apenas de ensinar a linguagem escrita, mas de usá-la, ou seja, fazê-la funcionar como recurso para interação e interlocução, de maneira que o sujeito possa manipular a língua portuguesa nas suas várias possibilidades (GUARINELLO, 2007, p. 42).

A seguir, faremos uma caracterização das interlocuções entre professora e estudantes voltadas ao conteúdo dos textos.

#### 4.2 Diário como espaço de elaboração textual da língua portuguesa como L2

Neste segundo eixo foram agrupadas as interlocuções voltadas à organização e ampliação textual. Assim como na categoria anterior, faremos a análise a partir de sequências interativas ocorridas nos textos, nas quais a professora dialogava com os estudantes por meio de comentários e solicitações, com o objetivo de melhorar a coerência, a coesão e a compreensão dos estudantes acerca do gênero diário. Estes, por sua vez, atendiam as intervenções incorporando aos seus textos as modificações e/ou ampliações. Aos poucos e cada um no seu tempo, tornavam-se mais habilidosos na escrita do gênero que estava sendo ensinado, bem como, na produção da língua portuguesa escrita.

Figura 28 - Texto retirado do diário de Giovana produzido em 17/04/2016

Tamos combinar uma  
regra: não pode mais escrever  
sobre:  
- jogo  
- celular  
- TV  
- almoços  
Quero coisa DIFERENTES, ok?

Fonte: Diário da estudante



As Figuras 28 e 29 trazem exemplos de intervenções voltadas à variação do tema abordado nos textos das estudantes Giovana e Ana. Na Figura 28, a professora informa Giovana sobre temas os pontuais que ela não quer mais que sejam abordados, pois são assuntos que a estudante vinha relatando de forma recorrente e a professora já havia solicitado de diferentes maneiras a variação de temas. No momento apresentado na Figura 28, a professora optou por explicitar diretamente sua opinião sobre os temas abordados nos textos e seu interesse pela variação dos temas.

Na Figura 29, a solicitação sobre a mudança de tema vem acompanhada de uma justificativa, informando à estudante que quanto mais variado for o assunto, mais palavras ela agregará ao seu vocabulário. Deste modo, a professora procura não apenas intervir na qualidade do texto, mas também, criar condições para que a estudante amplie seu vocabulário na linguagem escrita.

Intervenções com objetivo de variação do tema abordado nos diários eram comuns. Com frequência, a professora solicitava aos estudantes que escrevessem sobre *coisas diferentes* ou fazia questionamentos sobre situações que sabia que os estudantes tinham vivenciado, pedindo que falassem sobre essas experiências nos diários. A maioria dos estudantes atendia aos pedidos da professora e passava a abordar temas que iam além de situações vividas em seu cotidiano na escola ou em casa. Todavia, falar sobre sua rotina escolar e sobre a rotina de casa acabou sendo o tema predominante nas narrativas dos diários.

Ao pedir que os estudantes abordem outros temas, a professora cria um desafio. Escrever sobre o mesmo é confortável e não implica maiores riscos. A professora propõe o risco de enfrentar temas novos, o que implicará em palavras diferentes e em novas formas de dizer/escrever. Entretanto, a mesma faz isso como um convite, ou instigando o estudante ao novo. Na posição de interlocutora/leitora, a professora conduz os estudantes à novas experiências por meio da mudança temática, o que tem como consequência a ampliação lexical.

Guarinello (2007) afirmou que, em geral, os textos produzidos por surdos apresentam pobreza de vocabulário que decorrem da falta de experiência com o uso da língua portuguesa escrita e com a pouca leitura. Por conta disso, é fundamental que o professor estimule a leitura e a produção escrita dos estudantes surdos e fundamente este trabalho em uma variedade de textos e na exploração destes por meio da língua de sinais, conforme destacou Fernandes (2006).

Figura 30 - Texto retirado do diário de Giovana produzido em 27/04/2016

Eu despertei as 6:21 hora, eu ainda sinto  
frio muito, eu fui na escola, foi aula  
de matemática foi muito fácil e tem  
a pergunta e eu respondi o meu  
caderno.

Depois foi aula de português foi muito  
fácil, mas eu senti <sup>sempre</sup> <sup>do</sup> e porque um  
imagem de menino está rofio e trabalho  
Então, hora que eu fui na escola de  
ciência e eu ganhei uma bolinha.  
Depois, eu andei e parei lugar ninguém,  
meu amigo me deu um colar. Eu ganhei  
um colar e eu voltei para a minha  
sala.  
Então, foi aula de ciências foi bom, porque  
ela só explicou e mas tem escrever <sup>de</sup> <sup>no</sup>  
caderno.  
Vallii para a minha casa, eu ~~fui~~  
~~no~~ almoocei e eu estava pensei alguma  
coisa.  
Tempos depois, eu fui entrui no facebook  
e porque meu amigo me mandou no  
facebook.  
Eu fui conversei com o meu  
amigo e eu fui sair no facebook.  
Eu usei computador, mas eu não  
quero assistir isso e eu estava  
pensei.

Tempos depois, as 6:31 hora, eu fui  
no banho e eu fui na igreja.  
Vallii para a minha casa, eu usei  
pouco celular e eu fui na jantar. Tem  
suco, feijão, carne salada com tomate.  
Então, eu fiz atividade de português e  
diário. Eu fui dormir.

Parabéns [REDACTED]  
Agora eu gostei do  
meu diário!

Fonte: Diário da estudante

Figura 31 - Texto retirado do diário de Ana produzido em 13/03/2016

domingo 13/03/16  
 Eu e a minha prima acordamos  
 9:00, nos <sup>trocamos</sup> trocamos e fomos  
 na igreja ficamos até 11:00,  
 fomos <sup>na</sup> na <sup>socialização</sup> socialização e fomos embora  
<sup>depois</sup> depois comemos comida e  
 nós fomos <sup>no</sup> no <sup>Bicão</sup> bicão e comemos  
<sup>em</sup> em um <sup>paquinho</sup> paquinho <sup>velamos</sup> velamos  
<sup>na</sup> na casa, ficamos <sup>brincando</sup> brincando  
<sup>no</sup> no celular e <sup>ouvindo</sup> ouvindo o Meu  
 quarto e levei o Meu primo  
 embora e fiquei na casa da  
 Minha avó e fui <sup>enlutar</sup> enlutar,  
 a Minha mãe <sup>fez</sup> fez comida e  
 comemos <sup>em</sup> em <sup>banho</sup> banho e dormi.

Fonte: Diário da estudante

À medida que avançavam na produção dos diários e por meio das intervenções da professora, os estudantes passavam a incluir diferentes assuntos em seus textos. A Figura 30 mostra um exemplo deste movimento no fato de Giovana abordar em seu diário detalhes sobre seu dia que ainda não haviam aparecido em sua narrativa, como: a descrição de como se sentiu ao ver a imagem de *um menino que sofre e trabalha*; contar sobre a borboleta que ganhou ao visitar a escola de crianças; e sobre o colar que ganhou de um amigo. Embora tenha falado brevemente sobre o uso do celular, a mudança em seu texto deixou claro que Giovana estava atenta às solicitações feitas pela professora ao longo de vários dias, acerca da variação dos assuntos.

O texto de Ana, apresentado na Figura 31, contém alterações que também estão de acordo com as solicitações feitas pela professora. Ana, que constantemente fazia uma breve descrição das principais atividades realizadas no seu dia, narra atividades diferenciadas de modo mais detalhado, em comparação com o que costumava fazer.

Destacamos que Ana fazia essas alterações, em geral, mediante a intervenção da professora, porém, ao longo de sua produção, sua narrativa manteve-se sintética, descrevendo apenas as principais atividades (hora que acordava, idas à escola, almoço, retorno para casa, jantar e dormir), com pouca variação temática, o que caracterizou o estilo de escrita da estudante.

As solicitações de variação temática foram feitas para todos os estudantes e, a depender do movimento de produção do diário, a professora solicitava com maior ou menor frequência mudanças nos temas abordados. Consideramos que, por meio dessa intervenção, a professora estimulava uma ampliação no léxico dos estudantes, visto que escrever sobre diferentes coisas implica no uso de um vocabulário diversificado e numa ampliação do conhecimento sobre o uso das palavras no texto (GUARINELLO, 2007; FERNANDES, 2006). Além disso, à medida que diversificavam os assuntos, os estudantes tinham a oportunidade de ampliar e tomar consciência dos conhecimentos adquiridos nas suas experiências vividas e sobre o meio onde vivem.

Segundo Giordani (2015), a aquisição de habilidades de leitura e de produção escrita pode ser potencializada pela imersão do estudante surdo em uma rede de interações com usuários competentes na língua portuguesa. Assim, o interlocutor (adulto letrado/professor) ganha importância e precisa atuar como um problematizador e criar desafios aos estudantes por meio de problemas que precisam ser superados durante o processo de produção de textos ou de leitura.

Fernandes (2006) afirmou que o texto tem uma função social por estar dirigido a alguém e por ter uma intenção, uma vez que “[...] seu sentido só pode ser apreendido se articulado à prática social que lhe deu origem” (p. 14). No caso dos diários aqui analisados, estes tinham como interlocutor direto a professora, e por se tratar de uma atividade proposta no espaço escolar, tornou-se um meio de ensino-aprendizagem da língua portuguesa escrita. Desta maneira, as intervenções da professora buscavam estimular os estudantes a melhorar sua escrita e a ampliar seus conhecimentos sobre a língua portuguesa, enquanto os estudantes adquiriam habilidades linguísticas, de organização e elaboração textual, tornando-se cada vez mais competentes na tarefa de produção de textos.

Figura 32 - Texto retirado do diário de Marta produzido em 04/04/2016

Na segunda-feira [redacted] fui a escola  
 de ônibus [redacted] depois fui  
 embora quando cheguei em  
 casa eu fui pegar o meu  
 irmão adotivo depois eu  
 fui na casa do meu pai  
 porque ele queris que eu  
 ia [redacted] emão, eu fui [redacted]  
 cuidar do cachorinho e  
 não fui no ensaio porque  
 não tinha aula de ensaio  
 então eu cuidei do meu  
 irmão adotivo para minha  
 mãe ir na igreja orar  
 com o meu padrasto depois  
 dormi.

Você falou de qual ensaio??  
 Filis.

Fonte: Diário da estudante

Figura 33 - Texto retirado do diário de Marta produzido em 06/04/2016

Na quarta-feira eu [redacted]  
 na escola depois eu fui [redacted]  
 casa da minha mãe fazer  
~~serviço~~ <sup>serviço</sup> com ela depois  
 eu fui na igreja fazer  
 baile ensaio depois fui  
 embora de ônibus sozinho  
 e o meu irmão não  
 foi na org depois eu fui  
 na casa da minha  
 mãe daqui de São Carlos  
 e ela vai casar eu  
 acho porque ela está  
<sup>namorando</sup> ~~namorando~~ agora depois  
 fui em casa dormi

Fonte: Diário da estudante

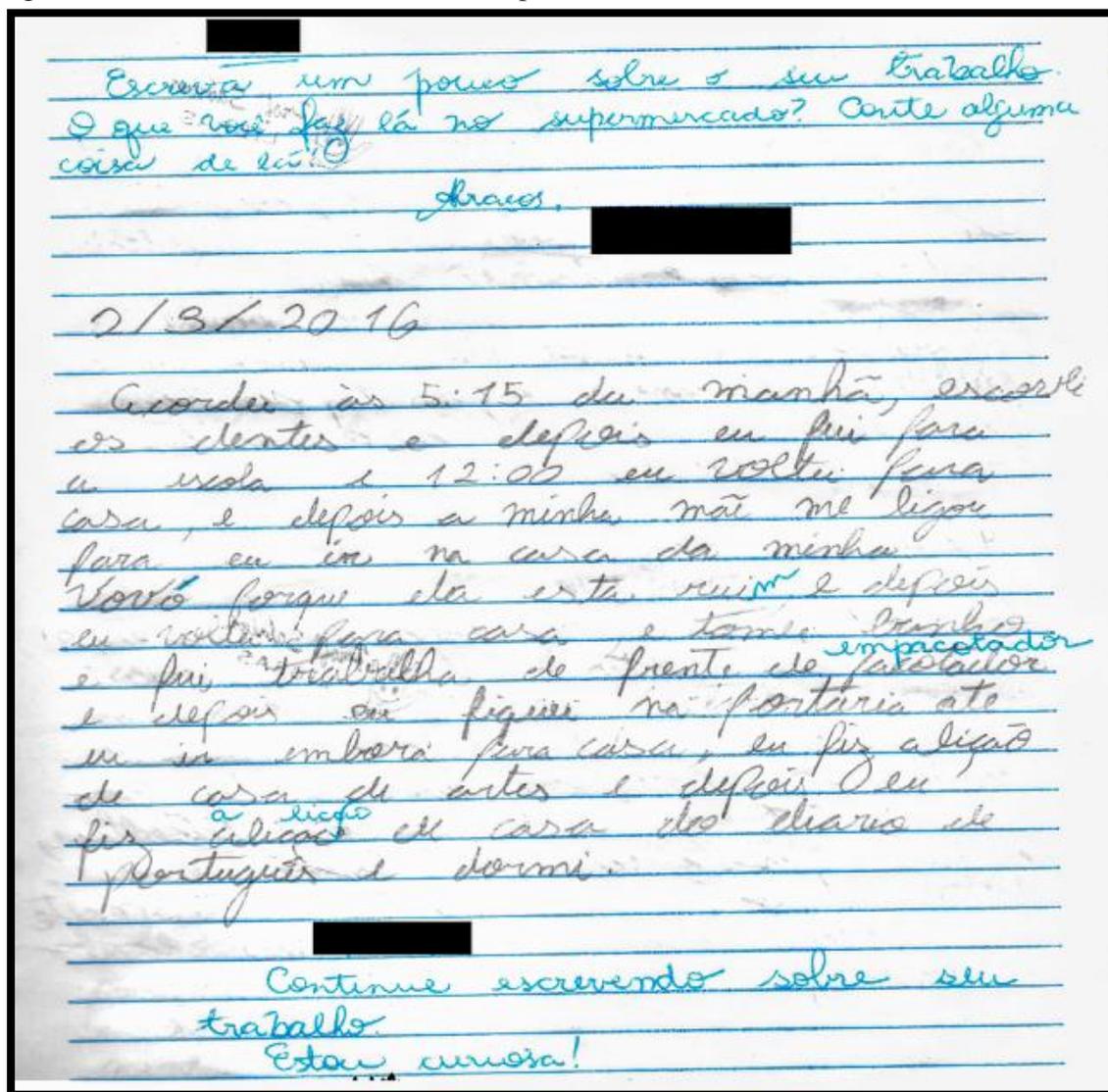
Um segundo tipo de intervenção voltada à elaboração textual se refere aos pedidos de ampliação do tema feitos de diferentes modos, mas com o mesmo objetivo. Na Figura 32, a professora pede esclarecimentos sobre o que foi relatado por Marta, de forma que a pergunta feita ao final do texto se refere a um ensaio que a estudante narrou, porém, não especificou a qual se referia.

A professora, como leitora e interlocutora, ao solicitar esse tipo de esclarecimento chamou atenção da estudante para o objetivo da escrita e para o ponto de vista do leitor. Para que o leitor possa compreender as ideias do autor, o texto precisa estar claro, coerente e o ponto de vista do autor precisa ser compreendido pelo leitor. Isto demanda do autor experiência com a produção do gênero que está sendo escrito, e também, com a língua portuguesa. Guarinello (2007) discutiu que a coerência textual “[...] se constitui na interação dialógica e pressupõe uma disponibilidade dos falantes para encontrar um ponto comum de entendimento” (p. 141). Essa compreensão entre leitor e autor deve ser buscada na apreensão, pelo leitor, das intenções do autor no texto.

A participação da professora como interlocutora no processo de produção dos textos conduzia os estudantes a um constante deslocamento em direção ao ponto de vista do leitor, que se constitui no outro da relação. A produção escrita requer escolhas sobre o que dizer e como dizer que contemplem as possíveis demandas do leitor ou do público para o qual se dirige, e que também estejam relacionadas ao gênero utilizado (GERALDI, 1991; FIORIN, 2016).

Após esta intervenção, no dia seguinte, Marta escreveu seu texto de forma mais detalhada, explicitando mais claramente as informações ali colocadas, inclusive, informa que foi a um ensaio de balé na igreja (Figura 33). É possível que a inclusão da informação sobre o ensaio ter sido de balé tenha ocorrido em resposta à pergunta feita pela professora no texto anterior (Figura 32), porém, independente de a intenção da estudante ter sido responder à professora, a intervenção feita chamou a atenção de Marta para a consideração do leitor como interlocutor, o que colaborou para uma ampliação do texto e para que este se tornasse mais coerente.

Figura 34 - Texto retirado do diário de Kauã produzido em 01/03/2016 e 02/03/2016



Fonte: Diário do estudante

A Figura 34 mostra uma sequência dialógica em que a professora pediu ao estudante que falasse um pouco mais sobre seu trabalho e especificou, por meio de questionamentos, o que gostaria de saber. Por meio desta solicitação, a professora estimulou o estudante a ampliar seu texto e a inserir mais informações sobre as atividades que realizava no trabalho, narrando de forma mais detalhada sobre este tema. Em outros textos que antecederam este, e também em outros que se seguiram, a professora costumava solicitar ampliação do tema, e no caso aqui apresentado, esta intervenção aconteceu após vários pedidos de variação do tema. Assim, quando o estudante falou que estava trabalhando, aproveitou este novo assunto e passou a pedir maior detalhamento sobre este.

Durante alguns dias, Kauã somente comentava que havia começado a trabalhar em um supermercado e dizia o horário de início e final da jornada que cumpria no trabalho diariamente. Após a solicitação feita, o jovem passou a inserir pormenores das funções que executava durante o horário em que estava no trabalho. De forma atenta aos pedidos da professora, o estudante seguiu ampliando seus textos, fato identificado tanto neste exemplo, quanto em outros momentos, quando era solicitado. Deste modo, Kauã não apenas deixou sua narrativa mais detalhada, como ainda começou a usar um vocabulário novo, o que aumentou a qualidade de seu texto.

Ressaltamos que este estudante costumava escrever de forma muito sintética, descrevendo somente as principais atividades realizadas durante o dia, e pouco detalhava os acontecimentos em cada atividade realizada. Em virtude disso, a professora pedia constantemente que o mesmo falasse mais sobre o que acontecia em cada atividade, pedindo descrição mais pormenorizada e questionando sobre certos acontecimentos, visando sempre estimular Kauã a ampliar e detalhar mais seu texto. Desta forma, objetivava que o estudante expandisse seu vocabulário escrito, fizesse uso de normas da língua portuguesa e, também, pudesse expressar um pouco mais suas impressões sobre as experiências vividas.

Kauã é o estudante mais velho dentre os participantes desta pesquisa e teve acesso tardio à Libras e à escrita, fatores estes que podem interferir no seu processo de produção textual. Os temas abordados por ele, como o primeiro emprego, administração do próprio dinheiro e relacionamento afetivo, demonstram experiências de um jovem prestes a entrar na idade adulta. Pereira (2009; 2014b) discutiu que o conhecimento de mundo do sujeito surdo adquirido por meio da língua de sinais associado ao conhecimento sobre a língua portuguesa escrita vai colaborar para que o este sujeito tenha conteúdo para se expressar e consiga fazê-lo de forma convencional. Como Kauã adquiriu a língua de sinais e linguagem escrita tardiamente, seu texto apresenta estas marcas que se materializam no modo sintético de narrar suas atividades, mesmo quando modifica os temas ou amplia seu relato. Todavia, as mudanças impressas em seus textos também indicam um avanço no domínio da escrita e um desempenho cada vez mais autônomo no uso da língua portuguesa convencional.

Figura 35 - Texto retirado do diário de Ana produzido em 29/02/2016

Segunda, 29/02/16  
 Eu acordei, escarei o dente, me troquei, <sup>passar</sup> ~~passar~~  
 me higienizei e fui para escola. Estudei  
 Matemática, Português e arte e depois fui ~~para~~ para o  
 recreio, então, eu fui embora para casa da  
 minha mãe fui na casa da minha prima  
 e fui na casa da minha prima.  
 Comi pizza e dormi. Acordei 18:32  
 fui embora e depois minha mãe foi  
 no mercado comprar frutas e pão  
 fui para minha casa comi leite de chocolate  
 e comi <sup>outro</sup> outro leite de chocolate  
 fui o dia inteiro e fui para a minha  
 mãe que pode fazer suas coisas depois  
 eu acordei, acordei a Biggie do jogo  
 e depois eu tentei fazer coisas  
 para passar e fiquei no celular  
 e dormi.

Também escrever agora em 3  
 parágrafos?  
 tudo junto fica muito con-  
 fusos, OK?

Fonte: Diário da estudante

Figura 36 - Texto retirado do diário de Ana produzido em 06/04/2016

quarta, 10/04/16  
 Eu acordei - escarei o dente  
 Me troquei esperei do. 6:10  
 Depois peguei o ônibus da  
 escola cheguei na escola fui  
 para sala de aula  
 Estudei português, Matemática e  
 ciências, vou para minha  
 casa.

Fonte: Diário da estudante

Outra estratégia usada com a finalidade de melhorar as características dos textos produzidos pelos estudantes foram os pedidos de divisão dos textos em parágrafos (Figura 35), informando, por meio das mensagens deixadas ao final, que o texto não fosse escrito em um único parágrafo, mas sim, dividido em vários parágrafos. A professora também solicitava que não fosse deixado espaço entre os parágrafos, informando que não se devia pular linhas entre um parágrafo e outro. Além disso, chamava atenção para o uso das marcas de parágrafo no início do texto, sobre a necessidade de deixar espaço entre a margem e o início da frase.

A paragrafação interfere na forma do texto, porém, seu efeito é maior sobre o conteúdo e sua compreensão. A estudante, ao ser convocada a dividir o longo parágrafo em trechos mais curtos, é chamada a refletir sobre os objetivos dos enunciados que compõem o texto e sobre o encadeamento de ideias, e isso tem impacto na qualidade do texto e na compreensão deste pelo leitor. A divisão em parágrafos está relacionada à composição sequencial do texto, elemento coesivo importante para sua estruturação, o qual também ajuda na progressão tópica, conforme apontou Guarinello (2007).

A Figura 35 mostra o exemplo desse tipo de intervenção no texto de Ana, e na Figura 36 vemos o exemplo do processo de adequação pela estudante de seu texto às intervenções feitas pela professora sobre a divisão em parágrafos e sobre o espaço marcando o início do mesmo. É possível notar que, embora Ana tenha feito essas modificações, pulava linhas entre os parágrafos, tendo a atenção chamada para modificar esse aspecto também, porém, não a fez.

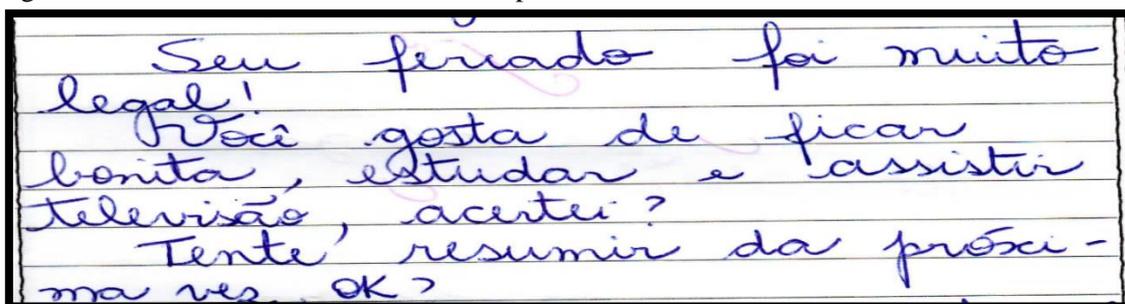
Apesar de incorporar somente algumas correções ao seu texto, Ana demonstrou se atentar ao que a professora apontava como inadequações, e estar em processo de apropriação das normas indicadas. Seu texto foi sendo modificado ao longo do tempo e tornou-se mais compreensível, na medida em que foi adequando sua escrita aos padrões normativos. Entretanto, é importante destacar que essas mudanças não seguiam um processo linear e só apareciam em alguns momentos da produção total do diário. Na maior parte das narrativas feitas, Ana retomava o tipo de escrita usada na produção inicial do diário, que era o de escrever seu texto em um único parágrafo e sem fazer uso das margens iniciais de parágrafo.

Esses indícios que caracterizam a escrita de Ana também podem nos levar a pensar sobre o estilo adotado pela jovem em sua produção, os quais indicam marcas de autoria. O diário, por ser um gênero flexível e que se aproxima da comunicação informal, favorece maior flexibilidade de uso dos meios linguísticos pelo autor para dar

acabamento aos enunciados, o que caracteriza o estilo (BAKHTIN, 2011; FIORIN, 2016). Além disso, o interlocutor principal com quem os estudantes dialogam é a professora, que é uma leitora conhecida e com que eles compartilham várias vivências, o que auxilia na previsão do que esse interlocutor espera do texto e de sua compreensão acerca dos enunciados.

Assim como Ana, outros estudantes também apresentavam textos com as características apontadas aqui, contudo, somente alguns conseguiram incorporar determinadas normas aos seus textos e fazer uso das convenções de forma autônoma, sem a intervenção da professora. As escolhas estilísticas indicam as marcas de autoria que singularizam o texto, portanto, são as marcas do sujeito que, impressas por meio das opções linguísticas, de conteúdo e de construção composicional, dão indícios da presença do sujeito surdo nos textos. A escrita torna-se um meio de manifestação das singularidades dos surdos que “[...] constroem representações próprias sobre o funcionamento da língua portuguesa como resultado de suas próprias interações sociais com essa língua” (GUARINELLO, 2007, p. 141).

Figura 37 - Texto retirado do diário de Iana produzido em 04/05/2015



Fonte: Diário da estudante

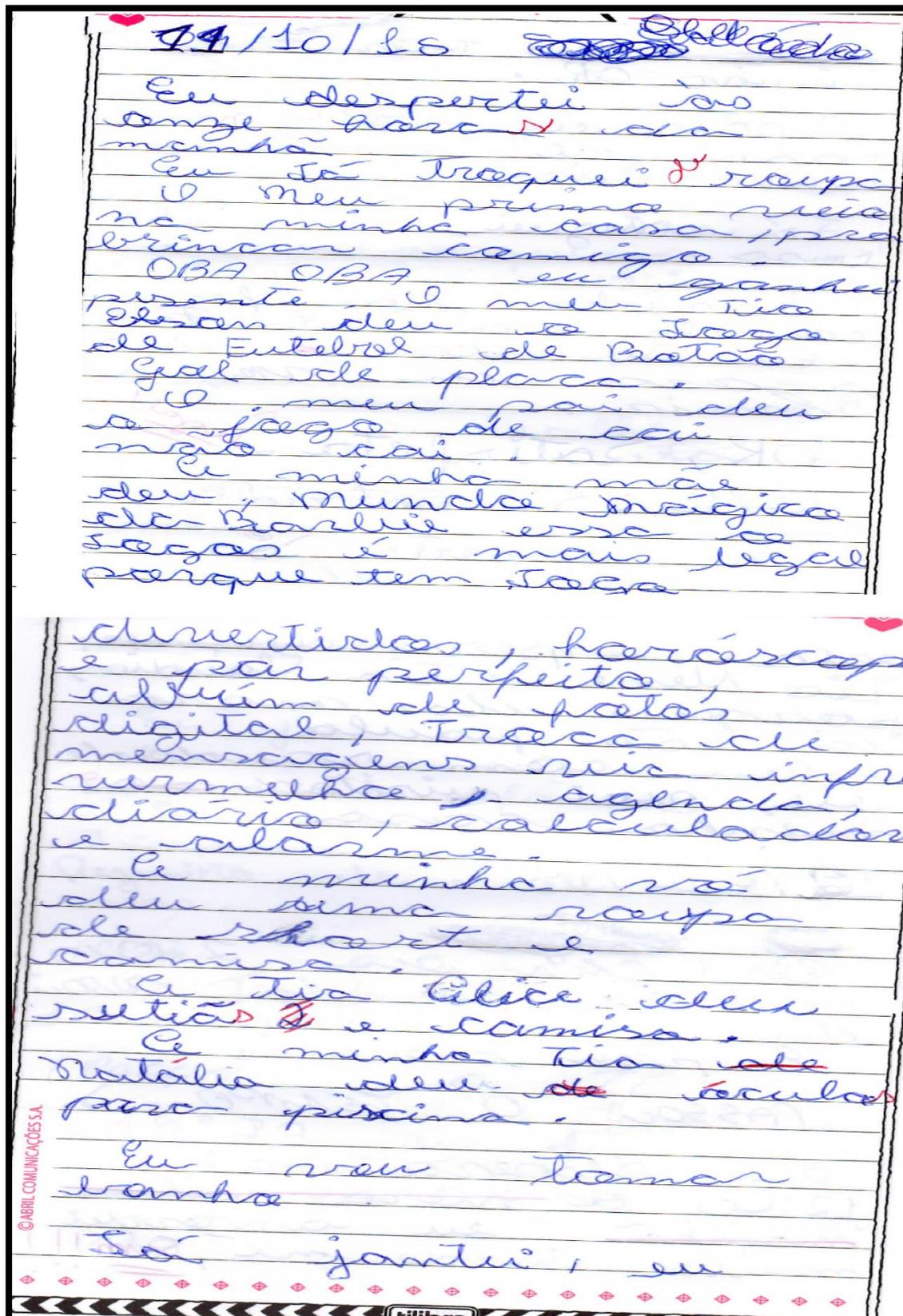
Ainda em relação aos aspectos textuais, trazemos na Figura 37 uma intervenção da professora que solicitou que a estudante resumisse seu texto. Ao contrário da maioria das solicitações feitas nos diários dos demais estudantes, aqui a professora pede que Iana tente resumir suas narrativas e aponta os temas que a estudante abordou no texto que antecedeu a solicitação. Iana, diferentemente dos demais colegas, costumava fazer longas narrativas em seu diário, falando sobre assuntos variados e de forma bem detalhada. Seu diário sempre apresentava uma variedade lexical e também diferentes aspectos gramaticais e ortográficos, sobre os quais a professora intervinha constantemente. Todavia, esta estudante costumava não organizar suas ideias no texto

de acordo com o tema e acabava falando sobre assuntos semelhantes em diferentes momentos da produção, o que dificultava a compreensão e comprometia a coerência.

A coesão textual demanda apropriação de recursos linguísticos necessários para a construção de um texto adequado às normas da língua portuguesa. Ao fazer uso das estruturas convencionais da língua em seu texto, Iana demonstrou estar elaborando hipóteses sobre a língua portuguesa baseada no seu conhecimento de mundo e nas significações adquiridas por meio da língua de sinais (PEREIRA 2009; 2014b; FERNANDES, 1999a; 2006; VIANA; LIMA, 2016).

Diante disso, a professora passou a fazer intervenções em seu diário de modo a apontar os temas abordados, sugerir que estes fossem discutidos de maneira sintética e solicitar uma aproximação dos assuntos, de forma a deixar o texto mais compreensível ao leitor. A organização dos assuntos no texto e a escrita sintética são elementos relacionados à manutenção do foco em determinados temas ou questões no texto, contribuindo para a coerência textual. Guarinello (2007) apontou que a coerência resulta de uma construção entre os interlocutores, e leva em consideração os elementos coesivos que serão os sinais que conduzirão o leitor à elaboração dos sentidos do texto, mas, cima de tudo, pressupõe interpretação do processo dialógico estabelecido no contexto discursivo. A coerência “se constitui na relação dialógica e na busca de um ponto comum de entendimento” (p. 80).

Figura 38 - Texto retirado do diário de Iana produzido em 11/10/2015



Fonte: Diário da estudante

Conforme as intervenções com pedidos de resumo eram feitas, Iana passou a sintetizar sua narrativa e conseguir falar de forma mais clara sobre os assuntos abordados. A Figura 38 mostra um texto feito por Iana após a intervenção da professora solicitando o resumo da narrativa. Podemos notar que a estudante conseguiu contar sobre os fatos vividos de forma mais coerente e organizada, e dividiu os parágrafos por assunto, falando sobre os presentes que havia ganhado e as pessoas que os deram em parágrafos distintos, e sobre outras atividades realizadas ao longo do dia, também em parágrafos separados. Deste modo, o texto ganhou coerência e clareza, além de ter ficado mais sucinto e compreensível.

O diálogo estabelecido entre a estudante e a professora, por meio das intervenções desta no diário, repercutiu em ambas. As características singulares da produção textual de Iana produziram modificações nas solicitações da professora, que passou a pedir à estudante uma escrita mais sintética, ao contrário do que fazia nos diários dos demais alunos, nos quais pedia ampliação. Neste processo de interação “*ambos os sujeitos se movimentam*” (MAYRINK-SABINSON, 1997, p. 47, grifo da autora) e se modificam dialeticamente, e por meio deste confronto há a constituição recíproca do sujeito/autor e do outro/leitor. A constituição do sujeito acontece por meio da intersubjetividade e é semioticamente mediada. Os sentidos e significados internalizados por meio da relação eu-outro convertem-se em conhecimentos intrasubjetivos (próprios do sujeito) que constituem a consciência individual (VIGOTSKI, 1929/2000; 1931/1960/2012a).

Em suma, esta categoria apresenta uma análise das intervenções dialógicas voltadas à elaboração textual em língua portuguesa como L2. É importante destacar que o gênero diário era pouco conhecido pelos estudantes e que a professora utilizou a produção do diário como uma atividade de escrita que se distinguisse daquelas feitas na rotina da sala de aula. Desta forma, a atividade foi introduzida como uma tarefa diária, sem um cunho avaliativo formal, mas que tinha por finalidade tornar-se um meio de ensino e aprendizagem da escrita da língua portuguesa, incentivando a autoria por meio de uma escrita mais independente e autônoma.

Como os estudantes tinham pouca ou nenhuma experiência na produção do gênero diário, a professora dava sugestões sobre os temas que poderiam abordar, propondo como principal assunto a descrição da rotina diária. Assim, a maioria dos estudantes iniciou a redação dos diários descrevendo suas rotinas desde a hora que acordava, até a hora que voltava para a cama, ao final do dia.

À medida que avançavam na escrita, a professora passou a pedir a introdução, variação ou modificação de temas. Pedia ampliação das narrativas, o que geralmente ocorria quando os estudantes escreviam de forma resumida, limitando-se a uma descrição sequencial de eventos. A sugestão de ampliação do texto também colaborava para a ampliação do vocabulário escrito, para a apropriação de escolhas lexicais na linguagem escrita e para a ampliação de conhecimento de mundo. As intervenções voltadas para a organização do texto como a divisão em parágrafos, a organização dos temas narrados dentro do texto e a escrita mais sintética, também contribuíram para melhorar a coerência e a compreensão do texto pelo leitor. Todas as intervenções feitas nos diários ocorriam de forma individual e de acordo com o fluxo de produção de cada estudante. Desta maneira, foi possível mediar o processo de apropriação por parte dos estudantes quanto aos conhecimentos que estavam em circulação, de acordo com a dinâmica e adequando-se às necessidades de cada um.

Interessante destacar que tanto o detalhamento na narrativa feito por meio da explicitação de opiniões, as justificativas para as escolhas feitas, a demonstração de que estavam levando em consideração as sugestões da professora sobre o que fazer e como organizar suas atividades diárias, quanto à coerência textual, resultaram do diálogo constante entre professora e estudantes. Por meio de seus comentários, a professora foi marcando os aspectos que, em sua opinião, precisavam ser melhor desenvolvidos, ao mesmo tempo em que oferecia elementos (fazia perguntas sobre o conteúdo abordado, indicava o que deveria ou não ser abordado no texto, apresentava palavras novas, sinônimos, etc.) que auxiliavam os estudantes a incorporar essas modificações no texto.

Embora nem todos tenham chegado a produzir narrativas detalhadas, abordando temas diversificados e com uma coerência textual totalmente adequada à normatização da língua portuguesa, todos tiveram avanços em suas produções, pois partiram de um momento em que a escrita do diário resumia-se a descrever a hora que acordavam, o que haviam comido nas refeições, as aulas tidas na escola e concluía informando que haviam dormido. O principal e, por vezes, único tema abordado, era a rotina básica.

Aos poucos, a narrativa sobre a rotina foi ganhando mais elementos, passaram a contar sobre as atividades que faziam em família durante a semana, posteriormente, aos finais de semana, e alguns passaram a narrar sobre vivências em outros locais (Kauã abordou sua experiência com seu primeiro emprego; Iana falou sobre a igreja; Gisele falou sobre o emprego do pai) e com outras pessoas (Kauã falou sobre a primeira namorada; todos falaram sobre suas vivências com amigos fora do ambiente escolar).

Desta maneira, alguns não apenas ampliaram e detalharam mais suas narrativas, como variaram os temas e passaram a abordar questões mais íntimas, como as experiências emocionais. Ao final do período de produção do diário, todos tiveram avanços tanto na organização textual, quanto na modificação e diversificação do conteúdo. A presença de um leitor qualificado que incentiva e confere sentido à escrita, favorece o fortalecimento do escritor, que por sua vez, se sente motivado a escrever mais e melhor.

Quando falamos em formação do escritor, não nos referimos à preparação do estudante para tornar-se um escritor profissional, mas um escritor/autor que tenha conhecimento de diferentes gêneros discursivos e que consiga se expressar por meio deles de forma compreensível e autônoma (SILVA; STURM, 2013). Ao adquirir confiança em sua capacidade de produção textual, o estudante pode passar a usar a escrita para refletir, organizar-se, elaborar emoções, entre outras funções (VIGOTSKI, 1931/1960/2013; 1934/2014b).

Em geral, os surdos têm dificuldade com a escrita e não chegam, em sua maioria, à autoria e autonomia, muitas vezes, devido ao processo de ensino da língua portuguesa ao qual estão submetidos (FERNANDES, 1999a; 2006; PEREIRA, 2009; 2014a; 2014b; GIORDANI, 2015). Os estudantes participantes desta pesquisa caminhavam em direção à escrita autônoma e autoral, e avançavam na expressão de aspectos afetivos pela escrita, permitindo elaborações acerca de sentimentos e emoções vivenciadas por meio de suas experiências de vida.

### **4.3 Diário como espaço de enunciação e significação de conteúdos emocionais**

Neste terceiro eixo foram agrupadas narrativas que continham indícios de relatos sobre emoções vivenciadas pelos estudantes. Embora o gênero aqui analisado pudesse ser um espaço favorável ao relato de conteúdo íntimo e de vivências emocionais, este tema apareceu de forma tímida nos textos dos estudantes. Um dos motivos que pode justificar esta ausência é o fato de que o diário se tornou um instrumento de ensino-aprendizagem da língua portuguesa escrita, portanto, a abordagem dos temas ficou limitada a descrições de experiências que envolviam a escola, a sala de aula, o cotidiano familiar e, eventualmente, adentravam nos aspectos afetivos.

Todavia, mesmo raros, os relatos que tocavam em questões afetivas emergiram. A seguir apresentaremos alguns extratos dos diários que exemplificam estas situações e analisaremos os modos como as narrativas sobre conteúdo emocional foram trazidas.

Figura 39 - Texto retirado do diário de Iana produzido em 20/05/2015

20/05/15 quarta-feira  
 Eu acordei às 6:00 horas  
 de manhã.  
 Eu ~~estou~~ <sup>pronta</sup> pronta, ~~to~~ <sup>estou</sup>  
 saindo  
 Tchau  
 Eu vou ficar 2:30,  
 porque eu vou fazer  
 a capicima.  
 Eu estou com  
 vontade <sup>de</sup> mudar a  
 escola, porque eu  
 estou <sup>triste</sup> triste, as meni-  
 nas não <sup>querem</sup> ficar  
 comigo, porque  
 outras escolas não  
 tem ~~interprete~~ <sup>interprete</sup>

Fonte: Diário da estudante

Figura 40 - Texto retirado do diário de Iana produzido em 20/05/2015

Essa escola é melhor para  
 você. Todos gostam de você,  
 é só não ficar com ciúmes  
 das meninas!  
 Logo tudo ficará normal.

Fonte: Diário da estudante

Outra estratégia usada pela professora era os comentários em que se punha a dialogar com os estudantes sobre relatos dos diários que expunham angústia, insatisfação, alegrias, tristezas, entre outras emoções vividas. As Figuras 39 e 40 apresentam exemplos de um diálogo entre a professora e Iana referente a uma insatisfação narrada pela jovem em seu diário. A mesma relatou que estava triste com suas amigas de turma porque estas estavam se afastando dela e, por este fato, gostaria de mudar de escola, mas esbarrava no problema da falta de intérprete em outro local. A professora, em resposta ao desabafo de Iana, pondera que a escola em que estuda é a melhor para atender às suas necessidades e afirma que ela é querida por todos, porém, precisa lidar com seus ciúmes em relação às amigas.

Destacamos, contudo, o aparecimento da preocupação de Iana com a falta de adequação escolar à sua condição de surdez. Ao relatar que seu desejo em mudar de escola só poderia se tornar real caso houvesse no futuro espaço educacional a presença do intérprete de língua de sinais, nos remete a consciência que a jovem tem de sua condição e das dificuldades que pode enfrentar em um local que não reconheça esta condição. A preocupação da estudante também revela um desejo por ser respeitada como surda e por ter liberdade de circulação no ambiente social no qual está inserida.

A convivência dos surdos em um meio ouvinte que não reconhece ou não aceita sua condição linguística conduz a opressão da comunidade surda, que fica submetida a relações de poder, de dominação, de normalização por parte da comunidade ouvinte. A sociedade ouvinte impõe meios de controle da comunidade surda que destaca a soberania ouvinte. Lane (1992) e Skliar (1998) discutiram que embora a comunidade ouvinte tente exercer dominação sobre a comunidade surda na tentativa de adequá-la aos padrões de normalidade, os surdos rompem com essa relação ao se afirmarem por meio da língua de sinais, por meio da qual vão constituindo sua cultura e sua identidade.

Embora a presença do intérprete de língua de sinais seja uma condição necessária para que o estudante surdo tenha acesso aos conhecimentos acadêmicos no ambiente educacional inclusivo, não garante a atenção às demais necessidades educacionais tidas pelo surdo, conforme ressaltaram Lacerda e Bernardino (2010). Segundo Campos (2013), a inclusão escolar do surdo precisa garantir a presença da língua de sinais em sala de aula, mas também, é fundamental oferecer formação aos profissionais que atuam com este público, além de utilizar metodologias e didática de ensino que contemplem as características linguísticas e de aprendizagem dos estudantes surdos.

Além da necessidade de ser um espaço que dê condições para a circulação da língua de sinais e de conteúdos educacionais, Moura (2013) discutiu que o ambiente escolar também deve ser um espaço onde a cultura surda esteja presente. A garantia da presença da língua de sinais e da cultura surda na escola são condições necessárias para a constituição dos sujeitos surdos.

Voltando à situação em análise, ressaltamos outro aspecto que emerge no relato de Iana relacionado à exposição de seu sentimento de tristeza. A estudante percebe a professora como alguém que pode ouvir suas queixas, acolhe-la, portanto, consegue falar sobre sua inquietação e sobre seu desejo. Ao mesmo tempo, a estudante não se restringe a queixar-se, mas também, se justifica e problematiza as soluções que já lhe ocorreram. É possível ver suas elaborações/reflexões sendo expressas ou sendo provocadas pela escrita. Vigotski (1929/2000; 1931/1960/2012a; 2014b) destacou o papel da escrita como meio de aquisição e de elaboração de significados que se convertem em estruturas internas responsáveis por vários processos complexos que ocorrem no pensamento.

Situações como as demonstradas nas Figuras 39 e 40 ocorreram nos diários de outros estudantes, como quando a professora procurou dirimir um incômodo relatado por Gisele em seu diário relacionado a um comentário feito por uma colega de sala de aula. Neste comentário, a colega afirmou que Gisele era menos inteligente que outra colega de turma, o que a deixou triste. Diante da narrativa deste fato, a professora comentou no diário que Gisele não era menos inteligente que sua colega e afirmou que ambas sabiam coisas diferentes.

Algumas vezes, quando os estudantes externavam conflitos internos, como no caso de Iana e Gisele, a professora nomeava as emoções vivenciadas. Situações deste tipo não eram comuns, porém, quando aconteciam, a professora intervinha destacando os aspectos afetivos envolvidos. Deste modo, abria espaço para que o diário se tornasse um espaço de elaboração de experiências que envolviam afeto.

As situações relatadas pelas estudantes em seus diários refletem dramas, comumente, vivenciados na adolescência. Dentro de uma perspectiva histórico-cultural, a adolescência

[...] é vista como uma construção social que tem suas repercussões na subjetividade e no desenvolvimento do homem moderno e não como um período natural do desenvolvimento. É um momento significado, interpretado e construído pelos homens. Estão associadas a ela marcas do desenvolvimento do corpo. Essas marcas constituem também a adolescência

como fenômeno social, mas o fato de existirem como marcas do corpo não deve fazer da adolescência um fato natural (BOCK, 2004, p. 39).

Segundo Bock (2004), a adolescência representa uma fase de latência social, na qual os jovens já têm condições afetivas, cognitivas e fisiológicas para participar do mundo adulto, todavia, são desautorizados a isso. Este período de espera até a obtenção da autorização social para a participação plena no mundo adulto gera uma dependência do jovem em relação ao adulto e uma falta de autonomia em relação ao seu sustento, apesar de este possuir todas as condições para estar inserido socialmente de outro modo. Essa contradição, segundo a autora, é responsável pelas características descritas pela psicologia como típicas da adolescência.

Estas características relacionam-se a aspectos biológicos (desenvolvimento do corpo, aparecimento de aspectos sexuais secundários e mudanças hormonais) e psicológicos (instabilidade emocional, busca da identidade e tendência à oposição), conforme apontou Bock (2004). Ozella e Aguiar (2008) discutiram que a construção do sentido subjetivo do que é ser adolescente acontece nas relações reais, sendo importante levar em consideração neste processo a implicação das variáveis: classe social, cultura, sexo, raça e idade.

Dito isso, ressaltamos que, quando referimos que os dramas vivenciados pelas estudantes participantes desta pesquisa estão relacionados a situações experienciadas por adolescentes em geral, queremos chamar atenção para o fato de que existem situações que fazem parte do processo de constituição do sujeito durante o período caracterizado como adolescência.

Isso mostra que, no que tange aos aspectos que caracterizam a adolescência, as jovens trazem em seus relatos conflitos que envolvem ciúmes, competição, necessidade de identificação com o grupo, entre outros, que são comuns a muitos jovens, ouvintes ou surdos, que se encontram neste mesmo período do desenvolvimento.

Estes comentários e outros feitos nos diários dos demais estudantes indicam que a professora também utilizava o referido recurso como um meio de dialogar com os estudantes sobre assuntos íntimos que, muitas vezes, não chegam até a sala de aula por falta de oportunidade de criar espaços para a expressão das emoções e do conteúdo afetivo. Por meio do diário, a professora conseguiu não somente criar um espaço diferenciado de diálogo com os estudantes sobre a língua portuguesa escrita, como ainda, conseguiu estabelecer uma comunicação sobre conteúdos afetivos.

Ao possibilitar situações para a expressão de aspectos relacionados ao afeto nos diários, a professora criou condições para conhecer mais e melhor seus estudantes. O acolhimento aos conflitos relatados nos diários e a colaboração para a solução dos

problemas vivenciados pelos alunos, deram à professora uma visão mais ampliada sobre as questões afetivas experienciadas internamente pelos alunos, as quais podem interferir na rotina diária de sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem e nas relações entre os interlocutores nesse processo.

Difícilmente, o ambiente escolar, no geral, cria condições para que o professor consiga acessar este nível de informação sobre os estudantes, porém, a prática desta professora, em específico, a fez. Podemos afirmar que esta conquista está relacionada tanto à fundamentação discursiva de sua prática de ensino da língua portuguesa L2, quanto em relação ao compartilhamento de uma mesma língua com seus estudantes, já que a professora fazia uso proficiente da língua de sinais.

Figura 41 - Texto retirado do diário de Kauã produzido em 08/03/2016

Quanto mais palavras diferentes você  
 escrever, mais vai aprender coisas novas  
 Tente escrever coisas diferentes. Por  
 exemplo: como foi seu dia na escola?  
 e que você conversou com seus pais?  
 Você está feliz, triste? Por que?  
 Comprimos?

Fonte: Diário do estudante

Figura 42 - Texto retirado do diário de Kauã produzido em 14/03/2016

14/03/2016  
 Eu acordei às 9:00 horas da manhã  
 escrevi os <sup>depois</sup> fui trabalhar às 13:00 horas  
 da tarde. Eu voltei para casa e minha  
 mãe, meu pai, minha vó e a <sup>LIBRAS</sup>  
 minha tia fomos ver a minha  
 casa nova e ficamos felizes, e depois  
 nós voltamos para casa de noite eu,  
 a minha mãe e o meu pai fomos para a  
 igreja, e depois eu fui na casa da  
 minha namorada, e depois eu  
 voltei para casa e comi sorvete  
 e dormi.

Fonte: Diário do estudante

Outra estratégia usada pela professora para estimular os estudantes a relatarem experiências que envolvam conteúdo afetivo era perguntar sobre como estavam se sentindo em relação às suas experiências vividas. Na Figura 41 a professora pede que o estudante *escreva sobre coisas diferentes* em seu diário e sugere alguns temas por meio das perguntas *como foi seu dia na escola? O que você conversou com seus pais? Você está feliz, triste? Por que?* Estas questões foram colocadas como orientadoras de possíveis temas que Kauã poderia abordar em seus textos. Destacamos aqui as duas últimas perguntas, nas quais a professora estimula que o estudante escreva sobre questões afetivas em seu diário.

Embora ela tenha feito uma sugestão explícita de direcionamento da escrita para o relato de conteúdos afetivos, Kauã não chegou a abordar estas questões em seu diário. O que surgiu foram poucos relatos em que o estudante dizia ter ficado feliz com alguma situação vivenciada ou que a situação havia sido boa, legal. A Figura 42 mostra um exemplo destes momentos, no qual o estudante narrou uma visita que fez com sua família à casa nova e disse que todos haviam ficado felizes.

Destacamos que, mesmo que superficialmente, o jovem tentou atender à solicitação da professora, contudo, o estilo de produção de Kauã era mais objetivo e descritivo, no sentido de que o estudante dificilmente fazia narrativas detalhadas sobre suas experiências vividas, mesmo quando solicitado a ampliar e detalhar seu texto. O que torna essa forma de falar sobre algo vivido afetivamente coerente com seu estilo de escrita.

Kauã tinha um perfil tímido e fechado, e mesmo nos diálogos em sala de aula, se manifestava de forma sucinta. As características de sua escrita indicam que ele mantinha nos relatos a mesma forma de comunicação e de expressão de suas vivências. Todavia, por meio das intervenções, a professora foi estimulando o jovem a falar sobre ele mesmo e seus sentimentos, o que pode estar relacionado com a confiança estabelecida entre ela e Kauã, permitindo que o estudante se sentisse à vontade para expor, mesmo que de forma tímida, emoções vivenciadas a partir de suas experiências.

Assim como Kauã, outras estudantes também não chegaram a abordar em seus textos conteúdos afetivos. Ocorria de, no máximo, estas fazerem relatos que demonstravam sua satisfação ou insatisfação com determinadas atividades escolares, ou alegações de terem gostado de alguma aula, ou que haviam ficado felizes com alguma situação. Relatos estes que se mantinham superficiais do ponto de vista da não imersão nas vivências interiores – afetivas.

Figura 43 - Texto retirado do diário de Gisele produzido em 22/03/2016

22/03/16.

Eu acordei, cheguei na escola matinha de História, Geografia e Matemática. A [redacted] me disse:

- OP! [redacted], eu sou mais inteligente do que você?

Eu disse:

- Qual é o problema? Se você é inteligente outros também?

A [redacted] me disse:

- Mas, eu sei se o mundo mais inteligente quem? Eu

Eu disse pra ela:

- Eu sei disso, porque você está com inveja de mim que eu fui melhor aluna e você não?

A [redacted] me falou:

- Não é inveja, eu quero ser melhor aluna do que você.

Eu falei:

- Fala de resmungar e quero atenção, então, você não tem atenção, mas porque você falou [redacted] quer ser melhor aluna, aparenta atenção!

Cheguei em casa, dormi muito e acordei pedi pra [redacted] deixar o jogo no tablet e dormi de novo e estudei o livro de Geografia porque a maná tem prova.

A noite, assisti "Totalmente Nanais" e dormi.

Fonte: Diário da estudante

Figura 44 - Texto retirado do diário de Gisele produzido em 19/03/2016

Eu acordei às 8:00 da  
 manhã, tomei o café da  
 manhã, minha mãe, [redacted]  
 pai e minha prima [redacted] aca-  
 dataram e tomaram o  
 café da manhã. Minha  
 prima me disse:  
 - [redacted], por que você acordou  
 muito cedo?  
 Eu disse:  
 - E... porque eu não consegui  
 dormir direito!  
 Ela me disse:  
 - Ah! entendi, mas é por  
 culpa de mim?  
 Eu falei:  
 - Não, imagina não é  
 culpa sua e a minha, mas  
 eu dormi muito tarde.  
 A minha prima chamou  
 a minha mãe e falou:  
 - Madrinha, a [redacted] está  
 estranha?  
 minha mãe falou:  
 - Eu sei, é o fôlego dela  
 a minha prima disse:  
 - A [redacted] não é assim!  
 Eu falei:  
 - Olha [redacted], eu não sou  
 assim? mas, tudo bem eu  
 estou cansada, que eu fiz o  
 café e arrumei tudo  
 meu quarto!

Fonte: Diário da estudante

Nas Figuras 43 e 44, Gisele relata no texto situações que envolveram conflitos com a prima e com as colegas, os quais geraram angústias. Na Figura 43, Gisele escreveu sobre uma discussão que teve com as colegas de sala sobre quem seria a melhor estudante. Em meio à discussão com outras jovens, Gisele afirma que a colega a inveja por ser a melhor estudante, e afirma que a jovem só quer atenção. Aqui, Gisele adentra um conteúdo emocional ao falar sobre aspectos que analisou no comportamento de sua colega, relacionados à inveja e à necessidade de obter atenção.

Na Figura 44, Gisele narra um diálogo ocorrido entre ela, sua mãe e sua prima, no qual a última nota que Gisele está estranha e questiona o motivo. Gisele responde que não está bem pois dormiu mal, sendo indagada pela prima se isso teria a ver com sua presença na casa. Gisele responde dizendo que a culpa por ter dormido mal é de si mesma por ter ido deitar tarde, e que isso não tinha relação com a prima. O diálogo continua e o incômodo da prima com o comportamento de Gisele continua, até que a mãe diz que Gisele é assim mesmo, a prima discorda e Gisele conclui o diálogo explicitando que o motivo por não estar bem devia-se ao cansaço que sentia. Novamente, Gisele traz para seu texto uma narrativa sobre conteúdos afetivos experimentados e que tiveram efeitos na sua relação com a mãe e a prima.

As narrativas de Gisele apresentadas nas Figuras 43 e 44 evidenciam conflitos relacionados à sua necessidade de aceitação pelo grupo e a mudanças de humor decorrentes de situações vividas em casa. A convivência com o grupo de amigos e o reconhecimento do sujeito como parte do grupo é um aspecto relevante na constituição da identidade do adolescente. Segundo Brêtas et al (2008), o interesse do adolescente pela participação na sociedade está relacionado com sua entrada no mundo adulto, e deste modo, passa a transitar em novos grupos sociais buscando novos valores e padrões de comportamento como modelos para a constituição de si. Isso também se vincula à sua relação com a família, em que a busca do adolescente pela identidade adulta própria leva-o a se afastar dos pais da infância, como apontaram Brêtas et al (2008). Esse afastamento não é necessariamente real, mas psíquico, tendo um caráter simbólico.

Os diários de Gisele foram os que mais continham narrativas que abordavam conteúdo afetivo-emocional. Com certa frequência, esta estudante trazia para seu texto diálogos em que apareciam relatos de situações que causavam diferentes sentimentos, como raiva, medo, tristeza, alegria e decepção. Ao contrário de Gisele, os demais estudantes pouco trouxeram narrativas que evidenciavam aspectos afetivos-emocionais e, quando apareciam, as narrativas situavam-se em um nível muito superficial, como, por exemplo, dizer que havia ficado feliz ou triste com algum acontecimento.

Iniciamos este capítulo com uma epígrafe retirada do livro *Diário de Anne Frank* (2008), escrito pela autora que dá nome à obra, durante os anos que viveu refugiada juntamente com sua família em um abrigo, escondendo-se dos nazistas durante a segunda grande guerra. Esta obra traz em seu conteúdo narrativas do cotidiano de uma adolescente sobre diversos temas, desde suas experiências escolares, como a

citada na epígrafe, passando por sua rotina com a família, suas relações com os amigos, até seus temores diante da violência da guerra.

Assim como na obra de Anne Frank, a análise geral dos diários coletados nesta pesquisa mostrou que estes eram compostos por narrativas que se referiam às situações vivenciadas pelos autores em seu cotidiano, ocorridas em um passado recente ou no presente. Os relatos abordaram situações vividas dentro e fora da escola e, eventualmente, foram trazidas questões referentes a conteúdos interiores, como as emoções. A escrita dos diários proporcionou aos estudantes uma experiência de escrita autônoma e o desenvolvimento de uma competência da escrita formal da língua portuguesa. (DARSIE, 1996; ANDRÉ; PONTIN 2010; FRANGO, 2014; FERREIRA; MARQUES-SCHÄFER; 2016).

Conforme dito anteriormente, o movimento de aprendizagem das normas da escrita da língua portuguesa observado em todos os diários não segue uma linearidade e nem um padrão crescente de internalização. Pelo contrário, é marcado por evoluções e retrocessos, que não necessariamente significam um retorno ao ponto inicial, mas que demonstram que a conversão dos conhecimentos que estão em negociação demanda experiência no uso do objeto de conhecimento que está sendo ensinado e diálogo sobre as formas de uso deste, para que, finalmente, possa ser usado de forma autônoma. Esse movimento envolve conflito e a resolução destes, portanto, é importante destacar que as ações da professora seguem um ritmo que respeita e acompanha o processo de cada estudante individualmente.

Esta forma de intervir se mostra respeitosa e em diálogo com os estudantes, que seguem escrevendo e vão, aos poucos, incorporando as informações trazidas pelas professoras. Ao longo do tempo é possível ver que os estudantes não cometem os mesmos erros, e vão se apropriando de várias regras de uso da língua portuguesa. Esse trabalho fundamental da professora parece abrir espaço para uma escrita mais autônoma e de autoria, podendo criar condições para tornar a escrita um meio de reflexão sobre si e sobre o outro. Perseguindo estas ideias, adentraremos ao próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS**

Com Maria Luísa tudo era diferente. Nunca lhe dissera uma palavra, nunca a ouvira chamar pelo meu nome. Amor de anjo, se os anjos amassem. Mas o coração de um apaixonado é quase sempre um insensato: não medita sobre os perigos, e quando mal cuida está com um abismo aos pés [...]. Fiz o meu bilhete de namorado, minha primeira carta de amor. Não me lembro de tudo o que dizia. O meu coração devia ter, no entanto, a linguagem de todos os outros (REGO, 1982, p. 35).

A partir desta proposta de produção textual autônoma, visando criar condições para a emergência de conteúdos afetivos nos textos, os estudantes abordaram temas variados que foram tomados como foco da análise. Com base na análise indicial dos textos, estes foram agrupados em quatro eixos de análise, a saber: 1) escrita como meio de elaboração sobre a surdez; 2) escrita como meio de elaboração sobre desejos e emoções; 3) escrita como meio de elaboração sobre valores e normas sociais. A seguir apresentaremos, para cada eixo, extratos dos textos fundamentando a discussão.

Ressaltamos que o foco da análise neste capítulo é o conteúdo dos textos, e não os aspectos formais da escrita, como discutido no Capítulo 4, embora saibamos que o domínio destes tenha sido fundamental para que os estudantes conseguissem produzir os textos aqui em mostrados. De todo modo, não faremos análise das características linguísticas dos textos, pois nosso interesse está nos modos com que os estudantes surdos utilizaram a linguagem escrita para expressar conteúdos afetivos e vivências emocionais experienciadas a partir de sua relação com o meio.

### **5.1 Escrita como meio de elaboração sobre a surdez**

Neste primeiro eixo, agrupamos textos que trouxeram como tema central questões relacionadas à surdez. Este tema foi recorrente nas produções, embora algumas vezes tenha aparecido de forma secundária.

Figura 45 - Texto produzido por Iana em 04/05/2017

"Experiência Escola"

Como as minhas experiências primeiras  
 vez na escola [redacted], e conheci  
 a [redacted] eu falava normal com  
 ela já vez conversando dentro na sala,  
 ela me perguntou se eu que conhecia  
 fala em libras eu não sei o que  
 significa "libras" aí ela me mostrou  
 tipo de libras, eu disse:  
 - que eu já vi uma pessoa que  
 fala alfaluta  
 Então, eu mostrei pra ela o meu  
 nome na alfaluta em libras depois  
 a [redacted] conheceu meus pais, eu entrei  
 entrei na sala da [redacted] eu não  
 conheço ninguém aí eu passei  
 muito vergonha eu queria sair daqui  
 a sala aí a [redacted] me chamou  
 eu sentar no lado dela eu  
 comecei conhecer os surdos (as),  
 comecei fazer aula de Bilingue com  
 a [redacted] e aprendi muitas coisas  
 novas, comecei estudar do mês  
 de Agosto eu aprendi quase  
 tudo em três mês em libras, aí eu  
 passei para o 6º, na verdade eu  
 conheci mais surdos para da escola  
 eu consegui comunicar os  
 surdos e também o intérprete,  
 minha vida mudou muito porque  
 eu já sofri outra escola chama-  
 se [redacted] as pessoas me prova  
 para bullying, agora estou livre  
 ninguém me provava tipo mal,  
 e aprendi a cultura surdos.  
 (Esse ano em 2017 fins na  
 escola [redacted], mas eu  
 vou visitar :))

Fonte: Texto da estudante

Figura 46 - Texto produzido por Kauã em 10/05/2017

~~nome~~ ~~que~~ ~~nos~~ ~~nomes~~ ~~seguros~~  
 \* Amigos mortos \*

Quando eu era criança, eu não tinha amigos, porque ele não falava de mim, porque eu sou surdo.

Quando eu cresci, eu comecei a ir na escola, mas os meus amigos tinham pressinseto, porque eu não sabia a falar certo.

Eu sofri muito na escola eu era muito triste.

Quando eu mudei de escola, eu tinha muitos mais por causa dos amigos, eu fiquei com eles e sofri de novo.

Quando eu cheguei na escola tinha muitos alunos surdos igual eu.

Eu fiquei muito alegre feliz e comecei a ter amigos, abraçar, mas eu sofri muito por causa dos amigos.

Mas até hoje eu não tenho amigos surdos, só tenho amigos surdos, mas o legal.

Fonte: Texto do estudante

Figura 47 - Texto produzido por Ana em 31/03/2017

11

"O meu sonho por sempre"

hoje meu sonho eu era uma rockeira mas  
ninguém gostava de mim porque eu era  
surda, por isso uma amiga uma pessoa ali  
começou comigo a dizer:  
"Voz e surda".  
Eu respondi:  
"Sim porque  
por que eu tenho uma proposta para fazer  
na escola".  
Eu perguntei qual proposta você tem pra  
mim.  
A proposta é que você precisava de algo  
para o mundo inteiro você aceita eu  
respondo:  
"Sim aceita".  
Muitas de das ideias as pessoas que  
não gostava de mim começaram a  
gato de mim por que eu fiquei  
famosa, mas eu não queria mais ser  
pessoa por que elas não gostava de mim  
Por isso eu fiquei com as pessoas que  
gostava de mim e fiquei muito feliz

Sim!

Fonte: Texto da estudante

As Figuras 45, 46 e 47 apresentam textos que abordam a questão da surdez em diferentes experiências e contextos, mas todos convergem para uma mesma problemática: o preconceito social em relação à condição de surdez e à questão da não aceitação das pessoas que apresentam esta condição. Em seu texto (Figura 45), Iana relatou que antes de entrar no programa bilíngue não conhecia e nem fazia uso da Libras, comunicando-se por meio da oralidade e sendo vítima de *bullying* na escola que frequentava.

Kauã relatou experiências similares às vividas por Iana (Figura 46). Assim como ela, Kauã também não era aceito pelos colegas ouvintes de sua escola por ser surdo e por não conseguir se comunicar adequadamente por meio da oralidade. Após entrar no programa bilíngue e conhecer outros surdos, se sentiu acolhido e aceito por estar entre iguais.

Os relatos de Kauã e Iana nos levam a refletir sobre a tomada de consciência pelos jovens acerca do estranhamento social provocado pela surdez e o consequente isolamento ao qual eles foram submetidos por conta da condição de serem surdos. Estes jovens têm consciência da condição de serem surdos, e que isto os diferencia dos demais sujeitos, ouvintes. Segundo Busnardo (2006), este fato permite ao sujeito atribuir significados e sentidos à sua vida que vão colaborar para que ele se reconheça como um sujeito diferente dos outros. Isto auxilia na legitimação de sua existência e condição para si e para o outro.

Estas experiências de exclusão vivenciadas pelos estudantes no ambiente escolar inclusivo nos remetem à discussão feita por Dorziat (2009), que apontou que, por muitos anos, e ainda nos dias de hoje, conforme afirmou Kelman (2015), a condição de surdez foi socialmente patologizada e considerada uma “anormalidade” dentro dos padrões de análise, baseada no modelo ouvinte tomado como referência de “normalidade”. Em função disso, as pessoas surdas foram, e em algumas situações, continuam sendo submetidas a terapias de fala e, mais recentemente, a implantes cocleares que visam ajustá-las ao modelo de normalidade.

Na esteira desse processo, as escolas inclusivas, que embora tenham como princípio básico de seu funcionamento o respeito pelas diferenças, ainda não conseguiram organizar suas práticas de educação de surdos numa perspectiva que valorize e respeite a condição de surdez que constitui estes sujeitos. O que ainda existe são experiências de inclusão que tomam o ouvinte como modelo e que exigem dos surdos habilidades linguísticas que, muitas vezes, são inviáveis para eles, por conta da dificuldade ou impossibilidade de acesso à oralidade (KELMAN, 2015; LIMA, 2015).

Lima (2015) destacou que, para que haja inclusão escolar das pessoas, é necessário o reconhecimento das necessidades deste grupo, o qual tem como principal representação a língua de sinais. Portanto, é fundamental que a língua de sinais esteja presente no ambiente escolar não somente como meio de comunicação em sala de aula, que se concretiza pela presença do intérprete. Em muitas situações, essa presença não é suficiente para atender as demandas dos estudantes surdos em função da ausência de um

currículo que considere a especificidade linguística e das peculiaridades de aprendizagem do surdo, conforme apontou esta autora. A língua de sinais é necessária, mas não suficiente para que o surdo adquira conhecimentos e se desenvolva, pois, além del, é necessário um currículo estruturado de modo a atender as características de aprendizagem deste grupo, bem como, a convivência com pares surdos e com a comunidade surda constituída por surdos e por ouvintes proficientes em língua de sinais que compartilham com os surdos os mesmos interesses sobre a surdez (KELMAN, 2015; KELMAN; BRITO, 2018).

Os relatos de Iana e Kauã nos remetem também à discussão sobre a importância da Libras e do grupo social para seu desenvolvimento e para sua constituição como sujeitos surdos. Segundo Rangel e Stumpf (2015), os grupos surdos se constituem a partir da diferença que os identifica, neste caso, a surdez, e por meio da diferenciação são produzidas as particularidades de sua cultura. Estes grupos compostos por surdos politicamente engajados “[...] propõem o resgate do sujeito surdo como pessoa completa” (p. 113). O processo de diferenciação em relação aos outros grupos que constituem os grupos surdos é a base para a construção de suas especificidades internas. Para Skliar (1997), essa diferença intragrupos é inseparável das características que constituem a identidade intergrupala.

Rangel e Stumpf (2015) afirmaram que “a resignificação da surdez, como representação de uma diferença cultural, possibilita ao sujeito surdo o sentimento profundo de pertencimento e o leva a inserir-se no social” (p. 114). Embora os grupos de surdos se organizem a partir de uma identificação cultural e linguística entre seus componentes, Kelman (2015) destacou que este grupo possui diferenças internas e convive com outros grupos numa relação de trocas culturais. Deste modo é necessário considerar a existência de uma “multiculturalidade e uma interculturalidade dentro da surdez” (KELMAN; BRITO, 2018, p. 21). Sendo assim, é preciso “[...] abordar a surdez como uma manifestação de particularidades dentro de um contexto multi e intercultural, que resulta em trocas e acréscimos de/entre grupos e intergrupos” (KELMAN; BRITO, 2018, p. 22).

A constituição do sujeito surdo acontece na relação com o outro representado pela multi e interculturalidade, pela comunidade surda, pelos pares surdos, pela comunidade ouvinte e pelo próprio surdo como outro de si mesmo. Todo esse processo se fundamenta nas trocas de significados e sentidos que ocorrem por meio da língua de sinais em diferentes ambientes sociais, sendo a escola um importante espaço de

interação e interlocução. Para Vigotski (1929/2000) os modos de pensar, agir e sentir do sujeito se originam nas suas relações com o outro, que ocorrem em um determinado contexto: político, econômico, ideológico social e histórico.

Neste sentido, Silva e Magiolino (2016) afirmaram que “na pessoa social está amalgamado, contraditoriamente, um campo conflituoso de posicionamentos sociais que vão definindo formas de atuação, mais especificamente, modos de ser, agir, pensar e [...] modos de sentir que são singulares” (p. 47), o que configura a condição dramática do sujeito e de tronar-se sujeito.

Ana falou sobre a não aceitação de sua condição de surdez por parte da comunidade, porém, o fez por meio de um relato de uma situação imaginária (Figura 47). Embora tenha criado uma forma de relato, diferente da proposta inicial, falou sobre o preconceito em relação ao sujeito surdo e mostrou uma forma de superação diferente, que aconteceu por meio da atuação profissional e da aproximação de pessoas que a aceitavam como era. Contudo, seu relato também aponta para outro aspecto interessante, pois, quando a jovem fala sobre a necessidade de fazer sucesso para ser respeitada, nos parece que não basta que a pessoa seja bem-sucedida naquilo que escolheu fazer como meio de ganhar seu sustento ou de realização pessoal, mas também, precisa obter reconhecimento e aceitação pelo grupo, de preferência, pela maior quantidade de pessoas possível. O sucesso ao qual Ana parece se referir, é aquele que significa fama e popularidade.

O texto de Ana evidencia, ainda, o conflito entre a consciência da diferença que a constitui como uma pessoa surda e a necessidade de se inserir na comunidade ouvinte, de ser aceita por esta e respeitada em sua diferença constitutiva. Para conseguir isso, recorre à conquista da fama como um meio socialmente valorizado para a obtenção de reconhecimento social. O evidente conflito vivenciado pela personagem que Ana criou aponta para o uso da escrita como meio de reflexão sobre si e sobre as relações sociais que vivencia em seu cotidiano. Por meio da relação entre autor e personagem, Ana pode se extrapor à sua realidade e ampliar seu olhar sobre si e sobre as diferentes vozes sociais que a constituem como pessoa (BAKHTIN, 2011).

Na produção textual em que acontece uma relação entre autor e personagem, o autor assume um lugar de excedente de visão em relação ao personagem e aos elementos que compõem a obra. Sua consciência representa a consciência da consciência, pois abrange a “consciência e o mundo da personagem” (BAKHTIN, 2011, p. 11).

O termo exotopia, ou excedente de visão, é definido por Bakhtin (2011) como o olhar de fora para o objeto, o olhar do autor-criador sobre a personagem. Trata-se de dois olhares distintos, duas consciências não coincidentes. Um outro que se situa no exterior e o eu que está imerso, olhando a situação de seu interior.

O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se (BAKHTIN, 2011, p. 22-23).

O excedente de visão refere-se a um “desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior” (AMORIN, 2003, p. 4). Cada um de nós se constitui a partir do olhar do outro. Jobim e Souza (2003) destacou que “tudo o que diz respeito a mim chega a minha consciência através do olhar e da palavra do outro” (p. 83). Neste sentido, constatamos que as interações sociais e os enunciados que nelas emergem são fundamentais para a tomada de consciência de si e do outro.

A exotopia então se manifesta na relação entre duas consciências, um lugar de tensão entre o eu e o outro. Neste espaço, o outro, por situar-se distante, consegue ver o horizonte que se descortina por trás de mim, e isso promove a configuração de contornos que me definem para o outro. Estes contornos me são apresentados como definições provisórias de mim e, através do excedente de visão do outro, percebo em mim uma transitória completude. Nesta inter-relação, eu também assumo o papel do outro e ocupo esse lugar de excedente de visão. “Ambos incompletos, só temos uma forma de relação que possa preencher o vazio: a aproximação dialógica é a forma de encontrar completudes provisórias” (GERALDI, 2013, p. 18).

Todas as situações relatadas provocaram sentimento de tristeza pelo preconceito e exclusão sofridos, de medo por não ser aceito em um novo grupo na nova escola e de alegria por descobrir a língua de sinais, pela aproximação e integração na comunidade surda, pela aceitação por serem surdos e por estarem entre iguais. As situações reveladas nos textos dos estudantes evidenciam a elaboração por estes sujeitos da identidade surda e a compreensão do ser surdo em meio a uma comunidade ouvinte, o que faz parte do processo de constituição de si na relação com o outro (VIGOTSKI, 1929/2000; 1931/1960/2012a).

A construção da consciência individual resulta de um processo interativo e responsivo entre mim e o outro. Por meio do olhar e dos sentidos que o outro atribui a mim, consigo acessar de mim aquilo que somente se revela pelo outro. Essa relação de alteridade que ocorre nas inter-relações sociais, históricas e linguisticamente situadas colaboram para a constituição da subjetividade.

A relação de alteridade, nessa perspectiva, organiza-se a partir de uma dinâmica complexa entre o pessoal e o social, que só pode ser compreendida no contexto de mútuas e contínuas relações, o que possibilita a produção de novas reorganizações a partir do compartilhamento de sentidos e significados (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011, p. 106).

Essas interações podem ocorrer em qualquer espaço e entre pessoas diferentes, ou entre uma pessoa consigo mesma. Neste sentido, a subjetividade pressupõe a presença do outro: a alteridade. Portanto, “a subjetividade é sempre da ordem do entre, da intersubjetividade anônima e face a face. A subjetividade implica relações intersubjetivas” (BUSSOLETI; MOLON, 2010, p. 87).

Os sentidos e significados sobre a surdez e sobre ser surdo, trazidos pelos estudantes em seus textos, nos levam a afirmar que a escrita pode ser um meio de elaboração de vivências e de significados e sentidos adquiridos por meio destas, os quais colaboram para a constituição do sujeito, conforme apresentado neste primeiro eixo de análise. Além disso, a escrita também pode ser um meio de planejamento e organização de ações e do pensamento, e é sobre isto que trataremos no próximo item.

## **5. 2 Escrita como meio de elaboração sobre desejos e emoções**

Neste segundo eixo discutiremos sobre a escrita como meio de elaborar emoções, desejos e como meio de planejamento de ações.

Figura 48 - Texto produzido por Iana em 31/03/2017

"Meu Futuro"

Eu tenho no meu sonho de futuro, arquitetura, cabelo loiro, carro, no meu quarto rosa, Notebook, Uacom, casa nova etc...

De arquiteta eu amo matemática e artes e também vou querer fazer faculdade de arquitetura na USP, então, eu queria comprar notebook rosa porque pra eu preparar futuro e também Uacom é um tipo de tablet próprio desenho, estou esperando que a minha idade 18 anos vou fazer carta de carro, quando eu trabalhar foi começar guardar dinheiro pra comprar o carro novo como o BRAVO FIAT, futuro mais ou menos 15 anos de idade tenho sonho cabelo loiro e comprida achei fica linda demais pra mim!

Futuro vai mudar pra casa nova e meu pai já está pagando, depois ele vai começar construir numa chácara, estou pensando no meu quarto rosa tenho sonho um quarto rosa escuro e uma sala de estudante, casa nova e branco fazer outra sala de roupa!

E também eu queria comprar uma câmera porque pra eu usar no vídeo postar no Youtube!

Fonte: Texto da estudante

No texto apresentado na Figura 48, aparece uma série de desejos tidos por Iana descritos como planos para seu futuro. A estudante relata desejos de curto e longo prazo que planeja para seu futuro, como ter seus cabelos loiros, ter um quarto rosa, entrar na universidade, ter um carro, dentre outros. Por meio da escrita, a jovem consegue não apenas relatar seus planos, mas também, organizar suas ações para conseguir colocar seus projetos em prática, como aguardar completar 15 anos para colorir seus cabelos,

completar seus 18 anos para conseguir a habilitação para dirigir, trabalhar e guardar dinheiro para comprar seu carro, comprar uma câmera para gravar vídeos, entre outros.

Iana produziu outro texto no qual relatou seu sonho de ser lutadora de taekwondo, seu empenho para aprender as técnicas desta arte marcial e sua alegria por ter conseguido não apenas aprender adequadamente esta arte, mas também, de ter ascendido e conquistado vários níveis representados pela mudança de faixa. Este texto mostra os planos futuros da jovem, bem como sua alegria pelas conquistas alcançadas e seus projetos para seguir até o topo da carreira de lutadora de taekwondo.

Os demais estudantes também abordaram em seus textos temas que tangenciam o uso da escrita como meio de planejamento e organização de ações, ou de desejos que representam planejamentos de um futuro concreto ou imaginário. Alguns estudantes trouxeram essa questão por meio de personagens e vivenciavam profissões como cantores, atletas ou modelos.

De acordo com Vigotski (1931/1960/2012a; 2014b), o pensamento torna-se mais complexo à medida que as significações internalizadas por meio da linguagem convertem-se em funções superiores e tornam-se constitutivas do sujeito. Conforme o sujeito se apropria das significações culturais, passa a planejar e regular a própria ação por meio da linguagem. Para este autor, a capacidade de auto regulação e de relacionar-se consigo conscientemente são adquiridas por meio das relações sociais. A conversão dessas relações em processos internos modifica a consciência e o próprio sujeito. Aquilo que ocorria de forma intersubjetiva passa a ocorrer internamente no sujeito, este torna-se seu outro e a relação consigo mesmo passa a ocorrer de forma internamente mediada.

Vigotski (1931/1960/2012a; 2014b) afirmou, ainda, que o domínio da linguagem escrita colabora para uma complexificação do pensamento, pois amplia a capacidade de memória e a possibilidade de registro das informações, além de modificar outras funções psíquicas. Por meio da linguagem escrita, o sujeito também adquire a capacidade de organizar e planejar sua ação de distintas maneiras.

Deste modo, os estudantes, ao elaborarem textos escritos nos quais expuseram seus planos de vida futura, como o fez Iana (Figura 48), ou criando situações imaginárias nas quais, por meio de personagens, vivenciavam profissões desejadas, demonstraram que a linguagem escrita não somente estava sendo usada como meio de planejamento de ações, mas também, como meio de expressão e elaboração de significados, ou seja: a escrita se tornou um meio de reflexão. Para Vigotski

(1934/2014b), a linguagem, por meio de sua função generalizante, atua na estruturação da consciência.

Figura 49 - Texto produzido por Marta em 17/04/2017

↑ medo da senhora ↑

Um dia eu fui na casa de uma senhora que eu não conhecia.

Então, um dia eu fui ajuda-la, mas quando entei na casa dela me senti com medo porque eu não conhecia, então, comecei a sentir cheiro de sangue.

Então, eu sei que ela estava chorando porque seu neto morreu, então fiquei com triste também porque o meu tio morreu atirado na linha do trem, mas quando eu me lembro começo a ficar com raiva, então, eu fui embora e visitei todos os dias até ela se esquecer que o seu neto morreu.

Fonte: Texto da estudante

Figura 50 - Texto produzido por Kauã em 04/05/2017

"Meu primeiro emprego"  
 A minha experiência começou quando eu comecei a trabalhar num super mercado.  
 Eu não sabia o que fazer, eu tinha muito medo e vergonha, eu não sabia empacotar as compras, mas tinha um amigo me ensinando como fazer.  
 Quando o gerente, pediu umas coisas para eu fazer, eu ficava com muita vergonha porque eu não sabia o fazer.  
 Quando uma cliente, pede uma coisa, por exemplo, batata frita, e eu não sabia onde estava, ficava com medo de não atender corretamente a cliente.  
 Quando eu não sei a onde as coisas ficam eu peço para os meus amigos do trabalho para me ajudar a encontrar.  
 Depois de um tempo eu comecei aprender e também a perder vergonha e medo.  
 Então essa foi a minha experiência.

Fonte: Texto do estudante

No texto apresentado na Figura 49, Marta relatou o encontro com uma senhora que estava triste pela perda de um neto, e esta situação fez com Marta recordasse a perda de seu tio, o que a deixou com raiva. A situação vivida pela senhora provocou em Marta um sentimento de raiva, pois remeteu à jovem uma vivência emocional significativa e que foi difícil de enfrentar, pois a lembrança da situação provocou raiva, vontade de se afastar da senhora e de ir embora de sua casa. Assim, ela relata uma experiência de medo ao entrar na casa da senhora por não a conhecer, que se converte em uma experiência de raiva e, posteriormente, de empatia pela senhora, motivando-a a decidir voltar a visitá-la quantas vezes fossem necessárias, até que a senhora tivesse esquecido a morte de seu neto.

Na Figura 50, Kauã relatou sua experiência no primeiro emprego e destacou seu temor e vergonha ao iniciar suas atividades no ambiente de trabalho. Estas emoções foram provocadas pelo desconhecimento do jovem sobre como realizar as tarefas no local. Por ser a primeira vez que trabalhava ali, não sabia como agir nas funções que deveria desempenhar e precisou da ajuda dos colegas de trabalho para ensiná-lo a como realiza-las adequadamente. Após um período de aprendizagem, com apoio dos colegas, o jovem conseguiu se sentir mais à vontade, perdeu o medo de errar e a vergonha de não saber atender às solicitações, pois aprendeu como fazer suas tarefas.

Nos textos de Kauã e Marta são reveladas emoções e tentativas de explicar os motivos que os levaram a se sentir de determinado modo, o que motivava tais emoções e como foi possível lidar com elas. A escrita permitiu nomear emoções, explicitar as experiências reais que as mobilizaram e pensar em formas de relacionar-se com elas. O relato sobre uma situação vivida no passado mostra a tomada de consciência da situação e tentativas de atribuição sentido a elas.

Luria (1988) e Vigotski (2012c) destacaram que a escrita, por demandar um elevado nível de abstração para que seja produzida, já está vinculada desde o início com a consciência e a intencionalidade. Portanto, a escrita promove a complexificação das funções superiores, o que permite ao sujeito a produção de enunciados mais elaborados e, por consequência, a compreensão de aspectos de seu funcionamento interno.

Assim como Kauã e Marta, outros textos também trouxeram relatos das demais estudantes sobre situações em que elaboraram medos, tristezas, decepções ou vivenciaram alegria em companhia ou na relação com o outro. Por meio da escrita, os estudantes tiveram a oportunidade de refletir sobre emoções sentidas em diferentes experiências vividas em seu cotidiano. Na relação consigo mesmo por meio da escrita, estes sujeitos conseguiram olhar para si e para as emoções vivenciadas, e tomar consciência de aspectos afetivos que também os constituem. Além disso, a escrita possibilitou a reflexão sobre suas relações sociais, sobre os sentidos que estão presentes nessas interações e sobre o efeito desses sentidos e significados em si.

Vemos que a escrita se torna o palco para pensar as emoções e para lidar com elas individualmente e nas relações sociais. O uso da escrita extrapola sua função comunicativa, passando a funcionar como um meio de elaboração, de criação e um meio para pensar sobre aspectos afetivos vividos internamente. Sobre isso, Vigotski (1934/2014a) discutiu que existe um enlace emocional que une imaginação e realidade, podendo, este, se manifestar de diferentes formas. Muitas vezes, a imaginação é

motivada pela emoção, e são os sentimentos vinculados ao que foi experienciado que mobilizam as imagens e a criação.

[...] Del mismo modo como los hombres aprendieron hace mucho tiempo a manifestar mediante expresiones externas su estado interior del ánimo, también las imágenes de la fantasía sirven de expresión interna para nuestros sentimientos [...] Las imágenes de la fantasía prestan también lenguaje interior a nuestros sentimientos seleccionando determinados elementos de la realidad y combinándolos en tal manera que responda a nuestro estado interior del ánimo y no a la lógica exterior de estas propias imágenes (p. 21).

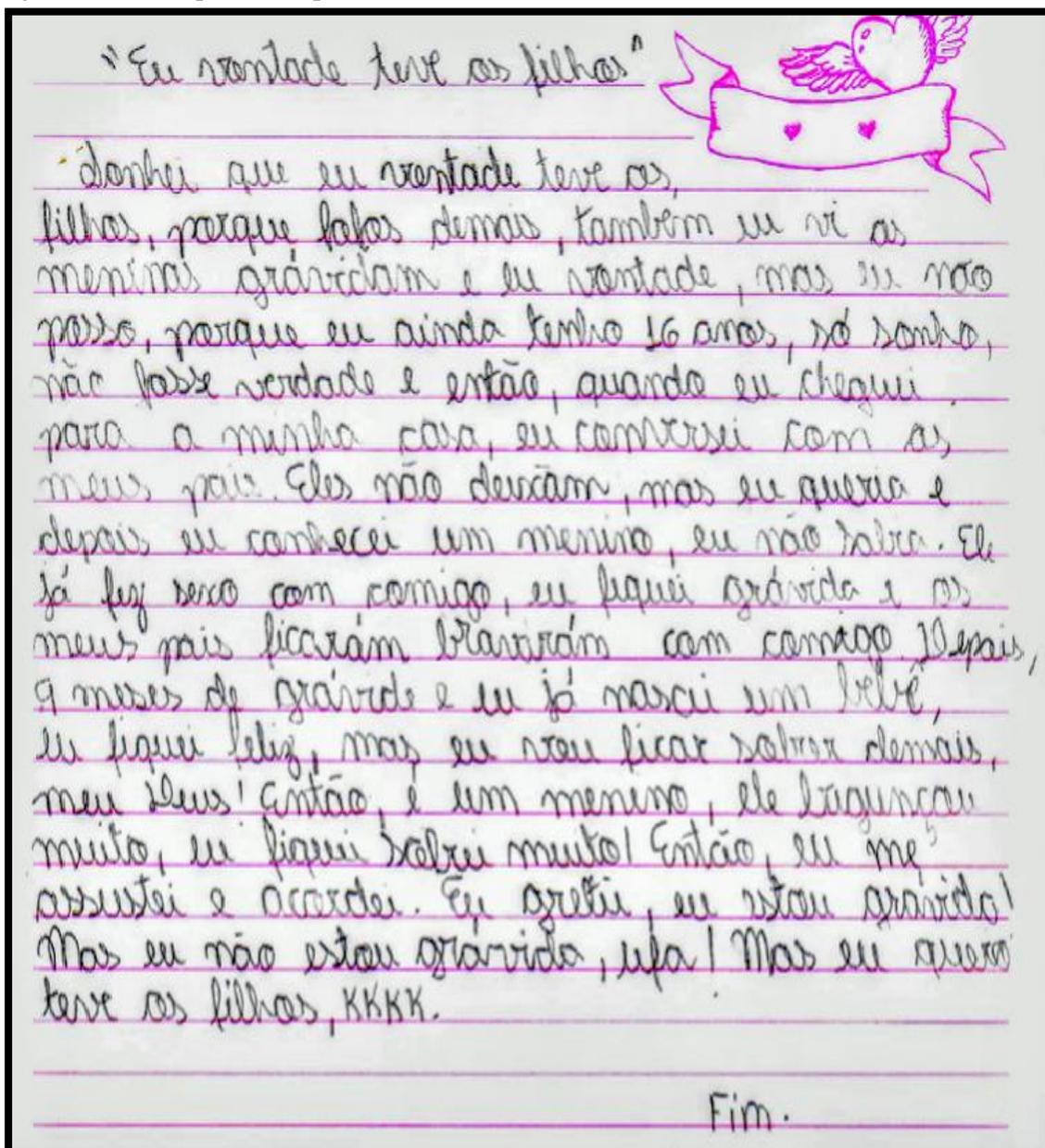
De acordo com Silva e Magiolino (2018), por meio da capacidade imaginativa, o sujeito pode ampliar sua experiência, vivenciar situações que não foram experienciadas concretamente e, deste modo, se apropriar de significados e situações vividas pelo outro. Para Vigotski (2014a), o motor da criação é o impulso imaginativo, e seu papel como força motriz só é exercido se mobilizar o sujeito para a concretização da ação. Por meio da escrita, os estudantes foram capazes de dar concretude à ação criativa; ao colocarem nos textos suas vivências emocionais, conseguiram experienciá-las concretamente por meio da reflexão e da recordação. Os processos de significação vividos pelo sujeito em suas experiências de vida ganham delineamento por meio do entrelaçamento da imaginação e da emoção, conforme apontaram Silva e Magiolino (2018).

Escrever sobre situações vividas que mobilizaram vivências emocionais é uma tarefa de reflexão sobre o vivido na relação com o outro, e sobre processos de significação internalizados por meio destas interações. Tornar-se o outro de si mesmo por meio da escrita e tomar consciência de si neste processo exige não apenas a capacidade de operar com as estruturas linguísticas do português como segunda língua, mas também, um domínio da linguagem escrita como constitutiva desse sujeito. Além disso, é necessário que estes sujeitos façam uso dos conhecimentos de mundo elaborados por meio da língua de sinais.

### 5.3 Escrita como meio de elaboração sobre valores e normas sociais

Neste quarto eixo apresentamos textos que abordam questões relacionadas a elaboração de normas e valores sociais.

Figura 51 - Texto produzido por Giovana em 31/03/2017



Fonte: Texto da estudante

No texto apresentado na Figura 51, Giovana relatou um sonho que teve sobre seu desejo de ter filhos e sua vontade de explorar sua sexualidade. A estudante iniciou a narrativa falando sobre sua vontade de ter filhos justificando-a pelo fato de estes serem

fofos e por ter visto meninas grávidas. Em seguida, faz referência a sua experiência sexual com um menino e a consequente gravidez.

Contudo, embora tenha vontade de engravidar, Giovana demonstrou saber que isso não pode acontecer agora em sua vida, em virtude de ter somente 16 anos e por ser algo que seus pais não aceitariam. Aqui aparece o conflito moral vivido pela garota, que mesmo sabendo que não deve, pois engravidar e fazer sexo não está autorizado por sua família para jovens de sua idade, sua vontade transborda e ela explicita isso como um forte desejo, contrariando as normas sociais.

As emoções narradas ao longo do texto também indicam esse conflito, conforme vemos no seguinte trecho: *Depois, 9 meses de grávide e eu já nasci um bebê, eu fiquei feliz, mas eu vou ficar sofrer demais, meu Deus! Então, e um menino, ele bagunçou muito, eu fiquei sofri muito!*

Ao mesmo tempo em que relata felicidade diante do nascimento do bebê, Giovana fala do sofrimento gerado pela situação vivenciada/imaginada. Esse conflito a trouxe de volta à realidade, dizendo em seguida: *Então, eu me assustei e acordei. Eu gritei, eu estou grávida! Mas eu não estou grávida, ufa!*

Percebendo-se diante de uma possível realização do sonho e do contato com a realidade, por meio do sofrimento que esta realização traria, a jovem opta por acordar (*ufa!*), deixar o devaneio e botar os pés no chão, retornando ao momento seguro em que não existe o conflito emocional promovido pelo rompimento das normas e regras sociais.

Além disso, a jovem também demonstra o conflito entre a responsabilidade de ter um bebê e o desejo de se tornar mãe. Em alguma medida, confronta seu desejo com a percepção das tarefas e demandas do outro. No texto ela pode “fazer de conta”, vivenciar e anular essa experiência da situação; por meio da imaginação, vivência diferentes emoções e elabora sentidos sobre a questão. Desta maneira, Giovana toma consciência dos desejos explicitados no texto e os avalia usando a escrita, também, para criar uma situação futura e analisar seus desdobramentos.

Vigotski (1934/2014a) afirmou que a imaginação nunca está apartada da realidade, e sim, o contrário, pois ambas estão em constante interpelação, visto que a imaginação nasce das experiências vividas pelo próprio sujeito ou por outras pessoas; ou ainda, aquelas que fazem parte da história da sociedade, com as quais o sujeito tem

contato e que, por meio da linguagem, chegam até ele. Deste modo, a imaginação se converte em um meio de ampliar a experiência do sujeito, permitindo-lhe

[...] imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose em relatos y descripciones ajenas lo que no experimento personal y directamente [...] puede alejarse mucho de sus límites, asimilando, con ayuda de la imaginación, experiencias históricas o sociales ajenas (p. 20).

Todavia, mesmo optando pelo “conforto” da realidade, ela concluiu sua narrativa dizendo: *Mas eu quero teve filhos, kkkk*. Esta revelação final informa ao leitor que sua opção por se adequar às regras socialmente estabelecidas que censuram uma jovem de 16 anos de ter filhos, não anula seu desejo, mesmo que este seja expressado por meio de um sonho ou de uma fantasia imaginativa aparentemente cômica (*kkkk*). Este pode ser vivenciado, com toda sua complexidade emocional, de forma onírica. Assim, como no faz de conta, a escrita permitiu à Giovana se descolar da realidade, elaborar seus desejos e compreender as regras sociais por meio da imaginação, narradas em seu texto.

Vigotski (1934/2014a) discutiu que a expressão da atividade criativa e imaginativa por meio da escrita demanda experiência de vida, ou seja, quanto mais vivências o sujeito tiver, maior será sua capacidade de expressão escrita. Além disso, é importante que o sujeito domine a linguagem oral, e no caso dos surdos, a língua de sinais, de modo que tenha um vocabulário que permita a expressão escrita de suas ideias. Deste modo, a produção escrita poderá servir como um lugar que permitirá o aprofundamento, a ampliação e a depuração da vida emocional do sujeito.

Figura 52 - Texto produzido por Giovana em 10/04/2017

"Meu primeiro beijo"

Um dia, eu estava namorando com um menino, chamado o Gabriel, eu e ele estaríamos tão felizes e eu não sabia, ele já combinou o dia para nós beijarmos e eu estava com nervosa, então, eu fui na escola, eu tenho uma coleção de bilhetes à tarde. Para que eu e Gabriel saíssem na sala, ele me pediu para eu beijar com ele, eu beijei com ele e só beijo, um dia, ele me disse.

- Vamos combinar o dia para nós beijarmos de língua, um dia, eu fui na escola e eu estava com muito nervosa, porque eu não sei como beijar de língua. Mas ele só me beijou e um dia, nós beijamos de língua, eu me senti emocionada, parece que beijar foi muito bom, mas eu não sei como beijar, depois eu beijei melhor e agora, eu estou saltada, eu pensava que beijar era

um pouco! Mas eu beijei a vez primeira, então, beijar foi muito bom!

Eu não sei se continua emocionando para beijar com ele, porque nós paramos beijar, não dá para tempo de nós beijarmos.

Fonte: Texto da estudante

No texto apresentado na Figura 527, Giovana abordou o tema da sexualidade, introduzido pelo título: *Meu primeiro beijo*. No texto, conta sobre sua experiência de beijar seu namorado e os sentimentos que vivenciou nesta situação. A narrativa inicia com a informação de que ela estava namorando um menino e que ele havia combinado o dia para que se beijassem. A jovem revela que o casal estava feliz por estar junto e também revela o nervosismo que sentiu ao saber que em breve viveria a experiência de beijar pela primeira vez.

A garota seguiu narrando o momento em que beijou seu namorado e afirmou que foi somente um beijo. Após esta experiência, relatou que o casal combinou de "beijar de

língua”, contando que esta seria a primeira vez que faria isso e, portanto, estava nervosa por não saber como seria.

O nervosismo deu lugar à emoção sentida por Giovana após ter beijado seu namorado. Sobre isso, narrou o seguinte: [...] *parece que beija foi muito bom, mas eu não sei como beijo, depois eu beijei melhor e antes, eu estava solteira, eu pensava que beija era ruim muito! Mas eu beijei vez primeira, então beijo, beijo foi muito bom!*

Quando disse que ficou emocionada ao beijar, Giovana não deixou claro o que sentiu no momento, mas assim que descreveu o que achou do beijo, explicitou as emoções sentidas, demonstrando não apenas satisfação ao afirmar que o *beijo foi muito bom*, mas também, sua alegria por ter descoberto que, mesmo não sabendo beijar, aceitou o desafio e foi adquirindo habilidade à medida que continuava beijando. Por meio desta experiência, conseguiu perceber que o julgamento negativo que tinha sobre beijar estava relacionado à sua falta de experiência.

Sua narrativa foi concluída com a revelação de que ela e o namorado haviam deixado de se beijar por falta de tempo e com a dúvida sobre se continuava emocionada para beijá-lo. Giovana usa a escrita para falar de uma vivência intensa, cheia de emoções e que é descrita de maneira detalhada. Por meio da escrita, a jovem tem a oportunidade de elaborar e se apropriar dos sentidos presentes nesta experiência vivida e mostrar suas contradições, seus temores e desejos. A escrita permite uma elaboração interessante de sua vivência adolescente, comum a muitos jovens (SILVA et al, 2004; BRÊTAS et al, 2008).

Vigotski (1926/2001) considerou a emoção um poderoso organizador interno do comportamento, possuindo um caráter ativo e que promove no sujeito a tendência à ação. As emoções introduzem no psiquismo a capacidade de autorregular as reações diante das situações vivenciadas na relação com o meio social. Este autor apontou a brincadeira como uma excelente forma de organizar o comportamento emocional, afirmando que, por meio do jogo, é possível aprender a lidar com as emoções associadas às regras que o constituem. Assim também, a escrita pode tornar-se um meio para a compreensão consciente das emoções (VIGOTSKI, 1934/2014a).

Ao narrar sobre suas emoções no texto, Giovana não apenas as revelou, mas também tomou consciência delas. Conseguiu experienciar estes sentimentos, agora, de forma consciente e intencional, e até mesmo se deslocar, conforme indica a avaliação feita por ela sobre sua experiência com o beijo de língua. Ao se colocar na posição de autora, conseguiu se afastar e olhar as vivências do personagem do ponto de vista do

outro; por meio da escrita, tornou-se a outra de si mesma e, assim, pôde lidar com as emoções vividas de forma distanciada.

Estas escolhas feitas por Giovana mostram o lugar de onde ela fala. Vemos que sua narrativa traz um conteúdo que aborda questões sobre sexualidade, amizade e preocupação com a aceitação e reconhecimento pelo outro, as quais constituem os conflitos dos adolescentes que estão nas mesmas condições socioeconômicas e culturais que as suas. Deste modo, suas narrativas trazem/falam não apenas de experiências singulares, mas se vinculam às vivências socialmente compartilhadas pelo grupo do qual a jovem faz parte.

Iniciamos este capítulo trazendo como epígrafe um trecho da obra de José Lins do Rego, denominada *Doidinho* (1982). Refere-se a um romance autobiográfico em que o autor narra a história do personagem Carlos de Melo, apelidado pelos colegas da escola de “Doidinho”. Ao longo da narrativa, o autor mostra as experiências vividas por Doidinho durante uma parte da sua adolescência. A maior parte das histórias narradas se passa no ambiente escolar, onde o personagem vive em regime de internato. Dentre as várias situações pelas quais Doidinho passou no período em que morou na escola, uma delas se refere à sua primeira paixão. A citação escolhida como epígrafe descreve os sentimentos vividos por Doidinho ao se apaixonar por Maria Luísa e sua tentativa de revelar seu amor ao escrever um bilhete para a menina.

A linguagem escrita como um sistema simbólico, assim como a linguagem oral e a língua de sinais, possuem função comunicativa voltada para o contato com o outro e para o contato consigo próprio. Além disso, a escrita por exigir um elevado grau de abstração, promove no pensamento uma grande transformação, tornando-o ainda mais complexo e elevado.

De acordo com Vigotski (2012c, p. 341),

En el habla escrita estamos obligados a criar la situación, más exactamente, a representárnosla en el pensamiento. En cierto sentido, el empleo del habla escrita presupone una relación con la situación sustancialmente diferente a la del habla oral, exige una relación más independiente, más voluntaria, más libre con aquella.

A linguagem escrita é voluntária, consciente e intencional, segundo Vigotski (2012c). Deste modo, quando Doidinho escreve o bilhete para Maria Luísa, tem a intenção de revelar seus sentimentos à menina, ao mesmo tempo em que toma

consciência de suas emoções. Além disso, o personagem refere que, embora não recorde tudo o que havia escrito, sabe que a linguagem usada trazia em si o conteúdo emocional compartilhado com outras pessoas. Isto mostra que, além de possibilitar a comunicação de um sujeito, a escrita contém em si as vozes de outros que constituem este sujeito.

Sobre isso, Vigotski (2012c) também afirmou que a escrita, além de ser uma representação de signos da fala, carrega em seu conteúdo a essência que unifica pensamento e linguagem, o significado, que é culturalmente constituído e chega ao sujeito por meio das relações sociais. Portanto, o significado contém em si as várias vozes que o constitui. Deste modo, por meio da escrita adquirimos não apenas conhecimentos formais, mas também, temos acesso aos conteúdos afetivos e aprendemos a reconhecer e nomear sentimentos. Assim, a escrita nos permite expressar as emoções ao outro e, ao mesmo tempo, tomarmos consciência delas, como aconteceu com Doidinho.

De maneira geral, os temas sugeridos como proposta para a produção textual dos estudantes mobilizaram a elaboração de textos cujo foco foi a expressão de emoções e aspectos do funcionamento interno dos sujeitos. No tocante à autoria, vemos que os estudantes, mesmo diante das sugestões apresentadas, fizeram opções de temas próprios. Estes, embora estivessem vinculados ao que foi proposto, mostravam uma escolha individual, pois trouxeram relatos vividos ou imaginados que expressaram desejos e emoções singulares.

Observamos por meio destes textos que a escrita pode ser um lugar não somente de expressão e elaboração de emoções, mas também, um espaço para exercitar a imaginação e a criatividade. Isso tudo pode ser proporcionado pela escola, quando esta trabalha o ensino da língua portuguesa como L2, tomando a Libras como meio de comunicação e de significação. Além disso, ao criar espaço para que a língua de sinais se torne o meio de elaboração do pensamento, a escola permite a entrada também da cultura surda e favorece uma vivência linguística real da segunda língua pelo estudante. Deste modo, o espaço escolar se torna um lugar de conforto para o estudante surdo pensar sobre o mundo e sobre sua relação com o mundo, além de manifestar suas emoções e julgamentos sobre e em relação ao próprio ambiente escolar.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi desenvolvida com a finalidade de investigar a possibilidade de expressão do sujeito surdo por meio da escrita em língua portuguesa como segunda língua. Objetivando especificamente analisar o processo de apropriação, pelo surdo, das normas da língua portuguesa, como segunda língua, sustentado pela língua de sinais. Bem como, analisar a expressão de conteúdos subjetivos, pelo surdo, por meio da linguagem escrita. Foram analisadas as interações dialógicas entre professora e estudantes surdos ocorridas nos diários por meio das quais estes estudantes se apropriaram de aspectos normativos da língua portuguesa escrita. Tal processo de apropriação ocorreu por meio da língua de sinais e de práticas de ensino que favoreceram a elaboração dos significados acerca da estrutura formal da língua portuguesa escrita pelos estudantes surdos.

Outro material analisado foram textos produzidos pelos estudantes surdos nos quais buscamos evidenciar a capacidade destes estudantes para expressar, por meio da escrita, aspectos internos constitutivos do sujeito mobilizados por experiências do cotidiano ou por desejos tidos por eles. Voltamos nosso olhar para a relação entre a manifestação das emoções e a elaboração do sujeito sobre si, sobre seus atos de pensamento e sobre os sentidos e significados adquiridos pelas/nas suas vivências cotidianas. Destacamos que para que os estudantes chegassem a esse nível de elaboração e expressão de conteúdos subjetivos por meio da escrita, foi fundamental o domínio da língua de sinais pelos sujeitos e a oportunidade de terem vivenciado experiências favoráveis de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, como segunda língua.

Tomamos como referência teórica para análise e discussão dos dados os pressupostos vigotskianos sobre linguagem e constituição do sujeito. De acordo com essa perspectiva, o sujeito é constituído na/pela linguagem por meio das relações sociais, nas quais tem acesso aos significados e sentidos socialmente construídos que, internalizados, convertem-se em funções psíquicas que constituem a base da consciência. Deste modo, o desenvolvimento do sujeito implica um processo de imersão cultural e de emergência da singularidade, que ocorre por meio da relação com o outro, de maneira dialética e dramática.

A constituição do sujeito surdo envolve a aquisição de duas línguas, sendo a língua de sinais aquela que se adequa à sua condição por ser viso-gestual, e assim, a

base para todos os processos de significação deste sujeito. A segunda língua, aquela usada pelos ouvintes e que será adquirida pelo surdo por meio da escrita, servirá como meio para que as funções psíquicas se expandam e ganhem complexidade. Portanto, o surdo se constitui como sujeito bilíngue que, ao se apropriar de ambas as línguas, poderá atingir níveis mais elevados de desenvolvimento psíquico e conviver com a multiculturalidade presente em seu cotidiano.

Do ponto de vista simbólico, a aquisição da escrita envolve um processo de significação conceitual que permite ao sujeito desenvolver níveis de reflexão e elaboração de pensamento singulares, os quais não seriam atingidos sem o domínio deste sistema semiótico. Em relação ao desenvolvimento, por meio da escrita o sujeito adquire a capacidade de operar com a lógica abstrata e de elaborar raciocínios mais complexos, tornando-se cada vez mais consciente de seus processos internos.

No caso do surdo, nossos resultados demonstraram que, quando este sujeito se apropria da linguagem escrita e esta se converte em um mediador semiótico de seus processos mentais, o sujeito adquire também a capacidade de escrever sobre suas vivências internas, como as emoções sentidas, e refletir sobre a realidade experienciada ou imaginada, ou seja, pode tornar-se consciente de seus processos internos. Assim, a escrita se mostra uma esfera simbólica potente para isso. Ressaltamos que os surdos são capazes de ascender a este nível de desenvolvimento por meio da escrita, bem como são capazes de se apropriar da linguagem escrita, desde que esta lhes seja ensinada considerando sua condição bilíngue, conforme apontaram os resultados deste estudo.

A aquisição da linguagem escrita pelo surdo demanda a aprendizagem não somente das estruturas linguísticas da língua portuguesa, mas também, o conhecimento e uso dos diferentes gêneros que compõem a comunicação por meio da escrita. Para isso, a pessoa surda precisará fazer uso significativo da escrita e, por meio dela, ter condições de expressar suas experiências de vida, suas emoções e seus desejos. A escrita deverá se tornar uma linguagem viva, por meio da qual o sujeito possa refletir sobre si e se apropriar de significações presentes no meio onde está inserido.

A apropriação da escrita ocorre por meio de processos de significação que acontecem na relação com o outro, no caso de nosso estudo esse processo se deu na relação entre professora e estudantes surdos por meio de diálogos ocorridos ao longo da produção dos diários. Por meio de suas considerações sobre aspectos formais da língua portuguesa, a professora atuou como mediadora no processo de apropriação da escrita pelos surdos, utilizando estratégias de intervenção pautadas na língua de sinais e na

contextualização da escrita como meio de expressão do sujeito. Desta maneira, observamos que não apenas a língua de sinais e os significados adquiridos por meio desta estavam presentes nos diálogos entre professora e estudantes, bem como nos textos dos diários. Como também, a língua portuguesa estava sendo ensinada de modo significativo, sendo utilizada para narrar situações vivenciadas pelos autores em diferentes contextos e locais, além de se tornar um meio de apropriação dos conhecimentos sobre a própria língua. Em síntese, o processo de ensino a língua portuguesa observado neste estudo foi qualificado como sendo constituído por práticas bem-sucedidas adequadas aos pressupostos do bilinguismo apontados na introdução desta tese.

As práticas educativas que mediaram a produção dos diários, observadas nas intervenções escritas da professora, indicaram uma rotina de ensino da língua portuguesa pautada em ações que buscam estabelecer uma relação constante entre a língua de sinais e a língua portuguesa, seus usos e significados. A professora demonstrava conhecer e compreender a necessidade de pautar o ensino da segunda língua nas experiências tidas pelos estudantes adquiridas por meio da língua de sinais. Sendo assim, a língua de sinais era a base para a elaboração dos conteúdos expressados por meio da escrita, assim como para a compreensão dos aspectos formais da própria língua portuguesa.

A apropriação pelos estudantes tanto dos conhecimentos acerca da estrutura linguística do português, quanto dos aspectos discursivos desta língua, aprendidos na sua relação com a professora em sala de aula e/ou em outros contextos formais de ensino de língua portuguesa como segunda língua e utilizados em diversas situações de elaboração textual em sala de aula. Além da presença da Libras nesse processo, pois, por ser a primeira língua dos estudantes surdos participantes deste estudo, é aquela que atua como mediadora no processo de significação de todos os conhecimentos adquiridos por eles, estando presente tanto no processo de ensino da língua portuguesa, visto que é a língua de instrução utilizada nas aulas de língua portuguesa como segunda língua, quanto nos modos de elaboração do pensamento pelos surdos durante a escrita, evidenciada por meio das marcas de interlíngua presentes nos textos. Favoreceram a produção de textos com marcas de autoria pelos estudantes.

Os modos de enunciação dos sujeitos surdos participantes desta pesquisa apareceram em suas produções por meio da maneira que utilizavam os recursos linguísticos, nas escolhas lexicais e temáticas individuais, aspectos estes que

caracterizaram suas marcas de autoria. Estas escolhas constituíam o estilo discursivo de cada autor e evidenciavam sua singularidade.

Nos diários, estes indícios de autoria foram ficando mais evidentes à medida que os estudantes adquiriam mais conhecimento e domínio sobre o gênero. Inicialmente, todos escreviam sobre o mesmo tema, abordando relatos sobre suas atividades cotidianas em casa e na escola, com escrita sucinta e descritiva. Aos poucos, mediados pela interlocução com a professora e suas intervenções, os estudantes modificavam sua escrita, cada um de acordo com seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, marcado por evoluções e involuções. Os jovens foram agregando elementos a essa produção, os diários foram ganhando conteúdo e a variação temática começou a ficar evidente, assim como, a expansão lexical e o uso de diferentes estruturas gramaticais. A emergência dos relatos sobre vivências emocionais apareceu tímida, uma vez que poucos estudantes trouxeram esse conteúdo para o diário, porém, seu aparecimento nos relatos de algumas estudantes indicou que a escrita estava sendo usada como meio de expressão e de reflexão sobre experiências envolvendo emoções.

Nos textos os relatos trouxeram conteúdos relacionados às experiências envolvendo a condição de surdez dos autores, à sexualidade, ao planejamento de uma vida futura e dificuldades vividas no ambiente de trabalho. Além disso, foram expressadas emoções mobilizadas pelas situações relatadas. O medo, a tristeza, a raiva e a alegria foram algumas das emoções relatadas, (re)vividas e sobre as quais os estudantes tiveram a oportunidade de elaborar sentidos e tornarem-se conscientes de seu funcionamento interno por meio da escrita. A constituição da singularidade acontece nessa trama tecida entre o sujeito e o outro, entre o individual e o social. O drama presente nas relações que acontecem no cotidiano é internalizado por meio da escrita e converte-se em um drama interno que, por sua vez, caracteriza o modo de ser, de pensar e agir do sujeito. Portanto, o sujeito é composto pelo conflito e pela tensão entre diferentes aspectos que o constituem internamente, que marcam sua singularidade.

As produções analisadas trouxeram indícios de uma escrita com marcas de interlíngua. Estas marcas aparecem usualmente em textos de pessoas que estão em processo de aquisição de uma segunda língua e indicam a elaboração desta pelo sujeito. De maneira geral, as produções favoreceram que os estudantes surdos escrevessem sobre situações concretamente vividas, elaborassem significados sistematizados presentes nas interlocuções acerca da estrutura e funcionamento da língua portuguesa como L2 e, também, sentidos construídos nesse encontro entre o conhecimento

escolarizado e os conhecimentos já adquiridos pelos surdos nas suas experiências de uso da segunda língua, tendo a Libras como principal mediador do pensamento em diálogo com a língua portuguesa.

Em oposição aos estudos que mostram limites na produção escrita de surdos (discutidos em capítulos iniciais da tese), nossa pesquisa mostra como práticas pedagógicas adequadas podem levar estudantes surdos a um domínio consistente da escrita, atingindo, por meio da apropriação da escrita, níveis mais complexos de raciocínio. Nossos resultados evidenciaram indícios de elaborações psíquicas mediadas pela escrita e pela língua de sinais atuando no processo de produção de seus textos escritos. Isto resultou de uma prática educacional pautada nos princípios bilíngues que, quando assumidos de fato, criam condições para aprendizagem efetiva da língua portuguesa como segunda língua, gerando autonomia e reflexividade no sujeito.

Em síntese, a análise das produções nos permitiu afirmar que os surdos, tendo se apropriado da linguagem escrita, são capazes de elaborar discursos estruturados em uma segunda língua e, por meio desta, se apropriar de significados e sentidos construídos na interlocução com o outro ou consigo mesmo na/pela escrita. Conforme se apropriam das normas e fazem uso significativo da linguagem escrita, os surdos podem utilizá-la como meio de interação com o outro, podendo este outro ocupar o papel de leitor ou de autor, e de aquisição de conhecimentos.

Portanto, como escritor, o surdo poderá dialogar com interlocutores conhecidos ou alheios e adquirir conhecimentos necessários para uma ampliação de seu olhar sobre si e sobre o outro. Além disso, por meio dessa inter-relação, o sujeito surdo desenvolve a habilidade de planejamento de suas ações e de auto-regulação de seu comportamento. A escrita também possibilita o deslocamento do próprio sujeito em relação a si, pois, como leitor de si próprio, pode se extrapor e assumir a condição de outro de si mesmo. Assim, a escrita torna-se também um meio de reflexão sobre si, o que contribuirá para a tomada de consciência sobre si e sobre o outro (alheio, conhecido ou outro de si), aspectos estes necessários para a constituição de sua subjetividade.

A escola precisa levar em consideração a condição linguística e as peculiaridades de aprendizagem dos surdos na hora de estruturar a educação voltada a este público. Somente por meio de uma educação bilíngue que implemente o ensino da língua portuguesa como segunda língua mediado pela Libras, dando a esta o protagonismo necessário para a efetivação de um espaço de significação e aprendizagem, será possível criar condições para que os surdos se apropriem da leitura e

da escrita. Os surdos têm o direito de aprender a ler e escrever com proficiência e de alcançar níveis de desenvolvimento que favoreçam sua autonomia. É dever da escola garantir o ensino de qualidade e adequado às necessidades desses sujeitos, contribuindo para a formação de um cidadão consciente de si e de seu papel social.

A escrita dos textos e dos diários favoreceu aos estudantes um espaço de reflexão por meio do diálogo com o outro (professora/leitora) e consigo mesmos (outro de si) sobre os aspectos internos que os constituem. As práticas de ensino da língua portuguesa como segunda língua desenvolvidas pela professora, fundamentadas numa perspectiva discursiva da língua portuguesa e mediadas pela Libras, foram fundamentais para que os estudantes conseguissem se apropriar da linguagem escrita como meio de enunciação e de significação. Destacamos que estas práticas se fundamentam nos princípios da educação bilíngue, e os resultados mostraram que quando tais princípios são respeitados, é possível criar condições reais de aprendizagem pelo surdo.

Nossos resultados apontam, então, para a necessidade de elaboração de propostas educacionais que estruturam o ensino da língua portuguesa como segunda língua, como uma linguagem que permitirá o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos surdos. Sendo um sujeito que se constitui a partir da multiculturalidade, onde estão presentes grupos sociais que utilizam uma língua diferente da língua de sinais, o domínio da linguagem escrita contribuirá para que a pessoa surda adquira significados e sentidos partilhados pelos grupos que se organizam em torno da língua portuguesa. Por meio da leitura e da escrita, o surdo também poderá ampliar seu acesso aos bens culturais, aos seus direitos e deveres sociais, participar de modo mais efetivo nas atividades sociais, entre outras conquistas consideradas necessárias para sua inserção e participação social.

Dessa forma, é necessário pensar a proposta de ensino bilíngue como sendo aquela que pode favorecer essa imersão do surdo nas culturas não surdas e se constituir bilíngue. Contudo, a língua de sinais precisa ser a principal mediadora nesse processo, pois é por meio desta que o sujeito surdo vai interagir discursivamente com o outro e adquirir as significações que darão base para a aquisição da segunda língua, assim como, atribuir sentidos às suas vivências emocionais.

Destacamos que os surdos, quando têm acesso a um ensino de língua portuguesa mediado pela Libras e com práticas que colocam ambas as línguas em funcionamento, atribuindo a cada uma sua função no processo discursivo, são capazes não apenas de produzir textos de forma autônoma e com marcas de autoria, mas também, podem

elaborar significações acerca de seu funcionamento afetivo. Isso nos leva a questionar a concepção que se tem de o surdo ter dificuldades, ou até impossibilidade, de aprender a escrita. Podemos afirmar que esta pode não ser de fato uma dificuldade de aprendizagem, mas sim, uma dificuldade que deriva de práticas de ensino da língua portuguesa pautadas em concepções que não levam em consideração as peculiaridades linguísticas do surdo.

Embora tenhamos chegado a resultados que mostram um processo de apropriação da linguagem escrita que permitiu aos surdos participantes expressar conteúdos emocionais e produzir textos que revelaram traços de suas singularidades, é importante destacar que, por termos tomado como foco a produção escrita em si e os modos de enunciação do surdo por meio desta, não olhamos para as interações em língua de sinais que ocorriam em sala de aula, durante o ensino da língua portuguesa. Não tínhamos como objetivo de nosso estudo a obtenção de dados sobre as elaborações feitas pelos surdos em língua de sinais e os significados adquiridos na interlocução com a professora durante as aulas, bem como a relação entre esses conhecimentos adquiridos em sala de aula e as elaborações feitas por meio da escrita. Além disso, em virtude de nosso objetivo, também não levamos em consideração, na organização metodológica deste estudo, a realização de observações em sala de aula com a finalidade de conhecer as estratégias usadas pela professora no processo de ensino da língua portuguesa que vieram a colaborar para a aquisição da escrita pelos surdos.

Consideramos estes aspectos como limitações de nosso estudo, os quais podem abrir portas para novas pesquisas na área da educação de surdos, sobre a função da linguagem escrita para o desenvolvimento de surdos e/ou sobre a elaboração de propostas de ensino da língua portuguesa como segunda língua, numa perspectiva bilíngue.

É fundamental que as pesquisas futuras discutam e mostrem o potencial de aprendizagem e desenvolvimento do surdo. Precisamos valorizar o surdo como um sujeito que se constitui de maneira singular, e não como um sujeito desviante, que foge daquilo que é considerado normal, regular ou comum. Precisamos valorizar a singularidade surda e colaborarmos para que a escola seja, de fato, um espaço que colabore para a constituição do sujeito surdo.

## 7. REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M.B.M. A história individual. In: ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. **Cenas de aquisição da escrita – o sujeito e o trabalho como texto**. Campinas, SP: Associação de leitura do Brasil (ABL): Mercado de Letras, 1997, p.79-115.
- ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. **Cenas de aquisição da escrita – o sujeito e o trabalho como texto**. Campinas, SP: Associação de leitura do Brasil (ABL): Mercado de Letras, 1997.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; PONTIN, M. M. D. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 13-30, jan./abr. 2010.
- ALMEIDA, D.L. **Português como segunda língua para surdos: a escrita construída em situações de interação mediadas pela Libras**. 2016. 244 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2016.
- ASPILICUETA, P. Modelo de análise de erros aplicado à produção escrita de surdos: o estudo das preposições no português como segunda língua. **SIGNUM: estud. ling.**, Londrina, v.1, n.9, p.11-42, jun., 2006.
- AMORIN, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIN e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. Coleção questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2003, p. 11-25.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6ª. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, M. O. **Estudantes com transtorno do espectro do autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada**. 2018, 262f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2018.
- BASTOS, A. S. O. P. O diário na sala de aula: articulando análise linguística, leitura e produção textual. **Linguagens e Letramentos**, v.1, n. 2, 2016. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/linguagensletramentos/article/view/40> Acesso em: 16 de agosto de 2017.
- BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril, 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 20 de janeiro de 2019.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Imprensa Oficial, 2009.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Nota técnica nº 24 / 2013 MEC / SECADI / DPEE. Orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016.

BRÊTAS, J. R. S. et al Os rituais de passagem segundo adolescentes. **Acta Paul Enferm.**, v.3, n.21, p.404-411, 2008.

BOTARELLI, G. I. B. **O ensino-aprendizagem do português escrito para surdos em pesquisas: análise de resumos acadêmicos (1987-2010)**. 2014, 104f. Dissertação (Mestrado em Educação: história, política, sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

BUSNARDO, M. **À escuta do silêncio: marcas de subjetivação na escrita de surdos**. 2006, 112f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

BUSSOLETI, D.; MOLON, S.I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, n. 37, p. 69-91, 2010

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

- CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 37-61.
- CAMPOS, S. R. L.; KOBER, D. C.; MELENDES, A.J. O recurso midiático como portador de texto do letramento de crianças surdas. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. (Orgs.) **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p.49-58.
- CARLETTO, R. Diário: a caracterização de um gênero singular. **Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Paraná, 24 a 26 de outubro de 2012.
- CÍCERO, A. Guardar. In: MORICONI, I. (Org.) **Os cem melhores poemas brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 337.
- DARSIE, M. M. P. Avaliação e aprendizagem. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n 99, nov., p.47-59, 1996.
- DORZIAT, A. O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999a, p. 59-82.
- FERNANDES, S. O som: esse ilustre desconhecido. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999b, p. 95-102.
- FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.
- FERNANDES, S. **Educação de surdos**. Curitiba: IbpeX, 2.<sup>a</sup> edição, 2011.
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, p. 225-236, 2009.
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 51-69, Editora UFPR, 2014.
- FERREIRA, M.; MARQUES-SCHÄFER, G. A consultoria individual e o diário de aprendizagem como instrumentos para o desenvolvimento de autonomia no contexto de ensino de alemão como língua estrangeira. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 19, n. 28, p. 101-123, set.-out. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/1982-88371928101>  
Acesso em: 11 de maio de 2017.

FESTA, P. S. V.; OLIVEIRA, D. C. Bilinguismo e Surdez: conhecendo essa abordagem no Brasil e em outros países. **Ensaio Pedagógico**: Revista eletrônica do curso de Pedagogia das Faculdades OPET. p. 1-10, dezembro, 2012.

FIORIN, J.L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

FORMAGIO, C. L. S.; LACERDA, C. B. F. Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua para alunos surdos no ensino fundamental. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O (Orgs.) **Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos**. São Carlos: Edufscar, 2016, p. 169-241.

FRANCHI, C. Criatividade e Gramática. **São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas**. São Paulo, SE/CENP. 1991.

FRANGO, F. R. B. **O diário de aprendizagem na aula de ELE – Espanhol Língua Estrangeira II: um estudo exploratório**. 2014, 115f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol), Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal.

FRANK, O. H; PRESSLER. M. **Diário de Anne Frank**. São Paulo: Record, 25ª edição, 2008.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. A. (Org.) **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 11-28.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 1a. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p.173-186.

GESUELI, Z. M., MOURA, L. Letramento e Surdez: a visualização das palavras. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 110 – 122, jun. 2006.

GINZBURG, C. Sinais-Raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.) **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p.73-84.

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e Neoliberalismo: O que isso tem a ver com cidadania? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 01 n. 24, p. 17-26, junho 2008.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GÓES, M.C.R.; BARBETI, R.S. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. (Orgs.) **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 127-141.

GUARINELLO, A. C. et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.3, p.317-330, Set.-Dez. 2006.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

JOBIM e SOUZA, S. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. Coleção questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2003, p. 77-94.

KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita entre surdos. In: LODI, A.C.B.; MÉLO, A.D.B.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 1a.. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015a, p.153-172.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: \_\_\_\_\_ **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 1a.. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015b, p.225-234.

KARNOPP, L. B; PEREIRA, M. C. C. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: \_\_\_\_\_ **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 1a.. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 125-134.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 49-68.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, A.C.B.; MÉLO, A.D.B.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 1a.. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p.49-70.

KELMAN, C. A.; BRITO, L. S. Culturas e identidades surdas refletidas a partir da interculturalidade. In: KELMAN, C. A.; OLIVEIRA, T. F.; ALMEIDA, S.D. (Orgs.) **Surdez: comunicação, educação e inclusão**. Curitiba: CRV, 2018, p.13-28.

KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A.B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p.15-64.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. H. R. (Org.) **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p.173-204.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedex**, Campinas, v.19, n.46, set., 1998.

LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: Trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos Cedex**, ano 20, n.50, p. 70-83, abr., 2000.

LACERDA, C. B. F. **Educação Inclusiva Bilíngue: Acompanhamento Implicações para Ações Pedagógicas junto a Alunos Surdos no Ensino Fundamental**. Relatório Científico FAPESP, Processo 2012/17730-9. Universidade Federal de São Carlos, 2014.

LACERDA, C. B. F. **Educação Inclusiva Bilíngue: Acompanhamento Implicações para Ações Pedagógicas junto a Alunos Surdos no Ensino Fundamental**. Projeto em Parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Carlos-SP e Universidade Federal de São Carlos, financiado pela FAPESP Processo 2012/17730-9, modalidade Escola Pública. 2016.

LACERDA, C. B. F.; BERNARDINO, B. M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.) **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 65-80.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: o contexto de grupo e a importância da língua de sinais. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 15, n.85-86, p. 45-53, 2006. Disponível em: [http://www.utfpr.edu.br/editora/catalogo/educacao\\_surdos\\_em\\_debate.pdf](http://www.utfpr.edu.br/editora/catalogo/educacao_surdos_em_debate.pdf). Acesso em: 25 de outubro de 2016.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.) **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010a, p. 11-32.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. \_\_\_\_ **Uma Escola, Duas Línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010b, p. 143-159.

LACERDA, C. B. F. et al. Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. In: \_\_\_\_ **Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos**. São Carlos: Edufscar, 2016, p. 16-28.

LANE, Harlan. **A Máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada**. São Paulo: Instituto Piaget, 1992.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.

LIMA, N. M. F. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. In: LODI, A.C.B.; MÉLO, A.D.B.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 1a. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p.303-332.

LIMA, E. W. G.; CARDOSO, C. J. Um estudo sobre a escrita de surdos em processo de alfabetização. **Anais X Simpósio Educação e Sociedade Contemporânea: desafios e propostas**, Universidade Estadual do rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 3 a 5 de novembro, 2016.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos**. 2004, 282f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LODI, A. C. B. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.409-424, set./dez., 2005.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto no.5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar., 2013a.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: LACERDA, C. B. F., SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. 1 ed. São Carlos: EduFSCar, 2013b, p. 50-65.

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.) **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 33-50.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 143-190.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.5, p.103-115, 1º sem, 2011.

MAGIOLINO, L. L. S. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski**. 2010. 193f. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Um evento singular. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita – o sujeito e o trabalho como texto**. Campinas, SP: Associação de leitura do Brasil (ABL): Mercado de Letras, 1997, p.37-49.

MARTINS, V. R. O.; LACERDA, C. B. F. **Educação inclusiva bilíngue para surdos:** problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. *Rev. educ. Campinas*, v. 21, n. 2, p. 163-178, maio/ago, 2016.

MOLON, S. I. O processo de exclusão/inclusão na constituição do sujeito. In: ZANELLA, A. V. et al (Orgs.) **Psicologia e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, p. 9-18.

MOLON, S. I. Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 4, p. 613-622, 2011.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 5ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOLON, S.I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural, s/d. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/br2000/trabs/2330.doc>. Acesso em: 10 de março de 2016.

MOURA, M. C. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013, p.13-26.

NUNES, M. L. **A escrita em gesto:** um caso de surdez. 2004, 123f. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

OLIVEIRA, R. M. C. A evolução dos ciberdiários e a simplificação das interfaces. p. 1-12, 2003. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/> Acesso em: 10/08/2017

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago, 2006.

PEREIRA, M. C. C. **Leitura, escrita e surdez**. Secretaria de Educação, CENP/CAPE, 2 ed, São Paulo: FDE, 2009, p. 54-99.

PEREIRA, M. C. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). **Letramento e minorias**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014a, p. 45-52.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 143-157, Editora UFPR, 2014b.

PINO, A. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em Psicologia**, n. 1, p.17-21, 1993.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n 71, jul., p.45-78, 2000.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, V. O. D. A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais. **RBLA**, Belo Horizonte, v.14, n.4, p. 987-1014, 2014.

RANGEL, G. M. M.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A.C.B.; MÉLO, A.D.B.; FERNANDES, E. (Orgs.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 1a. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p.113-124.

REGO, J. L. **Doidinho**. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1982.

REIS, V. S. A definição do diário como um gênero: entre diário íntimo e o diário de aprendizagem. **Veredas Atemática**, PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora, V.16, nº 2, p.120-132, 2012.

ROJO, R. H. R. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: A. B. KLEIMAN (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

ROJO, R. H. R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. H. R. (org.) **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SANTOS, W. J. O aluno surdo em escola comum de ensino regular: inclusão bilíngue ou inserção monolíngue? **Tear**: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.2, n.1, p. 1-14, 2013.

SILVA, D. N. H.; MAGIOLINO, L. L. S. Dimensões (est)éticas e políticas da paixão entre Simone e Nelson. **Psicologia e Sociedade**, v 28, n 1, p. 45-54, 2016.

SILVA, D. N. H.; MAGIOLINO, L. L. S. Imaginação e emoção: liberdade ou servidão nas paixões? Um ensaio teórico entre L. S. Vigotski e B. Espinosa In: SAWAIA, B. B.; ALBUQUERQUE, R.; BUSARELLO, F.R. **Afeto & comum**: reflexões sobre a práxis psicossocial. Cultural: São Paulo, 2018, p. 39-60.

SILVA, M.M.D. et al. O adolescente e a competência social: focando o número de amigos. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, Sao Paulo, v 14, n.1, p. 28-34, 2004.

SILVA, J. D.; STURM, I. N. Escrita e subjetividade: as marcas de autoria no texto escolar. 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/96181>. Acesso em: 20 de abril de 2018.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) **Educação e Exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial, Cadernos de Autoria. Porto Alegre: Mediação, 1997, p. 105-153.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 7-14.

SMOLKA, A. L. B; GOÉS, M. C. R; PINO, A. The constitution of the subject: a persistent question. In: WERTSCH, J.; DEL RÍO, P.; ALVAREZ, A. (Orgs.) **Sociocultural studies of mind**, Cambridge University Press, 1995, p. 165- 186.  
SMOLKA, A. L. B; GOÉS, M. C. R; PINO, A. (In) Determinacy and the Semiotic Constitution of Subjectivity. In: FOGEL, A; LYRA, M. C. D. P; VALSINER, J. (Orgs.) **Dynamics and indeterminism in developmental and social processes**. EUA: Psychology Press, p. 153-164, 1997.

SMOLKA, A. L. B; NOGUEIRA, A. L. H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação. IN: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.) **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, p.77-94, 2002.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed, 3 reimpressão, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STOKOE, W. Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**. vol. 10, no. 1, p.4-37. Oxford University Press, 2005.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1 ed, São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREIECHEN, E. M.; KRAUSE-LEMKE, C. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. **RBLA**, Belo Horizonte, v.14, n.4, p. 957-986, 2014.

SVARTHOLM, K. Bilinguismo de surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 15-24.

SVARTHOLM, K. 35 anos de Educação Bilíngue de surdos – e então? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição especial n. 2/2014, p. 33-50. Editora UFPR, 2014.

TURETTA, B. R.; GÓES, M. C. R. Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C.B.F. (Orgs.) **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p.81-98.

VIANA, M. M. C; LIMA, V. S. a escrita da língua portuguesa como segunda língua por surdos nas redes sociais. **Revista de Letras**, v.1, n.35, jan.-jun., p. 7-22, 2016.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. Educação e Sociedade, ano XXI, n 71, p. 21-44, julho, 2000.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia pedagógica**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

- VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas III. **Problemas del desarrollo de la psique.** Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012a.
- VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas V. **Fundamentos de Defectología.** Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012b.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y Habla.** 1 ed. Buenos Aires: Colihue, 2012c.
- VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas I. **El significado histórico de la crisis de la Psicología.** Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2013.
- VIGOTSKY, L. S: **La imaginación y el arte en la infancia.** Ensayo psicológico. 1 reimpressão. Madrid: Ediciones Akal, 2014a.
- VYGOTSKI, L. S. Obras Escogidas II. **Pensamiento y Lenguaje. Conferencias sobre Psicología.** Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2014b.
- VIGOTSKI, L.S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** 1 ed. 3 impressão. Espanha: Austral, 2017.
- ZAJAC, S. **Questões sobre o ensino de língua portuguesa para surdos: um novo olhar, novas perspectivas.** 2011, 144f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

**APÊNDICES****Apêndice A – AUTORIZAÇÃO DO (A) DIRETOR (A)**

Eu, \_\_\_\_\_, diretor (a)  
da \_\_\_\_\_ autorizo Christianne Thatiana Ramos de Souza, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar a realizar nesta instituição escolar a pesquisa intitulada “**Escrita como espaço de expressão do sujeito surdo**”, sob minha responsabilidade, cujo objetivo é analisar em produções escritas de alunos surdos elementos que indiquem a expressão da subjetividade dos autores. Essa pesquisa justifica-se pela necessidade de discutir sobre a escrita produzida por pessoas surdas como um espaço de expressão de si, tomando a linguagem escrita como constitutiva do sujeito e, portanto, capaz de colaborar para seu desenvolvimento afetivo e social.

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa serão: entrevista com a coordenadora do projeto bilíngue, aplicação de questionários com a professora de língua portuguesa como segunda língua e coleta de textos e diários produzidos pelos alunos. Os responsáveis pelos alunos das turmas do 8º. E 9º. Ano do ensino fundamental II serão comunicados pessoalmente pela pesquisadora que irá apresentar-lhes um termo impresso em que solicita a participação dos seus respectivos filhos na pesquisa. É assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes, bem como do estabelecimento em que a pesquisa será realizada.

---

**Diretora**

## Apêndice B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A COORDENADORA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Resolução 466/2012 do CNS)

Eu, Christianne Thatiana Ramos de Souza, estudante de doutorado lhe convido a participar da pesquisa intitulada “**Escrita como espaço de expressão do sujeito surdo**”, que está sob minha responsabilidade e sob a orientação da Profª. Drª. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, cujo objetivo analisar em produções escritas de alunos surdos elementos que indiquem a expressão da subjetividade dos autores. Essa pesquisa justifica-se pela necessidade de discutir sobre a escrita produzida por pessoas surdas como um espaço de expressão de si, tomando a linguagem escrita como constitutiva do sujeito e, portanto, capaz de colaborar para seu desenvolvimento afetivo e social. Os procedimentos utilizados na pesquisa serão: entrevista, aplicação de questionário e coleta de textos e diários produzidos pelos alunos.

Você foi selecionada por coordenar o projeto bilíngue que funciona na EMEB Profa. Dalila Galli. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: responder aos questionários e a entrevista. A entrevista será audiogravada e posteriormente transcrita para fins de análise. Os horários e locais da participação ficarão a seu critério. Seu nome, assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Os benefícios esperados com esse estudo constituem uma importante contribuição aos estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita como segunda língua para/pelo surdo. Sua participação também poderá contribuir para avanços tanto nas discussões quanto nas práticas pedagógicas voltadas para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para o público surdo.

Considerando que este estudo será realizado a partir das normas preconizadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, obedecendo as normas de biossegurança e guardando o sigilo ético, os riscos contidos no presente estudo são mínimos, como constrangimento durante a entrevista, bem como na aplicação dos questionários. Contudo, você pode, a qualquer momento, desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição e asseguro que as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada. Os dados coletados, durante o seu desenvolvimento, serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros e artigos científicos, porém a sua identidade sempre será preservada.

Afirmo ainda que você não precisará desembolsar nenhuma quantia em virtude da participação nessa pesquisa; que terá garantia de indenização diante de eventuais danos comprovados decorrentes da pesquisa, por parte da pesquisadora envolvida e que não haverá ressarcimento na pesquisa. Comprometo-me assim a responder a qualquer pergunta, bem como, prestar esclarecimento às dúvidas que poderão surgir acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Assumo o compromisso, também, de proporcionar informações atualizadas, obtidas durante o estudo, ainda que esta possa afetar a sua vontade em continuar participando.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Contatos:

#### **Pesquisadora Responsável**

Christianne Thatiana Ramos de Souza  
Universidade Federal de São Carlos  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial  
Celular (pessoal): 16- 98188-9612  
E-mail: [ctrsouza@gmail.com](mailto:ctrsouza@gmail.com)

#### **Orientadora**

Nome: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda  
Departamento: Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Educação Especial  
Endereço: Rod. Washington Luis, Km 235 – Caixa Postal 676.  
São Carlos/ SP – Brasil, CEP: 13565-905  
E-mail: [cristinalacerda@uol.com.br](mailto:cristinalacerda@uol.com.br)

\_\_\_\_\_  
Christianne Thatiana Ramos de Souza  
Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Especial  
R. Marechal Deodoro, 2115/121, Centro, São Carlos-SP

**A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFSCar, localizada na Rodovia Washington Luis, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351 – 9683. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e aceito participar.

Assinatura da participante: \_\_\_\_\_

Data de Nac. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Celular: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

## Apêndice C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
(Resolução 466/2012 do CNS)**

Eu, Christianne Thatiana Ramos de Souza, estudante de doutorado lhe convido a participar da pesquisa intitulada “**Escrita como espaço de expressão do sujeito surdo**”, que está sob minha responsabilidade e sob a orientação da Profª. Drª. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, cujo objetivo analisar em produções escritas de alunos surdos elementos que indiquem a expressão da subjetividade dos autores. Essa pesquisa justifica-se pela necessidade de discutir sobre a escrita produzida por pessoas surdas como um espaço de expressão de si, tomando a linguagem escrita como constitutiva do sujeito e, portanto, capaz de colaborar para seu desenvolvimento afetivo e social. Os procedimentos utilizados na pesquisa serão: entrevista, aplicação de questionário e coleta de textos e diários produzidos pelos alunos.

Você foi selecionada por lecionar língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos no ensino fundamental II. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: responder aos questionários e disponibilizar os textos e diários produzidos pelos alunos em sua disciplina. Os horários e locais da participação ficarão a seu critério. Seu nome, assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Os benefícios esperados com esse estudo constituem uma importante contribuição aos estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita como segunda língua para/pelo surdo. Sua participação também poderá contribuir para avanços tanto nas discussões quanto nas práticas pedagógicas voltadas para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para o público surdo.

Considerando que este estudo será realizado a partir das normas preconizadas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, obedecendo as normas de biossegurança e guardando o sigilo ético, os riscos contidos no presente estudo são mínimos, como constrangimento durante a coleta dos textos e diários, bem como na aplicação dos questionários. Contudo, você pode, a qualquer momento, desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição e asseguro que as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada. Os dados coletados, durante o seu desenvolvimento, serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros e artigos científicos, porém a sua identidade sempre será preservada.

Afirmo ainda que você não precisará desembolsar nenhuma quantia em virtude da participação nessa pesquisa; que terá garantia de indenização diante de eventuais danos comprovados decorrentes da pesquisa, por parte da pesquisadora envolvida e que não haverá ressarcimento na pesquisa. Comprometo-me assim a responder a qualquer pergunta, bem como, prestar esclarecimento às dúvidas que poderão surgir acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Assumo o compromisso, também, de proporcionar informações atualizadas, obtidas durante o estudo, ainda que esta possa afetar a sua vontade em continuar participando.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Contatos:

**Pesquisadora Responsável**

Christianne Thatiana Ramos de Souza  
Universidade Federal de São Carlos  
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial  
Celular (pessoal): 16- 98188-9612  
E-mail: [ctrsouza@gmail.com](mailto:ctrsouza@gmail.com)

**orientadora**

Nome: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda  
Departamento: Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Educação Especial  
Endereço: Rod. Washington Luis, Km 235 – Caixa Postal 676.  
São Carlos/ SP – Brasil, CEP: 13565-905  
E-mail: [cristinalacerda@uol.com.br](mailto:cristinalacerda@uol.com.br)

Christianne Thatiana Ramos de Souza  
Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Especial  
R. Marechal Deodoro, 2115/121, Centro, São Carlos-SP, CEP: 13560-902

**A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFSCar, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351 – 9683. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e aceito participar.

Assinatura da participante: \_\_\_\_\_

Data de Nac. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Celular: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

## Apêndice D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

### Termo de assentimento livre e esclarecido dos Pais e/ou responsáveis

Seu filho/sua filha está sendo convidado para participar da pesquisa de doutorado intitulada “**Escrita como espaço de expressão do sujeito surdo**”. Este estudo será desenvolvido em caráter de pesquisa científica e tem como objetivo analisar em produções escritas de alunos surdos elementos que indiquem a expressão da subjetividade dos autores. A pesquisa está sob a responsabilidade da doutoranda em Educação Especial Christianne Thatiana Ramos de Souza e sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos-Ufscar.

Venho por meio desta solicitar sua autorização para que seu filho/sua filha possa participar do estudo que utilizará suas produções escritas em formato de textos e diários realizadas como atividades em sala de aula na disciplina de língua portuguesa como segunda língua. A pesquisa será realizada por meio da coleta de diários e textos produzidos por seu filho/sua filha como atividades nas aulas de língua portuguesa como segunda língua. A professora fornecerá os diários e os textos que foram escritos por seu filho/sua filha como atividades nas aulas de língua portuguesa como segunda língua. Além disso, a professora vai responder algumas perguntas sobre sua aprendizagem e sobre a organização das atividades nas quais foram solicitadas a escrita dos textos e diários. A coordenadora também vai responder a algumas perguntas sobre as características de sua surdez e sobre como está organizado o ensino dos alunos surdos no fundamental 2.

Os benefícios esperados com essa investigação são: o aprimoramento da escrita enquanto ferramenta de expressão nem sempre bem apropriada pelo aluno surdo, a possibilidade de expressão de emoções- conteúdo curricular previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e estaremos criando estratégias para que os alunos exercitem isso, além da vivência de atividade de escrita prevista como conteúdo escolar para este nível de ensino. Tais benefícios constituem uma importante contribuição aos estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita como segunda língua para/pelo surdo. Sua participação também poderá contribuir para avanços tanto nas discussões quanto nas práticas pedagógicas voltadas para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para o público surdo.

A liberdade em autorizar ou não a participação dele/dela lhe será assegurada, podendo esta participação ser interrompida a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador, a UFSCar ou qualquer outra instituição envolvida.

O risco relacionado à participação dele/dela na pesquisa poderá ser o desconforto em relação ao acesso ao material escrito produzido por ele/ela. Contudo, garantimos que a sua identidade e a de seu filho/sua filha não será revelada, bem como qualquer informação que possa vir a identifica-los. O benefício que pode decorrer da participação de seu filho/sua filha na pesquisa é a colaboração para o conhecimento sobre as contribuições da linguagem escrita para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo das pessoas com surdez, o que pode favorecer o sucesso e o avanço escolar desse/a aluno/a.

Afirmo ainda que você não precisará desembolsar nenhuma quantia em virtude da participação de seu/sua filho/filha nessa pesquisa; que terá garantia de indenização diante de eventuais danos comprovados decorrentes da pesquisa, por parte da pesquisadora envolvida e que haverá ressarcimento de despesas decorrentes da participação (como transporte e alimentação), caso haja necessidade. Comprometo-me assim a responder a qualquer pergunta, bem como, prestar esclarecimento às dúvidas que poderão surgir acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Assumo o compromisso, também, de proporcionar informações atualizadas, obtidas durante o estudo, ainda que esta possa afetar a sua vontade em continuar participando.

Os dados obtidos por meio dessa pesquisa são confidenciais e a participação de seu filho/sua filha será mantida em sigilo. Além disso, a divulgação dos resultados dessa pesquisa será realizada de forma a evitar a sua identificação.

Você receberá uma via assinada pela pesquisadora do TCLE idêntica a esta que você assinará onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento

Christianne Thatiana Ramos de Souza  
Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Especial  
R. Marechal Deodoro, 2115/121, Centro, São Carlos-SP  
E-mail: [ctrsouza@gmail.com](mailto:ctrsouza@gmail.com)  
Celular (pessoal): 16- 98188-9612

**A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFSCar, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351 – 9683. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu/minha filho/a na pesquisa e autorizo sua participação.

Assinatura do/a pai/mãe/responsável: \_\_\_\_\_

Data de Nac. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Celular: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

## Apêndice E – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS/AS ALUNOS/AS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**LABORATÓRIO DE INTERAÇÃO SOCIAL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
**Termo de assentimento livre e esclarecido**  
**(adolescente de 14 a 18 anos)**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de doutorado intitulada “**Escrita como espaço de expressão do sujeito surdo**”. Este estudo será desenvolvido em caráter de pesquisa científica e tem como objetivo analisar em produções escritas de alunos surdos elementos que indiquem a expressão da subjetividade dos autores. A pesquisa está sob a responsabilidade da doutoranda em Educação Especial Christianne Thatiana Ramos de Souza e sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos-Ufscar.

Você foi selecionado para essa pesquisa, pois corresponde ao critério de seleção estabelecido: ser surdo, estar frequentando as aulas de língua portuguesa como segunda língua, estar cursando o ensino fundamental II e estar matriculado como aluno do projeto bilíngue.

Sua participação não é obrigatória, e a qualquer momento você poderá desistir da pesquisa e retirar o seu consentimento. A sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua participação na pesquisa, e nem à sua relação com o pesquisador.

Para o desenvolvimento deste estudo serão consultados os pais/responsáveis pelos alunos, a professora de língua portuguesa como segunda língua e a coordenadora envolvidos no projeto bilíngue, sobre o desejo em participar da pesquisa e será solicitada a assinatura dos respectivos termos de consentimento.

A pesquisa será realizada por meio da coleta de diários e textos produzidos por você como atividades nas aulas de língua portuguesa como segunda língua. A professora fornecerá os diários e os textos que foram escritos por você como atividades nas aulas de língua portuguesa como L2, esse material vai ser copiado e a pesquisadora devolverá todos os originais que ficarão com a professora. Além disso, a professora vai responder algumas perguntas sobre sua aprendizagem e sobre a organização das atividades nas quais foram solicitadas a escrita dos textos e diários. A coordenadora também vai responder a algumas perguntas sobre as características de sua surdez e sobre como está organizado o ensino dos alunos surdos no fundamental 2.

Os benefícios esperados com essa investigação são: o aprimoramento da escrita enquanto ferramenta de expressão nem sempre bem apropriada pelo aluno surdo, a possibilidade de expressão de emoções- conteúdo curricular previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacional e estaremos criando estratégias para que os alunos exercitem isso, além da vivência de atividade de escrita prevista como conteúdo escolar para este nível de ensino. Tais benefícios constituem uma importante contribuição aos estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita como segunda língua para/pelo surdo. Sua participação também poderá contribuir para avanços tanto nas discussões quanto nas práticas pedagógicas voltadas para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para o público surdo.

Os riscos de sua participação serão mínimos, como constrangimento perante a leitura de suas produções textuais pela pesquisadora. Em contrapartida, sua participação trará importantes benefícios aos estudos relativos à aquisição de língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua para surdos e a contribuição da escrita para o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo de pessoas surdas. Porém, caso o procedimento de leitura de seus textos e diários lhe trouxer algum desconforto, a coleta será suspensa.

Os resultados serão utilizados para a conclusão da pesquisa acima citada. Os dados coletados, durante o seu desenvolvimento, serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de trabalhos apresentados em reuniões científicas, congressos, seminários, encontros e artigos científicos, porém a sua identidade sempre será preservada.

Afirmo ainda que você não precisará desembolsar nenhuma quantia em virtude da participação nessa pesquisa; que terá garantia de indenização diante de eventuais danos comprovados decorrentes da pesquisa, por parte da pesquisadora envolvida e que haverá ressarcimento de despesas decorrentes da participação (como transporte e alimentação), caso haja necessidade. Comprometo-me assim a responder a qualquer pergunta, bem como, prestar esclarecimento às dúvidas que poderão surgir acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Assumo o compromisso, também, de proporcionar informações atualizadas, obtidas durante o estudo, ainda que esta possa afetar a sua vontade em continuar participando.

Você receberá uma via deste termo assinada pela pesquisadora idêntica a esta que você assinará onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Nos casos de dúvidas procure a pesquisadora:

Christianne Thatiana Ramos de Souza  
 Universidade Federal de São Carlos  
 Programa de Pós-Graduação em Educação Especial  
 Celular (pessoal): 16- 98188-9612

\_\_\_\_\_  
 Christianne Thatiana Ramos de Souza  
 Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Especial  
 R. Marechal Deodoro, 2115/121, Centro, São Carlos-SP  
 E-mail: [ctrsouza@gmail.com](mailto:ctrsouza@gmail.com)  
 Celular (pessoal): 16- 98188-9612

**A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFSCar, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351 – 9683. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br)**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e aceito participar.

Assinatura do/a participante: \_\_\_\_\_  
 Assinatura do/a responsável legal (caso o participante seja menor de idade): \_\_\_\_\_

Data de Nac. \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Celular: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.