

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

**AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA ALUNOS SURDOS NO CONTEXTO DE
UM PROGRAMA INCLUSIVO BILÍNGUE**

Alice Almeida Chaves de Resende

São Carlos – São Paulo

2015



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

**AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA ALUNOS SURDOS NO CONTEXTO
DE UM PROGRAMA INCLUSIVO BILÍNGUE¹**

Alice Almeida Chaves de Resende

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Especial, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

São Carlos – São Paulo

Janeiro de 2015

¹ Este trabalho recebeu apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP. Processo nº 2011/00362-4.

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R433a Resende, Alice Almeida Chaves de
Avaliação pedagógica para alunos surdos no contexto
de um programa inclusivo bilíngue / Alice Almeida
Chaves de Resende. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
148 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2015.

1. Educação especial. 2. Educação de surdos. 3.
Abordagem bilíngue. 4. Sistema de avaliação. I. Título.



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 Alice Almeida Chaves de Resende, realizada em 23/10/2015:

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
UFSCar

Profa. Dra. Lara Ferreira dos Santos
UFSCar

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando
UFSCar

Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi
USP

Profa. Dra. Eliana Marques Zanata
UNESP

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Apoio Financeiro:
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

*Dedico este trabalho à minha sublime
mestre, Prof^a Cristina Lacerda, que mesmo nos
momentos mais difíceis para mim, não soltou minha mão.*

*O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquentada e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é **coragem**.*

Guimarães Rosa

AGRADECIMENTOS

Confesso que ao longo da finalização de cada capítulo desta tese me surpreendi pensando sobre a escrita dos agradecimentos. Seria possível escrever um livro, e não somente um texto, ao me referir a esta etapa que se encerra. E me arriscaria a usar uma palavra para me referir a esse período: gratidão. É esta a palavra que pesa ao concluir este “capítulo” que está sendo o doutorado no “livro” que é minha vida.

Gratidão pela oportunidade de me deparar com uma imensidão de situações que não só me instigaram, mas não me deram outra opção a não ser enfrentar. Enfrentar inúmeras situações relacionadas a aprendizado, dificuldades, saúde, crescimento, desafio, superação, cobranças, prazos (...), perdas e ganhos tanto profissionais quanto pessoais.

Mas tamanha é a minha sorte (destino, acaso ou coincidência, nomeiem como preferirem!), que me permitiu ter pessoas determinantes ao meu lado, que, mesmo sem o perceberem, me mostraram o real sentido de todos esses enfrentamentos diários em meu caminho...

E é por essa intensa etapa que tenho muito a agradecer.

Agradeço, portanto:

A Deus.

Aos meus sublimes Pais, Lulude e Cipriano. Donos de um caráter imensurável, maiores companheiros das passadas de alegria e dificuldade. Incentivadores de uma caminhada honesta. Pelo amor pleno, por me impulsionarem a enfrentar todas as situações com sensatez, cautela e respeito. Pelo apoio, presença determinante, compreensão e confiança. Meus maiores modelos de dignidade, humildade e superação.

Aos meus “guris” Diogo, Hugo e Lucas, pelo amor literalmente incondicional. Pelo companheirismo, cuidado, união, preocupação e apoio. Pela certeza constante de que não estamos sozinhos.

À nossa “grande pequenina” Mariana, que a cada sorriso e gesto ao longo dos seus primeiros 365 dias me permite viver intensamente a alegria, leveza e delicadeza desse “tal viver”!

À FAPESP, não somente pelo financiamento que viabilizou a condução deste trabalho, mas por ser uma Fundação tão justa, prudente e atenta a todas as questões burocráticas que me deparei enquanto outorgada. Todo meu respeito e agradecimento.

À equipe Psicomotora, em especial à Ana Fumi, aos alunos (destacando o atual quinto ano, para os quais lecionei quando tinham três anos de idade), por todo o aprendizado durante minha prática, pelos momentos ainda compartilhados e por incitarem o meu aprendizado.

Ao meu querido tio Prof. Geraldo Tibúrcio, pelos ensinamentos, carinho, atenção constante e olhar minucioso.

Ao Prof. Celso Goyos, a quem tenho tamanho respeito, pelos trabalhos realizados conjuntamente, pelo vasto conhecimento em diversos âmbitos no setor da academia, que comigo compartilhou ao longo dos cinco anos em que caminhamos juntos.

Aos antigos e atuais membros do LAHMI EI, em especial à Giovana Escobal, Jonas Gamba, Marina Macedo, Nassim, Tatiane Castro e Valéria Mendes, com os quais muito aprendi e me diverti durante essa jornada.

À Bárbara Menin, pela confiança e oportunidade em poder acompanhá-la na realização de sua pesquisa de Iniciação Científica, sendo companheira de coleta de dados, incansáveis e minuciosas análises, além da alegria compartilhada a cada belo gráfico concluído.

Ao Prof. Thomas Higbee, pela valiosa oportunidade de acompanhar seu trabalho e aprender de forma tão cativante desde o início de minha formação no Mestrado, pela acolhida em Logan e inesquecível experiência de vivenciar a pesquisa aplicada na ASSERT, na *Utah State University*.

À Prof^a. Cristina Lacerda, acima de tudo, por, desde o primeiro instante, aceitar o desafio de realizarmos esta tese em um ano e meio; pela confiança, paciência e humildade com que dividiu seus conhecimentos nos diversos momentos de orientação, mesmo nas fases mais atribuladas. Não soltou minha mão mesmo nos momentos em que fraquejei. Profissional e ser humano admirável. Exemplo de competência aliada à sensibilidade. Minha admiração, carinho e gratidão.

Ao Grupo de Pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue da UFSCar e Grupo de Pesquisa coordenado pela Prof^a. Ana Lodi da USP/RP, pelas reflexões e colaborações para a minha formação como pesquisadora.

Às professoras Ana Lodi, Eliana Zanata, Lara dos Santos e Rosimeire Orlando, pela disponibilidade e valiosas contribuições para o aprimoramento desta pesquisa.

Ao Mateus Nogueira, parceiro “do nascer ao por do sol, em Aracaju ou no quintal” (NOGUEIRA, 2015), pela amizade, companheirismo profissional e pessoal, crucial na minha transição. Sem sua parceria tudo teria sido muito mais difícil.

À Dani Ribeiro, Marinão, Chereguini, Rê, Gica, Ana Stelko, Thaise Lohr e Naiara, pessoas que tive a sorte de conhecer nessa “terra de passagem” e mesmo o vento os tocando pra longe, a amizade vem mostrar que com ela não há distância a temer.

Aos colegas do PPGEs, PPGPsi e todos os amigos de dentro e fora da sala de aula, em especial à Márcia Minto e Carla Vilaronga, pelo companheirismo.

Aos meus amados amigos de Minas, por compreenderem a delicadeza deste momento e entenderem a minha distância, permanecendo sempre de braços e coração abertos.

À Vanessa, Costa e Pri Benitez, amigos incríveis, pelos aprendizados colecionados dos saltos de alegria aos tropeços inesperados nesse nosso caminhar diário. Vocês são determinantes nesta etapa!

Aos Professores e Funcionários do Programa de Pós Graduação em Educação Especial, em especial à Profª. Enicéia, que me “adotou”, pela oportunidade de aprender e pela dedicação à pesquisa.

Ao Ramazotti, pelo amor, por tantas vezes “acalmar minha alma” e trazer o sorriso pro meu rosto.

À Direção, Professores e Funcionários da Escola Municipal Dalila Galli, de São Carlos/SP, pela oportunidade, confiança e respeito ao trabalho.

Aos participantes deste trabalho, pela colaboração e por me terem proporcionado, a cada dia, valiosos momentos de aprendizagem.

A todos, enfim, que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO	i
ABSTRACT	ii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	5
SURDEZ, LINGUAGEM E ESCOLARIZAÇÃO	
1.1 Inclusão Escolar, Linguagem e Surdez	5
1.2 Surdez, Língua de Sinais e Inclusão Bilíngue	7
CAPÍTULO 2	17
AVALIAÇÃO ESCOLAR DE LARGA ESCALA E SURDEZ NO CONTEXTO BILÍNGUE	
2.1 Algumas Considerações sobre a Avaliação Escolar de Larga Escala e a Surdez	19
2.2 O Papel da Avaliação no Contexto deste Estudo	22
CAPÍTULO 3	25
APRESENTANDO UM PROGRAMA ESCOLAR INCLUSIVO E BILÍNGUE PARA SURDOS	
3.1 Panorama Geral do Programa Escolar Inclusivo e Bilíngue de São Carlos	25
3.2 Assessoria ao Programa	28
3.3 O Cenário da Pesquisa: Sala Multisseriada Instrução Libras – Ensino Fundamental I	28
3.4 O Cenário da Pesquisa	30
3.5 Algumas Considerações	32
3.6 Sujeitos que compõe este cenário	35
CAPÍTULO 4	40
ASPECTOS METODOLÓGICOS	
4.1 Sobre o Contexto da Pesquisa	40
4.2 Estudo 1 – Criação de um sistema de avaliação	41
4.2.1 Procedimento	46
4.3 Estudo 2 – Aplicação Piloto do Sistema de Avaliação	48

4.3.1 Local	48
4.3.2 Participantes	49
4.3.3 Procedimento	49
4.3.4 Resultados	50
4.4 Estudo 3 – Aplicação do Sistema de Avaliação Final	50
4.4.1 Local	50
4.4.2 Participantes	50
4.4.3 Procedimento	51
CAPÍTULO 5	53
AVALIANDO A PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS SURDOS	
5.1 Desenho	53
5.1.1 Rosana - Registros sobre a figura	56
5.1.2 Rosana - Registros sobre o vídeo	77
5.1.3 Marcos - Registro sobre a figura	81
5.1.4 Marcos - Registro sobre o vídeo	84
5.1.5 Antônio - Registro sobre a figura	86
5.1.6 Antônio - Registro sobre o vídeo	89
5.2 Desenho juntamente com a escrita	100
5.2.1 Hernani - Registro sobre a figura	100
5.2.2 Hernani - Registro sobre o vídeo	103
5.3 Escrita	106
5.3.1 Karla - Registro sobre a figura	106
5.3.2 Karla - Registro sobre o vídeo	109
5.3.3 Marcelo - Registro sobre a figura	112
5.3.4 Marcelo - Registro sobre o vídeo	114
5.3.5 Amanda - Registro sobre a figura	117

5.3.6 Amanda - Registro sobre o vídeo	119
5.3.7 Mariana - Registro sobre a figura	121
5.3.8 Mariana - Registro sobre o vídeo	124
5.3.9 Gabriela - Registro sobre a figura	126
5.3.10 Gabriela - Registro sobre o vídeo	133
CAPÍTULO 6	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
REFERÊNCIAS	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Síntese do procedimento do sistema de avaliação proposto no Estudo 1.	47
Tabela 2- Nome fictício dos participantes do Estudo 2, suas respectivas idades e escolaridade.	49
Tabela 3- Nome fictício dos participantes do Estudo 3, suas respectivas idades, sexo e escolaridade no início da pesquisa, 2014.	50

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa da sala de aula multisseriada instrução Libras.	30
Figura 2- Cena do Vídeo 1 de curta duração do Mamemo que ocorre no clube - <i>MAMEMO genial</i> .	43
Figura 3- Cena do Vídeo 2 de curta duração do Mamemo que ocorre na casa da árvore- <i>MAMEMO je n'ai pas le temps</i> .	43
Figura 4- Cena do livro de Erva Furnari que retrata cena no banheiro.	45
Figura 5- Cena do livro de Erva Furnari que retrata cena de lavar roupa.	45
Figura 6- Avaliação I de Rosana sobre figura.	56
Figura 7- Avaliação II de Rosana sobre figura.	56
Figura 8- Avaliação III de Rosana sobre figura.	56
Figura 9- Avaliação I de Rosana sobre vídeo.	77
Figura 10- Avaliação II de Rosana sobre vídeo	77
Figura 11- Avaliação III de Rosana sobre vídeo.	77
Figura 12- Avaliação I de Marcos sobre figura.	81
Figura 13- Avaliação II de Marcos sobre figura.	81
Figura 14- Avaliação III de Marcos sobre figura.	81
Figura 15- Avaliação I de Marcos sobre vídeo.	84
Figura 16- Avaliação II de Marcos sobre vídeo.	84
Figura 17- Avaliação III de Marcos sobre vídeo.	84
Figura 18- Avaliação I de Antônio sobre figura.	86
Figura 19- Avaliação II de Antônio sobre figura.	86
Figura 20- Avaliação III de Antônio sobre figura.	86
Figura 21- Avaliação I de Antônio sobre vídeo.	89
Figura 22- Avaliação II de Antônio sobre vídeo.	89
Figura 23- Avaliação III de Antônio sobre vídeo.	89
Figura 24- Avaliação I de Hernani sobre figura.	100
Figura 25- Avaliação II de Hernani sobre figura.	100
Figura 26- Avaliação III de Hernani sobre figura.	100
Figura 27- Avaliação I de Hernani sobre vídeo.	103
Figura 28- Avaliação II de Hernani sobre vídeo.	103
Figura 29- Avaliação III de Hernani sobre vídeo.	103

Figura 30- Avaliação I de Karla sobre figura.	106
Figura 31- Avaliação II de Karla sobre figura.	106
Figura 32- Avaliação III de Karla sobre figura.	106
Figura 33- Avaliação I de Karla sobre vídeo.	109
Figura 34- Avaliação II de Karla sobre vídeo.	109
Figura 35- Avaliação III de Karla sobre vídeo.	109
Figura 36- Avaliação I de Marcelo sobre figura.	112
Figura 37- Avaliação II de Marcelo sobre figura.	112
Figura 38- Avaliação III de Marcelo sobre figura.	112
Figura 39- Avaliação I de Marcelo sobre vídeo.	114
Figura 40- Avaliação II de Marcelo sobre vídeo.	114
Figura 41- Avaliação III de Marcelo sobre vídeo.	114
Figura 42- Avaliação I de Amanda sobre figura.	117
Figura 43- Avaliação II de Amanda sobre figura.	117
Figura 44- Avaliação III de Amanda sobre figura.	117
Figura 45- Avaliação I de Amanda sobre vídeo.	119
Figura 46- Avaliação II de Amanda sobre vídeo.	119
Figura 47- Avaliação III de Amanda sobre vídeo.	119
Figura 48- Avaliação I de Mariana sobre figura.	121
Figura 49- Avaliação II de Mariana sobre figura.	121
Figura 50- Avaliação III de Mariana sobre figura.	121
Figura 51- Avaliação I de Mariana sobre vídeo.	124
Figura 52- Avaliação I de Mariana sobre vídeo (<i>continuação</i>).	124
Figura 53- Avaliação II de Mariana sobre vídeo.	124
Figura 54- Avaliação III de Mariana sobre vídeo.	125
Figura 55- Avaliação III de Mariana sobre vídeo (<i>continuação</i>).	125
Figura 56- Avaliação I de Gabriela sobre figura.	128
Figura 57- Avaliação II de Gabriela sobre figura.	128
Figura 58- Avaliação III de Gabriela sobre figura.	128
Figura 59- Avaliação I de Gabriela sobre vídeo.	133
Figura 60- Avaliação II de Gabriela sobre vídeo.	133
Figura 61- Avaliação III de Gabriela sobre vídeo.	133

RESUMO

A política educacional vigente indica a inclusão de toda criança na escola regular, respeitando suas necessidades e peculiaridades; todavia, tais direitos nem sempre lhe são garantidos. Por dificuldades de acesso à língua, os surdos ficam alijados dos processos de ensino-aprendizagem. É de suma importância desenvolver práticas pedagógicas atentas às necessidades desses sujeitos, iniciativas que propiciem a aquisição e o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no espaço escolar. Ações nesta direção tornaram-se obrigatórias com a publicação do Decreto Federal nº 5.626/05. Este estudo está articulado a um programa de escolarização, Programa Inclusivo Bilíngue, que realiza ações de acompanhamento e pesquisas vinculadas a um programa de inclusão dos alunos surdos em uma escola no município de São Carlos/SP. Seu foco é o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos e a inserção da Libras no espaço escolar, implementando metodologias e práticas didáticas apropriadas. O objetivo da pesquisa foi desenvolver uma proposta de avaliação para acompanhamento e análise da escrita e suas formas de registro em alunos surdos, usuários da Libras. Foram realizados três estudos para criar, testar e aplicar o sistema de avaliação proposto. Sobre os dados dos alunos que foram submetidos a essa avaliação, foi analisado o desempenho de cada um diante dos aspectos da produção de seus registros na Língua Portuguesa. Este trabalho pode contribuir com o sistema educacional que necessita de instrumentos para avaliar as metas, ações e estratégias do conjunto significativo de leis e de programas para subsidiar a educação bilíngue dos surdos.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação de Surdos. Abordagem Bilíngue. Sistema de Avaliação.

ABSTRACT

The current educational policy postulates the inclusion of all children at regular schools, respecting their needs and peculiarities. However, such care is not always provided. Due to language access difficulties, the deaf students are excluded from the teaching-learning processes. It is extremely important to develop pedagogical practices focused at these individuals' needs. These initiatives should facilitate the acquisition and use of Brazilian Sign Language (Libras) at school. Actions toward this goal became mandatory with the publication of the Brazilian Federal Decree 5.626/05. This study is articulated to a schooling program called Inclusive Bilingual Program, which conducts researches and follow-up actions as part of an inclusion program for deaf students at a regular school in São Carlos/SP. Its main focuses are to develop the bilingual education for deaf students and to insert Libras at school environment, applying appropriate methodologies and teaching practices. The aim of this work is to propose an evaluation system for deaf students written language analysis and follow-up, focused at Libras users. Three studies were carried out in order to create, test and apply the evaluation system proposed. The performance of each student was analyzed concerning their Portuguese Language registers. This study can contribute to the educational system, which needs instruments to evaluate its aims, actions and strategies for supporting the bilingual education of deaf people.

Keywords: Deaf education; Bilingual approach; Portuguese teaching as a second language; Evaluation system, Special education.

INTRODUÇÃO

Ao se considerar o contexto da história da educação dos surdos, nota-se um cenário repleto de conflitos e polêmicas. A literatura que abarca esse contexto, descrevendo e discutindo os fatos ocorridos nos últimos cinco séculos (os primeiros registros datam do século XVI), à luz de diferentes teorias (MOURA, 2000), pode-se observar que os aspectos especificamente relacionados à educação sempre foram submetidos às questões linguísticas. Ou seja, as discussões voltam-se para o fato da obrigatoriedade dos surdos desenvolverem a linguagem oral (acompanhada ou não de sinais) e, assim, sua educação ser pensada e realizada a partir da língua utilizada pelos ouvintes, ou se deve ser concedido aos sujeitos surdos o uso da língua de sinais, cujo reflexo seria também sentido nas esferas educacionais (LODI, 2004; 2005).

No entanto, é inegável o fato de que, em função de sua perda auditiva, a linguagem oral, dada sua materialidade oral-auditiva, torna-se inacessível aos sujeitos surdos, acarretando em dificuldades na incorporação desses sujeitos ao meio social e, conseqüentemente, na apropriação dos instrumentos culturais permitidos pela mediação semiótica, na medida em que o mediador, por excelência, utilizado pela sociedade ouvinte, é a linguagem oral (LACERDA, 1996).

Realidade esta que instiga o desenvolvimento de estudos sobre as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas. Um dos pioneiros na área, Stokoe (1960), afirma que as línguas de sinais eram verdadeiras línguas, “uma estrutura multiarticulada e multinivelada, com base nos mesmos princípios gerais de organização que podem ser encontrados em qualquer língua”. Ao utilizá-la, são satisfeitas as mesmas funções e obtidos “os mesmos rendimentos processuais que se podem alcançar na utilização das línguas orais, mais antigamente conhecidas e reconhecidas” (BEHARES, 1993, p. 43).

Considerando que mesmo sem ouvir o sujeito surdo pode ser competente em uma língua viso-gestual, a língua de sinais desenvolvida pelas comunidades surdas é a linguagem mais acessível a ela. Esta língua favorece seu desenvolvimento integral, contribuindo para sua constituição enquanto sujeito. A partir dessas considerações, iniciou-se um movimento que visa a incorporar as línguas de sinais das comunidades surdas às práticas educacionais (LACERDA E SANTOS, 2013).

A educação bilíngue, inicialmente proposta em 1980, se ampara na ideia de que o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma

língua passível de ser desenvolvida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de aprendizagem.

O desenvolvimento da língua de sinais deve ser propiciado pelo contato das crianças surdas com adultos surdos usuários da mesma, juntamente com participantes ativos do processo educacional de seus pares. A partir desta, os surdos devem ser expostos ao ensino da escrita, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa. Esta proposta educacional considera as particularidades, materialidade das línguas de sinais e os aspectos culturais a ela associados (SVARTHOLM, 1999; LISSI *et al*, 2012).

Experiências com educação bilíngue para surdos no Brasil são apresentadas na literatura por Lodi (2004), Lodi e Lacerda (2009); Formagio e Lacerda (2013), mas ainda seguem recentes e escassas. Os surdos brasileiros, em sua maioria, são levados a aprender a Língua Portuguesa como língua única e frequentam escolas de ouvintes que desconsideram suas especificidades de aprendizagem. Até aqueles inseridos nas escolas “especiais”, instituições que se propõem a aceitar a língua de sinais, são raras as que possuem professores surdos no seu quadro de docentes. Em ambos os casos, a pedagogia empregada não difere daquela utilizada para ouvintes, na qual a ênfase está nos aspectos auditivos, articulatórios, e os padrões socioculturais da maioria ouvinte tem clara predominância, tanto nos conteúdos como nas atividades escolares.

Ao se considerar historicamente a educação de surdos na cidade de São Carlos, interior do Estado de São Paulo, município foco deste trabalho, pode-se observar que a realidade vivida por estes sujeitos compõe a realidade apresentada. Resende e Lacerda (2013) mapearam e quantificaram os alunos surdos inseridos no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) das escolas estaduais e municipais desta cidade, considerando os registros da Secretaria Municipal de Educação e da Diretoria de Ensino Estadual, que abrangiam o referido município. Os dados foram contrastados com o levantamento das mesmas informações apresentadas pelos Microdados do Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes a 2010. As diferentes fontes que deveriam contemplar as mesmas informações, apontaram para números discrepantes. Para uma adequada política de atendimento aos alunos surdos, é relevante conhecer onde eles estão matriculados e quantos são. A atenção a esses dados, seja no âmbito municipal, estadual ou federal, nem sempre tem sido levada em consideração. A inclusão de surdos no ensino regular é um desafio constante e permanente. A oferta de uma educação com qualidade para esses alunos também é perpassada por questões como aquelas relativas às matrículas.

Atualmente, a política educacional assumida por este município, defende a *educação inclusiva*, seguindo as orientações da política nacional de educação organizada para atender a *todos*, incluindo os sujeitos com necessidades especiais. Essa política está sustentada a partir da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), cujo objetivo principal é *promover a educação para todos* (BRASIL, 2008) e, nesse sentido, os surdos têm sido preferencialmente incluídos nas salas regulares de ensino.

Diante da legislação (BRASIL, 2008), esses sujeitos possuem direitos, chegam a ser inseridos no contexto escolar, mas não são amparados por uma educação que atente para as suas particularidades de maneira realmente eficaz. Nesse âmbito, a escolarização de alunos surdos não tem surtido resultados eficazes por não estar atenta às suas necessidades linguísticas, culturais e curriculares. Inseridos em classes de ouvintes, encontram dificuldades de acesso à linguagem oral e escrita (GÓES, 1996; 2004), culminando em uma defasagem de conhecimentos mesmo após anos de escolarização.

Mesmo que ainda de forma pontual, há espaços educacionais no Brasil (LACERDA, 2005; LODI, 2010; LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013; LACERDA, em andamento) que estão agindo conforme propõe a legislação, organizado um ambiente bilíngue, atendo às necessidades educacionais dos alunos surdos. São escolas que vêm desenvolvendo práticas de letramento com alunos surdos, considerando a Língua Portuguesa como segunda língua. Trata-se de um conhecimento novo, que precisa ser construído também a partir das práticas que vêm sendo desenvolvidas por professores bilíngues e seus alunos surdos no cotidiano escolar.

Entretanto, há necessidade de se ampliar o conhecimento a respeito de como ocorre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para esses sujeitos. Indaga-se como as práticas pedagógicas dirigidas a esses alunos têm se efetivado no ambiente escolar, e se as estratégias didáticas utilizadas por professores bilíngues que fazem da Libras a base linguística da aprendizagem, têm se mostrado eficaz. Para realmente acompanhar, avaliar as metas, ações, estratégias de leis e programas que subsidiam a educação desses alunos, é necessário que se tenham instrumentos para isso. Testes, avaliações, diagnósticos fazem parte do sistema educacional e são escassas no contexto da educação bilíngue para surdos. O presente estudo atenta para essa questão e, por isso, propõe uma avaliação para acompanhamento e análise da escrita e suas formas de registro em alunos surdos, usuários de Libras.

Considerando os aspectos anteriormente contemplados, o objetivo da presente pesquisa foi desenvolver uma proposta de avaliação para acompanhamento e análise da escrita e suas formas de registro em alunos surdos, usuários da Libras.

Para contemplar o tema, o texto foi organizado em seis capítulos, a saber: i) surdez, linguagem e escolarização, ii) avaliação escolar de larga escala e surdez no contexto bilíngue; iii) apresentando um programa escolar inclusivo e bilíngue para surdos, iv) aspectos metodológicos; v) resultados e discussão; vi) considerações finais.

CAPÍTULO 1

SURDEZ, LINGUAGEM E ESCOLARIZAÇÃO

1.1 Inclusão Escolar, Linguagem e Surdez

Ao se tratar do contexto que abrange as possibilidades e limites da inclusão escolar, é possível encontrar trabalhos que discutem essa problemática de variados ângulos. Diversos autores (PALHARES; MARINS, 2002; MARQUEZINE *et al*, 2003; OMOTE, 2004; GÓES; LAPLANE, 2004; JESUS *et al.*, 2007; BAPTISTA; JESUS, 2009; LOPES; HATTGE, 2009; LODI *et al.*, 2002, 2003, 2009) discorrem que, apesar de haver uma aparente homogeneidade dos discursos ancorados no lema “escola para todos”, muitas são as formas de conceber a inclusão.

As discussões que consideram o contexto econômico e as grandes linhas das iniciativas oficiais evidenciam avanços, obstáculos e promessas pendentes no que concerne, também, mas não apenas, à integração social e atendimento educacional das pessoas com deficiência (ARANHA, 1995; KASSAR, 1999; OMOTE, 2004). Essas discussões apontam para o equívoco de considerar a matrícula e a presença do aluno especial na escola regular como evidência de êxito.

Diante de uma perspectiva geral que abarca o acolhimento que a escola oferece aos sujeitos especiais, é importante reiterar que o direito à diferença deve ser entendido como mais que a construção da tolerância e não só a superação desta. O “desafio está em encontrar formas de sociabilidade que, mesmo conflituosas e em processo de mudança, conjuguem igualdade e diferença” (KAUCHAKJE, 2003, p. 73). Acolhimento e sociabilidade são aspectos determinantes, mas não suficientes por si só. É necessário definir a concepção de linguagem dessa população em foco e quais as consequências dessa concepção para os estudos sobre a educação de surdos, para compreender adequadamente o programa educacional que se busca para aquele grupo.

No presente trabalho, referenciando em Lacerda (1988), conceberemos a linguagem “como atividade constitutiva dos sujeitos. É nela, por ela e com ela que (...) nos tornamos ‘humanos’, nos apropriamos da cultura circundante e temos acesso aos conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade” (p.38).

Considerando o referencial teórico histórico-cultural, a linguagem tem um papel central na constituição dos sujeitos. Os indivíduos se constituem na internalização das formas culturais da atividade, num curso de transformações qualitativas dos seus modos de pensar e de

agir. Essas transformações emergem e se consolidam nas relações sociais, na participação do sujeito na cultura, e a linguagem assume um papel fundamental nesse processo (GÓES, 1996).

A linguagem da criança é essencialmente social, se desenvolve no plano das interações sociais, nas relações interpessoais. No decorrer do seu desenvolvimento, o discurso da criança se subdivide em dois discursos, o comunicativo e o egocêntrico. Segundo Vygotsky (1979), este último “emerge quando a criança transfere as formas sociais cooperativas de comportamento para a esfera das funções psíquicas pessoais internas” (p.33). Com o tempo, o discurso egocêntrico se transforma em discurso interior, distinguindo-se da fala social tanto estruturalmente quanto funcionalmente. Quando dominadas pela criança, as estruturas do discurso se transformam nas estruturas básicas do pensamento, pois “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança” (p. 73). A trajetória principal do desenvolvimento psicológico da criança é de progressiva individualização. Para Vygotsky (1979, 1984), trata-se de um processo que se origina nas relações sociais, interpessoais e se transforma em individual, intrapessoal.

A linguagem do outro e da própria criança assume um papel central também na internalização das funções psicológicas superiores, como discute Góes (1996). Todas as funções mentais são processos mediados por signos, que são os meios fundamentais para a orientação e a organização destas funções. Por participar da constituição do pensamento, a linguagem exerce uma influência direta nas funções mentais, propiciando uma transformação na atenção, memória e raciocínio.

Na obra “Pensamento e Linguagem”, autoria de Vygotsky (1979), o significado da palavra é concebido como sendo a unidade do pensamento verbal. O autor afirma que, com a evolução histórica da linguagem, há também uma transformação na estrutura do significado. Conforme o pensamento verbal se eleva em conceitos cada vez mais abstratos, a forma como a realidade é generalizada e refletida na palavra passa também por uma evolução. Os significados das palavras são dinâmicos, se transformam com o desenvolvimento das crianças e mudam com o funcionamento do pensamento. Como esta alteração ocorre na natureza interna do significado da palavra, a relação entre pensamento e linguagem também se modifica.

Desse modo, a relação entre o pensamento e a palavra não pode ser vista como sendo estática, mas como um processo, um movimento contínuo de idas e vindas.

O pensamento não se manifesta na palavra, mas culmina nela. A este respeito caberia falar do processo de formação (unidade do ser e do não ser) do pensamento na palavra. Todo pensamento possui movimento, fluidez, desenvolvimento; em uma palavra, o pensamento desempenha uma função determinada, um trabalho determinado, resolve uma tarefa

determinada. Este fluir do pensamento se efetiva como um movimento interno através de toda uma série de planos, como a passagem do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento (VYGOTSKY, 1982, p. 296).

A estrutura da linguagem não se limita a refletir a estrutura do pensamento, da mesma forma que o pensamento não se limita a encontrar sua expressão na fala. É na linguagem que o pensamento encontra a sua realidade e sua forma. Concebida como instância de significação do homem com as coisas, com outros homens e consigo próprio, é na linguagem que o desenvolvimento cultural do homem é constituído (GÓES, 1996).

A linguagem desempenha papel fundamental no desenvolvimento do pensamento, e é a mais direta expressão da natureza da consciência humana. É a língua, como sistema de signos, que permite a interação entre indivíduos e o partilhar de uma mesma cultura, aponta Lacerda (1998). É também pela e na linguagem que os conhecimentos são construídos, pois, ao partilharem um sistema de signos constitutivos de uma língua, estes sujeitos podem, além de desenvolverem uma compreensão mútua, colocar em circulação os múltiplos sentidos presentes na linguagem. Pela linguagem as categorias conceituais podem ser construídas, organizando suas experiências em uma atividade mediadora entre os sujeitos e os objetos do conhecimento.

Considerando o papel central da linguagem para a constituição dos sujeitos, e o fato de que a língua de sinais é a única capaz de propiciar a constituição dos surdos como sujeitos, uma educação que vise propiciar o pleno desenvolvimento desses alunos deve estar atenta à especificidade de desenvolvimento de linguagem desses sujeitos e à sua dificuldade de acesso à cultura majoritária.

Diante desses aspectos, é de suma importância compreender o contexto social em que esses sujeitos estão inseridos, bem como a situação de seu contexto escolar. Afinal, o espaço escolar é o ambiente mais favorável para muitos deles terem acesso e desenvolverem a alfabetização e o letramento.

1.2 Surdez, Língua de Sinais e Inclusão Bilíngue

O objetivo central da proposta da educação bilíngue, é contemplar o direito linguístico do sujeito surdo em ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua na qual ele tenha domínio. Aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares inerentes à condição de surdez devem ser considerados em uma proposta séria de ensino à comunidade surda (SKLIAR, 1997b). Essa proposta de escolarização pressupõe que os educadores envolvidos tenham

domínio das línguas envolvidas, no caso a língua de sinais – como primeira língua destes sujeitos, L1 e a Língua Portuguesa – segunda língua destes sujeitos, L2. Devem apresentar também domínio do modo peculiar de funcionamento de cada uma destas línguas em seus diferentes usos sociais. Domínio este fundamental para possibilitar que o surdo tenha acesso aos conhecimentos de mundo, que possa trabalhá-los tanto na língua na L1 quanto na L2. Países que optaram por essa abordagem oficialmente evidenciam resultados satisfatórios referentes ao desenvolvimento e à aprendizagem das pessoas surdas (LISSI, SVARTHOLM e GONZÁLEZ, 2012).

Entretanto, a efetivação de propostas educacionais bilíngues ocorre isoladamente, muitas vezes de forma experimental, o que impossibilita que a maioria destes sujeitos possa desfrutar dessa possibilidade de ensino. A maioria dos surdos no Brasil não possui acesso a uma escolarização que atente para suas necessidades linguísticas, sociais, culturais, desenvolvidas a partir de metodologias de ensino pensadas para esta população. Parte desta população está inserida em classes/escolas especiais que atuam em uma perspectiva que pretende que o aluno surdo se comporte como um ouvinte, lendo nos lábios aquilo que não pode escutar, falando, lendo e escrevendo em Língua Portuguesa. Outra parte deste público se encontra incluída em classes de ouvintes, em escolas regulares de forma isolada, nas quais também se espera que os alunos surdos se comportem como ouvintes no acompanhamento dos conteúdos apresentados.

A literatura aponta (GÓES, 1996; FERNANDES, 2006; LODI e LACERDA, 2009) que pessoas surdas, mesmo após vários anos inseridas nessas condições de escolarização, apresentam dificuldades em relação à aprendizagem de conhecimentos de maneira geral e no uso da linguagem escrita, fato decorrente de práticas educacionais que não contemplem as necessidades dos surdos, oferecendo conhecimentos muito aquém daqueles desejados para seu grau/anos de escolaridade.

Diante disso, a matrícula do aluno surdo no ensino regular é uma das diretrizes fundamentais da política de inclusão que prevê que a integração escolar, compreendida como um processo gradual e dinâmico que pode tomar formas distintas de acordo com as necessidades dos alunos. O movimento de inclusão tem como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular desde o início da escolarização, propondo que a escola é que deve se adaptar ao aluno, contemplando a pedagogia da diversidade, na qual todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística.

Para isso, a escola deve ser criativa ao buscar soluções, visando à manutenção desse aluno no espaço da sala de aula regular, levando-o a obter resultados satisfatórios em seu

desempenho acadêmico e social (MAZZOTA, 1996). Mas criatividade isolada não basta. Para que esses resultados possam ser obtidos pelas crianças surdas, o espaço escolar em que ela está matriculada precisa ter condições linguísticas e culturais favoráveis, com uma equipe inserida em uma formação continuada, atenta aos estudos e novas experiências da área, criando condições constantes de uma formação ativa e eficaz.

Ao optar pela matrícula do aluno surdo na escola regular, é importante garantir a possibilidade de acesso aos conhecimentos que serão propostos, respeito pela condição linguística do sujeito surdo e ao seu modo peculiar de funcionamento. Não são aspectos fáceis de serem contemplados e, em geral, vários desses realmente não o são. Frequentemente o aprendiz não é atendido em sua condição sociolinguística especial; não são feitas concessões metodológicas que considerem sua surdez; o currículo não é repensado; culminando com um desajuste sócio educacional.

Na busca por solucionar esses problemas, ao menos em parte, em contextos em que a educação inclusiva se faz necessária, por força de lei ou por impossibilidade de outras opções educacionais, surgem propostas (LACERDA, 2006, 2012) de haver um reconhecimento acerca da necessidade de apoio específico, de forma permanente ou temporária, para alcançar os objetivos finais da educação.

Atualmente tal aspecto também está contemplado pelo Decreto nº 5626/05 (BRASIL, 2005), que defende a presença de professores bilíngues, interpretes e instrutores surdos nas escolas. A presença destes profissionais é fundamental no processo de consolidação das práticas bilíngues. A formação e os modos de atuar deles podem contribuir para garantir ao surdo uma educação de qualidade.

Segundo Vygotsky (1929/1994), a linguagem é fundamental para a construção de processos cognitivos e a constituição do sujeito. Esses processos se desenvolvem primeiramente entre indivíduos e posteriormente no próprio indivíduo, de maneira que nosso pensar e agir resultam de uma apropriação de formas culturais de pensamento e ação (FERREIRA; ZAMPIERI, 2009). Pela linguagem, a criança poderá construir conhecimentos que não dependam da realidade concreta, além de relacionar, generalizar e refletir sobre esses conhecimentos.

Se “o crescimento intelectual da criança depende do seu domínio dos meios sociais de pensamento, ou seja, da linguagem” (VYGOTSKY, 1934/1989. p.142), as práticas educacionais voltadas para os surdos devem estar fundamentadas na língua de sinais (LODI *et al.*, 2002;

ARAÚJO; LACERDA, 2006; FERNANDES, 2006; GUARINELLO, 2006), contemplando o direito da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos em uma língua que domine.

A abordagem bilíngue propõe que seja ensinada a língua de sinais como primeira língua, de modo que esta aptidão linguística sirva de base para a aprendizagem da língua do grupo majoritário, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa, como segunda língua.

Nessa direção, a língua de sinais é valorizada socialmente e ocupa posição central, como “única capaz de propiciar a constituição dos surdos como sujeitos e de levá-los a um desenvolvimento pleno” (LODI; LACERDA, 2009, p. 14). Por ser uma língua de modalidade visogestual, o sujeito poderá se apropriar dela com naturalidade, rapidez e vivenciar interações sociais em contextos significativos para ele.

Hoje a pessoa surda possui o direito assegurado por lei a uma educação bilíngue (BRASIL, 2005). A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida pela Lei nº 10.436 em 2002, e o Decreto nº 5626/05 regulamenta a inclusão educacional dos alunos surdos em um modelo que prevê acesso aos conteúdos escolares em uma sala com língua de instrução Libras na Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais; acesso a todas as áreas do conhecimento em uma sala de surdos e ouvintes com a presença de intérprete para o Ensino Fundamental – anos finais, Ensino Médio e educação profissional; além do ensino de português como segunda língua em todos os níveis de ensino, quando o ensino do português for curricular.

No Brasil, esse Decreto (BRASIL, 2005) garante a inclusão de alunos surdos em uma organização de

I - Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

II - Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

No entanto, essa legislação indica o prazo de dez anos para adequação, e a realidade se mostra ainda pouco eficiente para que um aluno surdo que frequente uma escola de ouvintes tenha sua condição bilíngue respeitada (SILVA; PEREIRA, 2003; LODI; LACERDA, 2013). Diante das metas colocadas, o prazo para tal adequação deveria se encerrar no ano de 2015, prazo vencido e ainda não concreto na realidade nacional. Há uma legislação em prol dessa população, mas a prática não caminha ao seu encontro.

O sistema educacional, de forma geral, permanece restrito a um ensino que se restringe à entrada dos surdos nas escolas regulares, limitando as oportunidades desses sujeitos; fazendo com que eles sigam privados do acesso e permanência a uma educação eficaz e significativa.

Aspecto recorrente neste contexto, é o fato que a maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes, desprovidas do contato com a Libras. Na maioria das vezes, estas famílias conhecem a Libras somente no momento em que o aluno surdo já está inserido na escola. É notório que estes aspectos caracterizam um acesso fragmentado à linguagem e às produções sociais, culturais, responsável pela dificuldade enfrentada pelos surdos no acesso à linguagem de forma geral e de forma particular, à escrita do português (LODI; LACERDA, 2009).

Por muitas décadas as concepções sobre surdez e sujeito surdo sustentaram que toda criança surda passava necessariamente pelos mesmos processos de aprendizagem da escrita que os ouvintes. As práticas descontextualizadas de treinamentos das habilidades orais auditivas, ensino de palavras isoladas do contexto enunciativo, memorização de estruturas gramaticais, entre outras estratégias equivocadas de ensino foram originadas por essas concepções (FERNANDES, 2006; LACERDA, 2009). Perde-se assim a essência dialógica da linguagem, apresentam-se produções escritas de base lexical em um amontoado de palavras isoladas, que pouco favorece uma apropriação efetiva da linguagem escrita pela criança surda.

Usar a escrita é muito mais complexo que dominar códigos de um sistema linguístico. Arcoverde (2016) descreveu o ato de escrever como “fazer uso de um instrumento cultural e ideológico que permite ao sujeito refletir, elaborar o conhecimento e tomar consciência ideológica de si e do mundo que o rodeia” (p. 255).

Novas palavras são criadas quando surgem novos fatos e novas maneiras de compreender os fenômenos, e para esta nova realidade na qual não basta apenas saber a técnica de ler e escrever, mas saber responder às exigências sociais contínuas de leitura e de escrita foi cunhado o termo letramento.

Segundo Soares (2002), letramento é o resultado da ação de ler e escrever, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de “ter-se apropriado da escrita” (p. 18). É o estado ou condição de quem não apenas sabe ler ou escrever, mas pratica socialmente a leitura e a escrita, relacionadas às práticas comunicativas socioculturais. O letramento envolve duas dimensões: a individual, vista como um atributo pessoal, capacidade de

manejar as tecnologias mentais complementares de ler e escrever; e a social, vista como um fenômeno cultural, atividades e exigências sociais do uso da língua escrita.

Estas práticas individuais e sociais não se restringem somente à escola, nem são necessariamente garantidas por suas práticas. Ao iniciar sua trajetória escolar, a criança traz consigo suas experiências e significação de mundo e já formula suas ideias sobre como funciona a escrita. Mesmo sem saber ler e escrever, ela pode adentrar no mundo do letramento, folheando livros, contando histórias, brincando de escrever, respondendo adequadamente de acordo com as demandas que recebe. A partir do momento em que a pessoa ocupa uma posição de letrada, ela ocupa um novo lugar social, uma nova relação com a cultura, e não mais a mesma de quando era analfabeta ou iletrada. Diferentes formas de letramento desenvolvem diferentes habilidades. Por isto, é importante que o ensino proporcione acesso e exploração aos mais diversos recursos, leituras, ferramentas e suportes de textos, ou seja, diferentes gêneros do discurso (LACERDA, 2014).

Lodi (2004) aponta que os gêneros variam diante das circunstâncias, a posição social e a relação entre os parceiros da enunciação. De acordo com sua especificidade, a escolha das palavras será diferente, “em uma interação discursiva contínua” (p.70). Embora os gêneros abarquem essa determinada flexibilidade, para a adequada utilização, é determinante conhecer sua estrutura, para então utilizá-lo em diferentes contextos de forma apropriada.

Quando os surdos iniciam seu processo de aprendizagem da linguagem escrita na escola, trazem consigo diversas singularidades que, se não forem reconhecidas e trabalhadas como diferentes formas de desenvolvimento, podem servir de empecilho no desenrolar de sua escolarização.

A alfabetização em sua concepção estrita não é um processo apropriado de exposição à Língua Portuguesa para alunos surdos. É preciso definir uma metodologia que recorra a estratégias visuais pautadas na língua de sinais. A criança surda precisa ter acesso às histórias, narrativas em Libras, vários tipos de textos em ambas as línguas, imagens, recursos imagéticos (...) entre outros. A Libras, por sua natureza viso-gestual, encontra na imagem uma aliada junto às práticas educacionais.

O letramento proposto aos surdos não comporta objetivos diferentes daqueles propostos para os demais alunos: a apropriação da leitura e da escrita em práticas significativas, sob distintas demandas sociais (FERNANDES, 2007). No entanto, os aspectos ideológicos, culturais, linguísticos e sociais envolvem processos de outra qualidade dos que apresentados por crianças ouvintes, e necessitam de diferentes estratégias didático-pedagógicas. Por exemplo, a criação de

signos visuais, recurso utilizado pelos surdos para descrição imagética com a elaboração de imagens visuais na Libras, está sendo utilizado para o ensino de conceitos para os alunos surdos. Esta pedagogia visual é um novo campo de estudo que valoriza o “olhar e a abstração do pensamento imagético dos surdos” (CAMPELLO, 2006).

Não há um ponto de vista único, nem uma tradução termo a termo. Os dois processos são completamente distintos, explica Lacerda (2014). Enquanto na língua materna, a elaboração dos conceitos flui de forma mais natural, informal, o aprendizado do português como língua estrangeira produz um ambiente artificial. Há uma interferência nos aspectos gramaticais, como uso de preposições, tempos verbais, sufixação, prefixação, concordância nominal e verbal, entre outros aspectos, pois a Libras participa ativamente da elaboração discursiva, e cada uma das línguas implicadas tem soluções gramaticais diferentes para o que se pretende dizer.

Lodi (2011, p. 96) esclarece que a transferência dos elementos da L1 para a L2 é um fenômeno normal, esperado para qualquer aprendiz. Em vista disto, é imperativa a presença de um professor bilíngue que conheça os processos enunciativos em ambas as línguas para trabalhar na análise dos enunciados e favorecer esta aprendizagem.

O acesso a uma língua que seja compreensível para eles, é a principal necessidade dos sujeitos surdos. O impedimento de acesso à língua usada pela maioria ouvinte é o que os exclui dos processos sociais e de desenvolvimento. A atual política educacional de inclusão, conforme já mencionado, defende que os alunos com deficiência frequentem escolas regulares, próximas de suas residências, abarcando a inclusão apenas como a aceitação social da presença desses alunos em salas de aula no ensino regular. Entretanto, se o objetivo é oferecer condições iguais, inclusivas, de aprendizagem e desenvolvimento, apenas a aceitação social, a inserção desses alunos nas escolas, não contempla essas questões. Os alunos surdos precisam ser inseridos em ambientes bilíngues, no qual circule a Libras juntamente com a Língua Portuguesa, fato que não pode ser atendido se o aluno surdo não tiver pares e educadores competentes em Libras para se relacionarem com ele. Autores como Góes e Tartuci (2002), Lacerda (2006) argumentam sobre a necessidade de inclusão desses alunos a partir do respeito à sua língua, à sua necessidade de desenvolver esta língua, do seu direito a conviver com ouvintes e outros surdos em seu espaço escolar.

Quanto mais pleno domínio de Libras o aluno surdo tiver, mais instrumentos internos ele terá para conhecer o funcionamento do português, para que possa transitar entre ambas as línguas e interpretá-las dentro dos sentidos e da amplitude de significações da perspectiva social. A dimensão discursiva da língua deverá ser sistematizada em material didático (bilíngue),

comprometendo-se com a pluralidade de discursos existentes e oportunizando a adequação do uso de cada um destes aos devidos contextos (FERNANDES, 2006).

As reivindicações de comunidades surdas, juntamente com educadores e pesquisadores que vêm denunciando o fracasso escolar na educação dos surdos e dando visibilidade ao desenvolvimento pleno que a língua de sinais possibilita, têm impulsionado os espaços acadêmicos e escolares a repensarem os modos de ensinar os surdos (LODI, 2005; LACERDA; LODI, 2009). Pelo Brasil, várias instituições têm considerado romper os discursos de uma limitação biológica e vêm se reconstruindo em um modelo bilíngue de educação de surdos.

Uma escola bilíngue, não pode se pretender bilíngue unicamente pelo uso da Libras como língua de instrução. Os estudantes devem poder se comunicar e interagir em todo o espaço escolar na língua de sinais. Esta língua precisa ser valorizada no espaço escolar, tendo um *status* positivo como língua, não sendo apenas considerada como língua instrumental – instrumento para o ensino aprendizagem do aluno surdo.

Aspectos culturais da surdez precisam ser tratados e considerados de modo que este meio se constitua efetivamente um ambiente bilíngue, com ambas as línguas sendo ensinadas, vivenciadas e ocupando espaço relevante no contexto educacional. A Libras como língua de instrução significa considerar a questão da identidade dos surdos e criar condições linguísticas e educativas apropriadas para o desenvolvimento bilíngue e bicultural (SKLIAR, 1998b).

Todas essas questões imbricam em um estranhamento, uma tensão entre a educação de surdos e a educação especial, o que faz parecer que pode não ser este o *locus* mais adequado para uma discussão significativa. Skliar (1998b) afirma que este movimento de afastamento da educação especial é um movimento de aproximação das discussões de outras linhas de estudo em educação, mais apropriados à situação social, linguística, comunitária, cultural e de identidade dos surdos, tais como educação indígena e educação de minorias linguísticas. Contudo, as diretrizes políticas de educação especial reiteram como sua responsabilidade de formular e garantir condições especiais eficazes de ensino podem tomar formas distintas de acordo com as necessidades dos alunos.

Nesse sentido, há um debate sobre a diversidade dos contextos bilíngues existentes no Brasil e a maneira como deve ser organizada a educação bilíngue, com disputas acirradas sobre qual seria o modelo de escola mais adequado ao aluno surdo. Convergente com o debate sobre escolas bilíngues, a inclusão desse alunado no ensino regular é uma das indicações político-educacionais principais. Há contextos em que a educação inclusiva impera ou por força de lei ou

porque ações como financiamentos públicos, organização administrativa e formação de recursos humanos são dirigidas para esta proposta (LACERDA; LODI, 2009).

Há também questões em que outras opções educacionais são impossibilitadas por diversos fatores, como o reduzido número de alunos surdos numa mesma faixa etária, ou de profissionais capacitados e proficientes em Libras para o atendimento desta clientela em certos contextos. Mesmo em municípios de grande porte, o número de surdos em idade escolar correspondente a cada etapa de ensino pode ser expressivo para a mobilização somente de um número pequeno de classes bilíngues indicando a necessidade de agrupar os alunos em algumas unidades escolares, chamadas escolas polo. Ampliar este número de classes bilíngues para atender a todas ou à maioria das escolas de uma rede seria inviável, já que muitos alunos surdos permaneceriam isolados, sem pares usuários de sua língua para trocas linguísticas e de aprendizagem (LACERDA; LODI, 2009).

Essa necessidade pode gerar organizações de salas com as mais diversas características. Para garantir trocas linguísticas significativas e um cotidiano que propicie essa riqueza de encontros, a classe bilíngue pode se configurar em uma sala multisseriada, com surdos de diferentes idades, diversas histórias de vida e em diferentes etapas de aquisição de língua e linguagem, assim como diante de diferentes processos de letramento (LACERDA; LODI, 2009).

Considerando a relevância de todos os aspectos mencionados, até então, e a escassez de práticas educacionais comprometidas com a legislação, o presente estudo está articulado a um programa de escolarização que assume a condição bilíngue do aluno surdo, atuando de forma diferenciada daquela apresentada pela maioria das classes regulares descritas anteriormente. Este programa de escolarização se distingue também no que se refere à metodologia pedagógica adotada, que busca incorporar uma perspectiva de educação bilíngue voltada para os surdos.

Atentando para a atual política nacional de educação inclusiva, busca construir uma experiência prática de inclusão na abordagem bilíngue, considerando a Libras e a Língua Portuguesa, conforme prevista pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e pelo Decreto nº 5626/05, de 22 de dezembro de 2005.

O Programa Inclusivo Bilíngue para Surdos¹, apoiado pela Prefeitura Municipal e pela Universidade Federal de São Carlos, tem como objetivo desenvolver, no município de São Carlos/SP, escolas preparadas para o atendimento de alunos surdos com uma proposta de inclusão

¹ Coordenado pela Prof.^a Dr.^a Cristina Broglia de Feitosa Lacerda, Financiamento Fapesp, Ensino Público - Processo Número: 2012/17730-9.

consequente e bilíngue, propiciando às crianças e jovens surdos um desenvolvimento que lhes permita um agir social de forma autônoma, além de uma inserção no mercado de trabalho, a partir de uma formação digna, de respeito à sua diversidade.

Este programa se justifica principalmente pela necessidade de se desenvolver uma série de reflexões no interior da escola pública visando a transformar seu modo de atender e atuar com sujeitos surdos. Assume a condição bilíngue do aluno surdo, atuando de modo adequado às suas especificidades, distinguindo-se na metodologia pedagógica adotada. Tem como princípio o desenvolvimento de uma educação bilíngue (Libras como primeira língua - 'L1', Língua Portuguesa como segunda língua - 'L2') para estudantes surdos e incorpora a Libras ao ambiente escolar, buscando efetivar metodologias e práticas didáticas apropriadas aos alunos surdos incluídos.

A fim de contribuir com as ações relativas ao desenvolvimento do Programa Inclusivo Bilíngue, bem como para as discussões empreendidas na área, é importante suscitar algumas reflexões acerca de como este programa se consolida em limites e possibilidades, já que ainda apresenta dificuldades, e reflexões sobre processos avaliativos que circundam as práticas vigentes no contexto bilíngue, foco do presente trabalho.

CAPÍTULO 2

AValiação ESCOLAR DE LARGA ESCALA E SURDEZ NO CONTEXTO BILÍNGUE

É restrita a produção bibliográfica que converge para a questão da avaliação no contexto da educação de surdos e, de modo geral, da avaliação ligada às especificidades das necessidades educacionais destes sujeitos.

Ao se discutirem os processos de avaliação no âmbito da educação especial e da educação de surdos, Sá (2013) evidencia que tradicionalmente a avaliação educacional tem sido sinônimo de testar, constatar, medir, quantificar, conduzindo diretamente a uma prática classificatória, sentenciosa e reducionista. Contudo, segundo a autora, a avaliação pode assumir um caráter positivo ao adquirir um sentido investigativo, ao buscar um conhecimento mais amplo do avaliado, do avaliador e da situação envolvida.

Um processo avaliativo eficiente permite oferecer informações qualitativas sobre o potencial de aprendizagem e as necessidades pedagógicas dos educandos. Para que isso seja possível quanto aos surdos, é necessário que haja uma reorganização do saber que se tem, adequado conhecimento sobre o sujeito surdo e sobre as implicações da surdez.

Para que o aluno surdo e a comunidade surda sejam contemplados num processo avaliativo e pedagógico eficientes, é necessário que os educadores tenham uma visão adequada do fazer, do saber, do conviver e do ser surdo (SÁ, 2013).

No contexto dessa discussão, Hoffmann (2013) argumenta acerca do paradigma de avaliação “mediadora e reflexiva”, o qual pretende opor-se a um modelo de avaliação sentencioso, classificatório e

evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados (HOFFMANN, 2013, p. 51).

A avaliação, nessa perspectiva, pode ser compreendida enquanto relação dialógica na construção do conhecimento, privilegiando a feição de mediação sobre a de informação. Exige do professor uma reflexão aprofundada a respeito dos modos como ocorre a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento.

De acordo com Lunardi-Lazzarin e Camillo (2013), a avaliação educacional no campo da educação de surdos necessita também ser problematizada a partir do jogo das relações de poder e saber que circunscreve este processo. A avaliação se constitui como uma prática inventada

para dar conta de classificar o sujeito/aluno, sujeito produzido pela própria avaliação, que vive à mercê dessa prática escolar, criada para “cercar”, “deter”, “vigiar”, “controlar” seu desenvolvimento, suas deficiências, eficiências, dificuldades, seus êxitos. Adverte-se que, mesmo se considerando a avaliação sob uma perspectiva “mediadora e reflexiva” (HOFFMANN, 1996, 1998, 2001, 2004) como solução para práticas classificatórias e excludentes no âmbito educacional, não é possível desarticulá-la de relações de poder e saber que permeiam este processo.

Lunardi-Lazzarin e Camillo (2013) ressaltam ainda que

as diversidades - culturais, étnicas, religiosas, linguísticas - encontradas nos espaços escolares pressupõem um olhar intenso, não fixo e questionador. Demandam abertura para entender o “outro”, suas necessidades, limitações, dificuldades, seja com os cálculos, com os conceitos abstratos, com a socialização, com a comunicação, com suas formas diversas de aprender. [...]. A pretensão de avaliar a partir do respeito às diferenças não passa pelo princípio da igualdade de educação que costumamos observar, em que todos são avaliados da mesma forma e com os mesmos critérios, formalizando esse processo escolar como meio de normalizar e padronizar os corpos como dóceis, úteis, reguláveis e previsíveis. Nesse contexto, cada aluno é um estudo de caso particular, específico, que merece contínua e intensa observação e registro (LUNARDI-LAZZARIN; CAMILLO, 2013, p. 7).

Considerando-se estes aspectos, os processos de avaliação na educação de surdos necessitam se fundamentar nas diferenças linguísticas e culturais das comunidades surdas e não mais em referenciais ouvintes ou em simples adaptações dentro de modelos preparados apenas para alunos ouvintes; sem deixar de considerar que este processo não está isento do jogo das relações de poder/saber que o permeia (LUNARDI-LAZZARIN; CAMILLO, 2013).

Nesse sentido, interessa a este estudo, trazer contribuições importantes da teoria histórico-cultural sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizado. Para Vygotsky (1984), desenvolvimento e aprendizado são aspectos interdependentes e não coincidentes. O desenvolvimento é suscitado e impulsionado pelo aprendizado e este depende de condições de desenvolvimento. Sob essa perspectiva, o autor propõe a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e afirma existirem dois níveis de desenvolvimento, a saber: o primeiro, denominado nível de desenvolvimento real, se refere às funções mentais da criança, que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Já o segundo, desenvolvimento potencial, determina as funções mentais que as crianças apresentam em situações de atividades conjuntas sob orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes.

A ZDP refere-se ao desenvolvimento que ainda está em processo, que está por se consolidar; supõe a participação do outro no processo de aprendizado dos indivíduos e corresponde ao espaço onde ocorrem os processos de elaboração compartilhada. Sendo assim, fica reiterada a tese de que o desenvolvimento psicológico depende das condições sociais em que é produzido.

2.1 Algumas Considerações sobre a Avaliação Escolar de Larga Escala e a Surdez

Atualmente, em nosso País circulam importantes instrumentos de avaliação de larga escala para o Ensino Fundamental e Médio, aplicados anualmente.

O primeiro a ser mencionado é o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que consiste em uma avaliação de múltipla escolha, aplicada pela Secretária da Educação do Estado de São Paulo para alunos da rede estadual de ensino que estão na 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio. Geralmente, é aplicado no final de cada ano letivo. Foi criado em 1996 com a finalidade de ser um sistema de avaliação por meio do qual se pretende medir o rendimento escolar dos alunos dos ensinos Fundamental e Médio, visando à conscientização das Diretorias de Ensino e das escolas quanto à necessidade de adequações imediatas sobre o currículo e engajamento da comunidade no processo de avaliação para a melhoria do ensino.

Com intuito de medir os conhecimentos dos alunos nas disciplinas de português e matemática, o segundo instrumento a ser destacado é a Prova Brasil, organizada pelo Ministério da Educação (MEC), que é utilizada como subsídio para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esta é aplicada em alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas urbanas e rurais que tenham ao menos 20 alunos por série, em todo o País. Foi criada com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), e nas propostas curriculares de alguns estados e municípios.

A Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil - elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) e distribuída pelo MEC/FNDE para todas as Secretarias de Educação municipais, estaduais e do Distrito Federal, segue como terceiro instrumento de avaliação a ser considerado. Começou a ser aplicada em 2008 pelas próprias escolas, avaliando internamente o desempenho dos alunos matriculados no segundo ano de escolarização.

As habilidades avaliadas se dividem em dois eixos: domínio de escrita e da leitura. O primeiro eixo se refere à aprendizagem do sistema alfabético de escrita, averiguando se o alfabetizando compreende a lógica do seu funcionamento, identificando as letras do alfabeto e suas diferentes formas de apresentação gráfica, reconhecendo as unidades sonoras como fonemas, sílabas e suas representações gráficas, bem como as diferentes estruturas silábicas das palavras e conhecendo as marcas gráficas que demarcam o início e o término de cada palavra escrita.

Já o segundo eixo se propõe a aferir as habilidades de ler palavras, localizar informações explícitas em frases ou textos, realizar inferências, reconhecer o assunto de um texto, suas finalidades e estabelecer relações entre suas partes.

A Provinha Brasil é aplicada em dois momentos, no início e fim do ano. Os dois resultados são comparados, o que favorece um possível diagnóstico do progresso no processo de aprimoramento de competências, habilidades e a identificação de possíveis deficiências no aprimoramento das habilidades de leitura e escrita. Esse instrumento de avaliação é constituído por 20 questões de múltipla escolha que são lidas total, parcialmente ou não lidos pelo professor/aplicador.

Já o quarto e mais recente instrumento de avaliação de larga escala é a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), criada em 2013 pelo MEC, com intuito de avaliar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC (BRASIL, 2012). Cabe ressaltar que o PNAIC é o primeiro documento oficial que problematiza as questões da alfabetização dos surdos, destacando que há diferenças em relação à alfabetização dos ouvintes, indicando existirem considerações específicas a serem feitas em relação ao ensino. Seguem alguns trechos das orientações do PNAIC que tratam da alfabetização de crianças surdas:

De acordo com o Decreto nº 5.626/05, a pessoa surda tem direito ao ensino da Libras e também da Língua Portuguesa como segunda língua, desde a educação infantil. No Art. 22, § 1º desse documento, por exemplo, são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. Todavia, a educação bilíngue não se resume apenas ao uso de duas línguas, implica, também, incluir adultos surdos fluentes em Libras no quadro de profissionais.

A educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues. Depende também de intérpretes de Libras e de outras medidas que garantam não apenas a implantação dessa política, mas, sobretudo, a sua efetivação.

Outra questão que pode surgir é: o que significa L2 no contexto da alfabetização do surdo? Significa considerar que esse sujeito vai aprender a ler e a escrever uma língua que ele não fala ou fala com menor fluência.

Outro aspecto a ser considerado na comparação entre os dois idiomas é quanto à modalidade: o português é uma língua oral-auditiva e a Libras é visual-espacial, como toda língua de sinais. Isso implica dizer que a criança, para adquiri-la, precisa ter o contato com um usuário. Entretanto, a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes que, via de regra, não sabem a língua de sinais, logo, é na escola que elas vão adquirir a língua de sinais (L1), isso quer dizer que poderá chegar à escola sem uma língua estrutura de diálogo, é na escola que elas vão adquirir a língua de sinais (L1), isso quer dizer que poderá chegar à escola sem uma língua estruturada. Como é, então, que ela vai aprender a L2 se ainda não tem a L1?

É nesse sentido que o professor questiona: Qual é o ponto de partida na alfabetização da criança surda? O ponto de partida é esse sujeito ter uma língua que lhe sirva de arcabouço para pensar, hipotetizar, por isso devemos começar pela língua de sinais, para chegarmos ao ensino de Língua Portuguesa na sua modalidade escrita, lembrando ainda que o ensino de Língua Portuguesa na sua modalidade oral deve ser uma oferta obrigatória na educação básica, resguardando o direito de opção da família e do aluno.

Nessa direção, pensar a alfabetização da pessoa surda requer pensar em possibilitar o acesso à construção do conhecimento por meio da língua de sinais, e para isso são necessários professores fluentes na Libras. Requerendo também o ensino da LP embasado no aprendizado de uma segunda língua, onde os sujeitos estão ou estarão vivendo o processo de interferência entre idiomas de convivência, fenômeno que chamamos de “interlíngua”, momento onde é fundamental haver a ação orientadora do educador.

Para isso, o professor deve levar em consideração alguns aspectos, tais como: a) a surdez ou a deficiência auditiva não é um impedimento para que o surdo se alfabetize; b) a LP deve ser ensinada ao surdo por meio de metodologia própria para o ensino de L2, fazendo uso de recursos visuais e de unidades com significados, por exemplo, palavras inteiras para que a criança encontre uma correspondência com algo que já conhece o sentido na L1.

Portanto, partir da língua de sinais se apresenta como uma possibilidade na alfabetização da pessoa surda, não apenas por propiciar o conhecimento de mundo, mas também por promover o desenvolvimento de habilidades metacognitivas e a construção do conhecimento, à medida que possibilita o domínio linguístico e a comunicação fluente entre os seus utentes. (BRASIL, 2012. p. 48)

Entretanto, a ANA, que tem como objetivo avaliar o PNAIC, apesar de destacar aspectos significativos da aprendizagem da L2 para surdos, por sua vez não apresenta proposta para a avaliação dos alunos surdos de maneira diferenciada dos ouvintes. Nota-se visivelmente uma lacuna no discurso da avaliação, na discussão da qualidade na escola, que não mostra indicadores claros de como vem ocorrendo o processo de inclusão de alunos surdos, ou ainda, de alunos com outras deficiências.

É notório o interesse da política pública em avaliar aspectos do Ensino Fundamental ofertado, mas sem necessariamente confrontar e/ou analisar este ensino no campo da inclusão.

Diante desses aspectos, evidencia o fato de que há uma quantidade muito pequena de parâmetros para avaliar o desempenho dos alunos surdos na perspectiva da avaliação em larga escala. Ou seja, é sabido que esses alunos deveriam aprender o português como segunda língua. É de suma importância compreender como está ocorrendo o desempenho destes alunos surdos, quando comparados aos demais alunos. Torna-se evidente a importância de se elaborar um tipo de avaliação que possa ser aplicado de modo a alcançar informações sobre a evolução dos alunos surdos e sobre o andamento de práticas de educação bilíngue propostas.

Ao mesmo tempo, é fundamental se pensar em formas de avaliar a Libras dos alunos surdos porque é esta a primeira língua deles, e é ela que servirá de base para a aquisição dos demais conceitos escolares.

Ao se pensar em avaliação de Libras, a literatura apresenta o Instrumento de Avaliação de Língua de Sinais (IALS), proposto por Quadros e Cruz (2011), que tem como objetivo central avaliar a linguagem compreensiva e expressiva da criança surda somente em Libras. Entretanto, o processo de avaliação do IALS foi aplicado por completo em apenas 101 sujeitos, não sendo até o momento um estudo validado para uma larga população.

Diferente da proposta central do estudo em foco, que se propõe a avaliar as possibilidades narrativas do sujeito surdo em Língua Portuguesa e outras formas de registro, procurando entender como a escola tem favorecido seu desenvolvimento linguístico na sua L2.

A escola-alvo do estudo, que será apresentada nesta pesquisa, tem participado sistematicamente das duas primeiras formas de avaliação mencionadas, SARESP e Prova Brasil.

Embora existam esses instrumentos de avaliação, nenhum deles considera a Libras ou as especificidades das crianças surdas. Ambos não possuem versões acessíveis nem atenção para as especificidades do público alvo da educação especial. Em muitos locais os relatos são de que os alunos com deficiência, entre eles os surdos, são convidados a não irem à escola nos dias em que são aplicadas tais avaliações. Ou seja, como não há uma versão das avaliações para este público e não há orientação oficial sobre como conduzir o exame para crianças com quaisquer deficiências, justamente por isso diversos gestores de escolas entendem ser melhor que esses alunos se ausentem das aulas nos dias em que estas avaliações são realizadas nas instituições.

Quando ocorre a divulgação dos resultados, nada é tratado acerca das crianças com deficiência. Não há divulgação alguma desse segmento, o que é contraditório com a política de inclusão vigente, na qual se afirma que a escola deve atender de forma igualitária a todos. Entretanto, não há uma proposta clara de como esses alunos serão avaliados e como esses valores serão pareados com os demais.

2.2 O Papel da Avaliação no Contexto deste Estudo

A legislação oficial para a implementação da inclusão de alunos público-alvo da educação especial tem permitido várias interpretações, determinando assim diferentes formas de compreensão sobre qual seria a melhor forma de conduzir a educação dos surdos. Com isso, alguns

projetos são implementados apenas parcialmente porque envolvem gastos significativos, além de não serem previstas penalidades efetivas para aqueles que não as cumprem. A inclusão escolar, apesar de estabelecida por lei, é realizada segundo as possibilidades alegadas pelos dirigentes em cada local, não havendo garantia de que pressupostos mínimos sejam assegurados.

Com a publicação da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) que oficializou a Libras como forma de comunicação legal das comunidades surdas brasileiras, e do Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005), que determinou atribuições e o ingresso de profissionais especializados na educação de surdos, algumas mudanças passaram a ser exigidas no atendimento educacional dos surdos. Desde então, o modelo de educação bilíngue proposto pelo referido Decreto mostrou-se a forma mais adequada de atendimento, haja visto a recomendação de ensino diferenciado e o respeito a Libras como primeira língua do surdo – esta não mais considerada como acessória (SANTOS, 2014).

Diante de tal legislação, a escola deve ser preparada para o atendimento de alunos surdos com uma proposta de inclusão por meio da incorporação da Libras ao espaço escolar, fato que por si implica repensar as metodologias e o desenvolvimento de didáticas apropriadas para estes alunos. Professores bilíngues são responsáveis pelas turmas de Ensino Fundamental, primeira etapa e pelo ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no Ensino Fundamental, segunda etapa. Já os intérpretes de Libras estarão presentes em todas as classes em que estiverem matriculados alunos surdos na segunda etapa do Ensino Fundamental, a fim de garantir o acesso dos alunos surdos a Libras e aos conteúdos escolares trabalhados em sala de aula.

Entretanto, é importante ressaltar que este direito garantido pela legislação já há treze anos ainda não reflete a realidade dos surdos no Brasil, que geralmente têm sido atendidos de forma precária pelas instituições de ensino.

O acesso “à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação” (Lei nº 10.436, Capítulo IV, Art.14), dependerá da proficiência em Libras dos professores surdos e ouvintes ou da presença de um intérprete de língua de sinais em sala de aula. Para tal, é necessário o desenvolvimento de uma série de reflexões no interior da escola pública visando a alterar profundamente seu modo de atender e atuar com sujeitos surdos.

Testes e avaliações, diagnósticas e de seleção, fazem parte do sistema educacional brasileiro. Não são medidas punitivas nem que focam o ranqueamento – ainda que os dados obtidos sejam utilizados para isso posteriormente, com frequência – mas, sim, são instrumentos necessários

para avaliar as metas, ações e estratégias do conjunto significativo de leis e programas para subsidiar a educação do Brasil (ANDRADE, LIMA, LIMA, 2013).

É inegável que a realidade educacional do País ainda não é ideal, tendo-se em vista os altos índices de analfabetismo funcional, baixa proficiência em leitura e escrita dos alunos em séries iniciais, dentre outros resultados negativos obtidos nas avaliações diagnósticas aplicadas no País e alardeadas pela mídia (FREITAG, ALMEIDA, ROSÁRIO, 2013). É notório a grande distância ainda existente entre o que é pregado pelas leis e o que é aplicado na prática.

Diante dessa realidade e considerando os apontamentos prévios, o presente estudo partiu da seguinte problemática: Como avaliar o desempenho dos alunos surdos em contexto educacional inclusivo bilíngue? Como verificar a eficácia do ensino que está sendo proposto para os alunos surdos?

CAPÍTULO 3

APRESENTANDO UM PROGRAMA ESCOLAR INCLUSIVO E BILÍNGUE PARA SURDOS

Como já abordado anteriormente, a educação bilíngue para surdos vem sendo apontada como um caminho possível para práticas de ensino adequadas. Em respeito à comunidade surda, o Decreto nº 5626/05 (BRASIL, 2005) expõe propostas e prevê a presença de diversos profissionais nesse modelo educacional, visando a priorizar e valorizar a Libras no espaço escolar. Este documento relata como as escolas devem se organizar de forma a se tornarem bilíngues. Assim sendo, para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, devem-se garantir a presença de professores regentes bilíngues, tendo a Libras como língua de instrução. Para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou educação profissional, deve-se prover docentes das diferentes áreas de conhecimento com noções acerca das peculiaridades (de língua e aprendizado) referentes ao aluno surdo, bem como a presença de intérpretes educacionais. Além disso, as escolas também devem contar com professores bilíngues para o ensino do português como segunda língua e professores e/ou instrutores de Libras para garantir o aprendizado da língua para toda a comunidade escolar.

Embora em evidência nos debates atuais, a educação bilíngue para surdos ainda não se consolidou. Em muitos municípios isso ainda se considera como uma utopia (FERNANDES, 2006). Há diversos entraves para o funcionamento das escolas, conforme a proposta legal: há poucos profissionais especialistas disponíveis para esse tipo de mercado de trabalho, os professores em atuação não têm conhecimentos sobre as questões específicas da surdez (nem mesmo formação), e a própria escola não tem preparo para receber os alunos surdos (SANTOS, 2014).

Transformar a escola em um ambiente bilíngue, de fato, tem-se mostrado como tarefa árdua em muitos municípios do Estado de São Paulo, como em Piracicaba (LACERDA, 2005), Santa Cruz das Palmeiras (LODI, 2010), São Paulo (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013) e em São Carlos (LACERDA, em andamento).

Este último, o Programa Inclusivo Bilíngue, é um Programa Educacional que permanece ativo desde outubro de 2011 com parceria entre pesquisadores da UFSCar e a secretaria de ensino do município; recebe financiamento FAPESP (Processo nº 2012/17730-9). Segue um breve panorama com o intuito de contextualizar o espaço deste Programa.

3.1 Panorama Geral do Programa Escolar Inclusivo e Bilíngue de São Carlos

A Educação Infantil e o Ensino Fundamental I se configuram em ‘salas multisseriadas com língua de instrução Libras’. O professor regente é bilíngue, ou seja, proficiente no uso da Libras e da Língua Portuguesa. São realizadas discussões frequentes com a coordenadora e demais professores/profissionais envolvidos no Programa sobre estratégias pedagógicas mais adequadas aos alunos surdos e os conteúdos a serem ministrados. O funcionamento dessas salas será melhor detalhado mais à frente neste capítulo.

No Ensino Fundamental II e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), os alunos surdos frequentam as ‘salas bilíngues’, isto é, são inseridos em salas de aula com os alunos ouvintes, as aulas são ministradas pelo professor regente e a inclusão é mediada por um intérprete de Libras.

Pode-se dizer que a inserção dos alunos surdos no Ensino Fundamental II é um desafio para os gestores da escola-polo e para a assessoria do Programa. Essa etapa da educação, por si só, conta com especificidades que exigem trabalho cauteloso por parte de todos os envolvidos: os jovens passam por muitas mudanças nessa fase - com relação à própria escolarização (já que diferentes professores passam a ministrar as inúmeras disciplinas), ao desenvolvimento físico e emocional. Já a escola, deve aceitar e se empenhar para uma série de mudanças, de forma a se tornar bilíngue: uma experiência nova que demanda envolvimento de toda a equipe escolar. Além desse fato, os alunos surdos, dessa etapa da educação, muitas vezes, vieram de experiências escolares anteriores pouco satisfatórias, com domínio restrito da Libras e a partir de propostas que visavam mais a uma inclusão social (assistencialista) que o aprendizado efetivo, visto que até então o município não oferecia propostas de inclusão como esta (SANTOS, 2014).

Os professores desta etapa, por sua vez, devem lidar com a presença de inúmeros surdos em sala de aula e adequar suas aulas para atendê-los de forma satisfatória, com pouco ou nenhum conhecimento de Libras e das necessidades de seus alunos surdos. Soma-se a isso a presença dos intérpretes, que devem estabelecer parceria com professores e alunos, além de buscar sempre a melhoria em seu desempenho para poder acompanhar o desenvolvimento dos alunos durante as aulas. Para tal, é necessário criar um espaço de interlocução entre os profissionais – professores e intérpretes - a fim de discutir as necessidades formativas dos alunos bem como instaurar práticas dialógicas entre os profissionais, visando à adequação do trabalho pedagógico (SANTOS, 2014).

Considerando a especificidade do ensino de português para surdos, conforme prevê a legislação (BRASIL, 2005), são ministradas aulas de Língua Portuguesa como segunda língua para estes alunos do Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos, separadamente dos alunos ouvintes. Essas aulas são conduzidas por professor bilíngue e preparadas de acordo com as necessidades do grupo, sempre assumindo a Libras como língua de instrução. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I o português é ministrado pelo próprio professor regente, que é bilíngue.

Atividades de Educação Física, Artes, passeios, entre outras, são desenvolvidas com a participação conjunta de alunos surdos e ouvintes, constituindo-se em espaços privilegiados para a inclusão e convivência com a diversidade. Para essas atividades faz-se necessária a presença do intérprete de Libras para mediar as relações entre surdos e ouvintes.

Aos alunos surdos, em todas as etapas, é oferecida a oportunidade de aprendizagem da língua de sinais durante todo o período escolar, considerando-se que boa parte das crianças e adolescentes surdos não tem acesso precoce a esta, e que a maioria deles, conforme cita Moura (2000), é constituída de filhos de pais ouvintes.

Todos os alunos surdos possuem acesso às propostas e conteúdos desenvolvidos pelos professores das diferentes áreas de conhecimento, de acordo com as diretrizes e parâmetros curriculares para cada ano (BRASIL, 1998a, 1998b).

Além do ensino da Libras, língua através da qual os surdos têm acesso a todas as informações presentes no espaço escolar, nesse espaço podem-se abordar questões relacionadas à identidade e aspectos culturais, já que há na escola uma instrutora surda adulta, representante dessa comunidade, que atua como um modelo para os alunos.

São oferecidas oficinas de Libras para as crianças ouvintes e comunidade, ministradas pelo instrutor bilíngue (surdo ou ouvinte), já que a vocação Inclusiva Bilíngue da escola requer que tanto o português como a Libras circulem no espaço escolar. Também são oferecidas oficinas de Libras para os familiares dos alunos surdos, visando à circulação da língua em todos os espaços e permitindo a comunicação com iguais e diferentes.

Além dessas atividades pensadas e desenvolvidas para os alunos surdos, todos os profissionais da escola (diretor, coordenador pedagógico, professores, monitores, merendeiras dentre outros) participam de oficinas de Libras, propiciando, assim, que esses profissionais compreendam as especificidades desta língua e possam se relacionar diretamente com os alunos surdos nas situações do cotidiano escolar sem depender da presença dos intérpretes.

Santos (2014) destaca que, diferentemente de muitas experiências de inclusão em que se observa a presença de um único aluno surdo por classe ou escola, a proposta deste Programa é criar um ambiente com igualdade de condições e oportunidades a esse aluno, oferecendo experiências de semelhança e diferença, com a presença de mais de um surdo por classe.

Possibilitar trocas linguísticas é determinante na construção de um real espaço bilíngue. A proposta deste Programa vai ao encontro da visão de Lebedeff (2006), quando ele afirma que “se não ter uma língua compartilhada com o professor já é difícil, não compartilhar a mesma língua com trinta colegas provoca uma sensação de permanente alijamento” (p. 51).

Com parte do financiamento que o Programa Inclusivo Bilíngue recebe da FAPESP, está sendo montado o Laboratório de Recursos Imagéticos, que potencializará as possibilidades de os professores criarem materiais adequados para a metodologia de que os alunos surdos precisam, além de os próprios alunos também poderem desfrutar desses recursos.

3.2 Assessoria ao Programa

Por se tratar de um Programa Educacional vinculado à UFSCar e pesquisadores e pelas necessidades formativas dos profissionais, a escola recebe assessoria semanal, para um processo de capacitação contínua dos profissionais envolvidos. Assim, professores bilíngues, instrutores surdos, intérpretes de Libras e estagiários que frequentam as salas bilíngues participam de reuniões de capacitação conduzidas e orientadas pela pesquisadora responsável. O objetivo dessas reuniões é discutir o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, auxiliá-los no planejamento de atividades de forma a não excluir os surdos, além de propiciar uma melhor compreensão dos processos educacionais de cada aluno, em um ambiente inclusivo e bilíngue. Reuniões periódicas são também realizadas com os intérpretes de Libras/português e instrutores surdos visando, com este acompanhamento, manter um diálogo constante entre todos os envolvidos no Programa.

A troca de experiências entre os profissionais contribui para o processo de ensino aprendizagem do aluno surdo, pois dessa forma os professores repensam sua metodologia e criam novas estratégias de ensino, favorecendo diretamente também na atuação do intérprete.

3.3 O Cenário da Pesquisa: Sala Multisseriada Instrução Libras – Ensino Fundamental I

Especificamente na etapa inicial do Ensino Fundamental I (atuais 1º ao 5º ano – dos ciclos I e II), nas salas em que foi realizado o presente estudo, um dos fatores principais que resultam na opção pela organização de um ensino bilíngue inclusivo é o número reduzido de alunos surdos matriculados nas redes das secretarias de educação. Mesmo em municípios de grande porte, o número de surdos em idade escolar correspondente a cada etapa de ensino pode ser expressivo para a mobilização somente de um número pequeno de classes bilíngues indicando a necessidade de agrupar os alunos em algumas unidades escolares – escolas polo. Ampliar este número para atender a todas, ou à maioria das escolas de uma rede seria inviável, já que muitos alunos surdos permaneceriam isolados, sem pares usuários de sua língua para trocas linguísticas e de aprendizagem, e também pela escassez de profissionais fluentes em Libras (LACERDA; LODI, 2009).

Nesta escola de São Carlos não foi diferente. Com o reduzido número de alunos surdos no município, todos foram agrupados em uma mesma escola (escola-polo) e por inviabilidade de criação de várias salas com poucos alunos, foram matriculados em uma única sala com duas professoras bilíngues. Cada uma das duas professoras é responsável por um ciclo (Ciclo I – 1º ao 3º ano e Ciclo II – 4º e 5º anos), mas igualmente responsáveis pelo todo, caracterizando assim como uma ‘sala multisseriada com língua de instrução Libras’.

Uma sala multisseriada é composta por alunos de diferentes séries, cabendo ao professor conduzir a aprendizagem de modo a ir vencendo, para cada criança, o currículo próprio da sua série. O tema a ser trabalhado é o mesmo com todos os alunos; entretanto, há aprofundamento diverso no tipo de atividade a ser realizada com cada um. O modo como é feito o aprofundamento do tema é decidido pelo professor, variando de acordo com cada seriação.

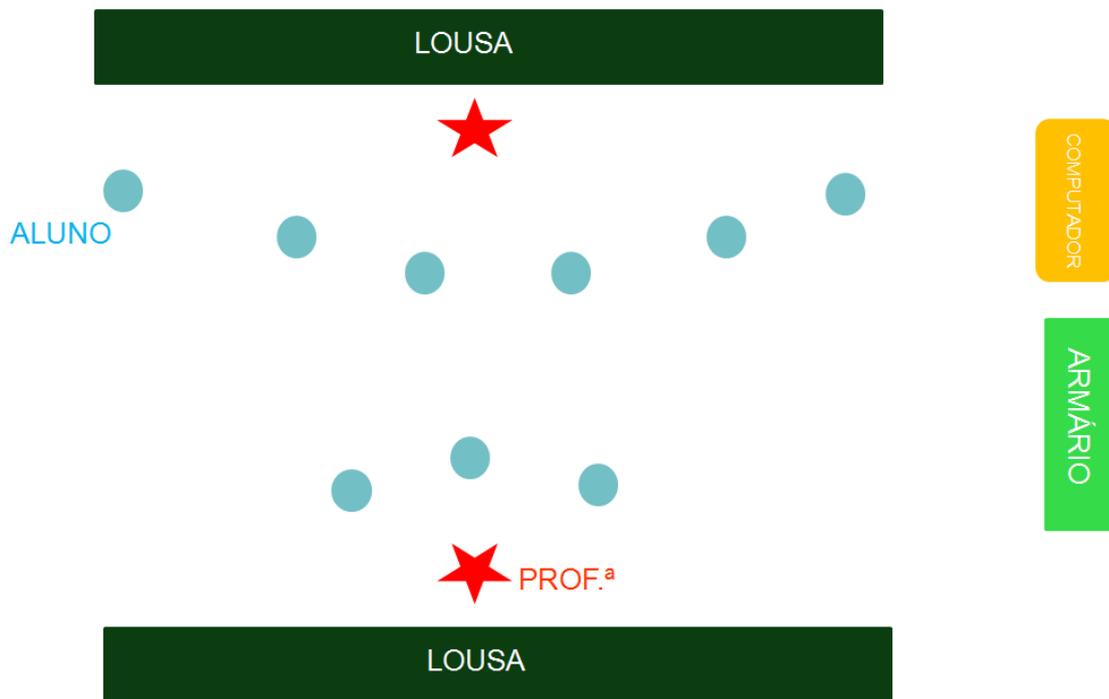
A sala é organizada como multisseriada devido à opção de agrupar diversos alunos que são usuários da Libras na mesma turma, a fim de propiciar trocas dialógicas na língua. Caso os alunos não possuam outras pessoas que se comunicam em Libras no seu mesmo ambiente, não há como praticar a língua, o que se torna um obstáculo para a Libras se desenvolver.

No ambiente de sala multisseriada, os alunos têm a oportunidade de ver outros alunos estruturando discursos em Libras, ora mais elaborados, ora mais restritos, tendo modelos diversificados para colaborar em seu desenvolvimento em Libras. Nesse sentido, o objetivo fundamental da sala multisseriada é que a circulação da Libras proporcione competência, desenvolvimento e domínio dos alunos sobre a mesma (LACERDA; LODI, 2009).

É importante considerar as especificidades dos ciclos em que os alunos se encontram. A presença de duas professoras permite que cada uma fique responsável por um grupo de alunos dentro do ciclo e prepare as atividades a partir das necessidades de cada um dos alunos. Diante das necessidades pedagógicas dentro do ciclo em que estão matriculados, há momentos em que os alunos se separam.

A organização do espaço físico é representada na Figura 1.

Figura 1- Mapa da sala de aula multisseriada instrução Libras.



3.4 O Cenário da Pesquisa

A sala oferece aprendizagens e conteúdos constantes a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996), dentro dos ciclos aos quais os alunos pertencem. Nacionalmente há uma proposta de conteúdos a serem trabalhados em cada ciclo, e os três primeiros anos (Ciclo I) são indicados como os anos de alfabetização. Sendo assim, há uma maleabilidade na composição das ações a serem realizadas em sala, uma vez que a criança tem esse período para se alfabetizar. O trabalho por ciclo é possível, visto que essa é uma meta apontada desde a Lei de Diretrizes e Bases em 1996 (BRASIL, 1996) e atualizada em 2013. Contudo, é

importante destacar que são previstos três anos para alfabetização de crianças monolíngues a serem alfabetizadas em sua língua materna.

Nesse sentido, no caso de alunos surdos que, em sua maioria, chegam à escola sem língua, as professoras têm a tarefa de favorecer a apropriação da primeira língua (L1), a Libras, e ao mesmo tempo trabalhar a alfabetização e letramento na segunda língua (L2) deles, a Língua Portuguesa.

Na sala bilíngue investigada, todos os alunos vêm se comunicando em Libras com êxito. Todos chegaram com conhecimentos restritos, ou ainda com sinais caseiros, mas a convivência cotidiana com pares fluentes em língua de sinais e professores bilíngues, faz com que aos poucos todos se tornem mais ou menos fluentes, segundo suas capacidades e dificuldades, vivenciando um ambiente de trocas linguísticas bastante efetivas, o que seria menos possível em ambientes com um número reduzido de usuários dessa língua.

As professoras da sala multisseriada desenvolvem parcerias com as demais professoras da escola, com o objetivo de que a sala bilíngue esteja pareada com pares ouvintes. Nessa perspectiva, são realizados projetos a partir dos conteúdos trabalhados em comum entre a sala língua de instrução Libras e outras salas de aula. Desse modo, os alunos surdos estão em constante interação com as salas de ouvintes, além de participarem de diversas atividades escolares coletivas.

Destaca-se que as atividades indicadas para serem realizadas em parceria não são casuais, mas são planejadas em reuniões específicas. Procura-se pensar e organizar projetos pedagógicos com as turmas que melhor apresentam condições de um trabalho conjunto, de modo a trazer benefícios mútuos e favorecer boas trocas no âmbito da escola, na busca de consolidar um projeto efetivamente bilíngue de inclusão de alunos surdos na escola regular.

Em relação ao trabalho com a Língua Portuguesa, a base para o ensino é feita como modalidade de segunda língua. Os alunos têm demonstrado desempenho significativo na aquisição da Libras e, como forma contrastiva, tem sido feita uma relação entre as línguas para o ensino da Língua Portuguesa.

Para o Ciclo I, a base de ensino dos professores de alunos ouvintes tem sido português e matemática – anos de alfabetização. Comprovadamente a alfabetização de surdos não ocorre nos moldes daquela realizada pelos alunos ouvintes. Exemplo disso são as atividades que fazem de produção textual baseadas em vídeos filmados para o contraste da gramática da Libras e do português. Essas análises só são possíveis em uma sala bilíngue, na qual professores e alunos

tomam a Libras como primeira língua e desenvolvem um trabalho metalinguístico para se chegar à construção do português como segunda língua (FORMAGIO e LACERDA, 2012).

No que se refere à alfabetização desses alunos surdos, o foco nessa sala tem sido desenvolver sujeitos leitores do português, que, a partir dos conhecimentos de mundo e de leitura, possam escrever textos em português e daí colocar em contraste a Libras e a Língua Portuguesa, ampliando assim, seus conhecimentos.

Pode-se notar que os alunos do Ciclo II apresentam maior fluência na língua de sinais, mesmo os que entraram sem domínio dela, fazendo provas de conteúdos como História, Geografia e Ciências na língua de sinais, tendo registros vídeo gravados em Libras pelas professoras bilíngues, de seus conhecimentos. Ainda estão em fase de aprendizagem do português na modalidade escrita, mas já conseguem fazer uso social desta língua. Fazem leitura contextual, estão tendo a oportunidade de um letramento visual e percebendo o uso social e funcional da escrita. Técnicas como memória visual de glossários em português têm sido exploradas no contexto de adensamento de textos trabalhados arduamente em Libras e depois relacionados à modalidade escrita do português.

A condução do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na sala de aula em foco obedece a alguns pressupostos que as professoras buscam seguir no conjunto das atividades propostas. São eles: i) Apresentação inicial do texto a ser trabalhado em Libras (o texto é apresentado pelas professoras ou em forma de vídeo), visto e revisto pelos alunos e discutido coletivamente. Espera-se que os alunos compreendam o texto em Libras e se apropriem dele; ii) Narrativa (reprodução do texto em Libras) pelos próprios alunos, buscando que se tornem enunciadorees daquele mesmo texto – co-autores, suprimdo dúvidas tanto de compreensão como dúvidas sobre o modo de enunciar em Libras este ou aquele conceito; iii) Apresentação do texto em português para leitura pelos alunos, do texto já trabalhado em Libras; iv) Leitura do texto em português focalizando a compreensão global do mesmo – busca da significação; v) Leitura do texto em português buscando a compreensão de palavras, conhecimento e decifração de léxico específico; vi) Produção escrita fundamentada no texto trabalhado, com atividades de escrita que impliquem léxico e aspectos focalizados no texto em Libras e no texto em Língua Portuguesa.

Este conjunto de ações (i a vi) são sempre conduzidas explorando ao máximo a presença de imagens, vídeos e aspectos imagéticos de forma geral, de modo a ampliar as possibilidades interpretativas do aluno surdo (LACERDA, SANTOS E CAETANO, 2013). É notório que as professoras incentivem a produção individual e coletiva nas diferentes atividades de

modo a favorecer o desenvolvimento a partir da Zona Potencial de Desenvolvimento (ZPD) de cada aluno, e ao mesmo tempo, o aprender com o outro em diferentes formas de parceria.

Dessa forma, a Libras é a língua de instrução entre estes alunos e professoras, a língua com a qual a discussão sobre os conteúdos é conduzida e é também colocada constantemente em contraste com os modos de dizer em português, de forma que os alunos percebam que são duas línguas com gramáticas e soluções linguísticas diferentes, mas que podem fazer circular significados pretendidos, cabendo ao enunciador escolher como e em qual modalidade dizer aquilo que pretende segundo seu interlocutor.

3.5 Algumas Considerações

É possível visualizar um intenso trabalho das professoras no sentido de convencimento e mediação, permeado por diversas estratégias de motivação, como elogios, questionamentos, para que os alunos realizem uma determinada atividade e apreendam a Língua Portuguesa. Mesmo quando o texto em português retoma argumentos já conhecidos dos alunos, eles nem sempre se interessam, porque parecem pressupor que aprender sua L2 é muito difícil e que podem adiar esta tarefa.

Alguns alunos trazem essa crença de suas experiências escolares anteriores, em que o português era ensinado como língua materna, e realmente eles tinham poucas chances de aprender algo significativo. Contudo, mesmo no ambiente especialmente preparado para o ensino desta como segunda língua, muitos alunos resistem indicando o esforço efetivo que a tarefa demanda. Eles precisam aprender a escrever uma língua que não ouvem e não falam, e isso demanda um trabalho cognitivo intenso.

Para que as crianças surdas leiam e escrevam, elas necessitam, como todas as outras crianças, ter conhecimento de mundo, de forma que possam recontextualizar o escrito e daí derivar sentido.

Um dos modos de inserir os alunos surdos em uma relação efetiva com a linguagem escrita é relacioná-la com práticas cotidianas. “O aprendiz contribui de maneira decisiva para a tarefa de aprender uma segunda língua, pois parte do conhecimento que tem de sua primeira língua, do seu pré-conhecimento de mundo e dos tipos de textos com os quais está familiarizado” (FÉLIX, 2009, p. 121). É fato que as crianças surdas, filhas de ouvintes, possuem um entrave linguístico

estabelecido nas relações diárias e familiares, o que dificulta a elaboração de conhecimentos sobre o mundo e a inserção nas práticas cotidianas de letramento.

Aspectos rotineiros na sala de aula evidenciam essa escassez de conhecimento de mundo dos alunos. Ao serem matriculados na sala multisseriada, a grande maioria não tinha conhecimento de aspectos como pessoas possuem nome e sobrenome, o endereço da casa onde vivem, a relação de parentesco com as pessoas que moram dentro da mesma casa, não sabiam o conceito de cidade, estado e país, entre muitos conhecimentos de mundo que escapavam a eles. Aspectos curriculares trabalhados ao longo do período letivo ainda são tratados como novidade, como o fato de animais serem mamíferos ou ovíparos.

Atividades desenvolvidas semanalmente propõem que os alunos relatem o que ocorreu ao longo de seus finais de semana. Inicialmente não havia resposta dos alunos para esta atividade, a maioria deles não sabia relatar um evento que viveu em casa em dias anteriores. Todos esses aspectos dão indícios de que o conhecimento de mundo realmente é restrito e precisa ser aprendido no contexto escolar.

A habilidade de narrar sobre fatos vividos com eficiência e autonomia é uma das esferas do conhecimento importantes para os processos de letramento. No contexto de sala de aula, os alunos trazem problemas que envolvem o conhecimento sobre a escrita em seu cotidiano, nomes de ruas, nomes das linhas de ônibus, endereços, que as professoras são convocadas a desvendar, já que envolvem práticas correntes no mundo dos alunos surdos. As professoras assumem um papel mediador, envolvendo as crianças em atividades cotidianas que propiciam contato com a linguagem escrita (SCHENBERG, GUARINELLO, SANTANA, 2009).

Embora essas crianças vivam em um centro urbano de médio porte, crescendo em ambientes que fazem uso da linguagem escrita, rodeadas por cartazes, outdoors publicitários, anúncios e letreiros, avisos, placas, e façam hipóteses sobre os signos escritos que veem nos diversos espaços que frequentam, as crianças surdas, por não compartilharem de um território linguístico comum com sua família, são privadas de fazerem perguntas, satisfazerem sua curiosidade, confirmarem seus pressupostos sobre o ambiente semiótico que as cerca (FERNANDES, 2006).

O convívio com o universo da leitura e escrita proposto na sala de aula multisseriada possibilitará aos alunos perceber a função desta linguagem e estabelecer relações significativas com o ensino formal da Língua Portuguesa (SCHENBERG; GUARINELLO; SANTANA, 2009).

Por reconhecer a importância de ter domínio sobre os diversos contextos em que a escrita aparece, as professoras sempre procuram criar em seus alunos uma abertura e interesse sobre a Língua Portuguesa. Em atividades que envolvem reconto, criação, desenho, leitura, os alunos respondem com criatividade e atenção. Já as atividades que requerem a escrita, geralmente provocam uma resistência e morosidade que exigem das docentes um maior empenho para que os objetivos sejam atingidos.

É a língua de sinais que possibilita a vivência de práticas em que a escrita esteja envolvida, como contar histórias, relatar eventos vivenciados, entre outros, construindo uma familiaridade com a Língua Portuguesa através da leitura feita, primeiramente, pelo professor, que permita a formulação de hipóteses sobre as relações entre as duas línguas.

Para ler em segunda língua, é preciso aproximá-la da Libras, mas é também preciso discriminá-las. As professoras veem na leitura o trabalho fundamental para a construção/desconstrução do português.

A Libras é ferramenta fundamental, mas a utilização desta língua constitutiva dos alunos surdos por si só não basta. Há modos de se trabalhar em Libras, estratégias que dependem da competência do professor em enxergar a teia conflituosa que entrelaça as duas línguas, pois muitas vezes pode haver um deslocamento na compreensão de um conceito e o conflito não se mostrar explícito.

Seguindo esses pressupostos, o centro do trabalho das professoras é o texto, unidade discursiva da linguagem escrita. A habilidade de produzir textos é a meta no ensino da Língua Portuguesa, logo o próprio texto deve ser alçado à máxima importância e trabalhado com extremo cuidado nas interações em língua de sinais.

Compreende-se que os processos observados neste estudo são unicamente indicativos de um possível caminho para apoiar o ensino de português como língua estrangeira que apontam para aspectos discursivos importantes da relação com a Libras. A língua de sinais, constitutiva das funções simbólicas dos sujeitos surdos, deve ser parte ativa do cotidiano e do currículo pensado para essa população.

3.6 Sujeitos que compõem este cenário

Onze é o número total de sujeitos que compõem esse cenário, sendo nove alunos surdos e duas professoras bilíngues. São eles:

Professoras:

Elis²: tem 50 anos, é formada no 2º grau técnico do Magistério, possui Licenciatura Plena em História, Pedagogia e possui Mestrado em Educação Especial. Seu conhecimento de Libras tem se aperfeiçoado neste espaço, sendo que passa por uma formação em serviço juntamente com a outra professora. É responsável pelo Ciclo I (1º ao 4º ano), atua mais individualmente com os alunos nos exercícios, auxiliando na leitura, escrita, preparando Power Points e folhas de atividade.

Juliana: possui 27 anos, é a professora responsável pelo Ciclo II (4º e 5º anos). Atua na escola como professora bilíngue desde o início do projeto. É licenciada em Pedagogia e trabalha como intérprete desde 2008. Possui certificação do ProLibras. Na sala atua como principal interlocutora dos alunos nas atividades coletivas, contando histórias, resolvendo exercícios na lousa, dentre outras atividades.

Alunos do Ciclo I

Marcos, sete anos - (nascido em 05/2007): apresenta diagnóstico de surdez severa bilateral. Está matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental e não apresenta dificuldades significativas para a aprendizagem dos conteúdos trabalhados. Contudo, traz consigo uma considerável defasagem relativa aos conhecimentos de mundo devido ao atraso na aquisição de uma língua que pudesse contribuir para seu processo de constituição como sujeito. Há que se ressaltar que ele se dispersa muito facilmente, recorrendo invariavelmente ao ‘mundo da imaginação’, sempre brincando com tudo à sua volta, o que dificulta bastante o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, quando consegue manter a atenção, assimila os conteúdos trabalhados de forma satisfatória. Frequentou Educação Infantil deste Projeto inclusivo Bilíngue, tendo então iniciado seu contato com a língua de sinais há um ano.

Rosana, sete anos - (nascida em 09/2007): apresenta diagnóstico de surdez severa bilateral. Está matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental e não apresenta dificuldades para a aprendizagem. Contudo, traz consigo uma considerável defasagem relativa aos conhecimentos de mundo devido ao atraso na aquisição de uma língua que pudesse contribuir para seu processo de constituição como sujeito. Frequentou Educação Infantil deste Projeto, tendo então iniciado seu contato com a Língua Brasileira de Sinais há um ano.

Alunos do Ciclo II

² Todos os nomes desta pesquisa foram substituídos por nomes fictícios. A fim de padronizar as características dos sujeitos do Programa Inclusivo Bilíngue, a descrição segue a mesma apresentada no relatório FAPESP, de Lacerda, 2015.

Hernani, 11 anos - (nascido em 09/2003): matriculado no 4º ano do Ensino Fundamental, porém, devido às suas necessidades de aprendizagem, acompanha as atividades do Ciclo I. Hernani apresentou quadro de meningite viral aos 13 dias de vida e bacteriana por volta de um mês de idade, sendo que sua surdez profunda bilateral foi diagnosticada por volta de um ano de idade. Desde então foi submetido à abordagem oralista tanto no campo clínico como no educacional. Realizou também ‘estimulação precoce’ na APAE devido a atraso motor. Com relação à saúde geral, a responsável (avó paterna) informa que ele faz acompanhamento com endocrinologista em São Carlos e frequenta o Hospital das Clínicas da USP em Ribeirão Preto, em retornos periódicos, para atendimento com a mesma especialidade. Atualmente, faz uso do medicamento Hormotropina 50 mg³ (injetável). Ou seja, ele apresenta alterações endocrinológicas que demandam acompanhamento continuado. Com relação à escola apresenta um atraso significativo de língua, linguagem e, por consequência, de aprendizagem. No entanto, observam-se também dificuldades para além daquelas relacionadas aos aspectos linguísticos, quais sejam dificuldade para retenção dos conteúdos escolares; dificuldades para fazer associações, generalizações e de raciocínio lógico; atitudes comportamentais esperadas para crianças de idade menor que a sua; tempo de atenção/concentração reduzido; dificuldade de coordenação motora fina e grossa, com presença de tremor nas mãos durante os movimentos algumas vezes; dificuldade de equilíbrio; momentos de olhar vago, parecendo olhar através das pessoas e objetos; momentos de dispersão, focando o olhar em um ponto fixo, parecendo-nos “estar fora da realidade”; “pensamento longe”. Frequenta o Ciclo I dentro do Programa de Educação Bilíngue desde 2012.

Amanda, 11 anos - (nascida em 05/2003): atualmente está regularmente matriculada no 5º ano (cursando-o pela 2ª vez, pois foi retida no ano passado). Iniciou seus estudos na Sala Bilíngue em março/2012. Até então, estava regularmente matriculada em uma turma de 4º ano, de uma escola estadual, a qual frequentava desde o 1º ano. Os exames da aluna indicam surdez severa. Recebeu atendimento fonoaudiológico desde os dois anos de idade, entretanto não segue em atendimento, pois, segundo a mãe, como ela apresentou bons resultados nas terapias, a fonoaudióloga dispensou-a, alegando que já apresentava oralidade bastante desenvolvida. Faz uso de AASI (aparelho de amplificação sonora individual) nos dois ouvidos. É bastante oralizada e chegou na escola com repertório bem restrito, quase nulo, de língua de sinais. Ainda se apoia bastante na oralidade tanto para ler quanto para escrever. Os erros que apresenta na escrita são

³ Medicamento destinado ao tratamento a longo prazo de crianças que apresentam problemas de crescimento devido à deficiência de hormônio de crescimento.

característicos da pronúncia incorreta que faz das palavras. Lê e interpreta autonomamente pequenos textos.

Antônio, 12 anos - (nascido em 04/2002): cursa o 5º ano pela 2ª vez. Em outubro de 2011, início das atividades na Sala Bilíngue, o aluno chegou com grande defasagem em língua e linguagem. Utilizava sinais extremamente limitados, conhecia apenas cachorro, mãe, casa, vermelho e usava estes sinais de maneira desconexa, isto é, sem conseguir empregá-los em contexto apropriado. Apresentava comportamento bastante agressivo. A todo tempo apontava para tudo o que via, sem conseguir expressar sentimentos e impressões; reflexos da falta de língua e linguagem. Corria pelos ambientes escolares sem um propósito específico; não conseguia alimentar-se corretamente; não apresentava autonomia para realização de atividades básicas como: recortar, colar, pintar, dobrar. O aluno, antes de frequentar a Sala Bilíngue estava regularmente matriculado em outra escola municipal, a qual frequentava desde o 1º ano. Conforme exames enviados pela família, apresenta surdez severa bilateral. Já recebeu atendimento fonoaudiológico, mas atualmente não recebe nenhum atendimento especializado. Segundo a fonoaudióloga que o atendia, o aluno estava inscrito em um atendimento gratuito, mas apresentou muitas ausências, fazendo-o perder o direito ao mesmo. Faz uso de AASI (aparelho de amplificação sonora individual) em ambos os ouvidos. Não há informações quanto ao ganho que o aparelho lhe oferece. É um pouco oralizado, mas sua fala é incompreensível. Chegou com repertório bem restrito, quase nulo, de Língua de Sinais. Apresenta bastante dificuldade tanto quanto à apreensão dos conteúdos escolares quanto à aquisição e desenvolvimento de Libras.

Gabriela, 11 anos - (nascida em 08/2003): está matriculada na Sala Bilíngue desde seu início (outubro/2011). Apresenta surdez bilateral profunda, seqüela de meningite quando bebê. Atualmente, não faz uso de AASI e não realiza fonoterapia. Chegou com repertório maior em Língua de Sinais, quando comparada aos colegas da sala. No entanto, não conseguia empregar os sinais de maneira coerente ao contexto. A aluna avançou bastante e hoje consegue narrar com propriedade e coerência qualquer fato vivenciado ou observado. Apresenta facilidade na apreensão de conteúdos gramaticais específicos da Língua de Sinais, bem como nos conteúdos escolares. Quanto ao letramento, atualmente lê, interpreta e produz autonomamente pequenos textos. Sua família é bastante dedicada ao aprendizado da Libras e ao acompanhamento da vida escolar da aluna. A Língua de Sinais parece ser bastante utilizada no contexto familiar (segundo relatos da aluna e dos pais).

Mariana, 11 anos - (nascida 07/2003): foi matriculada na sala em 2013. Não utilizava Língua de Sinais até chegar à escola. Avançou bastante, adquirindo um bom vocabulário; no entanto, muitas vezes ainda se apoia na oralidade. Na maioria das vezes suas falas ainda são um “português sinalizado”, mas já consegue narrar fatos coesos em Língua de Sinais. Chegou à sala com muitas lacunas na aprendizagem dos conteúdos escolares, mas não apresenta dificuldade de compreensão. Quanto ao letramento, ainda se apoia bastante na oralidade tanto para ler quanto para escrever. Os erros que apresenta na escrita são característicos da pronúncia incorreta que faz das palavras. Lê e interpreta autonomamente textos e produz, na maioria das vezes com coerência, mas com erros ortográficos, devido ao apoio na oralidade.

Marcelo, 10 anos - (nascido 02/2004): está matriculado na sala bilíngue desde seu início (outubro/2011). Sua comunicação dava-se por gestos e alguns sinais descontextualizados, pois o repertório em Língua de Sinais era limitado. Apresenta surdez bilateral profunda, não faz uso de AASI e não realiza fonoterapia. Não apresenta dificuldade de compreensão, mas chegou com muitas lacunas na aprendizagem dos conteúdos escolares. Hoje consegue narrar com propriedade fatos em Língua de Sinais. Quanto ao letramento, compreende que um conjunto específico de letras constitui uma palavra, e que esta, por sua vez, constitui uma unidade de sentido. Não consegue ainda ler e interpretar autonomamente pequenos textos, mas já consegue localizar informações explícitas em um texto pequeno. Ainda não produz textos autonomamente.

Karla, oito anos (nascida em 2006) - apresenta diagnóstico de surdez moderada. Está matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental e não apresenta dificuldades significativas para a aprendizagem dos conteúdos trabalhados. Contudo, traz consigo uma considerável defasagem relativa aos conhecimentos de mundo devido ao atraso na aquisição de uma língua que pudesse contribuir para seu processo de constituição como sujeito.

CAPÍTULO 4

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Ao se ter em vista o desenvolvimento acadêmico dos alunos surdos inseridos no Programa Inclusivo Bilíngue para Surdos no município de São Carlos, o presente estudo teve como objetivo desenvolver uma proposta de avaliação para acompanhamento e análise da escrita e suas formas de registros em alunos surdos, usuários de Libras.

A principal fundamentação teórica assumida é a abordagem histórico-cultural (VYGOTSKY, 1929/1994), visando especialmente o enfoque nos processos humanos cuja gênese se encontra nas relações com o outro e com a cultura, sendo essas relações relevantes e passíveis de investigação (LACERDA, 2014).

Tem-se buscado estudar o comportamento em mudança, de forma a se poder compreender a totalidade dos fatos, processos e acontecimentos que levaram a essa mudança. “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: este é o requisito básico do método dialético” (VIGOTSKY, 1929/1994, p. 85-86). Dessa forma, grande importância foi dada à descrição dos fenômenos em uma análise por unidades, de tal modo que cada unidade se constitui como um recorte que conserva as propriedades do todo que se pretende investigar (GÓES, 2000).

Esses elementos permitem compreender como a pesquisa qualitativa de cunho histórico-cultural se formula em uma relação entre sujeitos (possibilitada pela linguagem), que é provocadora de transformações mútuas em seus integrantes (FREITAS, 2009).

Nesse contexto, o foco das análises se volta para o desenvolvimento da escrita e suas formas de registros nas produções dos alunos surdos, usuários de Libras, nas avaliações que foram feitas com cada um deles em três momentos.

Foram realizados três estudos. A seguir segue cada um deles descrito detalhadamente.

4.1 Sobre o Contexto da Pesquisa

Os Estudos 1 e 3 foram realizados em uma Sala Multisseriada Língua de Instrução Libras de uma escola municipal de Ensino Fundamental do município de São Carlos/SP, que desenvolve um programa de inclusão bilíngue de alunos surdos. Informações gerais sobre esse ambiente estão descritas detalhadamente no Capítulo 3.

Já o Estudo 2 foi realizado em uma Sala Multisseriada Língua de Instrução Libras de uma escola municipal de Ensino Fundamental do município de Santa Cruz das Palmeiras/SP. O funcionamento desta é similar ao de São Carlos.

Como todos os estudos foram desenvolvidos nas dependências das escolas, durante as situações de rotina tanto dos profissionais quanto das crianças, não houve a possibilidade de risco causado pela pesquisa. Por esse motivo, não foram necessárias medidas de proteção e/ou minimização de qualquer risco eventual, nem mesmo o monitoramento da coleta de dados, a fim de prover a segurança dos indivíduos. Por não estarem sendo excluídos de sua rotina cotidiana, os participantes não tiveram quaisquer gastos extras relativos à participação da pesquisa. No que se refere à proteção quanto à confidencialidade, o próprio objeto desta pesquisa já é uma garantia aos sujeitos, à medida que o foco do olhar da pesquisadora está no processo educacional em desenvolvimento e singularidades dos sujeitos foram tratadas de modo a preservar o sigilo de suas identidades.

4.2 Estudo 1 – Criação de um sistema de avaliação

Neste estudo foi produzido um sistema de avaliação da expressão, compreensão e desenvolvimento acadêmico dos alunos surdos quanto à narrativa em Libras e escrita em Língua Portuguesa.

Os materiais utilizados foram computador, filmadora, tripé, lápis e folha A4. Além disso, foram utilizados dois vídeos de curta duração – vídeo de micro metragem, que são desenhos animados da coleção de Mamemo⁴. No Vídeo 1, o enredo consiste no passeio do personagem principal a um clube no qual o menino vai nadar na piscina. Já no Vídeo 2, o personagem principal constrói uma casa na árvore.

Os critérios de escolhas dos vídeos se justificam pelo fato de estes apresentarem uma diversidade de informações visuais suficientemente lúdicas e claras, fáceis de serem identificadas pelos alunos e que, se não são vivenciadas pelos alunos, podem ser facilmente reconhecidas por eles. Os desenhos são bastante figurativos, e as relações entre os personagens, bastante explícitas. Os vídeos não têm a interferência de uma língua, e as trilhas sonoras não são determinantes para compreensão dos mesmos. Caso, por exemplo, o aluno não saiba dizer o nome do animal que é um

⁴ Nota. Licença padrão do YouTube. Enviado em 7 de abril de 2009. Categoria Educação. Extraído da série de animações MAMEMO. www.mamemo.com

dos personagens do enredo, ele pode recorrer a outras formas de referenciá-lo, como se remeter a ele como “o pai” ou “a mãe”.

As Figuras 2 e 3 são cenas que representam cada um dos vídeos. Na fonte de cada figura, há os endereços eletrônicos nos quais eles podem ser visualizados na íntegra.

Figura 2- Cena do Vídeo 1 de curta duração do Mamemo que ocorre no clube - *MAMEMO genial*.



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=rg-6_tFQ1RM

Figura 3- Cena do Vídeo 2 de curta duração do Mamemo que ocorre na casa da árvore- *MAMEMO je n'ai pas le temps*.



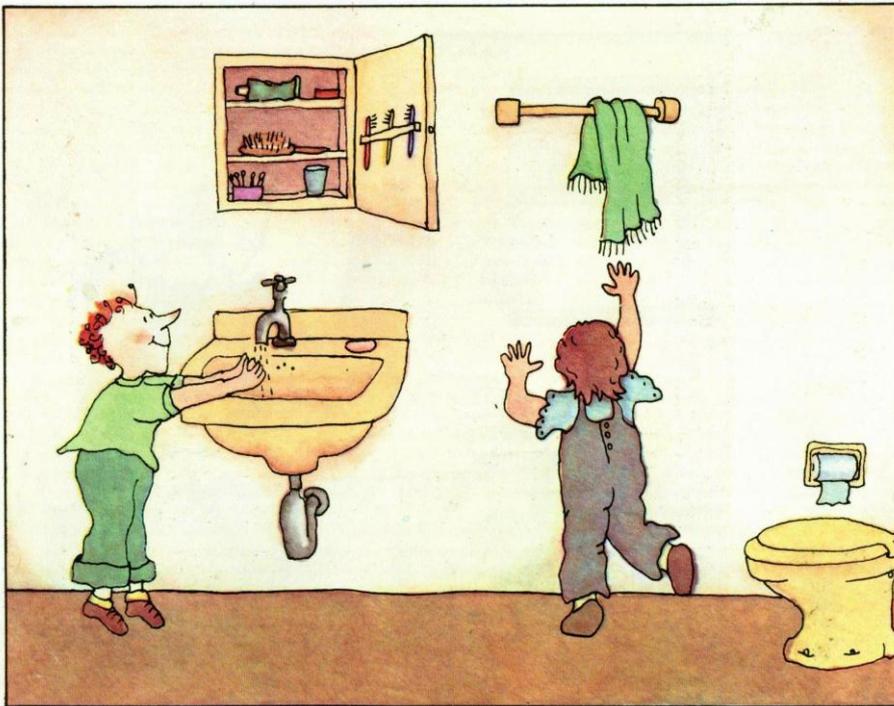
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=em2hSiZbvII>

Também foram utilizadas duas ilustrações que retratam cenas do cotidiano, retiradas do livro “Todo Dia”, da ilustradora e escritora Eva Furnari⁵. As figuras selecionadas para serem utilizadas no sistema de avaliação são duas ilustrações que retratam cenas ocorridas no espaço doméstico. Os critérios de escolha dessas ilustrações se deu pela clareza das imagens, pela facilidade das crianças se identificarem com o contexto, com os personagens e por ilustrarem, ao nosso ver, um ambiente trivial, que possibilita uma interpretação mais livre dos participantes.

As ilustrações utilizadas são apresentadas nas Figuras 4 e 5.

⁵ Livro: Todo dia – Para crianças de 2 a 4 anos. Editora Ática. Eva Furnari.

Figura 4- Cena do livro de Erva Furnari que retrata cena no banheiro.



Fonte: Livro “Todo Dia” – Para crianças de 2 a 4 anos, de Eva Furnari.

Figura 5- Cena do livro de Erva Furnari que retrata cena de lavar roupa.



Fonte: Livro “Todo Dia” – Para crianças de 2 a 4 anos, de Eva Furnari.

A escolha dos materiais, tanto dos vídeos como das figuras é flexível a depender do profissional e do público que trabalhará com o sistema de avaliação confeccionado neste estudo. O propósito do uso da figura e do vídeo é propiciar a enunciação por parte dos sujeitos. Assim, escolhemos duas figuras e dois vídeos que pudessem favorecer que eles expressassem sua compreensão, e se colocassem sem grandes dificuldades na posição de enunciadores.

4.2.1 Procedimento

O sistema de avaliação proposto foi realizado com cada aluno individualmente, na qual foi realizada a avaliação dos registros escritos.

A avaliação dos registros escritos, foi analisada a compreensão dos alunos diante do material exposto (figura – vídeo), buscando identificar como se constitui o registro/a escrita de cada um, de que modo dominam o sistema de escrita ou não, entre outros aspectos. Esses sujeitos possuem idades diferentes, não se encontram necessariamente nas mesmas séries/ciclos e são alunos que possuem diferenças consideráveis, com rendimentos acadêmicos muito diferentes um do outro.

As avaliações foram aplicadas pela pesquisadora juntamente com uma intérprete de Libras. As instruções foram fornecidas ao participante pela intérprete.

O ambiente foi organizado em torno de uma mesa grande, dentro de uma sala de aula da escola em foco. O participante sentava em uma cadeira, à sua frente a pesquisadora com a câmera filmadora, e ao lado do participante estava presente um intérprete de Libras para mediar as interações nesta língua.

Segundo a linguísta e fonoaudióloga Katherine Perrera, da Universidade de Manchester, em seu vídeo sobre *Developing Language Narrative*⁶, um aspecto significativo a ser considerado nas narrativas infantis é o modo como as crianças apresentam novos personagens aos seus interlocutores. A autora defende que a presença de novas pessoas para se comportarem como ouvintes das narrativas das crianças é fundamental para conhecer os modos como a criança organiza seu discurso quando precisa narrar, sendo que este alguém não conheça aquilo que a criança irá narrar.

Para as crianças não é fácil se colocarem no lugar do interlocutor, elas presumem que os ouvintes sabem tanto quanto elas e conseqüentemente passam por cima de fatos, não relatam todos os detalhes necessários para se entender uma história ou deixam de falar sobre aspectos e

⁶ BBC The Open University Mcmxciv – Producer GEOFF WHEELER

personagens da história, pressupondo que o interlocutor já os conhecesse. Diante desses aspectos, é importante a presença de um interlocutor que não conheça o conteúdo a ser narrado para motivar a narrativa da criança.

Levando esses dados em consideração, os vídeos utilizados nas avaliações foram exibidos para o participante assistir apenas em companhia da intérprete. A pesquisadora, para quem o participante narraria o vídeo, se ausentou da sala como uma estratégia de maior motivação para o aluno contar a história exibida para ela, criando um ambiente que pressupunha que ela não tivesse assistido ao vídeo e não conhecia a história exibida.

Primeiramente foi realizada uma conversa informal entre participante, intérprete e pesquisadora, com intuito de acolhimento e apresentação. Os assuntos abordados rapidamente se referiam à troca de informações pessoais, como nomes, sinais e idades de cada um.

O sistema de avaliação é composto por quatro etapas, utilizando a sequência de apresentação de uma figura e um vídeo, constituindo-se da seguinte maneira:

O primeiro passo é a i) narrativa sobre a figura. O intérprete apoia a figura na mesa, em frente ao aluno, e lhe dá a instrução: ‘Me conte o que você está vendo’. O participante narra em Libras o que vê na figura. A intérprete retira a figura e segue para o segundo passo, que é a ii) narrativa sobre o vídeo. A intérprete apresenta a seguinte instrução: ‘Agora só eu e você vamos ver um filme. A pesquisadora vai sair da sala e depois você vai contar para ela o que você viu’. A pesquisadora se retira da sala e, após intérprete e aluno assistirem ao vídeo, ela retorna. Segue outra instrução: ‘Conte à pesquisadora o que você viu no filme’. O participante narra em Libras o que ele viu no vídeo. O terceiro passo consiste no iii) registro escrito sobre a figura. A intérprete disponibiliza na mesa lápis, borracha, lápis de cor e uma folha com pauta. Ela apresenta novamente a figura e dá a instrução: ‘Agora vou te dar a figura que nós já tínhamos visto e você escreve pra mim o que você viu nessa figura’. Logo que o aluno concluir, é retirada a sua folha e segue para o quarto passo, que é a iv) registro escrito sobre o vídeo. A intérprete apresenta a instrução: ‘Agora vamos ver o filme de novo e você vai escrever o que você viu’.

A Tabela 1 apresenta uma síntese do procedimento.

Tabela 1- Síntese do procedimento do sistema de avaliação proposto no Estudo 1.

Passo	Instrução	Material	Atividade
1	Me conte o que você está vendo.	Figura	Narrar em Libras

2	Agora só eu e você vamos ver um filme. A pesquisadora vai sair da sala e depois você vai contar para ela o que você viu. Após ver o filme: Conte à pesquisadora o que você viu no filme.	Vídeo	Narrar em Libras
3	Agora vou te dar a figura que nós já tínhamos visto e você escreve pra mim o que você viu nessa figura.	Figura	Registro escrito
4	Agora vamos ver o filme de novo e você vai escrever o que você viu.	Vídeo	Registro escrito

No Estudo 2, essa sequência de quatro passos ocorreu duas vezes. A primeira sequência foi realizada com a Figura 1 e com o Vídeo 1, e a segunda sequência com a Figura 2 e com o Vídeo 2. Maiores detalhes deste estudo serão apresentados adiante.

4.3 Estudo 2 – Aplicação Piloto do Sistema de Avaliação

O Estudo 2 foi um estudo piloto, e teve como objetivo verificar qual das duas figuras e dos dois vídeos apresentados no Estudo 1 seria mais apropriada para ser utilizada ao aplicar o sistema de avaliação com os participantes do Estudo 3. Dada a novidade da proposta julgamos pertinente fazer uso das imagens, antes de iniciarmos a pesquisa propriamente dita com os sujeitos alvo.

4.3.1 Local

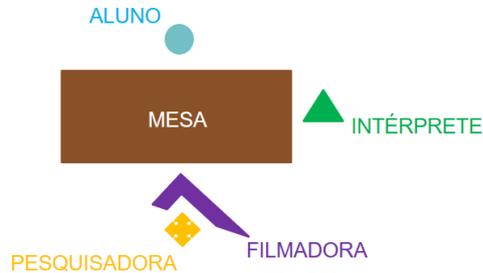
O Estudo 2 foi realizado em uma escola municipal na cidade de Santa Cruz das Palmeiras, interior de São Paulo, que desenvolve um Programa Inclusivo Bilíngue com sala Multisseriada com Língua de Instrução Libras⁷, com diretrizes similares ao Programa de São Carlos, apresentado no presente estudo.

⁷ Programa Inclusivo Bilíngue realizado sob a coordenação da Professora Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Lodi, com financiamento FAPESP, Processo Número 2010/11012-1.

A pesquisadora aplicava as avaliações juntamente com uma intérprete de Libras. As instruções são fornecidas pela intérprete.

A sala era organizada da seguinte maneira, durante as coletas dos dados:

Figura 4: Mapa da organização do ambiente durante coleta.



4.3.2 Participantes

Três crianças surdas participaram do presente estudo. Na Tabela 2 é apresentada a descrição detalhada com nomes fictícios, idade, sexo e escolaridade de cada um deles.

Tabela 2- Nome fictício dos participantes do Estudo 2, suas respectivas idades e escolaridade.

Nomes fictícios	Idade	Sexo	Escolaridade
1. André	10 anos	Masculino	4º ano do Ensino Fundamental
2. Gisele	14 anos	Feminino	5º ano do Ensino Fundamental
3. Kátia	11 anos	Feminino	5º ano do Ensino Fundamental.

Os materiais utilizados foram computador, filmadora, tripé, lápis, folha A4, vídeos 1 e 2 (apresentadas no Estudo 1) e figuras 1 e 2 (apresentadas no Estudo 1).

4.3.3 Procedimento

O Estudo 2 foi realizado em agosto de 2014 com cada um dos três participantes, individualmente. O procedimento utilizado foi a realização da sequência dos quatro passos

apresentados no procedimento do Estudo 1. Esta sequência foi realizada duas vezes, a primeira vez com a Figura 1 e com o Vídeo 1 e, em sequência, com a Figura 2 e com o Vídeo 2.

4.3.4 Resultados

A Figura 2 e o Vídeo 2 foram selecionadas para serem utilizados no Estudo 3, já que as crianças mostraram mais interesse, capacidade de desenvolverem a narrativa e interagiram mais com esse material.

4.4 Estudo 3 – Aplicação do Sistema de Avaliação Final

O Estudo 3 consistiu na aplicação do sistema de avaliação desenvolvido no Estudo 1 com alunos matriculados na sala Multisseriada Língua de Instrução Libras do Programa Inclusivo Bilíngue para Surdos de São Carlos. Este estudo foi composto por três etapas, que foram realizadas em setembro de 2014, dezembro de 2014 e abril de 2015.

4.4.1 Local

Todas as três etapas que compõem este terceiro estudo foram realizadas na escola regular pública do município de São Carlos/SP que realiza o Programa Inclusivo Bilíngue já explicitado no capítulo 3.

4.4.2 Participantes

Conforme já mencionado, onze foi o número total de participantes deste estudo, sendo nove alunos surdos e duas professoras bilíngues. Características detalhadas de cada um deles foram apresentadas no Capítulo 3. Na Tabela 3 é apresentado nome fictício, idade, sexo e escolaridade de cada um deles no início da pesquisa, 2014.

Tabela 3- Nome fictício dos participantes do Estudo 3, suas respectivas idades, sexo e escolaridade no início da pesquisa, 2014.

Nome fictício	Sexo	Idade	Escolaridade (Série e ciclo)
1. Amanda	Feminino	11	5º ano - Ciclo II
2. Antônio	Masculino	12	5º ano - Ciclo II
3. Gabriela	Feminino	11	5º ano - Ciclo II
4. Hernani	Masculino	11	4º ano - Ciclo II
5. Karla	Feminino	8	2º ano - Ciclo I
6. Mariana	Feminino	11	5º ano - Ciclo II
7. Marcelo	Masculino	10	5º ano - Ciclo II
8. Marcos	Masculino	7	1º ano - Ciclo I
9. Rosana	Feminino	7	1º ano - Ciclo I
10. Elis	Feminino	50	Professora bilíngue
11. Juliana	Feminino	27	Professora bilíngue

4.4.3 Procedimento

O procedimento foi similar ao descrito no Estudo 1, sendo que foram apresentados somente a Figura 2 e Vídeo 2 para cada um dos participantes.

Considerando-se as características da sala multisseriada bilíngue em foco, o trabalho realizado por professores e alunos não sofreu descontinuidade do ano de 2014 para o ano de 2015. Há um seguimento do trabalho que vem sendo realizado, e os trabalhos seguem um fluxo de continuidade, o que favoreceu e viabilizou a realização da pesquisa em três etapas, iniciando-se em setembro de 2014 e sendo finalizada no mês de abril de 2015. Além disso, o trabalho pedagógico realizado na sala em foco tem sido investigado como alvo de pesquisa⁸, e as professoras são bolsistas, tendo um acompanhamento direto e constante de seu trabalho, visando reflexão das práticas pedagógicas e seu aprimoramento.

Os materiais utilizados foram computador, filmadora, tripé, lápis, folha A4, figura 2 (apresentado no Estudo 1) e vídeo 2 (apresentada no Estudo 1).

⁸ Processo FAPESP nº 2012/17730-9.

No capítulo seguinte serão apresentados os pressupostos juntamente com as análises. Optou-se por descrever de forma mais pormenorizada os princípios teóricos que orientaram as análises dentro da perspectiva histórico-cultural no próximo capítulo por entender-se que eles ficam mais claros junto aos dados analisados.

CAPÍTULO 5

AVALIANDO A PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS SURDOS

A sequência da apresentação dos dados segue a forma de registro que possuem em comum: primeiramente são expostos todos os registros realizados com desenhos, em seguida os dados do participante que usou o recurso do desenho juntamente com a escrita e, logo, os dados dos alunos que se valeram da forma de registro escrito.

Para favorecer a análise, são apresentados os três registros feitos por cada participante sobre a figura, nos três encontros realizados, seguidos da análise sobre este material. Em seguida, os três registros sobre o vídeo e as análises referentes ao mesmo. Cada registro se refere a cada uma das três etapas que compõem o Estudo 3. As análises abordam discussões sobre o desenvolvimento do aluno em suas formas de registro, além de serem articuladas com dados da literatura.

5.1 Desenho

É importante ressaltar que, no interior da linguagem, torna-se relevante levar em conta o processo de construção de textos, orais no caso de crianças com desenvolvimento típico e sinalizados, no caso dos surdos, bem como os escritos, numa perspectiva interacionista, já que é no texto que a língua se manifesta totalmente, quer como conjunto de formas, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva construída no processo de enunciação marcada histórica e socialmente. O sujeito, ao construir um texto, se vale de formas estáveis e conteúdos da língua, que no contexto apontam para o seu compromisso com elas e, ao mesmo tempo, revela seu modo individual de organizar tais conteúdos, deixando ver a formação discursiva de que faz parte, mesmo que não seja de forma consciente (LACERDA, 1995).

Participantes que não dominam o sistema de escrita utilizaram o recurso do desenho como registro nas avaliações com intenção comunicativa, atendendo à demanda solicitada. Este comportamento é bastante frequente em crianças ouvintes, com desenvolvimento típico, quando solicitadas em tenra idade a registrar suas ideias (FERREIRO, 1982). Para se compreenderem os processos implicados no ensino-aprendizagem da escrita, é necessário conhecer toda a história do desenvolvimento dos signos da criança. De maneira sucinta, Lodi (2013) explica que, na descrição do processo unificado de desenvolvimento de linguagem, Vygotsky (1983,1982) defende que a

origem de todo o processo de desenvolvimento da linguagem da criança são os gestos, inicialmente o de apontar. Quando o gesto é interpretado pelo adulto como sendo a indicação de algo que a criança quer, há uma mudança radical de toda a situação de interação, pois este gesto se converte em gesto realizado pelo outro. Nesse processo, “a própria função do movimento se modifica: de estar dirigido ao objeto passa a ser dirigido à outra pessoa, se converte em um meio de relação” (VYGOTSKY, 1983, p. 149). Ou seja, inicialmente, os primeiros gestos da criança, embora tenham uma função comunicativa, não carregam em si uma intenção de dizer algo. Serão as interpretações do outro, colocando essa criança no lugar de interlocutor, que alterarão e transformarão as produções da criança em linguagem propriamente dita (LODI, 2013). Este processo é similar tanto para as crianças surdas, que possuem o desenvolvimento de linguagem em Libras, como para as crianças ouvintes, em relação à linguagem oral.

Nesse processo, a criança começa a dominar o discurso exterior, que determinará seu papel social como interlocutor; inicia-se o desenvolvimento do pensamento (discurso interior), ou seja, a formação dos conceitos e dos significados de mundo que estão sendo postos para a criança em suas experiências e relações sociais. À medida que as crianças crescem, a porcentagem de ações gestuais diminui e a linguagem verbal começa a predominar. Com o domínio da linguagem verbal torna-se possível acompanhar seu pensamento em relação a seus desenhos, pois manifestam a grande riqueza de sua memória ao produzirem seus desenhos, que são realizados como se estivessem narrando. Por esse motivo, Vygotsky (1983) defende que, dada sua natureza psicológica, o desenho infantil, desde seu início, é um relato gráfico sobre algo que nasce da linguagem verbal. Esse desenvolvimento simbólico passa, por um momento crítico, quando a criança substitui seus rabiscos iniciais por desenhos que ganham significação e, portanto, transformam-se em signos; a criança reconhece a similaridade entre o desenho e seu significado, o que lhe possibilita transferir esse processo de significação também para o desenho de outros (LODI, 2013).

Para as crianças surdas, essa descoberta implica a compreensão de que ela pode desenhar além dos objetos aquilo que ela enuncia em Libras. No entanto, Lodi (2013) destaca que este processo envolve aprender outra língua. Para isso, é de suma importância que essas crianças tenham possibilidade de desenvolver linguagem por meio do estabelecimento de relações com interlocutores em Libras, pois, sem este desenvolvimento, torna-se impossível pensar-se na aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Ao se falar de desenho, Vygotsky (1987) apresenta uma abordagem baseada em etapas, dividindo em quatro fases o desenvolvimento do grafismo. Sem abordar as garatujas e

rabiscos, o autor inicia sua análise a partir do desenho figurativo, que se desdobra nas etapas de esquema, representação esquemático-formalista, desenho realista (sob o ponto de vista do desenhista) e o estágio final, da imagem plástica, em que o objeto é representado em perspectiva, refletindo seu aspecto real. A quarta etapa é alcançada por volta dos 12 anos de idade e somente com a ajuda de professores, ou instrução formal, para a maioria das crianças. Há uma correspondência entre fases e idade cronológica, de acordo com as modificações que a criança vai fazendo em seus desenhos. Entretanto, como já abordado nas características de cada um dos participantes deste estudo, alguns alunos possuem comprometimentos, atrasos na língua e linguagem, o que não torna essa correspondência tão exata com a idade cronológica pontuada pela literatura. O autor enfatiza a importância de se desenvolver a imaginação infantil com o objetivo de preparar a criança para o futuro, sendo que para isso são fundamentais a riqueza e a variedade de experiências vividas. Nessa caracterização, a criança passa pelas etapas do desenho naturalmente; o outro não é mencionado, exceto para que a criança possa chegar ao último estágio. Como há silêncio nas etapas anteriores, infere-se que antes o auxílio pode não ser necessário. Em termos teóricos, valoriza-se a “experiência” e não se deprecia a participação do adulto (SILVA, 2002).

Alguns pesquisadores, como Cagliari (1989), discutem a intenção desse desenho como um relato. Segundo este autor, quando se faz um desenho de uma casa para representar o objeto casa, não se produz uma escrita. Mas, ao desenhar uma casa para que se diga casa, então está se escrevendo, em alguma medida, a palavra casa. Aí está claramente exemplificada a diferença entre desenhar e escrever. Historicamente, muitos sistemas de escrita se desenvolveram a partir de desenhos. Essa literatura aponta que a escrita começou a existir no momento em que o objetivo do ato de representar pictoricamente tinha como endereço a fala e como motivação fazer com que através da fala o leitor se informasse a respeito de alguma coisa. A seguir são apresentadas as produções de cada um dos participantes.

5.1.1 Rosana, 7 anos, 1º ano - Registros sobre a figura

Figura 6- Avaliação I de Rosana sobre figura.
Setembro, 2014.

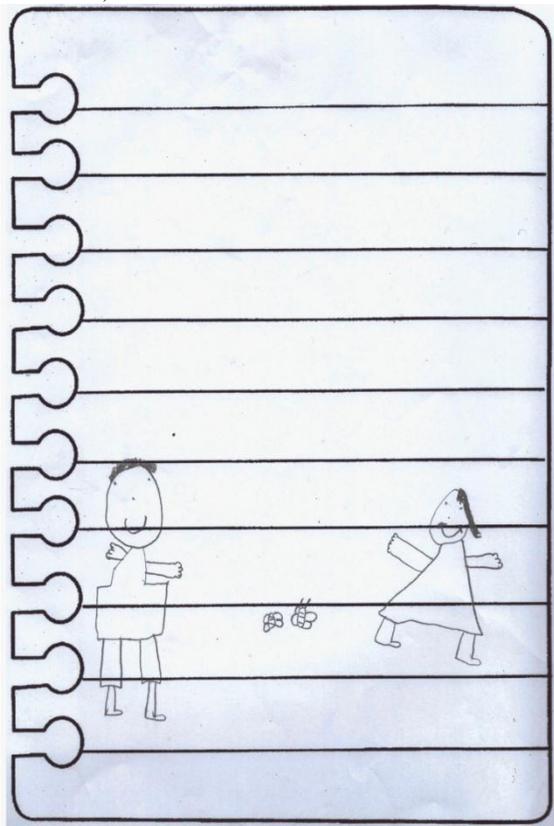


Figura 7- Avaliação II de Rosana sobre figura.
Dezembro, 2014.

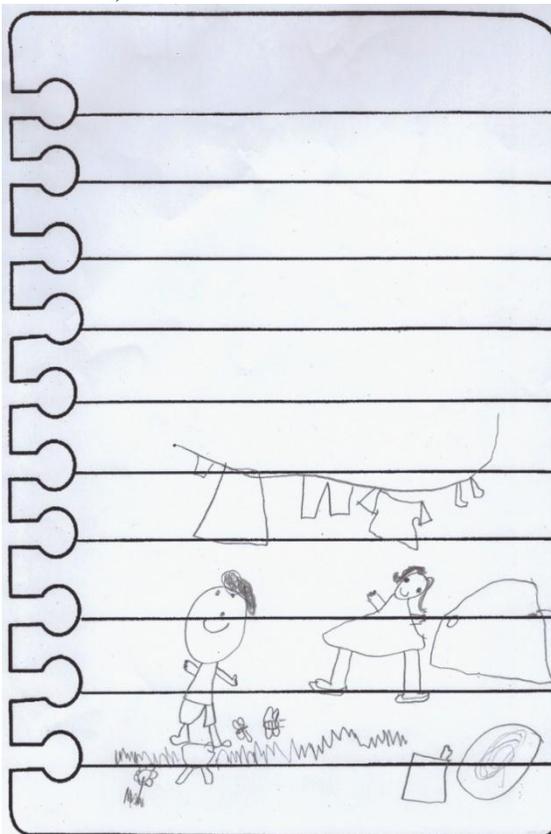
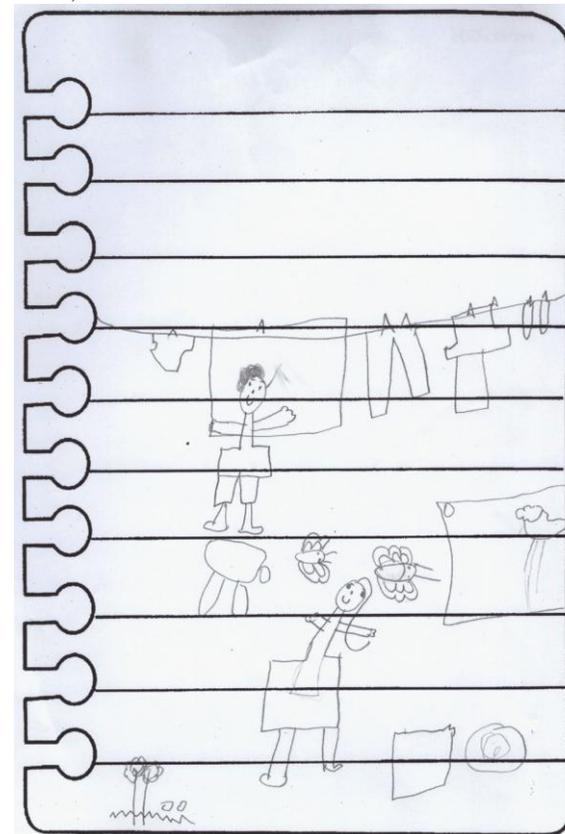


Figura 8- Avaliação III de Rosana sobre figura.
Abril, 2015.



Na avaliação I, a participante fez um registro simples, conciso e procurou reproduzir as figuras humanas presentes na figura que lhe foi mostrada. Há novamente o registro das figuras humanas, mas na avaliação II emerge uma grande quantidade de elementos da cena, contextualizando com mais detalhes o local em que esta se passa. A descrição traz dois dos personagens que participam da cena (menino e a menina), e há marcas mais claras da atividade que realizavam - a ação de “lavar roupa”. A imagem do menino sobre o banco pendurando roupa no varal confere movimento ao seu registro, dando indícios de uma narrativa (pelo desenho) em constituição. Ela busca representar algumas posições em perspectiva (menino sobre o banco, roupa no varal), indicando aspectos de seu desenvolvimento em relação à atividade de desenhar. Além disso, a sua representação é mais rica em elementos (tanque, bacia, grama, entre outros).

Novamente todos os elementos presentes na figura são registrados na avaliação III e há o aprimoramento de informações significativas, do modo de desenhar – ela modifica o padrão de desenho das figuras humanas parecendo querer melhor representar troncos e membros, pescoço, ainda que nem sempre consiga uma boa solução para esta intenção (vide o corpo da menina). Há também um aprimoramento de outras representações que indicam ações, e conseqüentemente intenção narrativa, presente: i) no movimento na cena indicado pela água saindo da torneira; ii) nas borboletas, que mostram um aprimoramento cognitivo; iii) nos braços erguidos e a localização do personagem próximo ao varal de roupas. Essa riqueza de detalhes aproxima ainda mais o registro feito pela aluna da cena, apontando para a sua intenção de narrar com mais detalhes os elementos da cena. Outro detalhe é a presença de pregadores nas roupas que estão colocadas no varal.

Do ponto de vista da narrativa, na avaliação I a aluna tem menos coisas para dizer, quando comparada com a avaliação II. Não é somente uma questão com o tempo e o amadurecimento de dizer, mas talvez narrar não fosse uma atividade confortável, que ela soubesse o que fazer com exatidão. Já em outra exposição, após um tempo relativamente curto, no qual ela já tendo realizado essa tarefa uma primeira vez, pôde provavelmente se sentir mais a vontade e pôde acrescentar mais elementos, enriquecendo seu desenho com aspectos mais narrativos. Nota-se aqui tanto a familiaridade com a tarefa quanto uma evolução em seu registro.

Rosana mostra-se segura o suficiente para apreender e registrar diversos elementos da cena. O desenho do personagem indica que está procurando modos mais elaborados de registrar pelo desenho, visto que na primeira avaliação foi feito somente o

registro da figura humana. Nas duas avaliações seguintes ela apresenta ações, indicando que a participante vai se apropriando dos acontecimentos da cena, buscando realçar o sentido deles, e, então, a cada avaliação pode enriquecer seu registro com mais detalhes, com mais ações, visto que ela parece entender melhor o que está se passando na cena. Há uma melhor definição na medida em que faz seus desenhos em cada avaliação, o que possibilita a identificação de algumas transformações.

A narrativa é compreendida como uma ação sobre a linguagem muito importante para alcançar a escrita. É preciso ter o que dizer, saber como encadear aquilo que se pretende dizer, e os desenhos de Rosana mostram que ela está caminhando nessa direção.

5.1.2 Rosana, 7 anos, 1º ano - Registros sobre o vídeo

Figura 9- Avaliação I de Rosana sobre vídeo.
Setembro, 2014.

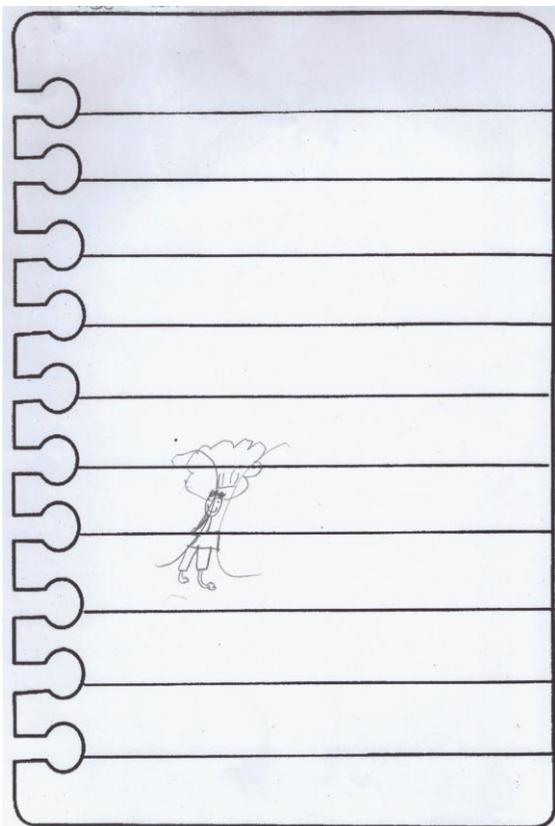


Figura 10- Avaliação II de Rosana sobre vídeo.
Dezembro, 2014.

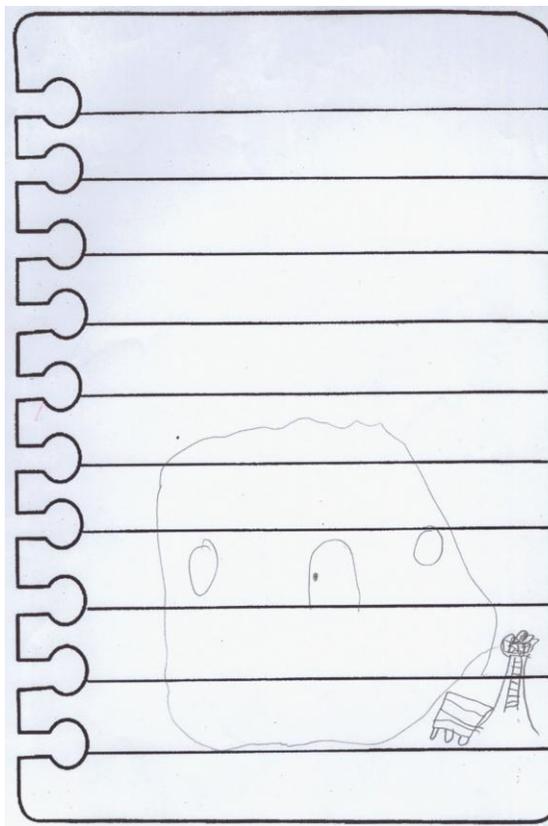
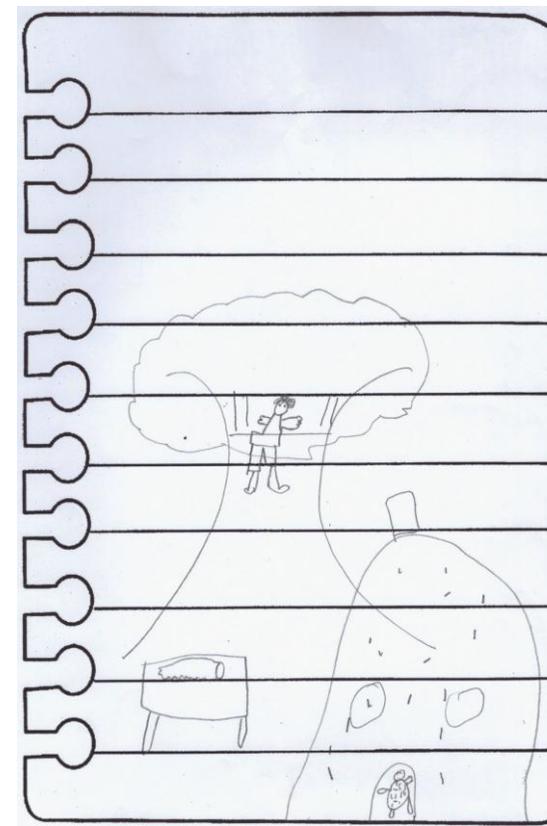


Figura 11- Avaliação III de Rosana sobre vídeo.
Abril, 2014.



Nos registros feitos por Rosana referentes ao vídeo, ela também usa o desenho como forma de registrar aquilo que compreendeu. Na avaliação I, o desenho do personagem sobreposto à árvore parece indicar a intenção de dizer que a figura humana está subindo na árvore, ou indica a interação do personagem com a árvore. A aluna não tem domínio para representar perspectiva em seus desenhos e não dispõe de outros recursos para ilustrar tal aspecto.

Na avaliação II, Rosana registra os lugares pelos quais o personagem do vídeo passa, como a árvore com uma escada para subir, bem diferente do desenho da avaliação I, pois agora ela mostra saber posicionar a árvore e a escada, fazendo um bom uso da sobreposição. Registra uma casa que é para onde o personagem se dirige quando sai da árvore, destacando que a figura da casa é bastante valorizada e ocupa lugar central no desenho de Rosana; na versão anterior nem mesmo registrou a presença da casa. E há também o desenho de um banco, que é um elemento central no final do episódio assistido no vídeo. Pode-se afirmar que os elementos que ela destaca estão relacionados à sequência temporal assistida – árvore, casa e banco são os cenários pelos quais o personagem passa se apoia para realizar suas ações. Num primeiro momento parece que não há nenhuma figura humana representada, mas há um “rabisco” em cima da árvore com escada, que provavelmente é a representação do personagem em cima da árvore. Apesar da falta de ‘personagens’ é possível perceber diferentes elementos ligados à narrativa a que ela assistiu.

O acréscimo de informações no cenário aparece na avaliação III. Ela traz o menino na árvore e encontra uma solução no modo de traçar que coloca o menino em cima da árvore. Situa a casa e coloca a mãe/vaca na casa e traz um elemento novo – o serrote, e o coloca sobre o banco – mostrando várias relações posicionais adequadas entre os objetos e compatíveis com o vídeo assistido, como desenho na parede da casa, presença do serrote e, principalmente, o registro dos dois personagens do enredo: o menino e vaca, cada um ocupando um lugar no cenário que indica ação, movimento na cena por quem ela é representada. A topografia apresentada do vídeo está agora muito mais adequada no registro, bem como a relação da árvore com os personagens e com os objetos. A árvore e a casa estão em uma proporção de profundidade semelhante à que aparece no vídeo.

Todos os três registros apresentam intenção narrativa, mesmo aquele que não traz a figura humana bem definida indicando ações que evidenciam uma série de elementos contextualizados do vídeo para seus registros. Há um esforço em descrever e

narrar em cada registro que deixa explícita a intenção de dizer da participante. Um exemplo está na avaliação I, na qual bastavam a árvore e o personagem. Já na avaliação seguinte, a possibilidade de movimento está toda posta ao apresentar a escada pela qual se sobe na árvore.

É possível perceber um deslocamento de Rosana como narradora, ainda que pelo desenho, da primeira avaliação para a última, com acréscimo de elementos, aperfeiçoamento da relação topológica entre os elementos, entre outros. “Desenhar requer certas técnicas e aprendizado, envolvendo aspectos cognitivos circunscritos” (LACERDA, 1995, p. 157), aspectos razoavelmente dominados por Rosana. A participante tem um deslocamento significativo ao longo das três avaliações, desenvolvendo habilidades em seu registro.

Destaca-se que, para a atividade de desenhar a figura, Rosana dispunha da figura apresentada pela pesquisadora durante a realização da atividade de registro. Já para a atividade de desenhar o vídeo Rosana contou apenas com sua memória. Assim, os registros por ela produzidos em relação ao vídeo ganham ainda maior destaque dada a sua complexidade. Pode-se afirmar a intenção de registro, de intenção narrativa para além do ato de desenhar.

5.1.3 Marcos, 7 anos, 1º ano - Registro sobre a figura

Figura 12- Avaliação I de Marcos sobre figura.
Setembro, 2014.

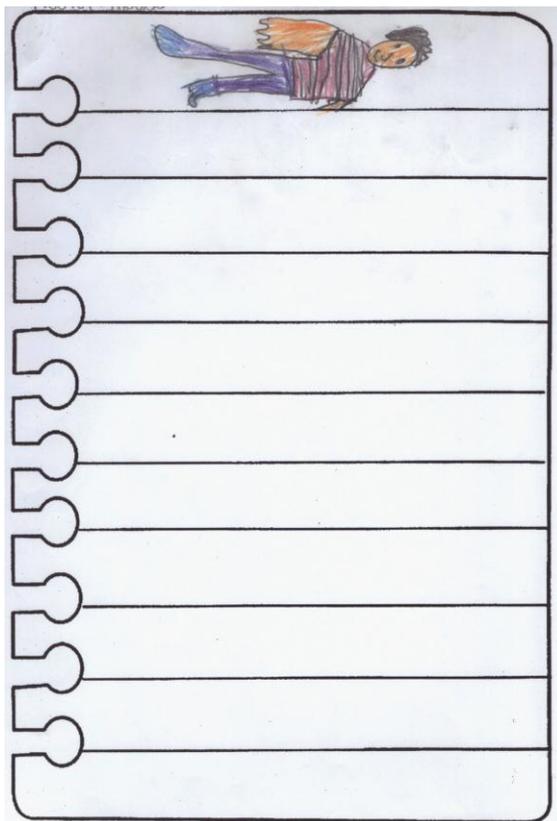


Figura 13- Avaliação II de Marcos sobre figura.
Dezembro, 2014.

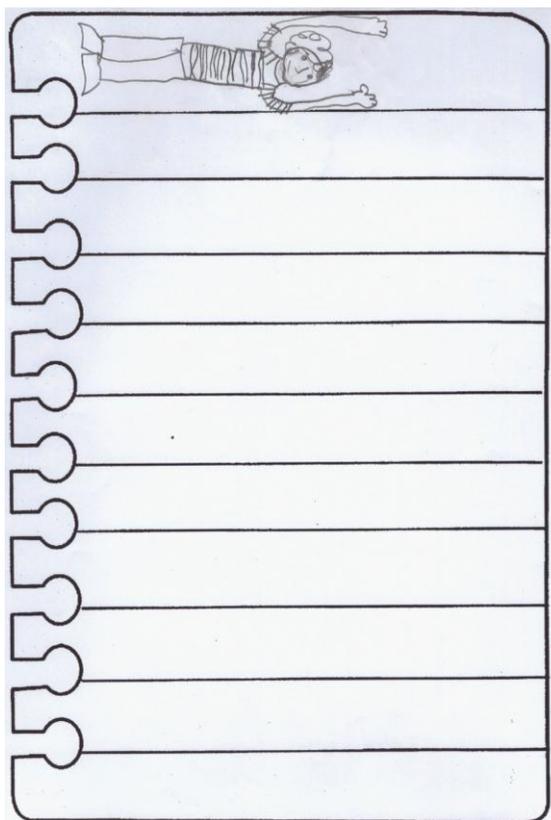
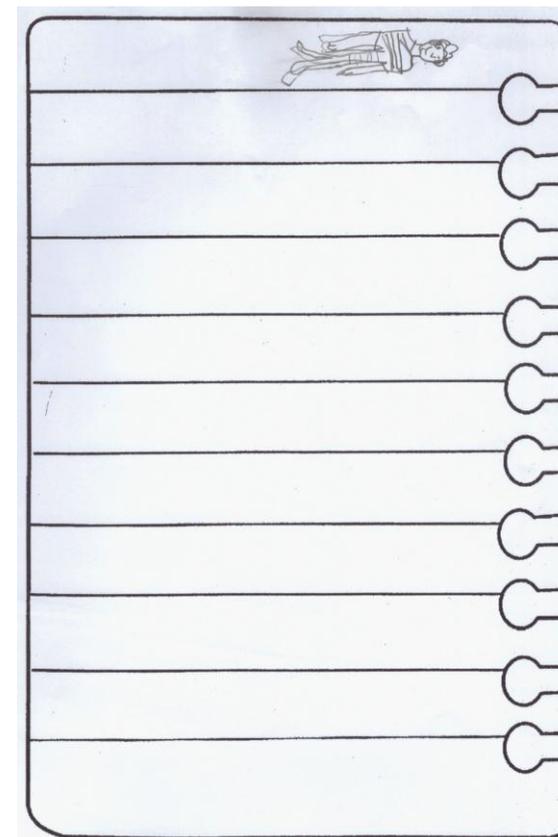


Figura 14- Avaliação III de Marcos sobre figura.
Abril, 2015.



No registro das três avaliações, diante dos elementos que há na figura, Marcos escolheu um personagem para narrar: a figura humana. Ele está operando em um sistema de representação, escolhe representar pelo desenho, faz essa representação e apresenta alguns critérios para isso. Da folha de caderno com linhas ele parece retirar a informação que deve se circunscrever ao espaço entre linhas. Esta comanda não foi dada pela pesquisadora, mas ele assume esse padrão que se repete ao longo de todas as suas avaliações.

Mesmo apresentando o mesmo padrão em todas as suas avaliações e registrando sempre o mesmo personagem, é notório o deslocamento em seus registros. Na avaliação I, o tamanho dos braços e pernas do personagem desenhado são assimétricos e disformes. Já na avaliação II, o aluno diz mais sobre o personagem. Coloca movimento no desenho - os braços erguidos do personagem representando uma ação. No modo de traçar ele mostra um domínio maior, mantém uma simetria dos membros do corpo de seu desenho, apresenta movimento, evidenciando a intenção narrativa em seu registro.

A avaliação III é desprovida de ação, mas o foco é direcionado, com êxito, para outro aspecto: como equacionar os membros do personagem em relação ao tronco. O desafio dele permanece sendo estruturar a figura humana. Há indícios de que ele está agora resolvendo outro desafio em relação a sua forma de registro: sua atenção está voltada para adequar os quatro membros do corpo do personagem. Neste momento seu desenho é menor que nas avaliações anteriores e nota-se a preocupação em manter os braços e pernas do personagem do mesmo tamanho. Há no papel em que ele desenhou algumas marcas de borracha, apagando e refazendo, que indicam que inicialmente foram feitos membros em tamanhos diferentes e, logo em seguida, o participante os refez, deixando-os simétricos. Neste sentido, podemos considerar o registro evolutivo em relação ao desenho da avaliação II; entretanto, Marcos apresenta mais elementos narrativos do que no desenho da avaliação III. Há um movimento específico no quesito registro da figura humana (espaço utilizado na folha, simetria no desenho); entretanto, ao se focar na demanda esperada diante da instrução dada pela pesquisadora - acesso à narrativa do aluno -, Marcos mostra certo regresso, já que na avaliação anterior ele apresentou ação em seu desenho e nesta avaliação, não. Mas este aspecto vai diretamente ao encontro do que a literatura aponta. Segundo Lacerda (1995), a linguagem escrita não se desenvolve de forma única, a qual possa ser descrita como uma sucessão de eventos. Ocorrem transformações imprevistas, com a criança passando

de uma estratégia escrita a outra, sem que isso seja completamente compreensível aos olhos do adulto letrado. A linguagem escrita “é constituída tanto de involuções como de evoluções” (VYGOTSKY, 1984, p. 120). Muitas vezes, para que a criança alcance novos conhecimentos, é necessário que recorra a transformações de formas anteriores de agir, a reduções, revelando descontinuidades no processo de desenvolvimento da linguagem escrita. Essas descontinuidades podem confundir o investigador que espera encontrar um desenvolvimento linear de somatórias de aquisições. Entretanto, o que ocorre é um movimento de idas e vindas em direção ao objeto pretendido, sem que necessariamente aquilo que foi aprendido antes se mantenha inalterado. À primeira vista podem parecer atrasos, retrocessos; todavia, o processo é repleto de transformações. “Não se deve esperar uma aprendizagem linear, mas um processo descontínuo, bastante diferente daquele que as práticas pedagógicas tradicionais exigem das crianças (LACERDA, 1995, p.20).

5.1.4 Marcos, 7 anos, 1º ano - Registro sobre o vídeo

Figura 15- Avaliação I de Marcos sobre vídeo.
Setembro, 2014.

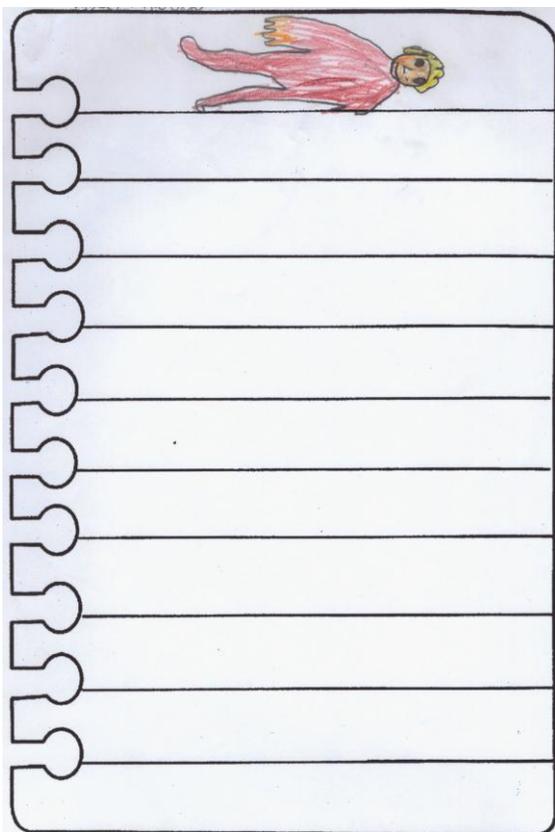


Figura 16- Avaliação II de Marcos sobre vídeo.
Fevereiro, 2015.

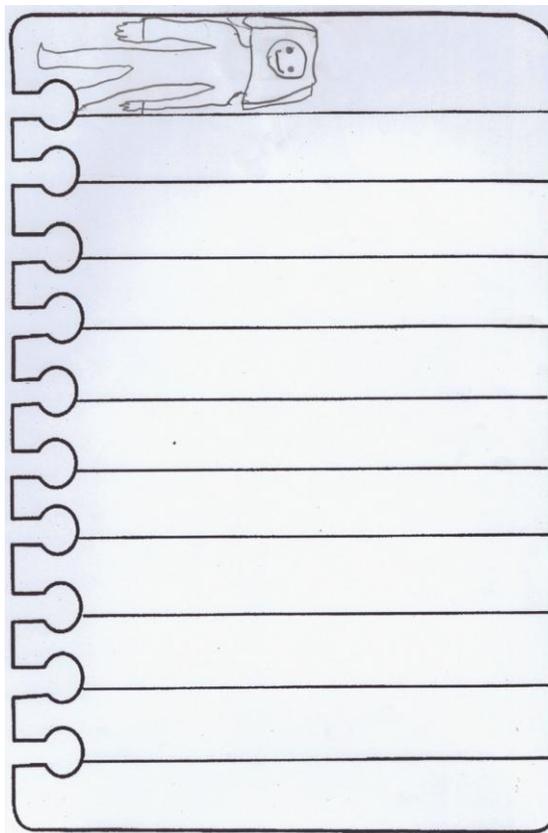
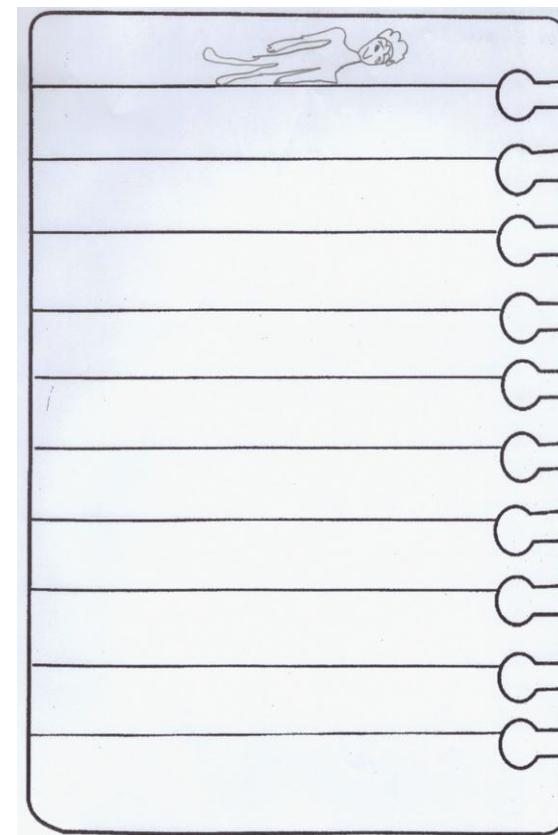


Figura 17- Avaliação III de Marcos sobre vídeo.
Abril, 2015.



Assim como no registro da figura, na descrição do vídeo o aluno também escolhe um personagem para apresentar em todos os seus registros, que permanecem no espaço delimitado por ele entre duas linhas.

Na avaliação I, o personagem com pernas de tamanhos diferentes não ganhou um dos braços nem mesmo um dos pés pelo fato de não caber no espaço utilizado. Já na avaliação II, além do tamanho dos braços e pernas simétricos, o personagem tem partes do corpo da figura humana mais definidas, como suas mãos. A caixa na cabeça do personagem indica uma cena específica vista por ele no vídeo e retrata uma ação do personagem, evidenciando a intenção narrativa do aluno em seu registro.

O desenho permanece com ênfase na figura humana na avaliação III, mas agora sem indicar qualquer ação. Entretanto, o desenho é mais nítido, mais definido, com equivalência no tamanho dos membros. Parece agora menos preciso e com menos intenções de dizer ao se comparar com o apresentado na avaliação II; todavia, nota-se que no terceiro encontro a criança estava muito atenta à qualidade de seu desenho da figura humana e em dar uma forma harmônica aos membros (braços e pernas), o que parece ter consumido toda sua atenção e nos remete novamente ao fato de que a escrita não se desenvolve linearmente, com um crescimento e aperfeiçoamento contínuos, mas sim num movimento de idas e vindas dentro da construção deste conhecimento (LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. e VYGOTSKY, L. S., 1988).

5.1.5 Antônio, 12 anos, 5º ano - Registro sobre a figura

Figura 18- Avaliação I de Antônio sobre figura. Setembro, 2014.

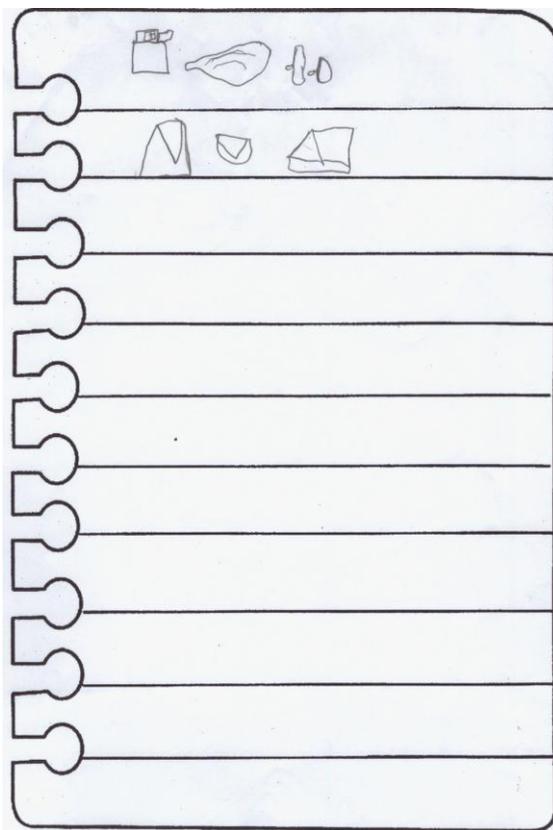


Figura 19- Avaliação II de Antônio sobre figura. Dezembro, 2014.

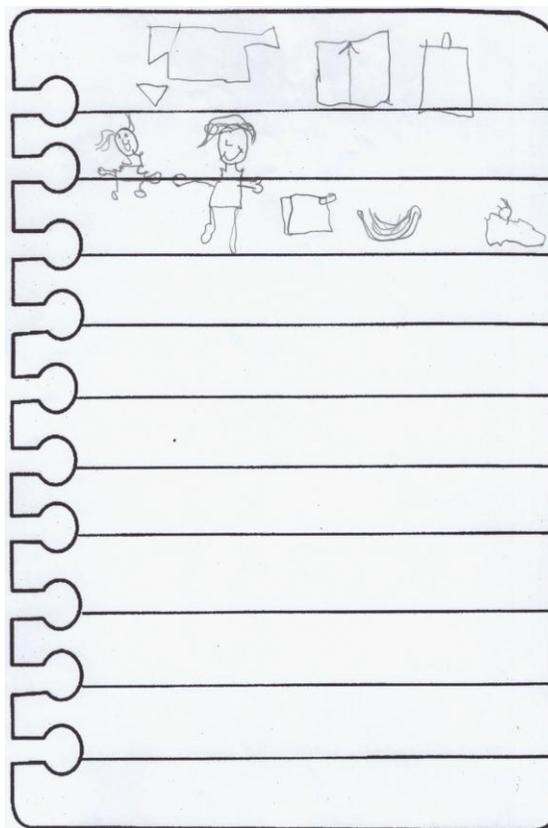
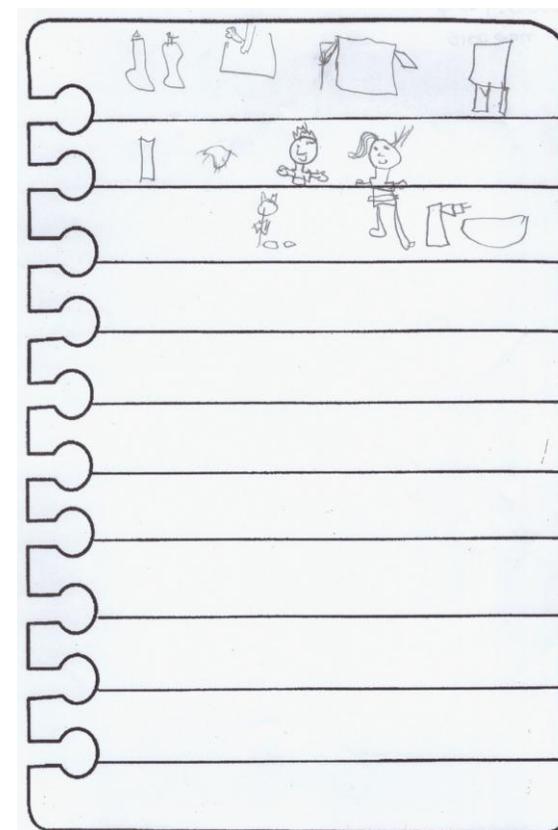


Figura 20- Avaliação III de Antônio sobre figura. Abril, 2015.



Embora o participante Antônio tenha uma idade mais avançada que os participantes anteriores, seus registros também são feitos com desenho. Essa é a forma de registro eleita por ele. A avaliação I é pouco inteligível para o outro. Ele desenha seis elementos que poderiam ser interpretados como o tanque, roupas no varal, ou ainda nenhum desses elementos. Como não foi realizada uma intervenção no sentido de o participante explicar sua produção, os indícios presentes não favorecem uma compreensão mais ampla de sua produção, ou seja, a figuração de seu desenho não fica clara para o interlocutor.

Observa-se que da avaliação I para avaliação II há um aumento do número de elementos, e possivelmente da intenção narrativa, com o acréscimo de duas figuras humanas em seu registro. A presença das figuras humanas favorece uma melhor compreensão dos elementos desenhados, e pela topografia do desenho pode-se interpretar que as figuras mais acima são as roupas no varal, e aquelas ao lado dos personagens são as que estavam no chão, como tanque e bacia.

Na avaliação II, o participante trouxe figurativamente todos os elementos (tanque, roupas, personagens, entre outros) presentes na figura, de uma forma que o interlocutor pode interpretá-los. Antônio permanece utilizando o mesmo modo de usar o espaço da folha, desenha seguindo a sequência das linhas como se escrevesse; entretanto, os objetos representados por ele agora são melhor discriminados pelo pesquisador, e sua intenção narrativa fica mais clara.

Na avaliação III ele permanece com o mesmo modo de usar o espaço da folha e aumenta ainda mais a riqueza de detalhes, a precisão nos traços dos desenhos. Registra as roupas que estavam no varal (blusa, meia, cueca), o tanque, indica ação ao desenhar a mão do personagem junto a uma toalha (segundo desenho na primeira linha), evidenciando uma evolução em sua atenção e nas possibilidades de registrar/narrar. É interessante observar que neste registro há uma relação topográfica mais clara entre os elementos registrados, e seu desejo de manifestar ação presente na figura é mais evidente.

5.1.6 Antônio, 12 anos, 5º ano - Registro sobre o vídeo

Figura 21- Avaliação I de Antônio sobre vídeo.
Setembro, 2014.

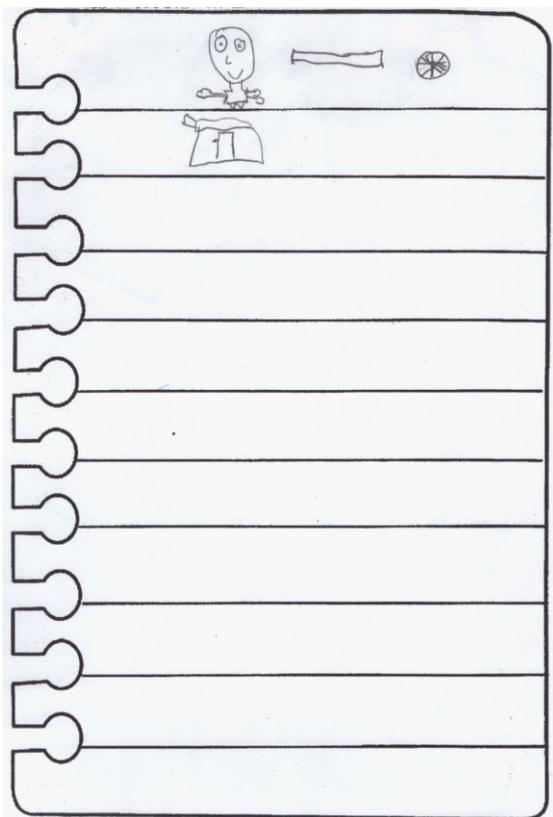


Figura 22- Avaliação II de Antônio sobre vídeo.
Dezembro, 2014.

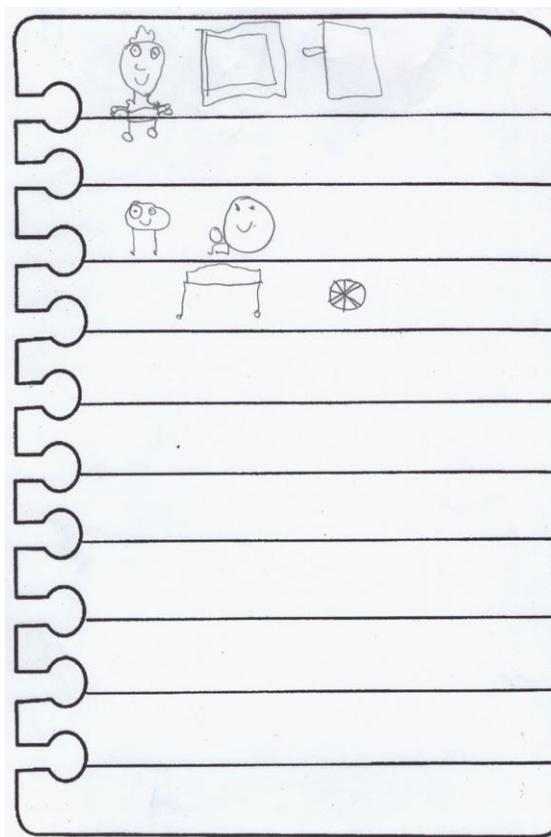
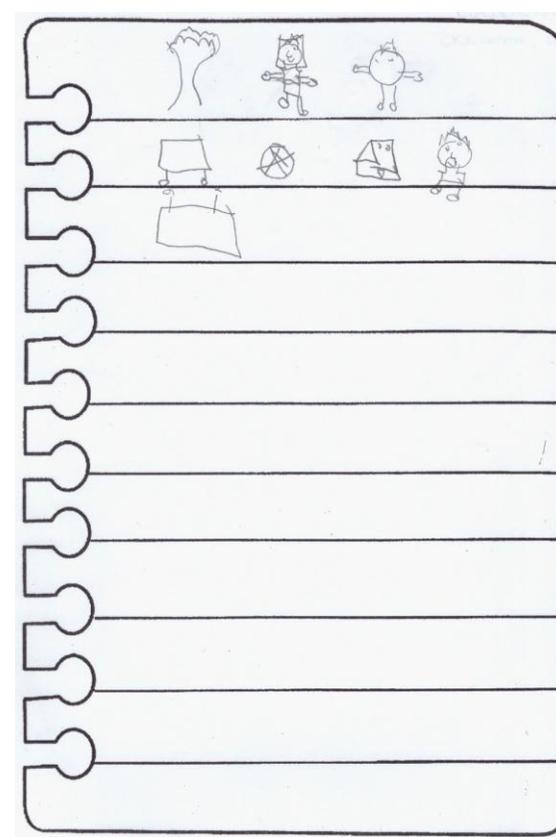


Figura 23- Avaliação III de Antônio sobre vídeo.
Abril, 2015.



Antônio permanece registrando com base no desenho e mostra um movimento no seu modo de desenhar em cada uma das avaliações. Na avaliação I há poucos elementos, mas destaca-se a presença da figura humana. Como no registro da figura, na avaliação I há poucos elementos que permitam uma melhor interpretação de suas intenções por parte do interlocutor. Já na avaliação II há uma produção mais clara que permite interpretar sua intenção de indicar uma ação ao se observar a tentativa de desenhar o movimento do momento em que o personagem do vídeo pega a mesa com seu tronco (segundo desenho da segunda linha).

Os desenhos da avaliação III evidenciam grande evolução em relação aos anteriores. Além dos personagens, agora são representadas cenas com intenção narrativa do participante ao desenhar. A figura central da primeira linha, por exemplo, se refere ao momento em que o menino coloca a caixa na cabeça e sai andando. O modo de representar as ações usado por Antônio é repetir o personagem em cada ‘cena’ para dar ideia de movimento, como em uma história em quadrinhos, evidenciando a intenção narrativa do participante em seu registro.

Aspectos apresentados no registro de Antônio nos remetem a aspectos pontuados de maneira detalhada por Lacerda (1995), ao afirmar que

o que está na memória da criança, internalizado, está perpassado por sua fala. Quando uma criança libera sua memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando histórias, narrando. Certa abstração característica da representação verbal está presente. Desta forma, Vygotsky conclui que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal. Da mesma maneira como nos conceitos verbais, os primeiros desenhos tendem a comunicar só os elementos essenciais dos objetos. Entretanto, o desenvolvimento de simples rabiscos para o uso de letras não ocorre mecanicamente. É preciso que as crianças descubram que seus traços podem significar algo. Inicialmente, quando reconhecem alguma coisa em seus traços não percebem a dimensão simbólica disso, é como se o desenho fosse mesmo o objeto que o representa, e não apenas uma representação. Só após um determinado tempo é que o desenho ganha o estatuto de representação ou símbolo advindo da fala: “a representação simbólica primária deve ser atribuída à fala e que é utilizando-a como base que todos os outros sistemas de signos são criados (VYGOTSKY, 1984, p. 128)”. (LACERDA, 1995, p. 23, grifo nosso)

Pode-se notar claramente que em seus primeiros desenhos o participante se restringia a registrar apenas elementos pontuais que são apresentados ao longo do enredo do vídeo. Já na avaliação III, Antônio parece tentar narrar sentenças através de desenhos. Ele respeita a sequência das linhas e segue uma linearidade ao apresentar os fatos. Não se contenta em representar apenas objetos soltos no papel, mas cenas relacionadas ao vídeo. O ato de desenhar está todo atravessado pela oralidade. Lacerda (1995) afirma que no início a criança desenha sem intenções claras de representar e é

por sua oralidade, após desenhar, que seu traçado é nomeado, ganhando significado. Pode-se remeter aqui a oralidade à primeira língua do sujeito, no caso destes participantes, a língua de sinais. Posteriormente, a criança tem intenções de representar, e se vale de sua fala para acompanhar a produção de desenho, organizando-o. Mais tarde, quando a criança tem um plano prévio daquilo que pretende desenhar, sua fala serve como planejadora da ação, na medida em que anuncia o que será desenhado. É só num momento posterior que a criança prescinde de sua fala externa e planeja seu desenho internamente. A posição que a fala ocupa em relação ao desenho depende do processo de desenvolvimento da criança (LACERDA, 1995).

Os dados aqui apresentados vão ao encontro do estudo de Luria *et al.* (1988), que aponta que as crianças colocadas diante da tarefa de representar graficamente frases mais ou menos complexas, revelam a passagem de desenhos a formas mais próximas da escrita. As crianças vão da escrita pictográfica para uma escrita ideográfica, criando marcas simbólicas. Pode-se observar a dominância da fala sobre a escrita, levando-as a fazer desenhos que representam a fala, aspecto evidente nas cenas representadas por Antônio, que atende à solicitação feita narrando através de seus desenhos. Como já foi dito, o desenho pode ser visto como um precursor da escrita, e advém daí a necessidade do trabalho com o desenho como uma forma de desenvolver sistemas simbólicos de representação, que podem auxiliar no processo de construção da linguagem escrita (LACERDA, 1995). A escrita é vista como “deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para desenhar a fala” – língua de sinais, no caso deste estudo (LURIA *et al.*, 1998, p. 173).

Considerando todos os dados apresentados até o momento, percebe-se que, embora tenham faixas etárias díspares, nesse contínuo há crianças usando o desenho como recurso principal para realizar registros, visto que o acesso destas à língua e linguagem ocorreu em momento tardio, comparado à idade considerada adequada para tal. Essas crianças possuem em comum o fato de ainda não terem se apropriado da escrita como forma de registro.

As representações dos desenhos ora apresentam sentido mais narrativo, ora sentido quase que ilustrativo. Exemplo disso é quando Marcos faz o desenho do personagem sozinho, evidenciando um sentido ilustrativo. Considerando-se os três momentos de avaliação, os registros de alguns participantes apresentam sentido mais evolutivo, outros não. Mas, diante das idas e vindas inerentes ao processo de aprendizagem da escrita, pode-se dizer que todos os participantes apresentaram indícios

significativos de elaboração em seu modo de registrar. Há movimento entre os momentos de avaliação, indicando processos de desenvolvimento dos sujeitos.

A topografia dos registros em desenho difere bastante entre si. A forma com que Antônio, por exemplo, expõe seus registros nos leva a inferir que ele “escreve” com o desenho, como numa ‘carta enigmática’. Ele faz uso diferente de Rosana, que, por exemplo, sobrepõe os desenhos para descrever o que pretende. Pode-se dizer que ele faz o desenho quase tentando escrever, como se fosse uma forma mais evoluída. Ele está registrando como se estivesse desenhando as sentenças, enquanto ela registra apenas uma cena, a posição dos personagens do desenho, o que é mais comum nas produções de desenho infantis comumente percebidas nas escolas. Embora ambos utilizem a mesma forma de registro – o desenho, nota-se a evolução do registro de Antônio diante dos de Rosana, no que tange à sua aproximação com a escrita.

5.2 Desenho juntamente com a escrita

O registro de desenho juntamente com escrita foi realizado por somente um dos participantes. Tratar o desenho e a escrita como sistemas de representação gráfica e não apenas como o aprendizado de um código implica considerar o ponto de vista da criança, que aprende produzindo e interpretando estes sistemas de forma complementar. Como afirma Pillar,

[...] para que a criança se aproprie dos sistemas de representação do desenho e da escrita, ela terá de reconstruí-los, diferenciando os elementos e as relações próprias aos sistemas, bem como a natureza do vínculo entre o objeto do conhecimento e sua representação. Esse vínculo pode ser arbitrário, como no caso da escrita, por se valer de signos, ou analógico, como no desenho, por utilizar símbolos (PILLAR, 1996a, p.32).

Ferreiro (1985) afirma que a criança constrói o seu conhecimento sobre a língua escrita na interação com o objeto e que alfabetizar é um processo de conquista que a criança faz em direção ao conhecimento da escrita, buscando compreender a natureza do seu sistema. Em seu livro "Reflexões sobre a Alfabetização", a autora tece um paralelo entre o desenho e a escrita:

[...] sabemos, desde Luquet, que desenhar não é reproduzir o que se vê, mas sim o que se sabe. Se este princípio é verdadeiro para o desenho, com mais razão o é para a escrita. Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente (FERREIRO, 1985, p.55).

Portanto, se ler não é apenas decodificar e escrever não é copiar, quando a criança estiver desenhando ou escrevendo, estará expressando as suas ideias a respeito do sistema de representação utilizado. Nesse sentido, de acordo com Ferreiro (1985, p. 10),

[...] a construção de qualquer sistema de representação envolve um processo de diferenciação dos elementos e relações reconhecidas no objeto a ser apresentado e uma seleção daqueles elementos e relações que serão retidos na representação.

A seguir, são apresentadas as produções de Hernani.

5.2.1 Hernani, 11 anos, 4º ano - Registro sobre a figura

Figura 24- Avaliação I de Hernani sobre figura.
Setembro, 2014.

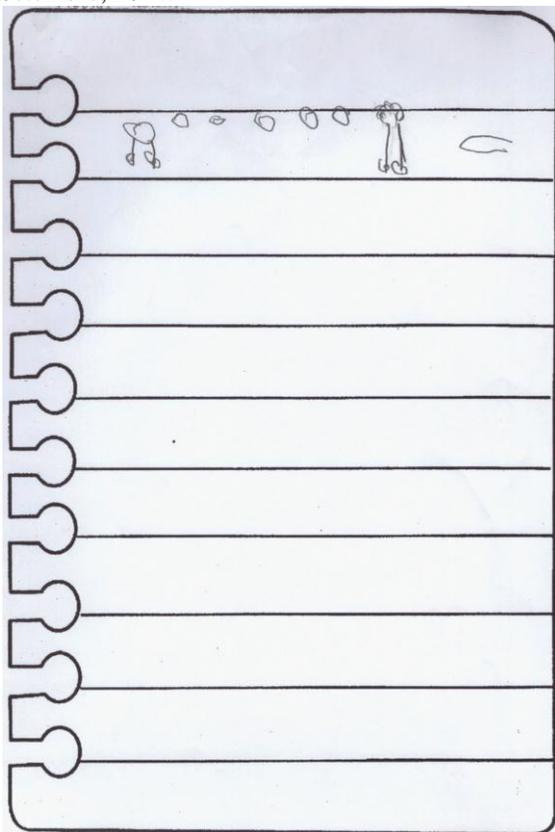
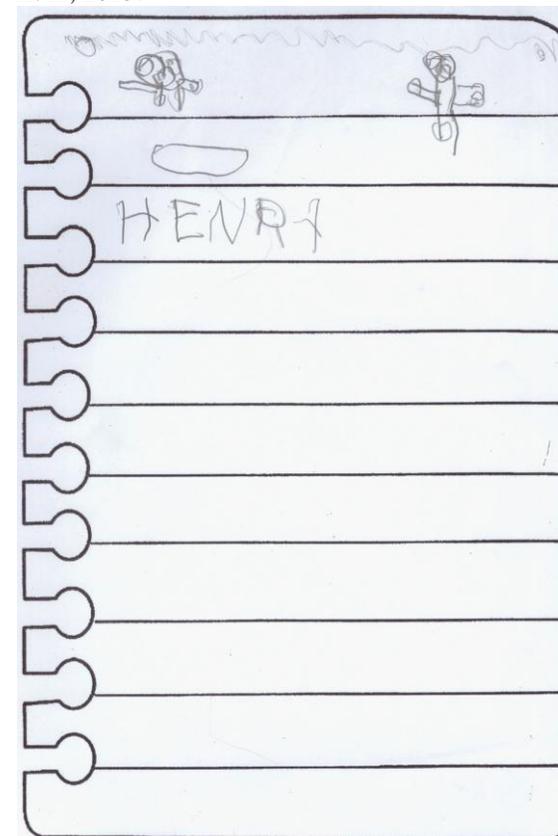


Figura 25- Avaliação II de Hernani sobre figura.
Dezembro, 2014.



Figura 26- Avaliação III de Hernani sobre figura.
Abril, 2015.



A compreensão dos registros de Hernani na avaliação I só foi possível quando confrontados com os registros da avaliação II. Percebe-se que nas extremidades foram apresentadas figuras humanas, e os círculos no meio do desenho indicam as roupas no varal. É sabido que Hernani possui dificuldades em aspectos linguísticos; independentemente disso, seus registros não deixam de nos remeter às observações de Vygotsky sobre as crianças serem mais simbolistas que representativas, porque elas não se preocupam com a perfeição de semelhanças, mas se contentam com indicações superficiais. O autor não considera que elas desenhem pobremente a figura humana porque a conhecem pouco. A questão se refere ao fato de a criança não ter uma preocupação com o como representar, mas sim com a identificação e a designação daquilo que desenha (LACERDA, 1995).

Na avaliação II, além de usar o desenho como forma de registro, ele insere letras destacando o espaço que a escrita começa a ocupar em seus registros. Essa inserção não deixa de ser de suma importância por ser apresentada de forma bem inicial, apenas com a escrita de seu nome. Hernani transita entre as duas formas de registro. Outro aspecto importante neste momento é o salto de qualidade no registro da figura humana. Agora o personagem apresenta rosto, cabelo e detalhes que, mesmo ainda não muito nítidos, já podem ser melhor compreendidos. Destaca-se ainda a maior riqueza de detalhes dos pregadores desenhados nas roupas que estão no varal.

A precoce tendência infantil a “marcar” as produções gráficas iniciais, sobretudo os desenhos, com a escrita de seu nome é fato rotineiro nas produções das crianças. Hildreth (1936), Lurçat (1974) e Ferreiro e Teberosky (1979) assinalam a aparição precoce de marcas não figurativas que se interpretam como nomes. Essas marcas não são ainda a representação da pauta sonora do nome. A função primordial é a identificação da produção, a de colocar a marca de propriedade. As respostas das crianças, quando perguntadas sobre o significado dessas marcas, são bem ilustrativas: “isto sou eu”, “é meu”, “é o meu nome”. Teberosky (1989) acrescenta que a escrita do próprio nome adquire mais importância ao se iniciar a escolaridade. Ao ingressar na escola, a criança encontrará seu nome em diversos lugares; portanto, seja como consequência do meio escolar ou extraescolar, o nome próprio dá elementos importantes para a criança. Embora Hernani tenha 11 anos, diante dos entraves de desenvolvimento que enfrenta, ele caminha em seu desempenho acadêmico, e a escrita de seu nome próprio destaca sua marca de propriedade, fato que condiz com a literatura.

As duas figuras humanas registradas na avaliação III são apresentadas com grande evolução quando comparadas às produções anteriores. Além disso, o participante registra o varal, escreve seu nome novamente e apresenta um novo objeto, que possivelmente é o banco que aparece na figura. É importante destacar que agora o participante aloca os objetos de maneira mais contextualizada e similar à figura, apresentando uma organização topológica melhor, indicando a presença de intenção narrativa em seu registro.

Todas as três avaliações apresentam indícios de narrativa. Ele coloca letras, evidencia saber que as letras são o registro escrito privilegiado, mas, como sua autonomia para escrever é restrita, ainda é pelo desenho que ele comunica mais elementos.

5.2.2 Hernani, 11 anos, 4º ano - Registro sobre o vídeo

Figura 27- Avaliação I de Hernani sobre vídeo.
Setembro, 2014.

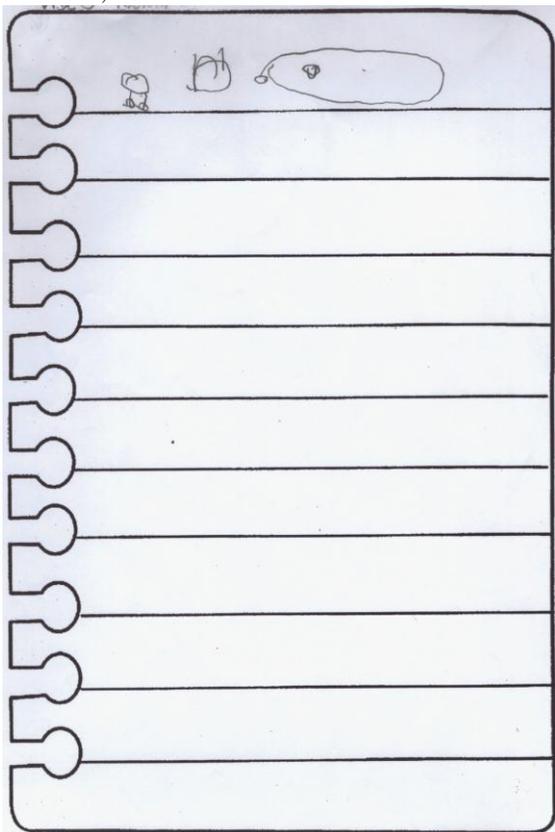


Figura 28- Avaliação II de Hernani sobre vídeo.
Dezembro, 2014.

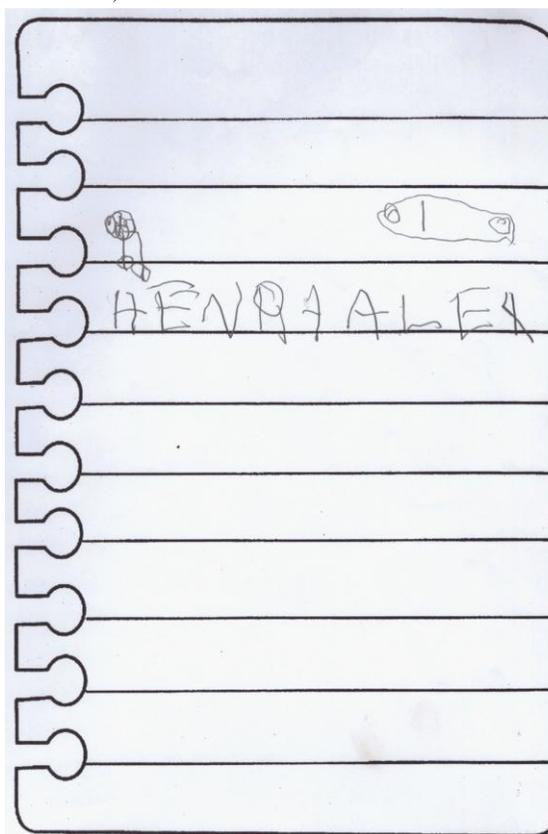
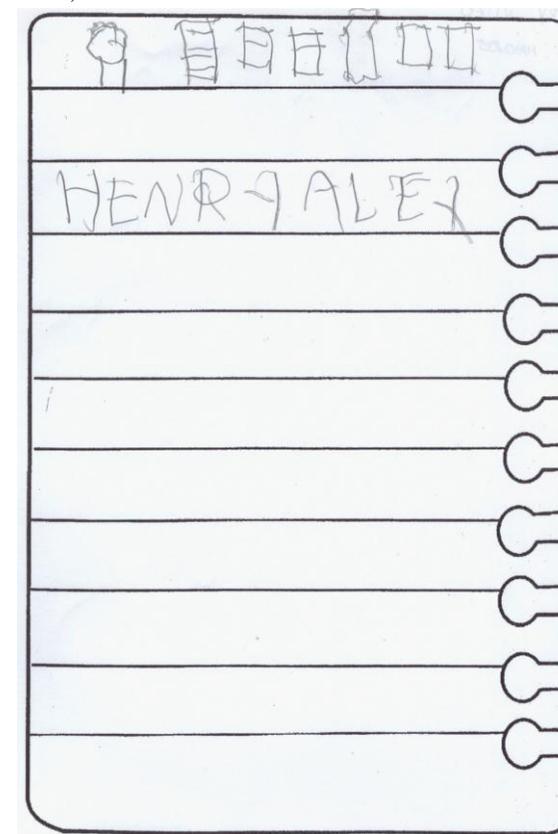


Figura 29- Avaliação III de Hernani sobre vídeo.
Abril, 2015.



Hernani escolhe somente o desenho como sua forma de registro na avaliação I. Arriscaríamos inferir que seus desenhos são representações do personagem do vídeo, a casa e o círculo parecem remeter ao movimento que é feito com a corda envolta do personagem no vídeo.

O registro é melhor apresentado na avaliação II, visto que há o acréscimo das partes do rosto do personagem – boca, olhos, nariz, mesmo não sendo apresentados de maneira tão nítida. A escrita do nome do participante indica também a percepção de que o registro escrito tem valor e que ele vai fazer uso disso.

Na avaliação III, a escrita do nome do participante é registrada novamente, e os desenhos representam escadas e pedaços de madeira, que aparecem ao longo do vídeo, evidenciando a intenção de narrar. Considerando-se sua idade e entaves de desenvolvimento, Hernani caminha de forma mais lenta quando comparado a pares de sua idade; contudo, ele mostra movimento neste desenvolvimento, se desloca diante das oportunidades que lhe são oferecidas, indicando evolução em direção à apropriação das formas de registro que se dirigem para a escrita.

5.3 Escrita

Além do desenho e do desenho juntamente com a escrita, como mencionado anteriormente, outra forma de registro utilizada pelos participantes foi a escrita, que é considerada como uma complicada habilidade motora e “um sistema particular de símbolos e signos, cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança” (VYGOTSKY, 1984, p. 120). O complexo processo que é a escrita não pode ser alcançado por metodologias mecânicas e externas à criança, sendo necessário um longo processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do desenvolvimento dos signos na infância (VYGOTSKY, 1984).

Um aspecto de suma importância a ser retomado antes de expor os dados dos participantes que utilizaram este recurso é que a Libras e a Língua Portuguesa se diferenciam quanto à estrutura e ao modo de funcionamento: apropriar-se da linguagem escrita exige da criança um alto grau de abstração em relação ao mundo e aos objetos, alcançado, unicamente, no decorrer do desenvolvimento da Libras. Ao argumentar sobre esta questão, Lodi (2013) afirma que a escrita é entendida como uma linguagem no pensamento, nas ideias, estabelecendo, desse modo, uma relação com a linguagem

interior construída no processo de apropriação da primeira língua. Segundo Vigotsky (1982, p. 231), “se o desenvolvimento da linguagem exterior precede a interior, a linguagem escrita aparece depois da interior e pressupõe sua existência.” No entanto, embora seu desenvolvimento dependa de um diálogo contínuo com o discurso interior, diferencia-se deste por ser desenvolvida e refinada ao máximo. Dessa forma, no caso das crianças surdas, cuja aprendizagem pressupõe aprender outra língua, é necessário que seja propiciado a elas o estabelecimento de um diálogo com sua primeira língua, a Libras (LODI, 2013).

Diante dos apontamentos de Vigotsky (1982), Lodi (2013) atenta para o fato de que esse processo deve ser continuamente cuidado, já que aprender uma língua estrangeira, uma diferente de sua língua materna, depende de certo grau de maturidade na primeira língua, já que aprender uma segunda língua se constitui em um processo singular, que tem como ponto de partida os repertórios semânticos da primeira, construídos ao longo do desenvolvimento.

Outro aspecto abordado por Vigotsky (1982) ao se tratar de ensino-aprendizagem de uma segunda língua é que, da mesma forma que os conhecimentos da primeira língua terão influência na aprendizagem da segunda, esta também influenciará o desenvolvimento da primeira, já que conhecer uma língua estrangeira possibilita à criança pensar nas formas da língua bem como nos fenômenos da mesma, permitindo que ela utilize a palavra de forma mais consciente, como expressão do pensamento e como expressão de um conceito. Aprender um idioma estrangeiro possibilita à criança o pensar e o refletir sobre sua própria língua, já que esta é a sua base de conhecimento para a nova aprendizagem, permitindo-lhe que consiga dominar elementos que antes não dominava em sua primeira língua. Embora distintos em essência, os processos de apropriação da primeira língua e a aprendizagem da segunda se referem a uma única classe de processos que envolvem o desenvolvimento da linguagem (LODI, 2013). A autora cita, ainda, que apropriar-se da linguagem escrita passa a ser, conforme apontou Vigotsky, um processo natural de desenvolvimento da linguagem e não algo como “que lhe chega externamente, das mãos do professor e lembra a aprendizagem de um hábito técnico” (VIGOTSKY, 1983, p. 183).

5.3.1 Karla, 8 anos, 2º ano - Registro sobre a figura

Figura 30- Avaliação I de Karla sobre figura.
Setembro, 2014.

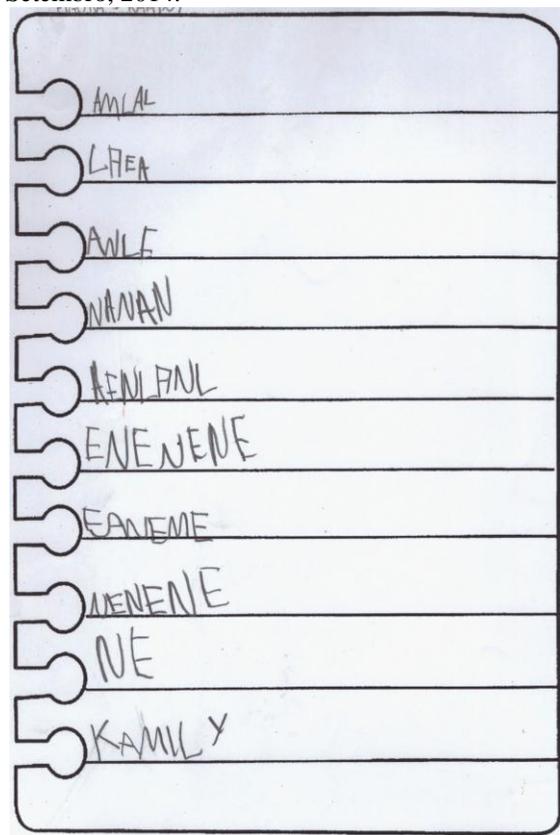


Figura 31- Avaliação II de Karla sobre figura.
Dezembro, 2014.

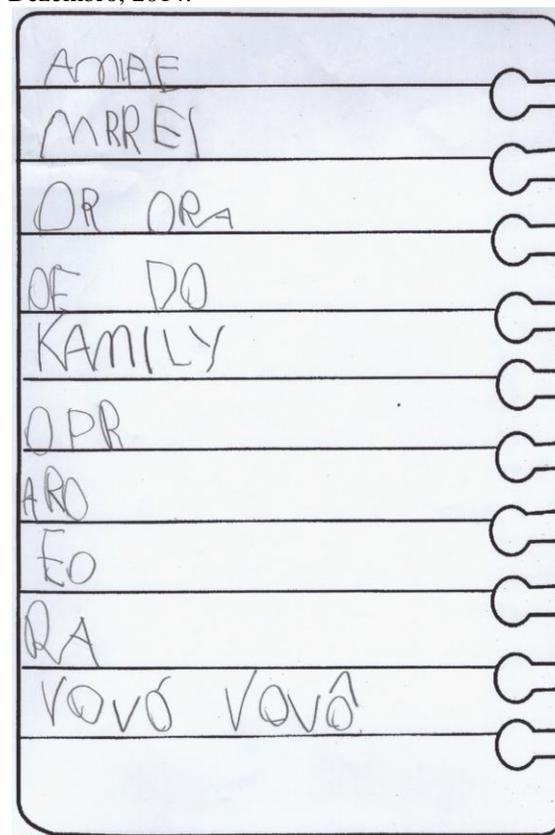
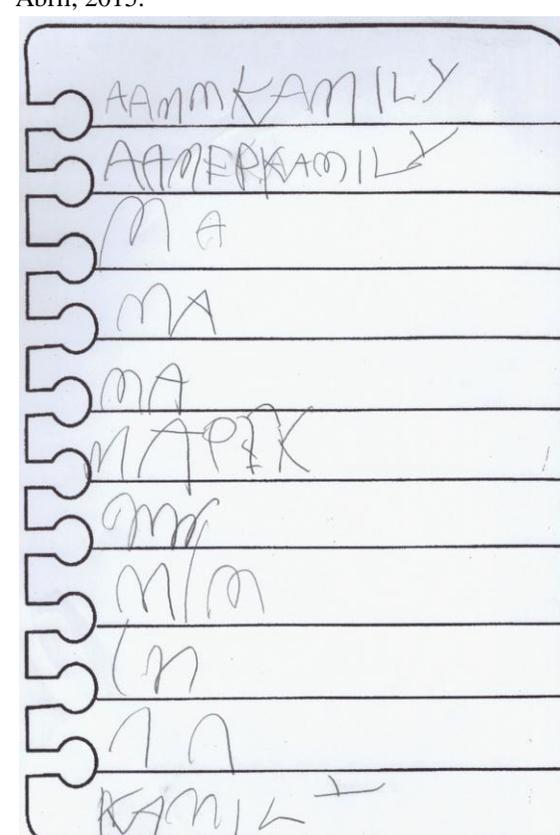


Figura 32- Avaliação III de Karla sobre figura.
Abril, 2015.



Karla tem certo resíduo auditivo e, ao redigir a palavra “*nene*”, diversas vezes na avaliação I, ela registra uma palavra que ela fala e ouve um pouco. Essa palavra estava em circulação em seu ambiente familiar, já que havia ganhado recentemente um irmãozinho, e quando a aluna é exposta a uma avaliação é essa palavra que emerge como elemento a ser registrado. Quando começa a escrever o que pensa, o que quer dizer, contar, narrar, sua escrita parece desconexa e incompleta, mas ela está escrevendo porções, fragmentos de ideias, marcas que Vygotsky atribui ao discurso interior. Essa escrita inicial não pode ser analisada apenas segundo as regras lógicas, ortográficas ou gramaticais. Essa escrita aponta para o que Bakhtin chama de “impressões globais de enunciação”, e há que se buscarem outros indicadores para uma análise consequente (SMOLKA, 1988). A participante aborda aspectos de seu contexto, mas o assunto pensado é conhecido apenas por ela, que o pensa, destacando aqui indícios de seu discurso interno.

Apesar de não dominar ainda a escrita (padrão), a aluna não recorre aos desenhos. Ela mostra que quer escrever e vai organizando ‘palavras’ segundo critérios que vai criando durante a atividade. Apresenta uma palavra em cada linha por ser um recurso facilitador, já que cada linha pede uma escrita, fato ao qual ela é bem atenta e segue esta norma, criada por ela mesma, em praticamente todas as suas produções.

Na avaliação II, Karla apresenta novas vogais e insere segmentação entre duas palavras em uma mesma linha. Ela está procurando novos modos de escrever. Na primeira linha, há elementos que permitem inferir que ela escreveu “*mãe*”, já que a figura permite inferir uma relação do personagem infantil com a figura materna; além disso, esta é uma palavra que a aluna conhece⁹. Percebe-se que a aluna explora mais vogais, apresenta segmentação de ‘palavras’ e recombinação de sequências.

A forma de registro apresentada pela participante na avaliação III foi compreendida somente após ter acesso a um fato curioso: durante o período em que o registro foi feito, a aluna apresentava constante interesse no contexto diário da sala de aula em escrever em letra cursiva, e ela traz para a avaliação esta marca. O desafio dela neste momento não é tanto de escrever as palavras, mas de enfrentar uma nova forma de escrever – usando letras cursivas. Ela redige vários desenhos de letra “*α*”, nos formatos quadrado, mais fechado, mais redondo, evidenciando que o aspecto relevante no momento não é o que está escrito, mas a forma como está escrito.

⁹ Esta informação foi confirmada pela professora de Karla.

São muitos os elementos presentes na escrita a serem dominados pela criança – forma das letras, nomes das letras, critérios para colocar as letras em relação umas às outras, até que estas letras representem aquilo que o sujeito deseja, tendo adquirido um conjunto de regras partilhadas com seu grupo social, de tal modo que o outro leia e compreenda aquilo que foi escrito. Karla parece estar muito interessada na escrita e a cada avaliação mostra estar mais interessada em um aspecto que envolve esta atividade simbólica.

5.3.2 Karla, 8 anos, 2º ano - Registro sobre o vídeo

Figura 33- Avaliação I de Karla sobre vídeo.
Setembro, 2014.

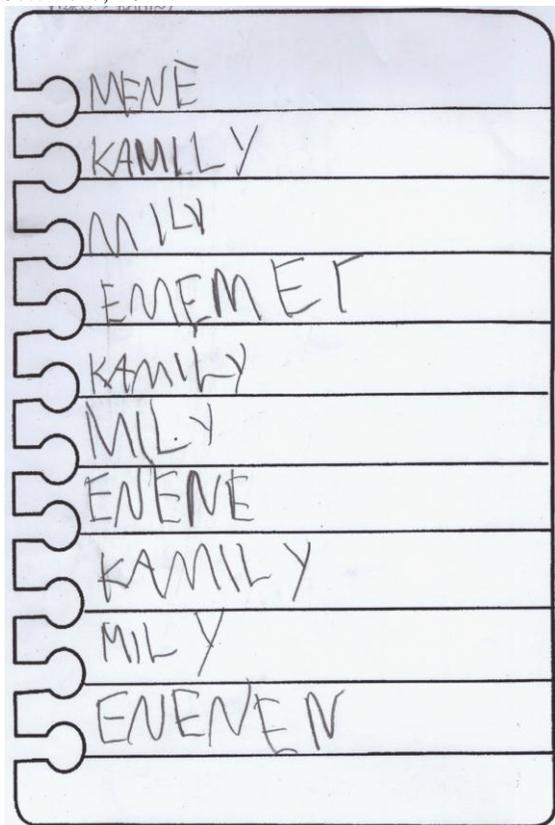


Figura 34- Avaliação II de Karla sobre vídeo.
Dezembro, 2014.

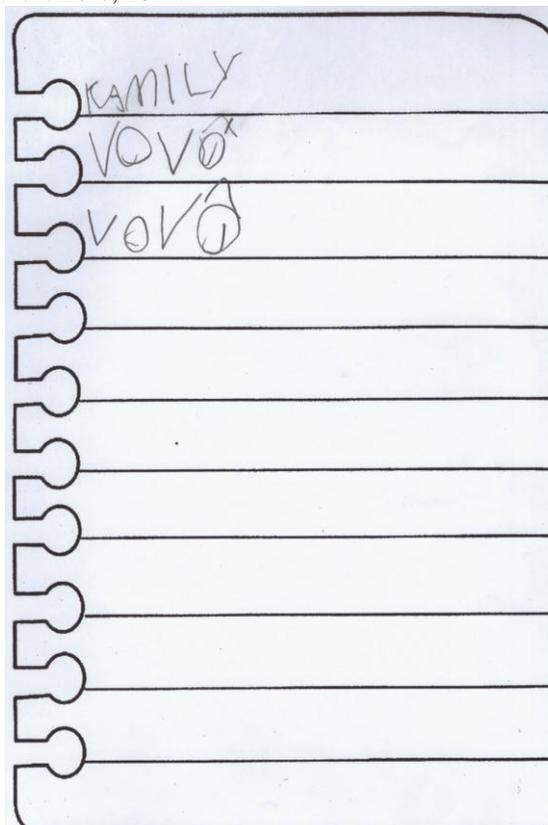
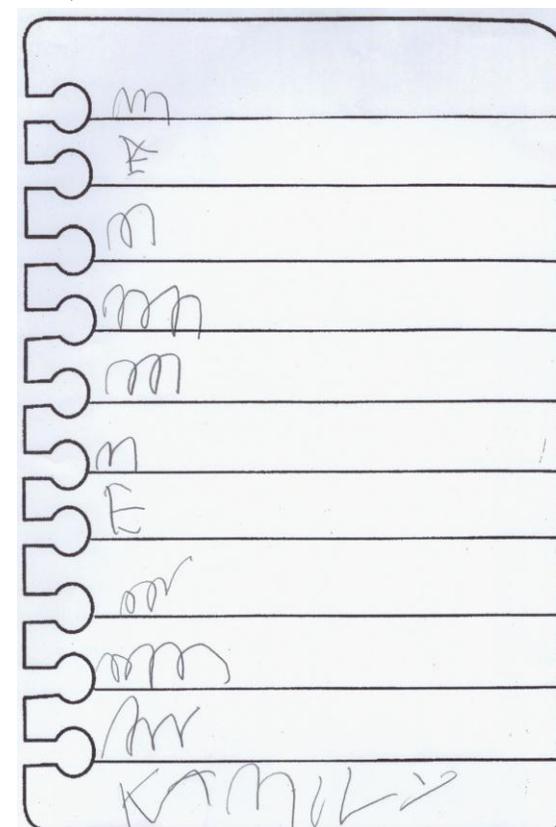


Figura 35- Avaliação III de Karla sobre vídeo.
Abril, 2015.



Na avaliação I, a aluna escreve diversas vezes seu primeiro nome próprio e parte dele, preenchendo as linhas da folha, fato que nos remete a Teberosky (1989), que argumenta que a escrita do próprio nome parece ser uma peça-chave para o início da compreensão da forma de funcionamento do sistema de escrita. Sendo assim, a autora propõe uma possível iniciação do ensino da leitura e sua interpretação a partir do próprio nome devido às seguintes razões: i) tanto do ponto de vista linguístico como gráfico, o nome próprio de cada criança é um modelo estável; ii) o nome próprio é um nome que se refere a um único objeto, com o que se elimina, para a criança, a ambiguidade na interpretação; iii) o nome próprio tem valor de verdade porque se refere a uma existência, a um saber compartilhado pelos interlocutores; iv) do ponto de vista da função, fica claro que marcar, identificar objetos ou indivíduos faz parte dos intercâmbios sociais da nossa cultura; v) do ponto de vista da estrutura daquilo que está escrito, a pauta linguística e o referente coincidem, e esta coincidência facilita a passagem de um símbolo qualquer para um objeto qualquer em direção à atribuição de um símbolo determinado para indivíduos que não são membros indeterminados de uma classe, mas seres singulares e concretos (TEBEROSKY, 1989).

O conhecimento do próprio nome tem duas consequências importantes: em primeiro lugar, é uma escrita “livre de contexto”, quer dizer, uma escrita de interpretação estável, que não depende das vicissitudes do contexto, e, em segundo, é uma escrita que facilita uma informação sobre a ordem não aleatória dentro do conjunto de letras (FERREIRO, 1982).

Já na avaliação II, a participante se contenta em escrever apenas três palavras que fazem sentido para ela e estão corretas na Língua Portuguesa - seu próprio nome, vovó, vovô. Há marcas de que ela apagou, corrigiu a acentuação, deixando claro que são duas palavras diferentes, estava certa do que queria escrever. Registra palavras que ela conhece e que usa constantemente ao escrever bilhetes para seus avós. Essas figuras familiares podem, de certa forma, apresentar para a aluna a relação com o vídeo, já que o personagem que se relaciona com o menino apresenta uma relação parental. Outra possibilidade, mesmo que remota, é o fato de ter redigido palavras das quais ela tem conhecimento, que ela considera que sabe escrever, apenas para atender à demanda de redigir “corretamente”. Destaca-se o fato de ela já saber que no português se escreve com consoantes e vogais, já que aqui ela faz uma exploração maior destas, diferente da avaliação I, em que ela apresenta um padrão silábico mais repetitivo, onde apareceram “e” e “a”, além de seu próprio nome.

Karla aparentemente não narra, mas ela está atendendo à parte da solicitação, o registro. E, ao registrar, o que surgem são os interesses que ela tem pela escrita, que nesse momento parecem estar mais voltados para as questões da forma da escrita e para algumas palavras que ela já memorizou. Pode até haver uma motivação na figura, mas é a estrutura do registro que ganha evidência no contexto: quais palavras sabe escrever, quais movimentos ela pode gerar. É o momento em que ela pode escrever o que sabe.

Na avaliação III, a questão de escrever letra cursiva inunda, toma conta, de forma muito mais importante do que escrever palavras que ela já sabe. Ao assistir ao vídeo, não se pode afirmar que ela não tenha entendido o enredo nem a instrução de narrar. Parece que, diante do papel, a participante mergulha nas experiências com a própria materialidade da escrita, o que ela vai traçar, o que vai representar, e então o vídeo fica de pano de fundo, e ela vai fazer exercícios de traçar letras cursivas.

Os caminhos pelos quais a criança se apropria da escrita são muito diferentes. Não é possível esperar um caminho único, convencional, elas podem percorrer este caminho de diferentes modos, e este é um evidente aspecto nas diversas formas de registro através da escrita neste estudo.

5.3.3 Marcelo, 10 anos, 5º ano - Registro sobre a figura

Figura 36- Avaliação I de Marcelo sobre figura. Setembro, 2014.

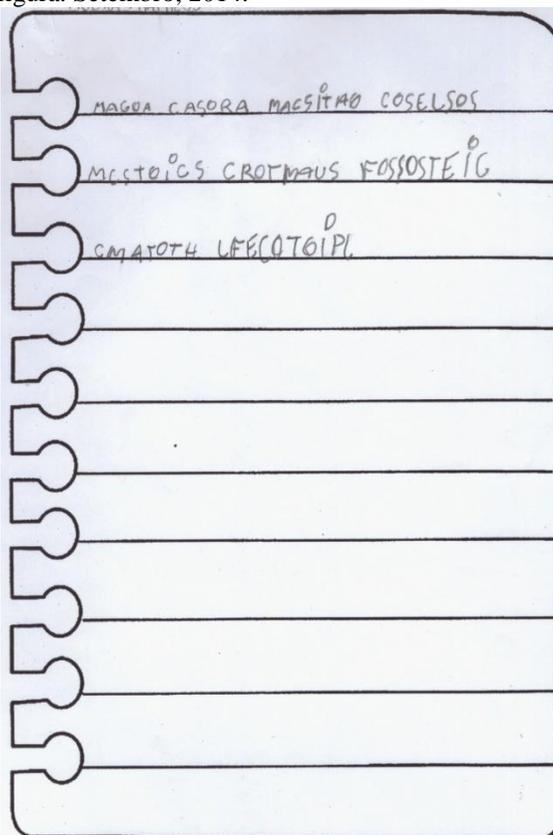


Figura 37- Avaliação II de Marcelo sobre figura. Dezembro, 2014.

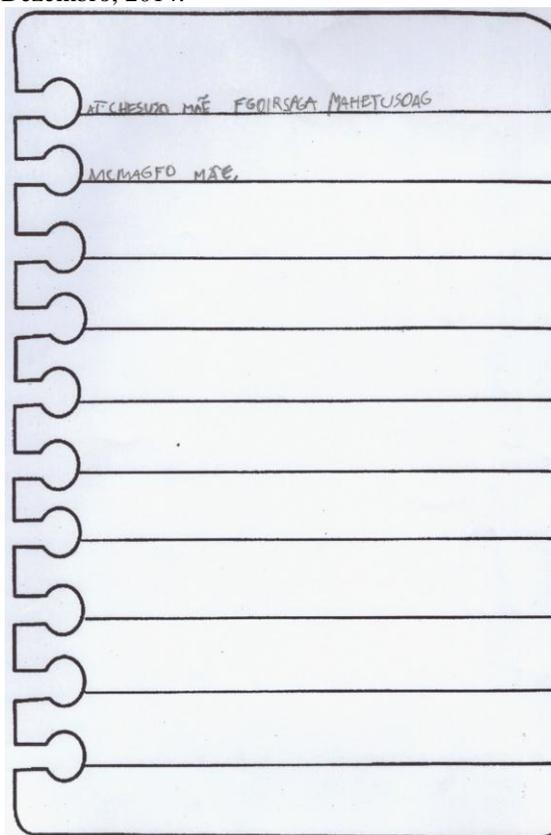
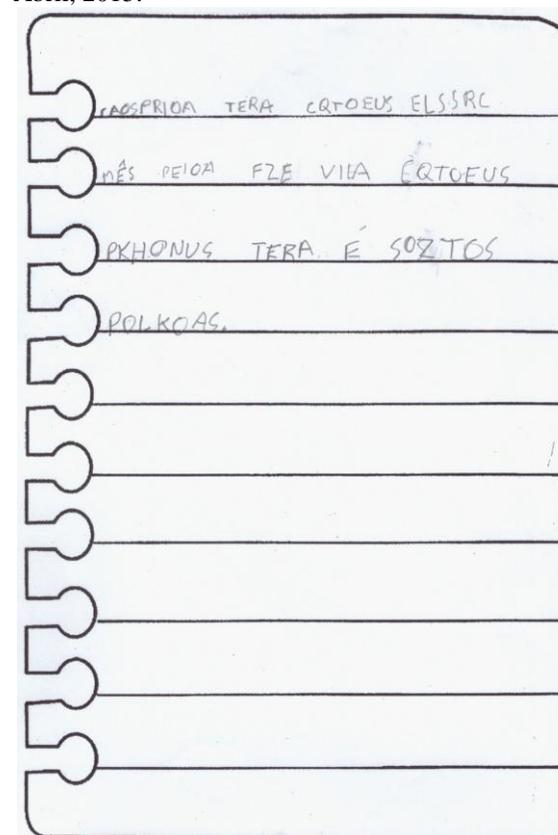


Figura 38- Avaliação III de Marcelo sobre figura. Abril, 2015.



O primeiro aspecto a se constatar ao observar as avaliações de Marcelo é que, embora não esteja clara a intenção narrativa em todos seus registros, fica evidente que ele tem conhecimento de como se estrutura a escrita. Embora não possua domínio da Língua Portuguesa escrita na forma padrão ainda - já que os modos como organizam as letras não remetem sempre a uma palavra, ele dá indícios de que tem conhecimento de como se compõe uma sentença.

Na avaliação I é possível identificar a palavra “*água*”, que possui relação com a figura. Entretanto, essa e algumas outras sequências de letras são organizadas sempre com a letra “m” (inicial de seu nome) ocupando o primeiro lugar. Conforme Teberosky (1989), a escrita do nome próprio e, neste sentido, as letras do nome próprio conferem estabilidade ao sistema de escrita, do ponto de vista da criança. Assim, as letras são organizadas em pequenas sequências, não obedecendo a uma sequência única, mas nota-se que ele procura usar consoantes e vogais alternadamente.

A palavra “*mãe*” é escrita corretamente duas vezes na avaliação II. Pela primeira vez o participante faz uso de acentuação e o faz de maneira correta, além de apresentar ponto final no fim da sentença. Podemos inferir que não há apenas uso da palavra porque Marcelo tem conhecimento de sua ortografia (MÃE), mas porque sabe que esta possui relação com a figura que lhe foi apresentada. As demais palavras são letras organizadas de forma aleatória, sendo que, novamente, em uma destas sequências de palavras, ele reorganiza as letras do seu próprio nome. Usa o próprio nome como base e parte dele para escrever.

Na avaliação III, o participante permanece redigindo sequências aleatórias de letras que não formam palavras específicas na língua portuguesa, mas que possuem maior aproximação com palavras com as quais ele está em contato na escola, como escrever ‘terá’ ao pretender a palavra ‘terra’, por exemplo. Apresenta novamente o ponto final e insere dois tipos de acentuação diferentes, presentes nas palavras “*mês*” e “*ê*”. Infere-se que ele registrou palavras que sabia e não necessariamente que tinham relação com a figura. O participante está obedecendo à fraseologia do português, faz uso de pontuação, verbo, separa palavras, e começa a redigir palavras das quais tem conhecimento, não necessariamente correspondentes ao texto. Entretanto, seus registros são desprovidos de intenção narrativa, já que ele parece estar mais interessado, nestas produções, na forma do registro escrito do que em seus conteúdos.

5.3.4 Marcelo, 10 anos, 5º ano - Registro sobre o vídeo

Figura 39- Avaliação I de Marcelo sobre vídeo.
Setembro, 2014.

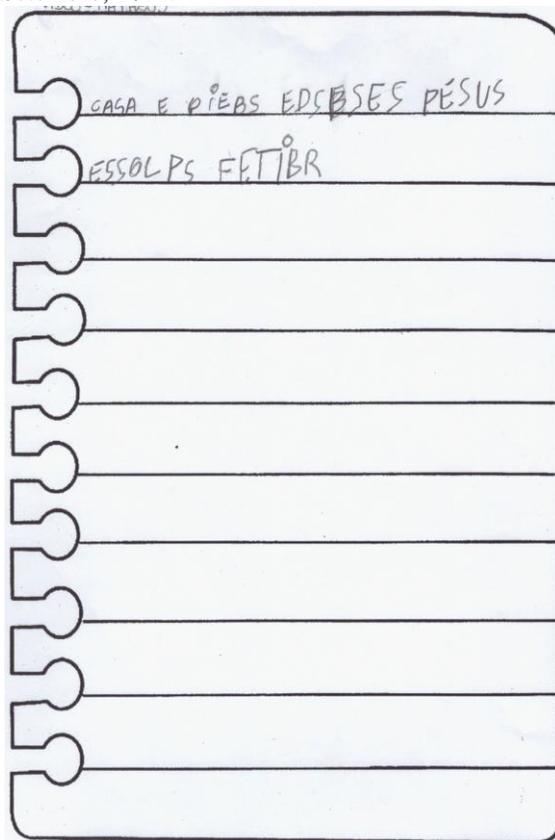


Figura 40- Avaliação II de Marcelo sobre vídeo.
Dezembro, 2014.

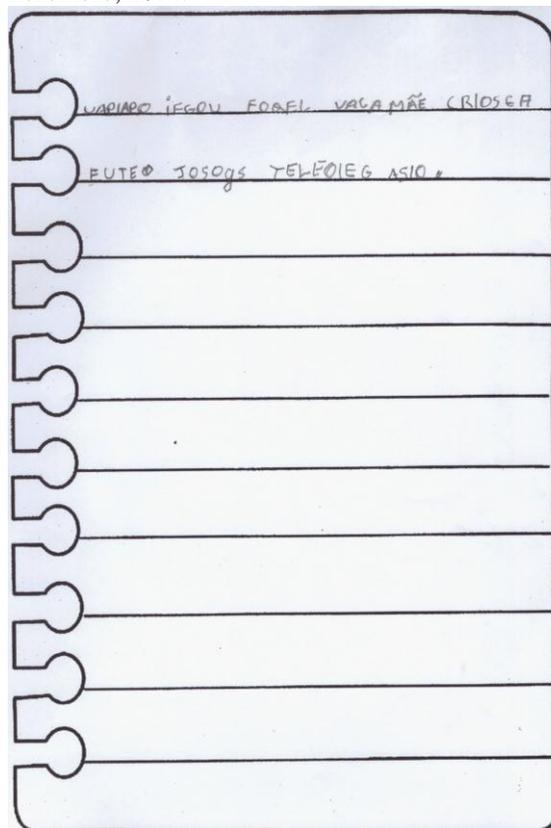
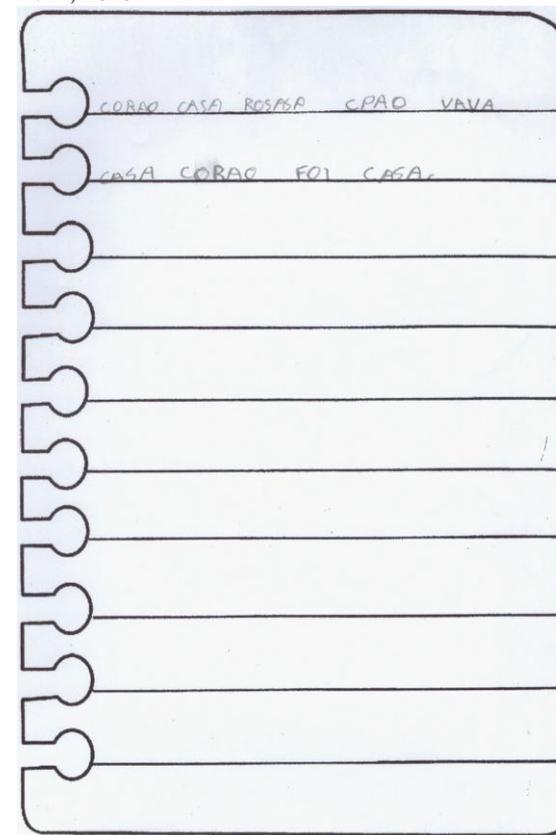


Figura 41- Avaliação III de Marcelo sobre vídeo.
Abril, 2015.



Na avaliação I, o participante apresenta uma palavra da qual ele tem conhecimento na língua escrita, a palavra “*casa*”. O *titulus* da letra “i” deixa de ter um formato avantajado, para ser escrito de forma usual na avaliação II, o que evidencia uma adequação das formas da língua escrita. Ele escreve adequadamente “*vaca mãe*”, remetendo ao personagem do vídeo. As ordens das letras se aproximam muito das palavras “futebol, jogos, televisão, saiu”. Não fica claro se há uma sequência narrativa, se ele está simplesmente redigindo os nomes dos objetos que ele viu no vídeo ou se ele está se remetendo ao momento em que o menino pega a bola de futebol, a televisão e leva estes objetos para casa da árvore, permitindo inferir que a última sequência de palavras se remete então à palavra “saiu”. Se assim for, ele pretende uma narrativa, marcando os elementos presentes na cena. Cabe destacar que, no momento da avaliação, a palavra “jogos” estava em grande circulação em sala de aula¹⁰.

A redação de palavras sequenciadas de maneira coerente, capaz de expressar o relato de uma cena, nos remete às discussões propostas por Smolka (1988), que nos leva a refletir sobre como se relacionam e se articulam o discurso interior e discurso escrito. Neste caso, apesar de o aluno não possuir domínio da Língua Portuguesa escrita na forma padrão, percebe-se que ele se arrisca a estruturar sentenças e expressar o seu discurso interior. Vygotsky (1975) analisa e compara as formas de discurso interior e escrito comentando que seriam opostos entre si:

O discurso interior é uma linguagem completamente desabrochada em toda a sua dimensão, é uma linguagem mais completa do que a falada. O discurso interior é quase completamente predicativo porque a situação, o assunto pensado é sempre conhecido de quem pensa. A linguagem escrita, pelo contrário, tem que explicar completamente a situação para ser inteligível. A transformação do discurso interior, condensado ao máximo, em linguagem escrita, pormenorizada ao máximo, exige o que poderíamos designar por semântica deliberada – estruturação deliberada do fluir do significado (VYGOTSKY, 1975, p. 100).

¹⁰ Informação dada pela professora de Marcelo.

A autora expõe que Vygotsky (1975) considera tanto o discurso interior quanto o discurso escrito como “monólogos”, pela ausência de um interlocutor imediato, em oposição à fala, que é “diálogo”. Mas, quando Bakhtin fala da natureza social da enunciação – dos atos de fala – e discute o valor da “palavra” como signo social (ideológico) e material (interior), ele traz à tona o problema filosófico do discurso interior, afirmando que:

(...) as unidades do discurso interior, que poderiam ser chamadas ‘impressões globais de enunciações’, estão ligadas umas às outras, não segundo as regras da lógica ou da gramática, mas segundo leis de ‘convergência apreciativa’ (emocional), de concatenação de diálogos etc. E numa estreita dependência das condições históricas da situação social e de todo o curso pragmático da existência. Somente a explicação das formas do discurso dialogado pode esclarecer as formas do discurso interior e a lógica particular do itinerário que elas seguem na vida interior. (BAKHTIN, 1981, p. 63).

Diante das contribuições dos autores referidos, será que poderíamos considerar que as primeiras tentativas de produção da escrita de Marcelo, nesse contexto, vão se organizando, se explicitando, se tornando textos para o outro, inclusive o “outro eu” do participante? Nesse contexto, Smolka (1988) complementa nossa discussão questionando: Nessa perspectiva, além de dizermos que o discurso interior traz marcas do discurso social, não poderíamos dizer que o discurso escrito, sobretudo na sua gênese, traz as marcas do discurso interior? O registro de Marcelo é mais uma das inúmeras e variadas possibilidades que os participantes (crianças, de maneira geral), desenvolvem e usam para começar a ler e a escrever.

Na avaliação III, o participante escreve três vezes a palavra “casa”, uma vez a palavra “foi” e permanece fazendo uso adequado da pontuação no fim da sentença. Percebe-se o movimento do participante no processo da escrita ao tentar escrever.

5.3.5 Amanda, 11 anos, 5º ano - Registro sobre a figura

Figura 42- Avaliação I de Amanda sobre figura.
Setembro, 2014.

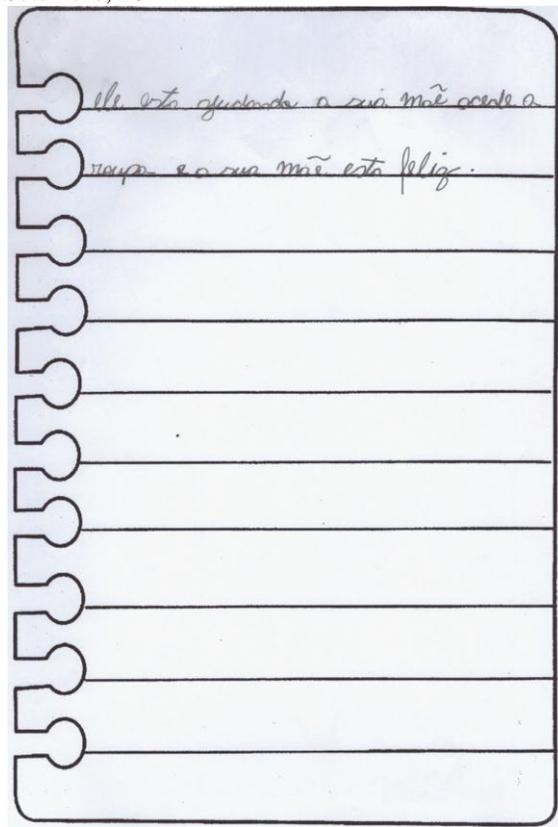


Figura 43- Avaliação II de Amanda sobre figura.
Dezembro, 2014.

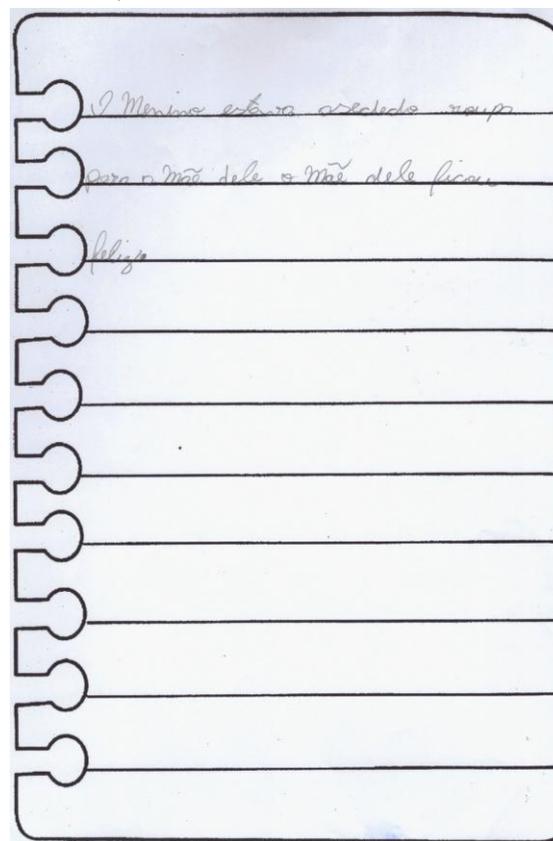
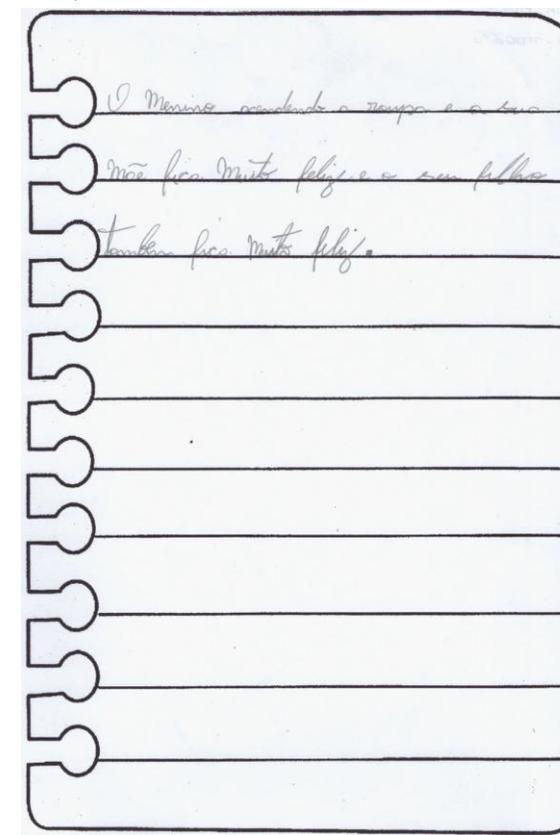


Figura 44- Avaliação III de Amanda sobre figura.
Abril, 2015.



Na avaliação I, Amanda apresenta a palavra “*acede*”, que, pelo contexto, nos permite inferir que há a intenção de usar a palavra “estender”, já que completa o sentido da frase “*ele está ajudando sua mãe a estender a roupa e a sua mãe esta feliz*”. A participante já domina muitos elementos do português escrito, inserindo em seu texto a redação de palavras escritas de maneira correta, presença de disposição frasal do uso de verbos, da sintaxe e grande interesse (com mérito) em dizer algo relativo à figura.

A mesma mensagem é passada na frase presente na avaliação II. Entretanto, há uma flexão de verbo, “estava” no passado, destacando uma preocupação do uso do tempo verbal. A palavra “*asededo*” é escrita novamente com o sentido/intenção de “estender”, comum aspecto no contexto de escrever uma língua estrangeira. Apesar de o texto não apresentar pontuação, percebe-se que há duas sentenças: “*o menino estava estendendo roupa para a mãe dele*” e “*a mãe dele ficou feliz*”. Neste segundo momento, a escrita está mais elaborada do que na avaliação I, e emergem outros aspectos relativos à escrita que não estavam presentes na avaliação anterior, como o uso de letra maiúscula, por exemplo.

Na avaliação III a participante apresenta o mesmo conteúdo dos textos anteriores, mas agora dividido em três sentenças, sendo que cada sentença se inicia com letra maiúscula e termina com ponto final, o que implica o avanço dos conhecimentos da aluna sobre aspectos formais do português que estão sendo trabalhados na oficina de português como L2 na escola. Como a aluna possui resíduo de audição, nota-se que ela se apoia na oralidade no momento em que ela registra a palavra “*astendendo*” ao invés de “*estendendo*”, destacando seu progresso nos conhecimentos da escrita da Língua Portuguesa. Estender é uma palavra provavelmente não trabalhada especificamente no contexto escolar. Ela então vai buscando formas de registrá-la e, no decorrer das três avaliações, percebe-se como a participante busca ativamente um modo de escrever, fazendo tentativas que vão se aproximando do padrão da escrita.

5.3.6 Amanda, 11 anos, 5º ano - Registro sobre o vídeo

Figura 45- Avaliação I de Amanda sobre vídeo.
Setembro, 2014.

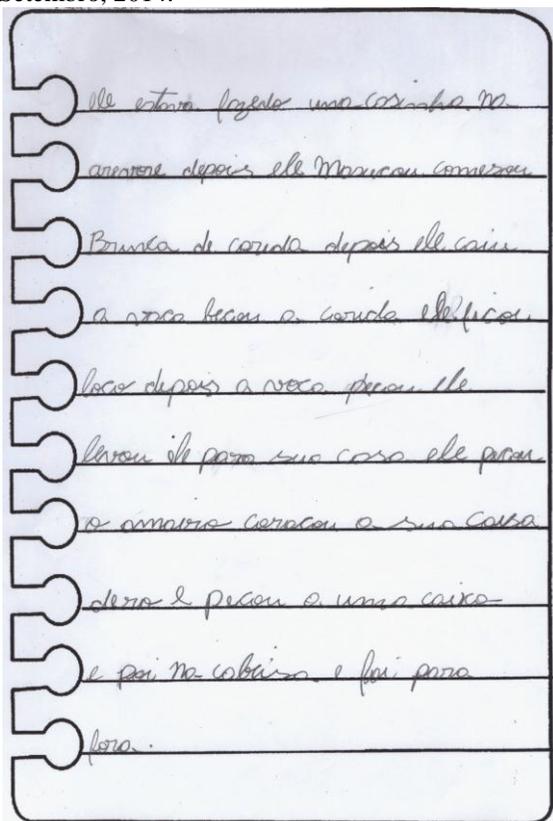


Figura 46- Avaliação II de Amanda sobre vídeo.
Dezembro, 2014.

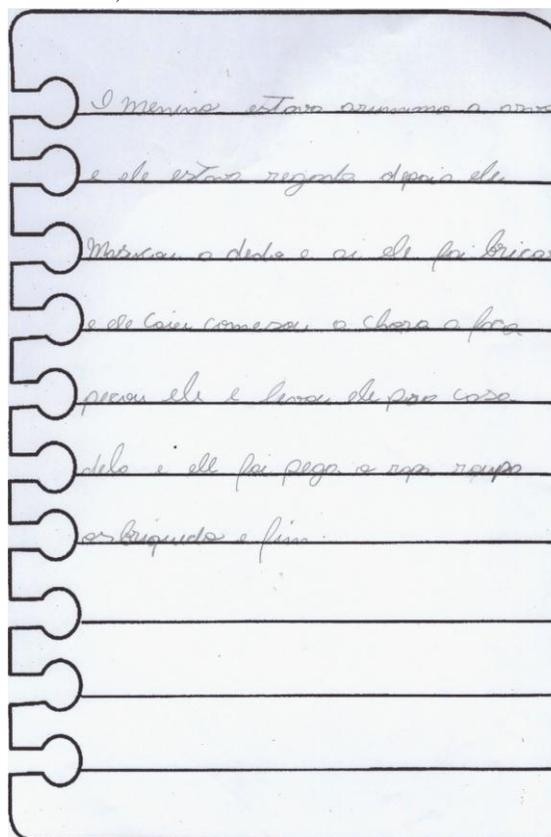
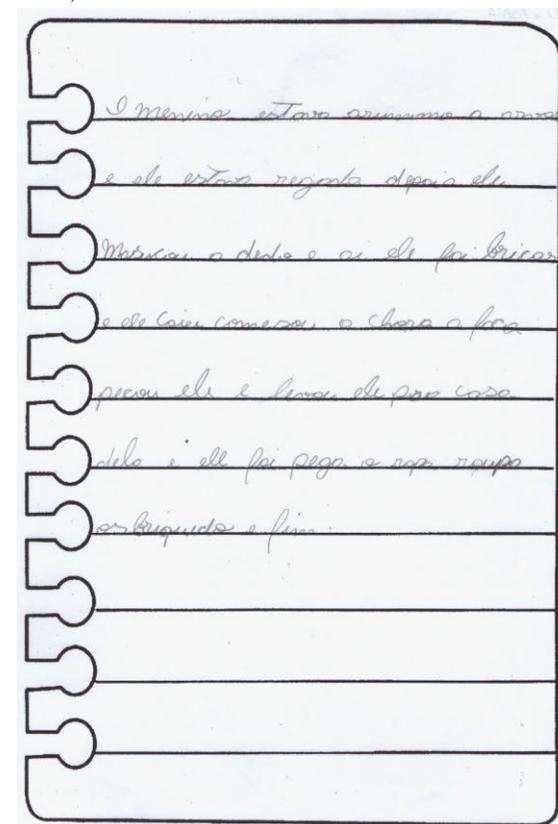


Figura 47- Avaliação III de Amanda sobre vídeo.
Abril, 2015.



Tanto a avaliação I quanto a avaliação II da participante apresentam duas versões de possibilidades de elaboração desse texto. Esta é uma aluna que tem resíduo auditivo, sabe escrever algumas coisas e nos dois textos apresenta intenção narrativa. Elege alguns elementos, explica-os e faz uso do português, mostrando que tem o que dizer e já domina vários aspectos da língua que permitem que o leitor leia aquilo que ela pretende narrar. O vídeo parece trazer mais elementos para que a aluna escreva, comparando com a quantidade de informações que ela apresentou em seus textos sobre a figura.

Sobre este aspecto, Cagliari (1989) discute que os alunos, ao aprenderem a escrever produzindo textos espontâneos, aplicam nessa tarefa um trabalho de reflexão muito grande e se apegam a regras que revelam usos possíveis do sistema de escrita do português. Essas regras são tiradas dos usos ortográficos que o próprio sistema de escrita tem ou de realidades fonéticas, num esforço da criança para aplicar uma relação entre letra e som, que nem sempre é unívoca nem previsível, mas que também não é aleatória. Esse conjunto de possibilidades de uso circunscreve-se aos usos da língua e ao fato de a aluna ter resíduos de oralidade. Pode-se tomar como exemplo quando ela escreve “*masucow*” na avaliação I - escrever “*yw*” é um modo de escrever não ortográfico. Ao redigir “*chw*”, destaca-se que a participante fez uma escolha apoiada provavelmente em sua oralidade, mas perfeitamente de acordo com as possibilidades de uso do sistema de escrita. O autor destaca que os alunos levam muitíssimo a sério (mesmo brincando) a tarefa de aprender a escrever e põem nisso um grande trabalho de reflexão, quando estimulados a se autodesenvolverem, e não a fazerem um trabalho mecânico repetitivo, simplesmente. Podem até “pular” uma sílaba, porque nem sempre releem o que escreveram ou, no caso desses participantes, por realmente não terem ainda domínio de sua segunda língua. Esse trabalho de reflexão destaca-se ainda mais ao se observarem as avaliações feitas em diferentes etapas do conhecimento desses alunos. Na medida em que se expõem ao aprendizado da L2, esses alunos demonstram maior domínio das estruturas e ortografia da Língua Portuguesa. Já na avaliação III, a participante escreve “*machuco*”, mostrando um avanço em sua escrita.

Na avaliação II a aluna escreve “*faca*” ao se referir a “*vaca*”, o que é uma troca comum para falantes do português que percebem duas consonantes com modos de produção semelhantes, diferentes apenas pelo traço de sonoridade, já que ela está apoiada numa oralidade que ela tem e usa de maneira restrita. Ela escreve “*ropa*”

roupa” ao se referir ao “guarda-roupa”, que é uma palavra que ela mostra saber que é composta e então busca formas de escrever. Smolka (1988) comenta que são ocorrências como essa que, do ponto de vista “adulto”, não tem explicação “lógica” (são interpretadas muitas vezes como “incapacidade”, “desleixo”, “falta de atenção das crianças”), que começam a indicar outros processos e interferências na escritura inicial. A autora aponta como é interessante notar os recortes que a criança faz na sua escritura, e como ela usa o conhecimento que já possui do convencional para marcar o fluxo do pensamento. A criança não meramente “grava” fonemas e grafemas, não apenas copia ou repete, mas processa, elabora esse conhecimento dinamicamente, discursivamente. E isso ocorre a cada passo, a cada momento da escritura: a criança “escreve” de modos diferentes em diferentes momentos de um mesmo texto. No trecho “*a vaca pegou ele e levou ele para casa dela e ele foi pegar*” há o uso de dêiticos: o uso do “*ele*” substituindo o substantivo – ou nome – e ela faz este uso de maneira adequada.

Cagliari (1989) argumenta que a relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras. As letras podem perder a relação um a um entre símbolo e som, deixando de ter um uso propriamente alfabético, no sentido segmental, e adquirindo às vezes um valor silábico. Ocorre, então, uma relação entre letra e sílaba. É uma ilusão pensar que a escrita é um espelho da fala. A única forma de escrita que retrata a fala, de maneira a correlacionar univocadamente letra e som, é a transcrição fonética (CAGLIARI, 1989). A participante parece buscar algumas correspondências com a fala ao redigir sons da maneira que ela, provavelmente, os recebe. Se ela tem o resíduo auditivo, é mais do que natural que se apoie sobre seus conhecimentos, sobre a oralidade (ainda que muito tênues) para ajudá-la na escrita das palavras. Trata-se de uma pista que não precisa ser dispensada, e ela parece refletir sobre o que conhece para então escrever.

Nas avaliações I e II a participante apresentou a palavra “*masucou*”, já na avaliação III ela escreve “*machucou*”, ou seja, se apropriou da forma padrão da escrita desta palavra. Agora “*guarda roupa*” é redigida de maneira correta. A palavra “*árvore*” é escrita com acento na letra “e”, o que pressupõe que ela sabe que existe acentuação, mas não se recorda do local no contexto da palavra. Há no texto diversas evidências de progressos e até mesmo de aspectos que evidenciam uma maior atenção da participante em tópicos que foram abordados em sala de aula. Ao

apresentarmos uma mesma proposta de registro escrito em momentos diferentes (avaliação I, II e III), aumenta a possibilidade de visualizar aspectos evolutivos no desempenho acadêmico dos alunos de maneira clara. Em todas as três avaliações a participante apresenta intenção narrativa, que se torna mais elaborada a cada evento.

5.3.7 Mariana, 11 anos, 5º ano - Registro sobre a figura

Figura 48- Avaliação I de Mariana sobre figura.
Setembro, 2014.

Era uma vez uma família
que trabalhava em casa
quando a mãe deu a filha
ajuda a sua mãe a lavar
a roupa a mãe dela lava
a roupa em quanto a filha
ajuda a colocar a roupa no
varal pra ela colocam a
roupa no varal ela precisa
pegar o biscoito pra ajudar a
sua mãe!!! FIM!

Figura 49- Avaliação II de Mariana sobre figura.
Dezembro, 2014.

A mãe estava lavando
roupa a menina que é a
filha dela foi pedir para
a sua mãe que pode
ajudar a lavar roupa a
mãe falou que sim.
Fim!

Figura 50- Avaliação III de Mariana sobre figura.
Abril, 2015.

A mãe de uma menina
a mãe dela está preocupada
a sua filha pegou a cadeira
para ajudar a sua mãe e
a menina pediu mãe mãe
deixa eu te ajudar a
mãe disse: pode sim a
mãe viu a sua filha
e falou que linda assim
K K K.
Fim!

Ao se observarem os registros de Mariana referentes à figura, nota-se que a avaliação II apresenta uma diferença em relação à avaliação I. É válido ressaltar que neste período a aluna acaba de realizar uma mudança de classe. Agora ela estava inserida em uma sala de ouvintes, onde as aulas são mediadas por um intérprete, e a disciplina de Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua (L2)¹¹. Conseqüentemente, a aluna estava recebendo menor atenção dirigida. Há grande probabilidade de todos esses fatores, somados ao fato de a aluna estar menos exposta a uma língua instrução Libras, terem influenciado na qualidade de seu texto na segunda avaliação. Embora na avaliação II a participante tenha escrito menos, percebe-se que os elementos do conhecimento do português presentes na avaliação I permaneceram. Exemplo disso é a flexão de verbo que a participante apresenta, usando o gerúndio. Mariana redige “*finha*” no momento em que tem intenção de escrever “filha”, evidenciando que, embora esta seja uma palavra que a aluna parecia já ter o domínio, se mostra ainda em consolidação.

Na avaliação III a participante retoma a produção de registro com maior quantidade de informação e traz aspectos utilizados na L2 em meios digitais, como a gargalhada “*kkk*”, apresentando formas textuais de diálogo e interagindo com o texto. Além disso, ela apresenta a expressão que muito provavelmente seja de seu conhecimento devido ao resíduo auditivo: “*anham, anham*”. Mariana utiliza verbos no passado corretamente e também apresenta marcas da oralidade nos verbos, como por exemplo, quando redige “*achujar / ajudar*” de ambas as maneiras.

No trecho “*a sua mãe pegou a cadeira para ajudar a sua mãe e a menina pediu mãe mãe deixa eu te achudar a mãe disse pode sim a mãe viu a sua filha e falou que linda*”, percebe-se a escolha de narrar em primeira pessoa. A aluna utiliza a estratégia do diálogo, indicando conhecimentos significativos da escrita e possibilidades de enunciar sua narrativa não apenas com o uso do narrador (em terceira pessoa), mas também com a enunciação dos personagens da cena narrativa (em primeira pessoa). Ela mostra estar aprendendo a usar o discurso direto para além do discurso indireto, ambos trabalhados em sala de aula. Há um avanço no modo de trazer a escrita usando discurso direto e indireto, ainda que sem

¹¹ Ao concluir o 5º ano, em dezembro de 2014, a aluna passa a frequentar o 6º ano, cujo funcionamento se organiza de modo diferente daquele descrito na metodologia deste trabalho. No 6º ano, os alunos surdos são inseridos em salas comuns com a presença de intérprete de língua de sinais, e as aulas de português são ministradas por professora bilíngue, como segunda língua, em espaço separado dos alunos ouvintes, em práticas semelhantes àquelas desenvolvidas na sala língua de instrução Libras (1º ao 5º ano).

as marcas de pontuação adequadas. Há também a manutenção dos conhecimentos mostrados anteriormente, além de apresentar uma série de conhecimentos relativos à ortografia da língua.

5.3.8 Mariana, 11 anos, 5º ano - Registro sobre o vídeo

Figura 51- Avaliação I de Mariana sobre vídeo.
Setembro, 2014.

Era uma vez um menino que
 estava fazendo uma casinha
 no arvore ele desceu da arvore
 pegou um pal pra fazer ele
 subir no arvore depois começou
 a mastela em quanto ele mastelava
 ele batel no dedo dele começou
 a sopra o dedo ele viu a
 corda pessoal que o ia cai
 ele pulou na corda a

Figura 52- Avaliação I de Mariana sobre vídeo
(cont.). Setembro, 2014.

corda estorou ele ficou
 tudo emrodado na corda
 ele caiu começou a chora
 a mãe dele pegou ele no
 colo e levou para a casa
 na casa dele tem guarda-roupa
 brinquedo então ele pegou a
 cadeira de rolimba pra colar
 e guarda-roupa em cima depois
 pegou os seus brinquedos final

Figura 53- Avaliação II de Mariana sobre vídeo.
Dezembro, 2014.

O menino pegou uma corda
 e amarel no pau e depois
 ele batel o dedo da dedo
 dele e ele viu a corda
 a moada ele pessoal que
 pode balança ele caiu no
 chão a mãe dele pegou
 ele no colo e levou para
 a casa ele pegou o que
 ele ia usar na casa de
 arvore. Fim!

Figura 54- Avaliação III de Mariana sobre vídeo. Abril, 2015.

O menino pegou a madeira
 e a corda e subiu na
 escada. A sua mãe foi
 lá chamar. O menino já estava
 fazendo casa no arvore e ele
 bateu a mantela no dedo e
 chorrou, ele viu uma corda
 e pulou a corda estorou.
 ele caiu no chão ficou
 Tudo emrodado a mãe
 dele pegou a corda pra desamarrar

Figura 55- Avaliação III de Mariana sobre vídeo (continuação). Abril, 2015.

E a mãe dele pegou no
 chão pra levar pra casa
 ele chegou em casa pegou
 cadeteira de rodinha, guarda-
 roupa, meça e sua corda
 de televisão e saiu de
 casa de novo!
 fim!

Na avaliação I a participante narra a sequência de fatos de maneira bem adequada. Exceto a palavra “*pensou*”, todas as informações apresentadas indicam caráter descritivo. Ela novamente faz uso de flexão verbal - com passado e gerúndio – e inicia seu texto fazendo uso de um formato clássico da narrativa: “*era uma vez*”. Embora faltem elementos de pontuação internos no decorrer do texto, é possível perceber encadeamentos frasais. É um texto rico em detalhes referentes ao que ela viu no vídeo, seguindo uma sequência adequada, que segue os elementos da narrativa procurando conectar os elementos presentes no vídeo.

Fato curioso na avaliação II pode ser percebido no trecho “*pegou o que ele ia usar na casa da árvore*”, que retrata uma inferência da aluna sobre o vídeo, já que este fato não está explícito no enredo. Há uma inserção de informação muito rica. A aluna usa a escrita para elaboração e compreensão do que não é explícito no vídeo e ela refere uma intenção do personagem, descrevendo e tornando notável para o leitor aspectos de sua imaginação pertinentes ao contexto. O personagem pegou os objetos e saiu pela porta, mas ela antecipa o que ele vai fazer, dizendo que levará os objetos para casa na árvore.

Do ponto de vista ortográfico, destacam-se alguns aspectos: como ela usa “l”, e “u” indicando sua elaboração em relação ao uso desse grafema na língua; o uso do “ç”, que, para ela, parece ser algo importante, já que o utiliza além do necessário, indicando que está ativamente procurando compreender a ortografia da Língua Portuguesa.

Outra questão é que a participante está testando as questões de segmentação da língua, isso pode ser observado quando ela escreve “amarrada” como “*a marada*”, “*amarol*”, “*a çopra*”, “*em quanto*”. As questões próprias da segmentação do português incomodam qualquer criança, mesmo as ouvintes, já que os padrões que as definem são arbitrários e precisam ser apropriados pelos sujeitos. É notório que a participante domina a ortografia, mas vários aspectos desse conhecimento ainda se configuram como um domínio instável.

Todavia, o elemento mais importante a ser destacado nesta segunda avaliação é a inferência que a aluna faz, antecipando algo que virá no enredo e o registra. De forma geral, Mariana apresenta neste momento uma narrativa mais curta, mas os principais elementos sequenciais se fazem presentes.

Já na avaliação III, ela busca usar pronomes “*te chamar*”, talvez de forma ainda imprecisa, mas ela está buscando usos mais sofisticados na língua. Há o

acrécimo do uso de pontuação internamente ao texto e emergem novos problemas de ortografia, enquanto outros vão sendo solucionados – evidenciando um trabalho ativo da aluna em busca das melhores formas de dizer em português.

5.3.9 Gabriela, 11 anos, 5º ano - Registro sobre a figura

Figura 56- Avaliação I de Gabriela sobre figura. Setembro, 2014.

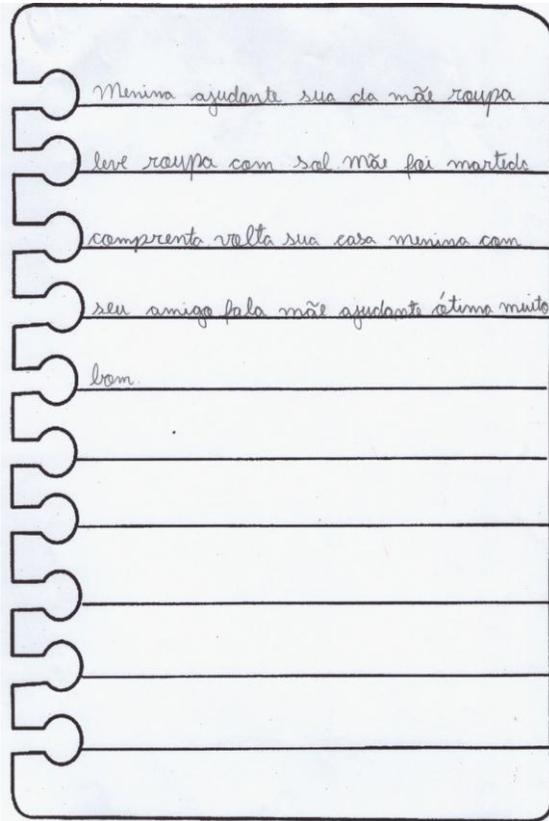


Figura 57- Avaliação II de Gabriela sobre figura. Dezembro, 2014.

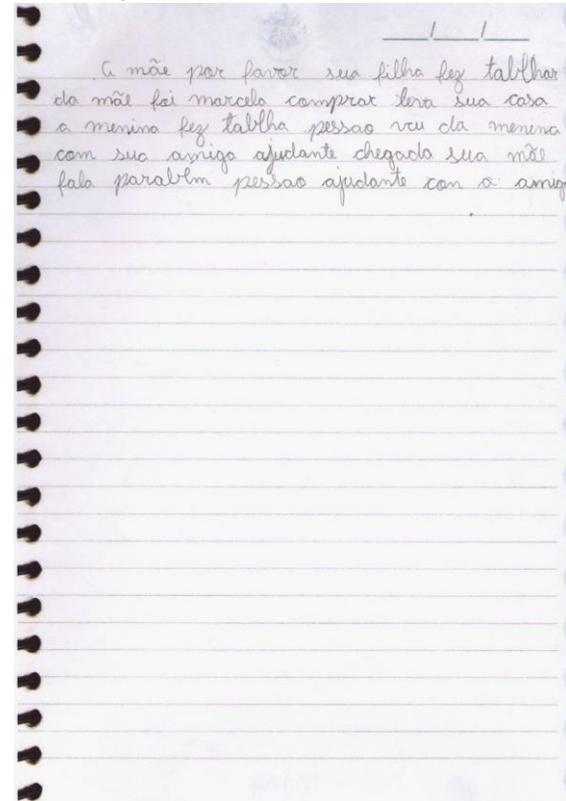
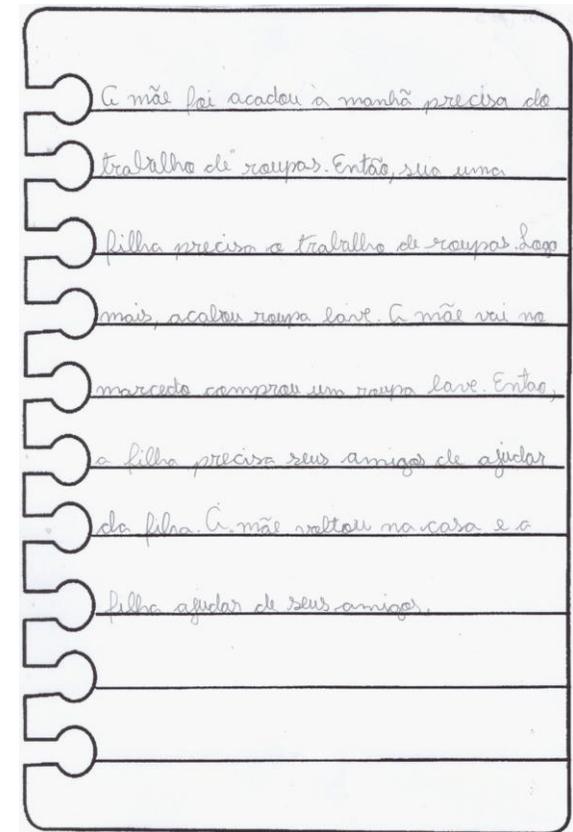


Figura 58- Avaliação III de Gabriela sobre figura. Abril, 2015.



Ao analisar os dados de Gabriela, é possível remeter ao que Cagliari (1989) aponta: as crianças ainda em fase de alfabetização demonstram capacidade para produzir textos espontâneos. Nesse processo, ao enfrentar o desafio de novas palavras, constroem hipóteses sobre a ortografia, sem perder a facilidade de expressão que já adquiriram oralmente. Gabriela, bastante fluente em Libras, traz marcas das expressões presentes em seu discurso em L1 em seus textos, redige expressões e organiza as palavras como o faz em sua comunicação em L1. Apesar de seu texto ser repleto de palavras com ortografia correta, a síntese das ideias apresentadas por ela parece um pouco estranha em muitos momentos pelo fato de o apoio maior de sua escrita ser na língua de sinais.

O autor argumenta que o excesso de preocupação com a ortografia desvia a atenção do aluno, destruindo o discurso linguístico, o texto, para se concentrar no aspecto mais secundário e menos interessante da atividade escrita, sua forma. Além disso, destaca que o controle ortográfico destrói o estímulo que a produção de um texto desperta em uma criança. Questiona levando-nos a pensar: Se a criança escrever tendo que usar tão somente as dezenas de palavras chatas que aprendeu na cartilha, que graça vai encontrar? (CAGLIARI, 1989) Podemos estender este aspecto relativo à ortografia para a fluência ao se escrever em Língua Portuguesa, sendo usuário de uma língua visogestual. Nas primeiras avaliações, a aluna apresenta marcas de seu discurso em Libras no seu registro em Língua Portuguesa.

Na avaliação II, o sentido geral do texto da avaliação I é mantido, mas a participante aperfeiçoa a escrita de algumas palavras, como quando escreve “comprar”, por exemplo, e quando mostra a tentativa de escrever a palavra “trabalhar”. Entretanto, é mantido o apoio maior na Libras, sua L1.

Como Gabriela tem consciência de que seu texto precisa de conexão, de conectivos, mas não sabe o que colocar, por ainda não ter domínio das normas da Língua Portuguesa, a aluna faz o uso intenso da preposição “de”, na tentativa de suprir essa necessidade.

Enquanto na avaliação I a palavra “*comprenta*” atua com sentido de “comprar”, na avaliação III a palavra “*comprar*” é escrita corretamente, evidenciando a apropriação da aluna na escrita padrão de novas palavras do português. Do mesmo modo, as palavras “*martedo*” na avaliação I e “*marcedo*” na avaliação III são

entendidas como a palavra ‘mercado’, em suas tentativas de aproximação da escrita padrão do português. É possível identificar a intenção de texto presente em seu registro.

De forma geral, na avaliação III é possível notar o uso de pontuação interna no texto, a diversidade de elementos textuais adequados e a presença de uma escrita precisa, sem problemas ortográficos. Gabriela apresenta uma construção bem estruturada para o português, como no trecho em que escreve “*com sua amiga ajudante*”. O fato de ela trazer a fala da mãe indica aspectos da escrita que ela aprendeu nas leituras em português.

Na terceira avaliação é notório o uso que a participante faz de expressões, a organização das ideias de seu discurso são apresentadas de maneira mais próxima da usual em Língua Portuguesa, consequência de um trabalho constante nas aulas de Língua Portuguesa, como L2, na escola. É importante pensar que o aluno deve sim aprender a ortografia, mas na justa medida e no tempo oportuno. Expressões como “*logo mais / então*”, juntamente com o uso de vírgula, são aspectos que ganham espaço no texto neste momento, em decorrência de terem sido ensinados nas aulas de português como L2. Como discutiram Lacerda e Lodi (2009), as atividades realizadas no ensino de português como L2, levando em conta a produção de sentidos, tendo como língua de instrução a Libras, acabam por criar uma identidade entre os indivíduos e um diálogo entre os processos individuais, havendo, desse modo, uma interação social entre os processos de ensino-aprendizagem estabelecidos (conhecimentos em L1 podem ser atualizados em L2). Desse modo, o espaço das aulas tornou-se para as crianças surdas um local onde elas podiam “falar” e pensar em Libras, sem a necessidade de intermediação do intérprete; relacionar-se com seus pares; compreender a Língua Portuguesa a partir de discussões com pares que apresentavam as mesmas dúvidas e dificuldades, oportunidade para se definirem e se constituírem na relação estabelecida com outros sujeitos iguais em sua diversidade.

O ensino da Língua Portuguesa para surdos nas “aulas de português como L2” consideram a dinâmica dialógica estabelecida entre a Língua Portuguesa e a Libras e possibilitam que o aprendiz vivencie a língua por meio de sua inserção em um contexto e em situações concretas (LACERDA e LODI, 2009). Essa aprendizagem

tem na L1 a base para a compreensão e significação dos processos socioculturais, históricos e ideológicos que perpassam a L2. A palavra em língua estrangeira (L2) não é considerada como sendo ideologicamente “vazia”; ela transporta consigo forças e estruturas distintas daquelas subjacentes à L1. No ensino de L2 é instaurado, assim, um confronto ideológico, um “campo de lutas” e de contradições (LODI, 2004, p. 31-32).

A compreensão de Gabriela pelo desenho é semelhante nas avaliações I e II. Ela escreve de outro modo por estar procurando palavras diferentes. Destaca-se que esta participante não possui resíduos auditivos. Enquanto Amanda e Mariana podem se valer de algum resíduo e assim fazer algum paralelo com a oralidade, esta aluna não pode. Seu apoio é totalmente centrado na Libras, ou seja, ela não apresenta marcas de oralidade, escreve apoiada nas maneiras como sinaliza em Libras. Tem o que dizer na Libras e tem o que dizer no português, e seu registro escrito revela que o português está apoiado na Libras. Independentemente desta estrutura, fica evidente a intenção narrativa no decorrer do texto e o quanto ela já domina do português escrito.

5.3.10 Gabriela, 11 anos, 5º ano - Registro sobre o vídeo

Figura 59- Avaliação I de Gabriela sobre vídeo. Setembro, 2014.

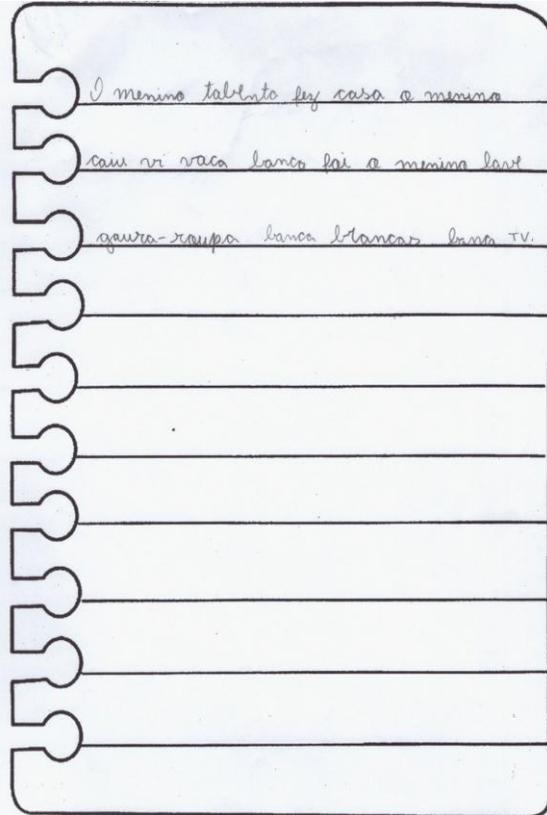
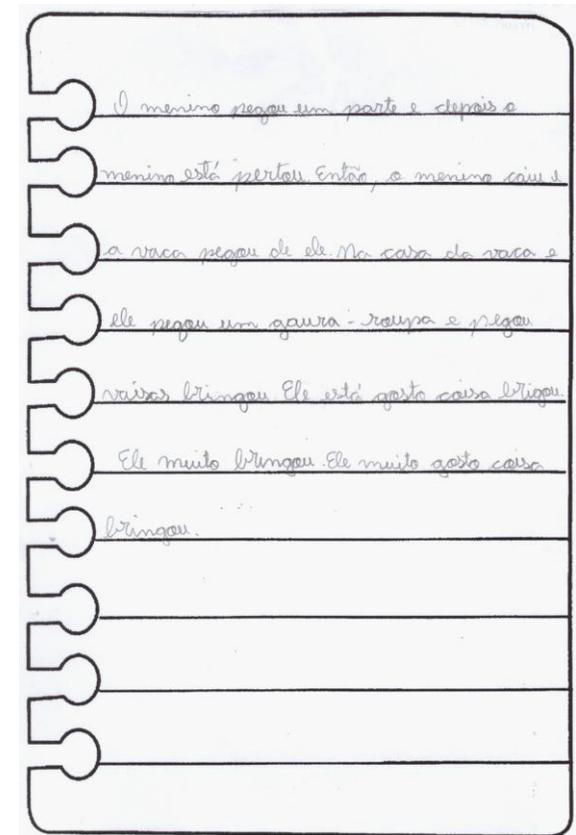


Figura 60- Avaliação II de Gabriela sobre vídeo. Dezembro, 2014.



Figura 61- Avaliação III de Gabriela sobre vídeo. Abril, 2015.



Inicialmente, o texto apresenta verbos e indica de forma mais clara uma narrativa na avaliação I; entretanto, no final emerge uma sequência de palavras, talvez porque diante de muitas informações presentes no vídeo ela parece preferir escrever os nomes dos objetos marcando seu dizer apenas pela sequência de palavras.

Na avaliação II, o texto produzido está mais próximo do português padrão, melhor estruturado. Apresenta pequenas diferenças em relação à língua padrão, mas está mais próximo do português, como quando ela escreve “*por favor*”. Além disso, é possível ver a escrita correta da palavra “brincar”, que tem uma ortografia mais complexa, envolvendo uma sílaba não canônica (consoante + consoante + vogal + consoante).

As avaliações II e III apresentam frases, e a participante resume o vídeo adequadamente, narrando o que acontece deixando registrados os elementos mais importantes. A atividade do personagem na árvore é nomeada como trabalho; a vaca leva o menino para casa, e na casa o menino brinca. Trata-se de uma leitura possível do vídeo assistido, e ela marca, ainda que sucintamente, de forma adequada.

Já na avaliação III, a aluna registra “*brigou/bringou*” – não por tratar-se de uma análise ancorada na oralidade, mas provavelmente por uma contaminação visual entre as letras “q” e “g” (caso ela tenha entrado em contato, por exemplo, com palavras como brigar/brinquedo/brincou), sendo palavras que estão instáveis para ela. De todo modo, observa-se uma grande evolução em seus modos de registro. Tudo isso pode estar navegando na mente dela para criar símbolos. Ela está pensando sobre isso.

Podem-se notar marcas narrativas mais evidentes – “*eles fez, ele pegou*”. - numa sequência adequada. Emergem dúvidas ortográficas, e há um uso de pontuação e uma arrumação maior do texto.

Novamente, não é em todas as avaliações de todos os alunos que se evidenciam marcas evolutivas da avaliação I, para II e para III. Mas podem-se ver marcas evolutivas dentro do conjunto. Há aspectos se alterando, em movimento, questões como o horário, dia, momento dos encontros para as avaliações, que podem interferir nas produções dos sujeitos, variáveis essas que não podem ser desconsideradas na análise. Estas podem influenciar nos resultados de cada aluno. Entretanto, destaca-se a evolução pedagógica de cada um dos participantes.

O participante faz uma elaboração na primeira avaliação; ao ser exposto à mesma avaliação em um segundo momento, ele já conhece o material, já viu aquela figura e já tem uma experiência de elaboração. Na segunda avaliação, está diante de uma segunda experiência de elaboração, que propicia uma espécie de refacção textual dando a chance a ele para aprofundar suas formas de registro, de partir de elementos num determinado ponto já experienciado e aprofundar, colocando em relação mais elementos.

Na terceira avaliação, o aluno tem a oportunidade de ir ainda mais fundo. Esse processo é visível no desempenho de todos os sujeitos. Melhor dizendo, ao narrar, a criança expressa o seu pensamento em palavras, faz uma narrativa, que é seu discurso externo, que gera uma modificação em seu discurso interno, já que, ao narrar para o outro, ela organiza seu pensamento para si mesma.

Em uma segunda vez que ela for narrar, seu discurso interno já está modificado, e, ao se expressar novamente, as palavras alteram seu discurso interno novamente, reelaborando o que já estava internalizado. Ao ser exposta a avaliação por mais de uma vez, a criança tem a oportunidade de aprofundar seu pensamento, de acrescentar novos elementos, de fazer uma reflexão mais profunda, de considerar aspectos e ângulos que ela não tinha considerado em uma única oportunidade, atuando diretamente na modificação do seu discurso interno, e, portanto, na internalização de conhecimentos. A criança faz uma elaboração, mas, quando ela está diante de uma segunda oportunidade, tendo já visto a figura, por exemplo, já tem uma experiência com aquela figura, e ela já teve uma experiência de elaboração; pode, então, agora avançar em sua refacção, dando a ela a chance de aprofundar, partir de elementos num determinado ponto e dá a ela a oportunidade de colocar mais elementos em relação. Dar à criança a terceira oportunidade significa permitir que ela vá aprimorando ainda mais suas formas de registro, e isso é o que acontece com a maioria das crianças.

Todos os participantes mostraram deslocamento de aprofundamento de reflexão, até mesmo o participante Miguel, que se concentra em todos os seus registros em fazer um recorte de um aspecto a ser trabalhado, no caso o personagem, que é uma figura humana, centra-se em trabalhar e aperfeiçoar aspectos específicos daquele recorte selecionado. Ele se dedica ao detalhamento da figura humana, das relações que as partes do corpo têm entre si. No caso de Karla, outro exemplo, ela usa a escrita para refletir outros aspectos. O que ela sabia se desloca para buscar outras elaborações. Os dados

foram levando a pesquisadora a refletir sobre quais caminhos de elaboração cada uma das crianças foi fazendo.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo desenvolver uma proposta de avaliação para acompanhamento e análise da escrita e suas formas de registro em alunos surdos, usuários de Libras.

Pode-se concluir que a proposta apresentou um resultado favorável ao objetivo definido, visto que a avaliação foi realizada, testada e possibilitou um olhar minucioso sobre diversos aspectos do desenvolvimento da escrita e dos demais registros – desenho, desenho com escrita – que foram produzidos pelos alunos surdos ao longo das avaliações.

O material analisado nos leva a considerar a importância de não se procurar linearidade, um sentido único de construção dos conhecimentos que pode abrir espaços para trabalhos pedagógicos que, buscando desenvolver as diversas esferas da atividade simbólica, cheguem a resultados mais efetivos do que aqueles alcançados pelas práticas que aguardam que uma área do conhecimento esteja estruturada para que se possa investir em outras. Vigotsky (1984) afirma que a construção do conhecimento se dá por evoluções e involuções. A prática pedagógica precisa contar com tais fluxos e refluxos para que a aprendizagem, juntamente com o desenvolvimento humano, emerjam e se consolidem de modo pleno (LACERDA, 1995).

A escrita do português por crianças surdas permanece em vigor na literatura, requer mais estudos. Esta pesquisa evidencia diversos aspectos a serem aprofundados pelas práticas pedagógicas. O alcance desta se direciona para o fato de a avaliação proposta ser sistematizada e 'longitudinal', ainda que não tão longa assim, o que permite a visão de aspectos que não são vistos em avaliações pontuais, acompanhando o processo e não apenas o produto. Esse conhecimento pode orientar a prática do professor no sentido de investir mais em certos aspectos de sua prática pedagógica e modificar outros.

Uma das limitações encontradas pode ser considerada a população relativamente restrita que este estudo abordou. Realizar a avaliação proposta com um número maior de sujeitos amplia o conhecimento acerca dos aspectos que esse instrumento possibilita analisar sobre o desempenho dos alunos, visto que cada criança apresenta uma bagagem cultural e apresentará dados na escrita/letramento diferentes

umas das outras. Evidentemente, quanto maior o número de pares submetidos a uma mesma condição, maior a garantia da eficácia do instrumento.

O presente estudo amplia questões para pesquisas futuras. Após o desenvolvimento, apresentação da avaliação proposta e os resultados favoráveis, validar este instrumento pode ser considerado um possível estudo futuro, de forma que o desempenho de outros alunos surdos também sejam avaliados e acompanhados.

A importância de validar e generalizar esta avaliação para uma amostra maior de sujeitos se justifica também pela escassez de instrumentos na literatura que realmente avaliem o desempenho do público alvo da educação especial. Diante da explanação das avaliações de larga escala vigentes no País, abordadas no Capítulo 2, pode-se dizer que os conhecimentos aqui abordados poderiam indicar caminhos possíveis para a avaliação desses alunos – também na perspectiva de larga escala. A Provinha Brasil se aproxima de alguma maneira do sistema de avaliação desenvolvido no presente estudo, já que as habilidades avaliadas nesta primeira se dividem no domínio de escrita e no domínio da leitura. Entretanto, apesar de o instrumento de avaliação elaborado pelo Inep intencionar, contribuir para a formação de políticas que promovam o avanço do ensino de alfabetização, ainda é um instrumento diagnóstico que precisa ser lapidado. E nada acrescentam em relação ao público-alvo da Educação Especial.

Algumas contradições são perceptíveis na Provinha Brasil, desde os seus pressupostos até a análise dos resultados e suas propostas de trabalho. Algumas considerações se referem ao fato de: (i) desconhecimento do universo da aprendizagem e do processo de alfabetização ao estabelecer qualquer relação entre a aplicação da avaliação e a garantia da alfabetização infantil em um período máximo de oito anos de idade; (ii) caráter classificatório desse instrumento de avaliação ao mencionar a inserção dos alunos em uma escala rígida, previamente determinada, em que a aprendizagem é mensurada através de técnicas de controle; (iii) suposta desqualificação da ação docente e de sua capacidade de administrar sua prática diária, já que não é confiada ao professor a incumbência de elaborar ou interpretar os resultados da avaliação, mas simplesmente aplicar e corrigir.

A amplitude de uma sala de aula está justamente no diálogo que se estabelece entre as diferenças, ampliando as práticas, expandindo e criando novos conhecimentos. Um processo avaliativo pleno deveria contemplar essa diversidade que constitui de forma privilegiada o espaço escolar, abrindo caminhos para o

aproveitamento de novas possibilidades de crescimento, aprendizagem e incorporação das divergências (FREITAG *et al.*, 2013).

Em contrapartida, a proposta de avaliação apresentada neste estudo mostra ser mais flexível por permitir que o aluno redija a narrativa do modo como ele, naquele momento em que se encontra no processo de alfabetização e letramento, compreende como se faz o registro. No caso dos dados analisados, tivemos acesso a uma diversidade de registros, foram eles o desenho, desenho com escrita e a escrita, sendo cada um deles em diferentes níveis de desenvolvimento. Percebe-se que a escolha de usar “narrativas” nesta proposta de avaliação foi de plena valia.

Os dados de Almeida (2013) corroboram essa afirmação. A autora aponta que narrativas podem ser utilizadas como uma forma de analisar o comportamento linguístico das crianças, pois, ao contar e ouvir histórias, elas estabelecem uma relação direta com o desenvolvimento da linguagem. Além disso, o trabalho com narrativas contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa, de habilidades físicas, psicossociais e cognitivas, além de permitir analisar e avaliar os principais marcos do processo de aquisição da linguagem, ratificando sua validade teórica e sua utilidade prática e pedagógica.

A autora acrescenta ainda que, como estratégia de diagnóstico, as narrativas favorecem análises textuais devido ao interesse que despertam, além de permitirem uma observação processual do desenvolvimento da aprendizagem. O avanço da capacidade de narrar, que por sinal pode ser acompanhada ao longo das três etapas que compõem a avaliação proposta, é um prenúncio do êxito escolar de crianças devido à complexidade dos elementos envolvidos na constituição dos textos narrativos permeados por personagens, cenário, sequência de eventos e finalização. Através de narrativas exhibe-se o evento inesperado, extraordinário, mas também o habitual, ilustrando, argumentando, entretendo, exemplificando (ALMEIDA, 2013).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), sendo o espaço escolar a primeira experiência pública de exposição da criança à interação social, compete à escola favorecer o conhecimento do maior número possível de tipos e gêneros textuais visando ao desenvolvimento da produção escrita e de estratégias de leitura (ALMEIDA, 2013). Na proposta de avaliação apresentada no presente estudo, a narrativa agrupa gêneros tanto na primeira língua quanto na segunda língua dos alunos surdos, escritos e sinalizados, respectivamente. O instrumento proposto viabiliza um acompanhamento próximo do desenvolvimento do aluno nesse processo, permitindo

analisar a eficácia da metodologia que tem sido utilizada no espaço escolar, possibilitando diferentes acessos a operações indispensáveis no processo de domínio da linguagem pelo aluno diante das finalidades sociais.

Testes e avaliações, diagnósticas e de seleção, são instrumentos necessários para avaliar as metas, ações e estratégias do conjunto significativo de leis e programas para subsidiar a educação do Brasil. O instrumento proposto viabiliza um olhar mais atento sobre as práticas educacionais para os alunos surdos e pode orientar ações mais adequadas para as práticas pedagógicas, fazendo valer toda a legislação que procura garantir uma educação plena, que respeite as condições particulares desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. N. S. Narrativas como Instrumento Diagnóstico no Processo de Alfabetização. In: FREITAG, R. M. K. (Org.) *Leitura, letramento e cidadania – Explorando a Provinha Brasil*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013. p. 95-115.
- ANDRADE, S. R. J, LIMA, M., LIMA, M. G. B. Breve Panorama da Legislação no Brasil. In: FREITAG, R. M. K. (Org.) *Leitura, letramento e cidadania – Explorando a Provinha Brasil*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013. p. 23-26.
- ARANHA, S.M.F. *Integração social do deficiente: Análise conceitual e metodológica*. Temas em Psicologia, no. 2, 1995, p. 63-70.
- ARAÚJO, C.C.M.; LACERDA, C.B.F. Atividades simbólicas e o desenvolvimento inicial da escrita da criança surda bilíngue. In: BERBERIAN, A.P.; MORI-DE-ANGELIS, C.C.; MASSI, G. (Orgs.). *Letramento: referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006. p. 221-243
- ARCOVERDE, R.D.L. *Tecnologias digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos*. Caderno Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, p. 251-267, mai/ago. 2006.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAPTISTA, C.R e JESUS, D.M. de (orgs). *Avanços em Políticas de Inclusão*. Porto alegre: Mediação. 2009

BEHARES, L. E. *Comunicación, lenguaje y socialización del sordo: una vision de conjunto*. Universidad de la Republica. Montevideo, 1987.

BEHARES, L. E. Implicações neuropsicológicas dos recentes descobrimentos na aquisição de linguagem pela criança surda. In: MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; PEREIRA, M. C. da C. (Orgs.). *Língua de Sinais e Educação do Surdo*. Série de Neuropsicologia, vol. 3. São Paulo: Tec Art, 1993, p. 41-55.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Lei 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 24/04/2002.

BRASIL. Decreto Nº 5.626. 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 União*, Brasília, 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/>>. Acesso em: setembro/2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 48

CAETANO, P. F. *Discutindo a atuação do professor interlocutor de libras a partir de um grupo de formação*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos, 2014.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. Editora Scipione, 1989.

CAMPELO, A.R.S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, P.M.; PERLIN, G.T. (Orgs.). *Estudos surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2006, p. 101-131.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo Veintiuno, 1979.

FERREIRA, M.C.C.; ZAMPIERI, M.A. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In: LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 99-112.

FREITAG, R. M. K., ALMEIDA, A. N. S., ROSÁRIO, M. M. S. Provinha Brasil: Vilã ou Mocinha? In: FREITAG, R. M. K. (Org.) *Leitura, letramento e cidadania – Explorando a Provinha Brasil*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013. p.27-33.

FÉLIX, A. O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de português para alunos surdos em uma escola inclusiva. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 48, n. 1. p. 119-131, Jan./Jun. 2009.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: Berberian, A.P.; Mori - De Angelis, C.; Massi, G. (Orgs.) *Letramento: Referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006. p. 117-144.

FERNANDES, S. *Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. 2007. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - TEXTO DIDÁTICO)

FERNANDES, S. *La increíble y triste historia de La sordera por Carlos Sanchez*. *Educ. rev.*, Set 2011, nº.41, p.260-276.

FERRNANDES, S. *Avaliação em Língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/sueli_fernandes.pdf. Acesso em: 14 jan. 2014.

FORMAGIO, C. L. S. e LACERDA, C.B.F.; *Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua para alunos surdos no ensino fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso (2012). Licenciatura em Educação Especial. UFSCar

GUARINELLO, A.C. Letramento e linguagem nas práticas escritas com sujeitos surdos. In: BERBERIAN, A.P.; MORI-DE-ANGELIS, C.C.; MASSI, G. (Orgs.). *Letramento: referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006. p. 348-367.

GÓES, M.C.R. de. *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas/ SP, Editora Autores Associados, 1996.

GÓES, M.C.R. Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Caderno CEDES*, Campinas, n. 50, p. 9-25, 2000.

GÓES, M.C.R.; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: Lodi, A.C.B. *et al* (orgs) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.110-119.

GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (orgs.) *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004.

HILDRETH, G. *Development sequences in name writing, in Child Development*. Estados unidos, 1936, v. 7.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, J. M. L. *Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação Mediadora*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento*. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf. Acesso em: 2 maio 2013.

JESUS, D.M. de, BAPTISTA, C.R, BARRETO, M.A.S.C e VICTOR, S.L (orgs). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto alegre: Mediação. 2007

KASSAR, M.C.M. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas: Autores Associados, 1999.

KAUCHAKJE, S. “Comunidade surda”: as demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social. In: SILVA, I.R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z.M. (Orgs.) *Cidadania, surdez e linguagem – desafios e realidades*. São Paulo: Plexus, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Panorama da educação no campo*. Brasília: INEP, 2007.

LACERDA, C. B. F. de. *Inter-relação entre Oralidade, Desenho e Escrita – o Processo de Construção do Conhecimento*, 1995.

LACERDA, C.B.F. de. *Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1996.

LACERDA, C.B.F. de. A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem. *Espaço*, nº 10, dez/1998, p. 30-40.

LACERDA, C.B.F. de. *O intérprete de língua de sinais: investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Processo No. 05/00443-3. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. 2005.

LACERDA, C.B.F.de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. CEDES*, Ago 2006, vol.26, no.69, p.163-184.

LACERDA, C. B. F. de. *Intérprete de LIBRAS: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação/FAPESP, 2012. v. 1. 95 p.

LACERDA, C. B. F. de. e LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B. e LACERDA, C. B. F. de. (Orgs.) *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 11 - 32.

LACERDA, C. B. F. de. e LODI, A. C. B. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LODI, A. C. B. e LACERDA, C. B. F. de. (Orgs.) *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 143 - 158.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.) *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p.185- 200.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L.F.; CAETANO, J.F. Estratégias Metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.) *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p.185- 200.

LACERDA, C.B.F de.; ALBRES, N. de A. e DRAGO, S. L. dos S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educ. Pesqui.* [online]. 2013, vol.39, n.1, pp. 65-80.

LACERDA, C.B.F de. *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 de. *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 de. *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. Em andamento.

LEWIS, W. *Bilingual Teaching of Deaf Children in Denmark*. Aalborg: Doveskolernes Materialecenter, 1995.

LISSI, M. R.; SVARTHOLM, K; GONZÁLEZ, M. (2012) El Enfoque Bilingue em La Educación de Sordos: sus implicâncias para La enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 2, 299-320.

LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. de; TESKE, O. (Orgs.) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.

LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. de (Orgs) *Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2003.

LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A.C.B. et al. *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 35-46.

LODI, A. C .B. *Uma leitura enunciativa da língua brasileira de sinais: o gênero contos de fadas*. DELTA, Dez 2004, vol.20, no.2, p.281-310. ISSN 0102-4450

LODI, A. C .B. *Plurilinguismo e educação do surdo; uma leitura bakhtiniana da história*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p.409-424, set./dez. 2005.

LODI, A C B e LACERDA, C. B. F. de. (Orgs.) *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, A. C. B.; ALMEIDA, E. B. *Gêneros discursivos da esfera acadêmica e prática de tradução-interpretação Libras-português: reflexões*. Tradução e Comunicação, São Paulo, v. 20, p.89-103, 2010.

LODI, A.C.B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos: impactos na educação básica. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. *Língua Brasileira de Sinais: uma introdução*. 2011. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Livro didático: Coleção UAB-UFSCar - Educação Musical).

LODI, A C B e LACERDA, C. B. F. de. (Orgs.) *Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05*. Educ. Pesqui., Mar 2013, vol.39, no.1, p.49-63.

LODI, A. C. B. Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.) *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p.165- 183.

LOPES, M.C. e HATTGE, M.D. (orgs) *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

LEBEDEFF, T. B. O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (orgs.) A

invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 47-61.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. e VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone/Edusp, 1988.

LURÇAT, L. *Études de l'acte graphique*. Paris e Haia, Mouton, 1974.

MOURA, M.C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000.

PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e escrita como sistemas de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996^a.

QUADROS, R. M., CRUZ, C. R. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011

LUNARDI-LAZZARIN, M. L; CAMILLO, C. R. M. *Tratar de avaliar, tratar de disciplinar: o contexto da avaliação na educação de surdos*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4772--Int.pdf>. Acesso em: 2 maio 2013.

MAHSHIE, S.N. *Educating Deaf Children Bilingually*. Washington: Gallaudet Univerity, 1995.

MAMEMO je n'ai pas le temps. Extrait de la série en animation MAMEMO. infos sur www.mamemo.com Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=em2hSiZbvII>. Acesso em: março de 2014.

MAMEMO genial. Extrait de la série en animation MAMEMO. www.mamemo.com. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rg-6_tFQ1RM . Acesso em: março de 2014.

MARCHESE, A. *El desarrollo cognitivo e lingüístico de los niños sordo: Perspectivas educativas*. Madrid: Alianza, 1987.

MARQUEZINE, M.C. e Colaboradores. *Inclusão*. Londrina: Eduel, 2003.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: História e políticas*. São Paulo: Cortez Ed., 1996.

NEUROTH-GIMBRONE, C.; LOGIODICE, C. M. A cooperative language program for the deaf adolescent utilizing bilingual principles. In: *Conference Proceedings – Bilingual Considerations in the Education of Deaf Students: ASL and English*. College for Continuing Education. Washington, D.C., 1992, p. 123-149.

OMOTE, S. (Org.) *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe/CNPq, 2004.

PALHARES, M.S. e MARINS, S.C. (orgs.) *Escola inclusiva*. São Carlos: Edufscar, 2002.

RESENDE, A.A.C.; LACERDA, C.B.F. Mapeamento de alunos surdos matriculados na rede de ensino pública de um município de médio porte do estado de São Paulo: dissonâncias. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19 (3), 2013, p.411-424.

SÁ, N. R. L. de. *Questões a propósito de uma avaliação interativa na educação especial e na educação de surdos*. Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br/dialogicaV1N6/QUEST%C3%95ES%20A%20PROP%C3%93SITO%20DE%20UMA%20AVALIA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 2 maio 2013.

SANTOS, L. F. dos. *O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações*. Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos, 2014.

SCHENBERG, S.; GUARINELLO, A. C.; SANTANA, A. P. As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 15, p. 251-268, 2009.

SILVA, D.N.H. *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus, 2002.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 2002.

SOUZA, R.M. de *Que palavra que te falta?* Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1996.

STOKOE, W. *Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the american deaf*. *Studies in Linguistics*, nº 8. University of Buffalo, 1960.

SKLIAR, C. (Org.) *Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre, Ed. Mediação, 1997b

SKLIAR, C. Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 8, p. 44-75, maio-ago, 1998b.

SILVA, A.B.P.; PEREIRA, M.C.C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. *Psicologia: teoria e prática*. São Paulo, n. 19, v. 2, p. 173-176, 2003.

SVARTHOLM, K. Bilinguismo dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Interfaces entre a pedagogia e linguística*, vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 15-23.

SCHENBERG, S. ; GUARINELLO, A. C.; SANTANA, A. P.. As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso

dos pais e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 15, p. 251-268, 2009.

TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. São Paulo. Trajetória Cultural, Campinas, SP. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

VOLTERRA, V. *Linguaggio e sordità – parole e segni per l'educazione dei sordi*. Firenze: La Nuova Italia, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Mass., M. I. T. Press, 1975: Mind in society: the development of higher psychological processes. Mass., Harvard University Press. 1978

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

VYGOTSKY, L. S. [1934]. *Pensamiento y lenguaje*. Obras Escogidas II. Madri: Visor, 1982. p. 9-348.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginación y el arte en la infancia*. México, Hispánicas, 1987.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L.S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N., *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de VILLALOBOS, M. P. 12ª edição. São Paulo: Ícone, 2012.