

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM SOCIEDADE,
CULTURA E FRONTEIRAS - NÍVEL DE MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS

MARTA DE FÁTIMA DA SILVA

**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGUE PARA SURDOS: FORMAÇÃO DO
PROFESSOR PARA UM ENSINO CULTURALMENTE SENSÍVEL/RELEVANTE**

FOZ DO IGUAÇU – PR

2013

MARTA DE FÁTIMA DA SILVA

**EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILÍNGUE PARA SURDOS: FORMAÇÃO DO
PROFESSOR PARA UM ENSINO CULTURALMENTE SENSÍVEL/RELEVANTE**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras, junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade, Cultura e Fronteiras, área de concentração: Sociedade, Cultura e Fronteiras.
Linha de Pesquisa: Linguagem e Ensino

Orientadora: Profa. Dra Maria Elena Pires Santos

FOZ DO IGUAÇU – PR

2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste
Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

S581e Silva, Marta de Fátima da
Educação intercultural bilíngue para surdos: formação do professor para um ensino culturalmente sensível/relevante. / Marta de Fátima da Silva — Foz do Iguaçu, PR: UNIOESTE, 2013.
96 f. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras.
Bibliografia.

1. Bilinguismo. 2. Professor - Formação. 3. Ensino. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21. ed. 371.9

MARTA DE FÁTIMA DA SILVA

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL BILINGUE PARA SURDOS
FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA UM ENSINO CULTURALMENTE
SENSÍVEL/RELEVANTE

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós – Graduação Stricto Sensu em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Nível Mestrado, área de concentração: Sociedade, Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Ivani Rodrigues Silva
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Membro Efetivo (Convidado)

Prof. DR. Ivo José Dittrich
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Membro Efetivo (Convidado)

Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Orientadora

Foz do Iguaçu, 25 de fevereiro de 2013.

O modelo bilíngue tende a ser aperfeiçoado e, eventualmente, superado. Mas neste processo que se inicia teremos os surdos como protagonistas e poderemos dialogar com eles num plano de igualdade, unidos por vínculos solidários na construção de um futuro melhor para todos.

SÁNCHEZ

À memória do meu pai, Manoel Vicente da Silva.

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Elena, pela orientação segura e parceira, pelo modo respeitoso e comprometido com que conduz o árduo caminho de construção do texto acadêmico.

Aos professores surdos e professores ouvintes da APASFI, participantes desta pesquisa, pela confiança em mim depositada e pelo interesse com que assumiram a proposta de trabalho, tornando possível a realização desta pesquisa.

À diretora da Escola da APASFI, Márcia Madalena da Silva Hames, minha irmã e companheira nas lutas por uma educação de surdos mais qualificada.

Aos meus pais, Mariana e Manoel (em memória), pela segurança, estímulo, carinho e confiança permanentes.

Aos meus irmãos, pela escuta solidária e pela amizade singular de cada um deles.

Aos meus sobrinhos, pelo frescor que dão aos meus dias.

Aos professores e colegas do programa de mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras, pelas conversas, sugestões e pela acolhida no grupo.

Às minhas colegas de trabalho e de lutas na Educação Especial, pelas sugestões e apoio aos meus ideais.

Ao Claudemir, meu companheiro, parceiro que escolheu permanecer ouvinte silencioso, apoiando quando necessário.

SILVA, Marta de Fátima da. **Educação intercultural bilíngue para surdos: formação do professor para um ensino culturalmente sensível/relevante**. 2013. 96 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu.

RESUMO

Uma situação pedagógica diferenciada e de respeito aos alunos surdos deveria considerar a importância de desenvolvimento de práticas escolares que poderiam proporcionar a diminuição das barreiras linguísticas, culturais e outras barreiras menos visíveis que surgem no dia a dia da sala entre professores ouvintes e alunos surdos. Sendo assim, as questões que envolvem o processo pedagógico da educação bilíngue dos surdos, principalmente o ensino da Língua Portuguesa escrita, não são simples e exigem aprofundamento teórico e uma prática que busca constante reflexão. Seguindo essa perspectiva, a educação dos alunos surdos poderia tornar-se mais sensível e mais relevante se fossem considerados os modos visuais deles aprenderem e se estivessem presentes nos contextos pedagógicos as demandas culturais e sociopolíticas, como apontam Bortoni-Ricardo (2003), Ladson-Billings em entrevista a Gandin et. alii (2002). A Educação Bilíngue para surdos tem se apresentado como realidade assumida no Brasil e, ainda, como forma de reconhecimento da luta das comunidades surdas, tendo sua concretização no Decreto Federal N° 5626/2005 que preconiza como escolas 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. Todas essas conquistas em relação à educação tornam-se pouco produtivas se a formação do professor não for pensada de forma pontual para as questões específicas da surdez. A presente pesquisa buscou, por meio do desenvolvimento de projeto de extensão, apontar demandas, sugestões e propostas para uma formação teórica e prática de professores de surdos, sem cair na tendência de procurar, nos modelos já consolidados, a maneira de fazer educação dos alunos surdos.

PALAVRAS-CHAVE: bilinguismo, formação do professor, ensino.

SILVA, Marta de Fátima da. **Bilingual intercultural education to deaf students: training teachers for teaching a culturally sensitive/relevant**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu.

ABSTRACT

A pedagogical situation differentiated with respect to deaf students should consider importance of development of school practices, providing decrease of barriers for language, culture and other barriers less visible that occur to day by day, among listener teachers and deaf students. Thus, issues about teaching bilingual education process for deafness, especially to teaching to Portuguese writing; it is not simple and requires theoretical depth and practice skills, with constant reflection. Following this perspective, education of deaf students could become more sensitive, more importantly, considering more visual modes of students, and also, it is be present in pedagogical contexts socio political and cultural demands, as described by Bortoni-Ricardo (2003), Ladson-Billings in interview to Gandin et. alii (2002). In Brazil, bilingual education for deaf students has been assumed currently. The Federal Decree N ° 5626/2005 is recognition of struggle of deaf communities, and advocates that bilingual schools shall teach Libras (Brazilian language of signs) and Portuguese writing, as instruction languages, used to whole development of educational process. These achievements obtained to bilingual education, become unproductive without qualification of teachers to specific issues of deafness. The present study searched, through development of extension project, point some demands, suggestions and proposals for theoretical and practical training for teachers of deaf students, without falling into tendency of models established on deafness education.

Keywords: bilingualism, teacher training, teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A PESQUISA E SEUS CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	18
2 A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: SUAS HISTÓRIAS E SUAS LÍNGUAS.....	31
2.1 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS.....	31
2.2 LEMBRANÇAS HISTÓRICAS QUE SITUAM OS DEFENSORES DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	35
2.3 A TERRA DA LÍNGUA DE SINAIS.....	39
2.4 UM PROJETO PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS RELEVANTE/SENSÍVEL.....	47
2.5 LETRAMENTO E SURDEZ: A LINGUAGEM ESCRITA PENSADA A PARTIR DA LÍNGUA DE SINAIS.....	50
3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE SURDOS: UM PROJETO DE EXTENSÃO.....	58
3.1 O PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS.....	63
3.1.1 Primeiro encontro.....	65
3.1.2 Segundo encontro.....	65
3.1.3 Terceiro encontro.....	70
3.1.4 Quarto encontro.....	73
3.1.5 Quinto encontro.....	76
3.1.6 Sexto encontro.....	77
3.1.7 Sétimo encontro.....	78
3.1.8 Oitavo encontro.....	80
3.1.9 Nono encontro.....	80
3.1.10 Décimo encontro.....	82
3.1.11 Décimo primeiro encontro.....	83
3.1.12 Décimo segundo e último encontro.....	84

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	99

INTRODUÇÃO

A educação de surdos, suas especificidades e complexidades, talvez encontrem os seus principais desafios no uso de línguas diferentes. O contexto educacional, atualmente bilíngue, desafia professores ouvintes e alunos surdos a lidarem com a Língua de Sinais e com a Língua Portuguesa num contínuo processo de escolhas, seja pedagógica ou de interações. Os sujeitos envolvidos ora se identificam, ora não se reconhecem e, neste vai e vem de sentimentos, surgem os conflitos, as soluções em relação às identificações, as fronteiras de pertença e os aspectos culturais específicos.

O desafio da Educação Bilíngue para os alunos surdos que, num primeiro momento, era entendida como o domínio de duas línguas – a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais, no caso do Brasil, a Libras – Língua Brasileira de Sinais¹ (Libras) – vem demonstrando que a implementação desse modelo depende de muitos outros fatores, os quais serão melhor explicados no decorrer deste texto, entre eles o entendimento de quais são os aspectos relevantes num processo de educação bilíngue para minorias linguísticas e sociais. Para Cavalcanti (1999), o Brasil se acostumou a lidar com um bilinguismo de elite, ou seja, o bilinguismo voltado para as línguas de prestígio, cujos pressupostos não se aplicam aos contextos de comunidades que usam línguas ou variantes desprestigiadas, onde a expressão “educação bilíngue” tem causado estranheza e, muitas vezes, mal entendimentos. Outro aspecto apontado pela autora é o que nomeia de “mito do monolinguismo” (CAVALCANTI, 1999, p.06), segundo o qual, o Brasil seria um país privilegiado, pois está subjacente a esse mito, a crença de que todos são usuários da Língua Portuguesa e, por isso, podem se comunicar sem qualquer problema. A superação do mito do monolinguismo e a compreensão de uma educação bilíngue podem ser apontadas como os primeiros passos na construção de um projeto de formação para professores que atuam no contexto bilíngue da educação de surdos.

A criação dos grupos de estudos dos quais resultou este texto e que serão delineados posteriormente, partiu da necessidade de problematizar com os professores sobre qual modelo de educação bilíngue, entre tantas possibilidades nesse campo, estávamos falando e lidando na

¹ Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (LEI N.º 10.436 de 24 de abril de 2002).

escola de surdos e quais demandas se faziam mais recorrentes no dia a dia do complexo cotidiano escolar, sem perder de vista o principal ponto, que para nós era fundamental, isto é, o ensino simultâneo da Libras e da Língua Portuguesa.

A necessidade da valorização e do reconhecimento da Libras como uma língua, empreendida pelos surdos no início da década de noventa no Paraná, aliada à busca de soluções para os problemas enfrentados nas práticas de sala de aula das escolas de surdos, em particular da escola focalizada neste trabalho, conduziu às reivindicações por uma educação bilíngue. O resultado destas é um universo complexo com idas e vindas, com momentos que representam avanços e, noutros, retrocessos. Os professores inseridos em tais contextos, em geral, sentem-se vulneráveis frente às experiências iniciais e muitas vezes enfrentam as mudanças como se fosse mais uma etapa passageira, permanecendo à espera de novas possibilidades.

As incertezas geradas pelos desafios teóricos da educação bilíngue ainda persistem, fazendo-se necessário apresentar razões para que os professores percebam que a valorização e aprendizagem das duas línguas - Libras e Português - é uma conquista. Dessa forma, percebe-se que é possível adequar o modelo educacional bilíngue a esse contexto, pois, como afirma Sánchez (1990), o retorno ao oralismo, sonho que ainda povoa a mente de um número significativo de professores que atuam nas escolas para surdos, seria um retrocesso grandemente prejudicial à educação de surdos. Ao abordar a recente história de oralização² dos surdos, tema a ser tratado no capítulo II deste trabalho, verificamos que se tratava de um ensino de uma alternativa só.

Os entraves e conflitos que a educação bilíngue para surdos vêm demonstrando não são claramente visíveis, como parece se apresentar ao serem descritos, mas revelam a complexidade do contexto escolar, não só para surdos. Eles são, muitas vezes, velados, revestidos de outros termos, outras demandas, em que se travam ações conscientes e inconscientes, fazendo surgir também novas formas de viver fronteiras, novos falares nas línguas em contexto e, ainda, novos sujeitos com suas linguagens híbridas não catalogadas nos manuais tradicionais dos conceitos acabados. Essa perspectiva abre espaços para novas configurações, como aponta Pires-Santos (2008).

² Oralização é resultado do oralismo, ou método oral, isto é, o processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral (SOARES, 1999, p. 1, apud MARINHO, 2011, p. 04)

Desta maneira, ampliam-se as possibilidades para a visão de processos de hibridação, o que contribui para que se arquitetem novos poderes e novos saberes, tornando possível aproveitar os momentos de suspensão, quando se abrem brechas para a insubmissão ao controle, fazendo da escola contexto para criar novos espaços/tempo com condição de possibilidades para novos acontecimentos (PIRES-SANTOS, 2008, p. 144)

Um novo olhar para esses contextos torna-se uma alternativa que poderá contribuir com os professores na interpretação desses novos sentimentos, novos falares e novos conhecimentos. A Educação Bilíngue dos alunos surdos, então, abre para a possibilidade de muitos sulcos para novos saberes e jeitos de pensar a sala de aula. É importante reconhecer que escolas e professores, que geralmente se colocam como “guardiães” do mito do monolinguismo, não conseguem manter o controle sobre a língua e nem sobre os rumos que os alunos surdos podem desejar trilhar. A língua, nesse novo contexto, apresenta-se como “o chão” menos firme.

Sendo assim, torna-se primordial rever o conceito de língua para tal contexto que se distancie da homogeneidade e do monolinguismo, como propõem César e Cavalcanti (2007), ao tratar da complexidade das línguas em interação nos contextos da educação escolar indígena. As autoras, utilizando a metáfora do caleidoscópio, sugerem o deslocamento da concepção teórica da língua reificada, colocando seu conceito no espaço do político:

No campo conceitual, ao invés da estabilidade dos níveis de análise da “língua” (sintaxe, morfologia, léxico) e seus modelos teóricos, interessa pensar a língua como uma porção de conjuntos híbridos de diversos fragmentos (modulações, textos, sons), a partir dos quais são possíveis determinadas combinações. Línguas multiformes... Se considerarmos a pluralidade de contextos multiculturais em que é falada a língua portuguesa no Brasil, nada nos impede de afirmar que temos várias línguas portuguesas sob o rótulo “língua portuguesa”, ou, como nos diz Saramago, “línguas em português” (CÉSAR E CAVALCANTI, 2007, p. 62).

Como o caleidoscópio, os diversos pedaços, nas suas variadas cores e formas, que compõem a educação bilíngue para surdos, estão em constantes movimentos e, nesses contextos, a educação precisa se organizar também num novo desenho, cujo motivou esta pesquisa. Sendo assim, parece-nos bastante adequada a visão teórica que, ao pensar educação de minorias, e, principalmente, educação que envolve línguas diferentes, propõe com o conceito de educação intercultural. Maher (2007) e Cavalcanti (2007) definem interculturalidade como uma forma de manter a ideia da influência de culturas umas sobre as

outras e na possibilidade de resistência aos conflitos culturais entre valores diferentes, considerando que o processo cultural implica dinamismo, transformação, reinterpretações.

O dinamismo presente no uso de línguas diferentes, que pode também corresponder a certa instabilidade na educação, identificada com a movimentação por diversos aspectos culturais, no caso da escola para surdos, acrescenta-se à questão organizacional da maneira de ensinar/aprender a partir da predominância da visão, pois a Libras se configura como uma língua espaço/visual³, o que caracteriza traços identitários da cultura surda.

As questões de língua(gem) estão relacionadas às de identidade, pois estas são construídas na e pela linguagem. No contexto de uso das línguas no ensino, a construção de novas identidades se vincula às questões culturais. Assim, quando tratamos dessas demandas no interior da escola de surdos, tais como nas realidades que predominam aspectos heterogêneos, as identidades e as questões culturais fogem dos enquadramentos e tendem a se constituir possibilidades de resistência e retomadas constantes.

Quando se trata de educação bilíngue para surdos, que pressupõe a presença de línguas híbridas e não homogêneas, caracterizam-se identidades não essencialistas, ou seja, identidades que não são fixas, que se constroem permanentemente nas interações sociais. Para Santos & Cavalcanti (2008):

Esse ponto de vista permite um olhar sobre o sujeito pós-moderno como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas construída socialmente nas interações e, por isso, pautada numa base sócio-histórica e cultural, o que resulta em identidades fragmentadas, híbridas, complexas, incompletas e em permanente fluxo (SANTOS & CAVALCANTI, 2008, p. 432).

Assim acontece também quando o foco passa a ser o professor em sua formação continuada, principalmente quando se trata de educação bilíngue de alunos surdos, a qual depende de retomadas constantes e de interrogações. Não se pode perder de vista os rastros do passado e as projeções futuras.

É a partir da problematização apresentada que se justifica o trabalho aqui proposto.

A interlocução com professores surdos e ouvintes de escolas de surdos tem revelado, ainda, a preocupação quanto aos movimentos empreendidos pelos governos em relação à inclusão dos surdos em escolas monolíngues, de ouvintes.

³ Sobre uma pedagogia mais voltada para o visual, tratarei de forma mais detalhada no Capítulo II, ao discutir educação bilíngue.

No ano de 2007, aproveitando a oportunidade de realizar uma pesquisa quando participante do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Governo do Paraná⁴, fiz uma primeira discussão em relação a esse tema, apresentando, como o objetivo, a análise do processo de compreensão da educação bilíngue por parte dos professores ouvintes que atuam no ensino dos alunos surdos, além de verificar quais eram as reais possibilidades de capacitação e aperfeiçoamento que esses professores haviam tido nos últimos anos.

Os resultados dessa pesquisa, que serviram de ponto de partida para a investigação aqui proposta, revelaram que o reconhecimento da língua de sinais, como primeira língua dos surdos, e da Língua Portuguesa, como segunda língua, continua sendo compreendida como bastante complexa para boa parte dos professores ouvintes que atuam nas escolas específicas para alunos surdos.

Esta constatação levou-me a entender a necessidade de proposição em investir na formação contínua de professores, bem como na reflexão e aprofundamento das perspectivas teóricas que dão sustentação a uma educacional bilíngue, a qual sugere diálogo constante, parcerias, discussões e acordos pedagógicos não comuns à escola tradicional. Skliar (1999, p. 12) afirma que “[...] a educação bilíngue não pode ser assimilada à escolarização bilíngue, isto é, não se deve justificar somente como ideário pedagógico a ser desenvolvido dentro das escolas”. Nesta situação pedagógica diferenciada, o reconhecimento do potencial linguístico e cognitivo dos alunos surdos deve ser vista como de fundamental importância para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. No entanto, esse reconhecimento acaba por não ser considerado em sua totalidade se os professores não tiverem uma formação que os habilite para a pesquisa e para a busca constantes de alternativas que propiciem aprendizagens geradoras de independência para os alunos surdos.

Diante das situações já relatadas, coloco-me a indagação sobre a educação bilíngue para surdos sendo ou como um universo no qual línguas e culturas disputam e confrontam fronteiras possíveis de se identificar ou como espaço em que essas fronteiras constantemente se entrelaçam, proporcionando situações bastante complexas para a atuação pedagógica.

⁴ Política pública que estabelece o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, integrado às atividades da formação continuada em Educação, visa à promoção do professor para o Nível III da Carreira, conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual, Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004.

Frente a esses dilemas, o objetivo aqui proposto é apresentar e analisar os resultados de uma proposta de educação intercultural bilíngue e culturalmente relevante para a formação continuada de professores que atuam na educação de alunos surdos.

Para alcançar esse objetivo, foram propostas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. De que forma tem sido organizada e orientada a formação do professor para a educação bilíngue de surdos?
2. Quais fatos da história da educação de surdos contribuíram para motivar educação bilíngue, reivindicada pelos surdos?
3. Como se efetivou uma proposta de educação intercultural bilíngue no projeto de formação continuada para professores surdos e ouvintes?
4. Como as propostas de formação continuada, desenvolvidas durante a proposição do projeto, passaram a ser tratadas nas práticas de sala de aula?

As perguntas de pesquisa trouxeram a possibilidade de repensar a formação do professor para a realidade da educação dos alunos surdos, neste momento, e ainda repensar os diferentes modelos de educação bilíngue com os quais estamos convivendo, tendo a finalidade de traçar caminhos a serem trilhados em busca de uma educação intercultural bilíngue.

Para desenvolver o objetivo proposto, este trabalho está organizado da maneira como segue.

No capítulo 1, trato da abordagem metodológica de pesquisa e métodos utilizados para a geração dos registros a partir de uma perspectiva da pesquisa qualitativa/interpretativista, orientada para a etnografia colaborativa. Também, trago um breve olhar sobre a história da educação dos surdos, focalizada a partir da visão teórica dos estudos da micro-história que, segundo Assunção (2011), corresponde a um campo histórico que se refere a uma coisa bem distinta: uma determinada maneira de se aproximar de certa realidade social ou de construir o objeto historiográfico. Dessa forma, ao tratarmos da história da educação dos surdos, nosso foco será mais especificamente a Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Foz do Iguaçu (APASFI), escola de surdos da cidade de Foz do Iguaçu.

No segundo capítulo, direciono o olhar para a realidade pedagógica da Escola para Surdos da APASFI, seus alunos, professores surdos e seus professores ouvintes e, sobretudo, verificar o movimento em direção à educação que se compromete com o outro, numa relação de sujeitos para sujeitos.

O projeto de extensão nos possibilitou a terceira questão, pois, com a proposta de mudança e aplicação das discussões em sala de aula, surgiu a necessidade de observar e verificar como pode se dar uma formação continuada mais acordada com o fazer pedagógico da escola.

A partir do projeto de extensão e das leituras realizadas nas disciplinas obrigatórias e eletivas, surgiu a necessidade de uma proposta mais concreta de ensino-aprendizagem e, para isso, ancoramo-nos na perspectiva de uma educação culturalmente sensível/relevante que, de acordo com Erickson (1987), Ladson-Billings (1990), Gandin et. al. (2002), Bortoni-Ricardo e Dettoni (2003), é uma pedagogia que busca manter a cultura do aluno e, usando seus referentes culturais para fomentar o conhecimento, as habilidades e atitudes, possibilita seu empoderamento intelectual, social, emocional e político. A proposição pedagógica será abordada no Capítulo I, que trata da metodologia empregada na pesquisa, e no Capítulo III, no qual serão discutidas as questões da sala de aula e principalmente os seus resultados, além das anotações no diário de campo.

A pesquisa será norteada pelos dizeres e propósitos identificados com a Linguística Aplicada (doravante LA), pois é uma proposta de idas e vindas, entre práticas e teorias, sem perder de vista os sujeitos concretos, que merecem posicionamento ético e de respeito pelas suas histórias e pelos seus enfrentamentos, tanto nos espaços educacionais, como sociais. Tratando de LA, Moita Lopes (2006, p. 101) afirma que:

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de *bricolage*⁵, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que vivem.

Para tratar das questões que envolvem pessoas surdas e pessoas ouvintes, com mundos e aspectos culturais diferentes, é preciso pensar configurações relacionadas aos movimentos que buscam o olhar do outro no mundo contemporâneo. O desafio passa a ser o de buscar abordagens de pesquisa que sejam mais abrangentes e que possibilitem a inter-relação entre níveis sociais e individuais, como a abordagem qualitativa/etnográfica/interpretativista.

O presente texto trará, de início, a descrição da metodologia de pesquisa, ressaltando que orientações seguidas são da Linguística Aplicada que, segundo Moita Lopes (2006), é um

⁵ Grifos do autor – bricoleur interpretativo produz uma bricolagem: um conjunto de representações que reúne peças, as quais, por sua vez, se encaixam nas especificidades de uma situação complexa. (DENZIN & LINCON, 2006)

trabalho situado no tempo e no espaço. Sendo assim, nesse Capítulo I, as questões das escolhas de pesquisa, a interdisciplinaridade e a ética serão apresentadas como fundamentos que norteiam a nossa pesquisa.

Nesse Capítulo ainda recuperaremos alguns conceitos sobre a educação bilíngue, além de identificarmos quais os principais desafios pedagógicos da escola para surdos. Serão apresentados dados históricos sobre a educação dos surdos, especialmente no município de Foz do Iguaçu, na perspectiva teórica dos estudos da micro-história e, ainda, traremos as primeiras apreciações sobre as observações durante o curso de extensão de formação continuada para os professores de surdos. Essas apreciações serão efetuadas a partir da visão de ensino culturalmente sensível/relevante, conforme já mencionamos anteriormente.

1 A PESQUISA E SEUS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento os princípios da pesquisa qualitativa/interpretativista, de cunho etnográfico, com sua orientação interdisciplinar e multimetodológica (Denzin & Lincoln, 2008, entre outros), situando-a também no campo da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2008). Abordo, ainda, os métodos utilizados para a geração dos registros, o cenário e os participantes da pesquisa e, finalmente, o Projeto de Extensão/Pesquisa, fonte de discussão e análise para a realização dos objetivos aqui propostos.

Conforme Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada Indisciplinar tem como proposta o distanciamento das fronteiras disciplinares em direção a uma visão interdisciplinar que não se furta de um compromisso ético de respeito à voz do outro num processo de pesquisa acadêmica.

Também para Denzin e Lincoln (2008), a interdisciplinaridade permeia a pesquisa qualitativa. Nas suas palavras:

A pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, trata-se de um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas lealdades éticas e políticas. A pesquisa qualitativa adota duas tensões ao mesmo tempo. Por um lado, é atraída a uma sensibilidade geral, interpretativa, pós-experimental, pós-moderna, feminista e crítica. Por outro lado, é moldada para concepções da experiência humana e de sua análise mais restrita à definição positivista, pós-positivista, humanista e naturalista (DENZIN & LINCOLN, 2008, p. 390).

Estas orientações metodológicas utilizadas se mostraram mais adequadas para os objetivos aqui propostos por suas possibilidades interdisciplinares, permitindo o estabelecimento de diálogos com diferentes áreas do conhecimento. Além disso, a aproximação com o campo de pesquisa da surdez exige uma visão que não pode ser outra senão a interdisciplinar, pois essa perspectiva legitima as diversas vozes que a educação de surdos necessita empreender.

A diluição de fronteiras disciplinares também é apontada no Documento da Capes, da Área Interdisciplinar 2007/2009⁶, PES quando trata da necessidade de programas de pós

⁶ Disponível em: Documento da Área Interdisciplinar 2007/2009.

graduação mais interdisciplinares e aponta que as estratégias teóricas metodológicas geradas a partir do viés interdisciplinar são possibilidades que desafiam o pesquisador a buscar respostas para problemas novos e ainda apresentar soluções novas e diferentes para problemas antigos enfrentados pela sociedade.

A interdisciplinaridade pressupõe uma forma de produção do conhecimento, porque ela implica trocas teóricas e metodológicas, geração de novos conceitos e metodologias, e graus crescentes de intersubjetividade, visando a atender a natureza múltipla de fenômenos de maior complexidade. (...) É no âmbito da interdisciplinaridade que grandes desafios epistemológicos – teóricos e metodológicos – se colocam. Daí seu papel estratégico de estabelecer e relação entre saberes, propor o encontro entre o teórico e o prático, entre o filosófico e o científico, entre ciência e tecnologia, apresentando-se, assim, como um saber que responde aos desafios do saber complexo (CAPES, 2007/2009, p. 05).

Assim, a interdisciplinaridade pode ser vista como uma conquista para quem pesquisa e, neste texto, a interdisciplinaridade tem o “papel estratégico” da possibilidade de transitar e reorganizar os passos da busca científica sem as amarras disciplinares comuns aos modos de pesquisar tradicionais. Para Pombo (2008, p. 23), “uma aproximação interdisciplinar não é uma aproximação que deva ser pensada unicamente do lado do sujeito, daquele que faz ciência. É algo que tem a ver com o próprio objeto de investigação e com a sua complexidade”.

Também, entre as diversas vozes teóricas e complexidades surgidas das relações professor *versus* aluno, surdo *versus* ouvinte, escola especial para surdos *versus* escola inclusiva para todos os alunos, surge a necessidade de transitar por outras áreas do conhecimento que possibilitem um distanciamento dessas dicotomias. Moita Lopes (1998) ao tratar de interdisciplinaridade e pesquisa em LA, como aqui também proponho, afirma que “acrescentaria ainda que o interdisciplinar envolve interesse e respeito pela voz do outro, isto é, por ouvir o que o outro está dizendo com a finalidade de analisar como suas ideias se coadunam com as perspectivas que se tenha” (MOITA LOPES, 1998, p. 117).

Buscando a interlocução com outras áreas, agora com a Antropologia Cultural, concordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 33) quando afirmam que “o desafio, então, está em desenvolver métodos de investigação capazes de gerar trocas produtivas às margens de “situações” concorrentes ou conflitantes”.

Ainda é importante considerar as vozes da Sociologia, representada aqui por Souza Santos (1998), quando critica as ciências modernas e seus modos de pensar o mundo a partir

dos discursos do “norte”, desqualificando os saberes e modos de vivências científicas pensadas no “sul”.

O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidades. As condições de possibilidades da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta (SOUZA SANTOS, 1998, p. 77).

Para compor o universo desta pesquisa interdisciplinar, foi preciso transitar também pelos campos da história da educação de surdos, como o faz Skliar (1998), ao relatar o universo da surdez, suas histórias e seus descompaços no universo da educação. Parece impossível ainda não voltar o olhar para os movimentos dos surdos, que se concretizam teoricamente nos Estudos Surdos, conforme Perlin (1998), uma das principais representantes desses estudos.

É importante retomar aqui a perspectiva desta pesquisa no quadro da LA, a qual, na visão de Moita Lopes (1998), é aquela que reinventa a vida e se situa nas fronteiras onde diferentes áreas de investigação se encontram.

Para Moita Lopes (1998), a LA ultrapassa os limites ilimitados da interdisciplinaridade e “pode se engajar em processos de investigação transdisciplinar” MOITA LOPES, (1998, p.122). Na perspectiva da produção do conhecimento que corta várias disciplinas, o autor elege seis pontos centrais: a) contexto da aplicação; b) conhecimento teórico prático; c) tipo de conhecimento participativo e colaborativo; d) conhecimento altamente contextualizado; e) responsabilidade social; divulgação dos resultados; f) realidade complexa.

O contexto de produção reflete o interesse pela pessoa no mundo, as suas ações, suas interações. Para MOITA LOPES (*op. cit.* p. 123): “Este interesse também perpassa várias áreas de investigação como Análise do Discurso, Psicologia, Ergonomia, Sociologia, etc.”

O ponto referente ao conhecimento teórico prático, que trata do conhecimento prático, parece ser aquele ponto que mais se assemelha aos fins desta pesquisa, pois nela, segundo o autor, é a formulação do conhecimento que tem efeito no mundo social gerado no contexto de produção.

O tipo de conhecimento participativo e colaborativo é aquele que tem natureza etnográfica e que, cada vez mais, considera a visão dos participantes na discussão dos resultados da pesquisa:

Deve-se mencionar que os linguistas aplicados que tratam de processos de formação de professores têm defendido cursos de formação que envolvem os professores como pesquisadores através de pesquisa-ação sobre a sua prática, não só pela necessidade de envolvê-los em processos de reflexão sobre seu trabalho como também para gerar conhecimento singular da perspectiva de um participante interno da prática social da sala de aula. (MOITA LOPES, 1998, p.124)

O contexto da pesquisa, descrita aqui, é o de valorizar o conhecimento colaborativo e proporcionar aos participantes possibilidades de reinventar as suas práticas e criar novas perspectivas de pesquisas, pois ele está de conforme com o ponto de conhecimento altamente contextualizado, que não se preocupa com princípios gerais e sim com questões específicas e, assim, filia-se às pesquisas de natureza interpretativista.

A responsabilidade social e divulgação dos resultados referem-se ao ponto em que predomina a questão ética e exige atenção do pesquisador para que os resultados sirvam ao desenvolvimento do conhecimento que interessa ao grupo.

Por último, a realidade complexa constitui a base que justifica os trabalhos interdisciplinares, pois uma disciplina sozinha não dá conta da complexidade dos assuntos que são do interesse da LA.

A preocupação com esses pontos fez parte tanto do processo da geração dos registros como da análise dos dados e, principalmente, da escrita do texto final, considerando que o tratamento dos dados de grupos diferentes requer cuidado, pois é preciso fugir do estereótipo, da deficiência gerada pelo pensamento hegemônico do sujeito igual, do aluno normatizado. Pires-Santos (2008), ao discorrer sobre a sua pesquisa, os processos educacionais dos “brasiguaios”⁷, declara que:

As reflexões apresentadas neste texto sobre as construções das identidades “brasiguaias”, visibilizadas a partir de uma perspectiva essencialista em busca do ‘puro’, do homogêneo, dão margem à criação de um estereótipo caracterizado pela deficiência, pela falta, pela incompetência. Mas, como construção, esta perspectiva é passível de desconstrução em direção à perspectiva da complexidade do multifacetado, do provisório, da hibridização, do cruzamento das linhas de fronteira. Desta maneira, ampliam-se as possibilidades para a visão de processos de hibridação, o que contribui para que se arquitetem novos poderes e novos saberes, tornando possível aproveitar os momentos de suspensão, quando se abrem brechas para a insubmissão ao controle, fazendo da escola contexto para criar novos espaços/tempos com condição de possibilidades para novos acontecimentos. (PIRES-SANTOS, 2008, p. 443)

⁷ Segundo Pires-Santos (2008, p. 430), “o termo ‘brasiguaião’, embora seja uma denominação comum, é quase sempre utilizada com finalidade discriminatória para fazer referência tanto aos brasileiros que migraram para o Paraguai e ainda continuam naquele país, como aos que fizeram o caminho de volta”.

As possibilidades e os novos acontecimentos que, no dizer de Moita Lopes (1998), fazem parte de uma realidade complexa serão refletidos com objetivo de ampliar espaços e criar novas demandas para uma discussão que possibilite engendrar jeitos diferentes de pensar e fazer educação bilíngue para surdos.

As possibilidades vislumbradas a partir da interdisciplinaridade, então, ancoram o objetivo aqui proposto de apresentar e analisar os resultados de uma proposta de educação intercultural bilíngue e culturalmente relevante para a formação continuada de professores que atuam na educação de alunos surdos. A perspectiva assumida foi, sempre, a de levar em conta a presença das múltiplas vozes - neste caso, professores surdos e professores ouvintes, que lecionam para surdos nas séries iniciais - bem como o compromisso assumido como parte desse processo. Concordo com as palavras de Souza Santos (1998 p. 58) quando declara que “no futuro não se tratará tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos do sujeito”. A união entre os sujeitos passa a ser uma das metas a ser perseguida também na trajetória de escrita dos resultados desta pesquisa.

Para isto, não se pode perder de vista o aspecto ético, como já mencionado, elemento indispensável em todo o processo. Sobre a perspectiva ética, Christians (2008. p. 153) declara que “[...] o discurso interpretativo é autenticamente suficiente quando preenche três condições: representa múltiplas vozes, realça o discernimento moral e promove a transformação social”.

Diante das afirmações acima, proponho-me a pensar em ética no sentido de valorizar o outro sem julgamentos prévios e sem atribuições de valores, culpas e outros modos de análise. Nesta pesquisa, a ética fez parte da garantia do respeito, do não expor o outro e, sobretudo, negociar os significados com transparência e lisura. Santos (2002) afirma que uma investigação que respeita a atitude ética é uma investigação que desenvolve uma responsabilidade moral e bom senso para com os sujeitos do estudo, em primeiro lugar; com o próprio estudo, em segundo, e só por último consigo próprio.

Para a reflexão sobre a necessidade ética, diante dos sujeitos pesquisadores e pesquisados, é preciso criar uma agenda que em LA é perfeitamente possível, como já apresentado. Para Moita Lopes:

[...] uma agenda ética de investigação para LA envolve crucialmente um processo de renarração ou redescção da vida social como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la. Isso é essencial para que o linguista aplicado possa situar seu trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimento que não responda às questões contemporâneas em um mundo que não entende ou que vê como separado de si como pesquisador: a separação entre teoria e prática é o nó da questão. (MOITA LOPES 2006, p. 90).

O esforço, portanto empreendido, é o de falar do lugar da vida social, neste caso do lugar da escola de surdos, lugar vivo, onde professores ouvintes, professores surdos e alunos surdos convivem com seus dilemas entre quais línguas usar, quais formas de ensinar e de aprender e como se aproximar do outro respeitando seus aspectos culturais e identitários.

Assim, a abordagem mais coerente para os objetivos aqui propostos foi a visão metodológica de pesquisa qualitativa/interpretativista de cunho etnográfico, como propõe Bortoni-Ricardo (2008):

Sob a denominação interpretativismo, podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros. Interpretativismo é uma boa denominação geral, porque todos esses métodos têm em comum um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 33).

A pesquisa interpretativista, ainda de acordo com a autora, concebe o professor pesquisador como aquele que se coloca no caminho do aperfeiçoamento profissional, desenvolvendo atitudes de uma melhor compreensão de suas ações sempre num processo interacional com os educandos.

O interpretativismo mostra-se mais adequado para esta pesquisa por compreendemos que o campo da educação é aquele cujos significados são amplos e complexos. O campo da educação dos alunos surdos agrega, ainda, diferenças marcadas pelos usos das línguas, pelas histórias de marginalização, dominação e apagamentos.

A escolha da abordagem qualitativa/interpretativista foi motivada também por se tratar de uma forma de abrir caminhos para procedimentos que não são comuns nas formas tradicionais de pesquisa, principalmente aquelas oriundas do paradigma positivista. Appolinário (2006) afirma que, para o positivismo, o universo natural (e social) era regido por um conjunto de leis imutáveis e eternas, “[...] cabendo à ciência desvendá-la por meio de um

método único: uso de procedimentos (por exemplo, experimentação, comparação e classificação) que levassem à descoberta e à descrição dessas leis, a partir dos fatos e do uso do raciocínio” (APPOLINÁRIO, 2006, p. 27).

Em consonância com as orientações acima apontadas, os princípios da pesquisa qualitativa/interpretativista, guiada por um olhar etnográfico, busca focalizar o processo e não simplesmente o produto, principalmente quando se trata de perspectiva etnográfica colaborativa. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 72), “valendo-se da metodologia etnográfica, necessariamente adjetivada como colaborativa, na medida em que o objeto da pesquisa é a ação/reflexão/ação dos sujeitos parceiros, os formadores têm como procedimento básico a observação participante”. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2008) reitera que a etnografia colaborativa na educação é adequada para desenvolver projetos de formação continuada para professores, pois nestes contextos, normalmente, ocorre parceria entre professor formador e professor em formação, gerando produções conjuntas que devem ser discutidas e negociadas constantemente.

Como veremos no decorrer do trabalho, o universo de duas línguas diferentes, sobretudo línguas com modalidades de produção diferentes, como acontece no contexto escolar da surdez, parece não se encaixar de forma nenhuma ao conjunto de leis “imutáveis” do positivismo. Assim, para estudar a situação específica dos processos de ensino-aprendizagem e a formação do professor de surdos, cenário em que a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, em constante confronto, fazem-se necessárias à convicção, conforme nos alerta Bortoni-Ricardo (2008) de que não são as leis universais, por meio das generalizações estatísticas, mas sim o estudo das diversas situações específicas que vão produzir dados que interessem mais ao processo do que ao resultado.

Também para Denzin e Lincoln (2008), a pesquisa etnográfica,

(...) é uma sabedoria interpretativa que se recusa a refugiar-se nas abstrações e na alta teoria. Trata-se de uma forma de estar no mundo que evita o jargão e o discurso incompreensível. Celebra o local, o sagrado, o ato de construir o significado. Observando a cultura como um processo complexo de improvisação, procura entender como as pessoas representam e constroem o significado em seu cotidiano. Celebra a auto etnografia, o relato pessoal, as “minhas histórias”, o mito e o folclore (DENZIN E LINCOLN, 2008, p. 394).

O respeito aos processos pelos quais as pessoas constroem os seus modos de enfrentamento das realidades, para a etnografia, é uma demonstração de disposição para apreender as necessidades próprias e as necessidades do outro. De acordo com Pires-Santos

(2012), uma pesquisa etnográfica revela aspectos emocionais, pensamentos e sentimentos que geralmente afetam os resultados do que apresentamos das nossas pesquisas.

As possibilidades dadas pela perspectiva qualitativa/interpretativista de cunho etnográfico favorecem a escolha de métodos diferenciados de pesquisa, pois, segundo Chizzotti (2008),

A etnografia caracteriza-se pela descrição ou reconstrução de mundos culturais originais de pequenos grupos, para fazer um registro detalhado de fenômenos singulares, a fim de recriar as crenças, descrever práticas e artefatos, revelar comportamentos, interpretar os significados e as ocorrências nas interações sociais entre os membros do grupo em estudo (CHIZZOTTI, 2008, p. 71).

A realização da presente pesquisa, então, pauta-se, ainda, na compreensão de pesquisador que, para Chizzotti (2008), é aquele presente no grupo e que, mesmo sendo um dos membros, preza pelos significados contextualizados e preserva, sobretudo, um comportamento ético que mantém as interações em padrões de conduta e respeito que valorizam o caráter investigativo da pesquisa proposta.

Também Souza Santos (1998), afirma que o processo de produção do conhecimento mais interessante é aquele que não separa sujeito de objeto, como na metodologia etnográfica, tornando-se esta um auxílio fundamental na construção do espaço de ação da pesquisa e da reflexão sobre as informações coletadas.

Conforme Denzin e Lincoln (2006) e Bortoni-Ricardo (2008), a modalidade de pesquisa qualitativa/interpretativista permite possibilidades de utilização de métodos e procedimentos diferenciados na geração de registros, constituindo-se um multimétodo interdisciplinar.

Seguindo as orientações acima descritas, para a geração de registros foram utilizados os seguintes procedimentos: grupos de estudos ocorridos durante a vigência do projeto de extensão, realizados quinzenalmente, com duração de 2 horas, de abril a novembro de 2011; gravação dos grupos de estudo em vídeo; diário de campo e diário de campo retrospectivo; observações em sala de aula; fotos; atas dos grupos de estudo; informações em documentos da escola, tanto os arquivados quanto aqueles disponibilizados *on-line*⁸.

⁸ Sites consultados: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2030.pdf>, <http://www.google.com.br/#hl=pt-BR&tbo=d&sclient=psy-ab&q=seed+pde+marta+de+fatima+da+silva&oq=seed+pde>, <http://www.nre.seed.pr.gov.br/fozdoiguacu/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=107>,

O cenário para a realização da pesquisa, como já revelado, foi a Associação de Pais e Amigos de surdos de Foz do Iguaçu (APASFI). A escola é mantida pela Associação, que mantém convênio com o governo do Estado do Paraná e com o governo do município de Foz do Iguaçu. Esses convênios tanto repassam recursos financeiros para manutenção do prédio, dos serviços básicos em prol do ensino e contrato de funcionários, como cede profissionais, professores concursados e especializados, para atuar na docência. No ano de 2011, a escola contava com 108 alunos matriculados, sendo 09 da Educação Infantil e 31 do Ensino Fundamental – anos iniciais, pois o estabelecimento é autorizado a funcionar nestes dois seguimentos. Em relação aos 21 alunos do Ensino Fundamental do 6º ao 9º anos, aos 18 alunos do Ensino Médio e aos 29 da Educação de Jovens e Adultos, recebem apoio pedagógico no contraturno na escola, mas frequentam escolas de ouvintes, com presença de intérpretes nas salas de aula.

Os alunos da APASFI, na sua maioria, são filhos de trabalhadores assalariados e da economia informal, ocupação bastante comum na cidade de Foz do Iguaçu em razão da localização fronteiriça. Os professores ouvintes correspondem a quase 80% do total, sendo que dos 19 professores da escola, 15 são ouvintes e somente quatro são surdos. Todos os professores possuem curso superior; eles são Pedagogos, formados em Letras, Matemática e Normal Superior. Por exigência legal, todos os professores precisam ter o título de especialista em Educação Especial e, desde o ano de 2006, também existe exigência de apresentar algum tipo de documento que prove que são bilíngues em Libras e Língua Portuguesa.

O nome Lucas Silveira foi acrescentado à escola da APASFI por exigência da Secretaria de Estado da Educação, no final do ano de 2011.

A APASFI foi fundada em 1982, completando 30 anos no dia 08 de dezembro de 2012, conforme foto, abaixo:



Foto 1 – montagem que retrata os prédios que foram sede da escola até o da atualidade.

A geração de registros teve como fonte principal o Projeto de Extensão *Formação Continuada em Educação Bilíngue para Surdos*, realizado numa parceria entre Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu (NREFI), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras, nível de Mestrado e escola para surdos da APASFI, no ano de 2011, o qual culminou com um Seminário, conforme projeto anexo⁹.

O projeto, realizado nas dependências da APASFI, teve como participantes dezesseis professores ouvintes - bilíngues português/libras, 06 professores surdos, 01 fonoaudióloga e 01 jornalista, que atua como intérprete em uma instituição particular de Ensino Superior. Dentre os dezesseis professores que participaram do Projeto, treze atuam na escola há mais de 15 anos; os demais são contratados temporários, que no Estado do Paraná recebem a

⁹ O evento proposto em parceria entre o Mestrado Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras/UNIOESTE/Foz do Iguaçu e a Associação de Pais e Amigos de Surdos de Foz do Iguaçu (APASFI), com a finalidade de culminar as ações desenvolvidas nos projetos de extensão "Formação continuada: bilinguismo para alunos surdos" e "Formação de Tradutores/Intérpretes de Língua de Sinais", desenvolvidos junto a professores ouvintes e surdos da escola APASFI, de Foz do Iguaçu, teve como objetivos: expandir, aprofundar e compartilhar as discussões desenvolvidas durante o curso e propiciar troca de experiências tanto entre professores surdos e professores de surdos da escola em foco e demais professores de surdos, como entre estes e os palestrantes convidados que atuam em instituições de ensino para surdos de outras localidades. Participaram professores de surdos das escolas especiais para surdos de Cascavel, Toledo, Assis Chateaubriand, Medianeira; professores de escolas regulares que têm alunos surdos em suas salas de aula; professores que atuam nos Centros Especializados na área de Surdez, mantidos pelos governos estaduais e municipais, jurisdicionados aos Núcleos Regionais de Assis Chateaubriand, Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo. Disponível em: <http://br.groups.yahoo.com/group/surdos-ce/message/13397>, acesso em 12/08/2012.

denominação de professores PSS¹⁰. Em relação aos professores surdos, somente um deles tem mais de 10 anos de atuação docente, pois até o início dos anos 2000, não era comum a contratação de professores surdos.

Uma das motivações para realização do Projeto, que considero a mais relevante, ancora-se na minha experiência e comprometimento com a educação de surdos. Sou professora de alunos surdos há mais de vinte anos na rede estadual do Paraná e, nos últimos 15 anos, aproximadamente, atuo em Núcleos Regionais da Educação – NRE, como coordenadora da área da surdez.

No início dos anos 90, conforme será relatado com mais detalhes no Capítulo II, a educação de surdos passou por uma profunda transformação, quando teve início a proposta de educação bilíngue. Considerando minha experiência profissional, no ano de 2010, surgiu a necessidade de revisitar o trabalho iniciado nos anos noventa, conforme relatado por mim na ocasião em que realizei a pesquisa para o PDE¹¹. Muito me incomodava o fato de perceber uma acomodação, sendo que havia grande necessidade de rever as perspectivas da Educação Bilíngue, no sentido de repensar as decisões e práticas organizadas na ocasião das mudanças para o processo de Educação Bilíngue, já então transcorridos, aproximadamente, 20 anos desde as primeiras experiências. Vale ressaltar a pré-disposição da escola em solicitar o curso, pois os professores vinham demonstrando o desejo de mudança há algum tempo, revelado nos encontros formais, nas conversas informais e, sobretudo, nas atitudes cotidianas.

Após esse trabalho, muitos questionamentos, principalmente frente às políticas educacionais de inclusão¹² e as reivindicações dos professores surdos e de surdos em relação às lacunas percebidas quanto à educação bilíngue para surdos e os indagações referentes ao *status* das duas línguas – Libras e Língua Portuguesa – nesse processo. Ficava evidente para os professores – a maioria havia participado das discussões realizadas nos anos 90 – que a

¹⁰ Processo de Seleção Simplificado que tem o objetivo de compor Banco de Reserva para futuras contratações de Professor, Professor Pedagogo e Tradutor e Intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais), para atuar nos Estabelecimentos da Rede Pública Estadual de Ensino no Estado do Paraná.

¹¹ O PDE é uma política pública de Estado regulamentado pela **Lei Complementar nº 130**, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. (Acesso em 06/05/2012)

¹² Segundo as orientações do MEC, 2007, p. 13: “A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país.”. Disponível em: https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:M644qYgLh0J:portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf+inclusao. (Acesso em 15/09/2012)

educação bilíngue vinha se mostrando como uma possibilidade para a educação de surdos em que sua própria língua (Libras = L1) passou a ser valorizada e reconhecida oficialmente. No entanto, também havia, nas falas dos mesmos professores, conforme registrado em diário retrospectivo, referência às grandes dificuldades encontradas para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2).

Buscando atender às reivindicações dos professores, o objetivo do Projeto foi, a partir da investigação das dificuldades que interferem no aprendizado dos surdos, considerando o reconhecimento da condição bilíngue desses sujeitos, propor cursos de formação continuada para professores da escola de surdos, especificamente focalizando o ensino da Língua Portuguesa como L2. Embora esse tenha sido o objetivo formulado inicialmente para a proposição do Projeto junto à Pró-Reitoria de Extensão da UNIOESTE, as leituras, discussões e práticas foram sendo repensadas e reformuladas durante todo o processo, na certeza de que qualquer projeto deve levar em conta a contingência, sendo importante buscar caminhos diferentes, mesmo que não sejam inicialmente propostos.

O que se podia perceber era a certeza de todos os envolvidos de que uma educação bilíngue constituía uma possibilidade importante, pela valorização da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa nesse contexto. No entanto, outras questões relacionadas às práticas de sala de aula, principalmente em relação à leitura e à escrita, careciam de sustentação para que elas se revertissem no sucesso educacional dos alunos.

Assim, no primeiro encontro realizado na escola, os professores definiram os seguintes temas a serem abordados:

- letramento bilíngue para os surdos, considerando os conceitos de educação bilíngue, cultura e identidade.
- ensino de Língua Portuguesa como L2 numa perspectiva interdisciplinar: leitura e escrita
- atividades práticas para o ensino de Língua Portuguesa, atendendo às especificidades espaço/visual do surdo.

Com a agenda definida (podendo ser alterada a qualquer momento) e os procedimentos metodológicos acordados com o grupo de estudos, foi estabelecida a carga horária de 80 horas, assim distribuídas: 15 encontros realizados a cada quinzena, com a duração de 2 horas cada, perfazendo um total de 30 horas; 20 horas destinadas a leituras e atividades relacionadas à leitura de textos teóricos e discussões realizadas pelo grupo; 30 horas destinadas às práticas de sala de aula, organizadas a partir dos estudos e atividades programados.

A metodologia com o formato de grupos de estudos e discussões teve como finalidade mitigar a assimetria entre proponentes do Projeto e professores, assumindo-se que a construção do conhecimento acontece nas interações, distanciando-se da crença de alguém detém o conhecimento e esse conhecimento pode ser acumulado no outro, via transmissão. Da forma como foram organizados os grupos de estudo, foi possível o desenvolvimento de um trabalho coletivo, no qual todos os participantes puderam colocar os seus saberes construídos ao longo de suas vidas e de suas práticas no árduo cotidiano escolar, esclarecer as dúvidas teóricas que dariam sustentação às posteriores práticas de sala de aula e, também, pudessem relatar suas experiências e suas angústias frente a uma proposta de educação bilíngue para os surdos. Desta forma, foi possível aprofundar o sentido da educação como uma “revelação dos outros e da condição humana como um concerto de cumplicidades inevitáveis” (SAVATER, 1997, p. 38).

2 OS DESAFIOS DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: SUAS HISTÓRIAS E SUAS LÍNGUAS

Abordar as configurações históricas e as reorganizações da educação de surdos, a partir do reconhecimento das línguas de sinais, como direito inquestionável dos surdos, é uma tarefa bastante árdua. No entanto, parece-me impossível tratar da educação bilíngue sem situá-la na história da educação de surdos. Para tanto, apontarei alguns aspectos da história da educação dos surdos no mundo, no Brasil, e, especialmente, no município de Foz do Iguaçu, seguindo a perspectiva teórica dos estudos da micro-história. Segundo Barros (2011), a Micro-História corresponde a um campo histórico que se refere a uma determinada maneira de se aproximar de uma certa realidade social ou de construir o objeto historiográfico. Desta forma, ao tratarmos da história da educação dos surdos, nosso foco será a região oeste do Paraná, mais especificamente a escola de surdos da cidade de Foz do Iguaçu.

Também serão aprofundados os conceitos de educação bilíngue, bem como será explicitado o conceito que dá suporte ao posicionamento que defendo em relação à educação bilíngue que melhor corresponda aos desafios pedagógicos da escola especial para surdos.

No contexto da discussão sobre bilinguismo, nesta seção, também será abordada a proposta de educação intercultural bilíngue que seja sensível e relevante, no sentido que lhe conferem Erickson (1987), Ladson-Billings (1990), Gandin et. al. (2002), Bortoni-Ricardo e Dettoni (2003), ou seja, uma pedagogia que busca manter a cultura do aluno e, usando seus referentes culturais para fomentar o conhecimento, as habilidades e atitudes, possibilita seu empoderamento intelectual, social, emocional e político. Finalmente, apontarei as primeiras apreciações sobre as observações durante o Projeto de Extensão.

2.1 OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

As falas e atitudes dos sujeitos em relação a ser bilíngue, à educação que seja bilíngue, em geral, são carregadas de contradições que permanecem bastante marcadas nos espaços onde ocorrem as ações que se propõem fazer educação bilíngue para surdos. Na APASFI, local de desenvolvimento desta pesquisa, conforme já explicitado na introdução e na metodologia, a presença das contradições são percebíveis e vivenciadas. Sendo assim, parece que para a sociedade em geral há evidência de que o bilinguismo é uma realidade mais bem

assimilada quando o grupo social é economicamente visualizado de forma positiva ou, ainda, é proveniente de um grupo social historicamente visto como privilegiado. Maher (2007), ao falar de bilinguismo para comunidades indígenas, traz a seguinte afirmação:

A análise dos processos de educação formal de falantes de línguas minoritárias, no país exige, de antemão, atenção para um dado: enquanto para a maioria dos alunos brasileiros, o bilinguismo é facultativo, para os alunos indígenas, surdos e de comunidades de imigrantes, o bilinguismo é compulsório. A esse alunado não é dada a opção: ele é obrigado a aprender a língua majoritária do país e a se tornar bilíngüe. Nos formulários que preenchi diversas vezes, ao longo da minha vida, sempre encontrei espaço para indicar o meu conhecimento em inglês, francês, espanhol, alemão (falo bem, leio pouco, escrevo razoavelmente...). Não me lembro de ter visto, uma vez se quer, um questionário indagando sobre o minha competência em língua guarani ou em língua xavante. Nem tampouco em língua brasileira de sinais (Libras) ou na língua coreana (MAHER, 2007, p. 68).

O fato da obrigação de ser bilíngüe, para as minorias, tem trazido algumas dificuldades no campo educacional, tais como a formação adequada para os professores, políticas linguísticas que visibilizem essas comunidades, produção de material didático que corresponda às necessidades do ensino bilíngüe “compulsório”. Na falta de ações que busquem solucionar essas dificuldades, permanecem as disputas dos que querem instaurar a homogeneidade cultural do país e a invisibilização das diferenças, enquanto outros insistem em evidenciar o contrário.

Na escola alvo da pesquisa aqui discutida, na qual a maioria das crianças são surdas, filhas de pais ouvintes¹³, elas ingressam na escola num processo de utilização de língua bastante complicada que, num primeiro momento, apontam poucos elementos da Libras produzida no Brasil e, na maioria das vezes, com ausência quase total da Língua Portuguesa oral. Nesse contexto, a virada epistemológica proposta por César e Cavalcanti (2007), com a metáfora do caleidoscópio para conceituar língua, oferece possibilidades de mudanças tanto no campo teórico como nas práticas pedagógicas, com o objetivo de se transporem noções redutoras e lineares de língua. Nas palavras das autoras:

A nossa convicção é a de que: se deslocarmos essa concepção teórica de língua reificadora, que repercute, de maneira tão contraditória, nas concepções dos grupos com que trabalhamos; se professores e teóricos procurassem sob o manto da "língua" a multiplicidade e complexidade linguística e cultural natural em qualquer comunidade ou sujeito falante, ao

¹³ Apesar de até cinquenta por cento de surdez terem causas genéticas, menos de cinco por cento das pessoas surdas têm um pai surdo. Dados disponíveis em: http://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&langpair=en%7Cpt&u=http://en.wikipedia.org/wiki/Deaf_culture.

invés de procurar a "unidade" na diversidade; se encararmos realmente o múltiplo, as "misturas", as diferenças, ao invés de buscar semelhanças estruturais para justificar uma pretensa "unidade sistemática da língua" ou mesmo um sistema que incorpore a variabilidade; se entendermos como multilinguismo o que chamamos de variação dialetal, seria mais fácil compreender e trabalhar com a pluralidade cultural dos usuários das escolas brasileiras (CÉSAR & CAVALCANTI, 2007, p. 61).

Para iniciar nossa aproximação com a educação bilíngue real e do cotidiano da escola de surdos, algumas reflexões são necessárias, entre elas, sobre quais tipos de bilinguismo estamos visualizando no contexto dos estudantes surdos também sobre os modelos de educação bilíngue. Porém, antes de tentar denominar o tipo de bilinguismo praticado pela escola foco desta pesquisa, pensamos ser prudente e mais produtivo retomar alguns conceitos a respeito de bilinguismo abordados por Maher (2007), como, por exemplo, o conceito de que “Bilinguismo é o controle de duas línguas equivalente ao controle do falante nativo dessas línguas” (HAMERS & BLANC, 1989, p. 6, *apud* MAHER 2007, p. 72). Essa concepção parece ser bastante rara ou, talvez, quase impossível de encontrar um sujeito bilíngue em condições de uso de duas ou mais línguas, ainda mais quando os sujeitos em questão são surdos e usuários de línguas com modalidades de produção diferentes, no caso a Língua Portuguesa é oral e auditiva, enquanto a Libras se organiza de forma espacial, gestual e visual.

O segundo conceito abordado por Maher (2007) é o de que “o sujeito bilíngue é aquele que funciona em duas línguas em todos os domínios, sem apresentar interferência de uma língua na outra (HAMERS e BLANC, 1989, p. 7, *apud* MAHER, 2007, p. 72). Esse sujeito bilíngue também, a nós, apresenta-se bastante raro, tanto entre os surdos quanto entre os professores ouvintes que ensinam aos surdos.

E, por último, Maher (2007) nos traz uma colaboração que ancorará as discussões aqui propostas, por parecer a mais adequada para os contextos das escolas de surdos e dos sujeitos surdos, ou seja, “Bilinguismo como um fenômeno multidimensional: uma capacidade humana muito comum refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua” (MAHER, 2007, p. 79). Ao voltar o olhar cuidadoso para o bilinguismo que tenho acompanhado, tive a oportunidade de perceber surdos e professores de surdos praticando os mais diversos níveis de bilinguismo e isso dependendo do sujeito envolvido, tendo resultados diretos nos processos de ensino-aprendizagem.

Na esteira dos conceitos de bilinguismo expostos, Maher (2007) também apresenta três modelos de educação bilíngue. O primeiro, denominado Modelo Assimilacionista de Submersão, apregoa a inclusão do aluno bilíngue em uma aula monolíngue. No segundo,

denominado Modelo Assimilacionista de Transição, preconiza o uso da língua materna do aluno nas séries iniciais e, gradativamente, a substituição pelo ensino da língua majoritária, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa. O terceiro, nomeado Modelo de Enriquecimento Linguístico, define que a língua materna do aluno é a língua de instrução durante todo o processo de escolarização, promovendo-se um bilinguismo aditivo, isto é, a Língua Portuguesa deve ser adicionada ao repertório comunicativo do aluno.

Esses modelos de educação bilíngue têm se entrelaçado no contexto atual das escolas de surdos. É possível encontrar professores de surdos que direcionam a sua prática pedagógica em função da submersão, isto pode-se atribuir aos resquícios do oralismo. O modelo de transição é o que mais prevalece, pois muitos profissionais da educação de surdos veem a Língua Portuguesa como um ideal a ser perseguido pelas pessoas surdas. E por fim, hoje no Brasil e na escola de surdos da APASFI, é possível encontrar um grupo de professores com visão positiva da língua de sinais e que fazem da sua ação pedagógica na educação bilíngue uma forma de tratar a Língua Portuguesa como aditiva, promovendo um bilinguismo capaz de acrescentar alternativas comunicativas ao repertório dos alunos surdos.

Nas primeiras discussões sobre a Educação Bilíngue para surdos, a ambivalência dos conceitos de bilinguismo, os professores que aderiram a essa empreitada não tinham, naquela época, clareza em relação ao conceito que poderia dar suporte às práticas de sala de aula, prevalecendo a compreensão que preconizava um indivíduo bilíngue perfeito, no sentido que propõem, os autores questionados por Maher (2007), acima referidos.

No entanto, as primeiras proposições de um modelo bilíngue para surdos, apesar de suas limitações, foram extremamente importantes para a valorização da Língua de Sinais e, principalmente, para que fossem questionados os princípios que orientavam o oralismo. A prática do oralismo, nas palavras de Silva e Favorito (2009), diz respeito a uma das metodologias de ensino presentes na educação de surdos, cujos princípios e objetivos são o treinamento auditivo e o aprendizado da fala.

[...] Nessa abordagem educacional, a língua de sinais é vista como obstáculo à aquisição da fala, portanto desestimulado. Em razão desses procedimentos, o oralismo é apontado em boa parte da literatura como um conjunto de práticas e representações calcadas em uma visão clínico terapêutica da surdez (SILVA e FAVORITTO, 2009, p.13).

Dos questionamentos em relação à ineficácia do oralismo e início do processo de educação bilíngue, no Brasil, aqui no Paraná e em Foz do Iguaçu, são quase vinte anos, durante os quais muitos desafios foram enfrentados em relação à educação dos sujeitos

bilíngues, às escolas de educação bilíngue para surdos e à escola da APASFI, o que atualiza a afirmação escrita por Sánchez (1990), sobre o início do processo de bilinguismo para surdos no Brasil.

Em seguida se verá a realidade e funcionamento do modelo bilíngue, se apreciarão seus alcances e suas limitações, e novos conhecimentos sustentarão os atuais, mostrando suas insuficiências e seus erros. O modelo bilíngue tende a ser aperfeiçoado e, eventualmente, superado. Mas neste processo que se inicia teremos os surdos como protagonistas e poderemos dialogar com eles num plano de igualdade, unidos por vínculos solidários na construção de um futuro melhor para todos. (SÁNCHEZ, 1990, p. 173).

No ano de 1990, quando a educação de surdos em Foz do Iguaçu ainda não questionava o oralismo e nem sequer pensava em perseguir novos rumos, o autor acima citado já pensava nas limitações, nas insuficiências da nova proposta, pois é preciso considerar que o momento histórico atual é outro, sendo necessário repensar/readequar/resignificar uma proposta de educação bilíngue a partir de reflexões que nos levem a compreender que muitos desafios vão surgindo e eles passam a fazer parte da nossa história, sobre a qual passarei a discorrer na sequência.

2.2 LEMBRANÇAS HISTÓRICAS QUE SITUAM OS DEFENSORES DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A análise da educação dos surdos passa, necessariamente, pelos embates teórico-metodológicos que ao longo da história receberam roupagens de cunho religioso, político, clínico e outros modelos. Em comum, todos esses modelos tiveram o trato da surdez como uma concepção pronta de anormalidade que priorizava a língua oral para assegurar a facilidade de comunicação na sociedade ouvinte e descaso ou até a eliminação dos usos das línguas de sinais.

Os embates acabaram fortalecendo os movimentos de luta pelas línguas de sinais em todo o mundo e principalmente essas lutas foram em prol da defesa que apontava as vantagens do uso e aceitação da Língua de Sinais para melhorar a capacidade de aprender dos alunos surdos.

A história apresenta pensamentos contraditórios em relação aos modos de agir, pensar e aprender dos surdos. Essas contradições estão nas origens dos métodos do ensino que sempre procuraram apresentar desempenhos em línguas orais, criando, assim, um universo

educacional quase impossível para os surdos. Itard, (1774 – 1838), psiquiatra francês que defendeu arduamente a fala oral como única forma de interações, é recuperado por Rocha Filho e Martins (2012):

Itard escreveu um livro “Tratado das doenças do ouvido e audição”, onde relatava que a única maneira de salvar um surdo, seria desenvolvimento da fala, e para isso apostava na reestruturação da audição. Itard tentava vários métodos para ensinar os alunos a falar, em alguns casos até chegava a resultados, porém ele percebia que não faziam de maneira natural, frustrando assim suas tentativas de transformar o surdo em ouvinte, isso o deixou revoltado e passou a acusar a língua de sinais usada na escola como principal razão da ausência da fala nos surdos. Sua tentativa de oralização dos surdos seguiu-se por muito tempo, e após 16 anos de frustrações rendeu-se ao método de sinais. (ROCHA FILHO & MARTINS, 2012, p. 13).

A rendição de Itard, no século XVII, demonstra a maioria dos fatos históricos que vêm instigando até hoje as pesquisas, a superação dos movimentos que concebem a surdez e os surdos pela incapacidade, anormalidade ou ainda como doença.

É possível perceber nas análises de vários mestres, educadores e pedagogos, a preocupação com a língua oral. O método oral teve como primeiro e grande defensor o alemão Samuel Heinicke, que lutou pela oficialização do oralismo na Alemanha, em articulação com Alexander Graham Bell, que representou a era da criação dos instrumentos e das técnicas artificiais para o ensino da fala e o estímulo auditivo.

O oralismo defendido por Heinicke e Granham Bell influenciou o Congresso de Milão, marco histórico, em prol do método oral. Segundo historiadores, houve uma distorção do pensamento do Thomas Braidwood, que destacava a importância do trabalho com as palavras e seus significados.

Braidwood era casado com uma surda, com a qual teve duas filhas: Margaret e Isabela. Margaret nasceu surda, por isso ele e a esposa decidiram se tornarem professores de surdos, (...) e estabeleceu a Academia Braidwood para o surdo e mudo, (...). **Seu uso precoce de uma forma de linguagem de sinais**,(grifos meus) o sistema combinado, foi o percurso do Língua de Sinais Britânico, reconhecido como um idioma em seu próprio direito em 2003. Sistema combinado Braidwood é conhecido entre os historiadores britânicos surdos como o Método Braidwoodiano.¹⁴

O Congresso de Milão interrompeu uma história que o professor L'Épée iniciou ao encontrar surdos abandonados nas ruas e, inicialmente por motivos religiosos, conviveu com eles tendo a oportunidade de conhecer comunicação em Língua de Sinais que, na época,

¹⁴ Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/Thomas_Braidwood

apresentava-se como sinais combinados. Michel de L'Épée fundou a primeira escola para surdos na França com metodologia de ensino em Língua de Sinais¹⁵.

Quadros (1997, p. 23) aponta que a realidade vivida pelos surdos e os atrasos sofridos com o impacto histórico do oralismo gerou uma situação cultural bastante visível. Nas palavras do autor, ao observar alguns surdos que, após terem passado anos e anos em uma escola treinando a fala com reforço entusiasmado dos professores, percebeu que tudo o que havia aprendido de nada havia contribuído para a sua integração social. Em consequência de tal decepção, sentindo-se enganados pelos profissionais, essas pessoas escolheram nunca mais usar a voz.

As constatações reveladas por Quadros (1997) reafirmam a necessidade de pensar seriamente num ensino para os alunos surdos que priorize as possibilidades de lidar com a sociedade como um todo. Muitos depoimentos de pessoas surdas dão conta dessa perda em relação aos bens do conhecimento, os quais, na maioria das vezes, elas não conseguem acessar por lhes faltar os meios de compreensão necessários.

A história da surdez mostrou que as primeiras narrativas em relação aos surdos lhes conferiram o estatuto da anormalidade. Para Favorito (2009, p. 16), “a representação dos surdos como anormais, como sujeitos deficientes que devem ser submetidos a tratamento, vai se fortalecendo e sendo incorporada pelos educadores”. O tempo foi passando e as narrativas, antes de caráter místico-religioso, passam para científicas, dando um grande impulso para a humanidade. Muitas crenças não se sustentavam mais devido ao avanço da ciência e da tecnologia, mas tornaram-se aliadas de justificativas da imposição de metodologias de ensino pouco eficazes para a aprendizagem dos surdos. A surdez é, então, uma deficiência do intelecto. O “surdo-mudo” é fraco de mente. Além disso, são deficientes sociais e, por isso, lhes é delegada uma série de distúrbios emocionais e de comportamentos.

Quebrar o paradigma da deficiência, da patologia, continua a ser, nos dias de hoje, talvez um dos maiores desafios para a comunidade surda. Um novo olhar sobre a surdez é aquele que faz referência à cultura, à linguagem e às experiências partilhadas pelos surdos.

A retomada da terminologia – surdo – definida como “aquele que não ouve, ou quase não ouve” não encontra a conotação da deficiência. Apenas refere uma qualidade daquela pessoa que a diferencia das demais, diferença essa entendida no nível cultural e não patológico. Desse modo, entender que os surdos fazem parte de outra comunidade linguística

¹⁵ Fonte: http://www.feneis.org.br/page/artigos/cronograma_historia_karin_strobel.pdf

é encará-lo como diferente, uma vez que sua visão de mundo passa pelo canal espaço-visual. É também respeitá-lo em sua cultura e em seus direitos a uma vida digna enquanto cidadãos de comunidade minoritária. É devolver-lhes a voz que lhes foi roubada, para que possam acessar o conhecimento e as possibilidades de entender melhor o território onde acontecem os movimentos para mudança, para o encontro ou re-encontro das identidades desconsideradas ou, às vezes, até anuladas. Em alguns momentos da história, parece ser o caminho mais adequado para quem quer compartilhar as pequenas/micros e muitas histórias de grupos que a sociedade geral aprendeu a chamar de minorias.

A proposição aqui é de pensar o território dos usos das línguas de sinais utilizadas pelas diversas comunidades surdas e, ainda, a partir da micro-história desses sujeitos, pois, como afirma Revel (1998, p. 23), “O projeto é fazer aparecerem por trás da tendência geral mais visível, as estratégias sociais desenvolvidas pelos diferentes atores em função de sua posição e de seus recursos respectivos, individuais, familiares, de grupo, etc.”

Em função do propósito de que é preciso compreender as estratégias dos grupos e em quais espaços geográficos ou imaginários se dão as mudanças e retomadas de caminhos interrompidos é que a escrita deste texto se insere. As línguas de sinais, os surdos, as manifestações culturais que resultam da Língua de Sinais e do mundo do silêncio dos surdos sobreviveram à marginalização e à invisibilidade. Sendo assim, talvez sejam as estratégias desenvolvidas pelos indivíduos ou grupos, como afirma Revel (1998), aquelas que mais deveriam contar na análise de um fenômeno histórico.

A proposta que nos desafia é a de pensar os sujeitos surdos e suas línguas de sinais como territórios históricos e concretizados sempre que existirem surdos falando em línguas com manifestações espaço-visuais.

O ensino para surdos, tendo a Língua de Sinais como primeira língua, tem sido defendido e, principalmente, os surdos têm apresentado razões que parecem ser inquestionáveis. Eis o que escreve uma pessoa surda:

Os sinais podem ser agressivos, diplomáticos, poéticos, filosóficos, matemáticos: tudo pode ser expresso por meio de sinais, sem perda nenhuma de conteúdo. Para aprender a falar, um surdo precisa de horas diárias de trabalho árduo, enquanto o conhecimento dos sinais ocorre de forma espontânea, quase imediata. Os surdos pré-linguais, ou seja, que nunca ouviram ou perderam a audição muito cedo, não invejam os ouvintes e não se consideram deficientes. Recuso-me a ser considerada excepcional deficiente. Não sou. Sou surda. Para mim, a língua de sinais corresponde à

minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente nada me falta. É a sociedade que me torna excepcional. (LABORRIT, 2007, p. 123)

Feitas, essas considerações são algumas informações que aqui neste texto têm a finalidade de situar as nossas escolhas em relação ao ensino dos alunos surdos e a defesa por uma formação continuada dos professores para atuarem de forma mais adequada e qualificada na educação bilíngue dos surdos.

É preciso, então, pensar em uma educação bilíngue que se desloca da educação bilíngue comum e, nesta mesma direção, pensar que os surdos usuários das línguas de sinais não presas a territórios fixos, mas sim a territórios onde os surdos se fazem presentes. Esses territórios são modificáveis e podem ser transitórios.

2.3 A TERRA DA LÍNGUA DE SINAIS

As pessoas surdas¹⁶, quando falam da sua história, do seu lugar, falam de forma muito particular, isto é, passam pelo uso da Língua de Sinais com seus aspectos particulares e gerais. Felizmente, na atualidade, muitos sujeitos surdos estão nas universidades em cursos de graduação e pós-graduação. A citação a seguir é de uma dissertação de mestrado de um estudante surdo e que me parece bastante pertinente a respeito da representação do território da Língua de Sinais para a comunidade surda:

Vi que os sujeitos surdos se comunicam pelas mãos que era então a grande desconhecida para mim. Desembarquei na terra Língua de Sinais, os meus pés criaram raízes e descobri que esse é meu mundo surdo. Como se uma semente estivesse saindo, formando árvore de mão, ou seja, nasci em terra surda. Eles são como eu, como o mesmo território visual, cultura e comunicação. (NUNES MOURÃO, 2011, p. 37)

No discurso da maioria das pessoas surdas, o que fica quase sempre evidente é essa segurança de que “a terra” das relações sociais, do aprendizado e das manifestações culturais é a Língua de Sinais. Sendo assim, falar de território como espaço das lutas pela sobrevivência, das lutas por visibilidades, é falar do uso da língua que, no caso dos surdos do Brasil, é falar da Libras.

¹⁶ Para fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras. (Decreto Federal: 5626/2005, Art. 2º)

A defesa de território para os surdos passa pelo uso da língua, o que significa, sobretudo, fazer a defesa de que o conceito de terra, como espaço físico de um povo, não pode ser aplicado às organizações das pessoas surdas. Parece que, nesse caso, é possível pensar também que isso constrói manifestações culturais diferentes daquelas dos ouvintes de forma geral. No entanto, não se pode pensar que é algo difícil de entender ou específico em todos os momentos, mas sim uma forma de instigar olhares mais sensíveis e capazes de ver além do aparente. Para Geertz (2009):

A verdade, segundo a doutrina do relativismo cultural (ou histórico, pois é a mesma coisa) é que não podemos nunca entender, de forma adequada, a imaginação de outros povos ou de outras épocas, da mesma forma que entendemos a nossa. O falso colorário desta afirmativa é que, neste caso, não podemos, então, entender coisa alguma. É claro que podemos, sim, entender essa imaginação alheia de forma bastante adequada, ou pelo menos tão bem quanto se pode entender algo que não seja propriamente nosso: mas isso não será possível se nos limitarmos a olhar por trás das interpretações intermediárias que nos relacionam com aquela imaginação. É preciso olhar através delas. (GEERTZ 2009, p. 69).

Diante dessas considerações, a visão de território, no dizer dos surdos, parece fazer sentido porque a história das comunidades surdas, espalhadas pelo mundo, vai ganhando visibilidade na medida em que os surdos e as pessoas envolvidas com os surdos começaram a olhar a própria história sem intermediações.

Esse olhar histórico sem intermediações, hoje, traduz-se em estratégias de troca de informações, de não perder de vista as lutas, as conquistas e as ações que necessitam de empreendimentos para garantir avanços na educação dos surdos. A comunidade surda do Brasil, na atualidade, compartilha os anseios, as convocações para movimentos e notícias nas redes sociais. Estas ações têm demonstrado eficácia. Apresento, a seguir, dois exemplos dessas estratégias.

Figura 1 - <http://bilinguesparasurdosja.com/2012/12/07/vitoria-historica-80-da-conferencia-das-pessoas-com-deficiencia-apoiam-escolas-bilingues-para-surdos-e-reprovam-politica-de-inclus>

CCJ aprova escola bilíngue para surdos

« Voltar



Deficientes auditivos comemoraram a aprovação

A aprovação pela Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) da Câmara Legislativa do Projeto de Lei nº 725/2012, de autoria do deputado Wellington Luiz (PPL), que institui a Escola Bilíngue Integral que terá a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como o primeiro idioma e, ao mesmo tempo, ensine o português escrito, levou os surdos, pais e professores às lágrimas, na manhã desta terça-feira.

"Essa votação nos dá segurança e transforma a aridez em vida nova", declarou, emocionado, o

professor de Libras Messias Ramos da Costa, diretor regional da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), com ajuda de intérprete. Após discursar, ele precisou ser atendido pelo serviço médico da Casa.

A implantação da escola é uma antiga reivindicação do setor e a proposição encontrava alguns "entraves" de ordem legal, pois a matéria deveria ser iniciativa do Executivo. "Nós propusemos um substitutivo para sanar os problemas e evitar questionamentos futuros", declarou o deputado Aylton Gomes (PR), relator da matéria na CCJ, cujo parecer foi acompanhado pelos deputados Robério Negreiros (PMDB), Olair Francisco (PTdoB) e Chico Leite (PT), que preside a comissão.

Para ser transformada em lei, a proposta ainda precisa ser apreciada pelo plenário. Os integrantes da CCJ vão propor que a votação ocorra ainda esta semana. O deputado Wellington Luiz, que acompanhou a votação, inclusive, apresentou uma emenda ao Orçamento do DF para 2013, no valor de R\$ 200 mil, para a implantação do estabelecimento.

Figura 2 - <http://www.facebook.com/emiliano.aquino.9>

ESCOLA
BILÍNGUE
PARA
SURDOS

As lutas pelo direito à língua e pelo direito, principalmente, a uma educação que corresponda aos modos dos alunos surdos aprenderem, culminou no movimento pela educação bilíngue, que hoje está prevista no Decreto Federal Nº 5626/2005 - art.22, §1º: 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.

Esse território de luta que se ancora no uso da língua demonstra que, para os surdos, a terra é a terra da língua, pois é uma língua que sofre um processo de marginalização por mais de cem anos, em função do Congresso de Milão, que foi uma conferência internacional com educadores de surdos, em 1880. Depois de deliberações entre os dias 6 e 11 de setembro de 1880, o congresso declarou que a educação oralista era superior à de língua gestual e aprovou uma resolução proibindo o uso da língua gestual nas escolas. Desde sua aprovação, em 1880, as escolas em todos os países europeus e nos Estados Unidos mudaram para a utilização terapêutica do discurso sem língua gestual, como método de educação para os surdos.

A utilização das línguas de sinais, após o Congresso de Milão, em diversos países do mundo, parece ser mais uma prova da necessidade destas e do quanto são importantes para as pessoas surdas. Essa sobrevivência adquire mais importância pelo fato de que, além de ser proibido o uso da língua de sinais, naquela época, nos espaços escolares, o ensino de conteúdos ficou muito prejudicado. Muitos autores relatam os prejuízos que os surdos tiveram a partir do momento em que as escolas passaram a concentrar as suas ações na oralização. Lane (1992) escreve que

A partir do Congresso de Milão a oralização passou, então, a ser o objetivo principal da educação das crianças surdas. Mas para que elas pudessem dominar a língua oral, o ensino de disciplinas como história, geografia e matemática, foi relegado a segundo plano. A queda do nível de escolarização do surdo foi inevitável. (LANE, 1992, p. 125)

Diante da constatação das situações adversas à sobrevivência dos movimentos culturais dos surdos e das línguas de sinais, é possível, mais efetivamente, concordar com Revel (1998), ao declarar que é preciso verificar as estratégias e os recursos que os indivíduos e os grupos buscam para se organizarem e construir a própria história,

[...] pois a escolha do individual não é vista aqui como contraditória à do social: ela deve tornar possível uma abordagem diferente deste, ao acompanhar o fio de um destino particular – de um homem, de um grupo de homens e com ele a multiplicidade dos espaços e dos tempos, a medida das relações nas quais ele se inscreve. (REVEL, 1998, p. 20)

As estratégias e as buscas dos indivíduos passam a ser, então, território da língua, da cultura, dos acontecimentos da vida e assim a construção de possibilidades contínuas de novas terras. Estas receberam impulso especial na cidade de Foz do Iguaçu, na escola da APASFI, a partir do momento em que seus professores, alunos e a comunidade fez a opção pela educação bilíngue com suas demandas e proposições diferentes daquelas requeridas pela educação oralista. Conforme documento produzido pela APASFI:

Em 1996, a equipe aprofundou seus estudos sobre as questões que envolviam o surdo. (...) O surdo não é mais considerado deficiente e sim um sujeito capaz, produtivo, respeitado em sua diversidade linguística e cultural. A proposta bilíngue é considerada adequada à educação do surdo, resgatando o direito do surdo à educação, ao uso da sua língua natural e ao respeito por sua cultura. (APASFI, 2009, p. 15).

A APASFI, ao reconhecer o direito dos alunos surdos em ter uma educação bilíngue, alia-se aos movimentos dos surdos espalhados pelo mundo e pelo Brasil, no sentido de romper com as práticas unilaterais e abre-se à possibilidade das perspectivas que lidam com as diferenças, sejam elas linguística, cultural e de manifestações identitárias. E, ainda, amplia para os alunos surdos o universo de acesso aos bens do conhecimento e outros bens da informação que a sociedade tem acumulado ao longo de sua trajetória histórica.

As considerações sobre o terreno da língua de sinais em Foz do Iguaçu traz no seu arcabouço, seja teórico e/ou prático, as questões das representações. Sendo assim, parece-nos difícil falar de escola bilíngue, lugares estratégicos que cada língua ocupa no espaço da história escolar dos surdos, sem um parêntese que trata das representações. Os discursos e as narrativas são práticas sociais que, a partir da produção de significados, modelam a realidade, instituem sentidos, hierarquizam e articulam relações específicas, resultando nas representações, que

[...] são noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder. Sendo assim, as representações são mutantes, não fixas, e não expressam nas suas diferentes configurações, aproximações a um suposto “correto”, “verdadeiro”, “melhor”. Aliás, o emprego de categorias avaliativas, nesta concepção é inadequado e desnecessário. (COSTA, 2003, p. 40-41).

As representações estão envolvidas num jogo de forças no qual os grupos atribuem significados aos outros considerados mais fracos, da sociedade, pelo fato de deterem o poder, devido à situação econômica, política, geográfica, linguística. Essa posição de narrar o outro,

descrevê-lo e explicá-lo produz um discurso de enquadramento, de classificação, em que se atribuem aspectos constitutivos e funcionais que, através da representação, criam um estatuto de realidade.

O movimento de criar novos estatutos da realidade e novas representações culmina com os resgates que são demonstrados na introdução do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola da APASFI:

A presente Projeto Político Pedagógico (PPP) juntamente com a proposta curricular foram construídas com o compromisso de oferecer aos alunos surdos um ambiente escolar vivo e significativo, compartilhado entre todos pelo uso da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e o trato com a Língua Portuguesa nas modalidades de leitura e de escrita. (APASFI, 2007, p. 01)

No ano de 2077, a escola da APASFI retomou as discussões sobre o projeto de escola bilíngue e, naquele momento, era possível perceber certo desconforto dos profissionais que atuavam na escola. Uma das principais queixas era de que os alunos surdos não estavam lendo em Língua Portuguesa. A observação desse momento nos trouxe à tona o fato de que era preciso retomar conceitos de bilinguismo e de educação bilíngue, refletir sobre a formação de professores e, sobretudo, verificar quais eram as expectativas dos professores e quais motivos os faziam se sentir, de certa maneira, frustrados.

As queixas dos professores apontaram, especialmente, para as questões visuais do aprendizado dos alunos surdos e sobre como o conhecimento organizado pelos ouvintes depende das experiências sonoras.

Em relação às questões visuais na aprendizagem dos surdos, pensamos, para tanto, trazer alguns esclarecimentos por ser esse um assunto tanto complexo. Favorito (2009) traz à tona o tema e discute um pouco o papel da imagem na apropriação do conhecimento pelos alunos surdos. A autora fala de um processo que pudesse trabalhar com narrativas, poesias, lendas que fossem oriundas do universo da surdez e assim privilegiassem a visão. E ainda cita Rangel (1998), pesquisadora surda que declara o seguinte:

Fazer uso de recursos visuais na comunicação significa para nós sujeitos surdos, um resgate cultural, uma possibilidade de recriarmos no interior do currículo nossa cultura, nossa língua, nossa comunidade, principalmente, representar a surdez enquanto uma diferença cultural e não uma deficiência. Isso significa olhar a surdez a partir de seus traços culturais, afastando-se do olhar patológico, da enfermidade e da normalização. (RANGEL, 1998, p. 81 *apud* FAVORITO, 2009, p. 38).

A fala da professora e pesquisadora Gisele Rangel é acompanhada de muitos outros aspectos que a educação bilíngue para surdos deveria considerar, e permanecer em constante alerta, que são as questões de currículo, das representações da surdez, da superação da visão patológica e outras informações necessárias aos professores de surdos.

As representações sobre a surdez nos currículos da educação bilíngue para surdos dependem de uma escola que pense de maneira diferente. Foi pensando nisso que propusemos trabalhar com um processo de ensino-aprendizagem culturalmente relevante e sensível, conforme já mencionamos na introdução do presente texto. Em relação às denominações “relevante e sensível” estas possuem o mesmo significado ou ainda remetem ao mesmo propósito e talvez possam apresentar os mesmos fins e objetivos. No entanto, deliberadamente, foi feita a escolha de utilizar os dois termos por necessidade particular de dizer o quanto parece importante pensar uma pedagogia diferenciada nesse momento histórico para os alunos surdos.

Para Gloria Ladson Billings, conforme entrevista concedida a Gandin *et. al.* (2002), uma educação culturalmente relevante precisa se organizar sobre o conceito de tripé e o primeiro vértice seria o do propósito de oportunizar aos alunos aprendizagem: “Um dos vértices é o que chamei de desempenho escolar. Este vértice insiste que as crianças precisam aprender na escola. Não faz sentido mandarmos as crianças para a escola todos os dias, todos os anos se elas não aprenderem nada” (GANDIN *et. al.* 2002, p. 281). O segundo ponto, de acordo com a autora, é o da competência cultural: “com este conceito quero me referir à capacidade das crianças entenderem quem elas são, de onde vêm e porque estas coisas são importantes para ajudá-las na aprendizagem” (GANDIN *et. al.* 2002, p. 282). O último, e que no caso da educação de surdos nos parece bastante pertinente e desafiador, é o vértice da consciência sociopolítica, que a autora revela ter construído com base em Paulo Freire: “A consciência sociopolítica serve para fazer com que eles entendam que os estudos que fazem na escola e o que aprendem aí têm um objetivo social maior (GANDIN *et. al.* 2002, p. 283)”.

Para a discussão de uma pedagogia culturalmente sensível/relevante em relação à educação bilíngue para surdos, talvez, seja conveniente refletir um pouco sobre a maneira como esta educação vem se organizando nos últimos tempos. Num primeiro momento, apresentamos a versão oficial da educação de surdos no estado do Paraná. De acordo com informações postadas no site oficial do Governo do Paraná – Secretaria Estadual da Educação

– SEED – Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional – DEEIN¹⁷ - a educação bilíngue parte da seguinte premissa:

Os surdos são pessoas que fazem parte de uma minoria linguística e que, portanto, têm o direito de participar das experiências de aprendizagem com a mediação de sua língua natural – a língua de sinais. Além disso, tem o direito de aprender a língua oficial de seu país: a Língua Portuguesa. Essa situação configura a necessidade de uma educação bilíngue para surdos.

Ao ler essa primeira afirmação da SEED/DEEIN, é possível observar que, para o órgão gestor da Educação Especial, a educação bilíngue no estado do Paraná é algo resolvido e não se verifica nenhum tipo de conflito. Na sequência, a mesma página traz as seguintes informações:

Atualmente, a educação escolar de alunos surdos no Estado do Paraná, a depender da realidade de cada município, poderá ocorrer no contexto regular de ensino com apoios especializados ou em Escolas Especiais para surdos.

Dentre os serviços e apoios especializados normatizados pela Deliberação n.º 02/2003¹⁸ (nota nossa) estão:

- a) Intérprete de Libras/Língua Portuguesa
- b) Instrutor surdo de Libras
- c) Centro de Atendimento Especializado
- d) Instituições Especializadas (Apoio pedagógico)
- e) Escola Especial para surdos (Educação Básica)

As informações contidas na página eletrônica da Educação Especial nos fazem pensar no distanciamento que se produz entre o órgão gestor, a escola, os professores e os educandos. Esse distanciamento talvez seja fruto da ausência, no caso da educação de surdos, de uma política linguística ou de uma política de educação de surdos, mais próxima da educação geral e não tão vinculada às políticas de educação que trabalham mais com as faltas, com o que não é possível, com as dificuldades do que com as possibilidades.

Por outro lado, na versão escrita no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Especial para Surdos da APASFI, verifica-se uma postura mais instável, com o propósito de continuar analisando o processo de busca por uma educação bilíngue que não está pronta, mas que precisa ser construída. Vejamos como a escola se posiciona na introdução do documento:

¹⁷ <http://www.diaadia.pr.gov.br/deein/modules/conteudo/conteudo.php?Conteudo=30>

¹⁸ Deliberação N.º 02/03 - Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.

Com propósito da construção contínua de um espaço bilíngue passamos por um processo de reflexões e discussões, amadurecimento de ideias, estudos, aprendizagens partilhadas entre todos: professores surdos e ouvintes, alunos, instrutores, direção, técnicos e pais. O resultado desses momentos de “reflexão x ação” é o presente documento. O documento, que ora apresentamos, porém, não se constitui em um processo acabado. A perspectiva é que dele resulte um trabalho dinâmico e vivo, no qual, todos que participaram estejam sempre receptivos a novas realidades e a novos desafios. (APASFI, 2008, p. 06)

Esse documento é resultado de mais de 10 anos de vivência da escola bilíngue em Foz do Iguaçu, se considerarmos que as discussões sobre a mudança do oralismo para o bilingüismo, para surdos, tiveram início na cidade no ano de 1996, com o Projeto de Extensão da UNIOESTE, *Campus* de Foz do Iguaçu, já citado na introdução desta pesquisa.

O desafio de transformar a educação bilíngue para surdos num processo contínuo de reflexão e ação parece-nos que pode tornar-se mais produtivo se isso passar pelo olhar de uma educação que se sensibiliza com as necessidades do outro e que, também, pense na relevância de se fazer uma escola diferenciada e consciente que, talvez, possa ser a oportunidade mais importante que a pessoa surda tenha de acesso ao conhecimento e às informações disponibilizadas para a sociedade ouvinte.

2.4 UM PROJETO PARA UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS RELEVANTE/SENSÍVEL

As ações de ensinar e aprender são, por si só, tarefas complexas e que exigem dos atores – professores e alunos – um comprometimento diferente daquele esperado das interações cotidianas. Nessa perspectiva, criar um espaço educacional de relevância para o aluno e que possa ser sensível às demandas, tanto de aprendizagem como aquelas de ordem cultural, de superação da visão patológica e outras questões historicamente construídas em relação à educação dos surdos, são desafios a serem enfrentados constantemente.

Em relação à educação bilíngue para os alunos surdos, os professores ouvintes têm o desafio acrescido das línguas em confronto, pois o universo da escola para surdos é sempre o universo no qual a Língua de Sinais e a língua oral – a Língua Portuguesa – disputam território. Essa disputa pode se tornar muito desigual se a compreensão das diferenças presentes nos usos das duas línguas não estiver clara para os envolvidos. A interação pode transformar o ensino num processo bem mais atraente. Bortoni Ricardo afirma que:

O estudo dos processos interativos em sala de aula já é reconhecido há algum tempo como um recurso valioso para se chegar à compreensão dos complexos processos cognitivos envolvidos nas atividades de aprender e ensinar. (BORTONI-RICARDO, 2003, p. 121)

Os tratamentos de confronto e de desigualdade expressos neste texto não se referem tanto à forma como são enfrentadas as questões de língua de maioria e língua de minoria, mas em relação aos modos de produção das duas línguas, sendo que uma é oral-auditiva e a outra é espaço-visual.

A consideração das diferenças de uma educação bilíngue para os surdos deveria fazer parte do movimento em direção a uma proposta de ensino culturalmente relevante/sensível. Seria necessário que o professor de alunos surdos tivesse formação para olhar a Língua de Sinais, que os surdos utilizam, para que pudesse perceber as manifestações de ordem cultural, as manifestações afetivas e, sobretudo, a forma como poderia ser possível a tradução/emissão dos conteúdos ensinados.

A proposição de ações que possam tornar o processo pedagógico mais relevante e mais sensível talvez requeira, além do olhar cuidadoso para a Língua de Sinais que os surdos usam, um protocolo de compromisso com a pesquisa e com a discussão das escolhas metodológicas que as escolas e os professores de surdos fazem. Questionar o que tem sido feito pode ser, também, uma forma de se movimentar em direção a uma escola acordada com a situação bilíngue dos surdos.

O compromisso com o próprio processo de formação é algo que não é possível impor e, na maneira como está organizada, a formação do professor, atualmente no estado do Paraná e talvez quase em todo o Brasil, salvo algumas exceções, à educação dos alunos surdos, também não possui uma diretriz específica. Os cursos de especialização em Educação Especial tratam da educação dos alunos surdos em módulos de 30 a, no máximo, 45 horas-aula. Os cursos de graduação, apesar da exigência legal, têm discutido pouquíssimo a educação dos surdos. Vale ressaltar que existem professores nas universidades que, singularmente, vêm tomando a educação dos surdos e as questões linguísticas de minoria como temas das aulas. Essas iniciativas, apesar de serem individuais, são valiosas para a criação de cursos de extensão e outros momentos de formação para os professores de surdos.

Antes de escrever sobre a experiência recente em relação a uma visão mais sensível às questões que envolvem o ensino-aprendizagem dos alunos surdos, recorreremos à citação das

palavras de Ladson-Billings, que pode ser considerada muito longa, mas elucidará a sequência do texto. Ladson-Billings, em entrevista a Gandin et. al. (2002), declara o seguinte:

Penso que o que melhor caracteriza minha abordagem de trabalho é a seriedade com que trato o ensino. Não acho que a metodologia seja uma questão secundária. Estou sempre pensando: “Como posso expressar melhor essa ideia, como levar os alunos a uma nova maneira de pensar?” Eu sei que as aulas expositivas não funcionam bem para mim. Há pessoas que são realmente boas nisso. Penso que as pessoas devem envolver-se em seu próprio aprendizado, que elas devem expressar a sua opinião sem sentirem-se reprimidas. E uma das maneiras de conseguir isto é dividir as pessoas em grupos. As pessoas falam mais e todos participam. Elas se arriscam mais nesse ambiente. Portanto, eu privilegio grupos de discussão menores. Além disso, preocupo-me em buscar diferentes modos de trabalhar informações e conhecimentos na sala de aula. Algumas vezes uso fitas de vídeo, outras vezes fitas cassete ou ainda literatura popular. Tenho um compromisso com a teoria. Penso que ela é extremamente importante. Entretanto, a fronteira entre teoria e prática não é rígida, é uma ‘membrana permeável’. Assim, quando abordo um conceito teórico, estou interessada em mostrar aos alunos como esse se manifesta na prática. Dessa maneira, os estudantes podem mover-se de um modo mais fluido entre teoria e prática. (GANDIN et. al.2002, p. 288)

A formação continuada dos professores de surdos não tem feito parte da política de estado de modo efetivo. Sendo assim, algumas ações são locais, como é o caso dos cursos de extensão que a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Foz de Iguaçu oferta, em geral em parceria com o Núcleo Regional da Educação – órgão que representa a Secretaria de Estado da Educação na microrregião. Num desses cursos de extensão, aconteceu a situação¹⁹ que será relatada na sequência.

No Projeto de Extensão, uma das propostas foi discutir o ensino de Português para os alunos surdos. Após o trabalho teórico, a coordenadora solicitou que o grupo se dividisse em grupos menores e fizesse análise de textos de gêneros diferentes, respondendo a diversos questionamentos quanto às “condições de produção, de circulação e de recepção” (conforme FAIRCLOUGH, 2000) dos textos, totalizando dezessete perguntas que geraram uma discussão bastante produtiva, com a qual os participantes tiveram a oportunidade de verificar os conceitos teóricos na prática.

A conclusão desse trabalho foi realizada no dia em que a direção da escola de surdos reservou no calendário escolar para esse fim. Ao final das análises dos textos, foi feita uma oficina para sentir como poderia ser preparada uma aula de ensino de Português para surdos, a partir da proposta da Ladson-Billings. O grupo deveria reler um dos textos que fizeram parte

¹⁹ A situação a ser relatada faz parte do meu diário de campo do dia 21 de julho de 2011.

das análises, escolher um conteúdo relacionado no plano de ensino da escola e assim construir a proposta de atividades para trabalharem aqueles assuntos com os alunos, focalizando também qual seria o aspecto cultural, principalmente a manifestação da cultura surda, e ainda o que esperavam de posicionamento sócio-político dos alunos.

Os grupos tomaram a atividade com entusiasmo surpreendente e um deles escolheu trabalhar o uso das aspas. Questionados sobre a escolha, responderam: surdos não utilizam aspas. No entanto, no grupo de professores da escola, há quatro professores surdos e um destes questionou aquela certeza na língua de sinais. A resposta foi: “sempre vemos vocês utilizando os dedos indicadores e médios das duas mãos na altura dos olhos, movimentando-os para baixo e para cima, indicando tema e os mesmos dedos meio separados com os mesmos movimentos indicando gíria”.

O professor surdo tomou a fala e, de uma forma muito tranquila, explicou que o grupo estava certo em relação aos dois sinais relatados, mas que a Libras possui sim as aspas e que ela é composta por três sinais, pois se juntam os dedos polegar e indicador das duas mãos na frente do rosto e afastando uma mão da outra se constrói uma linha e ao final usa-se o sinal que é usado para aspas.

O fato relatado nos apresenta uma pequena amostra de como é preciso trabalhar com os professores no sentido de trabalho coletivo entre professores ouvintes e professores surdos para unir teoria e prática. E ainda que, para tornar o ensino para surdo mais culturalmente sensível e relevante, seriam necessárias ações que proporcionassem momentos em que se possa observar a Língua de Sinais, dialogar com os surdos e, sobretudo, pensar quais são os principais fundamentos de uma educação bilíngue que respeita a minoria linguística surda.

O respeito à minoria linguística requer explicitação de conceitos, e, principalmente, o que estamos concebendo efetivamente como leitura e escrita. Escolhemos o termo letramento para tratarmos o processo de leitura e escrita para surdos por entendermos que esse termo pode nos libertar das amarras dos processos de ensino de leitura e escrita que propõem resultados finais. Na sequência, apresentaremos algumas reflexões teóricas sobre o que estamos compreendendo sobre o letramento para os alunos surdos.

2.5 LETRAMENTO E SURDEZ: A LINGUAGEM ESCRITA PENSADA A PARTIR DA LÍNGUA DE SINAIS

O ensino da leitura, escrita e oralidade e suas possibilidades deveria ser o objetivo maior de qualquer escola, pois todas as áreas do conhecimento se concretizam via linguagem. Em relação aos surdos, no entanto, é preciso considerar que a oralidade passa pelas vias da Língua de Sinais, diferente das línguas orais. O modelo de ensino e aprendizagem, conforme observado por VYGOTSKY (1991), na maioria das vezes, torna o processo de sucesso dos alunos limitado. Se o tratamento dado ao ensino da linguagem demonstra problemas para o aluno sem nenhuma barreira sensorial, isso se torna um pouco mais complexo para os surdos. Esse ensino tem tido um desenvolvimento muito semelhante ao dado a todos os alunos que se aproximam da escola para aprender a ler e a escrever. Neste sentido, a afirmação de Vygotsky demonstra-se muito adequada para as ações de ensinar a ler e escrever no contexto da escola de surdos.

Ensina-se às crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VYGOTSKY, 1991, p. 119).

A perspectiva de pesquisa interpretativista e colaborativa para focalizar as questões relacionadas ao letramento de alunos surdos corresponde à necessidade apontada por Vygotsky que é a de clarear o processo de leitura e escrita, num primeiro momento, para os professores. Falar sobre letramento é falar sobre possibilidades e fugir a generalizações universais e para refletir melhor em direção ao nosso tema de pesquisa, concordamos com Bortoni-Ricardo (2008), para quem a tarefa do professor pesquisador é construir e aperfeiçoar teorias em contextos de sala de aula.

A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalização estatística, mas sim em estudar com muitos detalhes em situação específica para compará-la a outras situações. Dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42)

O olhar de pesquisadora adquire, aqui, a perspectiva de pensar o ensino da leitura e escrita num outro processo, que é o da visão e não o da audição. Aos surdos, talvez o processo de ensino da linguagem escrita pareça adquirir maior entrave, pois a escola e seus professores geralmente organizam o ensino da linguagem escrita a partir da língua materna e pensando num falante natural dessa língua. Segundo Quadros:

Para se falar em ensino de leitura e de escrita para os surdos deve-se, em primeiro lugar, reavaliar o tipo de língua a que eles estão sendo expostos. Para as pessoas que ouvem: “falar e ouvir” são variantes de uma mesma estrutura lingüística. A leitura apresenta, em pelo menos algum nível, uma relação com os sons das palavras. Entretanto, para as pessoas surdas não existe associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente. Os sinais gráficos são símbolos abstratos para quem nunca ouviu os sons e entonações que eles representam. É uma linguagem silenciosa. (QUADROS 1997, p. 98).

Nessa perspectiva, entende-se que a linguagem escrita para os surdos tem o papel de configurar a realidade da informação, do encontro com o que não é uma possibilidade natural, através da oralidade. Essa realidade social da leitura e da escrita, refletida neste texto, acaba por enfatizar o caráter da pesquisa sociolinguística numa retomada da característica interdisciplinar assumida desde o início da proposição do curso e da realização da presente pesquisa, que tem dado enfoque à Linguística Aplicada, porque acreditamos que, ao falar de formação de professores para a educação bilíngue de surdos, podemos repetir o que diz Moita Lopes (2006, p. 92): “A possibilidade de experimentar a vida de outros para além da vida local é talvez a grande contribuição da vida contemporânea, ao nos tirar de nosso mundo e de nossas certezas que apagam quem é diferente de nós e não nos possibilitam viver outras formas de sociabilidade.”

A experimentação para além da realidade que nos parece tão clara passa a ser uma necessidade. É preciso não perder de vista os sentimentos e os desejos dos outros, com os quais estamos discutindo novas formas de ver o que está posto. Retomando o viés da sociolinguística, nesta altura do texto, estamos compreendendo, como Bortoni-Ricardo (2004) que uma abordagem sociolinguística é aquela que trata das interações humanas e de como elas, compartilhadas, podem unir esforços na construção de novos conhecimentos das ações humanas, principalmente aquelas relacionadas aos usos da linguagem.

O letramento passa a ser enfrentado como processo de ampliação dos caminhos para melhor compreender o leitor e o lido. Interessa-nos, sobretudo, o mundo das significações e seus entraves. A continuidade das reflexões será compartilhada pela afirmação de Fernandes (2003, p. 47), quando diz que “ademais, o letramento tem sido um processo baseado no mundo das significações, sempre contextuais, nas quais a letra não é o ponto para a aquisição da escrita”. Aliás, a leitura e a escrita ocorrem, sempre, em consequência de contextualizações.

A seleção do termo “letramento” ao detrimento do termo “alfabetização” merece esclarecimentos. Para isso, descrevemos um breve relato dos dois conceitos e, ainda, quais são os resultados práticos a partir das duas concepções.

Quanto à alfabetização, trata-se do envolvimento do domínio de um conjunto de habilidades de codificação e decodificação de letras, sons, sílabas, palavras, um processo de treinamento das relações entre oralidade e escrita, entre fonemas e grafemas. Por outro lado, o letramento pressupõe estado ou condição de quem não apenas sabe ler ou escrever, mas utiliza na prática a leitura e a escrita, respondendo adequadamente às suas demandas sociais.

No esclarecimento do que seja “alfabetização” e do que se compreenda por “letramento”, Soares (1998, p. 31) afirma que “a alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar “alfabeto” (de ensinar o código escrito), e o letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita (os usos que podem ser feitos desse aprendizado)”.

O ensino do código escrito (tão somente), durante muito tempo permeou as práticas pedagógicas destinadas às pessoas surdas. Essa excessiva ênfase na decodificação das letras, na maioria das vezes, não permite que o indivíduo se torne uma pessoa letrada. Embora o conhecimento da linguagem seja necessário, não raro, isto não garante um leitor proficiente ou competente, como queiramos nominar. Para Kleiman:

A criança em fase de alfabetização lê vagarosamente, mas o que ela está fazendo é decodificar, um processo muito diferente da leitura, embora as habilidades necessárias para a decodificação (conhecimento da correspondência entre o som e a letra) sejam necessárias para a leitura. O leitor adulto não decodifica; ele percebe as palavras globalmente e advinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura. (KLEIMAN, 2004, p. 36).

Se, como já foi dito por Quadros, a correspondência letra-som, tão comum, feita no ensino-aprendizagem da leitura para pessoas ouvintes não pode ser transplantada para a realidade dos surdos, então nos parece correto pensar a leitura como processo e que tem como resultado o letramento. Isso precisa ser, de alguma forma, o ato de atribuição de significados e que se tornam realidades, a partir das experiências que cada um tem na língua materna. No caso dos surdos brasileiros, as experiências seriam sempre mais bem sucedidas se fossem feitas na Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Um sujeito que tem os problemas de uso da linguagem resolvidos na L1 poderia ser mais capaz de superar o processo de decodificação e de codificação para um processo de

letramento, no qual ele possa ser autossuficiente diante dos diversos textos que se veiculam na sociedade.

A aquisição de uma primeira língua deve ser assegurada à criança, pois a ausência de uma participação ativa em situações comunicativas (língua inteligível) irá prejudicar um desenvolvimento normal. Adquirida a língua de sinais, esta desempenhará papel fundamental na aquisição do português, possibilitando aos surdos leitura e escrita. É a Libras que vai assegurar-lhes o conhecimento de mundo, tornando possível aos alunos (surdos) entenderem o significado do que lêem, deixando de ser meros decodificadores da escrita. (BRAGA LIMA 2005, p. 11 *apud* SVARTHOLM 1998):

A compreensão do significado das palavras num processo de leitura, muitas vezes, se torna uma barreira quase intransponível para o leitor surdo. A impossibilidade de lidar com os diversos significados que as palavras adquirem em contextos diferentes transforma o surdo naquele indivíduo que, normalmente, é reconhecido como quem “não gosta de ler”.

Sabe-se que o desenvolvimento da linguagem é ponto importante para que ocorra o processo de letramento e que merece ser destacado. Resta, assim, discutir um pouco sobre em quais condições o desenvolvimento da linguagem acontece entre os indivíduos surdos.

As condições e situações nas quais determinada pessoa desenvolve a sua língua e como ela passa a usar a linguagem acabam se tornando o grande diferencial no processo de aprendizado da leitura e da escrita. Na opinião de Pelandré:

Falar de leitura e escrita requer, necessariamente, que se fale de linguagem. Não há aprendizado da leitura e da escrita sem que antes tenha havido a aquisição da linguagem falada, nos indivíduos ouvintes. Embora a linguagem oral preceda à escrita, há uma forte relação entre elas e, ao mesmo tempo, grandes diferenças. Garton e Pratt (1989) apresentam as diferenças em três categorias: forma, função e modo de apresentação. (PELANDRÉ 2002, p. 88).

Optamos por descrever as três diferentes categorias entre a língua oral e escrita, na sequência, por entender que talvez, nesta altura, seja importante para a continuidade da nossa defesa do letramento para surdos a partir da experiência visual.

Quanto às diferenças físicas de **forma**, a linguagem oral é efêmera e temporária. É, portanto, um processo mais rápido e mais sociável. Já a linguagem escrita é durável, permanente, espacial e visual. Por ser um processo que demanda deliberação, torna-se mais demorado, pois requer planejamento, seguido de edição durante e depois do produto final. Frequentemente é uma atividade solitária.

Quanto às diferenças de **função**, a primeira é mais coloquial na forma e no estilo, enquanto a outra é mais formal, requerendo o uso correto da gramática, ou seja, das convenções ortográficas, sintáticas, semânticas e pragmáticas. Porém, em relação à função, tanto para a linguagem oral quanto para a escrita, os usos são determinados socialmente.

E, no que se refere ao **modo** de apresentação, as diferenças dizem respeito à coesão do discurso, forma pela qual as ideias se interligam. Na linguagem oral, em que os interlocutores se fazem presentes, há possibilidade do uso de recursos não linguísticos (gestos, expressões faciais, referências contextuais) e paralinguísticos (entoação, pausas), enquanto a linguagem escrita precisa ser autorreferenciada; os recursos paralinguísticos devem ser codificados (sinais de pontuação, letras maiúsculas, etc.), bem como o espaço e o tempo – que são distintos entre o momento da escrita e o da leitura pelos futuros interlocutores.

A consideração em relação aos tipos de experiências anteriores ao processo de leitura, quando se fala de surdos e ouvintes, parece residir tão somente na língua, mas o que acontece, na maioria das práticas pedagógicas, não é isso porque existe uma dificuldade muito presente de compreensão sobre a possibilidade de se ensinar uma língua escrita, mesmo que esta não seja aquela falada pelo indivíduo.

Para compreender a possibilidade de se ler uma língua que não se fala, as diferentes categorias demonstram essa realidade, pois enquanto as línguas orais dependem da presença do outro, mas também pode ser usada ao telefone e em outros meios sonoros, a língua de sinais depende quase que exclusivamente da presença do outro. Isso denota a **forma**, grande diferença entre as duas línguas, e este diferencial precisa ser bem entendido.

Os recursos utilizados na produção das línguas de sinais são riquíssimos e, em alguns aspectos, é até difícil para um indivíduo não familiarizado perceber como são usados e a significação deles no processo discursivo. Assim, quanto ao **modo** de apresentação das línguas de sinais, as referências ao interlocutor são de fundamental importância.

Os autores que defendem o processo de educação bilíngue para os alunos surdos asseguram que é preciso oportunizar a aquisição da Língua de Sinais como L1 com a criação de ambientes linguísticos nos quais as crianças surdas possam desenvolver a linguagem espontaneamente na convivência com seus pares. Para esses autores, a escola bilíngue deveria ser o local apropriado de realização dos diversos significados e usos da linguagem.

A aquisição da gramática de Sinal acontece do mesmo modo que a aquisição da gramática da fala na criança ouvinte, numa idade proporcional à precocidade de sua exposição a Sinal. A internalização da linguagem não apresenta diferenças significativas, quer a criança seja surda ou ouvinte, desde que seja exposta a estímulos adequados (visuais para surdos e auditivos para ouvintes): de externa/comunicativa para egocêntrica e depois interna/reflexiva. O mundo perceptual se transforma, assim, em mundo conceitual. (GOMES, 2005, p. 30)

Para os surdos, essas afirmações são reais. As crianças expostas a situações de desenvolvimento natural da linguagem sinalizada conseguem conceituar informações e serem autônomas em eventos comunicativos.

Os eventos comunicativos requerem conhecimento de contexto e, sobre isso, talvez seja necessário esclarecer qual é a ideia de contexto defendida aqui. É aquela que trata dos vários universos culturalmente compartilhados ou não por indivíduos, que podem fazer uso da mesma linguagem e/ou das mesmas informações.

[...] uma definição simples de contexto é “o ambiente para o pensamento”. O contexto não é apenas o local espaço-temporal da mente, mas toda sua adjacência informacional; a configuração: de quem, o que, onde, quando, por que e como. [...] O contexto evita e arbitra a perplexidade dos indivíduos em seus encontros corriqueiros uns com os outros, expondo o estado normal das coisas (FRAWLEY 2000, p. 108).

Para o autor, contexto é também a oportunidade dos indivíduos de descontarem suas diferenças e operarem de forma que se possa haver conhecimentos compartilhados. Sendo assim, o leitor diante de um texto precisaria ter ferramentas contextuais que lhe oportunizassem operações mentais e sociais para significar o que está escrito e quais as intenções do escrito.

As intenções dos textos escritos foi um dos aspectos explorados no curso para os professores da escola de surdos, como já mencionamos. No entanto, na descrição do 7º e do 8º encontros, isso ficará mais claro, também, durante esses dois encontros, poderemos verificar com Sánchez (2002, p. 23) que “[...] são poucos os que entendem o que dizem os livros. Em geral, todos os que sabem ler bem são alfabetizados, mas nem todos os que estão alfabetizados sabem ler bem. Por isso não devemos confundir alfabetização com leitura, que são duas coisas completamente diferentes”. Ler supõe uma concentração de energia e atenção a fim de processar a eliminação das lacunas presentes entre a linguagem e o contexto. A leitura é a ação de dispositivos que, em funcionamento mental e social, transformam símbolos em realidades concretas, com as quais o leitor vai tecendo o seu conjunto de informações, até conseguir um bloco de significados úteis à compreensão da totalidade do texto. Para Pelandré

(2002, p. 93), “o leitor hábil, além de ser capaz de utilizar os princípios da escrita alfabética, ele tem que acionar esquemas cognitivos específicos e bem mais complexos”.

Os recursos cognitivos são resultados das experiências interativas e das ações internas e externas que os indivíduos constroem. De acordo com Vygotsky (1987, p. 259), “a tendência central do desenvolvimento da criança não é uma socialização gradual de fora, mas uma individualização gradual que surge na base da socialização interior da criança”.

Nesta pesquisa, optamos pelo conceito de andaime que, para pensar um processo de letramento, parece muito adequado. Para Vygotsky (*op. cit.*), o aprendizado se dá mediante a assistência de um par mais experiente. Segundo Bortoni-Ricardo, o psicólogo Jerome Bruner empregou o termo andaime para o desenvolvimento de estratégias que permitem contextualizações e descrições de recursos muitas vezes ignorados pelas análises tradicionais. Para a autora:

As pistas de contextualização transmitem-se por traços prosódicos [...] e proxêmicos. Todos eles são recursos paralinguísticos que, juntamente com o componente segmental dos enunciados, são a principal matéria-prima de que se constituem os andaimes. [...] Note-se que as estratégias de andaimes são culturalmente específicas e podem variar muito em função de redes sociais, grupos étnicos ou culturais e, principalmente, comunidades nacionais. (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 27)

As descrições dos trabalhos realizados na formação continuada dos professores da APASFI, que serão abordados no próximo capítulo, trazem as contextualizações, as imagens metafóricas de andaimes nos diversos momentos em que acontecem as interações e, sobretudo, fica evidente a busca por letramentos, seja nas esferas de aprendizagem, seja nas esferas de ensinagem.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE SURDOS: UM PROJETO DE EXTENSÃO

A formação dos professores tem ocupado e direcionado vários escritos e trabalhos acadêmicos na atualidade. Nesse capítulo, a preocupação será relatar, analisar e tentar compreender quais são os principais pontos que ficaram mais evidentes no processo de formação continuada para professores, já mencionados.

Partimos do pressuposto de que, ao considerar a Língua de Sinais como a primeira língua do surdo, é possível perceber que sua inserção no mundo letrado necessita de um trabalho sistemático e com professores que tenham a possibilidade de formação diferenciada para exercer a referida função.

Assim, este capítulo objetiva relatar o desenvolvimento dos grupos de estudos que aconteceram no decorrer do desenvolvimento do Projeto de Extensão, realizado na escola para surdos da APASFI.

O referido Projeto, cujo título foi *Formação Continuada em Educação Bilíngue para Surdos*²⁰, permitiu os registros gravados em vídeo e, principalmente, os registros no diário de campo. Retomando Bortoni-Ricardo (2008), entendemos que a etnografia colaborativa na educação é muito adequada para desenvolver projetos de formação continuada para professores, pois nestes contextos, normalmente ocorre parceria entre professor formador e professor em formação, gerando produções conjuntas que devem ser discutidas e negociadas constantemente.

Na pesquisa colaborativa, o diário de campo é uma atividade que permite descrever as realidades, sem tomar muito tempo e também de maneira a superar a formalidade da pesquisa que se interessa por quantidade e não por qualidade. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 47), “escrever um diário é uma prática muito familiar aos professores e é possível fazer anotações entre uma atividade e outra, sem que isso tome muito tempo”.

O projeto surgiu na perspectiva de que, dentre as pesquisas que apontam as dificuldades dos surdos e dos professores de surdos, estão aquelas que salientam também a maneira como os profissionais lidam com o sujeito surdo, a surdez e a linguagem. A Língua

²⁰ Informações disponíveis em:
<http://www.nre.seed.pr.gov.br/fozdoiguacu/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=107>

de Sinais muitas vezes é apontada como meio que proporciona ensino aprendizagem para os alunos surdos, mas não é raro encontrar depoimentos que também se referem à Língua de Sinais como um obstáculo para o ensino, principalmente da leitura e da escrita da Língua Portuguesa.

As observações e algumas pesquisas, como a de Favorito (2006) e Fernandes (2003), demonstram que a ruptura com o modelo clínico terapêutico, no qual o sujeito surdo foi considerado por muito tempo como deficiente. Este discurso clínico sobre a surdez se faz presente até hoje, transmitindo a ideia de que, para se desenvolver realmente, o sujeito surdo deve falar, ou seja, de que deve ser como os ouvintes. Esta visão de reabilitação foi a que conduziu a educação dos surdos por décadas e, por isso, ainda se faz fortemente presente. Tal representação terapêutica da surdez foi denominada por Skliar (1998) de “ouvintismo”, conceito este que abrange um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte.

A educação dos alunos surdos, portanto, não tem sido um tema completamente compreendido pela maioria dos profissionais e isto coaduna, conforme Favorito aponta, para a necessidade de se construir um programa de educação bilíngue para surdos no qual a surdez seja abordada como diferença e com prioridade para experiência visual dos surdos.

A apreensão do mundo dos surdos se apresenta como um desafio que precede os desafios do ensino e da aprendizagem. No primeiro dia do desenvolvimento do Projeto de Extensão, foi solicitado aos professores que falassem sobre as suas principais preocupações com o ensino da leitura e da escrita da Língua Portuguesa. Entre os depoimentos, um demonstra mais claramente esse desafio.

Diário de campo – 16/06/2011.

Eu quero que eles leiam e escrevam, mas parece que os surdos que estão hoje na escola não querem aprender. No tempo do oralismo, a gente ensinava, eles aprendiam pouco, mas aprendiam, hoje aprendem menos ainda.
--

O excerto faz parte das anotações do diário de campo, do dia 16 de junho de 2011, e demonstra que estamos tratando essa dificuldade de entender como os surdos poderiam se aproximar melhor do texto escrito, como dificuldade de compreender o mundo dos surdos por acreditar que a experiência visual deles tem sido pouco estudada e também pouco considerada

no processo de educação bilíngue dos mesmos. Os estudos dos anos noventa, empreendidos pelos autores Ferreira Brito (1993), Sanchez (1991,1999), Góes (1996), Behares e Peluso (1997), Skliar (1997, 1998, 1999), Quadros (1997), Freire (1998, 1999), Souza (1998) e Sacks (1990) entre outros, já apontavam sobre a necessidade de não pensar a educação bilíngue dos surdos somente no viés da Língua de Sinais, como a primeira língua, e da Língua Portuguesa, ensinada com metodologia de segunda língua, pois era preciso pensar noutros aspectos, entre eles citamos Quadros (2006, p. 40) que afirma: “a leitura precisa ser contextualizada. Os alunos que estão se alfabetizando em uma segunda língua precisam ter condições de “compreender” (aspas da autora) o texto”.

As condições para compreender o texto vão aparecer diversas vezes no decorrer do curso e isto nos pareceu algo que deveria ser mais bem discutido e, num certo sentido, acabou direcionando os encontros. Sacks (1990), em sua obra *Vendo Vozes*, de reconhecida importância para o entendimento do mundo dos surdos, trata das experiências visuais dos surdos e do quanto é importante ter clareza dessa condição para melhor encaminhamento do processo ensino e aprendizagem dos mesmos.

O autor escreve que os complexos esquemas espaciais do sinal na Língua de Sinais fazem com que os objetos e fenômenos estejam situados em um contexto esquemático de relações e localizações específicas que constituem sua gramática própria, ou seja, os surdos fazem o uso linguístico do espaço (SACKS, 1990). Entretanto, todas as constatações das questões que resultam no fracasso ou sucesso no trato com a leitura e a escrita da Língua Portuguesa, poucas pesquisas têm se debruçado sobre esse tema e principalmente sobre como o professor ouvinte tem enfrentado tal “dilema” (e os autores já mencionados alertam para isso), bem como sobre a forma com que se processa esse ensino e como os próprios surdos constroem seus entendimentos do texto dito, lido e escrito nas línguas em jogo no contexto escolar, tema que foi objeto do curso. Nas palavras de Sacks:

[...] a diferença entre as mais diversas linguagens faladas é pequena em comparação com a diferença entre fala e sinal. Sinal difere nas origens e no modo biológico. E isso, de uma maneira mais profunda do que qualquer coisa, pode determinar ou pelo menos modificar os processos de pensamento daqueles que sinalizam, proporcionando-lhes um estilo cognitivo hipervisual e intraduzível. (SACKS, 1990, p. 90).

A consideração da necessidade de tratar de forma clara essa diferença no modo de apreender os conhecimentos que circulam na escola e na sociedade, ocupa espaço na literatura especializada em educação de surdos há bastante tempo. No entanto, parece que na formação

dos professores de surdos, esses aspectos não possuem um espaço específico. Segundo Quadros:

Para se falar em ensino de leitura e de escrita para os surdos deve-se, em primeiro lugar, reavaliar o tipo de língua a que eles estão sendo expostos. Para as pessoas que ouvem: "falar e ouvir" são variantes de uma mesma estrutura linguística. A leitura apresenta, em pelo menos algum nível, uma relação com os sons das palavras. Entretanto, para as pessoas surdas não existe associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente. Os sinais gráficos são símbolos abstratos para quem nunca ouviu os sons e entonações que eles representam. É uma linguagem silenciosa. (QUADROS 1997, p. 98)).

Fernandes, também, afirma:

A dificuldade com os aspectos lexicais, apresentados pela maioria dos surdos, parece estar diretamente relacionada com a categorização da experiência, principalmente por meio dos métodos usados na sua educação. (...) Uma vez que aprende uma palavra e seu significado, tendo sido a ela exposto pelo uso continuado, o surdo age como qualquer usuário da língua, empregando-a corretamente: não sente dificuldade em reproduzi-la, em saber seu significado e não apresenta problemas ortográficos. O que faz o surdo usuário não competente em potencial, no aspecto lexical, é que sua exposição ao léxico é muito menor que a de um ouvinte. Isto ocorre não só porque não ouve as palavras, mas porque não as lê, quer por falta de hábito quer pela dificuldade que a leitura, de modo geral, lhe acarreta. (FERNANDES, 2003, p. 91)

Sacks, Quadros e Fernandes evidenciam a questão exposta pela participante do Projeto, conforme registro em diário de campo acima. A compreensão das dificuldades geradas pela falta da audição ainda é algo pouco assimilado e estudado. Sendo assim, a proposta, neste capítulo, é a de relatar os encontros e, nesses relatos, discutir quais seriam as principais ações que poderiam proporcionar melhor entendimento do processo de leitura e escrita, a partir da experiência visual. Ela, mesmo não sendo o foco da presente pesquisa, necessita de atenção, pois para os surdos, é fundamental.

O conceito de experiência visual e de como são concebidas as dificuldades dos surdos no enfrentamento do texto escrito e, ainda, como práticas de significação construídas e materializadas no e pelo discurso dos professores de forma geral, isto é daqueles professores que atuam nas escolas de educação básica para ouvinte, ecoam nas vozes dos professores dos surdos, chamou-nos bastante a atenção, principalmente ao rever os discursos filmados que muitos destes são iguais àqueles costumeiramente ouvidos nos grandes encontros dos

professores. Uma docente, ao se referir às dificuldades de leitura e escrita dos alunos surdos, afirma:

Diário de campo: 16/06/2011

“A gente quer ensinar, mas os alunos não querem aprender, eles não têm interesse em aprender a Língua Portuguesa. Parece que o interesse pela escola é só nosso, dos professores. Tem dia que saio daqui sem vontade de voltar”.

O entendimento do ensino e da aprendizagem de segunda língua, como necessidade compulsória, conforme Maher (2007), para os surdos, é um passo importante. Na formação do professor, as respostas para o fracasso dos surdos diante da leitura e da escrita não podem percorrer o caminho da surdez como culpada. É preciso pensar nas estratégias inadequadas para o ensino-aprendizado da Língua Portuguesa.

A partir daqui, passarei a narrar os encontros na sequência cronológica em que aconteceram, iniciando com a apresentação da proposta de trabalho:

Proposta de trabalho definida pelos professores surdos e ouvintes da APASFI

Discussão dos seguintes temas

1. Bilinguismo, cultura e identidade.
2. Leitura e escrita – biblioteca de sala
3. Letramento
4. Gêneros discursivos
5. Produção de material didático
6. Interdisciplinaridade.

Na sequência, e no relato dos estudos, das discussões e das ações/reações que ocorreram durante os encontros, será possível constatar que os temas apresentados acima sofreram mudanças e ajustes que se fizeram necessários para melhor corresponder às expectativas dos professores que participavam do grupo.

3.1 O PROJETO FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS²¹

Realizado em parceria entre a UNIOESTE, NREFI e APASFI, teve como coordenadoras as professoras: Maria Elena Pires dos Santos, da UNIOESTE/Foz do Iguaçu, e Marta de Fátima da Silva, representante do NREFI. Os demais participantes, como já mencionado, foram os professores ouvintes e professores surdos da APASFI.



Foto 2 – início do projeto na APASFI²²

A proposição do Projeto teve como justificativa a compreensão de que a língua pode não ser o único veículo de construção da identidade do sujeito e do sentimento de pertença a um grupo, mas, sem dúvida, os elementos de identificação e pertencimento são bastante prejudicados na ausência de uma língua comum num grupo. Para Bakhtin: (1992, p. 41),

(...) homem e linguagem não são produtos um do outro, antes, se pertencem. Como produto humano, a linguagem conserva a história das relações sociais, traz a lembrança das lutas de classe, constitui o meio no qual se produzem lentas sedimentações quantitativas de mudança e por isso é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 1992, P.41)

²¹ Disponível em

<http://www.nre.seed.pr.gov.br/fozdoiguacu/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=107>

²² <http://www.nre.seed.pr.gov.br/fozdoiguacu/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=107>

Assim, o Projeto buscará percorrer os princípios do respeito às identidades múltiplas e das manifestações culturais que os grupos linguisticamente diferentes podem apresentar no interior do seu próprio grupo e na sociedade geral. Os estudos objetivarão a compreensão do universo bilíngue e, principalmente, sobre o ensino da segunda língua, no caso a Língua Portuguesa.

A realização do Projeto teve como processo metodológico o formato de grupos de estudos e discussões para que todos os participantes pudessem esclarecer as dúvidas teóricas que dariam sustentação às posteriores práticas de sala de aula e, também, para que pudessem relatar suas experiências e suas angústias frente a uma proposta de educação intercultural bilíngue para os surdos.

Os objetivos propostos inicialmente na proposição do Projeto para aprovação pelas instâncias da competência da UNIOESTE, abaixo relacionados, estavam sujeitos às adequações e mudanças para atender às reivindicações dos professores e, principalmente, para que fossem buscadas novas possibilidades a partir das constatações surgidas durante o desenvolvimento do projeto.

Objetivos:

- a) Investigar os elementos que interferem nas escolas para surdos em relação ao reconhecimento da condição bilíngue dos sujeitos surdos.
- b) Discutir os conceitos de cultura e identidade, dialogando com os estudos sobre cultura surda, surdez e identidade surda.
- c) Refletir sobre o processo ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos.
- d) Organizar um roteiro de atividades de ensino da Língua Portuguesa para surdos.

O desenvolvimento dos objetivos propostos seguiu o cronograma, a metodologia e a orientação descritos abaixo.

Na sequência, passaremos a apresentar os encontros com os seus avanços, retrocessos e contradições.

3.1.1. Primeiro encontro: 28/04/2011.

No encontro de abertura, em que contamos com a presença da chefe do NREFI, professora Ivone Müller, foram definidos conjuntamente os temas a serem desenvolvidos, o cronograma dos demais encontros e foi realizado também um levantamento das atuais demandas da educação bilíngue surdos, em específico, dos alunos e professores da APASFI.

Também, foram discutidos os diferentes conceitos de bilinguismo, bem como os modelos para a Educação Bilíngue, a partir da leitura do texto de Cavalcanti (2007). Essas discussões foram importantes para que os participantes pudessem confrontar esses conceitos com as práticas do cotidiano escolar, verificando suas consequências para a vida dos alunos surdos, tanto no contexto escolar como para além dos muros da escola.

Os professores chegaram à conclusão de que, para o sucesso da educação de alunos surdos, torna-se de extrema importância se distanciar do conceito do bilíngue perfeito, para a compreensão de que ser bilíngue pressupõe a hibridação das línguas, processo peculiar às situações de bilinguismo. Da mesma, o modelo de educação bilíngue que se mostrou mais adequado para a educação de surdos que é o Modelo Educacional de Enriquecimento Linguístico.

3.1.1.2 Segundo encontro –19/05/2011.

No segundo encontro, foram retomados os temas discutidos no encontro anterior e dado início as discussões sobre leitura e escrita, bem como sobre a organização de uma “sequência didática” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2007). Em relação ao entendimento do processo de leitura e de escrita, foi discutido o texto, previamente lido por todos, “Oficina de Leitura e Escrita: teoria e prática” da autora Ângela B. Kleiman (1999). A ideia foi discutir especialmente a leitura como prática social e ligada aos fazeres, dizeres e decisões dos sujeitos desse momento atual da história. Kleiman (2004, p. 14) escreve que:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (KLEIMAN, 2004, p. 14).

Na perspectiva de leitura como prática social, foi sugerido aos professores que investissem na leitura significativa, que implica a leitura de ideias, ações e propósitos. Ainda, foi ressaltada a relevância da escola possuir biblioteca, pois nela poderiam se organizar os processos de leitura como escolha prazerosa e como busca do conhecimento de mundo. Geraldi (2006) propõe que a prática de leitura de textos na escola deve ser entendida no interior da concepção de linguagem como forma de interação social, bem como deve envolver dois tipos de textos: curtos e narrativas longas. O autor afirma, ainda, que a quantidade de aulas semanais para essa prática é fundamental, pois os alunos podem escolher livros para sua leitura individual e depois trocar com seus colegas. Também ressalta a importância de que nenhuma cobrança deveria ser feita pelo professor, porque o que se busca é desenvolver o gosto pela leitura. E, por fim, defende que o professor, ao avaliar seus alunos, deve se ater apenas ao aspecto da quantidade de livros lidos pelo aluno dentre os indicados para a leitura, o que representa uma postura de confiança em relação à educação.

Nas discussões, então, foram estabelecidos dois objetivos: a) um para a leitura de fruição, como propõem as palavras de Geraldi (op. cit.); a sugestão foi que os alunos tivessem um espaço e horário para a leitura de textos diversos, podendo escolher entre aqueles disponibilizados pela escola e que pudesse também levar sempre um livro para casa, para que fosse construindo um sentido para a leitura como prática social; b) leitura orientada pelo professor, a partir da perspectiva dos gêneros discursivos.



Foto 3. – alunos no espaço de leitura criado pela escola a partir das sugestões apresentadas no projeto de extensão²³.

A realização dos estudos para a compreensão dos processos de leitura e de escrita na perspectiva de gêneros discursivos foi uma escolha pelo fato de a escola estar inserida nas políticas educacionais do estado do Paraná, cujas diretrizes para o ensino da Língua Portuguesa opta pelo ensino dela como prática social e o texto como reflexo dos diversos gêneros que veiculam os discursos presentes na sociedade. Também acreditamos que o ensino e a aprendizagem em tal perspectiva abrem, para o aluno, diversas possibilidades de se aproximar do texto sem as amarras construídas historicamente, apenas a partir da tipologia textual escolar. Para as Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino da Língua Portuguesa (DCEs):

Os gêneros discursivos “são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos” (MACHADO, 2005, p. 157). Nessa concepção, antes de constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua. Compreender essa relação é fundamental para que não se caia tão somente na sua normatização e, conseqüentemente, no que Rojo (2004, p. 35) define como “pedagogia transmissiva das análises estruturais e gramaticais”, que dissocia o texto de sua realidade social. (DCEs, 2010, p. 53)

²³ Foto cedida pela professora Wânia Libardi

Durante o tempo com os grupos de estudos, surgiu a oportunidade de um trabalho com mapa conceitual, no sentido de proporcionar a apresentação dos conteúdos de maneira bastante visual e colaborar para práticas interdisciplinares, tendo em vista que o ensino-aprendizagem dos alunos surdos ocorre de forma predominantemente visual.

O mapa conceitual, em benefício da aprendizagem, foi apresentado pela primeira vez por David Ausubel (1918-2008). Segundo o autor, o processo de ensino necessita fazer algum sentido para o aluno e, nesse processo, a informação deverá interagir e ancorar-se nos conceitos relevantes que o aluno já possui. Ausubel (*op. cit.*) entende que a aprendizagem significativa se verifica quando o banco de informações no plano mental do aluno se revela, através da aprendizagem, por descoberta e por recepção. O processo utilizado para as crianças menores é o de formação de conceito, envolvendo generalizações de interesses específicos para que, na idade escolar, já tenham desenvolvido um conjunto de conceitos, de modo a favorecer o desenvolvimento da aprendizagem significativa²⁴.

Para exemplificar, interrompo momentaneamente a apresentação das atividades para trazer um exemplo de mapa conceitual, entre vários outros que continuam sendo construídos pelos professores e alunos da escola. O mapa abaixo foi construído por uma das professoras da escola, juntamente com seus alunos, observando sempre o que eles já conheciam sobre a temática, as suas sugestões em relação ao que gostariam de conhecer e as contribuições do professor, a partir de seus próprios conhecimentos. Como os alunos cursavam as séries iniciais do Ensino Fundamental, o professor procurou integrar os conteúdos programáticos estabelecidos no PPP da APASFI, sem se preocupar com uma sequenciação temporal em relação às diferentes séries em que esses conteúdos apareceriam, e desenvolveu um trabalho interdisciplinar, para que todos pudessem romper com as fronteiras disciplinares, que tanto têm contribuído para limitação do conhecimento, ao tentar engessá-lo em compartimentalizações que não se sustentam.

²⁴ Informações disponíveis em http://pt.wikipedia.org/wiki/David_Ausubel, acesso em 13/11/2012.



Foto 4. Mapa conceitual – cartaz exposto na sala de aula da professora Marisa Martins Alberto e fotografado por mim no dia 03/09/2012.

Dando continuidade à narração das atividades desenvolvidas, a coordenadora levantou a questão referente à importância da compreensão do texto escrito para as pessoas surdas e ao lugar que o trabalho com a leitura e a escrita ocupa no contexto da escola de surdos. Entre as muitas respostas e anseios, destacamos dois comentários que estão registrados no meu diário de campo.

Diário de campo – 19/05/2011.

É importante para os surdos saber ler e escrever, porque na sociedade em geral, principalmente nos locais de trabalho, quando o surdo sabe ler e escrever, facilita muito a comunicação.

Uma professora surda destacou:

Diário de campo – 19/05/2011.

Conheço bem a língua de sinais, mas gostaria de ter mais conhecimento do vocabulário da Língua Portuguesa. Seria importante que os alunos surdos conhecessem mais as palavras.

Após muitas reflexões, todos concluíram que o vocabulário é importante, mas é preciso investir na leitura significativa, pois quando lemos, lemos ideias, ações, propósitos. Desta forma, foi retomada a relevância da escola possuir uma biblioteca para que possa organizar os seus processos de leitura e de conhecimento de mundo, pois tanto a leitura como a escrita necessitam de práticas constantes.

Ainda focalizando a leitura e a escrita a partir dos gêneros discursivos, foi solicitado ao grupo, a necessidade de algumas leituras teóricas sobre o referido tema, como forma de reflexão sobre a prática. O texto escolhido foi “Gêneros discursivos: definição e funcionalidade” de Luiz Antônio Marcuschi (2002).

A revisão dos apontamentos, gravações e memórias do encontro, acima descrito, possibilitou perceber que a formação dos professores que trabalham no ensino/aprendizagem dos alunos surdos tem apresentado muitas lacunas, entre elas está o esquecimento da Secretaria em incluir professores de surdos nos processos de formação continuada ofertada pelo estado, bem como nas discussões de políticas e práticas de ensino, o que tem dificultado extremamente a sua formação contínua, com visíveis prejuízos para a educação dos surdos.

3.1.1.3 Terceiro encontro – 02/06/2011.

Nesse encontro, conforme foco estabelecido no encontro anterior, foi a continuidade das atividades relacionadas à compreensão teórica e prática dos gêneros discursivos e sua relação com a tipologia textual.

As considerações foram iniciadas com as apresentações dos entendimentos que os participantes tiveram do texto do Marcuschi (2002), escolhido para leitura, trazendo também explicações propostas por Bakhtin (1992). Retomando os conceitos, assim foram apresentados, de acordo com o autor: a) **Tipos textuais:** são definidos pela natureza linguística (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas): narração, argumentação, exposição, descrição, injunção (MARCUSCHI, 2002; 2008: 56-57). b) **Gêneros do discurso:** são “tipos relativamente estáveis de enunciados” o que inclui desde diálogos cotidianos – gêneros primários (bilhete, carta familiar, conversa informal), a

enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica – gêneros secundários (artigo acadêmico, romances de ficção, palestra, etc. (BAKHTIN, 1992).

Entre os falares do grupo, ficou entendido que, em relação ao trabalho com textos na escola, a proposta de tipologia é aquela que se preocupa apenas com as questões internas ao texto. Diferentemente, o trabalho na perspectiva de gênero discursivo considera as condições de produção, de distribuição e de recepção/consumo dos textos, como proposto por Fairclough (2000), o que possibilita uma compreensão de leitura para além do texto, em que o leitor tem um papel ativo.

Nos questionamentos dos professores era possível perceber, ainda, muitas dúvidas, principalmente entre os professores que estavam interpretando a Língua Portuguesa para a Língua de Sinais, para que os professores surdos pudessem acompanhar todas as reflexões. O que foi observado é que começou a haver uma conversa paralela entre intérprete e surdos, pois as dúvidas não eram verbalizadas pelo intérprete, que buscava não interromper o fluxo das discussões em Língua Portuguesa. Nesse momento, ficou evidente a assimetria entre as duas línguas nesse contexto mas, por outro lado, foi uma grande contribuição para que viesse à tona a grande importância de se compreender as diferenças entre a cultura surda e a cultura ouvinte – embora estejam ambas aí entrelaçadas. Desta forma, ficou então acordado que seria dado o tempo necessário para perguntas e para retomadas dos temas, devendo os professores surdos sempre solicitar essa atenção, que muitas vezes passa despercebida pelos ouvintes.

Para exemplificar a proposta de trabalho, diversos gêneros discursivos foram analisados pelos professores em relação aos seguintes aspectos: a) *contexto de produção, circulação e recepção* - autor/enunciador, destinatário/interlocutor, finalidade, época e local de publicação e de circulação; b) *conteúdo temático* - ideologicamente conformado - temas avaliativamente manifestados por meio dos gêneros, explorando-se, assim, sobretudo na leitura, para além da decodificação, a predição, inferência, críticas, criação de situações-problema, emoções suscitadas etc.; c) *forma composicional* – elementos de estruturas comunicativas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (narrar, relatar, argumentar, expor ou descrever ações); d) *estilo*: “é, pois, uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado” (FIORIN, 2006, p.62).

Como foi percebido que os professores estavam encontrando grandes dificuldades para realizar, em grupo, as atividades sugeridas, foram então propostas algumas questões que os auxiliasse na construção desse conhecimento, conforme relação abaixo:

1. A que gênero discursivo este texto pertence?
2. Qual a sua esfera de produção? De circulação? De recepção?
3. Quem o produziu? Qual o papel social do autor? Qual a imagem que ele quer passar?
4. Esse gênero pode circular em que suporte?
5. Para quem geralmente eles são produzidos? Qual a imagem do destinatário?
6. Com que propósito o texto foi produzido (função sócio-comunicativa)? Que momento histórico o texto representa?
7. Qual o seu conteúdo temático? E qual a relação desse conteúdo temático com o momento sócio-histórico representado?
8. Em relação a sua estrutura composicional, como geralmente se organizam os textos desse gênero? Qual a tipologia textual predominante nesse gênero?
9. Quanto ao estilo, que marcas linguísticas são empregadas pelo autor para que o conteúdo temático seja assimilado pelo leitor? Cite exemplos, analisando tanto as marcas verbais como as não verbais.
10. Qual o efeito de sentido que o autor quer provocar em seu interlocutor?

Embora as atividades desenvolvidas tenham contribuído para um trabalho coletivo e cooperativo, diante das reflexões e dos desafios enfrentados no trabalho relacionado aos gêneros discursivos, pareceu-nos o momento de repetir com Marcuschi:

Em conclusão a estas observações sobre o tema em pauta, pode-se dizer que *o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua* (grifos nossos) em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizemos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizemos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção. Inclusive e talvez de maneira fundamental, os que aparecem nas diversas mídias hoje existentes, sem excluir a mídia virtual, tão bem conhecida dos internautas ou navegadores da Internet. (MARCUSCHI 2002, p. 19).

A compreensão e o prosseguimento das discussões nos levaram a reiterar as informações sobre gêneros discursivos, pois esse pareceu ser o tema que deveria, novamente, incorporar-se nos nossos próximos encontros. Nas questões, é preciso recuperar sempre a

informação importante para a continuidade do que estávamos propondo como formação continuada para a educação bilíngue dos alunos surdos. Para Bortoni-Ricardo (2010, p. 40), quando o grupo reage positivamente à sequência de andaimes, este recupera informações importantes com as quais queremos tratar.

3.1.1.4 Quarto encontro – 16/06/2011.

No início desse encontro, os professores retomaram os conteúdos dos encontros anteriores, argumentando que para alguns ainda era preciso retomar os conceitos de tipologia textual e gênero discursivo. Nesse encontro, em particular, foi observada uma inquietude maior no grupo e, em razão desse desconforto, sugerimos que os professores expusessem os seus anseios. Uma das professoras ouvinte falou da difícil tarefa de ensinar Português para os surdos e que estava sentindo-se incompetente. Uma das professoras que é surda apresentou como dificuldade mais premente para ela a questão dos tempos verbais da Língua Portuguesa pois, nas suas palavras, “muda muito”. Apresentou como exemplo da dificuldade em lidar com os tempos verbais, um texto, que nós entendemos como gênero “aviso”, que estava circulando naquela semana pelos corredores da escola.

O texto abaixo havia sido escrito pela coordenadora pedagógica da escola com o objetivo de informar à comunidade escolar sobre a festa junina.

Nós vamos fazer uma festa junina no dia 22 de junho. Vai ter dança, comidas típicas. A gente vai pedir para as crianças virem trajadas”.

Ao lerem o texto, dois professores surdos não conheciam o significado das palavras: típicas e trajadas. Solicitamos, então, que uma das professoras (surda) fizesse a tradução do texto para Libras. Na tradução, foi possível observar que ela acrescentou a expressão “legal” para falar da festa e ainda substituiu a palavra “dança” por “brincadeira”.

A professora surda que fez a leitura do texto, elucidando termos que para alguns não estavam claros, remete-nos novamente para a possibilidade de utilização da figura metafórica de andaimes, que são úteis não só nas relações de sala de aula, professor/aluno, mas também e de forma muito produtiva, nas relações entre pares. Para Bortoni-Ricardo:

Andaime é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz. O trabalho de andaimagem é mais frequentemente analisado como uma estratégia instrucional no domínio da escola, mas pode ocorrer em qualquer ambiente social onde tenham lugar processos de sociabilização. (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 26):

Ainda, esse exemplo traz à tona um dos principais desafios de ensinar Português para os surdos, na perspectiva que estamos buscando. Isto é, um ensino que seja culturalmente sensível e relevante. Conhecer as formas que os surdos utilizam para compreender o texto parece ser um passo bastante fundamental. Neste contexto de tradução e enfrentamento dos usos das línguas, Favorito (2006), em sua tese de doutorado, apresenta discussões que nos parecem pertinentes às realidades vividas no decorrer do curso e, especificamente, nesse contexto do aviso da festa junina.

O discurso concebido como prática social é, portanto, um processo em curso, construção inacabada, configurando-se e reconfigurando-se continuamente na relação solidária ou em confronto com o outro e com outros discursos. Isto significa que o significado é mediado por práticas discursivas em que os sujeitos estão posicionados em relações de poder (Fairclough, 1989, 2001). (FAVORITO, 2006, p. 128).

A visão do processo discursivo como inacabado constitui, quase que de forma permanente, uma barreira difícil de ser transposta quando estão presentes relações de poder, como acontece na escola, principalmente em relação a línguas majoritárias e minoritárias, caso das Línguas Portuguesa e de Sinais, o que novamente nos chama a atenção para a necessidade de práticas culturalmente sensíveis/relevantes. No contexto da educação bilíngue de surdos, a reinvenção da vida talvez possa passar por uma pedagogia que tenha a perspectiva cultural, mas que seja sensível aos anseios dos envolvidos. A formação do professor para essa perspectiva prevê o olhar para a complexidade das realidades e confiança nas possibilidades de crescimento no cotidiano da ação pedagógica. No caso dos alunos surdos e dos professores ouvintes, o conceito de pedagogia culturalmente sensível de Bortoni-Ricardo (2003), cunhado a partir da leitura de Erickson, complementa o proposto por Glória Ladson-Billings, na entrevista concedida a Gandin et. al. (2002), para a busca que estamos empreendendo nesta pesquisa.

O conceito de pedagogia culturalmente sensível (Aculturally responsive pedagogy) foi proposto por Frederick Erickson (1987) dentro da tradição dos estudos etnográficos interpretativos que focalizam a vida no interior das escolas e a relação entre a sociabilização das crianças no lar e nas escolas. De acordo com Erickson, essa proposta pedagógica consiste num tipo

especial de esforço, empreendido pela escola, que pode reduzir as dificuldades de comunicação entre professores e alunos, desenvolvendo assim a confiança e prevenindo a gênese de conflitos que se movem rapidamente além dos mal-entendidos, evoluindo para o confronto amargo na troca de identidades entre alunos e professores. (BORTONI-RICARDO, 2003, p. 131).

A compreensão dos mecanismos inerentes à formação do professor para “o confronto amargo na troca de identidades” tem necessidade de ser enfrentado, haja vista que o não-enfrentamento tem causado processos pouco produtivos na ação pedagógica dos docentes de surdos. No mesmo sentido de enfrentamento de novas realidades, faz-se necessário quebrar o paradigma da deficiência, da patologia em relação aos surdos que, ainda, continua atualmente. Um novo olhar sobre a surdez é aquele que faz referência à cultura, à linguagem e às experiências partilhadas pelos surdos.

Para os professores ouvintes, a retomada da terminologia – surdo – definida como “aquele que não ouve, ou quase não ouve” e que não encontra a conotação da deficiência, talvez não esteja completamente assimilada. Compreender que ser surdo refere-se a uma qualidade daquela pessoa e que a diferencia das demais, diferença essa entendida no nível cultural e não patológico. Desse modo, é preciso entender que os surdos constroem significados a partir de duas culturas, a cultura surda e a cultura ouvinte e, por isso, sua visão de mundo passa pelo canal espaço-visual. É também preciso respeitá-lo, além de sua cultura, em seus direitos de vida digna enquanto cidadão de determinada comunidade minoritária. É, ainda, devolver-lhes a voz que lhes foi roubada para que possam usufruir seus direitos de cidadão.

A denominação de sujeito surdo é o termo que o surdo se atribui. Um termo que compreende sua especificidade em uma temporalidade uma cultura própria. Ele não quer o termo deficiência auditivo que lhe é dado pelas diversas clínicas, visto negar sua identidade como surda, bem como sua cultura, caracterizando-o como deficiente. Ser sujeito surdo é algo que se constrói que se aprende gradativamente. (BERGAMASCHI & MARTINS, apud PERLIN, 1998, p. 34).

Essas reivindicações dos surdos, tais como o direito dos grupos e dos indivíduos de poderem descrever a si próprios, de falarem do lugar que ocupam, de colocarem a sua versão da história, de escreverem a narrativa que os define como participantes da história, são legítimas, uma vez que os relatos sobre o outro, nos mais variados campos da cultura, têm fabricado identidades nem sempre tacitamente acolhidas por seus protagonistas. Aos professores de surdos, isso tem sido um desafio, uma barreira a ser vencida.

Com base nos princípios da pesquisa e análise dos resultados a partir da concepção de estudos etnográficos interpretativos, como já tratamos no capítulo que descreve os procedimentos metodológicos, é possível de forma ética e responsiva dizer, neste momento, que o caminho é longo e sinuoso, mas os primeiros passos para pensar uma formação de professores de surdos mais coerente já foram dados.

3.1.1.5 Quinto encontro – 21/07/2011.

As marcas linguísticas também devem ser abordadas no trabalho com os gêneros, para que o aluno compreenda os usos da língua e os sentidos estabelecidos pela escolha de um ou de outro elemento linguístico. (DCEs, 2010, p.64)

A epígrafe, acima, tem a intenção de marcar mais um dos desafios que foi enfrentado nos grupos de estudos. Alguns termos, tão facilmente utilizados na academia e/ou em grupos de professores habituados ao ensino de línguas, no ambiente da escola de surdos não faziam parte do vocabulário cotidiano de ensino.

Por ocasião do quinto encontro, que aconteceu na semana chamada de “semana pedagógica²⁵”, pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, a diretora da escola organizou as atividades de forma a disponibilizar um dia todo para o nosso grupo de estudos, sendo possível aproveitarmos 8 horas de trabalho.

Logo no início, momento em que foi exposto nosso protocolo para o evento, que tratava da continuidade das análises dos textos em relação ao gênero como possibilidade para o ensino do Português como segunda língua para os surdos, dentre os questionamentos e falas introdutórias, uma das professoras disse:

Diário de campo – 21/07/2011.

“Sei que é preciso ter coragem para admitir, mas eu não sei o que são marcas linguísticas em um texto”.

No momento, ficou perceptível que muitas vezes não conseguimos ter a dimensão exata de quais são os conteúdos/conceitos necessários num processo de formação continuada para professores.

²⁵ Informações disponíveis em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2011/spedagogica_orientacao_sep_2011_09_08_11_2.pdf

Facci (2004), ao discorrer sobre a formação do conceito, relatou como Vygotsky, ao realizar experimentos com mais de 300 pessoas de diferentes faixas etárias, descobriu que a constituição de um conceito se dá, principalmente, pelo uso funcional que se faz da palavra. Segundo a autora:

Os conceitos envolvem um sistema de relações e generalizações contido nas palavras e determinado por um processo histórico. O contexto cultural no qual o indivíduo se desenvolve vai fornecer-lhe os significados das palavras do grupo em que está inserido. Todo conceito é sempre uma generalização. (FACCI, 2004, p. 212)

Ao ouvir a dúvida da professora em relação às marcas linguísticas, outros professores passaram a relatar questões que mereciam esclarecimento e, por isso, ocupamos boa parte da manhã no trabalho de retomada de conceitos, discussões sobre possíveis textos para ler e discutir, objetivando sanar as dúvidas, ou seja, todo esse tempo foi utilizado para retomada dos textos anteriormente lidos e discutidos, revisão de dúvidas e questionamentos, relatos sobre as práticas em sala de aula, construídas a partir da teoria de ancoragem e das dificuldades aí encontradas.

3.1.1.6 Sexto encontro – 04/08/2011.

Dando continuidade ao Projeto de Extensão, foi preciso recuperar os principais fins e objetivos dos grupos de estudos e para isso foi solicitado aos professores que escrevessem 10 palavras que tivessem relação direta com a leitura, numa visão individual. Na sequência, deveriam escrever 10 palavras que se relacionassem com a leitura e a produção de texto numa visão mais coletiva.

A partir de tal atividade, foram recuperados os conceitos de leitura em segunda língua, ensino de língua como prática discursiva e o conceito de gênero discursivo. A retomada dos conceitos, mais uma vez, foi a forma encontrada, no decorrer das atividades do Projeto, pois a compreensão de novos conceitos não é uma ação que ocorre rapidamente, eles precisam ser apropriados pelo indivíduo e transformados em atributos para compreensão de novos conceitos. Na perspectiva vygotskiana, Facci (2004) escreve que:

O processo de formação de conceitos pressupõe a aprendizagem do domínio do curso dos processos psíquicos próprios, mediante a utilização de palavras e signos. Esse processo exige o emprego funcional das palavras ou outros signos que são utilizados como meio para dirigir ativamente a atenção, analisar, e destacar seus atributos, abstraí-los e sintetizá-los. A atenção, a associação, a combinação de juízos e ideias participam da formação do conceito, mas não são determinantes. O signo e a palavra é que permitem ao

indivíduo dominar e dirigir suas próprias operações psíquicas, controlando o curso de sua atividade e orientando-a de forma que resolva a tarefa proposta pelo meio em que vive. (FACCI, 2004, p. 212)

A atividade de escrever as 10 palavras exigiu do grupo a sintetização, o destaque de termos que, no julgamento de cada um, era mais importante em relação a outros termos. Ainda, tal atividade permitiu as perguntas:

1 – Quais necessidades com relação ao trabalho com a leitura e a produção de texto estamos assumindo nesse momento?

2 – Como temos elaborado e conduzido essas necessidades?

Para a pergunta um, as respostas mais frequentes foram:

- Que os surdos conheçam Libras, muitos surdos chegam na escola após a primeira infância e permanecem durante muito tempo sem o domínio da Língua de Sinais;
- Materiais produzidos em Libras e histórias adaptadas.

Em relação à pergunta dois, as respostas que se destacaram foram:

- Trabalhar com os textos produzidos no cotidiano;
- Assumir a função sócio comunicativa da escrita;
- Ter a consciência que o surdo depende muito mais que o ouvinte da informação que é dada na escola;
- Trabalhar mais em parceria com os professores surdos;
- Recuperar o trabalho com as oficinas de leitura e escrita que era realizado no início da implantação da proposta de educação bilíngue;
- Utilizar os materiais já existentes na escola.

As atividades, desse 6º encontro, introduziram a leitura do livro “Técnicas de redação: o que é preciso saber para bem escrever”, de Garcez (2004). O combinado para o 7º encontro foi a divisão do livro por capítulos para leitura e, em grupos, posterior apresentação em seminário.

3.1.1.7 Sétimo encontro – 25/08/2011.

O grupo de estudos de número sete ocorreu em forma de seminário, tendo as

apresentações referente a leitura que cada grupo fez de um capítulo do livro da Garcez (2004).

Entre os comentários relacionados à obra, foi içada a citação da escritora Ligia Fagundes, presente em Garcez (2002, p. 13). Neste texto, Ligia compara o ato de escrever a uma luta de boxe, na qual o lutador busca forças em Deus para continuar lutando. Nas palavras da escritora: “na imagem do lutador de boxe vi a imagem do escritor no corpo-a-corpo com a palavra”.

Uma das participantes do grupo que leu o capítulo dois do livro e que trouxe essa afirmação da Ligia Fagundes, comentou:

Diário de campo – 25/08/2011.

- Se para uma pessoa ouvinte que lida desde sempre com a Língua Portuguesa é tão difícil assim para escrever, imagina para uma pessoa surda. Que luta!

Na perspectiva da recuperação dos conceitos já trabalhados, foi citada a afirmação de Smith (1999), para quem o ser humano tem capacidade incrível de aprendizado e aprende nas condições mais adversas possíveis. Em relação aos alunos surdos, como em relação a qualquer aluno, faz-se necessário acreditar nas capacidades de superação das dificuldades para a construção do conhecimento.

Segundo Garcez (2002), muitos são os mitos que envolvem o processo de escrita, os quais se ancoram numa ação desvinculada das práticas sociais. Um desses mitos está relacionado à crença de que escrever é um dom que só possuem os autores consagrados. Questionando essa crença, a autora afirma que “a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo. O aprendiz precisa de outras pessoas para começar e para continuar escrevendo” (GARCEZ, 2002, p. 2). Ainda segundo a autora, a escrita não é um fenômeno espontâneo que pode ser desenvolvido num passe de mágica, muito pelo contrário, exige empenho e trabalho. Assim, se o objetivo for que o aluno experiencie o sucesso com a escrita, vale a pena considerar que, o que vai contribuir para a familiaridade com o texto escrito e para a maturidade do desempenho na produção escrita, é o modo como aprendemos a escrever e a importância que esta atividade tem para nós.

Nas palavras da autora:

Um caminho mais científico é a análise das contribuições que a linguística sobre o ato de escrever. Sob essa perspectiva, compreende-se que a escrita é uma atividade que envolve várias tarefas, às vezes sequenciais, às vezes simultâneas. Há também idas e vindas: começa-se uma tarefa e é preciso voltar a uma etapa anterior ou avançar para um aspecto que seria posterior. Todas essas ações estão profundamente articuladas ao contexto em que se originou e em que acontece a produção do texto. (GARCEZ, 2002, p. 14).

A mobilização desses aspectos trazidos por Garcez foi uma importante etapa nesse momento do desenvolvimento do Projeto, pois a produção escrita dos alunos surdos tem sido focada pela literatura especializada e pelos professores como uma ação quase impossível de ser concretizada. A compreensão da escrita como processo parece ser um caminho que pode contribuir e motivar os professores em não perder de vista essa função tão necessária no espaço escolar.

3.1.1.8 Oitavo encontro – 08/09/2011.

O oitavo grupo de estudo focou a discussão inicial sobre os novos rumos da proposta de prática de sala de aula. Ficou decidido que seriam desenvolvidas as atividades de elaboração de mapas conceituais, em grupo, os quais seriam apresentados no encontro seguinte para que fossem analisadas a proposta e a viabilidade desse trabalho.

No dia, também, ficaram acordadas e foram definidas as ações preliminares para a realização de um seminário no qual seriam tratados, por professores convidados de outras instituições que trabalham com a educação de surdos, para que os professores participantes do projeto tivessem oportunidade de aprofundar, dois temas, sendo: “*O ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos*” e “*Uma pedagogia mais visual para o processo de ensino aprendizagem*”. Esse seminário tinha ainda como motivação, a troca de experiências com profissionais surdos e ouvintes da região de abrangência da UNIOESTE e NREFI, conforme já relatado no capítulo do encaminhamento metodológico.

Após essa primeira organização do Seminário, as atividades relacionadas à confecção dos mapas conceituais e material didático foram retomadas.

3.1.1.9 Nono encontro – 22/09/2011.

Os professores reunidos, iniciaram o grupo de estudos retomando os conceitos de escrita, leitura e gêneros discursivos propostos por Garcez (2002,) para dar prosseguimento

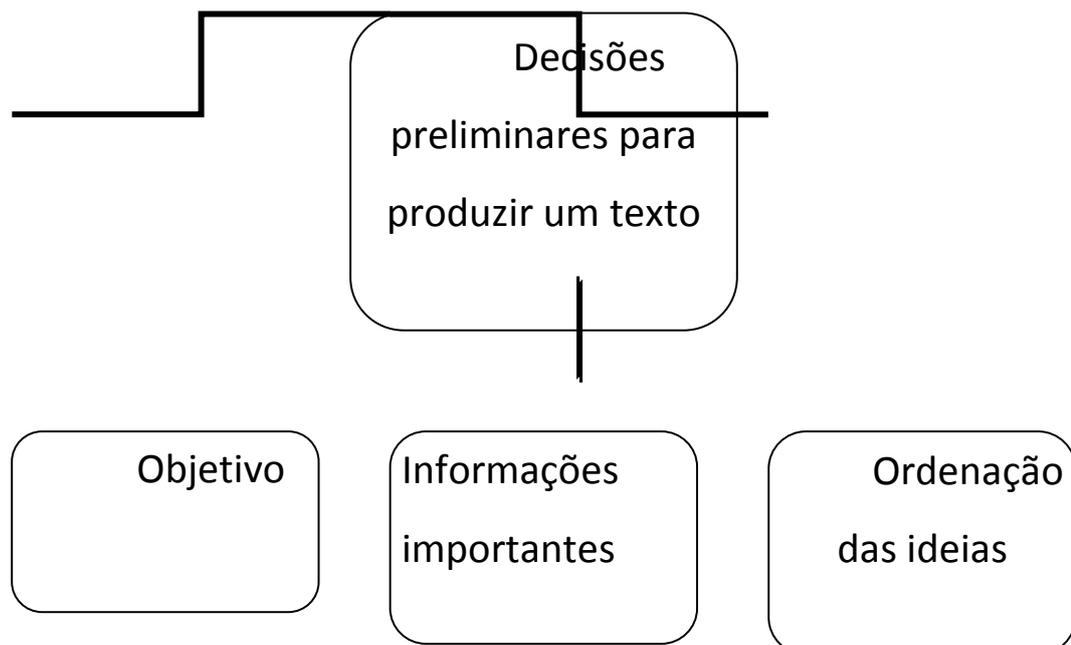
aos trabalhos iniciados no encontro anterior, quanto à elaboração dos mapas conceituais. Uma das professoras surda disse:

Anotação no diário de campo e gravação em vídeo do dia 29/09/2011.

Para os surdos, a leitura fica muito difícil, porque precisa sempre de dicionário, falta a palavra, o conhecimento, o significado.

Nesse momento, parece que fica mais clara a escolha da pesquisa interpretativista de cunho etnográfico, pois ao reler as anotações do diário de campo é possível perceber, em muitos lances, que os surdos atribuem as dificuldades de leitura e escrita, crendo que se refere a um fenômeno exclusivo das pessoas surdas. A abordagem etnográfica, portanto, permite a busca pela compreensão desses momentos, pois o pesquisador não se coloca como um sujeito alheio ao processo de construção do conhecimento. No dizer de Pires-Santos (2012, p. 78), “As interpretações são a causa de uma sequência de ações e reações sociais, constituindo o resultado de escolhas feitas em elos sucessivos na corrente da interação social. A autora continua afirmando que o pesquisador deve ser um indivíduo atento para perceber os sinais e os recursos mobilizados quando os grupos tentam se autorrepresentar.

Na sequência, retomando e encerrando os tópicos tratados por Garcez (2002), foi feito um primeiro ensaio com a produção de mapa conceitual, que ficou da seguinte forma:



Ao produzir esse primeiro mapa, o grupo sentiu a necessidade de mapear outras situações e assim aconteceu, quase que espontaneamente, com um trabalho coletivo, uma oficina sobre mapas conceituais.

Bortoni-Ricardo (2010), entre as sugestões que indica para avaliação da leitura, traz a estratégia de montagem de mapas pois, segundo a autora:

[...] eficiente estratégia para verificar a compreensão do texto após sua leitura é sugerir a elaboração de organizadores gráficos, o que consiste em mostrar a informação obtida por meio da leitura de um texto visualmente. Há variadas formas de representação: mapas, redes, diagramas, mapas conceituais. (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 59).

Os professores, participantes do Projeto, tomaram a decisão de pesquisar sobre mapas conceituais e fazer atividades com os alunos para, no próximo encontro, ser realizada a troca de experiências.

3.1.1.10 Décimo encontro – 25/10/2011.

Na ocasião do décimo encontro, os professores relataram as suas primeiras experiências com mapas conceituais em sala de aula e ainda apresentaram as pesquisas sobre o tema. Estas, na sua maioria, foram feitas em sites tais como: <http://penta2.ufrgs.br/edutools/mapasconceituais/>; <http://www.slideshare.net/dawison/mapas-conceituais-exemplos>.

Diante das discussões surgiu, então, a oportunidade de apresentar para o grupo a possibilidade de leitura tutorial, levando em consideração as queixas de que, na maioria das vezes, os surdos não compreendem o que leem.

Os mapas conceituais podem proporcionar a leitura tutorial, uma vez que as ideias vão sendo organizadas. Nas palavras de Bortoni-Ricardo:

A proposta de leitura tutorial baseia-se no fato de que a leitura é uma atividade interdisciplinar, uma vez que é por meio dela que se tem acesso aos conhecimentos de todas as áreas do saber. Sendo assim, para obter sucesso na aprendizagem de quaisquer conteúdos, necessário é desenvolver habilidades para ler textos específicos a eles relacionados. (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 51)

O encontro foi encerrado com a proposta de cada professor trabalhar, em sala de aula, um conteúdo do programa previsto, proporcionar aos alunos quais leituras seriam necessárias com a proposta de leitura tutorial, conforme sugestão de Bortoni-Ricardo.

3.1.1.11 Décimo primeiro encontro – 07/10/2011.

Nesse encontro, o grupo de estudos reuniu-se para apresentar os mapas conceituais gerados a partir das leituras tutoriais na perspectiva de gêneros discursivos, conforme os estudos teóricos realizados no decorrer da execução do Projeto.

Os professores estavam empolgados com os resultados e dentre as diversas propostas, a figura abaixo foi apresentada por uma professora ouvinte do 2º ano. Ela trabalhou sobre sistema monetário e para isso os alunos leram textos sobre: história das moedas e uso adequado do dinheiro. Posteriormente, os alunos escreveram sobre a utilidade do dinheiro e realizaram operações, em matemática, com moedas confeccionadas por eles, entre outras atividades.

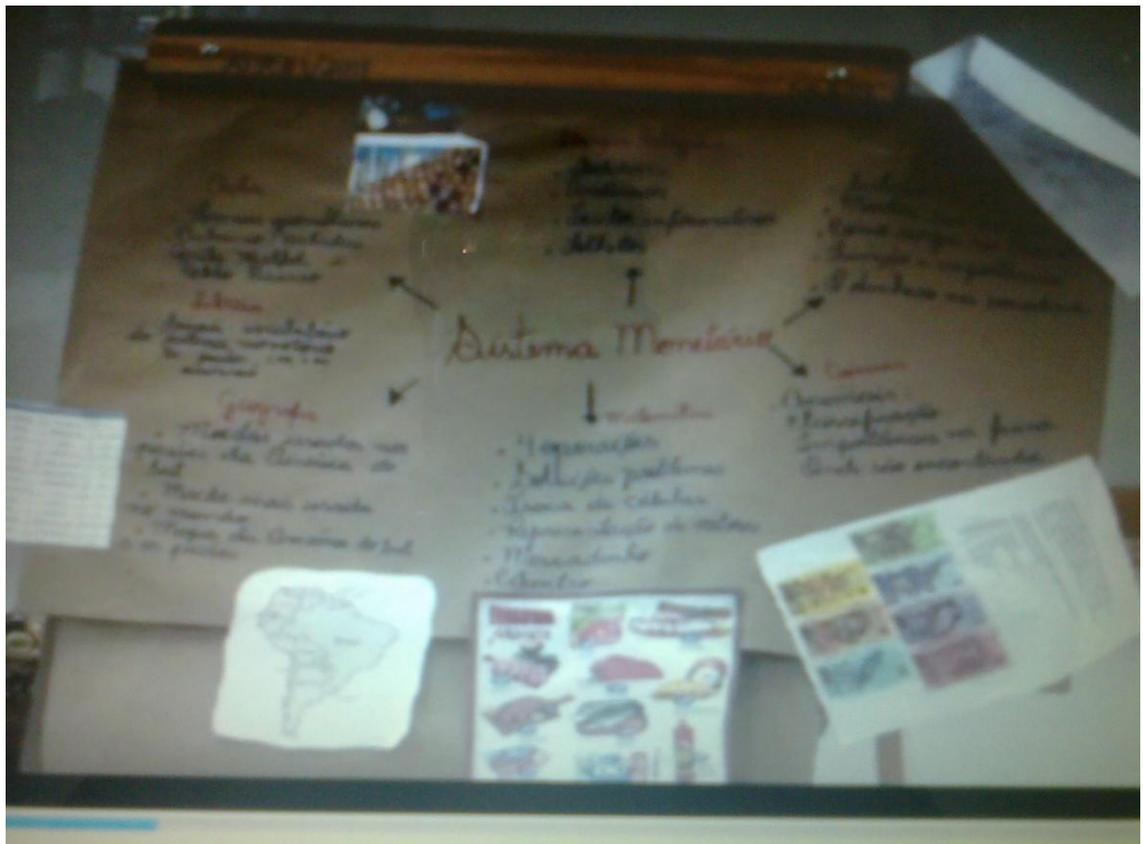


Foto 4. Mapa conceitual – cartaz exposto na sala de aula da professora Ione Aparecida Alves Montoan, fotografado e enviado por e-mail no 23/09/2012.

A figura acima foi trazida aqui como um dos exemplos de atividades iniciais. Outros professores propuseram mapas conceituais para trabalhar com histórias infantis, histórias das

lutas dos surdos e outros temas, conforme gravação disponível em meus arquivos pessoais.

3.1.1.12 Décimo segundo encontro - 09/12/2011.

As atividades do Projeto de Extensão foram encerradas com a disposição dos professores em aplicar, em sala de aula, as atividades propostas para o desenvolvimento de processos de leitura e escrita mais visual e com maior participação de todos os envolvidos.

Na sequência, apresentarei os resultados do trabalho com mapas conceituais sobre a perspectiva de gênero discursivo, numa proposta de leitura tutorial, com a visão de que é importante que os professores se coloquem como andaimes para que os alunos possam alcançar os conhecimentos necessários para a construção do conhecimento.

A apresentação, abaixo, são registros da professora Nadjanara Ana Basso Morás que, gentilmente, a cedeu para elucidar os resultados do Projeto de Extensão e proposta de construção de mapas conceituais.

Mapas conceituais/ APASFI/Escola Lucas Silveira/ 3ª série

A Escola Lucas Silveira é bilíngue, os professores utilizam em suas aulas estratégias que contemplem recursos visuais, estão em busca de aperfeiçoamento. Tivemos um projeto de extensão – UNIOESTE e NRE, no decorrer do ano de 2011 com a doutora Maria Elena Pires Santos e a mestrande Marta de Fátima da Silva que trabalharam sobre educação bilíngue, gêneros discursivos. No final, foi proposta uma forma de trabalho que enquadra na proposta pedagógica da escola, ou seja, os mapas conceituais e, neste ano, algumas professoras começaram a usar em suas aulas. Leram o livro ‘Ler e compreender: os sentidos do texto’, de Ingedore Villaça Koch e Vanda Elias.

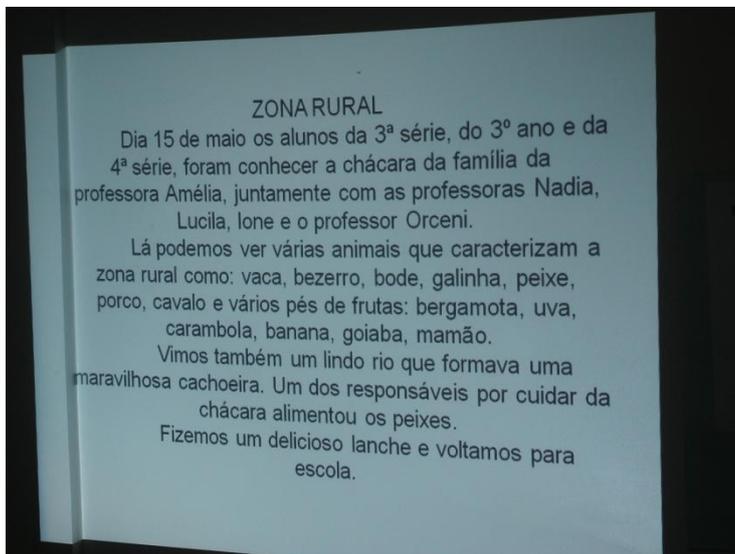
Mapas Conceituais são representações pessoais, portanto não são alto explicativos e por isso é necessário que autor explique seu significado; não existe um único mapa conceitual considerado correto, assim sendo não tem formato pré-estabelecido.

No ano de 2012, no período da manhã, desenvolvi este trabalho com uma turma de 3ª série do ensino fundamental, turma esta composta por 7 alunos. Inicialmente eram retirados do PPP da escola os conteúdos que iriam ser trabalhados no bimestre. Logo após, analisando estes conteúdos, era encontrado um tema gerador, tema este que englobava mais conteúdos do bimestre. Por exemplo, no primeiro bimestre, o tema gerador foi uma história em língua de sinais "Pinóquio" de Nelson Pimenta.





Livrinho vocabulário



Produção de texto coletiva



Atividade de vocabulário



Maquete zona rural



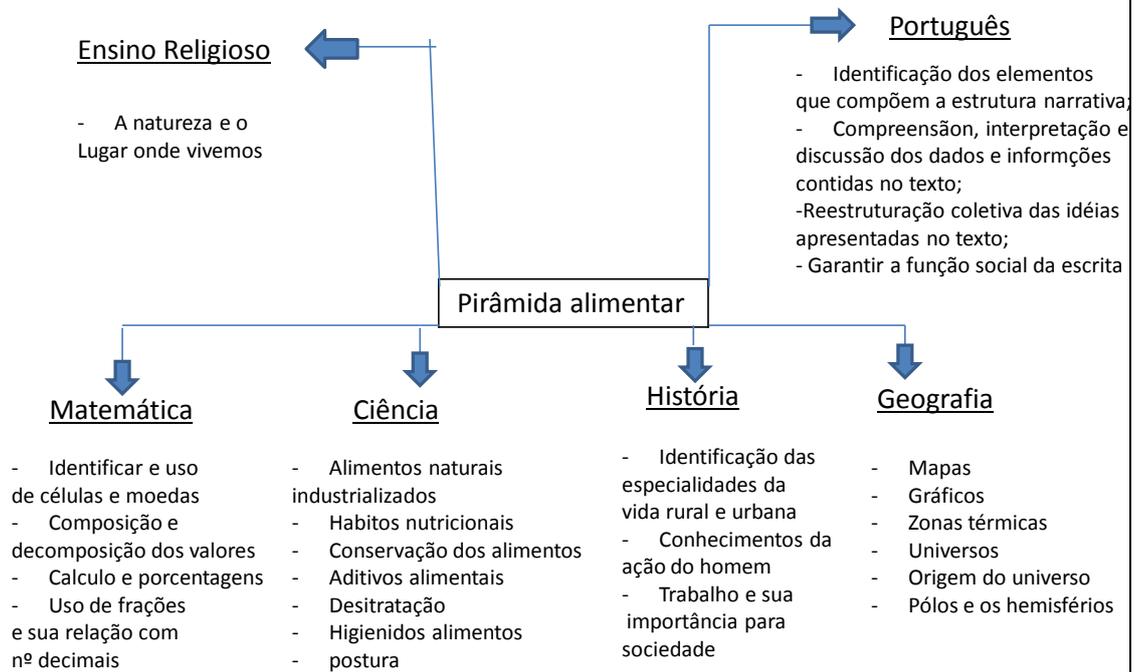
Maquete zona urbana



Reciclagem

*Estas e muitas outras atividades foram desenvolvidas, se for do interesse, tenho uma pasta com atividades de cada bimestre.

Quarto bimestre: o tema gerador foi uma imagem pirâmide alimentar:



Foram desenvolvidas diversas atividades sobre o tema gerador. Quero destacar aqui que na sala de aula precisamos explicar e conversar muito sobre o tema gerador, pois coisas que achamos simples, que eles já sabem, precisam ser explicadas, pois as famílias nem sempre são conhecedoras da língua de sinais e muitas informações lhes faltam.



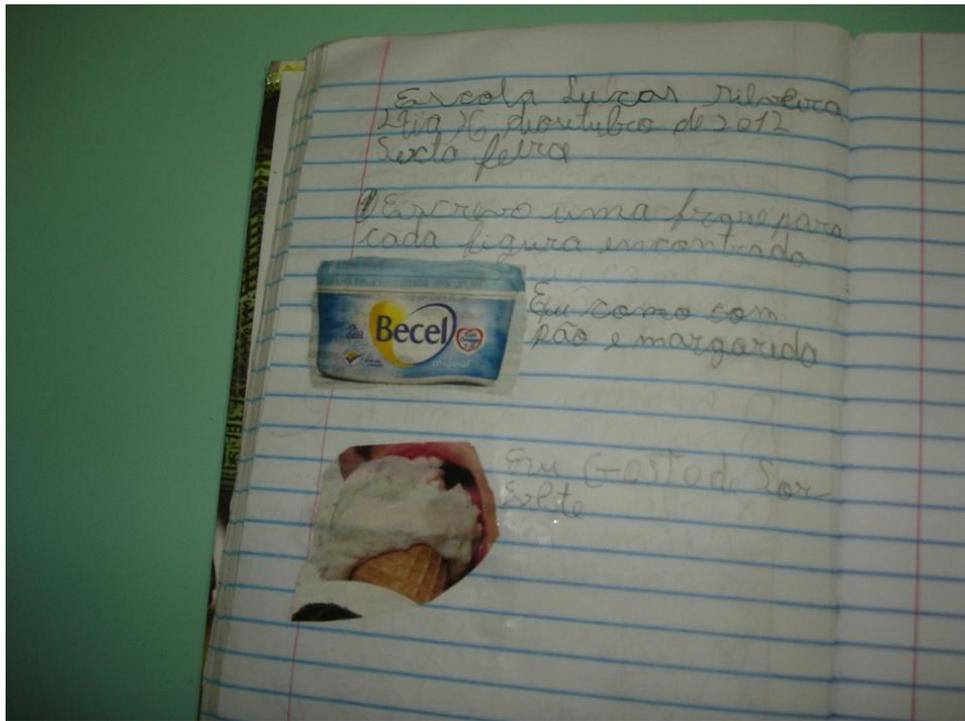
Visita ao mercado para conhecermos como são distribuídos os alimentos, alimentos perecíveis e não perecíveis; pesquisa de preço para elaboração do mercadinho... Esta atividade foi muito rica, pois pude explicar como os produtos estão distribuídos no mercado, porque estão distribuídos assim, preços, quantidade...



Mercadinho realizado em sala. Alunos com dinheirinho de brincadeira puderam comprar e vender produtos. Foi muito interessante.



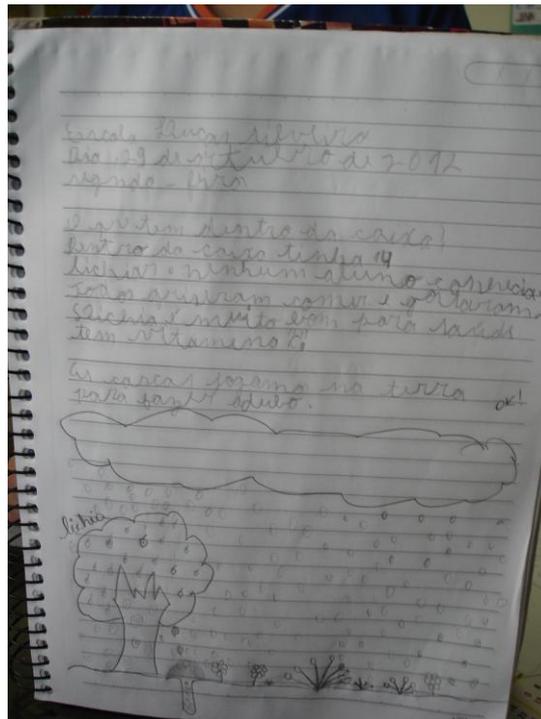
Atividades de matemática com panfleto de supermercado: mais barato, mais caro, se um custa tanto, dois quanto custa?



Produção do gênero frases, também com objetivo de trabalhar os vocabulários relacionados com o mapa conceitual.



O que tem dentro da caixa: também está relacionado com o tema gerador, realizado a cada três semanas.



Produção de texto coletivo sobre o que tem dentro da caixa.

O trabalho com mapas conceituais foi muito importante para o desenvolvimento e amadurecimento da turma, pois a cada dia, eles puderam ir construindo juntos as suas aprendizagens. Tenho certeza de que o que foi trabalhado ficou realmente significativo para os alunos. Mapa conceitual é uma proposta com uma estratégia potencialmente facilitadora de uma aprendizagem significativa, pois o nosso desafio em sala de aula é educar para formar cidadãos com espírito crítico, promovendo a iniciativa, a responsabilidade e a autoconfiança.

Ao apresentar o depoimento da professora, é possível perceber certa emancipação pedagógica que não era visualizada no início do Projeto de Extensão ou não tínhamos vivência suficiente, naquele contexto, para perceber. A atividade de pesquisa tornou-se uma algo que permitiu a expansão de novas formas de pensar e registrar os acontecimentos, prática não observada nos professores da escola da APASFI. A partir de 2012, a atividade de registro começa a ser incorporada às ações pedagógicas.

Em relação à atividade pesquisadora, Chizzotti (2008) escreve:

A própria atividade tende a se expandir como uma forma de ensino-aprendizagem nas quais as novas gerações serão formadas e, com isso, a pesquisa, como uma prática social relevante, tenderá, cada vez mais, a trazer novas questões teórico-metodológicas nos anos vindouros. (CHIZZOTTI, 2008, p. 57).

Nas observações que tive a oportunidade de fazer sobre o trabalho dos professores na escola, verifiquei que um grupo de professoras era envolvido com o desenvolvimento da proposta pedagógica sugerida, durante o Projeto de Extensão, sobretudo buscando observar os princípios de uma pedagogia culturalmente relevante. Desta forma, contribuíram para diminuir as distâncias entre surdos e ouvintes, facilitando o sucesso escolar e, ao mesmo tempo, garantindo que a interculturalidade fosse vista, também, pelos professores como forma de enriquecimento, evidente a partir do relato da professora. Sendo assim, é possível afirmar que, para esse grupo de professores, a pesquisa realizada por mim tende a se expandir e a criar outros temas de pesquisa que poderão contribuir muito para a formação dos professores de surdos e com a aprendizagem desses alunos. Esses professores, que agora registram as suas ações de forma reflexiva, que ficam felizes com o envolvimento dos alunos nas atividades, passam a ser também professores pesquisadores, como pode ser confirmado nas palavras de Bortoni-Ricardo:

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

No contexto da escola, alvo desta pesquisa, a abertura para novas ideias foi uma questão delicada. Aqui, cabe expor que dos dezesseis professores que participaram do Projeto de Extensão, pouco mais da metade deles não modificou, em praticamente nada, as suas práticas e, infelizmente, as narrativas ouvidas eram as mesmas verbalizadas no início do Projeto, ou seja, “os surdos não querem aprender”. A esses profissionais, Skliar (1999) denomina de agentes do fracasso. É preciso considerar então que, apesar do ambiente adverso vivenciado pelos professores que aceitaram uma prática diferente daquela consolidada, estes conseguiram superar dificuldades e adquirir emancipação no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi o de verificar e analisar os resultados de uma proposta de educação intercultural bilíngue e culturalmente relevante para formação continuada de professores que atuam na educação de alunos surdos. Para alcançá-lo, foram propostas as seguintes perguntas de pesquisa: (a) De que forma tem sido organizada e orientada a formação do professor para a educação bilíngue de surdos? (b) Quais fatos da história da educação de surdos que contribuíram para a educação bilíngue pretendida na atualidade da educação dos alunos surdos? (c) Como se efetivou de uma proposta de educação intercultural bilíngue no projeto de formação continuada para professores surdos e ouvintes? (d) Como as propostas de formação continuada, desenvolvidas durante a proposição do Projeto, são tratadas nas práticas de sala de aula?

A pesquisa ora apresentada é ainda resultado das inquietações da minha vida como professora de surdos e do Projeto de Extensão de *Formação Continuada em Educação Bilíngue para Surdos*. Em razão dessa perspectiva de pesquisa, na qual sou parte integrante do contexto, é que ficou estabelecido como abordagem metodológica os princípios da pesquisa qualitativa/interpretativista de cunho etnográfico, perspectiva interdisciplinar que tem como finalidade principal compreender como são construídos, pelos atores sociais, os significados de suas ações na vida cotidiana, em sua relação com o entorno social, e buscar procedimentos adequados para gerar os registros que me ajudassem a responder as perguntas propostas.

O desenvolvimento do Projeto de Extensão demonstrou que uma proposta de formação para professores de surdos depende do interesse dos envolvidos mas, sobretudo, depende de escolhas, que em última análise, são escolhas políticas. A UNIOESTE, a APASFI e o NREFI ao tomarem a decisão de passar oito meses discutindo: leitura, escrita, uma pedagogia culturalmente/sensível e por isso mais visual para o ensino dos alunos surdos, com certeza tomou uma decisão política que exigiu esforços adicionais dos proponentes e dos participantes.

Quando se fala em escola de surdos e professores de surdos, convoca-se um conjunto histórica e socialmente construído de significados, pessoas com possibilidades de escolhas diferentes da maioria da população. Os surdos, pela falta de uma língua em comum, na maioria dos espaços (LANE, 2002), acabam sendo visibilizados como sujeitos que necessitam de políticas assistencialistas e pouco voltadas para uma educação que seja emancipadora. Essa visão, ainda predominante no imaginário social, tem informado projetos educacionais, a formação dos professores e políticas públicas voltadas para surdos no país. Apesar das lutas

políticas dos surdos e do combate aos que insistem em preservar os estereótipos ouvintistas. Mesmo com algumas conquistas no campo legislativo (oficialização de várias línguas de sinais), os surdos continuam sendo representados com base em um recorte biológico de suas identidades que mantém a visão audiológica da surdez. (LANE 1992, 2002; SKLIAR 1997, 1998, 1999, 2000). Os surdos seguem visibilizados sob a marca da deficiência (SKLIAR, 1999).

A análise aqui apresentada me permite reforçar a argumentação no sentido de que é importante atuar de forma pontual na formação continuada dos professores de surdos e, ainda, apontar alternativas de práticas pedagógicas, além das discussões teóricas. A proposição de alternativas pedagógicas, no caso dos professores da APASFI, permitiu a emancipação tanto de atuação no ensino, como na organização do discurso pedagógico, conforme demonstram os vários depoimentos dos professores da escola.

Considerando a pesquisa finalizada, é preciso retomar as inquietações que me levaram à escolha desta proposta. Em primeiro lugar, o Projeto de Extensão foi uma ação produtiva e envolvente. No entanto, necessitaria de continuidade, pois precisaria de mais envolvimento dos membros da escola e de mais disponibilidade de tempo, principalmente do NREFI, pois ainda não se constata uma política de formação continuada voltada para as demandas específicas dos professores para a educação bilíngue de surdos.

O outro aspecto, não menos importante que o primeiro, é em relação aos profissionais que, por razões diversas, acomodaram-se ao cotidiano e não encontram no desafio da mudança incentivo suficiente e, assim, continuam tentando justificar o insucesso do ensino e da aprendizagem na falta de vontade dos alunos.

Esse estudo, então, poderia também recuperar o que nas obras de Paulo Freire é tratado como o conceito de reflexão e compreensão de uma formação continuada de professores que instiga a reflexão da própria prática, tirando o professor da zona de conforto. Nesta direção, a formação continuada de professores deve incentivar a apropriação de novos saberes com o olhar e os sentidos voltados para os sujeitos concretos, isto é, para os alunos que não são estáveis, como muitos educadores almejam. Os alunos e os alunos surdos se movimentam em direção aos avanços, às conquistas sociais e tecnológicas, mas também atingem e são atingidos pelas circunstâncias históricas que cada época proporciona.

Retomando um pouco da história, as ações para formação continuada de professores no Brasil intensificaram-se a partir da década de 80 (SEF, 1999). No entanto, só na década de 90, a formação continuada do professor de alunos surdos passou a ser considerada como uma necessidade específica em razão da mudança de perspectiva educacional, isto é da proposta

oralista para a educação bilíngue. Das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor de surdos, foram lançados, principalmente pelas organizações não governamentais que atuam na área da surdez, cursos, seminários e congressos. No Brasil e na América Latina, tiveram destaque os congressos nacionais, Salerno (2006), ao recuperar os relatórios históricos da educação dos surdos no Brasil, cita esses congressos como momentos fundamentais e decisivos para o contexto bilíngue que os surdos almejam na atualidade.

Em 1993, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) através do grupo de pesquisa “Estudo da LIBRAS, Aquisição da Linguagem e Aplicação à Educação de Surdos”, coordenado pela professora Lucinda Ferreira, organizou o *II Congresso Latino Americano de Bilingüismo (Língua de Sinais / Língua Oral) para Surdos*, no período de 12 a 17 de setembro de 1993, no local Hotel Copa D’Or no Rio de Janeiro. Houve, durante o congresso, um mini-curso com o professor *Sueco Mats Jonsson* sobre a metodologia de ensino de Língua de Sinais Sueca. Anterior a esse congresso, ocorreu no período de 17 de agosto a 10 de setembro de 1993, um outro mini-curso ministrado pelo professor Ken (surdo americano) e pela professora e intérprete Cherry (ouvinte). Durante uma semana foram abordados temas sobre a metodologia de ensino da American Sign Language (ASL) para os surdos brasileiros e sobre a interpretação da ASL para os intérpretes brasileiros.

Os esforços empreendidos, especialmente pela comunidade surda adulta em relação à formação dos professores, não têm demonstrado efetivos resultados, principalmente entre os professores ouvintes. A trajetória histórica e sócio-epistemológica, marcada por diferentes tendências, que não se constituíram a priori, mas que vêm emergindo das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira da educação dos alunos surdos, ficam evidentes quando se reúnem professores com o propósito de estudar e pensar alternativas modificadoras de práticas consolidadas.

No Projeto de Extensão, na escola da APASFI, as diferentes concepções de educação e de visão dos sujeitos/alunos surdos vinham à tona constantemente. Elas, talvez possam fazer parte de novas etapas de formação dos professores, é preciso considerar tais diferenças como elementos que proporcionam crescimento, mas também podem proporcionar retrocessos e prejuízos para a educação dos surdos.

A formação do professor de alunos surdos, então, deverá ter como base a reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige

uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes no modo de sentir e promover o ensino bilíngue para os surdos.

Segundo Freire (2001), a crítica é a curiosidade epistemológica, resultante da transformação da curiosidade ingênua, criticizar-se. Corroborando com essa idéia, Freire afirma:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos. (2001 p.53).

A ideia de formação continuada para os professores, ainda de acordo com o pensamento de Freire, é resultado do conceito da “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento”. Segundo Freire (2002), o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua inconclusão, através do movimento permanente de ser mais:

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo falto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997 p. 20).

A partir do pensamento de Freire, a formação continuada é concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, no qual a formação inicial e continuada é concebida de forma interarticulada, em que a primeira corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras e a segunda diz respeito à aprendizagem dos professores que estejam no exercício da profissão, mediante ações dentro e fora das escolas. Para os professores de surdos, é preciso pensar uma formação mais desafiadora e, quanto a isso, os órgãos governamentais parecem não ter a devida dimensão.

Continuo a insistir na certeza de que é preciso investir na formação dos professores numa visão intercultural bilíngue, mas, sobretudo, que o ensino seja também culturalmente relevante/sensível para aqueles professores que deixaram de se entusiasmar com a possibilidade de construir novas formas de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

APASFI, Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Foz do Iguaçu. Libras – Língua Brasileira de Sinais. Livro 1. Foz do Iguaçu: Paraná, 2009.

BHABHA, H.K. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BORTONI-RICARDO, S.M. & DETTONI, R.V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. Em: COXO, M.I. & ASSIS-PETERSON, A.A. *Cenas de sala de aula*. Campinas, Mercado de Letras, 2003, p. 81-104.

BORTONI-RICARDO, S.M. Formação do Professor como agente letrador. São Paulo: Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, S.M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, S.M. Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível. Cuiabá, EDUFMT, N°07, P.119-136: 2003. (Disponível em <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/234.pdf> - acesso em 27/05/2011)

BORTONRICARDO, S.M. Problemas de Comunicação Interdialetal. Rio de Janeiro, *Tempo Brasileiro* 78/79, jul-dez., 1984, p. 09-32.

BRAGA LIMA, Alessandra das Graças. O conceito de 1ª e 2ª línguas e a aquisição da língua portuguesa como L2. (Arqueiro-vol 10/11-jan/jun) Rio de Janeiro: INES, 2005.

BRASIL. LEI Federal n. 10.436/2002. Oficializa a Língua Brasileira de sinais em território nacional. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>, Acesso em 10/04/2008.

BRASIL.DECRETO FEDERAL n. 5626/2006. Regulamenta a Lei 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de sinais – Libras. Disponível em: http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior – CAPES Documento da Área Interdisciplinar 2007/2009.. <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/INTER03ago10.pdf>.

CANCLINI, G. C.. Diferentes, desiguais e desconectados. Rio de Janeiro? Ed. UFRJ, 2009.

CANCLINI, G.C. Culturas híbridas. São Paulo: EDUSP, 2011.

CAVALCANTI, M.C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. Em: *D.E.L.T.A.*, Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999, p. 385-417.

CAVALCANTI, M.C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. Em: MOITA LOPES, L.M. *Por uma linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

CÉSAR, A.L.; CAVALCANTI, M.C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. Em: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 67-96.

CHRISTIANS, C.G. *A ética e a política na pesquisa qualitativa*. Em: *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre/São Paulo: ARTMED/BOOKMAN, 2006, p. 141 - 167.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCACAO. Deliberação 02/2003: Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba, 2003. Disponível em: <http://www.pr.gov.br/cee/>. Acesso em 22/09/2012.

COSTA, F. G., & CAMPOS, P. H. F. Representação social da velhice, exclusão e práticas institucionais. In *Textos Completos da III Jornada Internacional sobre Representações Sociais* (pp. 589-604). Rio de Janeiro: Editora da UERJ & Gráfica MEC, 2003.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. Em: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre/São Paulo: ARTMED/BOOKMAN, 2006, p. 15-42.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. *O sétimo momento: deixando o passado para trás*. Em: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre/São Paulo: ARTMED/BOOKMAN, 2006, p. 390 - 406.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHENEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Em: SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 95-128.

FACCI, Marilda G. D. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campina, SP: Autores Associados, 2004.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

FAVORITTO, W. O difícil são as palavras: representações de / sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. Campinas, 2006. Tese de doutoramento, UNICAMP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000381756>

FERNANDES, S. F. Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Curitiba: Tese doutoramento em Letras – Universidade Federal do Paraná, 2003. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24287/T%20-%20FERNANDES,%20SUELI%20DE%20FATIMA%20.pdf?sequence=1> (acesso em 12/08/2012)

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FRAWLEY, W. Vygotsky e ciência cognitiva: linguagem e integração das mentes social e computacional. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FREIRE, A. M. F. e FAVORITTO, W. Relações de poder e saber na sala de aula: contextos de interação com alunos surdos. In: In: CAVALCANTI, Marilda C. e BORTONI-RICARDO, S. M. (ORGS.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.

GANDIN, L.A; DINIZ PEREIRA, J.E; HYPOLITO, A.M. Para além de uma educação multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (Entrevista com a professora Glória Ladson-Bilings). *Educação & Sociedade*. Ano XXIII, N° 79, agosto/2007.

GARCEZ, L.H.C. *Técnicas de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GEERTZ, Clifford. Descoberto na tradução: a história social da imaginação moral. In: *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. 11° Ed. São Paulo: Vozes, 2000, p. 34-84.

KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura. Teoria e Prática*. Campinas: Pontes, 1999.

KLEIMAN, A. *Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 9a Ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LABORIT, E. *O Vôo da gaivota*. São Paulo: Best Seller, 1994.

Lane, H. *A Máscara da Benevolência: A comunidade surda amordaçada*. Instituto Piaget, 1992.

MAHER, T.J.M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. Em: KLEIMAN, A.B.; CAVALCANTI, M.C. (orgs.) *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 255-272.

MAHER, T.J.M. CAVALCANTI, M.C. *Nos bastidores de formação de professores indígenas*. Campinas: UNICAMP/CEFIEL/Ministério da Educação, 2008a

MAHER, T.J.M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. Em: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 45-66.

MAHER, T.J.M. Em busca do conforto linguístico e metodológico no Acre indígena. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 47(2), jul./dez. 2008b, p. 291-307.

MAHER, T.J.M. Uma pequena grande luta: a escrita e o destino das línguas indígenas acreanas. Em: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (orgs.) *Espaços linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006, p. 285-310.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros discursivos: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros discursivos e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002, p. 19-57.

MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análises de gêneros e compreensão*. São Paulo, Parábola, 2008.

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. Em: MOITA LOPES, L.P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-108.

NUNES MOURÃO, C. H.. Literatura surda: produções culturais de surdos em Língua de Sinais. Porto Alegre. 2011. Disponível em <http://cacaumourao.blogspot.com/2010/02/literatura-surda-produções-culturais-de.html>

PALANDRÉ, Nilcéa Lemos. *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES SANTOS, M. E. *A pesquisa qualitativa/etnográfica como uma possibilidade interdisciplinar* (73-99). Em FRITZEN, M.P. e LUCENA, M. I. P. *O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem*. Blumenau: Eifurb, 2012.

PIRES-SANTOS, M.E. As práticas discursivas como lugar de construção e (in)visibilização de identidades. Em: SILVA, R.C.M.; PIRES-SANTOS, M.E. (orgs.) *Cenários em perspectiva: diversidades na Tríplice Fronteira*. Cascavel: EDUNIOESTE/SETI/Fundação Araucária, 2012, p. 45-68.

PIRES-SANTOS, M.E.; CAVALCANTI, M.C. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias – alunos “brasiguaios” em foco. *Trabalho em Linguística Aplicada*, Campinas, 47 (2): 291-307, jul./dez. 2008, p. 429-446.

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

QUADROS, R. M. e KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artes Medicas, 2004.

RANGEL, G. e STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B. et al (orgs) *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

REVEL, J. Microanálise e construção do social. In: *Jogos de escalas – experiência de microanálise*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998, p. 16-38.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1900.

SALERNO, M. M. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, p.292-302, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592. Disponível em http://www.google.com.br/webhp?source=search_app#sclient=psy-ab&q=++Hist%C3%B3ria+dos+movimentos+dos+surdos+e+o+reconhecimento+da+Libras+no+Brasil.+Educa%C3%A7%C3%A3o+Tem%C3%A1tica+Digital%2C+Campinas%2C+v.7 (acesso em 12/11/2012)

SANCHEZ, C. *Los sordos, deben aprender a leer? El binlinguismo de los sordos*. Santafe de Bogota: Insor, 1995.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCACAO - Superintendência da Educação. Diretrizes Curriculares para o Ensino da Língua. Curitiba, 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf.

SILVA, I. R.; FAVORITO, W. Surdos na escola: letramento e bilinguismo. Unicamp/Cefiel/Min. Educação, 2009.

SILVA, M.F. A formação do professor para o desafio da educação bilíngue dos surdos. Governo do Paraná, SEED/PDE, 2008. (Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/889-4.pdf> - acesso em 29/05/2001).

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3 ed. Porto Alegre: Artes Medicas Sul Ltda. 1999.

SOARES, M. *Letramento – um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.