

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POSSIBILIDADES NO ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO  
SEGUNDA LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS: EM DISCUSSÃO A  
METODOLOGIA DE LETRAMENTO BILÍNGUE DE FERNANDES**

**PAOLA BEATRIZ SANCHES**

**MARINGÁ  
2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POSSIBILIDADES NO ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA  
LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS: EM DISCUSSÃO A METODOLOGIA DE  
LETRAMENTO BILÍNGUE DE FERNANDES.**

Dissertação apresentada por PAOLA BEATRIZ SANCHES, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação  
Área de Concentração: EDUCAÇÃO

Orientador(a):  
Prof<sup>(a)</sup>. Dr(a).: TÂNIA DOS SANTOS  
ALVAREZ DA SILVA

MARINGÁ  
2014

#### Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S211p	<p>Sanches, Paola Beatriz Sanches</p> <p>Possibilidades no ensino de português escrito como segunda língua para alunos surdos : em discussão a metodologia de letramento bilíngue de Fernandes / Paola Beatriz Sanches. - Maringá, 2014.</p> <p>147 f. : il.</p> <p>Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia dos Santos Alvarez da Silva Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.</p> <p>1. Educação de surdos. 2. Português como segunda língua. 3. Letramento bilíngue. I. Silva, Tânia dos Santos Alvarez da, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p>
CDD 22. ed. 371. 912	

Rosimarizy Linaris Montanhano Astolphi – Bibliotecária CRB/9-1610

PAOLA BEATRIZ SANCHES

**POSSIBILIDADES NO ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA  
LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS: EM DISCUSSÃO A METODOLOGIA DE  
LETRAMENTO BILÍNGUE DE FERNANDES**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia dos Santos Alvarez da Silva (Orientadora)  
UEM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sueli de Fátima Fernandes UFPR · Curitiba

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>o</sup> Regina Lúcia Mesti UEM

02/05/2014

À minha irmã Karen. Minha primeira professora, minha inspiração, minha companheira e meu amor. Quanta coisa eu aprendi por meio daquelas pequeninas mãos, as mãos da minha irmã.

Ao amor da minha vida, Thiago Martins Vieira.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, doador e mantenedor da vida. De quem recebo forças a cada dia, misericórdia a cada manhã e amor por toda a vida.

Ao amor da minha vida Thiago. Pela paciência, pelo companheirismo e pela ajuda inigualável. Sem ele esta realização seria impossível. Obrigado por acreditar em mim, por tornar meu sonho possível. Sua importância em minha vida extrapola qualquer entendimento. Te amo.

À minha família. Apoio sempre presente em todas as horas. Minha mãe Maria, meu pai José, meus alicerces. Meu irmão Marcos, companheiro sempre. Minha irmã Karen e meu cunhado Douglas, indispensáveis em minha vida.

À minha orientadora Tânia dos Santos Alvarez da Silva. Mais que uma orientadora, pessoa brilhante com quem aprendi muito. A quem eu muitas vezes decepcionei, mas mesmo assim continuou acreditando em mim. Obrigado por tudo, por me ouvir e por me fazer falar. Minha admiração eterna pela educadora, mãe e amiga que você é.

À minha amiga Franciele Cristina Lopes. Pela ajuda e apoio nos momentos difíceis. A bordo do trovão azul, tantas lembranças, momentos que nunca irei me esquecer. Sua contribuição para que esse sonho se tornasse real foi imprescindível. Não há palavras pra te agradecer, irmã.

Às Dr.<sup>a</sup> Sueli Fernandes e a Dr.<sup>a</sup> Regina Mesti. Pelas valiosas lições. Suas contribuições tornaram este trabalho possível. Minha admiração e respeito.

Às educadoras Fátima Paliotto, Ana Dalva Botion e Elaine de Quadros pelo bom exemplo na prática educativa junto a alunos surdos. Agradeço-lhes pelo apoio no decorrer de minha pesquisa.

"Só sabemos com exatidão quando sabemos pouco; à medida que vamos adquirindo conhecimentos, instala-se a dúvida." - [Johann Wolfgang Von Goethe](#)

SANCHES, Paola Beatriz. **POSSIBILIDADES NO ENSINO DE PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ALUNOS SURDOS: EM DISCUSSÃO A METODOLOGIA DE LETRAMENTO BILÍNGUE DE FERNANDES.** 147f. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia dos Santos Alvarez da Silva. Maringá, 2014

## RESUMO

As discussões a respeito das particularidades da aquisição da língua escrita por aprendizes surdos, usuários de língua de sinais, tem sido objeto de diversas pesquisas, na área da educação e da linguística. Os processos implicados nesta aquisição suscitam discussões, principalmente no âmbito do ensino, tendo em vista a necessidade de metodologias que amparem professores que atuam junto a essa população. Nesse estudo, objetivamos a condução, por meio de intervenção pedagógica, de uma proposta de letramento bilíngue para surdos. A pesquisa foi composta por dois momentos, o primeiro de caráter bibliográfico e o segundo de natureza empírica. A pesquisa bibliográfica foi fundamentada em teóricos que interpretaram as relações entre pensamento e linguagem, como LURIA e VIGOTSKI, bem como em autores da área da surdez, como FERNANDES, QUADROS, SILVA, LODI entre outros. A pesquisa empírica foi desenvolvida por meio da realização e análise de uma proposta de intervenção em leitura e escrita, junto a três alunos surdos, do 2º ano do ensino fundamental, em uma escola bilíngue, localizada no noroeste do Paraná. Os resultados do estudo sugerem que a adoção de uma proposta de letramento bilíngue para surdos favorece a apropriação do português escrito como segunda língua, e ainda o refinamento do desempenho em primeira língua desses sujeitos.

**Palavras-chave:** Educação de surdos; Português como segunda língua; Letramento bilíngue

SANCHES, Paola Beatriz. **POSSIBILITIES ON TEACHING WRITTEN PORTUGUESE AS A SECOND LANGUAGE FOR DEAF STUDENTS: ON BEHALF THE FERNANDES' METHODOLOGY OF BILINGUAL LITERACY.** 147p. Dissertation (Masters in Education) – Universidade Estadual de Maringá. Preceptor: DR.Tânia dos Santos Alvarez da Silva. Maringá, 2014.

### **ABSTRACT**

The discussions regarding to the acquirement particularities of written language for deaf students, whom use sign language, have been widely delved in the fields of education and linguistics. The procedures implicated in the acquirement raise questions, especially on education field, in demand of methodologies who aid teachers who deal with this situation. In this study, we aim the leading, by pedagogic interference, of a bilingual literacy for deaf. The study was segregated in two parts, the first bibliographic and the second empiric. The bibliographic research was grounded on scholars who expound the relations between the thought and language, as LURIA and VIGOTSKI, as authors on deaf field, as FERNANDES, QUADROS, SILVA, LODI, between others. The empirical research was conducted by the analysis of a reading and writing interference, with three deaf students, on 2<sup>o</sup> year in fundamental school, in a bilingual institution, on Paraná's approach to deaf students favors the written Portuguese appropriation as a second language, and a performance improvement in the first language for these students.

**Keywords:** Deaf education; Portuguese as a second language; Bilingual literacy.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. LINGUAGEM, ESCRITA E SURDEZ.....	22
2.1. Linguagem e escrita: contribuições da teoria histórico-cultural.....	22
2.2. A condição linguística dos surdos: bilinguismo e políticas linguísticas para surdos.....	28
2.2.1. Condições de aquisição da primeira língua.....	30
2.2.2. Condições de aquisição da segunda língua.....	34
2.3. Políticas linguísticas para surdos: discussões atuais.....	40
3. LETRAMENTO BILÍNGUE E A PROPOSTA DE FERNANDES (2013).....	48
3.1. Concepção dialógica de linguagem.....	48
3.2. Concepção de letramento.....	51
3.3. A proposta de letramento para surdos de Fernandes.....	54
3.4. Passos metodológicos segundo Fernandes.....	60
4. INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS.....	66
4.1. A escola campo de pesquisa.....	66
4.2. Reflexões sobre encaminhamentos metodológicos.....	67
4.3. História dos participantes da pesquisa.....	70
4.4. Procedimento de coleta de dados.....	71
4.5. Primeiro momento de intervenção.....	71
4.5.1. A seleção do texto.....	72
4.5.2. Relato das intervenções.....	73
4.5.3. Considerações preliminares acerca do primeiro momento de intervenção.....	81
4.6. Segundo momento de intervenção.....	83
4.6.1. A seleção do texto.....	84

4.6.2. Relato das intervenções.....	85
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	107
5.1. Procedimentos de análise de dados.....	107
5.2. Resultados.....	108
5.3. As apropriações em Língua de Sinais.....	109
5.4. As apropriações em Língua Portuguesa escrita.....	112
5.5. As apropriações em conhecimento de mundo.....	116
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	124
ANEXOS.....	127

## INTRODUÇÃO

A compreensão acerca da condição linguística vivenciada pela comunidade surda no Brasil é relativamente nova. A Lei da Libras (Lei nº 10.436), que oficializa a Libras como língua oficial dos surdos brasileiros, data de 2002 - ou seja, há pouco mais de uma década, e é considerada um marco para a minoria linguística surda e para o seu reconhecimento como tal. Mesmo sendo antigos os relatos acerca da utilização de uma língua de sinais no Brasil (SOARES, 2005), somente há uma década os surdos puderam ter assegurado o direito, enquanto comunidade, de ter sua língua reconhecida em território nacional. Tal reconhecimento, fruto de lutas e embates políticos dos movimentos sociais de surdos, encaminha para uma nova compreensão acerca da surdez. Desloca-se, desta forma, o foco da limitação auditiva em direção as potencialidades e especificidades linguísticas da comunidade surda.

A comunidade surda é composta por indivíduos que compartilham, acima de tudo, de uma experiência com o mundo mediada pela visão, e que, desta forma, utilizam como primeira língua uma língua visual espacial para interagir e significar o mundo. Assim, não é de se estranhar que os surdos inseridos em tal comunidade possuam identidade e cultura próprias, advindas desta condição que vivenciam.

Os surdos, como minoria linguística que são, pertencem também a uma comunidade maior, a brasileira. Esse fato caracteriza uma situação de bilinguismo, pois, além da língua nativa de sua comunidade (a língua de sinais), os surdos devem também aprender também a língua majoritária do território ao qual pertencem. Assim, como a maioria dos surdos não alcança desempenho suficiente em português falado, devido aos impedimentos sensoriais, espera-se que os surdos tornem-se bilíngues pelo aprendizado do português escrito. E é nos processos implicados neste aprendizado que se ocupa nossa pesquisa.

As relações entre ensino e aprendizagem da linguagem escrita pelos surdos têm sido objeto de estudos na área da surdez (SILVA, 2008; FERNANDES, 2003, LODI, 2002, QUADROS, 1997). A ênfase aos estudos sobre a escrita parece decorrer, por um lado, do fracasso das abordagens oralistas no

ensino da língua escrita aos sujeitos surdos e, por outro lado, pelos limites até então exibidos pelos educadores de orientação bilíngue, para lograr êxito nesse aspecto específico da educação de surdos.

Desde o já citado fracasso da educação oralista, educadores de surdos buscam orientações teórico-metodológicas para o ensino do Português escrito a esses aprendizes específicos. Assim, parece viável que o postulado teórico assumido por esses educadores responda às especificidades decorrentes da surdez. É preciso considerar que há singularidades no processo de aquisição de linguagem por parte de sujeitos surdos. Portanto, com o advento da perspectiva Histórico cultural, - em destaque os postulados de Vygotsky e Luria acerca do desenvolvimento e cognição infantil -, compreendeu-se que as funções psicológicas superiores, dentre elas a linguagem, desenvolvem-se essencialmente nos processos e relações sociais, pois, segundo Vygotsky (1988) esses processos têm origens sociais e históricas. Nesse sentido a perspectiva histórico-cultural conduz a reflexões e condutas que, em certo sentido, atendem às necessidades de educadores e de surdos sintonizados com o ideário bilíngue que Quadros (1997) postula como sendo

[...] uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (QUADROS, 1997, p. 32)

A passagem de uma proposta monolíngue e impositiva para a proposta de educação bilíngue significa uma mudança ideológica, e política, com respeito à surdez e não uma mudança meramente metodológica. A educação bilíngue se propõe a transformar a educação dos surdos em uma pedagogia socializada, abandonando as práticas clínicas e terapêuticas, o que parece vir ao encontro do pensamento de Vygotsky, que postula que: "[...] o problema da criança deve ser apresentado e compreendido como um problema social, porque o aspecto social,

antigamente diagnosticado como secundário e derivado, de fato é o fator principal e primário" (VYGOTSKY, 1988).

Vygotsky concebe o homem como um ser sociocultural, afirmando que seu desenvolvimento se dá inicialmente no plano intersubjetivo (das relações sociais) e depois no plano intrasubjetivo (envolvendo o processo de internalização). No desenvolvimento assim concebido, a linguagem terá um papel fundamental, como mediadora das interações e da significação do mundo, ou ainda, a concepção de que o sujeito não significa o mundo para, a partir de então, representá-lo pela linguagem, mas, sim, que essa significação se constrói também pela própria linguagem.

Assim, para Vygotsky, a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada, e as ocorrências de mediação primeiramente vão emergir de outrem e depois vão orientar-se ao próprio sujeito. Portanto essa relação não é direta, mas mediada pelo signo, conforme explicita Rego (1995).

Os postulados de Luria (1987), também orientam a respeito da importância da linguagem como elemento simbólico cuja apropriação modifica completamente a relação homem-mundo, bem como seu desenvolvimento cognitivo:

O enorme ganho do homem que domina uma linguagem desenvolvida consiste em que seu mundo se duplica. O homem sem a linguagem só se relacionava com aquelas coisas que observava diretamente, com as que podia manipular. Com a ajuda da linguagem, que designa objetos, passa a se relacionar com o que não percebe diretamente e que antes não entrava em sua experiência. (LÚRIA, 1987, p. 32)

Desta forma, Luria (1987) destaca ainda que de especial maneira o papel da escrita constitui-se de uma ação consciente por parte do indivíduo, de um ato voluntário de apropriação de instrumentos de expressão exteriores da linguagem, meios de representação desta. Para a aprendizagem da escrita é necessário que passemos a ter consciência de elementos da língua dos quais não tomamos consciência quando da aquisição desta na infância. Desta forma, em relação à língua oral:

A linguagem escrita possui uma origem completamente diferente e outra estrutura psicológica. Esta aparece como resultado de uma aprendizagem especial, que começa com o domínio consciente de todos os meios da expressão escrita. No início da formação desta, seu objeto nem é tanto a língüa ou o pensamento que deve ser expressado, quanto os meios técnicos de escritura das letras e logo das palavras, os quais nunca são objetos de uma tomada de consciência na linguagem oral. (LURIA, 1987, p. 169)

Na perspectiva histórico-cultural temos que o ensino do português como segunda língua, em sua modalidade escrita, deve ser voltado aos seus usos sociais e a seus aspectos simbólicos e visuais, em detrimento de seus aspectos fonológico-auditivos. Aspectos esses dos quais os surdos não se apropriam espontaneamente.

A Libras (Língua Brasileira de Sinais), neste sentido, ocupa lugar central nos projetos educacionais que considerem as especificidades destes indivíduos. Desta forma, a denominada educação bilíngüe, toma

[...] como pressuposto o reconhecimento da língua brasileira de sinais Libras como produção histórica e cultural das comunidades surdas brasileiras e como língua principal no currículo escolar, seguida do aprendizado do português, língua nacional majoritária, assegurada como segunda língua, em sua modalidade escrita. (FERNANDES, 2006, p. 2)

Nessa perspectiva objetiva-se a aquisição das competências de leitura e escrita pelo aluno surdo, de forma a utilizar a língua de sinais como a língua que a comunidade surda utiliza para significar tais competências. Para o ensino da escrita, autores de orientação bilíngüe têm adotado práticas de letramento como caminho para favorecer o acesso a esse patrimônio cultural. Fernandes, discutindo acerca desse tema, afirma que:

[...] no que se refere às práticas de letramento em uma proposta bilíngue, é inadmissível supor que crianças surdas e ouvintes possam compartilhar das mesmas estratégias de ensino. (FERNANDES, 2003, p. 121)

Nesse sentido, discute-se uma proposta de letramento, visando práticas pedagógicas que possam tornar significativo o ensino do português para surdos, como segunda língua. Pelo fato de a Libras realizar-se no campo viso-espacial, canal completamente diverso do da Língua Portuguesa, apresenta-se como um desafio aos educadores, em termos de práticas e metodologias, fazer com que os alunos surdos compreendam e produzam textos em língua portuguesa língua da qual não são falantes.

Ainda nesse âmbito, Fernandes (2006) postula que:

É imprescindível que se garanta o aprendizado do português como segunda língua para alunos surdos, com professores bilíngues, estratégias metodológicas e materiais didáticos diferenciados. (p. 121)

Porém, no que tange ao contexto educacional nacional, a compreensão acerca destas particularidades linguísticas da comunidade surda, bem como as ações pedagógicas que demandam de tal compreensão, não são uma realidade nas escolas públicas na atualidade. As políticas do MEC, direcionadas a comunidade surda, têm buscado a inclusão como forma de atendimento prioritária. O que tem levantado questões entre os defensores de uma educação de orientação bilíngue, uma vez que professores bilíngues, estratégias e materiais diferenciados não são uma realidade vivenciada pelos surdos que frequentam a escola regular.

Como nos posicionamos a favor de uma educação bilíngue, que leve em conta as particularidades linguísticas da comunidade surda, tal questão nos interessa. Cremos que a questão política não se desvincula da questão pedagógica, por isso a defesa de um posicionamento pedagógico implica também em posicionamentos de ordem política.

Por isso, o principal desafio dos educadores que buscam alinhar-se a uma ação pedagógica que respeite a condição linguística dos surdos, reside, em garantir que os surdos tenham seu direito de aprender respeitado, levando em conta as particularidades desta comunidade. Desta forma, busca-se efetivar práticas de letramento para surdos que contemplem aspectos simbólicos do português escrito, e não apenas aspectos fonológicos, dos quais os surdos não podem se apropriar. É então papel do educador, munido encaminhamento coerente com os pressupostos bilíngues, fazer com que o aluno tome consciência desse caráter simbólico da palavra, por que

[...] a apreensão e enunciação das unidades de sentido que compõem o discurso estaria condicionada à imersão em práticas sociais de leitura significativas para os estudantes. Pela mediação do professor (bilíngue obviamente), por meio de operações de associação e contrastes entre a Libras e o português, as regras de uso da língua (padrão real), seriam progressivamente apropriadas. (FERNANDES, 2006, p.14)

As reflexões até aqui apontadas cumprem o papel de destacar que, a aquisição da língua portuguesa em sua modalidade escrita, por aprendizes surdos brasileiros, se apresenta como um desafio aos profissionais envolvidos nessa área. Há no contexto da educação de surdos uma escassez de propostas de cunho teórico e metodológico que possam amparar o professor das séries iniciais, quando do primeiro contato dos alunos surdos com a língua escrita.

Peço licença ao leitor para narrar uma história na primeira pessoa, antes de retornarmos à formalidade do texto acadêmico. A inquietação a respeito das questões referentes à educação de pessoas surdas tem origem em minha história familiar, pois tenho uma irmã surda. A experiência de, ainda pequena, aprender a Libras com a minha irmã, me levou a refletir sobre o valor da língua de sinais.

Em minha casa somos em três irmãos: a Karen é a mais velha, meu irmão Marcos é o do meio e eu sou a caçula. Minha irmã Karen, surda desde os onze meses de idade por sequela de meningite, nasceu em 1984, e eu, a irmã caçula,

nasci em 1989. Com meu nascimento, a grande expectativa de meu pai era que eu, por ser menina, me tornasse a companheira de minha irmã, ajudando-a na superação de suas dificuldades.

Minha irmã teve sua iniciação escolar marcada pela educação oralista. Desde a educação infantil até por volta de seus 10/12 anos, minha irmã utilizava (ou tentava utilizar) a língua oral como meio de comunicação. Me lembro das longas viagens que ela fazia até a cidade de Bauru junto com meu pai, muito contrariada e chorosa, para conseguir aparelho auditivo e assim desenvolver a oralidade. Até hoje ela narra as viagens a Bauru como traumáticas e cansativas. Durante este período, poucas lembranças eu tenho de conversar ou brincar com minha irmã, pois, como eu era a irmã menor, dificilmente conseguia estabelecer com ela algum diálogo por meio da oralidade. Eu raramente a entendia, e mesmo com os esforços dela para travarmos alguma comunicação, era difícil. Só falávamos por intermédio de minha mãe, que mediava nossa comunicação. Mesmo compartilhando o mesmo quarto, a distância entre nós era imensa.

Nossa relação mudou drasticamente a partir do momento em que minha irmã aprendeu a língua de sinais. A escola em que ela estudava passou a adotar a Libras, e rapidamente minha irmã aprendeu a língua de sinais. O entusiasmo de minha irmã era tanto que, ao chegar em casa a cada dia após a aula, ela ensinava a minha mãe o que tinha aprendido de Libras naquele dia. Eu, por participar deste contexto, acabei adquirindo a Libras também, mais rapidamente do que minha mãe. Esse momento marca uma divisão em minha história com minha irmã.

Nos tornamos inseparáveis, eu finalmente conheci minha irmã. A ânsia por conversarmos era tanta que me lembro de minha mãe, tarde da noite, ir ao nosso quarto e nos mandar dormir, pois passávamos a madrugada conversando e rindo. Só por meio da língua de sinais eu pude participar com minha irmã de suas paixões, medos, sonhos e dúvidas. E ela pôde ser minha melhor amiga, sendo os olhos que me ouviam.

A defesa que faço da língua de sinais, do respeito à condição linguística do surdo, vem de minha história de vida e de minha formação junto a minha irmã. Negar essa premissa seria negar minha história, minha formação e minha essência. Me assombra pensar que eu poderia ser, até hoje, uma estranha para

minha irmã. Me entristece mais ainda, imaginar quantos surdos são estranhos em sua própria casa, impossibilitados de dar vazão a suas angústias e medos, sonhos e alegrias. Essa situação injusta infelizmente é a realidade de muitos surdos brasileiros, e a luta por uma educação que possa mudar essa realidade é minha maior justificativa para realização desta pesquisa.

Isso posto, nos voltamos à problemática de nossa pesquisa, que centra-se em como sistematizar aspectos da escrita em língua portuguesa para alunos surdos, que estão tendo seus primeiros contatos com ela. Nossa pergunta de pesquisa delineou-se da seguinte maneira: Qual seria a forma mais adequada, em consonância com o ideário bilíngue, de abordar as atividades de escrita e leitura com alunos surdos, usuários de língua de sinais, que, por um lado, não apresentam domínio da língua gestual, e por outro lado não revelam proximidade com a escrita alfabética?

O desafio de como inserir esses aprendizes, nas primeiras atividades de escrita e leitura, nos impulsionou a questionar que estratégias devem ser usadas a fim de que esse ensino possa resultar em aprendizagem e desenvolvimento para os alunos. Quais seriam as particularidades do trabalho com a leitura e a escrita junto a esses aprendizes? Os postulados de Fernandes (2003), nos serviram de base, pois são orientações coerentes com a proposta bilíngue e sugerem a sistematização da língua portuguesa e de suas particularidades estruturais.

Assim, esta pesquisa se dividirá em dois momentos. No primeiro momento, de natureza bibliográfica, conduziremos a discussão sobre a surdez e suas implicações na aquisição de linguagem. A partir de autores da abordagem histórico cultural, LURIA (1987) e VIGOTSKY (2000), discutiremos os postulados acerca da linguagem e de sua representação escrita, bem como o papel da escrita para o desenvolvimento da cognição humana. Ainda nesse primeiro momento da pesquisa, conduziremos uma investigação bibliográfica acerca da condição linguística dos surdos, a aquisição da primeira e da segunda língua. Para a discussão em torno da condição bilíngue desta comunidade, bem como as políticas linguísticas de educação de surdos na atualidade, tomaremos os postulados de FERNANDES e MOREIRA (2009), SILVA (2008) E LODI (2009), para discussão acerca do bilinguismo e de suas conotações atuais.

Em um segundo momento, nos dedicaremos a verificar os passos metodológicos de letramento bilíngue para surdos propostos por Fernandes (2003). Analisaremos a concepção de linguagem e letramento subjacentes à referida proposta e conduziremos uma intervenção pedagógica, junto a um turma de 2º ano do ensino fundamental, em uma escola bilíngue. Como desdobramento da investigação empírica buscaremos analisar possíveis resultados decorrentes da proposta, bem como, a operacionalização da condução docente na aplicação da mesma, em uma turma de aprendizes iniciais de leitura e escrita.

## **2. LINGUAGEM, ESCRITA E SURDEZ**

### **2.1. Linguagem e escrita: contribuições da teoria histórico-cultural**

Luria, neuropsicólogo soviético, organiza seus estudos a respeito da linguagem e de seu papel na cognição humana sobre uma base materialista, de orientação marxista. Desta forma para ele todos os processos psicológicos superiores tem sua origem na relação do homem com a realidade. Desta forma, a explicação destes processos deve ser buscada na história social dos homens e não nos recônditos da alma, como propunham as frentes teóricas chamadas idealistas. As formas sociais de existência dos homens são, para os estudos de Luria, a materialidade sobre a qual se fundam não só o pensamento como também a linguagem, esta última ligada intimamente com a prática imediata dos homens.

A linguagem é, segundo Luria, para o desenvolvimento cognitivo humano a principal ponte de acesso pela qual o conhecimento acumulado ao longo da história será acessado. Além disso ela também se caracteriza como importante atividade formadora dos mais elementares processos mentais humanos, pois muitas das operações mentais que realizamos são por ela mediadas, sendo nós, por meio dela, capazes de significar o mundo e orientarmos nossas próprias ações. Nas palavras de Luria (1987)

Como resultado da história social, a linguagem transformou-se em instrumento decisivo do conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial, individualizar as características dos fenômenos, formular determinadas generalizações ou categorias. Pode-se dizer que, sem o trabalho e a linguagem, no homem não se teria formado o pensamento

Desde os primeiros dias de vida, as interações verbais ao qual somos expostos por meio do contato com adultos, nos permitem moldar nossa atividade mental, tendo por daí em diante nossa atividade consciente constantemente

mediada pela linguagem. Na definição de Luria (1987) a linguagem é “[...] um complexo sistema de códigos, formado no curso da história social. [...] O elemento fundamental da linguagem é a palavra, [...] a palavra codifica nossa e (p. 27).

O papel da linguagem, desta forma, vai além de servir de meio de acesso ao conhecimento e a comunicação. Ela é quem estrutura nossas primeiras operações mentais, e é por meio dela que o ser humano poderá estruturar as mais elementares formas de pensamento e planejamento. Luria (1987) destaca dois momentos elementares pelos quais qualquer ser humano deve passar a fim de estruturar as primeiras formas de atividade consciente: a designação e a categorização. Estes dois processos irão pavimentar a base de nossa atividade mental, dando assim possibilidade de chegarmos a atividades intelectuais cada vez mais complexas.

Para Luria (1987) o processo de designação acontece logo na primeira infância:

O início da verdadeira linguagem da criança e a aparição da primeira palavra, que é o elemento desta linguagem, está sempre ligado à ação da criança e à sua comunicação com os adultos. As primeiras palavras da criança, diferente dos primeiros sons, não expressam seus estados, mas sim estão dirigidas a um objeto e o designam. (p. 30)

Desta forma a linguagem primeiramente serve à nomeação, designando os objetos e nomeando o mundo. A primeira função da palavra vem a ser a de nomear, dando ao homem a capacidade de operar com os objetos mentalmente, sem que seja necessária a materialidade deste. A palavra desprende-se da realidade imediata da presença do objeto e passa a figurar em contextos em que se pode recorrer ao objeto por meio da palavra, e tratar deste mesmo que não esteja ao alcance dos olhos. A criança adquire, por meio de interações verbais com adultos, palavras que designam não só objetos, mas também qualidades, ações, relações, etc.

A criança que experimenta interações verbais de qualidade e com frequência, logo terá seu vocabulário aumentado rapidamente. Logo, a palavra vai

se tornando um signo autônomo, do qual a criança apreende e recorre sempre, referenciando o mundo que a cerca. Esse processo se estabiliza também como um instrumento a cognição, fazendo com que a criança possa operar com objetos, sem estar na presença deles, ou, como esclarece Lúria:

[...] com a aparição da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidades e relações, o homem adquire assim como uma nova dimensão da consciência, nele se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas. Isso consiste na principal conquista que o homem obtém com a linguagem. (p. 33)

A palavra além de designar analisa e categoriza os elementos da realidade. Depois de adquirido o sentido 'objetivo' da palavra, a criança já com vasto vocabulário passa a relacioná-  
Segundo Lúria (1987)

A palavra não somente designa uma coisa e separa sua característica. A palavra generaliza uma coisa, a inclui também em uma determinada categoria, ou seja, possui uma complexa função intelectual de generalização. [...] portanto ao abstrair um traço característico e generalizar o objeto, a palavra se transforma em um instrumento do pensamento e um meio de comunicação. (p. 37).

Desta forma, a palavra também separa os elementos, ou os une, em relação a um traço característico entre eles. A palavra, de certa forma, analisa esse objeto, e por meio dela, de sua forma, podemos apreender esse traço generalizador. Por meio da raiz desta palavra, e de seus afixos, ou flexões, podemos relacioná-las com outras que possuem iguais afixos ou que derivam de uma mesma raiz, categorizá-las em um grupo que possuem relação mórfica e semântica. Essa face da palavra é que faz com que seja capaz de

instrumentalizar nosso pensamento em direção à categorização. De acordo com Luria (1987):

[...] a flexão cria novas possibilidades psicológicas para a designação funcional do objeto, dá a possibilidade não só de introduzir o objeto em uma determinada categoria, mas também assinalar que tipo de ação é cumprida pelo objeto em um contexto dado. (p. 39)

Sem esses dispositivos jamais chegaremos a operações mais complexas em nossas atividades mentais. Tendo experiências pouco significativas ou pobres de interação verbal não teremos aparato suficiente para amparar os complexos processos mentais necessários ao satisfatório funcionamento de nossa cognição. A aquisição de um sistema lingüístico, seja de que ordem for, é essencial a organização dos processos mentais da criança. A palavra, desta forma, passa a ser quem dá forma a essa atividade servindo assim de instrumento a outras operações mentais como a imaginação, a atenção, a memória, etc.

Transpondo essas questões para a realidade dos sujeitos surdos pré-lingüísticos, cuja apropriação da linguagem não se efetivará pelo canal oral-auditivo, temos que esses processos de desenvolvimento da linguagem, e assim do pensamento, restam prejudicados, tendo em vista o não acesso destes sujeitos a interações verbais significativas feitas oralmente. Caso sejam disponibilizados a esses indivíduos interações verbais que levem em conta potencialidades visuais-espaciais, ou seja, a utilização de uma língua de sinais como meio de interação verbal, o desenvolvimento pode ser preservado, tendo em vista que as línguas de sinais possuem aparato estrutural para darem conta, como qualquer outra língua, das complexas categorias que demandam dos processos cognitivos mediados pela linguagem.

A aquisição da escrita, como aparato simbólico, só será possível se forem efetivados todos os processos concernentes ao desenvolvimento da capacidade da linguagem. Para que a criança surda sinalizadora signifique os elementos de expressão da linguagem escrita é necessário que ela já possua significativo e proficiente domínio da linguagem sinalizada. O domínio da escrita resulta, então,

de um ensino formalizado que conduziria a criança que já interage por meio da linguagem ao aprendizado de seu sistema de expressão escrito, ou como coloca Luria, (1987)

A linguagem escrita possui uma origem completamente diferente e outra estrutura psicológica. Esta aparece como resultado de uma aprendizagem especial, que começa com o domínio consciente de todos os meios da expressão escrita. (p. 169)

O ensino da escrita, a princípio, estaria voltado ao domínio de seus meios de expressão, que sabemos são de ordem visual. Com a apropriação destes elementos de expressão da escrita os aprendizes surdos passariam então a tomar consciência de certos aspectos da linguagem, dos quais não se davam conta. Desta forma Luria, (1987), a respeito da gênese da escrita postula que:

No início da formação desta, seu objeto nem é tanto a idéia ou o pensamento que deve ser expressado, quanto os meios técnicos de escritura das letras e logo das palavras, os quais nunca são objetos de uma tomada de consciência na linguagem oral. (LURIA, 1987, p. 169)

É devido a essa tomada de consciência que a escrita se apresenta como importante ferramenta, extremamente necessária a uma organização, ainda mais elaborada, de nossas operações conscientes. A tomada de consciência dos meios de expressão da linguagem, bem como de sua organização gramatical e lógica, é que fazem da escrita meio de expressar, organizar e controlar nossos pensamentos e ações mentais. A esse respeito Luria (1987) observa

A linguagem escrita é o instrumento essencial para os processos de pensamento, incluindo, por um lado, operações conscientes com categorias verbais, transcorre mais lentamente do que a oral; permitindo, por outro lado, retornar ao já escrito, garante o controle consciente sobre as operações que se realizam. Tudo isso faz da linguagem escrita um poderoso instrumento para

precisar e elaborar o processo do pensamento. Sabe-se que para clarear a ideia, o melhor é procurar escrever, expressar esta ideia em forma escrita. Precisamente por isso, a linguagem escrita, como um trabalho sobre o meio e a forma de enunciação, possui grande importância também para a formação do pensamento. (LURIA, 1987, p. 171)

Desta forma a importância da apropriação da escrita coloca-se não só pelo fato de se dominar um sistema simbólico de expressão da linguagem, mas de um instrumento essencial à cognição e a elaboração e controle de uma atividade mental cada vez mais elaborada.

Vygotsky (2000), acerca da apropriação da escrita por aprendizes surdos, postula que a língua de sinais subsidiaria o desenvolvimento da faculdade da linguagem, bem como os ganhos à organização da atividade cognitiva dela decorrentes. Segundo este autor, a escrita caracterizar-se-ia, neste contexto, como um simbolismo de primeira ordem, pois sua estruturação, como sistema, não se basearia para estes aprendizes na língua oral. Seria por meio da escrita que a criança surda poderia sistematizar sua linguagem, pois sendo a escrita um sistema simbólico de características próprias, os surdos poderiam se apropriar dele tendo em vista que, os elementos simbólicos da escrita carregam certa independência da oralidade.

Desta forma Vygotsky (apud SILVA, 2008) ressalta

Hasta la fecha se há menospreciado la peculiaridad del desarrollo del lenguaje escrito de los sordosmudos y es probable que el error funesto de toda la enseñanza del lenguaje de los sordosmudos se deba a que les enseñen primero el lenguaje oral después el escrito, cuando debe ser al revés. La forma fundamental del lenguaje, su índole simbólica del primer orden para el niño sordomudo debe ser la lenguaje escrito. [...] El lenguaje escrito entonces se convierte en el pilar fundamental del desarrollo verbal del niño sordomudo [...] (VIGOTSKY, 2000, p. 205)<sup>1</sup>

---

1

dos surdos- mudos e é provável que o erro fundamental de todo o ensino da linguagem dos surdos-mudos se deva a que lhes ensinem primeiro a linguagem oral e depois a escrita, quando

As contribuições da aquisição e do domínio da escrita, segundo a perspectiva histórico cultural, extrapolam o âmbito da produção e compreensão de textos no ambiente escolar. Tendo em vista o importante papel que desempenha também na organização de nossos pensamentos. A escrita permite-nos organizar em outro nível nossa linguagem, nos fazendo capazes de por meio dela, controlar e esclarecer nossas ideias.

## **2.2. A condição linguística dos surdos: Bilinguismo e políticas linguísticas para surdos**

As discussões em torno da condição bilíngue da comunidade surda brasileira é relativamente nova. Mesmo sendo antigos os relatos do uso da língua de sinais por esse grupo, só recentemente, por meio de lutas e embates políticos, os surdos foram reconhecidos como minoria linguística - por meio da oficialização da língua de sinais no Brasil. O respeito à Libras, agora reconhecida oficialmente como língua nativa da comunidade surda brasileira, trouxe uma nova compreensão a respeito da surdez. Antes vistos como deficientes, que precisavam de reabilitação, os surdos agora são oficialmente reconhecidos como comunidade linguística, ou minoria linguística, dentro do território nacional. Desta forma os surdos brasileiros, de acordo com os documentos oficiais (lei nº 10436/2002 e decreto 5626/2005) por pertencerem também a uma comunidade maior, a brasileira, passam então a aspirar a condição bilíngue: pois além de sua língua nativa, a Libras, devem aprender também a língua nacional, o português escrito.

A definição desta condição bilíngue é problemática, como aponta Grosjean (2008, p.163) "Poucas áreas da Linguística encerram tantos conceitos

---

deveria ser o contrário. A forma fundamental da linguagem, seu caráter simbólico de primeira ordem para a criança surdo-muda deve ser a linguagem escrita. Deve aprender a ler e escrever como nossos filhos aprendem a falar; sua linguagem oral deve estruturar-se como a leitura da escrita. A linguagem escrita então se converte na estrutura fundamental do desenvolvimento verbal da criança surdo-muda. Se lhe ensinamos a linguagem escrita e não apenas a caligrafia, poderá chegar a etapas superiores de desenvolvimento, as quais nunca chegará através de sua (2008).

inadequados quanto a área de bilinguismo”.Tendo em vista a difícil definição do termo, nos basearemos na definição de Grosjean (2008), linguista estudioso de fenômeno bilinguismo, para tentar esclarecê-lo, posto que é um conceito extremamente importante quando tratamos da condição linguística em que os surdos se encontram. A princípio, definindo o bilinguismo em linhas gerais, Grosjean explicita

[...] consideraremos como bilíngues aquelas pessoas que usam duas (ou mais) línguas (ou dialetos) diariamente. Assim, esta definição inclui pessoas que vão desde o trabalhador migrante que fala com certa dificuldade a língua do país anfitrião (e que não a lê nem a escreve) até o intérprete profissional que é totalmente fluente nas duas línguas. Neste intervalo, encontra-se o cônjuge que interage com amigos na sua primeira língua, o cientista que lê e escreve artigos em uma segunda língua (mas que raramente a fala), o membro de uma minoria linguística que usa a língua minoritária somente em casa e a majoritária nos outros domínios de sua vida, a pessoa surda que usa a língua de sinais com os amigos, mas que usa outros tipos de sinais com uma pessoa ouvinte, etc. Apesar da grande diversidade que existe entre essas pessoas, todas compartilham uma mesma característica todas convivem com duas ou mais línguas [...] (2008, p.164)

Dada a definição mais geral, conforme formulado por Grosjean (2008), os surdos são bilíngues por excelência, tendo em vista a situação linguística que vivenciam. Isso porque, o surdo frequentemente mostra-se versátil na habilidade comunicativa, empregando diferentes variações de língua de sinais, desde a mais formal até o emprego da mímica, na presença de interlocutores que não dominam a Libras. Obviamente, há particularidades na situação geral dos surdos. Cabe lembrar que a Libras, como qualquer língua de sinais, possui manifestação linguística diferente da do português. A modalidade visual-espacial da língua de sinais, diferente do caráter oral-auditivo do português, acarreta diferentes padrões de produção de linguagem. Em outras palavras, essa diferença na modalidade das línguas conduz a diferenças estruturais entre elas. Por isso o caso dos surdos

exige o atento cuidado a essas particularidades, pois ainda que dentro da definição bilíngue, essa comunidade possui características muito particulares em relação à aquisição de sua primeira língua e ao aprendizado de sua segunda língua.

Vejamos então estes dois pontos detalhadamente a fim de entendermos a complexidade que envolve a situação linguística da comunidade surda no Brasil. Buscamos entender primeiramente um panorama geral da situação linguística dos surdos para então nos aprofundarmos na dimensão pedagógica, que é o que nos interessa nesta pesquisa.

### **2.2.1. Condições de aquisição da primeira Língua**

O primeiro ponto a se destacar são as condições em que a aquisição da primeira língua dos surdos acontece, ou deveria acontecer. Como sujeitos que aspiram o uso de duas línguas de modalidades distintas, a aquisição da primeira língua determinará o aprendizado da segunda. Isso porque, os processos de ensino-aprendizagem de uma segunda língua estão pautados na associação e contraste com uma primeira língua.

Como destacamos na seção anterior, a importância da linguagem para o desenvolvimento cognitivo humano é indiscutível, o papel que ela desempenha em nossas operações mentais é essencial. É por meio dela que significamos o mundo e interagimos com ele, ou seja, a linguagem medeia nossa relação com o mundo. Nos processos cognitivos dos surdos, a língua de sinais cumpre o mesmo papel, de mediar sua relação com o mundo.

As interações verbais necessárias a aquisição de uma primeira língua se dão na mais tenra idade. A conversa da mãe com seu bebê constitui a primeira interação verbal a qual somos expostos e é crucial ao desenvolvimento da linguagem. O nati-surdo ou surdo pré-linguístico, que tem sua surdez diagnosticada antes de aprender a língua oral, baseia toda sua experiência no canal visual. A visão, então, será o principal sentido pelo qual a criança surda construirá seu contato com o mundo, bem como seus mecanismos de

aprendizagem. Por isso o contato com uma língua que atenda a essa demanda 'visual' logo cedo é essencial ao desenvolvimento desta criança.

E é aqui que entra uma das particularidades do desenvolvimento da linguagem na criança surda: 90% das crianças surdas brasileiras são filhas de pais ouvintes, ou seja, pessoas cuja língua nativa é o português oral. Dada esta situação, os atrasos na aquisição da linguagem por crianças surdas ocorrem com 31ingüístic, pois a língua nativa dos pais não é recebida pelos filhos, que possuem tal impedimento sensorial. A este respeito, confirma Fernandes

[..] as crianças surdas necessitam de uma modalidade 31lingüística que atenda as suas necessidades visuais-espaciais de aprendizagem, o que significa ter acesso à Libras, assim que for diagnosticada a surdez, para suprir as lacunas que a oralidade não preenche em seu processo de desenvolvimento da linguagem e conhecimento de mundo. (FERNANDES, s/d, p. 2)

Dado o impedimento sensorial dos surdos, as interações realizadas por meio da oralidade não serão significativas a eles. Daí se depreende que a língua de sinais - no caso do Brasil, a Libras, é a língua natural dos surdos, ou seja, é a língua que “[...] é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante p. 84)

No caso de muitos surdos, a língua materna, ou seja, a que os pais utilizam para se comunicar com os filhos, não coincide com sua língua natural, que é a língua de sinais. Em contrapartida, para as crianças ouvintes existe esta correspondência, o que permite a estes indivíduos terem acesso muito cedo a uma gama de informações. Assim para os ouvintes é possível desenvolver, precocemente, através da linguagem, hipóteses, categorizações, generalizações, conhecimento de mundo, etc., além de se identificarem em um grupo cultural de referência, segundo o qual possam desenvolver também aspectos identitários. Na situação de surdos, filhos de pais ouvintes

[...] as interações em que as crianças estarão envolvidas serão limitadas aos poucos gestos representativos que os pais e familiares acabam criando para estabelecer a comunicação com

seus filhos, geralmente de caráter icônico e contextual, que reduzem enormemente as trocas simbólicas com o meio, tão necessárias ao desenvolvimento da linguagem e de outras funções psicológicas superiores. O conhecimento sobre o mundo e as operações cognitivas que se estabelecem estão condicionadas àquilo que a criança consegue apreender dos estímulos visuais e outras informações sensoriais que lhe chegam, já que não são mediados, significados, por uma língua.

Além disso, seu sentimento de pertencimento, de identificação com uma comunidade, tão necessário ao fortalecimento de sua identidade, é inexistente ou disperso, originando problemas emocionais que, provavelmente, trarão marcas definitivas para sua personalidade. (FERNANDES, 2003. p. 76)

Não podemos deixar de mencionar o caso de surdos filhos de pais surdos, que não tem prejuízos nas primeiras interações verbais no seio familiar, tendo em vista que a língua materna corresponde à língua natural. É plenamente possível que o ouvinte e o surdo, filho de pais surdos usuários de língua de sinais, estejam em pé de igualdade quanto à aquisição de linguagem. Por isso é errado supor que todos os surdos têm atrasos na linguagem.

Desta forma, depreendemos que o contato com usuários de língua de sinais é primordial para que a criança surda possa adquirir sua primeira língua. É por meio de interações ricas e diversificadas que a criança surda poderá adquirir e utilizar toda a variedade de recursos expressivos próprios da língua de sinais, para assim acessar informações do mundo.

Quando este contato não se dá no seio familiar, como acontece na maioria dos casos de filhos surdos de pais ouvintes, é na escola que esta criança irá adquirir então sua primeira língua. Fernandes & Moreira (2009), sobre tal situação expõem:

[...] ao contrário da maioria das crianças brasileiras que normalmente aprendem sua língua materna com seus pais, as crianças surdas dependem da ação mediadora da escola para aprenderem a língua de sinais. São bilíngues por contingência e

não por opção. Por conta dessa especificidade, o espaço escolar amplia sua finalidade primeira de garantir acesso à educação formal, estendendo-a para os domínios da educação linguística das crianças surdas, suprindo (e, por vezes, substituindo) a lacuna deixada pela família (ouvinte) na promoção de um ambiente favorável à apropriação da linguagem. (p. 227)

Neste ponto reside outro entrave. Dado o contexto atual, no qual o modelo de atendimento aos surdos ocorre preferencialmente na escola regular por meio da chamada 'inclusão', muitas vezes o surdo tem ameaçado o direito de aprender a sua língua. Aquele 'outro', usuário de língua de sinais de que o surdo tanto precisa para interagir, e assim adquirir a língua de sinais, muitas vezes não está na escola regular. Conforme palavras de Fernandes

Nas escolas comuns – onde se encontram matriculados a maioria dos estudantes surdos o português é a única língua de interação e de instrução e, mesmo considerando a imersão na língua dominante, não há aprendizado possível pelas naturais barreiras de apropriação; [...] (2009, p. 231)

Há ainda alguns locais, no contexto nacional, em que existem escolas para surdos, ou escolas regulares que reúnem grande número de surdos. Nestes casos, a aquisição da Libras acontece, ainda que com grande atraso. Quadros, a esse respeito, apresenta a seguinte constatação

Se a língua de sinais é uma língua natural, adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. (QUADROS, 1997, p. 27)

Necessário se faz ressaltar que aquisição da língua de sinais, primeira língua do surdo, é requisito para se aprender uma segunda língua. Porém, uma fluência limitada na primeira língua gera entraves para o aprendizado de uma

segunda língua. O fato dos surdos, muitas vezes, passarem por uma aquisição de linguagem conturbada é um fator que obstaculiza seu aprendizado em uma segunda língua. Por fim, destacamos a afirmação de Goldfeld (1997), que enfatiza a necessidade de assegurar a aquisição precoce da língua de sinais para os surdos

Podemos questionar, então, porque a surdez causa tantas conseqüências se o surdo tem um canal (espaço-visual) tão competente quanto o canal oral-auditivo para se comunicar. Chegamos à conclusão de que o problema do surdo não é orgânico e sim social, cultural. A nossa realidade (do Brasil e da maioria dos países) como mostra o histórico da educação de surdos [...] é que as crianças surdas não têm contato com a língua de sinais desde pequenas, e como não podem adquirir a língua oral num ritmo semelhante ao das crianças ouvintes, elas, na maioria das vezes [...] sofrem atraso de linguagem. (GOLDFELD, 1997, p. 78)

### **2.2.2. Condições de aquisição da segunda língua**

Como já exposto, a aquisição da Libras é premissa básica para o aprendizado da língua portuguesa escrita. A língua portuguesa escrita, por sua vez, precisa ser sistematizada para que possa ser aprendida e significada para os surdos. Prosseguimos destacando que, a condição do aprendiz surdo difere de qualquer outra situação de bilinguismo, afinal o surdo não dispõe da modalidade oral-auditiva da língua portuguesa, o que gera para essa comunidade uma situação ímpar de bilinguismo (FERNANDES, 2003).

A relação dos surdos com a escrita é única, pois não é mediada por processos de percepção acústica como é para ouvintes. Em qualquer que seja a área de conhecimento, os processos de aprendizagem dos indivíduos surdos são mediados pelo canal visual, e, no ensino da modalidade escrita da língua portuguesa, não é diferente.

Em defesa da crença de que a língua de sinais é a língua nativa da comunidade surda, que deve ser aprendida primeiro e que a língua portuguesa é

a segunda língua desta comunidade, diversos pesquisadores, de orientação bilíngue, que buscaram propor meios de sistematizar o ensino de segunda língua para surdos. Dentre Eles apresentamos as reflexões de SILVA (2008), LODI (2009) e FERNANDES (2003), buscando esclarecer que mesmo os surdos dispendo de tal situação linguística, são capazes de aprender a linguagem escrita.

Silva (2008), apoiada na perspectiva histórico cultural de Vygotsky, bem como nas considerações de Luria a respeito da aquisição da linguagem, em especial da língua escrita, analisa o desenvolvimento da escrita por crianças surdas da educação infantil verificando os estágios da pré-escrita, tais como os descritos por Luria. Respalhada por pesquisas da neuropsicologia cognitiva, Silva (2008) considera os estudos de Capovilla; Raphael (2001) e Stumpf (2004) a respeito da Escrita dos Sinais sistema *sigwriting*- como uma alternativa de sistematização da escrita por alunos surdos usuários de línguas de sinais. Segundo esses estudos, a escrita alfabética corresponde apenas às línguas orais, sendo sua aprendizagem por alunos surdos mecânica e descontextualizada de sua realidade (CAPOVILLA; RAPHAEL *apud* SILVA, 2008, p. 30).

Desta forma, a escrita alfabética, como não encontra correspondência no processamento visoespacial da língua de sinais, não opera como ferramenta eficiente para o registro desta. Seria, a despeito desta perspectiva, mais interessante em termos metodológicos que os alunos usuários de língua de sinais tivessem o suporte de uma representação escrita que contemplasse os aspectos da modalidade visoespacial de sua língua. Para esses pesquisadores (CAPOVILLA; RAPHAEL 2001 e STUMPF 2004) a adoção de um sistema de registro que constituísse instrumento coerente de representação das línguas de sinais, a escrita de sinais, seria importante suporte para a aprendizagem do português escrito, por sistematizar a língua de sinais, consolidando assim o aprendizado da primeira língua. Vale destacar que a forma escrita de uma língua conduz seu usuário a um conhecimento aprofundado acerca da estrutura da língua. Por tal raciocínio, o ensino do sistema *signwriting* se justifica e se constitui em uma base para o aprendizado da segunda língua do surdo – o português na modalidade escrita.

Silva (2008), em sua investigação a respeito da aquisição da língua escrita por crianças surdas da educação infantil, constituiu *corpus* através de coleta de

tentativas de escrita de sentenças apresentadas em Libras e também oralmente. Ao final do estudo destacou quatro importantes características a respeito das tentativas de significação da escrita por parte das crianças surdas:

[...] escrita pré-instrumental descrita por Luria, manifesta-se na criança surda como a conduta primitiva do desenho, ou ainda pela produção de formas gráficas diversas sem valor simbólico. [...] manifestação frequente, intensa e durável de formas pictográficas de escrita. [...] registro gráfico de sinais da Libras [...] estabelecimento, pela criança surda, de condutas diferenciadas

2008, p.202- 203)

Silva (2008) destaca algumas características que tornam a aquisição da escrita por alunos surdos um processo singular, tais como, a manifestação de escrita pictográfica, o registro gráfico de sinais da Libras e condutas de registro diferenciadas da palavra sinalizada e da palavra falada. Desta forma, para que a criança possa desenvolver a escrita de maneira adequada, é indispensável à mesma, a constituição da capacidade da linguagem, ou seja, da primeira língua, para que esse desenvolvimento seja, de fato, efetivo.

Em busca de uma aproximação entre língua de sinais e a escrita do português, as pesquisadoras Lodi (2009), Fernandes (2003) e Silva (2013), subsidiam seus estudos em torno da perspectiva sócio histórica, bem como por pressupostos de letramento e da concepção dialógica de linguagem. Desta forma, defendem em seus estudos que uma proposta de ensino de língua portuguesa, como segunda língua, deve partir de situações em que a língua escrita possa distanciar-se de uma representação da língua oral e dialogar o com a língua de sinais.

Lodi (2009) destaca que os projetos metodológicos de ensino de escrita devem ser perpassados por uma concepção de linguagem de dimensão discursiva, ou seja, a língua de sinais, neste caso, deve ser utilizada nos processos de significação de mundo, de forma a corroborar para a compreensão dos registros escritos. A consciência de que a língua de sinais, bem como a língua portuguesa, carregam inúmeros aspectos culturais e sociais decorrentes

das diferentes experiências que a comunidade usuária desta língua experimenta é, para essa autora, indispensável quando da elaboração de propostas de ensino 37ilíngüe.

Lodi (2009) apresenta em sua discussão uma experiência de ensino de português escrito, como segunda língua, em oficinas de português para alunos do ensino fundamental. Desta experiência a autora relata o desenvolvimento de atividades de escrita e leitura de diversos gêneros discursivos, a partir de oficinas que propunham atividades com textos que privilegiavam a construção de sentidos por parte dos sujeitos surdos. Essa construção de sentidos, para a autora, está diretamente relacionada ao emprego da língua de sinais, como um instrumento, para a compreensão do texto escrito. Por meio das atividades realizadas na pesquisa, desenvolvida pela referida autora, buscava-se conceber a língua escrita como

[...] sistema particular de signos, cujo domínio prenuncia um ponto importante no desenvolvimento da criança, em um longo processo de desenvolvimento de funções mentais complexas, sempre mediadas pelas capacidades simbólicas dos sujeitos. (LODI, 2009, p. 151)

A autora também destaca a importância do conhecimento, por parte dos sujeitos surdos, dos diferentes gêneros discursivos produzidos pela sociedade, pois segundo ela:

[...] para produzirmos e/ou compreendermos um enunciado precisamos conhecer as “formas prescritivas da língua – componentes e estruturas gramaticais – e as formas prescritivas do enunciado – gêneros do

Lodi (2009) relata o trabalho das oficinas, que foi ministrado em Libras, por professores e intérpretes, abarcando as atividades com diversos gêneros discursivos (fábulas, conto de fadas, piadas, bilhetes, histórias infantis, etc.) sendo acompanhados por atividades de contextualização por meio de imagens. Em seguida, realizava-se o trabalho com o texto, por meio do qual as crianças

eram incentivadas a desenvolverem seus processos de leitura e posteriormente produzirem seus enunciados. Segundo a autora, a dramatização foi utilizada nesse contexto, como recurso que visava favorecer os aspectos narrativos dos gêneros em questão.

A conclusão de Lodi a respeito das atividades desenvolvidas nas oficinas é de que, a Libras é o meio pelo qual os aprendizes surdos podem ter acesso ao português escrito. A linguagem escrita, por sua vez, deve ser trabalhada em suas práticas sociais e em sua dimensão discursiva, pois desta forma [...] os surdos podem dialogar com a escrita, fazer suas próprias leituras, construir seus sentidos; [...]” (LODI, 2009 p. 159)

Fernandes (2003), também direciona seus estudos ao trabalho de leitura e escrita com alunos surdos, pelo viés da concepção dialógica de linguagem, bem como pela noção de letramento. Segundo a autora em questão, o desafio está no fato de os projetos metodológicos de educação bilíngue não disporem de uma situação em que o surdo já possui o domínio de sua primeira língua, sendo necessário

[...] promover estratégias que permitam a aquisição e desenvolvimento da língua de sinais, como primeira língua e, paralelamente, introduzir a língua portuguesa em sua modalidade escrita, considerando-se as possíveis lacunas intervenientes nesse processo, decorrentes da apropriação de um sistema de escrita que envolve a representação de uma língua oral, desconhecida pela grande maioria das crianças surdas. (FERNANDES, 2003, p. 115)

Desta forma, Fernandes (2003) aponta em seus estudos, estratégias que visam explorar os elementos visuais da escrita, buscando assim promover uma possível aproximação entre elementos visuais das línguas de sinais e da língua escrita. O trabalho com elementos visuais da escrita, com crianças surdas, vem sendo amplamente discutido e compõe uma abordagem bilíngue, fazendo parte deste projeto metodológico.

Fernandes (2003), a respeito de sua concepção acerca da aquisição da língua escrita por aprendizes surdos, afirma

O meio gráfico de representação da escrita privilegia essencialmente os processos visuais para os quais não há impedimento sensorial para a percepção e processamento cognitivo pelos surdos. Dessa forma, é perfeitamente possível que pessoas surdas aprendam uma língua sem nunca ter ouvido ou pronunciado sequer uma de suas palavras, como asseguram os relatos de muitos surdos adultos, não oralizados, que possuem um bom domínio da escrita. (p. 116)

As práticas que se aliam a essa premissa não devem, segundo Fernandes (2003), promover técnicas mecânicas de memorização de estruturas, que se limitem apenas as formas. As relações de que os elementos participam para a formação de um todo organizado na escrita é que interessam.

Segundo Fernandes (2003), o ensino da escrita exige que o professor conheça os mecanismos pelos quais o cérebro processa e armazena a palavra em seu registro escrito. Há três diferentes concepções a esse respeito, apresentadas pela autora em questão. A primeira, diz respeito a rota fonológica, como meio empregado pelo cérebro para acessarmos a grafia de determinada palavra e compreendê-la. A segunda, dispõe sobre uma rota lexical, na qual o código ortográfico acionaria, em nosso cérebro, a imagem da grafia da palavra, e assim os processos de leitura e compreensão desta. Há ainda uma terceira concepção, chamada modelo das duas rotas, que considera que a palavra necessitaria das duas representações, tanto a fonológica quanto a ortográfica, para desencadear em nossa cognição a compreensão do vocábulo em questão. (FERNANDES, 2003)

Na compreensão da referida autora,

No caso dos surdos, como a via fonológica não poderá ser acionada pela impossibilidade do estabelecimento entre fonemas/grafemas, todo o sistema gráfico deverá seguir a rota lexical para ser processado mentalmente. Desde os primeiros contatos com a escrita, devemos ter em mente

que as palavras serão processadas mentalmente em sua forma ortográfica e 'fotografadas' mentalmente, encaminhadas à memória de trabalho e armazenadas ou não no léxico mental. (FERNANDES, 2003, p.145)

À luz desta concepção, o surdo se apropriaria da escrita, de forma a considerar os aspectos visuais presentes na representação gráfica de um vocábulo. “O sistema alfabético será apropriado pelos aprendizes surdos como se  
3 p.146)

Como a proposta de Fernandes (2003) está embasada na concepção de letramento, ou seja, ao trabalho da língua portuguesa voltada aos seus usos sociais, a autora destaca que a leitura de determinado texto não se reduz a palavras soltas, ou a um mero reconhecimento gráfico do léxico. A leitura de vocábulos não garante leitura efetiva, pois o texto é um arranjo desses vocábulos regidos por diferentes relações de sentido. Essas relações estão ligadas ao estilo do texto, aspectos composicionais e conteúdo temático, que corroboram para sua efetiva composição. O trabalho com vocábulos deve estar contextualizado, ou seja, articulado com o conteúdo texto.

Como a língua e suas manifestações não se reduzem a vocábulos, é essencial que se aborde também questões que vão para além do léxico. Por isso, uma prática amparada pela proposta bilíngue de Fernandes (2003) deve garantir o acesso a um letramento de fato, por meio do qual o aluno possa atribuir sentido ao material escrito. Por isso, o trabalho com a leitura e a escrita, para alunos surdos, deve estar pautado em uma concepção que conceba a língua além da forma e o aprendizado dela, para além da alfabetização. Em outras palavras, tal metodologia aliada a uma concepção de letramento, se propõe a amparar o aluno na compreensão de elementos internos e externos dos textos.

### **2.3. Políticas linguísticas para surdos: discussões atuais**

Feito então este panorama a respeito da condição linguística dos surdos, consideremos agora algumas questões a respeito dos desdobramentos pedagógicos advindos de tais condições. Destacamos primeiramente que o

cenário educacional que abrange a educação de surdos no Brasil encontra-se em um momento de transição, uma vez que somente há poucas décadas os surdos tiveram sua condição linguística reconhecida. A Lei da Libras (lei nº10.436) data de 4 de abril de 2002, ou seja, há pouco mais de uma década é que os surdos puderam ter sua língua nativa reconhecida e oficializada no território nacional. Outro marco, em relação ao reconhecimento da condição bilíngue do surdo é o decreto 5626/2005, que traz

[...] um novo cenário político em relação ao reconhecimento da diferença linguística dos surdos, em que se destacam as seguintes diretrizes: inclusão de Libras como disciplina obrigatória em cursos de formação de professores; formação de docentes e tradutores e intérpretes de Libras em cursos de Letras; certificação da proficiência linguística em Libras, em exame nacional; concessão de implantação de escolas e classes bilíngues em que a Libras e o português escrito sejam as línguas de instrução, entre outras medidas de impacto. (FERNANDES & MOREIRA, 2009, p.228)

Destacamos que, mesmo com tais medidas, a educação de surdos ainda é discutida no âmbito da educação especial. O território da educação especial, cujas estratégias e práticas ainda se fundam em ideais organicistas, tem determinado o atendimento aos surdos em território nacional. Fernandes & Moreira (2009), a esse respeito, destacam que

Esse grupo de estudantes tem sua trajetória escolar pautada em paradigmas contraditórios, ora os tratando como “deficientes”, ora reconhecendo-os como grupo cultura. A concepção predominante

escolarização no ensino regular) assume um viés clínicoterapêutico, marcado pelo monolingüismo em português e a insistência no ensino da fala (e/ou da linguagem oral), sem espaço para a língua de sinais. Desse modo, ao serem educados como deficientes da linguagem, o foco da ação escolar situa-se nos processos reabilitadores, em detrimento de conteúdos

acadêmicos. Em última análise, esse desvio da finalidade da educação escolar, restringe as possibilidades de interlocução social significativas e acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, imobilizando seu avanço acadêmico pelo esvaziamento de conteúdos a que foram submetidos. (p. 228)

O que ocorre nas determinações políticas e pedagógicas destinadas aos surdos é que se despreza completamente todo esse panorama, próprio da condição linguística dos surdos. Esse percurso, anterior à escola, não é levado em consideração na hora de traçar planejamentos e determinar encaminhamentos para a educação de surdos. Enquadrar os surdos no modelo de atendimento inclusivo, preconizado pelas normativas do MEC (Ministério da Educação) tais como LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases e da Educação Nacional), PNE (Política Nacional da educação Especial), é a maior evidência de que as condições linguísticas dos surdos brasileiros não são compreendidas pelas autoridades responsáveis.

A evidente dificuldade de compreensão pela sociedade ouvinte acerca das especificidades linguísticas da minoria surda, bem como sobre os benefícios da educação bilíngue, justifica a discussão de políticas linguísticas que atendam a necessidade real dos surdos e estejam em consonância com a condição linguística destes indivíduos.

Segundo Fernandes (2011) tal situação deve-se ao fato de que

[...] há um desvio de foco (derivado de um desvio na concepção de sujeito surdo) no trato da questão política nacional de inclusão para surdos pelo qual não se determina como objeto central a implantação de uma política linguística efetiva e consistente que assegure às crianças surdas brasileiras o direito à língua de sinais brasileira – LIBRAS como língua materna na infância, bem como a criação de meios e condições para seu letramento nessa primeira língua. (p.106)

O modelo de inclusão para surdos, determinado pelo MEC como bilíngue, pauta-se na adoção de dois elementos adaptativos: presença de um TILS (Tradutor Intérprete de Língua de Sinais) em sala de aula regular e atendimento em contra turno denominado AEE (Atendimento Educacional Especializado). Segundo o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), elaborado pelo MEC, que dispõe sobre o atendimento ao surdo incluso

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, p. 11)

A seguir, na mesma página, o documento alinha a Libras com demais códigos e tecnologias assistivas existentes:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. (BRASIL, 2008, p. 11)

Tal posicionamento acarreta em uma compreensão equivocada da Libras e da condição linguística dos surdos. A simples presença de um profissional intérprete não garante ao surdo uma educação bilíngue. Diante do exposto, acerca da condição de aquisição da primeira língua dos surdos, a escola é colocada como espaço privilegiado para essa aquisição, quando ela não acontece em casa. No caso de surdos da educação infantil, que frequentem escolas regulares, essa aquisição resta prejudicada, pois

[...] na dita escola inclusiva, o espaço concedido à Libras se faz pela presença de tradutores e intérpretes, ainda sem a necessária qualificação profissional, que acabam sendo os únicos modelos e interlocutores dos estudantes surdos. (FERNANDES & MOREIRA, 2009, p. 231)

Segundo política do MEC, o alinhamento da Libras com outros códigos e tecnologias assistivas, descaracteriza o status de língua da Libras. Fernandes (2011) denuncia que

[...] em detrimento de dar centralidade às políticas linguísticas voltadas ao fortalecimento e reconhecimento político da LIBRAS como língua de cultura, à ela é atribuído *status* de meio de acessibilidade para surdos, com o mesmo valor instrumental de outras tecnologias assistivas para pessoas com deficiência, tal qual se observa na legislação que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado– AEE. (p. 107)

Assim, de acordo com a política do MEC, ao invés de o surdo ter sua língua e cultura valorizadas, estes tem de se curvar ao monolinguismo, deixando assim de se identificar com sua comunidade, uma vez que está inserido em uma maioria que desconhece sua língua e cultura. A Libras passa a ser apontada como uma espécie de panaceia, bastando o uso dela para se efetivar uma educação 'bilíngue

Ao não atribuir centralidade à LIBRAS como língua principal na educação e interlocução dos alunos surdos nas escolas, remetendo-a ao mesmo valor pedagógico de um “recurso de acessibilidade” ou de uma “tecnologia assistiva”, desenvolvida em salas de recursos multifuncionais, nega-se seu caráter ontológico de língua que carece de espaços comunitários para seu desenvolvimento pleno de forma a se tornarem patrimônios culturais de uma sociedade. Crianças surdas demandam essas experiências para se tornarem membros efetivos das comunidades linguísticas que lhes dariam o direito à LIBRAS como primeira língua e, portanto, língua materna. Do contrário, ao se reduzir a espinha dorsal da educação bilíngue ao AEE, tal como propõem as publicações oficiais, há uma tendência em relativizar-se uma discussão política importante, a qual falseia a condição social da língua de sinais na atualidade, pois, embora se reconheça sua legalidade e valor simbólico para os alunos surdos no espaço escolar, reduz-se o programa de bilinguismo a uma perspectiva secundária, evidenciada em seu caráter de “complementação” curricular. (FERNANDES, 2011, p. 109)

Este tipo de bilinguismo, obviamente, acarretará no abandono da Libras em direção ao português, uma vez que os surdos não tem espaço nas escolas para se identificarem como grupo linguístico. Tais casos de programas denominados bilíngues, mas que na realidade acabam promovendo a morte da língua de menos prestígio em direção a um monolíngüístico foram descritos por Maher, *apud* Fernandes & Moreira (2009) como assimilacionista. Tal autora os distingue em dois grupos:

- a) Modelo assimilacionista de submersão apregoa-se a inclusão do aluno bilíngue em uma sala de aula monolíngue, onde, não tendo com quem interagir em sua língua, é forçado a abandoná-la em direção à língua portuguesa.
- b) Modelo assimilacionista de transição mesmo que a língua de instrução adotada nas séries iniciais seja a língua materna do

aluno, ela passa a ser progressivamente substituída pelo português, à medida que a escolarização vá avançando. Ou seja, a língua materna é utilizada como instrumento, “ponte”, para a aprendizagem da língua dominante.(p. 230)

Esta forma de bilinguismo ‘fraco’, termo adotado por Fernandes e Moreira (2009), que acaba conduzindo ao monolíngüístico, não é exclusividade das escolas regulares de atendimento inclusivo. Há também escolas de surdos, que se denominam bilíngües, mas que em seus programas educacionais acabam também gerando formas de bilinguismo

[...] nas escolas especiais (para surdos), nas quais se agregou, recentemente, a língua de sinais às práticas pedagógicas, o português acaba predominando como língua principal; em função do grande número de professores não-surdos não aprenderem ou terem fluência limitada em Libras; [...] (FERNANDES & MOREIRA, 2009, p. 231)

É neste cenário conturbado que os surdos seguem sendo educados. Por isso a luta por políticas linguísticas que garantam de fato o respeito à condição linguística dos surdos é tão necessária. Somente com uma total reformulação das bases sobre as quais estas políticas encontram-se alicerçadas é que poderíamos vislumbrar alguma mudança favorável aos surdos e ao fortalecimento de sua identidade e cultura.

Reportando-nos a reflexões propostas por Saviani (2005), entendemos que o ato de educar é uma ação revolucionária e transformadora. As políticas para educação de surdos em âmbito nacional salientam a importância desta educação, e até propõem a adoção de meios adaptativos, que cumpririam o papel de favorecer esta educação. Contudo, a condução da educação de pessoas surdas exige mais, exige considerar acima de tudo suas especificidades linguísticas. Assim entendemos que qualquer política direcionada à educação de surdos não pode transformar a língua desta comunidade em mero recurso adaptativo. É preciso que a língua de sinais, como formadora do aspecto

identitário e cultural de tal comunidade, assuma posição central nos projetos de educação para surdos.

Nessa direção, citamos a Carta Aberta dos Doutores Surdos ao ministro Mercadante. Este documento revela, nas palavras de surdos que chegaram ao mais alto grau de instrução, o que de fato a educação de surdos necessita para ser efetivamente voltada para surdos:

Rogamos-lhe, Senhor Ministro, que GARANTA AS ESCOLAS BILÍNGUES, COM INSTRUÇÃO EM LIBRAS E EM PORTUGUÊS ESCRITO, NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO MEC e que REFORCE a importância de sua inclusão no PNE. Essas escolas respeitam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens surdos e sua viabilidade representa a garantia ao direito que os surdos têm a uma educação bilíngue específica, a qual permite o convívio entre seus pares (em ambientes linguisticamente adequados). Essa ação é verdadeiramente inclusiva, pois garante não somente o convívio social, mas o acesso pleno ao conhecimento e às condições idênticas para que, no futuro, essas crianças e jovens surdos possam ser incluídos efetivamente na sociedade. Esses são os mais básicos direitos constitucionais garantidos a todos os brasileiros. Desejamos que não sejam furtados de nenhum surdo brasileiro [...] (CAMPELLO et al, 2012, p. 5, grifo do autor)

### **3. LETRAMENTO BILÍNGUE E A PROPOSTA DE FERNANDES (2003)**

Prosseguindo na discussão sobre o aprendizado e a construção do português escrito para alunos surdos - sob uma perspectiva que respeite a condição linguística destes aprendizes, encaminharemos agora nossa reflexão ao âmbito das práticas pedagógicas que visem sistematizar tais questões.

Como objetivo principal de nossa pesquisa, analisaremos uma proposta de letramento para surdos que busca sistematizar aspectos do português escrito a alunos usuários de língua de sinais. Para tanto, buscaremos primeiramente compreender os conceitos chaves sob os quais tal proposta se encontra alicerçada: a concepção dialógica da linguagem e o conceito de letramento. Ambos os conceitos subsidiarão posterior reflexão sobre os encaminhamentos tomados em sala de aula, quando da pesquisa empírica e sua análise.

#### **3.1. Concepção dialógica de linguagem**

A concepção dialógica de linguagem advém dos estudos e considerações do filósofo da linguagem Bakhtin. De acordo com Bakhtin (1992), as diversas atividades humanas estão relacionadas com os usos da língua. A língua concretiza nossos enunciados, sejam eles orais ou escritos, que são produzidos pelos integrantes de uma ou outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só pelo conteúdo temático e estilo verbal, mas também, e principalmente pela construção composicional

A língua se materializa por meio de enunciados, que são produtos da enunciação, em um dado contexto concreto de uso – textos publicitários, bilhetes, cartas, diálogos, são enunciados que figuram em diferentes contextos e servem a diferentes finalidades. Esta finalidade, por sua vez, ressoa na estrutura composicional e no estilo, sendo fator importante na composição do conteúdo e do sentido do texto. A natureza do enunciado é puramente social, ou seja,

produzido, para quem é produzido e com que finalidade. A língua e suas materializações, de acordo com Bakhtin

[...] não é constituída por um abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada [...] mas pelo fenômeno social da interação *verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1992, p. 127, grifo do autor)

Assim sendo, o enunciado se insere na vida prática da língua em uso, da linguagem em ação. Como postula Bakhtin [...] a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...] (BAKHTIN, 1992, p. 116). Os gêneros textuais, ou seja, estes enunciados relativamente estáveis, bem como suas finalidades comunicativas e seus usos em determinadas esferas sociais, permitiriam a real compreensão da língua e seus usos cotidianos (BAKHTIN, 1997). O estudo do gênero, de seus componentes relativos à esfera social, em que estes circulam, trazem a tona elementos indispensáveis a compreensão de seus conteúdos. O conhecimento de certas esferas da comunicação verbal e de como seus enunciados são organizados, bem como seus conteúdos temáticos, nos levam a conhecer esse enunciado. Esse aparato é indispensável para a apropriação dos possíveis sentidos, que um enunciado pretende, dentro de seus fins sociais e de usos na vida.

Seguindo essa concepção, a compreensão de determinado enunciado não deve pautar-se apenas em aspectos formais ou de estrutura da língua, uma vez que o enunciado é determinado por elementos concretos e sociais de sua realização. Portanto para que um enunciado faça sentido e seja compreendido não se deve recorrer a seus elementos formais, do sistema abstrato da língua, mas sim, como salienta Bakhtin

[...] o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade

e não somente sua conformidade à norma. (BAKHTIN, 1992, p. 96)

A organização e utilização da língua, na forma de enunciados, acarretam também em uma maneira de se compreender, e desta forma ler, os textos que circulam socialmente. As unidades de análise de um 'texto' segundo essa concepção de linguagem, não são de ordem do ensino tradicional, no qual uma decodificação dos vocábulos bastaria para leitura se efetivar. A simples decodificação e reconhecimento das sentenças de um texto, à luz dessa concepção, não se efetivam como práticas de leitura significativas. Segundo Bakhtin a compreensão de um texto deve se dar

[...] não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, sobretudo por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação. [...] cada esfera de utilização da língua elabora *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1997, p. 79, grifo do autor)

Outro aspecto importante da linguagem, segundo esta concepção, é a dialogia existente em todas as formas de realização da língua. Para Bakhtin (1992, p.35-36), “[...] a alteridade define o ser humano, pois o outro é indispensável para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das

aspectos: o que vem da língua e o que vem do contexto. O autor concebe o enunciado como produto de uma enunciação ou de um contexto histórico, social, cultural, etc. É nesse contexto, que participantes interagem verbalmente com seus enunciados de forma concreta e ativa. O discurso que resulta desse processo é dialógico, pois requer reação-resposta ativa daquele a quem se destinam os enunciados.

Sendo assim, os enunciados, pelo seu papel e lugar, representam unidades concretas e únicas da comunicação discursiva. Por outro lado, pela sua natureza dialógica (o dialogismo é constitutivo), não podem deixar de se tocar nessa cadeia, estando vinculados uns aos outros por relações dialógicas, que são relações de sentido (BAKHTIN, 1992).

### **3.2. Concepção de Letramento**

Prosseguindo em nossa discussão, antes de refletirmos sobre os encaminhamentos e as propostas de ensino de português escrito para surdos, faz-se necessário por em oposição os conceitos de letramento e de alfabetização – voltando nossos olhares ao caso dos surdos. Revelar a distinção entre alfabetização e letramento justifica-se pelo fato de muitos acharem que os termos são homônimos, ou equivalentes, e ambos designam rol de práticas para se ensinar a ler e a escrever. Porém, a adoção de um ou outro conceito implica em práticas completamente diferentes, e em concepções muito diversas sobre o objeto escrita.

Ser alfabetizado, em sua acepção clássica, significa ter o domínio do código da língua e que, nessa concepção, significa ter o domínio da leitura e da escrita, ou seja, “[...] primeiro a criança tinha que aprender a codificar e a decodificar para, depois, desenvolver habilidades de leitura e escrita [...]” (LUCAS, 2008, p. 150). O treinamento para o reconhecimento das relações entre as letras e os sons, a oralidade e a escrita, faz parte do processo de alfabetização. As práticas de alfabetização centram-se principalmente no desenvolvimento “[...] da consciência fonológica e fonêmica e da identificação das relações fonema-grafema – habilidades necessárias para a codificação e decodificação da língua

leitura e a escrita resumem-se aos processos de decodificação, de habilidades individuais que, se bem desenvolvidas, garantiriam o acesso a ao mundo da leitura e da escrita. Porém, atualmente

[...] a concepção da escrita (entendida como leitura e produção de textos) difere muito das concepções de vinte ou trinta anos atrás, devido às demandas cada vez maiores e mais diversificadas nos usos da escrita na vida social hoje em dia [...]. O objetivo da alfabetização, conhecer as letras, não é o suficiente para atender a essas demandas, daí que a academia faça hoje uma diferença ente alfabetização e letramento. (KLEIMAN & MORAES, 1999, p. 90)

Devido aos diversos usos da escrita, em diferentes esferas da sociedade, ler e escrever não se limita ao domínio de um código. Por isso as práticas orientadas para a leitura e a escrita não devem considerar somente o domínio do código, afinal tal domínio não assegura a formação plena de um leitor.

Da compreensão que a escrita e a leitura ultrapassam a expressão mecânica de um código, advêm o conceito de letramento. Segundo Kleiman (1995), a necessidade de se cunhar um novo termo para amparar as práticas que encarem a leitura e a escrita como algo além de mera decodificação surge “[...] numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto da escrita’ dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências -16).

O letramento resulta, então, em práticas completamente diferentes acerca da escrita. Enquanto a alfabetização centra suas práticas em treinamentos para o domínio do código, o letramento por sua vez compreende que

[...] para utilizar com sucesso a escrita (sempre entendida como abrangendo tanto a leitura como a produção de textos) é preciso conhecer as regras e as normas das instituições que legitimam essas práticas e as regras de convenções de uso envolvem muito mais do que questões relativas ao uso do alfabeto e da língua padrão. (KLEIMAN, 1999, p. 93)

O domínio do código, de acordo com a concepção de letramento, aparece como parte de um processo muito maior. Dado os diversos usos da língua, por diversas instituições e esferas sociais, a leitura e a escrita envolvem também o

conhecimento destes usos e destas esferas sociais que o produzem. O letramento, então, constitui-se em uma proposta que orienta encaminhamentos em ensino de leitura e escrita ligados as práticas sociais nas quais estão inseridos os textos. São essas práticas sociais determinadas pela situação, pela instituição ou por um contexto social mais amplo. Ler, e produzir textos, exige não somente um conhecimento do sistema da língua, mas envolvem outros tipos de conhecimentos e saberes que se tornam indispensáveis para essa finalidade. Os variados aspectos da situação comunicativa, tais como: a quem se destina o texto, quais seus objetivos, quais as relações se estabelecem entre tema e público que a ele se destina são determinantes no momento em que se busca compreender um texto. As práticas de letramento relacionam conhecimentos socioculturais, textuais e multidisciplinares (KLEIMAN & MORAES, 1999).

As diferentes instituições, ou esferas comunicativas, tais como o lar, a escola, a igreja, o local de trabalho, produzem textos que possuem forma, temas e objetivos diversos entre si, pois configuram situações comunicativas específicas que acionam diferentes conhecimentos. Portanto, é indispensável na leitura e compreensão destes textos, a análise destes componentes formadores.

O que podemos concluir diante do exposto é que a alfabetização é uma prática inviável para surdos. Por centrar-se no código e na correlação som e letra, esse encaminhamento não atende as necessidades dos surdos, tendo em vista o impedimento sensorial destes. As práticas de letramento, por sua vez,

[...] dariam subsídios para discutir o processo de apropriação da escrita significativa em outras bases pois, muito embora pressuponham o processo de alfabetização, não estabelecem com ele uma relação de causa-efeito (FERNANDES, 2003, p. 90)

De acordo com tal constatação, buscaremos agora apresentar os passos metodológicos propostos por Fernandes (2003). Tais encaminhamentos serviram de base à nossa pesquisa empírica, como princípios orientadores de nossa prática em torno da escrita junto a alunos surdos.

### 3.3. A proposta de letramento para surdos de Fernandes (2003)

Com intuito de investigar a proposta bilíngue de Fernandes (2003) e sua possível contribuição ao letramento de alunos surdos das séries iniciais, propomos neste primeiro momento, uma incursão nos passos metodológicos de letramento bilíngue conforme sugerido por Fernandes (2003), em ocasião de sua tese de doutorado.

A opção por estudar a proposta de Fernandes (2003) justifica-se por um lado, em razão de ser uma das únicas orientações que sistematizam, de fato, o ensino de português para surdos. Os estudos de Fernandes recebem destaque no Brasil, mas principalmente no Paraná, sendo amplamente divulgada em capacitações da SEED (Secretária Estadual de Educação) junto aos professores da área da surdez que atuam no estado.

A pesquisadora Fernandes tem larga trajetória na área de estudos da surdez. Sua experiência na área da educação de surdos, não se resume ao campo da pesquisa. Sua atuação na área da docência e, posteriormente, a frente do departamento de educação especial na Secretaria de Educação do Estado do Paraná, lhe conferiram experiência nas questões práticas de sala de aula no ensino de Língua portuguesa para surdos.

Fernandes possui forte atuação, militância e pioneirismo em educação bilíngue para surdos. Suas publicações acerca do letramento de surdos tornaram-se, em âmbito nacional, referência obrigatória na área.

O interesse de Fernandes (2003 em propor uma sequência norteadora para as práticas de escrita e leitura para surdos, resultou de uma pesquisa realizada por ela junto a profissionais especializados na área da surdez que atuam no estado do Paraná. Nessa pesquisa, a referida autora buscou identificar nas vozes desses profissionais qual seria,

[...] a concepção de educação bilíngue presente no imaginário e na prática das professoras e, em especial, qual a natureza e a função atribuída ao ensino do português como segunda língua para surdos, nesse contexto. (FERNANDES, 2003 p. 56)

Desta monta, a autora analisou, por meio de entrevistas, o discurso destes professores, que por sua vez serviram para delinear duas questões centrais referentes às práticas bilíngues de ensino de português para surdos, a saber:

A primeira delas diz respeito ao processo de aquisição e desenvolvimento da língua de sinais para as crianças surdas, como primeira língua, que preencha plenamente suas necessidades linguísticas, cognitivas, afetivo-emocionais, ideológicas, acadêmicas e sociais, permitindo-lhes ser e estar no mundo, dignamente, tendo suas diferenças respeitadas e reconhecidas politicamente.

Um segundo ponto, que nos parece fundamental é a investigação de práticas de ensino do português como segunda língua, que apontem caminhos teórico-metodológicos possíveis para seu aprendizado pelos surdos. (FERNANDES, 2003, p. 99)

Partindo então dessas questões referentes ao ensino de português para surdos, a autora discute os pontos fulcrais, considerados problemáticos no ensino de português, bem como concepção de gramática presente neste ensino. Segundo conclusão da autora, o problema do ensino de português para surdos reside na dimensão gramatical da língua, uma vez que a língua de sinais subsidia plenamente a dimensão discursiva e semântica da língua portuguesa. Fernandes (2003), então, busca chamar à atenção para os aspectos que envolvem a aquisição de uma segunda língua, principalmente aqueles que demandam das relações gramaticais, que tem importante papel nas operações mentais, ou, como observa a autora:

Há mecanismos sintáticos envolvidos na aprendizagem de L2, que são parte da realidade linguística a ser internalizada, para os quais ainda não há clareza de como viabilizar a compreensão e sistematização pelos surdos. (FERNANDES, 2003, p. 100)

A autora esclarece que não defende um aprendizado de L2 para surdos com foco em uma concepção estruturalista da língua, que visa impor somente

questões normativas. Mas, que considera a gramática parte integrante da língua e, portanto, não deve ser desprezada nos projetos bilíngues de letramento para surdos.

A despeito disso, a autora ressalta que o ensino de gramática, mesmo que visto tradicionalmente como estudo da regra, não se restringe ao estudo descontextualizado de normas do português considerado padrão. Pelo contrário, para a autora

A questão que parece ser primordial não é se devemos ou não tomar a gramática como objeto de trabalho nas salas de aula, mas (uma vez ampliado o seu sentido para além dos manuais e compêndios do bem falar) questionar o lugar e a natureza da variedade padrão gramatical nos diferentes níveis de ensino/aprendizagem da língua materna, ou de segunda língua. (FERNANDES, 2003, p. 113)

O trabalho com as diversas dimensões da língua (discursiva, lexical, semântica) é indispensável, mesmo em programas bilíngues. E pela inquietação de Fernandes (2003), a esse respeito é que se delinea a possibilidade de propor uma sistematização desses aspectos no ensino de português para surdos.

Segundo a autora é a dimensão discursiva e dialógica da língua que define a organização semântica e também sintática desta conforme já discutido neste texto. Por isso um programa bilíngue de ensino de português deve, além de privilegiar a modalidade escrita do português, pautar-se no estudo das relações organizadas no interior do texto. O ensino descontextualizado de palavras, com foco apenas no léxico, não contribui para a efetiva compreensão que se pretende nas práticas de leitura e produção escrita - cujo foco seja o letramento. O ensino da gramática também merece espaço quando se pretende o ensino do português, e mesmo que venha sendo há muito evitado, esse aspecto deve ser relevado, sem que se volte apenas à sua dimensão normativa, como exposto anteriormente.

Fernandes (2003) preocupou-se em propor meios de sistematizar as questões que, a seu ver, vem sendo desconsideradas ou até mesmo suprimidas das práticas de ensino de português como segunda língua para surdos. A autora,

antes de propor caminhos à prática pedagógica, exterioriza uma de suas principais motivações para esse feito:

Gostaríamos que esse conjunto de ideias fosse tomado como a exteriorização de nossas angústias pessoais como educadora que experimentou em sala de aula, dez anos atrás, a frustração e as limitações do desconhecimento teórico, da inexperiência e da ausência de discussões científicas sobre o ensino de língua portuguesa para surdos. (FERNANDES, 2003, p. 118).

Desta forma, a autora elenca condições, que devem ser apreciadas ao se conceber e pôr em prática qualquer programa que busque o ensino do português escrito para surdos, sob uma perspectiva que respeite a condição bilíngue desta comunidade:

O professor de surdos deve ser bilíngue:

A esse respeito à autora ressalta a importância indiscutível desta exigência e a coloca como um dos principais problemas da atualidade. A proficiência do professor em língua de sinais é pressuposto básico a qualquer proposta pedagógica que esteja centrada nas necessidades e potencialidades dos sujeitos surdos. A autora afirma que, os recursos da língua de sinais são inúmeros e ricos, porém a falta de domínio destes recursos é o que empobrece a mediação em sala de aula, inviabilizando o encaminhamento dos conteúdos ministrados. A discussão de Fernandes...

- A escola especial *versus* a escola regular

Fernandes (2003) posiciona-se criticamente frente à situação atual, tanto da escola especial, quanto do atendimento inclusivo em escola regular. Como já discutido na seção anterior, se refletirmos acerca da condição dos aprendizes surdos e suas especificidades linguísticas (tanto de aquisição, quanto de domínio da língua de sinais), veremos que nenhum dos espaços tem respeitado tal

condição. Ambos os espaços tem sido marcados como opressores ao surdo e sua língua, isso porque as políticas que orientam a educação de surdos não proporcionam meios de valorizar a língua e a cultura desta comunidade. Como se trata de uma discussão, acima de tudo, política, cabe ao educador defender um bilinguismo de qualidade e orientar suas práticas em torno de tal posicionamento.

- A organização das turmas para o trabalho com a L2

A seriação, segundo Fernandes (2003), torna inflexível a formação de turmas que possam compartilhar o mesmo nível de conhecimento prévio em língua portuguesa – aspecto importante quando se pretende sistematizar tal língua. Essa organização contribuiria muito em relação ao ritmo e estilo de atendimento adotado pelo professor. A organização de turmas tendo por critério o conhecimento em língua portuguesa seria, na concepção da autora, uma abordagem coerente em programas de ensino de L2.

É importante considerar que, em algumas escolas bilíngues há possibilidade de organizar turmas segundo o critério sugerido por Fernandes. Já em escolas comuns, a formação destas turmas está sujeita a quantidade de surdos por ela atendidos. Neste contexto, a atuação do intérprete só seria pertinente a alunos que já possuíssem domínio pleno da sua L1. Assim, essa atuação seria inviável na educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, por se constituírem em momentos da vida escolar nos quais é imprescindível a participação de profissionais surdos e professores bilíngues.

- O trabalho com a modalidade escrita da Língua Portuguesa e a variação linguística

Segundo Fernandes, atualmente entre os estudiosos da língua portuguesa, existe consenso de que as diversas variações linguísticas sejam objeto de ensino nas aulas de português. Porém, no caso dos surdos, esta possibilidade se coloca como um desafio tendo em vista que o trabalho com a modalidade escrita limita a possibilidade de ensino dessas diferenças dialetais de maior ocorrência na língua falada. Apesar da tentativa de sistematização, em sala de aula, da

modalidade escrita, os fenômenos da língua que advêm de sua ocorrência oral, ficarão secundarizados.

Como os surdos poderão se apropriar apenas do que a materialidade do registro escrito dispõe, o grau de formalidade pertencente à língua escrita, diferente das ocorrências faladas, será a variante exclusiva de estudo. Porém, a autora aponta a possibilidade de alternativas que visem a produção de material específico, com recursos visuais, que possam recriar a língua utilizada em situações cotidianas de interação face-a-face.

- Enfoques para as aulas de português

Fernandes (2003) retomando a pesquisa feita com os professores, e que norteou suas orientações metodológicas, discute qual seria o melhor encaminhamento dado às atividades de escrita e como sistematizar aspectos que vão além do léxico. Para a referida autora, o trabalho com a gramática, desde que devidamente contextualizado, é necessário nas aulas de português. Desta forma, Fernandes (2003) postula que

[...] a necessidade de um trabalho gramatical contextualizado e significativo com o aluno, no qual sejam focados conteúdos relacionados à prática da produção escrita, ou seja, o conhecimento sintático e seu efeito retórico deverão ser decorrentes do uso gramatical em atividades sociais significativas de escrita. (p.134)

A autora ressalta ainda, a importância de que o enfoque gramatical parta das próprias produções dos alunos. Essas produções servirão de base ao professor para que possa, a partir das dificuldades encontradas, sistematizar meios de reestruturá-las e reformulá-las. É nesse momento que poderá ocorrer a sistematização de elementos de estruturação gramatical. O papel do léxico é importante nas atividades de escrita, porém não deve ser sua finalidade. Fernandes (2003) apresenta que, o meio pelo qual os surdos se valeriam do léxico da escrita alfabética que não representa a língua de sinais, mas a oral-

seria a chamada rota lexical – que diferente da rota fonológica, leva em conta a visualização da grafia para desencadear em nossa cognição a compreensão do vocábulo em questão. (FERNANDES, 2003).

A autora ainda ressalta a importância de se avançar, para além de questões de léxico. Afinal o texto resulta de diversas organizações que envolvem o léxico, sua estrutura de composição, seu conteúdo temático aliado a sua finalidade, e suas significações junto às esferas em que este texto circula.

Feitas essas considerações, Fernandes (2003) apresenta então uma sequência de passos pensada para o trabalho em língua portuguesa com alunos surdos, nos quais nos deteremos agora a fim de compreendermos sua dimensão prática.

### **3.4. Passos metodológicos segundo Fernandes (2003)**

Dado o exposto acerca das condições prévias para se conceber um trabalho com a língua portuguesa com segunda língua para surdos, Fernandes (2003) apresenta passos para nortear a prática com a escrita. Dito de outro modo, tais orientações servem ao planejamento e organização do professor e cumprem o papel de apontar caminhos para as práticas voltadas ao ensino e sistematização da língua portuguesa escrita.

Os passos são:

- Contextualização visual do texto
- Exploração do conhecimento prévio e de elementos intertextuais
- Identificação de elementos textuais e paratextuais significativos
- Leitura individual e discussão das hipóteses de leitura do grupo
- (Re)elaboração escrita com vistas à sistematização

Para fins de compreensão desta proposta, explanaremos sobre cada passo, buscando conhecer as principais práticas presentes no trabalho orientado em torno do texto, sua leitura e posteriormente, atividades de escrita.

- Contextualização visual do texto

Segundo Fernandes (2003) o indivíduo surdo adquire conhecimento através da experiência visual do cotidiano. A visão é a maneira pela qual o surdo

apreende e processa todas as informações recebidas, logo a proposta deve valer-se ao máximo da possibilidade de compreensão da realidade através de imagens e recursos afins. Segundo a metodologia de Fernandes (2003), qualquer atividade de leitura em língua portuguesa deve ser precedida de demonstrações ou referências visuais que ajudarão na compreensão do assunto a ser estudado. O aluno, dentro desta proposta, precisa trabalhar com uma combinação de linguagem verbal e não-verbal, para comparar e extrair o significado. Segundo a autora

[...] as atividades de leitura em segunda língua para aprendizes surdos, principalmente na fase inicial, devem ser contextualizadas em referenciais visuais que lhes permitam uma compreensão prévia do tema implicado, [...] A leitura de imagens conduzirá o processo de reflexão e de inferências sobre a leitura da palavra. (FERNANDES, 2003, p. 151)

Para tanto, a seleção de textos para serem trabalhados nessa perspectiva, deve levar em conta a presença de imagens e gravuras, bem como os recentes recursos audiovisuais para ampliar a compreensão. As imagens servirão como pistas visuais ao aluno, direcionando-o ao conteúdo expresso pelo texto em si.

Na condução desta proposta, o educador deve inclusive questionar e indagar ao aluno a respeito do que ele conseguiu apreender a partir das informações visuais presentes no texto. A seleção dos textos para esse trabalho deve desconsiderar produções com total ausência de escrita, pois fogem do objetivo principal que é justamente introduzi-la.

Aqui já se nota que aspectos da composição do texto são evocados, como atesta Bakhtin, ao sugerir a apreciação dos elementos composicionais do texto. Os desenhos e imagens compõem, em muitos gêneros do discurso, importante aspecto composicional, como no caso de charges, tirinhas, histórias em quadrinhos, etc. Neste caso é correto dizer que as imagens contribuem para compreensão do texto, tanto quanto a linguagem escrita.

Leitura do texto em Libras (ativação do conhecimento prévio e elementos lexicais, gramaticais e intertextuais)

Esgotada a exploração visual do texto e tomadas as devidas pistas para a sua compreensão, este é o momento em que o aluno experimenta o contato com as palavras. Tomando como base a contextualização visual feita anteriormente, ele parte para o texto escrito e para a leitura de fato. Nessa ocasião, segundo a autora

[...] é comum que os alunos façam relações entre palavras do português e sinais da Libras, 'ignorando' alguns itens lexicais (geralmente preposições, conjunções, verbos de ligação). Além disso, é comum que o reconhecimento de palavras conduza a uma leitura literal', não as relacionando com o contexto em que se inserem. (FERNANDES, 2003, p. 152)

Esse fato é importante porque na verdade trata-se um ensaio de leitura para que a compreensão se realize posteriormente. A partir deste processo, o aluno realizará as primeiras hipóteses de leitura, relacionando a leitura de imagens já feita, seus conhecimentos de mundo, que já foram acionados para sustentar a atividade de leitura do texto. A mediação do professor neste momento é imprescindível, sua função é questionar e chamar atenção dos alunos a determinados elementos que são indispensáveis na compreensão do texto. Desta forma o professor deve

Organizar perguntas que conduzam à 'adivinhação' das palavras do texto poderá permitir um diagnóstico do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema. É importante que todas as respostas dos alunos sejam registradas no quadro, de modo que, ao final da discussão, haja uma espécie de banco de informações' que constituirá um roteiro de leitura, posteriormente. (FERNANDES, 2003, p. 154)

É interessante que o aluno se desprenda da obrigação de decifrar cada vocábulo do texto. Para tanto, segundo Fernandes (2003), o professor deve estimular a lembrança do conhecimento já existente sobre determinado assunto. Pode-se aplicar a intertextualidade, de modo a aproveitar trabalhos realizados anteriormente que possam ser relacionados com o presente momento de leitura.

O professor deve se antecipar à situações esperadas, como a interpretação equivocada de palavras isoladas e deve sempre reconduzir a turma ao enfoque do texto. Nesse momento, o professor poderá, através de perguntas, fazer um levantamento de hipóteses de interpretação do texto e anotar no quadro as que estão corretas, para que a turma possa entender mais profundamente o texto.

Dada à concepção dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997), que se expressa em diferentes níveis (de conteúdo, composição e estilo), a leitura desses componentes se dará no decorrer das etapas. Cada etapa contribuirá para o desvendamento de um dos níveis, culminando ao fim na compreensão do enunciado como um todo.

Percepção de elementos linguísticos significativos relacionados a tipologia e estilo/registro do texto

Em determinado momento, faz-se necessário aos alunos que de fato comprovem, através da leitura do texto, se as hipóteses levantadas anteriormente estão corretas. Deve-se dar atenção especial a três fatores: os elementos lexicais, paratextuais e gramaticais. Essa etapa se ocupa da leitura do estilo, componente de todo e qualquer gênero textual, como afirma Bakhtin (1997). O estilo de determinado gênero encontra-se intimamente ligado à esfera à qual este gênero pertence e circula. Os fatores paratextuais, lexicais e gramaticais estarão determinados pelo gênero, a que finalidades sociais ele se destina. Essa relação é indispensável para a compreensão do gênero do discurso a ser lido.

Segundo Fernandes (2003), os alunos surdos possuem um vocabulário da língua portuguesa limitado, por isso têm dificuldade de leitura e interpretação. Mesmo quando os alunos manifestam bom domínio da língua de sinais, é notória e dificuldade apresentada por estes em registrar, na escrita do português, as palavras sinalizadas. Sem conhecer a grafia das palavras, os alunos podem

sugeri-las por meios de sinais. Cabe ao professor escrever a palavra sugerida, pelo aluno, para que ele tenha conhecimento da grafia e possa realizar a leitura do texto.

Fernandes (2003) desaconselha a cópia do texto, mas incentiva a indicação e escrita de algumas palavras no quadro, que possam auxiliar na tradução. Ao escrever as palavras, nota-se facilmente que os alunos têm o conhecimento da palavra e de seu significado, apenas não sabem escrevê-la, ou não conhecem sinônimos e palavras relacionadas. De acordo com a referida autora, a escrita do professor contribui para o aumento de vocabulário do aluno.

Com relação à gramática, os alunos surdos têm dificuldades específicas, quanto à ordem das palavras, estrutura frasal, concordância, coesão, entre outros. O professor, ao adotar esse encaminhamento, deve focar nesses pontos ao selecionar palavras relevantes para escrita no quadro e sua explicação.

Ademais, outras estruturas comuns da gramática também devem ser trabalhadas. Quanto maior o conhecimento do professor em Libras, maior será a facilidade de compreensão por parte dos alunos, pois rompem-se as barreiras impostas pela comunicação existentes na segunda língua.

#### Leitura individual/verificação das hipóteses de leitura

De acordo com os encaminhamentos metodológicos propostos por Fernandes (2003), este seria o momento reservado à leitura total do texto, pois os alunos estavam apenas construindo, através de partes do texto, um conhecimento a respeito do tema proposto.

O conhecimento prévio do texto, agora já formado, irá contribuir significativamente para que o aluno tenha condições de interpretação. Ainda dependentes do roteiro criado no quadro, para compreensão do texto, os alunos já exibem relativa facilidade de leitura. Dessa forma, os alunos conseguem ter uma visão ampla da estrutura gramatical da língua portuguesa, sem desprezar elementos importantes como: substantivos, pronomes, entre outros. Após essa etapa da leitura individual, deve-se solicitar ao aluno que manifeste, em sinais, a compreensão em relação ao texto. Assim, através das manifestações dos alunos é possível ao professor inferir seu nível de compreensão.

### (Re)elaboração escrita com vistas à sistematização de aspectos estruturais

Finalmente, Fernandes (2003) orienta que, na conclusão do trabalho com o texto, seja proposta uma produção aos alunos, pois para a autora, a leitura e escrita são processos indissociáveis. A produção textual só deverá existir depois de cumpridas todas as etapas de construção do conhecimento sugeridas, pois se faz necessário a real compreensão do assunto a ser desenvolvido.

Os textos trabalhados devem possuir relevância social e certo nível de proximidade com a realidade cotidiana do aluno. Ou seja, o conteúdo dos textos deve fazer parte de uma esfera comunicativa familiar aos alunos, de maneira que possa, além de desenvolver leitura e escrita, contribuir para o crescimento e o amadurecimento do aluno como leitor de uma segunda língua.

A autora propõe a utilização de diversas formas de aplicação da atividade de (re)elaboração do texto, dentre elas a prática de jogos, exercícios, atividades complementares. Enfim sugere o emprego de atividades que possam ajudar na efetivação de práticas de leitura capazes de instrumentalizar tais alunos para outras leituras, de outros gêneros discursivos pertencentes à,s mais diversas esferas da sociedade. Espera-se, que o aluno possa pela compreensão de uma leitura não só de vocábulos, mas de diversos elementos referentes a composição dos textos, estar preparado para se apropriar de outras leituras, que extrapolem os contextos escolares.

## 4. INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

### 4.1. A escola Campo de pesquisa

A escolha do espaço escolar bilíngue para desenvolvimento de nossa investigação se deu pela defesa que aqui fazemos da escola bilíngue como *locus* privilegiado para a aprendizagem da comunidade surda. Retomando discussão feita na primeira seção deste trabalho, por concebermos os surdos como comunidade linguística, cultural e de característica bilíngue, cremos que a manutenção da língua de sinais ocorre neste espaço no qual a comunidade ainda permanece em interação. Longe de nos esquecermos dos problemas enfrentados também neste espaço (professores não bilíngues, práticas bimodais), antes reafirmamos a necessidade de mudanças positivas de cunho político e pedagógico principalmente nestes espaços. Por isso ele se coloca como foco de nossa pesquisa. Ainda que nossa tímida contribuição não elucide questões, almejamos ao menos entendê-las a fim de levantar discussões a respeito, e assim possibilitar mudanças positivas.

A coleta de dados, bem como a intervenção pedagógica, ocorreu em uma escola bilíngue para surdos localizada em um município do noroeste Paraná. Esta escola atende alunos surdos de toda a região norte/noroeste do Estado e oferece estimulação essencial para alunos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e recebe em média, 50 alunos atualmente. A referida escola é mantida por meio de parceria estado, município e por um clube de serviço de caráter filantrópico. À semelhança de todo cenário educacional de surdos, esta escola também passou por diversas mudanças de orientação teórico-metodológicas desde de sua fundação em 1981, ou seja, foi de orientação oralista até meados de 1996, quando passou a adotar a língua de sinais como principal língua de instrução, assumindo assim uma perspectiva bilíngue de educação que perdura até hoje.

As séries iniciais do ensino fundamental, na qual se encontra a amostra desta pesquisa, compõe o segmento escolar que compete à prefeitura do município, por isso possui nome, equipe pedagógica, professores e gestores

específicos, que não atuam nos demais segmentos da escola. Foi somente a partir do ano de 2011 que as séries iniciais do ensino fundamental passaram a ser de responsabilidade do município, necessitando assim de toda uma readequação na esfera administrativa e docente da escola. Desta mudança decorreram não somente alterações administrativas, mas também alterações nas orientações curriculares, que tiveram de se adequar à perspectiva utilizada pela prefeitura, de planejamento e organização de conteúdo.

Por ser recente na estrutura administrativa, a referida escola está ainda em período de adaptação em relação a questões de gestão e administração. Isso porque é a primeira escola de educação básica na modalidade de educação especial de competência do município, sendo que a rede municipal de ensino conta com cerca de 80<sup>2</sup> escolas. Todas as questões de conteúdos e currículo, bem como de avaliação, propostas pela prefeitura estão sendo adaptadas, pois nas demais escolas do município não existe o desafio de atendimento à condição bilíngue dos alunos.

Tendo em vista que os anos iniciais correspondem ao momento da 'alfabetização', muitos dos materiais de referência utilizados pela rede municipal de ensino não são coerentes com a proposta de letramento que a escola sempre adotou. Por isso os professores e gestores ao receberem os materiais de referência da rede municipal, fazem adaptações, de forma a manter o ideário bilíngue que a escola tem seguido e busca preservar.

#### **4.2 Reflexões sobre encaminhamentos metodológicos**

Os participantes da referida pesquisa são os alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental. A escolha da amostra se deu, primeiramente, em razão de nossa busca por compreender a importância do aprendizado do português para os surdos. Por isso escolhemos sujeitos no início da escolarização – por estarem em fase de letramento e de primeiro contato com a escrita. A condição da surdez trouxe a esses alunos limitações no que diz respeito à oralidade, que

---

<sup>2</sup> Dado informado pela secretaria de educação da cidade na qual se localiza a escola campo de pesquisa

seria a primeira experiência de letramento a qual a criança é exposta. Segundo Kleiman (1999):

[...] as práticas de ler e escrever dominantes são adquiridas, antes de entrar na escola, pelas crianças [...] antes de serem alfabetizadas, essas crianças já são letradas porque participam em seus lares de diversos eventos em que a escrita – a leitura do jornal pelos adultos, um recado anotado em um papel, a leitura de um livro de contos, o rabisco num papel – tem papel central. [...] Ainda a criança que adormece escutando a voz da mãe ou do pai lendo um conto desenvolve uma relação de prazer, marcada pela afetividade, para com a palavra escrita [...] (p. 96,97)

Por isso a criança surda, por não possuir experiência de letramento mediada (salvo exceções) deve, logo no início da vida escolar, ter contato com a escrita. Por essa conduta poderá desenvolver vínculo e identificação com a palavra escrita, de forma que ela seja experimentada e faça sentido.

Pensou-se para a composição da amostra desta pesquisa em crianças em fase de aprendizado da escrita, que já tiveram seu primeiro contato com esse saber, porém que ainda estivessem construindo este vínculo de identificação. A respeito desta fase da aprendizagem, Fernandes (2003) afirma a importância de trabalhos com a escrita, desde o princípio da escolarização, que se constituirão em experiências significativas com a leitura e a escrita. Desta forma a autora expõe que

O sucesso de sua incursão no mundo da escrita depende da qualidade e quantidade das experiências de leitura a que foram submetidas às crianças na infância: essa é uma lacuna presente na vida da grande maioria das crianças surdas que deverá receber atenção redobrada pela escola (FERNANDES, 2003, p. 137)

Sendo a leitura uma atividade que mobiliza diversos processos cognitivos, sua importância nas séries iniciais é de fato indiscutível. Porém, a problemática da

pesquisa centra-se em como sistematizar aspectos da escrita a alunos que estão tendo seus primeiros contatos com ela. Qual seria a forma mais adequada, em consonância com o ideário bilíngue, de abordar as atividades de escrita e leitura com alunos surdos, usuários de língua de sinais, que, por um lado, não apresentam domínio da língua gestual, e por outro lado não revelam proximidade com a escrita alfabética. Importante destacar que, os alunos em questão não empregam a língua oral na comunicação.

O desafio, de como inserir esses aprendizes nas primeiras atividades de escrita e leitura, nos impulsionou a questionar que estratégias devem ser usadas a fim de que esse ensino possa resultar em aprendizagem para os alunos. Quais seriam as particularidades do trabalho com a leitura e a escrita junto a esses aprendizes? Os postulados de Fernandes (2003) nos serviram de base, pois são orientações coerentes com a proposta bilíngue e sugerem a sistematização da língua portuguesa e de suas particularidades estruturais aspecto que também consideramos adequado ao ensino de segunda língua. Uma possível sistematização dos passos propostos por Fernandes (2003), tendo em vista os alunos das séries iniciais, nos ocorreu por, além de ser uma proposta largamente aceita e coerente, identificarmos, que há ausência de propostas desta natureza, cujo público alvo seja alunos em séries iniciais. Fernandes (2003), comentando a respeito de sua proposta metodológica, salienta esta questão das séries iniciais, afirmando que

É importante frisar que o ensaio metodológico que se apresenta deverá se constituir em objeto da ação do professor desde a Educação Infantil, em níveis de complexidade e interesse adequados ao conhecimento linguístico prévio do aluno. (p. 148)

Desta forma, nos valendo desta premissa, nossa tentativa foi aplicar a proposta de Fernandes (2003), de forma a contribuir com alunos das séries iniciais. As particularidades deste primeiro contato com a escrita serão o objeto de nossa apreciação, tendo em vista as adaptações necessárias decorrentes deste contexto.

### 4.3. História dos participantes da pesquisa

Os alunos participantes desta pesquisa são três, os três com idade de 8 durante todo o período da coleta de dados (de Abril até Dezembro de 2013). Para fins de identificação serão chamados pelos nomes fictícios de Lara, Bia e Cadu. Todos os participantes possuem diagnóstico de surdez de grau profundo e bilateral.

Lara, do sexo feminino, ingressou na escola campo de pesquisa em maio de 2012. Filha de pais ouvintes, seu contato com a língua de sinais ocorreu apenas quando ingressou na referida escola. Frequentou escola regular antes de ingressar na escola campo de pesquisa. Seus pais não utilizam língua de sinais. Sua surdez é bilateral do tipo sensorio neural de grau profundo. Na data da coleta de dados Lara tinha 8 anos completos.

Bia, do sexo feminino, ingressou na escola campo de pesquisa em fevereiro de 2012. Filha de pais ouvintes, seu primeiro contato com língua de sinais também ocorreu em ocasião do ingresso na escola campo de pesquisa. A aluna faz reabilitação oral com fonoaudiólogo, em dias alternados, no período de contra turno em clínica especializada e faz uso de aparelho auditivo. Seus pais são usuários de língua oral. Sua surdez é congênita bilateral, de tipo sensorio neural e de grau profundo. Na ocasião da coleta de dados Bia tinha 8 anos completos.

Cadu, do sexo masculino, ingressou na escola em fevereiro de 2012, porém já havia frequentado outra escola bilíngue anteriormente (INES, Rio de Janeiro), onde ocorreu seu primeiro contato com língua de sinais. Seus pais são ouvintes, usuários de língua oral. Sua surdez é congênita do tipo sensorio-neural e de grau profundo. Na ocasião da coleta de dados Cadu tinha 8 anos completos

Como já referido, a pesquisa foi realizada durante o ano de 2013, de Abril a Dezembro, na escola campo de pesquisa. A participação dos alunos foi devidamente autorizada por seus responsáveis, seguindo as normas éticas de pesquisas com seres humanos do COPEP (comitê de ética em pesquisa com seres humanos) da Universidade Estadual de Maringá.

#### 4.4. Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados foi feita através de filmagens e coleta das atividades e textos produzidos pelos alunos. A opção pela filmagem se deu levando em consideração a necessidade de registro dos momentos de participação dos alunos nas aulas. A intervenção se deu em dois momentos distintos, sendo a primeira de 04 de Abril a 04 de Julho e a segunda de 04 a 13 de Dezembro do ano de 2013. Segue agora a descrição destes dois momentos.

#### 4.5. Primeiro momento de intervenção pedagógica

A intervenção foi ministrada durante as tardes de quintas-feiras e tiveram duração de 4 horas-aula. A intervenção foi dividida em 6 etapas, conforme especifica cronograma abaixo:

Etapas da intervenção	Período de trabalho
Contextualização pré-texto	04, 11,18, 25/04
Contextualização visual do texto	02, 09/05
Leitura do texto em Libras	16/05
Percepção de elementos linguísticos significativos	23/05, 06/06
Leitura individual	13, 20/ 06
(Re)Elaboração escrita	27/06 e 04/07

As etapas da intervenção seguiram os passos metodológicos de Fernandes (2003), porém houve no início da aplicação, uma etapa adicional de contextualização pré-texto, situando os alunos em relação à temática do trabalho a ser desenvolvido, pois como afirma Fernandes (2003)

O trabalho com a leitura e produção escrita, na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, envolverá algumas singularidades devido à quase inexistência de experiências em práticas de letramento fora da escola e à limitação lexical e gramatical na língua portuguesa que impedem os alunos surdos

de realizar associações e inferências que seriam comuns a leitores iniciantes. (p. 150)

A princípio, antes de introduzir de fato o trabalho com o texto, foi feita uma contextualização extra, a fim de despertar as crianças, e até mesmo como meio de sistematizar o conhecimento prévio necessário à compreensão do texto. Posteriormente buscou-se aplicar os passos metodológicos propostos por Fernandes (2003).

#### 4.5.1 A seleção do texto

O texto escolhido para o trabalho de intervenção foi uma história em quadrinhos da turma da Mônica, que foi adaptada pela pesquisadora (retirada de alguns quadrinhos), a fim de servir aos objetivos da referida pesquisa. Segue o texto selecionado:



O gênero textual, história em quadrinhos, foi selecionado devido ao seu grande apelo visual, sendo sua sequência de ações de fácil visualização e compreensão por se realizar através de desenhos.

As imagens servem de apoio e de pista visual para a palavra escrita, ou, como coloca Fernandes (2003)

[...] as atividades de leitura em segunda língua para aprendizes surdos, principalmente na fase inicial, devem ser contextualizada sem referenciais visuais que lhes permitam uma compreensão prévia do tema implicado, de modo que esse conhecimento seja mobilizado no processo de leitura propriamente dita. A leitura de imagens conduzirá o processo de reflexão e de inferências sobre a leitura da palavra. (p. 151)

Acerca do gênero história em quadrinhos, temos como recurso narrativo primordial seu lado icônico, e disso advém sua larga utilização no ambiente escolar, por ser um gênero de fácil compreensão, apresentando assim uma composição simples e muito conhecida pela maioria das crianças. Os desenhos despertam a curiosidade e chamam a atenção para o possível desvendamento da parte escrita, permitindo compreender a narrativa que se apresenta. Vergueiro (2004), acerca deste gênero, afirma

[...] as histórias em quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal. [...] A grande maioria das mensagens dos quadrinhos, no entanto, é percebida pelos leitores por intermédio da interação entre os dois códigos. (Vergueiro, 2004, p. 31)

Desta forma, a opção pelo gênero se deu não só por seu grande apelo visual, mas por ser uma forma oportuna de aliar o texto escrito ao interesse do aluno.

#### **4.5.2. Relato das intervenções**

Para fins desta pesquisa descreveremos detalhadamente as atividades realizadas na intervenção por nós realizada. A descrição será organizada em blocos, seguindo os tópicos metodológicos da proposta de Fernandes (2003),

salientando que o bloco inicial de contextualização pré-texto também foi sugerido pela autora ao se trabalhar com séries iniciais.

Atividades de contextualização pré-texto (04,11,18,25/04)

Como a história escolhida para essa intervenção abordava o 'dia da Mônica', mostrando as atividades que a personagem realizava durante seu dia, achamos necessário contextualizar os alunos com referência as atividades que eles realizavam em seu dia-a-dia. Tendo em vista que os alunos das séries iniciais tem poucas referências de mundo sistematizadas por meio da linguagem, o objetivo deste bloco foi proporcionar aos alunos meios de significar, por meio da língua de sinais, o tema "atividades da rotina diária". Em nossos planejamentos incluímos duas importantes atividades para esse primeiro bloco:

Projeção de um desenho do Bob Esponja, no qual o personagem realiza suas atividades matinais, para iniciar a discussão a respeito das atividades diárias de cada um. O desenho animado em questão foi escolhido por retratar a personagem realizando sua rotina matinal de forma diversa da habitual. A rotina matinal invertida da personagem foi pensada para levantar a questão de como seria a maneira correta, ou a maneira dos alunos de realizarem suas atividades diárias – dando assim oportunidade para que os alunos se expressem e desta forma organizem essas informações.

Produção de um quadro, pelos alunos, das atividades diárias por eles realizadas. Depois de discutir e sistematizar o que seria uma rotina diária comum aos alunos, foi proposta uma atividade de produção de um quadro de atividades diárias. A proposta era de visitar a sala de informática pedir que os alunos buscassem na internet imagens das diversas atividades diárias realizadas por eles. Desta forma, cada aluno ficaria responsável por pesquisar e imprimir certas imagens, que posteriormente viraram um quadro de atividades diárias, que seria afixado na sala durante todo o período da coleta de dados.

O desenho animado despertou nos alunos muita atenção, e sem nenhuma contextualização, Bia já percebeu que a personagem executava as atividades

escovar o olho, limpa os dentes comendo o sabonete, toma banho de roupa, etc. Bia e Cadu sentiram-se mais à vontade para expressar as considerações que iam fazendo durante o desenho, porém Lara, por possuir menos tempo de exposição à língua de sinais, teve de ser questionada para apresentar sua consideração. A proficiência em língua de sinais determinou grandemente a significação que cada aluno deu ao desenho animado. Quando questionados sobre suas rotinas, os alunos a princípio elencaram poucas atividades, como acordar, comer, ir à escola e dormir. Percebeu-se, desta forma, que faltava vocabulário específico em sinais, para que eles pudessem especificar cada atividade. O sinal de 'comer' era utilizado para café da manhã, lanche, almoço e jantar. Então passamos a introduzir o vocabulário específico de café da manhã, almoço, jantar, lanche e diferenciar os momentos em que as refeições aconteciam. Foi pedido então que os alunos desenhassem suas rotinas (vide ANEXO I), e, com base nestes desenhos foram introduzidos os vocabulários específicos de cada atividade.

Posteriormente, retomando os desenhos feitos pelos alunos e os sinais de cada atividade, propusemos uma visita à sala de informática, para buscarmos imagens destas atividades. Com o vocabulário em língua de sinais definido, foi mais fácil delegar a cada aluno que buscasse determinada imagem na *internet*. Os alunos já possuíam certa familiaridade com a *internet* e o site de buscas, então foi passado no quadro o vocabulário escrito daquilo que cada aluno iria procurar. Desta forma, os alunos tiveram o primeiro contato com a palavra escrita que designava cada atividade. Os alunos então iam se orientando pelas palavras passadas pela professora para realizarem as buscas. O aluno Cadu demonstrou muita facilidade em memorizar os vocabulários, sendo possível digitar as palavras no *site* de buscas, sem recorrer muitas vezes à palavra modelo que estava no quadro. O aluno Cadu também auxiliou a aluna Bia, fazendo a datilologia para que ela não precisasse olhar tantas vezes para o quadro. Com as figuras impressas foi possível montar um quadro contendo atividades básicas de uma rotina, sua imagem e a palavra ou expressão que a

designava. Este quadro foi afixado na sala, e os alunos o reproduziram em seus cadernos (vide ANEXO II). O quadro foi proposto com a finalidade de ser como um 'banco de palavras', para servir à possível leitura da história em quadrinhos. Sua função também foi de introduzir esse vocabulário, dando a possibilidade aos alunos de operarem com esse vocabulário no *site* de busca, na intenção de significá-los por meio de sinais e imagens.

#### Contextualização visual do texto (02,09/05)

Neste momento propusemos a incursão no texto de fato, porém a visão dos alunos foi direcionada aos aspectos visuais, tais como os personagens, o que estão fazendo e como as ações deles foram organizadas. Esse bloco foi organizado em torno da leitura visual do texto e de pistas que favorecessem a antecipação do conteúdo do texto. As atividades privilegiaram a identificação das personagens e a leitura de suas ações o texto escrito, por enquanto, permaneceu em segundo plano.

O texto escolhido para a pesquisa, a história em quadrinhos, a princípio não foi entregue aos alunos, mas foi afixado no quadro, na forma de uma cópia ampliada, para que os alunos pudessem ter uma visão do todo. Rapidamente Bia e Cadu fizeram o sinal da personagem Mônica e a reconheceram. Porém, Lara não conhecia o sinal da personagem. Os personagens das histórias do autor Mauricio de Souza possuem sinais de identificação. Bia e Cadu, por já terem assistido vídeos em que há interpretação em Libras de desenhos oriundos destas histórias em quadrinhos, sabiam os sinais das personagens, o que facilitou o momento da leitura, além de fazer com que os alunos criassem certo vínculo com o texto, pois, de certa forma, tratava-se de contexto conhecido por eles. Esse contato prévio que Cadu e Bia tinham com os personagens contribuiu muito para compreensão da natureza da história, pois por já terem assistido a um pequeno filme destes personagens, os alunos já trouxeram, desta vivência, o contato com uma narrativa. Mesmo que em forma de vídeo, esta experiência acrescentou significados que vieram à tona na ocasião da leitura. Devido a esse contexto, foi necessário a retomada dos sinais destes personagens, desta forma fomos à sala

de informática a fim de visualizarmos novamente o filme da Mônica e reintroduzirmos os sinais de todos os personagens em questão.

O fato de os personagens terem sinais também se converteu em um elemento extremamente importante, pois facilitou a identificação cultural, na língua deles. Caso a história trouxesse outros personagens, que não fossem conhecidos, este seria outro ponto a ser trabalhado: a identificação dos personagens, que são também elementos cruciais na composição da narrativa.

Após esclarecido a identificação dos personagens, os alunos tiveram a oportunidade de observar a história como um todo e de verbalizarem algumas hipóteses a respeito do seu conteúdo. Todos relataram que a personagem estava acordando, tomando banho ou escovando os dentes, resgatando assim as atividades pré-texto. Fernandes (2003) salienta a importância deste momento de entrada no texto por meio das figuras:

A leitura das imagens e a sua relação com experiências vividas permitirão o despertar da atenção e do interesse pelas possíveis mensagens que o texto veicula. (Fernandes, 2003, p. 151)

Os alunos, já familiarizados com o vocabulário específico referente à temática, puderam descrever, com base nos desenhos, o que as personagens estavam fazendo. De fato, como já relatado, nessa etapa os alunos levantaram algumas hipóteses a respeito do conteúdo da história.

#### Leitura do texto em Libras (16/05)

A primeira leitura foi feita pela pesquisadora. A leitura em Libras pôde revelar mais detalhes sobre a história, do que os alunos puderam, inicialmente, supor. Neste momento foi distribuído aos alunos a história em quadrinhos impressa, para que pudessem acompanhar a leitura. Os alunos reconheceram rapidamente alguns vocabulários que já haviam sido trabalhados, e puderam acompanhar a leitura feita pela pesquisadora. Os alunos Cadu e Bia discutiram entre si sobre estarem certos a respeito de algumas hipóteses levantadas na última aula. Alguns balões continham vocabulários que os alunos

desconheciam. Desta forma, o foco da aula foi introduzir esses vocabulários para que os alunos compreendessem o texto escrito em sua completude. Elementos

leitura em Libras, esses elementos não estiveram presentes, já que inexistem na Libras. A esse respeito afirma Fernandes (2003)

Nesse momento é comum que os alunos façam relações entre palavras do português e sinais da Libras, 'ignorando' alguns itens lexicais (geralmente preposições, conjunções, verbos de ligação). Além disso, é comum que o reconhecimento de palavras conduza a uma leitura literal, não as relacionando com o contexto em que se inserem. Não importa, o fundamental é que ele realize um 'ensaio de leitura', pois isso permitirá inferir sentidos do texto e elaborar hipóteses de leitura, o que significa muito para a familiarização com elementos da escrita. (FERNANDES, 2003, p. 152)

Percepção de elementos linguísticos significativos (23/05, 06, 13/06)

As atividades de percepção de elementos linguísticos foram marcadas por duas principais ações: introdução aos elementos de composição do texto e estruturação dos vocábulos apresentados no texto. As atividades referentes aos elementos de composição do texto iniciaram-se pela apresentação dos sinais específicos para título, balão de fala e personagens. A apresentação destes vocabulários e seu trabalho junto aos alunos não impôs dificuldades para a condução docente.

A condução das atividades referentes à designação dos vocábulos impôs maiores dificuldades. A princípio em nossos planejamentos cogitamos o trabalho com os verbos. Tal opção se justifica uma vez que a temática das atividades diárias envolve muitos verbos (ACORDAR, TOMAR BANHO, BRINCAR, DORMIR). Porém, no decorrer das atividades verificamos que, pelo nível insuficiente de proficiência dos alunos em língua de sinais, seria pouco proveitosa a introdução do sinal específico designando 'verbo' e sua identificação. O trabalho com os verbos aconteceu diluído ao longo do trabalho com o texto. Assim, a

pesquisadora salientou a semelhança da grafia dos verbos, sempre terminados em 'R' e que mostravam ações e atividades que realizamos. Não houve, contudo a adoção de explicações mais precisas sobre o conceito "verbo", com a utilização, por exemplo, do sinal em Lbras que designa verbo.

#### Leitura Individual (13, 20/06)

De volta ao texto, os alunos fizeram a leitura definitiva, munidos de todos os vocabulários específicos, tanto da composição quanto do conteúdo do texto. Os alunos foram filmados e assistiram as cenas da filmagem. Esse fato os estimulou à leitura de cada elemento do texto. Os alunos se sentiram tão estimulados por serem filmados que produziram uma dramatização sobre a rotina diária de cada um.

Os alunos sujeitos de pesquisa frequentam, em contra turno, alguns projetos que a escola oferece. Dentre estes projetos, as aulas de teatro são as que mais atraem a atenção dos alunos. Em um dia da semana, no período do contra turno, os alunos das séries iniciais do ensino fundamental formam um só grupo nas aulas de teatro. E devido a essa experiência, gostam muito de dramatizar e de serem filmados dramatizando, pois se trata de uma prática da referida escola há muito instituída e faz parte dos projetos de contra turno da escola.

Os alunos, de maneira informal, sempre brincavam em sala, encenando aquilo que aprenderam sobre as atividades do dia. Enquanto um dos alunos assumia o papel de pai, o outro se caracterizava de filho e a outra de mãe. Percebemos através destas brincadeiras, a necessidade de dar vazão a essa atividade que eles gostam. A princípio não nos ocorreu, em nossos serem trabalhadas. Só com o desenrolar das atividades que nos demos conta da possibilidade de uso deste recurso, que acabou servindo de meio de verificação da compreensão que os alunos alcançaram a respeito do caráter narrativo do gênero.

Percebemos que o trabalho com o texto, em especial com a história em quadrinhos e sua estrutura sequencial, quadro a quadro, que lembra muito a

construção do desenho animado, permitiu que os alunos a elaborassem como uma encenação, que também adota uma narrativa cujo plano sequencial temporal é bem marcado. A sala de aula foi organizada em dois planos: casa e escola, e os alunos refaziam o percurso que realizam diariamente, usando a imaginação para representar a sequência temporal da narrativa que encenavam.

A brincadeira entre os alunos e a dramatização, que acabou se tornando uma espécie de leitura, nos forneceram dados que chamam atenção a respeito do trabalho com textos nas séries iniciais. A elaboração que os alunos fizeram daquilo que foi trabalhado nos surpreendeu muito (explicar quais os sinais que os alunos deram de compreensão).

(Re)Elaboração Escrita. (27/06, 04/07)

No momento em que foi solicitado aos alunos que, redigissem a história sobre o dia deles, com o nome deles no título e que relatassem suas atividades diárias, verificou-se uma pequena dificuldade. Em um primeiro momento os alunos tenderam a seguir o modelo do quadro de atividades elaborado nos momentos de contextualização (vide ANEXO III). As primeiras produções tinham título, porém não apresentavam balões. A estrutura era de quadros sequenciais, mas as atividades eram genéricas, e não faziam referência à rotina diária destes alunos.

Bia, porém, utilizou-se do balão de fala e inseriu elementos particulares de sua rotina, retratando um dia em que havia ficado doente. Cadu e Lara, a princípio, se prenderam mais ao quadro de atividades, sendo necessário retornar ao texto na tentativa de promover um afastamento do quadro de atividades — ao qual os alunos sempre recorriam para verificação de vocabulário.

Na estruturação da escrita Lara redigiram suas frases com seu nome no início e o verbo em seguida (ex. Lara acordar, Lara brincar), já Bia e Cadu seguiram o modelo do quadro, sem se colocar nas frases que escreveu. Talvez a semelhança visual da organização do quadro de atividades com a história em quadrinhos tenha gerado alguma confusão no início. Em uma segunda tentativa é que pudemos notar a aproximação das produções dos alunos Cadu e Lara com conteúdo da rotina deles (vide ANEXO IV).

Passamos a questionar o uso dos balões nesta segunda produção. O fato de os balões saírem da boca, significando claramente uma representação da fala oral, não gerou nos alunos identificação com a forma em que se expressam. No momento da escolha do gênero não observamos este aspecto. Contudo, no momento da produção por parte dos alunos foi possível identificar a impropriedade do uso deste recurso com alunos surdos sinalizadores. Observa-se nas produções que, ora os alunos usam os balões, ora não. Esse fato chamou nossa atenção ao fim da coleta de dados. Vale salientar que em histórias em quadrinhos produzidas para leitores surdos o recurso para expressão da 'fala' não é o balão que sai da boca, mas a indicação de que a informação sai da mão.

Identificamos a etapa de reelaboração de texto como o momento mais oportuno para provocar no aluno, a reflexão sobre a estruturação da língua escrita. A visualização das próprias ideias materializadas na forma de texto permitiu ao pesquisador abordar com maior precisão os elementos necessários à elaboração do texto.

#### **4.5.3. Considerações preliminares acerca do primeiro momento de intervenção pedagógica**

Durante a condução do primeiro momento da pesquisa empírica, diversos pontos, referentes à aplicação e condução dos passos metodológicos, revelaram-se de difícil condução. Pontos estes referentes a aspectos práticos da condução pedagógica da metodologia de Fernandes (2003). Desta forma, ao final da intervenção, consideramos os dados inconclusos, tendo em vista as questões as quais buscávamos responder com tal pesquisa.

Elencaremos alguns aspectos da intervenção, nos quais enfrentamos dificuldades na aplicação da proposta, e que consideramos que precisam ser retomados. Assim, a fim de desatarmos alguns nós que, a nosso ver, se formaram durante a condução da pesquisa empírica, os apresentamos na sequência:

O primeiro aspecto foi a distância entre os momentos de intervenção. Como os encontros na escola campo de pesquisa ocorriam uma vez por semana, as quintas-feiras, houve distanciamento entre um conteúdo e outro, o que gerou a necessidade de diversas retomadas. Ao início de cada

aula, os alunos se mostravam pouco envolvidos com o conteúdo da aula anterior, o que gerou dificuldades na condução dos passos metodológicos. Salientamos principalmente o fato de a amostra compor-se por alunos que estão no início de sua escolarização, o que contribuiu ainda mais para a necessidade de se retomar cada conteúdo trabalhado anteriormente.

O segundo ponto que merece consideração foi o tempo de duração de cada encontro. O período de quatro horas dedicado a um só tema não se mostrou tão produtivo quanto pretendíamos. Tendo em vista o público alvo desta intervenção, um encontro tão longo se revelou ineficaz e acabou tornando as atividades cansativas e pouco produtivas.

- o O terceiro ponto no qual identificamos equívocos foi o tempo dedicado a cada passo metodológico proposto por Fernandes (2003). O tempo que dedicamos aos diferentes passos foi definido considerando a escassa experiência com situações de letramento da amostra. Cabe destacar que a amostra encontra-se em fase de aquisição, tanto no domínio da Libras quanto da escrita alfabética. Assim, pensou-se em proporcionar o máximo de contextualização possível, para que, em contato com o texto não houvesse dificuldades de significação de seu conteúdo, por parte dos alunos. Contudo, percebemos que o tempo empregado na etapa final da proposta, que consiste na reestruturação dos textos, foi insuficiente e desproporcional ao que dedicamos, sobretudo, para a primeira etapa. Para além da constatação da insuficiência de tempo empregado para o desenvolvimento da etapa de reelaboração do texto, constatamos a impossibilidade de solicitarmos dos aprendizes a extrapolação do texto, como sugere a autora da proposta. Assim, julgamos que, na implementação da segunda etapa de coleta de dados, precisaremos oportunizar por meio de diferentes atividades, a consolidação da aprendizagem sobre a estrutura gramatical do texto trabalho em sala.

É preciso considerar, que no material de referência que consultamos, Fernandes, a autora da proposta não tece considerações sobre os aspectos dos quais enfrentamos dificuldades. De tal forma que, coube a nós determinarmos tais procedimentos e adequá-los a amostra.

Salientamos mais uma vez que, somente na aplicação dos passos metodológicos, nos foi possível levantar tais questões. Somente ao final da intervenção reunimos elementos que nos permitiram refletir, a respeito de possíveis adaptações nos encaminhamentos que se apresentaram problemáticos.

#### **4.6. Segundo momento de intervenção pedagógica**

Após momento de reflexão acerca do primeiro momento de intervenção, propiciado pelo exame de qualificação, nos propusemos a realizar um novo momento de intervenção dado os aspectos levantados pela primeira intervenção.

Desta forma, conduzimos nova intervenção junto aos alunos. Porém, não segmentamos os passos de Fernandes (2003), dividindo-os por aulas, como feito anteriormente. Desta vez, os passos foram utilizados como roteiro no planejamento da intervenção como um todo. Cada atividade foi considerada uma unidade de sentido, e não uma sequência de passos, como na intervenção anterior. Desta forma o tempo dedicado a cada passo ocorreu de acordo com a necessidade da proposta e do texto, segundo feedback dos alunos. Os passos de Fernandes (2003) orientaram o planejamento de forma global, sendo possível encontrá-los não em ordem, mas em todas as aulas. Para melhor descrevermos tal intervenção, tendo em vista que esta é completamente diversa da anterior - em relação ao planejamento e execução dos passos de Fernandes (2003), procuramos organizar os relatos diários. Esta exposição é diferente da organização anterior, em que os relatos eram divididos de acordo com os passos de Fernandes (2003), veremos agora tais passos diluídos durante os relatos diários. Nos pareceu conveniente marcar nos relatos diários os momentos em que os passos de Fernandes(2003) foram abordados, para que se vislumbre como ocorreu a organização do trabalho de intervenção.

#### 4.6.1. A Seleção do Texto

Os textos selecionados para essa segunda proposta foram: um texto instrucional de título “Guia de raças de cães” (ANEXO V), retirado e adaptado da revista (revista Cão & Cia, janeiro de 2012) e quatro anúncios de venda de cães (ANEXO VI), do tipo classificados, retirados, e adaptados, de dois sites da internet (OLX e MercadoLivre). A razão da escolha destes gêneros, em especial se deu por diversos motivos, a saber:

- Estruturação topicalizada, no caso do texto “Guia de raças de cães”, facilitando a compreensão, uma vez que o texto possui poucas formas verbais, em comparação a um gênero narrativo. Tendo em vista que os participantes da pesquisa estão em período de iniciação à leitura, pensamos em um gênero que trouxesse um estilo verbal mais acessível ao nível em que se encontram.
- Grande apelo visual, em ambos os textos. No caso do “Guia de raça de cães” o texto apresenta diversas fotos dos cães, e no caso do anúncio, fotos e título em destaque, dada a natureza publicitária do gênero.
- Textos que trazem um assunto de grande interesse para crianças em geral: animais de estimação.

Por ser um gênero predominantemente descritivo, foi possível abordar o conceito ‘características’ junto os alunos – que é basicamente composto por adjetivos e substantivos. Introduzimos o termo (e o sinal) ‘característica’, ao invés de usar a metalinguagem adjetivo. Buscamos, com isso, permitir aos alunos a identificação, a partir do texto, não só das características dos cães, mas a compreensão de que esse termo se estende também a eles, a objetos e seres em geral. Anúncios de venda de cães, do tipo ‘classificados’ também foram apresentados aos alunos - e esse foi o texto produzido por eles ao final da intervenção. Os anúncios veiculavam a venda de filhotes das raças trabalhadas no texto Guia de raças de cães, e foram retirados de dois sites da internet (OLX e MercadoLivre). Os adjetivos apreendidos do texto ‘Guia de raças de cães’, serviram de base aos alunos para a leitura dos predominantemente descritivo, uma vez que descreve o filhote a ser vendido.

O apelo visual deste gênero se dá pelo destaque das letras e imagens, que visam convencer para a compra. Tais aspectos foram abordados quando da produção dos anúncios pelos alunos. Ao final, tivemos uma feira de cães para adoção na escola, e esse foi o mote para a produção dos alunos, que confeccionaram anúncios de adoção dos cães da feira. Esses anúncios foram distribuídos aos alunos da escola que visitaram a feira e afixados nos entornos da escola, com a finalidade de divulgar os filhotes disponíveis para adoção.

Tendo em vista que a proposta de letramento visa não só o aprendizado da língua, mas também conhecimento de mundo multidisciplinar, tal proposta nos pareceu coerente. A importância de proporcionar, por meio da linguagem, vivências, é primordial dentro de propostas que se denominem bilíngues e sejam voltadas aos surdos. Como já exposto, os surdos tem, muitas vezes, seu contato com o mundo limitado – por não interagirem dentro de suas próprias casas com adultos capazes de mediar tais vivências. Por isso a necessidade da língua estar ligada a eventos em que seu uso seja relevante para esses indivíduos, e que possa servir de meio de acesso as mais diversas informações e conhecimentos.

#### **4.6.2. Relato das intervenções**

04/12/2013 quarta-feira

Como contextualização inicial, foi perguntado aos alunos se tinham ou gostavam de cachorro. Caso tivessem, que os descrevessem: tamanho, cor de pelo, bravo ou manso, etc. Cada um foi a frente dizer (sinalizar) como era seu cão - notamos que os alunos apresentaram muitos classificadores para descrever seus cães, muitas vezes não sabendo ao certo os sinais dos adjetivos. Depois desta contextualização, foi distribuído, em papel impresso, os sinais, em Libras, das características (bravo, manso, preto, branco, peludo, grande, etc.) e pedido aos alunos que fizessem um 'texto', colando os sinais que descreviam seus cães em um sulfite. Após cada aluno montar seu texto em sinais impressos, a professora/pesquisadora apresentou no quadro as imagens dos sinais e a 'tradução incentivados a fazerem o mesmo em seus textos em sinais, que ficaram organizados desta forma:



(Fig. 1 Lara)



(Fig. 2 - Bia)



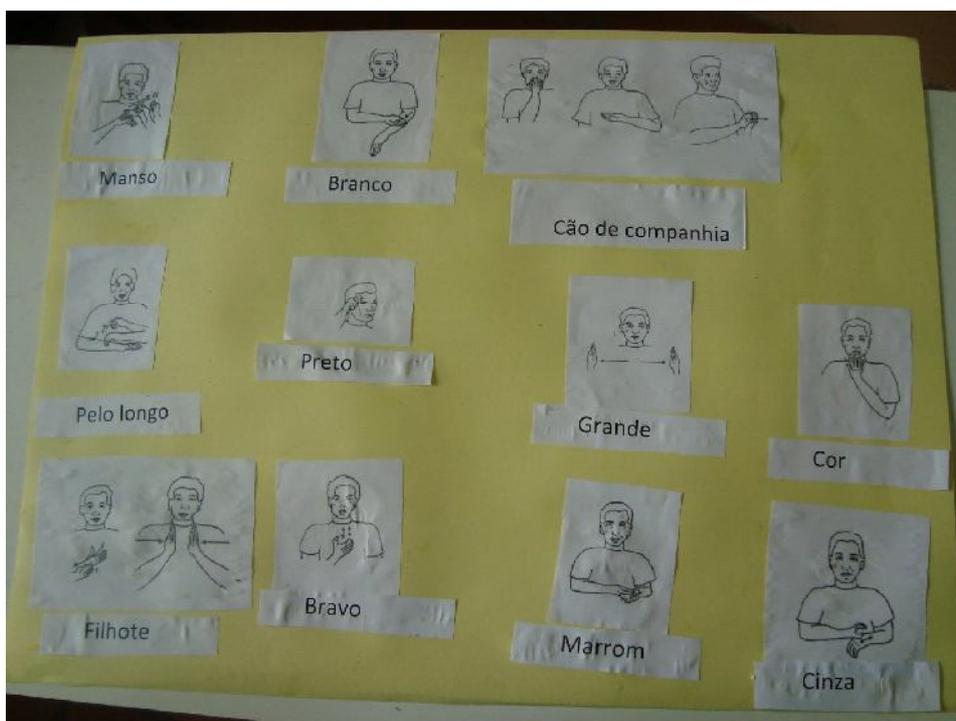
(Fig. 3 - Cadu)

Após esta atividade, os alunos leram novamente seus textos, que continham informações em Libras e em Português. O texto raça de cães foi apresentado e os alunos puderam identificar as palavras, em português escrito, das características que há pouco haviam copiado em seu texto. Houve um momento de apreciação visual do texto, em que os alunos foram perguntados sobre os cães, qual era o mais peludo, qual o mais bonito e qual já conheciam, com base nas fotos impressas no texto. (Contextualização visual do texto/levantamento de hipóteses passo 1). A professora/pesquisadora perguntou a respeito das raças aos alunos e ensinou o sinal de cada raça, tirou foto dos alunos fazendo os sinais das raças – que foram imprimidas e serviram de banco-vocabulário posteriormente. A professora/pesquisadora fez uma primeira leitura em libras do texto (leitura do texto em Libras – passo 2).

05/12/2013 quinta-feira

A professora/pesquisadora começou a aula perguntando sobre as característ - as quais

eram descritas pelos alunos, que se baseavam nas imagens dos cães no texto. Os alunos discutiram quais cães eram bravos e quais mansos e por que. Vale destacar uma passagem interessante que ocorreu durante esta aula e está em nossos registros filmados: ocorre uma intensa discussão entre os alunos a respeito do cão da raça Pastor alemão. Bia e Lara discutem se o cão é bravo ou manso. Bia afirma que conhece um cão da raça pastor alemão, e que ele é manso. Porém, Lara mostra a palavra 'BRAVO' no texto Guia de raças de cães, e afirma que o cão é bravo, e não pode ser manso. Neste momento a professora/pesquisadora intervém e explica que o cão, se criado e acostumado com certas pessoas, será manso com elas. Porém, com desconhecidos, o cão pode ser bravo. Novamente foi feita a leitura do texto em Libras pela professora/pesquisadora (leitura do texto em Libras – passo 2) Após a leitura os alunos construíram um banco de vocabulários. Essa atividade se realizou da seguinte maneira: em uma mesa a professora/pesquisadora colocou as palavras escritas em língua portuguesa, e em outra mesa os sinais, que correspondiam as palavras. O desafio dado aos alunos foi que encontrassem o sinal da Libras correspondente as palavras escritas e os colassem em uma cartolina. Para tal atividade, os alunos puderam consultar o texto que haviam produzido na primeira aula (fig.1). O resultado final da atividade foi esse:



(Fig. 4 Banco de vocabulário)

Após formarem o banco de vocabulários, os alunos receberam a seguinte atividade: uma folha impressa com as imagens das seis raças apresentadas no texto, com linhas em branco a frente. A disposição das raças nesta atividade estava diferente da disposição dos alunos não apenas a cópia, mas a identificação das raças através da imagem apresentada na atividade. Com a reescrita do texto Guia de raças de cães, os alunos puderam ter mais contato com o vocabulário do texto. A atividade organizou-se da seguinte forma:

 cruza

NOME: PITBULL  
 CARACTERÍSTICAS: Grande,  
 PELO curto e bravo.  
 COR: CINZA, branco e  
 marrom.  
 É um cão de guarda

 NOME: PASTOR ALEMÃO

características: Grande,  
 pelo longo e bravo  
 cor: Preto e marrom  
 É um cão de guarda

 NOME: POODLE

características: pequeno,  
 pelo longo e manso.  
 cor: Branco e Preto  
 É um cão de companhia



NOME: COCKER  
 CARACTERÍSTICAS: PEQUENO  
 PELO LONGO E MANSO.  
 COR: MARROM  
 É UM CÃO COMPANHIA



NOME: DALMATIA  
 CARACTERÍSTICAS: GRANDE,  
 PELO CURTO E MANSO.  
 COR: PRETO E BRANCO.  
 É UM CÃO DE COMPANHIA



NOME: BULLDOG  
 CARACTERÍSTICAS: PEQUENO,  
 PELO CURTO E MANSO,  
 COR: MARROM E BRANCO,  
 É UM CÃO DE COMPANHIA

(Fig 5 Lara)

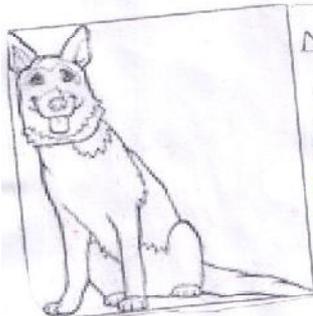
10/12/2013 terça-feira

A professora/pesquisadora retomou a leitura do texto guia de raças de cães, desta vez dando a deixa para que os alunos sinalizassem algumas palavras, como uma leitura colaborativa (leitura do texto em Libras – passo 2). Após a leitura, a professora abordou o sinal e o conceito de característica, pedindo para que cada um descrevesse a característica do colega, em Libras, e depois a dos cães, em Libras. A professora chamou a atenção para as palavras que expressavam características no texto, e pediu que eles apontassem e grifassem

quais eram essas características (percepção de elementos linguísticos – passo 3).  
O texto grifado ficou assim:



NOME: PIT BULL  
 CARACTERÍSTICAS: GRANDE PELO CURTO E  
BRAVO. COR: CINZA, BRANCO, E MARRON.  
 É UM CÃO DE GUARDA.

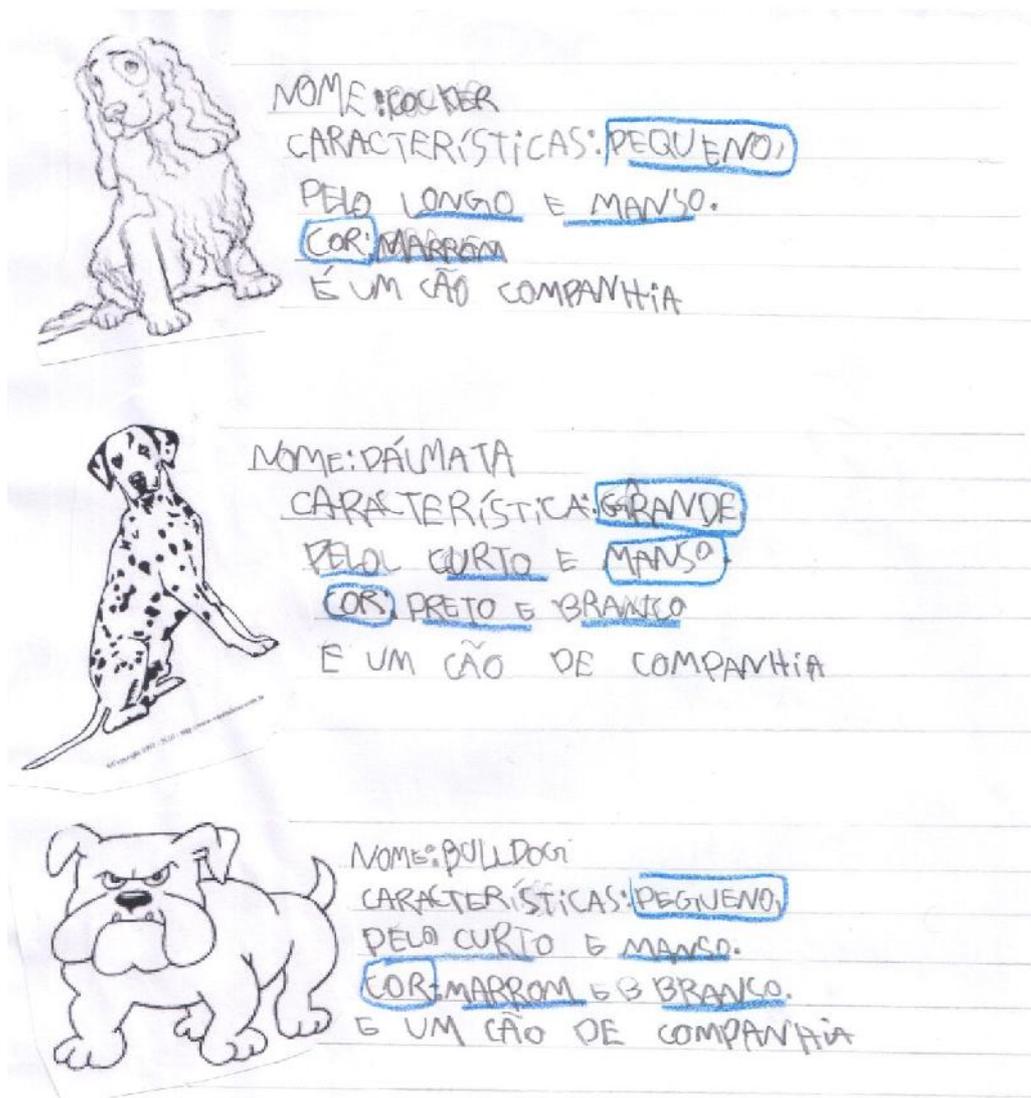


NOME: PASTORA ALEMÃO.  
 CARACTERÍSTICAS: GRANDE PELO LONGO E  
BRAVO.  
COR: PRETO E MARRON  
 É UM CÃO DE GUARDA.



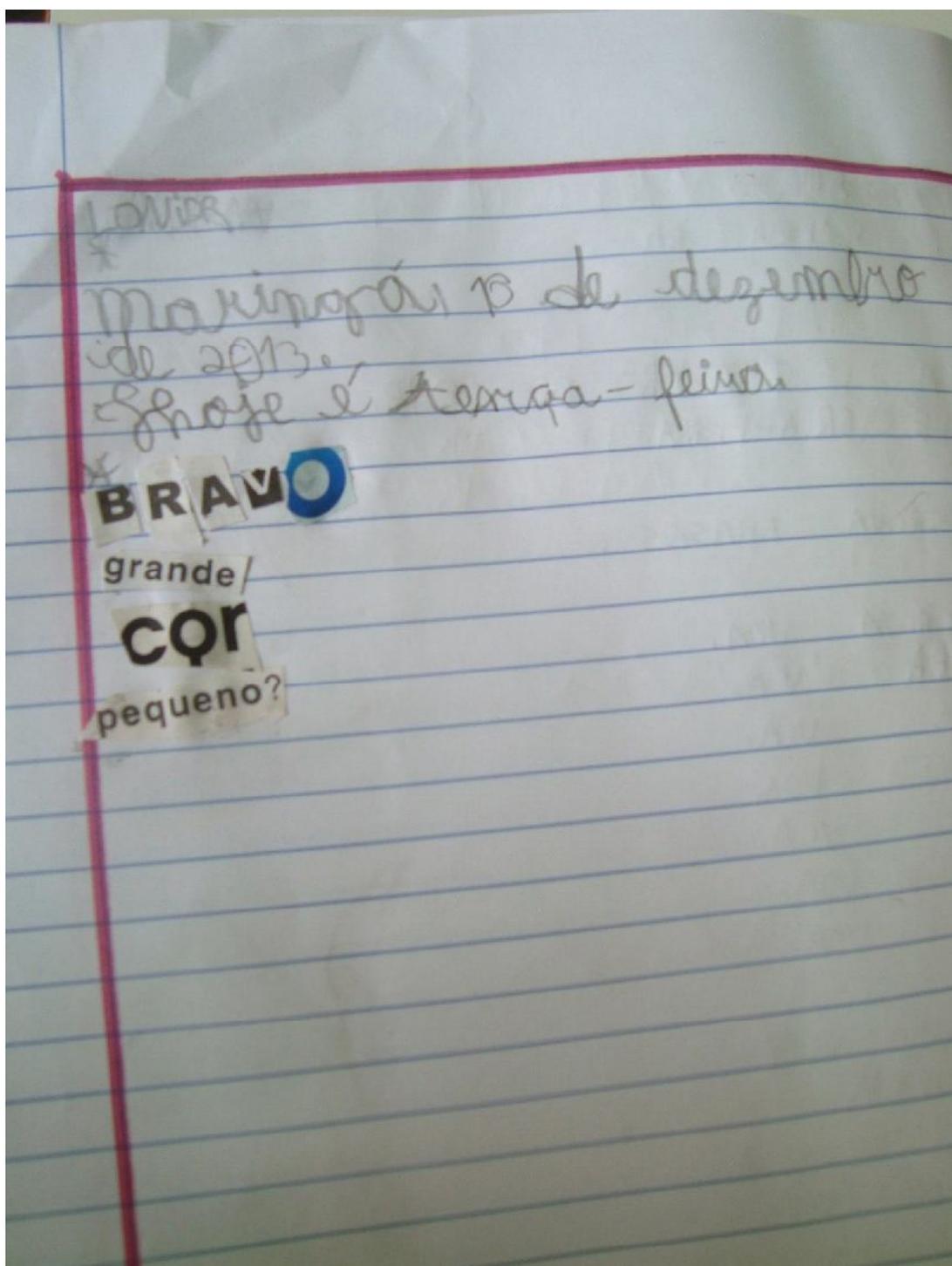
NOME: POODLE  
 CARACTERÍSTICAS: PE QUENO,  
 PELO LONGO E MANSO.  
COR: BRANCO E PRETO  
 É UM CÃO DE COMPANHIA.

(Fig. 6-a Bia)

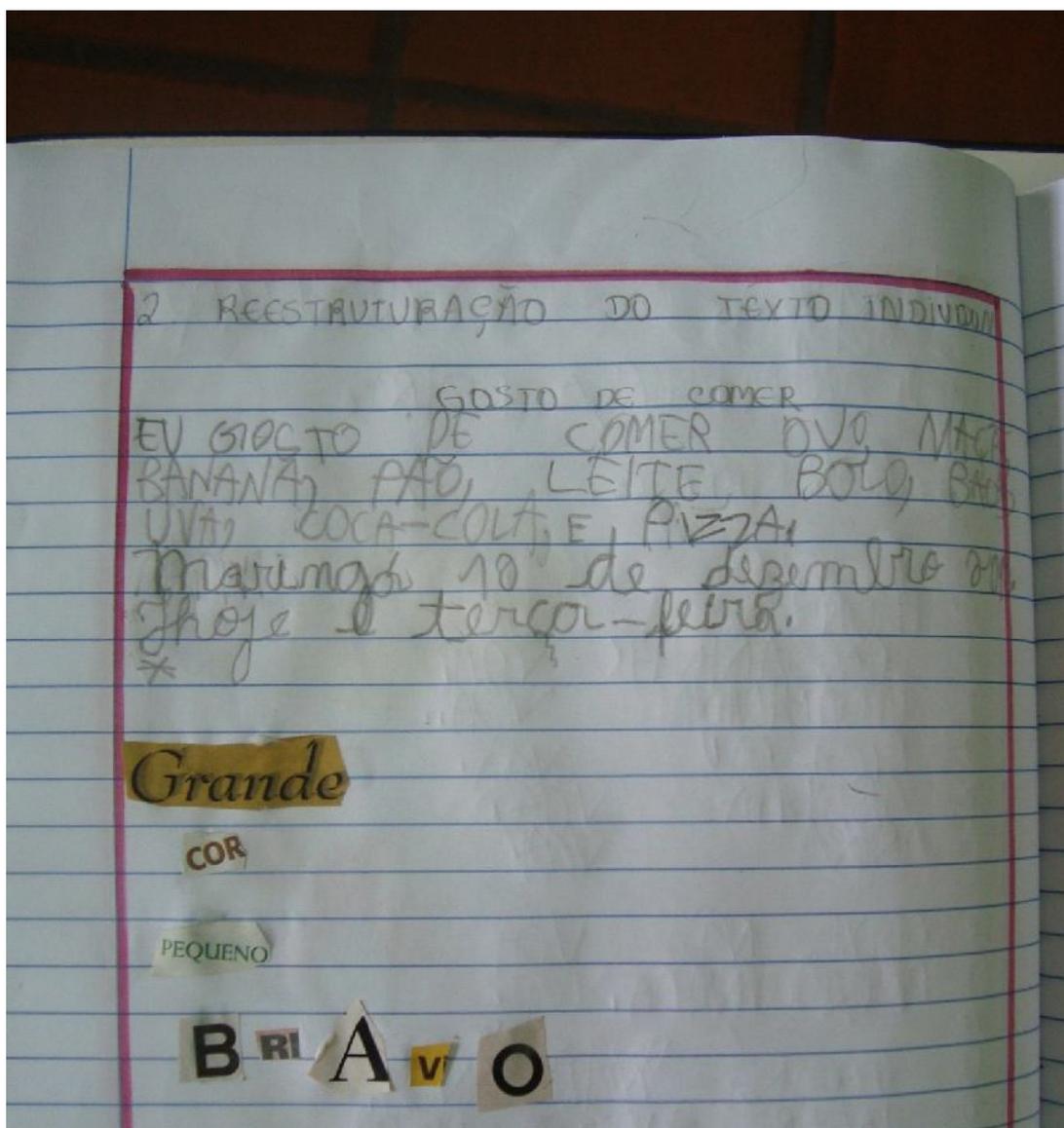


(Fig. 6-b Bia)

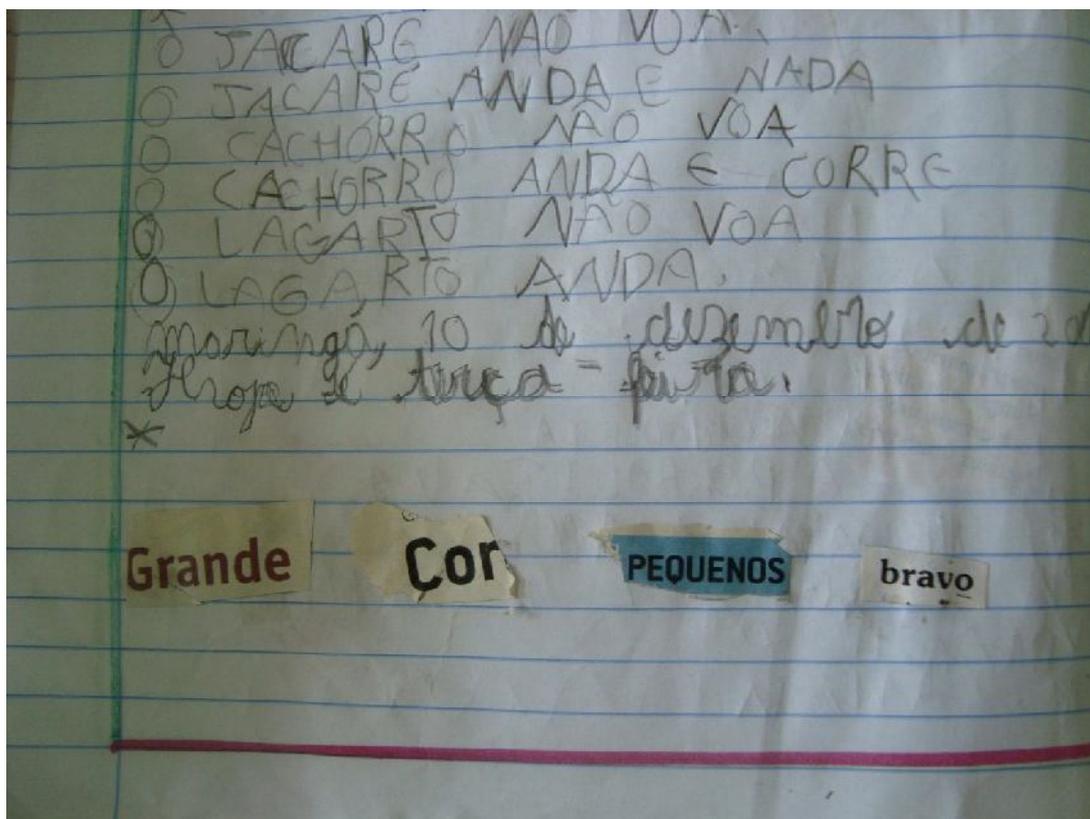
Partindo desta atividade, professora/pesquisadora pediu para que os alunos recortassem de revistas e jornais as palavras que foram grifadas, a pouco, no texto.



(Fig. 7 Cadu)



(Fig. 8 Bia)



(Fig. 9 Lara)

Após esta atividade, a professora solicitou aos alunos que relacionassem as palavras em português escrito, recortadas, aos seus respectivos sinais. A seguinte atividade foi proposta: em uma folha com os vários sinais referentes as características, os alunos iam indicando o sinal referente às palavras que recortaram. Depois, com esta mesma folha com os sinais, a professora indicou um sinal para que cada aluno escrevesse no quadro. Cada aluno ficou responsável por quatro sinais e se revezaram para escrever no quadro (percepção de elementos linguísticos) como mostram as fotos a seguir.



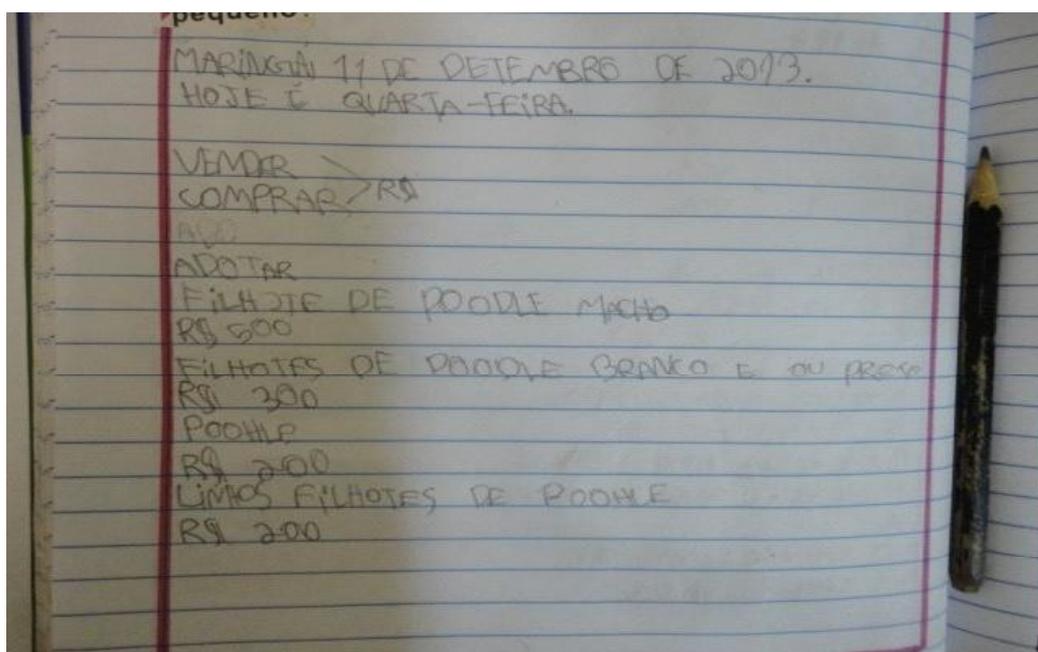
(Fig. 10 escrita no quadro)

11/12/2013 quarta-feira

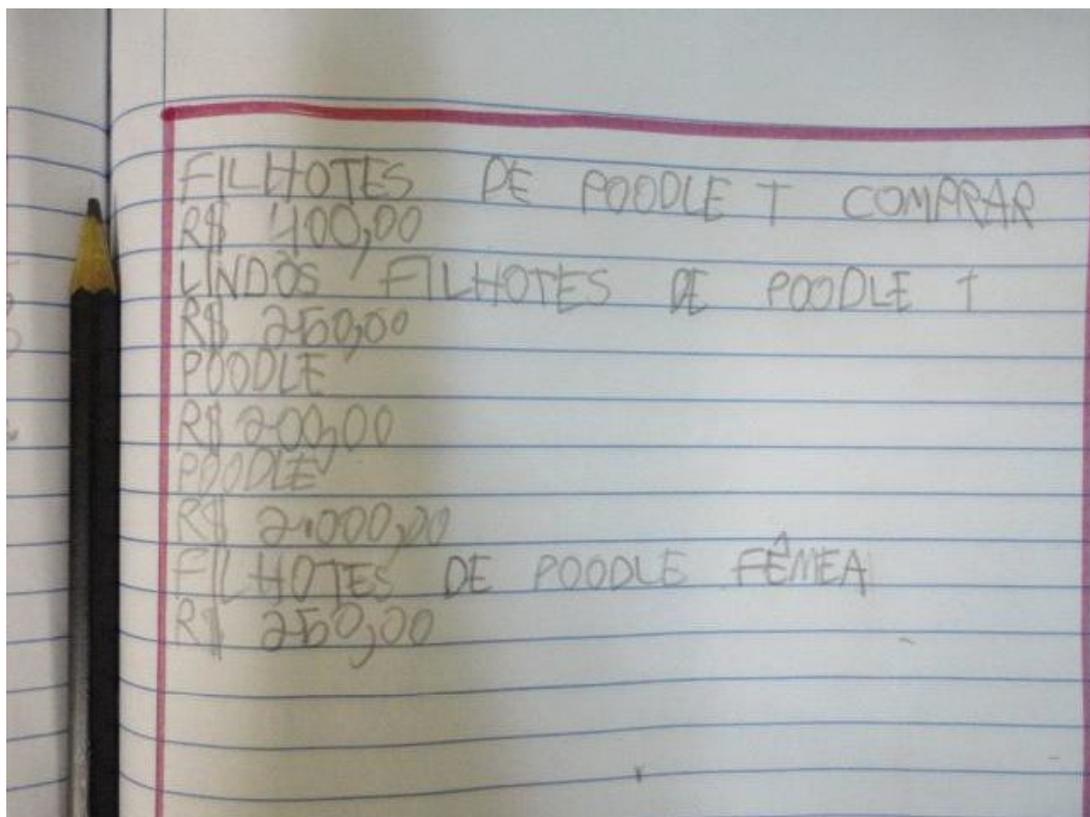
Desta vez os alunos começaram lendo, individualmente, o texto (leitura individual do texto – passo 4). E logo em seguida, a professora/pesquisadora apresentou um novo texto: anúncios, do tipo classificados, de compra e venda de filhotes de cães - das mesmas raças trabalhadas no texto GUIA DE RAÇA DE CÃES. Os alunos fizeram a leitura dos anúncios e puderam identificar muitas palavras semelhantes a do texto GUIA DE RAÇA DE CÃES (leitura do texto em Libras). A professora/pesquisadora então explicou o conceito de compra e venda, pois essas eram as únicas palavras desconhecidas pelos alunos. Como os alunos já haviam trabalhado tal matéria, na disciplina de matemática, logo identificaram a notação de preço nos anúncios, em reais. A professora/pesquisadora perguntou sobre o mais caro, o mais barato, qual tinha mais ou menos filhotes à venda.

professora/pesquisadora questionou os alunos sobre o conhecimento que tinham de cães: qual o animal macho e qual a fêmea, como nasciam, o que comem quando filhotes, o que comem quando adultos, etc. O aluno Cadu demonstrou

saber sobre o nascimento de cães, pois seu cão já havia tido filhotes. Lara e Bia se espantaram com algumas informações sobre o nascimento dos cães. Quando perguntadas, elas disseram que para nascer era necessário cortar a barriga do cão. Houve a mediação da professora/pesquisadora em relação a essa discussão, que extrapolou o conteúdo imediato do texto. Partindo deste diálogo, os alunos foram levados à sala de informática, para buscar outros anúncios de cães e anotá-los no caderno. Cada aluno escolheu duas raças para busca, e antes de irem a sala de computação, anotaram o nome da raça que cada um iria pesquisar e as palavras necessárias a busca (venda, filhotes e nome da raça). O resultado da busca foi registrada no caderno, como demonstra a imagem



(Fig. 11 Cadu)



(Fig. 12 – Cadu)

Voltando a sala, a professora/pesquisadora avisou que no dia seguinte eles participariam de uma feira de cães para adoção – explicando o sinal e o conceito de adoção (diferente de compra e venda). A palavra adoção foi escrita no quadro e comparada com as palavras compra e venda.

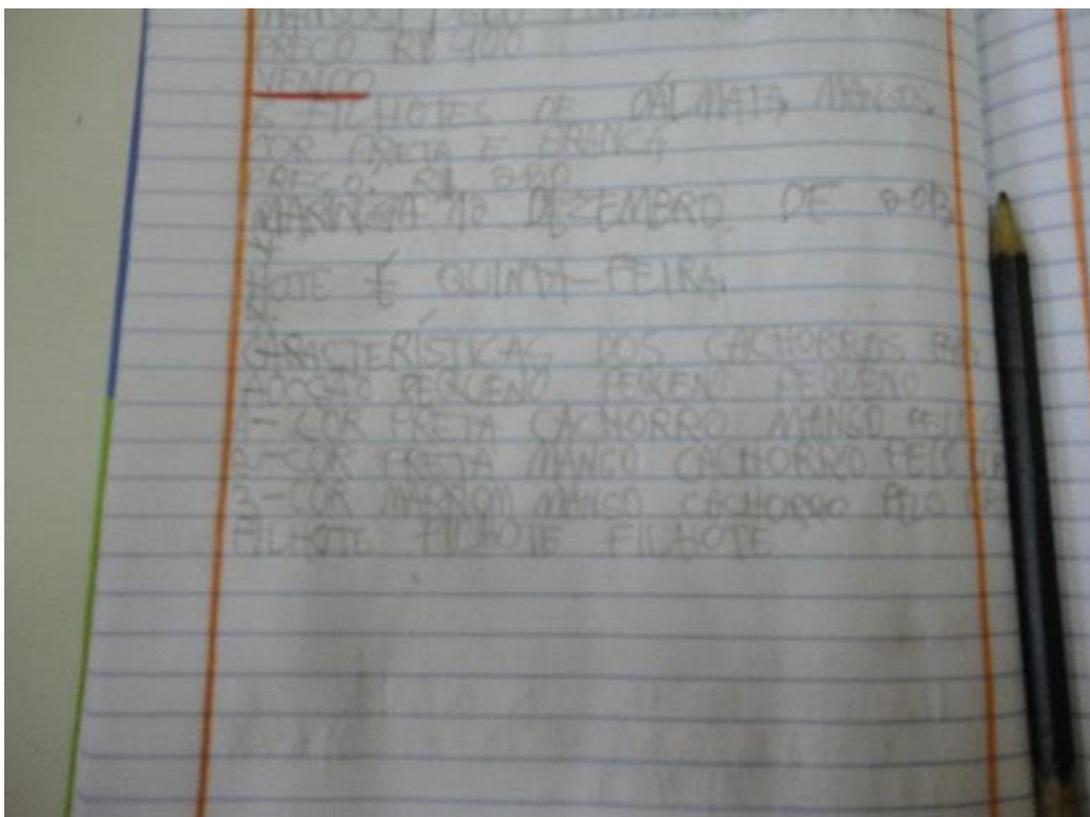
12/12 /2013 quinta-feira

A professora/pesquisadora novamente recapitulou o conceito de compra, venda e adoção através de uma nova leitura em Libras dos anúncios de venda de cães (Leitura em Libras). Explicou também que alguns cães não têm raça definida, ou seja, são misturados (a palavra vira-latas foi escrita no quadro, e seu sinal ensinado). Então os alunos puderam visitar uma pequena feira de cães para a adoção, montada no pátio da escola por uma ONG que acolhe cães de rua. Depois do primeiro contato com os cães no pátio, os alunos voltaram para sala e preparam cartazes com a palavra ADOÇÃO para afixar nas gaiolas (elaboração escrita – passo 5), como apresenta a foto.



(fig. 13 cartaz adoção)

A professora/pesquisadora explicou que era necessário o auxílio da cartaz, como informação àqueles que chegassem na feira. Os alunos foram incumbidos de irem, de sala em sala, convidar os outros colegas da escola para visitar os cães que lá estavam, explicando que eram para adoção. A professora/pesquisadora questionou os alunos sobre a raça daqueles cães e explicou que eram misturados (vira-latas, sem raça definida), como já havia sido trabalhado em sala. Os alunos explicaram aos colegas que aqueles cães eram de graça, para adoção. Cada aluno, motivado pela professora/pesquisadora, escolheu um cão e fotografou, dando também um sinal para ele. Ao final da aula, de volta a sala, os alunos explicaram em Libras as características dos cães que tinham fotografado e depois escreveram essas características no caderno, com auxílio do quadro de vocabulário (elaboração escrita – passo 5).

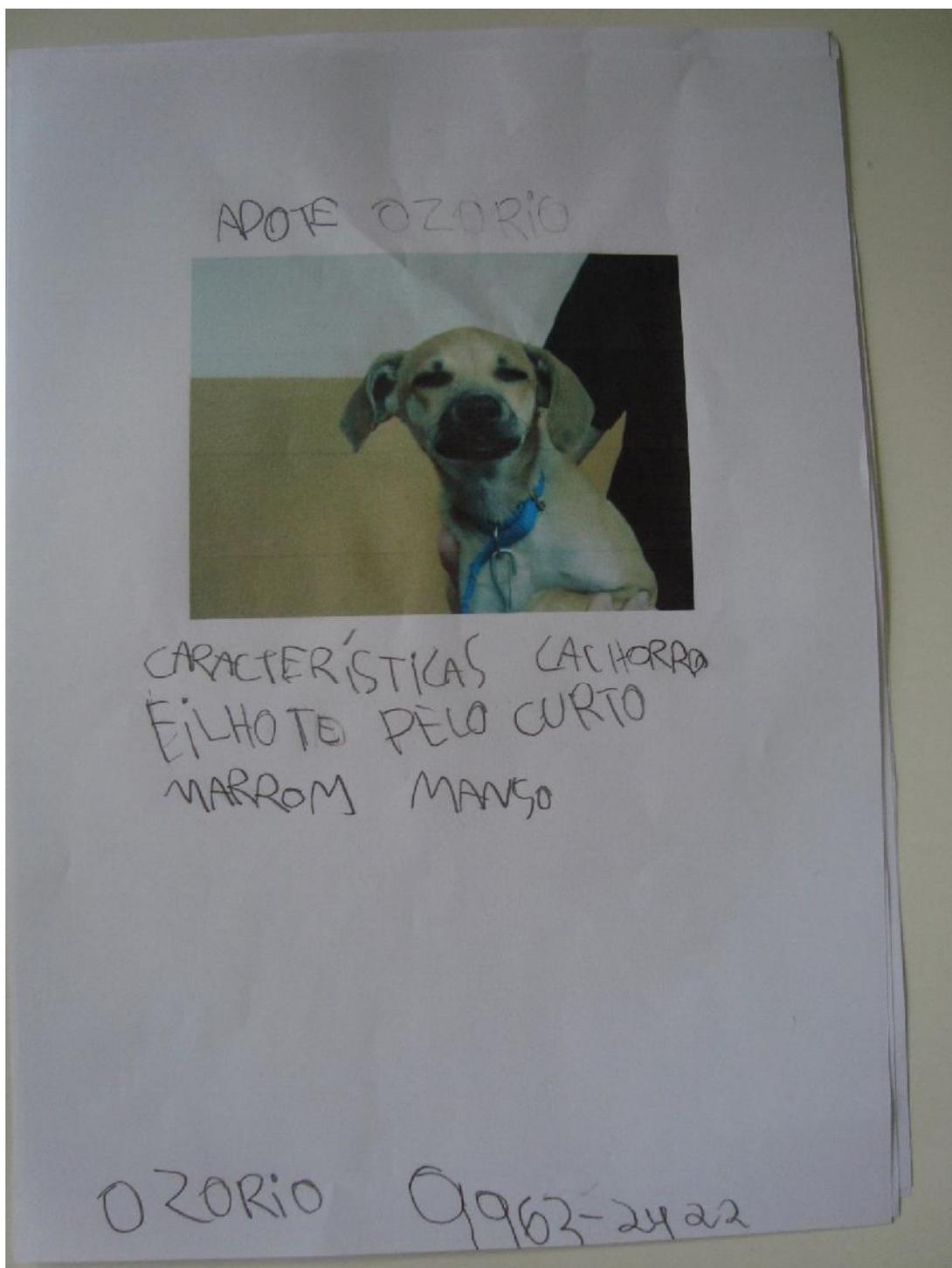


(Fig. 14- Cadu)

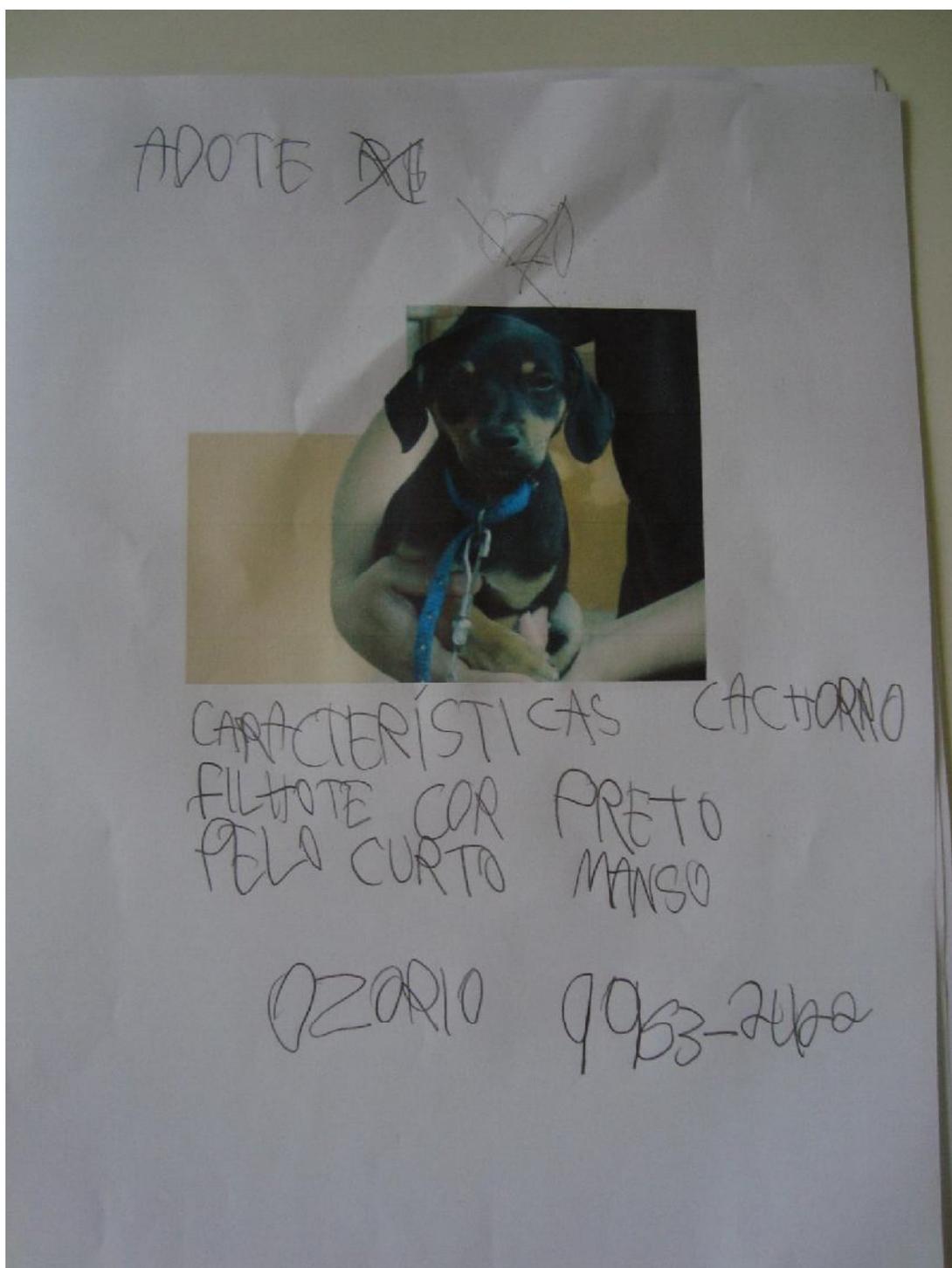
13/12/2013 - sexta-feira

A princípio, houve a retomada dos conceitos compra, venda, adoção, e suas respectivas representações escritas em português. A professora/pesquisadora também retomou conceito de vira-lata e cão de raça. A professora/pesquisadora trouxe impressa as fotos dos cães que os alunos selecionaram no dia anterior e explicou que, assim como nos anúncios de venda de cães, eles deveriam fazer um anúncio de adoção, que eles mesmo iriam espalhar e distribuir pelas redondezas. Com base no texto que já haviam produzido na aula anterior (fig. 13), sobre as características dos cães, os alunos se basearam no modelo do anúncio de venda (título destacado, foto do cão, contato para informações), para produzirem a primeira versão de seus anúncios (reelaboração escrita passo 5). Ao colocarem o número de telefone para contato da ONG responsável pelos cães para adoção, a professora/pesquisadora esclareceu que os surdos poderiam mandar mensagem ao invés de ligar, já que era um número de celular. Os alunos concordaram, uma vez que o contato com o celular já é corriqueiro para eles. A professora/pesquisadora corrigiu as produções os anúncios e chamou a atenção para alguns elementos que mereciam destaque

no texto, como o título ADOÇÃO, que teria de ser grande e colorido para chamar a atenção, e o telefone de contato, que deveria vir mais abaixo, e o corpo do texto que também precisava ser chamativo e claro (reelaboração escrita).



(Fig. 14 Lara)



(Fig 15 Cadu)



(Fig 16 Bia)

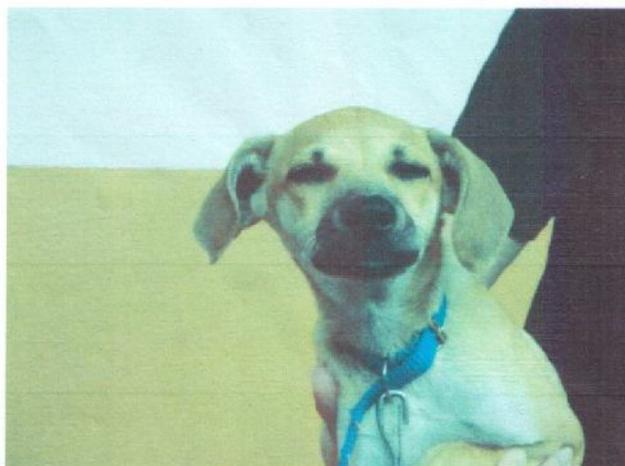
A professora/pesquisadora explicou que, por ser um anúncio, precisava ter destaque, ser chamativo, para que as pessoas pudessem se interessar em olhar, assim como eram os anúncios de venda de cães. Os alunos fizeram novamente os anúncios, em várias cópias e com letras e cores chamativas, destacando o

nome do responsável pela ONG dos cães e o telefone para contato. Após o término, os alunos saíram pelas redondezas da escola, colando os anúncios. Também distribuíram aos alunos que haviam visitado os cães no dia anterior e fixaram o anúncio no mural da escola.



(Fig. 17 Cadu)

ADOpte



CARACTERÍSTICAS:  
CACHORRO FILHOTE,  
PELO CURTO, MARROM,  
MANSO.

OZARIO

9963-2422

(Fig. 18 Lara)

# ADOTE



CARACTERÍSTICAS: CACHORRO  
FILHOTE, COR PRETO,  
MANSO, PELO CURTO.

OZORIO 9963-2422

(Fig. 19 Bia)

## **5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **5.1. Procedimentos de análise de dados**

Para fins desta análise vale retomar os objetivos que guiaram a pesquisa, bem como a intervenção por nós realizada. Os objetivos inicialmente apresentados foram:

-Analisar as possibilidades da proposta de letramento bilíngue de Fernandes (2003) como ponto de partida ao ensino da escrita do português nas séries iniciais, buscando compreender as singularidades que demandam deste primeiro contato com a escrita.

-Verificar como a organização dos passos metodológicos de Fernandes (2003) pode contribuir para o trabalho com a escrita junto a alunos surdos, tendo em vista o pouco contato que os sujeitos da pesquisa têm, não só com a língua portuguesa escrita, mas também com a língua de sinais.

Para tanto, apresentamos uma análise, de caráter qualitativo, dos registros filmados (para verificação das respostas em Libras) e das atividades escritas realizadas pelos alunos. Duas unidades de análise foram elaboradas para fim de interpretação dos dados coletados.

Serão considerados dois grupos de fatores quando da análise dos dados. O primeiro deles a respeito de aspectos passíveis de controle por parte da ação da pesquisadora, ou seja, aspectos de ordem objetiva. São eles a qualificação do professor aplicador, o tempo dedicado à aplicação da metodologia e a condução dos passos metodológicos, bem como sua fidedignidade à proposta assumida.

O segundo grupo está relacionado a fatores cuja determinação foge ao controle da ação da pesquisa, que são de caráter subjetivo. São eles o tempo de exposição dos alunos a língua de sinais, o tempo de escolarização em escola bilíngue e a convivência, ou não, destes alunos com comunidades surdas. Esses aspectos, acredita-se, são determinantes no resultado da intervenção que aqui propusemos.

Cabe lembrar que, ao analisarmos esse reduzido número de participantes, buscamos partir do particular em direção ao universal, baseados em uma

perspectiva materialista e dialética de leitura da realidade. O particular faz a mediação entre o singular e o geral. Desta forma, nossa investigação do particular nos levará a compreensão do geral. Segundo Netto (2011), para se conhecer dado fenômeno social, faz-se necessário uma explicação mais detalhada de como uma parte do todo coopera, produz e reproduz as relações sociais. Por essa razão somente a totalidade leva ao entendimento pleno da realidade e todo o seu emaranhado de conexões existentes.

## **5.2. Resultados**

Como nossa pesquisa se caracteriza como qualitativa, tomamos como resultado não só as produções escritas finais dos alunos, mas todo o conjunto de ações realizadas em sala, uma vez que o alvo de nosso olhar é a condução de uma proposta de letramento bilíngue – não só as produções escritas alcançadas por meio dela. Por esta razão, este momento de discussão de resultados, será, predominantemente, narrativo. Pelo caráter da pesquisa – intervencionista, em que o pesquisador conduz sequencia didática pré-definida, os relatos das vivências do pesquisador em sala irão compor a análise.

Não nos pareceu coerente quantificar os resultados, primeiro porque nosso objetivo de pesquisa não é traçar índices de apropriação de português escrito, proporcionados por uma abordagem de letramento bilíngue, e sim suas contribuições, em termos de uma sistematização da língua, coerente com a realidade linguística dos surdos. E segundo, por cremos que a aprendizagem não pode ser avaliada por instrumentos meramente quantitativos. Os instrumentos de avaliação, de natureza quantitativa, em nossa concepção, desconsideram variáveis que interferem nos processos de aquisição de conhecimento, por desconsiderarem o trajeto do aprendiz. Ainda que a academia, em geral, acredite no rigor metodológico de uma abordagem quantitativa, colocando-a como sinônimo de ciência, cremos que no âmbito das ciências humanas tal abordagem ignora aspectos importantes, que são impossíveis de serem quantificados.

Como a condução da pesquisa empírica se deu em dois momentos distintos de coleta de dados (o primeiro anterior ao exame de qualificação, e o segundo posterior a ela), nos pareceu conveniente traçar paralelos entre estes

dois momentos, quando necessário para discussão dos dados. Mesmo que tenhamos apontado o primeiro momento como não satisfatório, de acordo com o que nos propusemos a realizar, foi por meio dele que pudemos reorganizar e repensar nossa prática. Para fins de organização de nosso texto, destacaremos três eixos, sob os quais a proposta de letramento bilíngue se encontra alicerçada, a saber: os ganhos em língua de sinais, os ganhos em língua portuguesa escrita e os ganhos em conhecimento de mundo

### **5.3. As apropriações em língua de sinais**

A princípio, salientamos que a proposta bilíngue, como afirma Fernandes (2003), gira em torno de duas línguas, ou seja, tanto a língua de sinais, quanto a portuguesa participam neste processo. Existe a crença de que em projetos bilíngues, a língua portuguesa seria a língua alvo, enquanto a Libras seria a língua que daria acesso a língua alvo. Porém, a esse respeito, Fernandes (2003) pontua que

[...] ao se discutir o processo de ensino de português escrito para surdos, estaremos diante de um duplo desafio: promover estratégias que permitam a aquisição e desenvolvimento da língua de sinais, como primeira língua e, paralelamente, introduzir a língua portuguesa em sua modalidade escrita, considerando-se as possíveis lacunas intervenientes nesse processo, decorrentes da apropriação de um sistema de escrita que envolve a representação de uma língua oral, desconhecida pela grande maioria das crianças surdas. (p. 115)

Como os participantes de nossa pesquisa estão em fase inicial de escolarização e estão inseridos no grupo dos 90% de surdos que são filhos de pais ouvintes, destacamos que a condução da proposta de letramento bilíngue resguarda particularidades. A língua de sinais não aparece aqui somente como meio de acesso a língua portuguesa, pois ela precisa também ser sistematizada junto aos alunos tal qual a língua portuguesa. Por isso, ao mensurarmos resultados ao final de uma intervenção pedagógica bilíngue, devemos também levar em conta os ganhos em termos de língua de sinais. Isso justifica a primeira

atividade proposta em nosso segundo momento de intervenção o texto que os alunos produziram a partir da imagem dos sinais em Libras, juntando as figuras dos sinais e colando-as na disposição de um texto escrito. Propiciamos a organização primeiro em língua de sinais, a fim de, posteriormente, aproximarmos as duas estruturas: língua de sinais e língua portuguesa. É importante que os alunos organizem seu texto primeiramente em Libras, pois esse é o meio de expressão primeiro destes indivíduos e é aquele que organiza seus pensamentos.

É necessário que os alunos tomem consciência da organização da língua (que existe um sujeito, que possui certas características e que ele realiza ou sofre ação, ou expressa um estado), organização essa que ocorre independentemente da modalidade da língua. Essa organização foi uma de nossas preocupações ao pensarmos o ensino de língua para surdos. Isso porque, esta organização é inerente a linguagem, e deve-se levar o aluno a ter consciência dela. Após tal tomada de consciência, os meios de expressão desta organização (Libras ou língua portuguesa) se tornam mais claros. Os alunos já apresentam certa organização de forma espontânea na comunicação face-a-face. Contudo, a língua escrita exige uma organização mais precisa do discurso, que por sua vez requer sistematização e mediação intencional. Para alcançar a estrutura do discurso própria da representação escrita, é necessário a tomada de consciência a respeito desta organização, que exige planejamento.

Nesse sentido Luria, ao definir as diferenças entre oralidade e escrita, destaca que ambas possuem origens diferentes. Segundo Luria (1987), a escrita demanda clareza de expressão, que seria alcançada pelo domínio dos elementos expressivos da língua. A oralidade, por sua vez, por realizar-se na interação face-a-face, não requer tamanha clareza de expressão, uma vez que os possíveis equívocos de compreensão podem ser esclarecidos no momento da interação. A escrita, por não dispor desta negociação verbal de sentidos, necessita de uma organização bem definida, que lhe garanta clareza e evite possíveis ambiguidades. O domínio da escrita requer esta compreensão, e ainda que seu ensino possa amparar-se na representação da língua oral, é necessário que os alunos entendam esta diferença, entre os dois modos de expressão da língua – o oral e o escrito.

Entra aqui em questão aspecto importante, da ordem dos aspectos subjetivos que destacamos anteriormente, que é o tempo de exposição à língua de sinais e a convivência com a comunidade surda. É somente em contato com surdos sinalizadores adultos que as crianças surdas poderão adquirir nível de organização de linguagem suficiente – assim como ocorre também com crianças ouvintes que necessitam de convívio com falantes da língua oral.

É possível identificar um nível de organização maior, em termos de organização do discurso em Libras, em alunos que desfrutam de ricas interações em língua de sinais com surdos adultos (ou ouvintes bilíngues), como já destacamos na primeira seção deste trabalho. Nos reportando ao primeiro texto produzido no momento da segunda intervenção, por exemplo, é possível identificar uma organização mais marcada nas expressões de Cadu e Bia – que desfrutam/já desfrutaram de interações em Libras. Cadu veio de outra escola bilíngue, em que estava em contato com a comunidade surda. Bia possui pais, e irmãs, que se comunicam com ela em Libras – o que lhe permite mais contato com a língua de sinais. Lara não participa de outros meios em que se usa a Libras, somente a escola. Essa experiência escassa no uso da língua se revela num discurso empobrecido, se comparado ao dos colegas citados. Notamos que, ao colocarem os sinais no papel, colando as figuras dos sinais e organizando-as tal como um texto, foi possível aos alunos visualizarem e organizarem melhor sua expressão, assim como postula Luria.

Aqui entra a ação da escola, e desta pesquisa. Como fatores objetivos de análise, tal como a condução dos passos e da proposta metodológica, temos que a sistematização da língua de sinais junto aos alunos e a mediação do professor bilíngue, auxilia e subsidia os ganhos tanto em língua portuguesa, quanto em conhecimento de mundo. É fato que os alunos surdos chegam com defasagem em língua de sinais. Em resposta a isso, a proposta de Fernandes (2003) prevê tal defasagem e propõe meios de trabalho para superação desta condição desvantajosa.

#### 5.4. As apropriações em Língua portuguesa escrita

Ao refletirmos sobre os ganhos em língua portuguesa escrita para os surdos, encontramos os maiores entraves e controvérsias. Este, sem dúvida, é o ponto mais polêmico ao tratarmos de educação de surdos. Há grande ansiedade, por parte de professores que atuam na educação de surdos, em torno dos ganhos em língua portuguesa. Isso se dá devido aos diversos fracassos enfrentados ao longo de anos nesse âmbito. Fernandes (2003) também reverbera essa questão em sua discussão. Ao discutir os resultados das entrevistas feitas junto a educadores de surdos, Fernandes (2003) pontua que o trabalho de sistematização do português escrito foi apontado como problemático pela grande maioria dos professores. Para fins de esclarecimento a respeito de nosso posicionamento acerca de tal questão, consideramos o português escrito como parte da formação dos surdos, e não como objetivo único e central da educação bilíngue. É indiscutível a importância do ensino e do aprendizado do português escrito para surdos, ainda mais se nos posicionamos a favor da condição bilíngue dos surdos brasileiros. Porém, o que notamos na fala dos professores da área, bem como na fala dos familiares de surdos (não nos esquecendo que a pesquisadora é professora da área e possui irmã surda) é que estes almejam que os surdos sejam proficientes em língua portuguesa a semelhança de um ouvinte.

O que gostaríamos de deixar claro são as particularidades no desenvolvimento do surdo em língua portuguesa. Como destacamos na primeira seção deste trabalho, o caminho até o domínio da língua portuguesa pelos surdos passa pela Libras, por isso a denominação bilíngue. Defendemos que o aprendizado em língua portuguesa pelo surdo guarda especificidades, e não corresponde exatamente ao modelo exibido pelo ouvinte ainda que seja esse o desejo da maioria dos educadores. A esse respeito, Sanchez (*apud* SILVA, 2008) salienta que o desenvolvimento da língua escrita para surdos pressupõe certo desenvolvimento em língua de sinais. Dessa forma,

[...] adverte que todos os esforços serão nulos enquanto os alunos surdos, desde a mais tenra idade, não estiverem inseridos num

ambiente em que a língua de sinais seja compartilhada com seus professores ouvintes. (SILVA, 2008, p. 27)

Sanchez, postula ainda, que seriam três as condições necessárias para que os alunos surdos se tornem leitores e escritores. Nos comentários de Silva (2008):

[...] o desenvolvimento normal da linguagem, o desenvolvimento normal da inteligência, e, a imersão em práticas sociais da língua escrita. Em uma análise objetiva, o autor afirma que a escola não tem assegurado aos surdos filhos de ouvintes um desenvolvimento normal da linguagem. Tal situação resulta tanto do tempo limitado de permanência da criança surda na escola como da falta de domínio da língua de sinais por parte dos educadores. Em decorrência do não-atendimento a essa primeira condição, também o desenvolvimento da inteligência da criança surda fica comprometido. O autor afirma a existência de uma estreita relação entre aprendizagem e desenvolvimento da linguagem. A terceira e última condição apresentada pelo autor, a imersão em práticas sociais de língua escrita, torna-se inócua caso as duas condições anteriores não estejam plenamente satisfeitas. (SILVA, 2008, p. 27)

Concordamos com o autor, pois cremos que os ganhos na esfera da língua escrita encontram-se dependentes do desempenho que os aprendizes têm em língua de sinais. Os aprendizes que já possuem certo grau de familiaridade com a língua de sinais, e são capazes de usá-la como meio expressivo e de significação de mundo, apresentam maior facilidade em sistematizar a língua escrita. Ainda que o processo possa ser mais demorado para os surdos, tal aprendizagem ocorre é claro, se o surdo tiver contato frequente com o texto escrito e passar por escolarização que permita-lhe sistematizar a escrita.

Em nossos resultados podemos afirmar que é possível ao surdo se apropriar do português por meio de proposta de letramento bilíngue – levando em consideração as particularidades decorrentes deste processo. Em momento algum encontramos em nossos dados, pistas que nos permitam afirmar que o

surdo se desenvolve em língua portuguesa tal qual os ouvintes. O parâmetro que usamos para afirmar que é possível ao surdo apropriar-se da língua portuguesa não é o paradigma ouvinte, monolíngüe, é a realidade de uma comunidade bilíngüe, como qualquer outra do mundo, em que uma língua interfere na outra e o desempenho em uma segunda língua depende da necessidade de uso desta.

Neste sentido, nos parece pertinente a afirmação de Grosjean (2008) a respeito de tal situação

A dificuldade em se compreender que os bilíngües geralmente usam suas línguas para diferentes finalidades, com pessoas diferentes e em diferentes domínios da vida tem sido o maior obstáculo para que se obtenha uma clara ideia dos bilíngües e tem trazido consequências negativas tais como: os bilíngües têm sido descritos e avaliados em termos da fluência e do domínio que possuem em ambas as línguas; as habilidades linguísticas dos bilíngües têm sido, quase sempre, avaliadas em termos dos padrões monolíngües; as pesquisas sobre bilinguismo têm sido, em grande parte, conduzidas do ponto de vista das línguas do bilíngüe, individual ou separadamente; e, finalmente, muitos bilíngües avaliam suas competências linguísticas como sendo inadequadas. Alguns ainda criticam suas capacidades linguísticas, outros se esforçam para atingir os padrões monolíngües, outros

simplesmente, não se percebe como bilíngüe, mesmo que usem duas (ou mais) línguas diariamente (p. 165)

Resguardadas as devidas proporções, os surdos escolarizados, beneficiados por um sólido programa de educação bilíngüe, alcançarão domínio de língua portuguesa coerente com o uso que fazem desta língua. Por isso, a ação da escola bilíngüe para surdos deve abranger os mais diversos usos da língua quanto possível. Bakhtin postula a esse respeito que os usos da língua é que darão origem as suas formas de expressão. A finalidade de um texto determina, em grande medida, seus aspectos formais, pois estes deverão servir a determinada função comunicativa. Nesse sentido, o aprendizado da língua

portuguesa não pode estar desvinculado de situações de uso da língua escrita. Situações que sejam significativas, e que, acima de tudo, possam revelar ao aluno qual papel a língua escrita cumpre na sociedade, seus diferentes usos nas diferentes esferas e situações comunicativas.

Em nossos dados, encontramos os participantes da pesquisa realizando a leitura lexical de que Fernandes (2003) trata, ou seja, os alunos leem de acordo com a imagem que gravam da palavra. Exemplo disso é como os alunos 'recortavam' pedaços de palavras e identificavam esses pedaços em outras palavras. Quando a professora/pesquisadora escrevia a palavra BRANCO no quadro, os alunos tapavam com a mão a palavra deixando apenas o BR aparecendo e relatavam que esse pedaço era igual ao da palavra BRENDA (nome de uma colega). Ou sejam, eles não relacionam os sons, mais a 'imagem' da palavra com outras, que tem a mesma sequência de letras (eles dividiam as palavras não respeitando divisão silábica, e sim sequências de letras). Essa prática foi recorrente durante as aulas, logo que os alunos encontravam sequências de letras de seus nomes, presentes em palavras escritas no quadro ou no texto impresso, logo destacavam-nas e se manifestavam. Outra passagem interessante em nossos dados é como se dá o armazenamento das palavras para estes alunos. Quando convidados a escrever no quadro a tradução de um sinal que a pesquisadora fazia, os alunos só recorriam ao quadro de palavras se a palavra tivesse fosse 'grande', tivesse muitas letras. Nestes casos era comum que os alunos confundissem a ordem das letras, caso da palavra 'característica', por exemplo. Em caso mais facilmente recuperada, sendo muitas vezes escrita pelos alunos sem recorrer ao quadro de vocabulário. Isso se demonstra também nas produções escritas feitas pelos alunos.

Outro ponto interessante foi desenvolver junto aos alunos os cartazes sobre adoção de cães. Como os alunos visitaram uma feira para adoção, puderam fazer um texto, que ao final teve uso na sociedade. Isso motivou a escrita acima de tudo. Devido ao nível de escolarização que se encontram, não possuem muitas experiências com a produção de texto escrito. Por possuírem poucas vivências com o texto escrito e seus usos, a experiência foi de grande valia, uma vez que a língua foi utilizada com um objetivo prático: divulgar a

adoção dos cães que eles conheceram na feira de adoção, realizada na escola. A riqueza de conteúdo, em termos de língua, foi indiscutível, pois além dos anúncios de adoção, os alunos fizeram placas para afixar nas gaiolas. Gênero textual diferente do anúncio, mas que foi produzido com fins de uso, ainda que simples, os alunos puderam visualizar sua utilização e sua necessidade na situação em que estavam inseridos.

### **5.5. As apropriações em conhecimento de mundo**

A situação linguística da maioria dos surdos brasileiros (90% são filhos de pais ouvintes), descrita mais profundamente em nossa segunda seção, acarreta em interações verbais limitadas, tendo em vista que a maioria dos surdos não as desfrutam no seio de suas famílias. Ora, além de promover o desenvolvimento linguístico das crianças, as interações verbais também cumprem o papel de proporcionar contato com os mais diversos tipos de informações. O que nos leva a concluir que, os problemas causados pela falta de interações verbais significativas acarretam não só em atrasos na linguagem, mas também em um empobrecimento de conhecimento de mundo. A transmissão de conhecimentos via linguagem oral, ainda que na informalidade do lar, caracteriza-se como o principal meio de contato das crianças com as informações e conhecimentos de mundo necessários a vida cotidiana.

A criança surda, por sua vez, dificilmente participa de momentos em que há transmissão de conhecimento informal, própria do lar, pois, a maioria delas vive em famílias que não utilizam a língua gestual como meio de comunicação. Há que se destacar também o papel da TV, dos filmes e das músicas na transmissão de conhecimento de mundo. Os diversos meios de comunicação em que predomina o uso da oralidade são, para os surdos, inacessíveis. Goldfeld (1997), relata, em estudo de caso realizado junto a uma família que possui filho surdo, as dificuldades de interação que acabam prejudicando os ganhos em conhecimento de mundo. Essa situação, comum em famílias cujos pais são ouvintes e o filho surdo, é descrita por Goldfeld, que constata tal situação com frequência. Gustavo, o filho surdo, geralmente encontra-se alheio as conversações da família, como expõe Goldfeld

É bastante significativo também a situação de todo o almoço de domingo. A mãe conversa com André e o sobrinho, e Gustavo não participa de nada. Ele fica completamente alheio e ninguém lhe dirige a palavra. [...] Gustavo só interage nos momentos em que pede comida ou bebida. (p. 129)

Nesse sentido, para os surdos, a escola cumprirá não só o papel de transmitir o conhecimento científico, mas também de introduzir os conhecimentos de mundo mais elementares junto a esses aprendizes. Por isso, há a necessidade de uma proposta que ampare os alunos não somente no conhecimento da língua, mas também dos conteúdos transmitidos por ela. No contexto dos anos iniciais de escolarização de surdos, a ativação de conhecimentos prévios acerca de um texto não seria suficiente. Há que se introduzir, muitas vezes, os alunos naqueles conteúdos necessários a compreensão do texto.

Cabe lembrar que, o contato com conhecimentos multidisciplinares é inerente a qualquer prática de letramento. Segundo pequena revisão sobre o tema, feita na segunda seção, destacamos que as práticas de letramento visam não somente a sistematização da língua portuguesa, mas também dos conteúdos apresentados por meio dela. Devido à compreensão de que cada texto liga-se a uma esfera comunicativa, o conhecimento desta esfera e dos conteúdos veiculadas a ela são essenciais para a leitura do texto. O ensino de uma língua, obviamente implica na sistematização não só de um sistema linguístico, um código, mas de um meio de acesso a informações do mundo em geral. Desta forma, não podemos desvincular os temas multidisciplinares do ensino de língua. Retomando Kleiman (1999)

A importância de introduzir diversas fontes de informação no ensino para desenvolver no aluno as atitudes e procedimentos valorizados pelas diferentes disciplinas tem sido reiterada dos currículos, que enfatizam, justamente, a criação de oportunidades para o aluno aprender a observar, perceber, comparar, relacionar, construir generalizações, abstrair, falar sobre um assunto, utilizando textos que circulam na área, segundo os modos legitimados pela área. (p. 100-101)

As práticas letradas em que as crianças ouvintes encontram-se envolvidas desde cedo, tal como a leitura de um livro pelos pais, além de inseri-las nas atividades de leitura, caracterizam-se também como meios de transmissão de conhecimento de mundo. As perdas, em termos de linguagem, acarretam em perdas de conhecimento de mundo, pois a linguagem é, desde os primórdios da civilização, um meio de transmissão de conhecimento por excelência.

O que podemos observar durante a execução de nossa intervenção pedagógica é que o trabalho com o texto, em sala de aula, suscitou discussões e levantamento de hipóteses, que por sua vez, permitiram a incursão dos alunos no conteúdo do texto. Por ser a linguagem vinculada a seus usos sociais, conforme explicita Bakhtin, o conteúdo de determinado gênero constitui parte de sua estrutura, sendo determinante para sua compreensão. Ler um texto é também conhecer sua esfera comunicativa, bem como os conteúdos ligados a ela.

Dentro dos aspectos objetivos de análise dos resultados, temos que a condução da proposta de Fernandes (2003) possibilita também a ampliação, não só dos conhecimentos acerca da língua, mas também de conhecimentos de mundo. O momento de contextualização inicial e visual do texto, por exemplo, contribuiu para proporcionar momentos de ricos diálogos a respeito das possíveis informações e conteúdos, que serão trazidos pela leitura. Na contextualização visual dos anúncios de venda de cães, os alunos puderam expressar seus conhecimentos sobre cães, com nascem e vivem. Todo esse conteúdo, mediado pela linguagem. Por isso, a importância do professor bilíngue, como aquele capaz de proporcionar as mediações em língua de sinais que faltaram as crianças surdas no seio da família.

Os alunos que apresentavam melhor desempenho em língua de sinais, pelo contato que tem em seus lares com a Libras, também apresentavam maior conhecimento de mundo. O tempo de exposição à língua de sinais e a convivência em ambientes em que a língua de sinais é utilizada, como postulado por nossos fatores subjetivos de análise, influenciaram no desempenho dos alunos, em relação ao conhecimento de mundo que apresentavam. Prova disso foi a atividade de contextualização visual que antecedeu a leitura dos anúncios de venda de cães. Cadu, que já estudou em outra escola bilíngue e cuja mãe encontra-se em período de aprendizado da Libras, demonstrou maior

conhecimento de mundo em relação ao assunto. Por já ter vivenciado experiência no tema em questão (seu cão teve filhotes), o aluno apresentou conhecimento de mundo superior.

Em nosso segundo momento de intervenção, ao pensarmos na feira de cães para adoção, buscamos proporcionar também conhecimento de mundo aos alunos. Ao introduzir os conceitos de compra e venda que são conhecimentos cotidianos necessários a vida diária, buscamos também apresentar a adoção, como possibilidade neste processo.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos essa pesquisa, retomamos os questionamentos iniciais que guiaram nossa investigação:

- Qual seria a forma mais adequada, em consonância com o ideário bilíngue, de abordar as atividades de escrita e leitura com alunos surdos, usuários de língua de sinais, que, por um lado, não apresentam domínio da língua gestual, e por outro, lado não revelam proximidade com a escrita alfabética?
- Quais seriam as particularidades do trabalho com a leitura e a escrita junto a esses aprendizes?
- Quais as contribuições da proposta de letramento bilíngue de Fernandes (2003) para sistematização do português escrito junto a aprendizes surdos em fase inicial de escolarização e aquisição de linguagem?

Para tanto, nosso estudo buscou primeiramente apresentar bases teóricas, por meio de pesquisa bibliográfica, e posteriormente realizamos uma intervenção pedagógica para verificação de nossos questionamentos iniciais.

A pesquisa bibliográfica buscou fundamentar a discussão acerca de como se dá o desenvolvimento da língua escrita, as particularidades advindas da condição linguística vivenciada pelos surdos, bem como as políticas de atendimento direcionadas a estes indivíduos atualmente.

LURIA e VGOTISKI foram os teóricos utilizados para nosso estudo acerca das origens da língua escrita e seu desenvolvimento junto aos aprendizes iniciais. As discussões em torno das condições de aquisição de linguagem vivenciadas pelos surdos, bem como as considerações acerca do atendimento educacional direcionado a eles, foram baseadas nos postulados de FERNANDES (2003), FERNANDES e MOREIRA (2009), SILVA (2008) e LODI (2009).

Em continuidade a pesquisa bibliográfica, buscamos compreender mais profundamente os postulados de FERNANDES (2003) e sua proposta de letramento bilíngue, e de sistematização do português escrito para surdos. Desta forma, buscamos expor dois conceitos utilizados por FERNANDES (2003) para fundamentar sua proposta: a concepção dialógica de linguagem, segundo postulados de BAKHTIN, e o conceito de letramento, baseado nos estudos de KLEIMAN (1999). Isso posto, partimos para o estudo da proposta de

FERNANDES (2003) salientando os fatores principais que constituem tal proposta.

A pesquisa empírica, de caráter intervencionista, foi realizada em uma escola bilíngue, junto a alunos do 2º ano do ensino fundamental. Os participantes da pesquisa eram três, e a pesquisadora conduziu a proposta de FERNANDES (2003) junto a esses alunos. A intervenção dividiu-se em dois momentos, sendo o segundo momento o eleito para ser objeto de análise desta pesquisa, por serem seus dados mais conclusivos. Os dados - registros filmados, fotos, textos dos alunos e relatos da pesquisadora, foram submetidos a análise de cunho qualitativo, e os resultados divididos em três eixos: os ganhos em língua de sinais, os ganhos em língua portuguesa escrita e os ganhos em conhecimento de mundo.

As unidades de análise foram duas, a saber:

- Fatores objetivos: aqueles passíveis de controle por parte da ação da pesquisadora. São eles a qualificação do professor aplicador, o tempo dedicado à aplicação da metodologia e a condução dos passos metodológicos, bem como sua fidedignidade à proposta assumida.

-Fatores subjetivos: estão relacionados a fatores cuja determinação foge ao controle da ação da pesquisa, que são de caráter subjetivo. São eles o tempo de exposição dos alunos a língua de sinais, o tempo de escolarização em escola bilíngue e a convivência, ou não, destes alunos com comunidades surdas.

O primeiro momento de intervenção foi pouco contemplado em nossa análise, por considerarmos as diversas dificuldades enfrentadas devido a fragmentação dos passos de Fernandes (2003), bem como o nível de dificuldade, em termos verbais, do gênero história em quadrinhos. Analisamos este primeiro momento como não satisfatório, devido principalmente a estes dois entraves encontrados.

Os resultados do segundo momento de intervenção, discutidos em termos dos ganhos proporcionados pela condução da proposta bilíngue de FERNANDES (2003), nos chamou atenção para seguintes questões

- O bilinguismo, como postura adotada por programas educacionais preocupados em respeitar a condição linguística dos surdos, é uma realidade construída aos poucos. Uma proposta bilíngue deve ser encarada como um processo que deve

permeiar toda a escolarização do indivíduo surdo, e perpassar todas as disciplinas escolares. A condução de uma proposta que se denomine bilíngue não acarreta em ganhos imediatos, mas constrói a cada dia uma vivência com a língua. Tomando a língua como organismo vivo, que se constrói pelo seu uso, vivências em que sua utilização seja significativa são essenciais, e essas vivências não ocorrem de um dia para o outro.

- Tendo em vista as poucas experiências com a língua de sinais e a língua portuguesa escrita, dos alunos surdos em séries iniciais, proporcionar situações reais da língua em uso que visem sistematizar o português escrito é fundamental. Retomando a tese de que a escola cumpre, para o surdo, o papel que a família e a sociedade desempenham para o ouvinte em termos de aquisição e desenvolvimento de língua de sinais, português escrito e conhecimentos de mundo, é neste espaço que o surdo tem acumulado suas mais ricas interações. Dada esta situação, a escola irá mediar todo o contato que o surdo terá com a língua portuguesa escrita. Como a língua possui diversos usos – e é isso que determina sua organização gramatical, cabe à escola, responsável pela educação deste indivíduo, proporcionar meios de acesso a essas ocorrências da língua obviamente mediadas em Libras.

- A língua de sinais, acreditamos e defendemos, é a base sobre a qual todo o processo educativo do surdo será alicerçado. Nesse sentido, um espaço de aprendizagem que dê a essa língua sua devida importância é fundamental. Por isso, defendemos a escola bilíngue como o local onde o indivíduo surdo poderá, e deve, ser formado. Não há dúvidas de que nossa pesquisa seria inviável em qualquer outro contexto educativo. Só podemos apontar os resultados que apontamos, graças ao *locus* privilegiado da escola bilíngue.

Nossa tímida contribuição não é mais que a reafirmação de antigos anseios e reflexões. Nesse movimento de revisitar a proposta de Fernandes (2003), reafirmamos a efetividade de práticas bilíngues que buscam sistematizar o português escrito para alunos surdos, bem como os ganhos proporcionados por ela. Dado o contexto conturbado que tem se configurado no atendimento educacional ao aluno surdo, escola regular *versus* escola especial/bilíngue, nossa

pesquisa reitera a necessidade de propostas de sistematização do português escrito sejam implementadas em espaços bilíngues.

Nossa convicção, de que a apropriação de língua portuguesa escrita por surdos deve ser concebida fora do paradigma ouvinte de apropriação de escrita, nos permite afirmar que pela ação de nossa pesquisa houve sim apropriação, e significação, do português escrito pelos participantes. De maneira nenhuma apontamos a proposta de Fernandes (2003) como panaceia aos problemas atribuídos a educação de surdos, e a difícil relação destes aprendizes com a língua portuguesa escrita. O mérito da proposta de Fernandes (2003) reside justamente em sugerir caminhos, possibilitar reflexões, como as nossas, para o desafio de educar surdos.

Nossa audaciosa pergunta de pesquisa, com relação ao caminho possível de sistematização do ensino do português escrito para alunos surdos, usuários de Libras nas séries iniciais do ensino fundamental, acreditamos, não possui uma única resposta, e continuará a ser perseguida por nossas e outras investigações e estudos. Em educação não há receitas, mas a indicação de caminhos e possíveis condutas, contribui para que os educadores possam alicerçar suas práticas.

Nesse sentido, a proposta de Fernandes (2003) apresenta um caminho que intentamos percorrer pela ação de nossa pesquisa. Não chegamos a vislumbrar o final do caminho, se é que ele tem um fim, mas nossa intenção de percorre-lo não foi de esgota-lo, mas de experimenta-lo como meio que conduziria a aproximação do surdo sinalizador ao uso do sistema de escrita alfabética. Com os participantes de nossa pesquisa, essa aproximação foi confirmada, pudemos verificar crianças surdas, sinalizadoras, envolvidas em atividades de escrita com vivacidade, atribuindo sentido e fazendo uso social desse sistema.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6. Ed. São Paulo: Editora HURITEC, 1992.

\_\_\_\_\_, Estética da criação Verbal, 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC; SEEP; 2008.

CAMPELO ET AL. Carta aberta ao ministro da educação. 2012. Disponível em <http://xa.yimg.com/kq/groups/2996564/1123976952/name/CARTA+ABERTA+DOS+DOUTORES+SURDOS+AO+MINISTRO+MERCADANTE.pdf> Acesso em novembro de 2013.

FERNANDES, S. Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Curitiba, 2003, Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná.

\_\_\_\_\_ & MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. Revista Educação Especial, v. 22, n. 34, p. 225 – 236, Santa Maria, 2009. Disponível em: <http://www.ufms.br/revistaeducacaoespecial>.

\_\_\_\_\_ Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. s/d. Disponível em [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos\\_edespecial/sueli\\_fernandes.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/sueli_fernandes.pdf).

\_\_\_\_\_ Avanços e Perspectivas de Inclusão Escolar para Surdos. Anais do X CONGRESSO INTERNACIONAL XVI SEMINÁRIO NACIONAL DO INES

Educação de Surdos: a conquista de novos territórios. 2011. Disponível em [http://volkswagem.ines.gov.br/servicos/publicacoes/anais/anais\\_2011.pdf](http://volkswagem.ines.gov.br/servicos/publicacoes/anais/anais_2011.pdf).

\_\_\_\_\_ Letramentos na educação bilíngue para surdos. In BERBERIAN, A. et al Org. Letramento: referências na educação e na saúde. São Paulo: Plexus, 2006.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição em uma perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GROSJEAN, F. Bilinguismo individual. Revista UFG, ano X, N. 5, p. 162 – 173. Dezembro de 2008. Disponível em [http://www.proec.ufg.br/revista\\_ufg/dezembro2008/traducao.html](http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/dezembro2008/traducao.html).

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_ & MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas : Mercado de Letras, 1999.

LODI, A. C. B, Lacerda, C B. (Orgs.) Uma escola duas línguas. São Paulo: Mediação, 2009.

LUCAS, M. A. O. F. Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil: contribuições teóricas e concepções de professores. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, 2008.

LURIA, A. R. Pensamento e linguagem: as últimas conferencias de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

NETTO, J. P. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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

REGO, T.C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Revista CÃO & CIA. N. 392. Jan. 2012

SAVIANI, D. Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo. 36. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, T. S. A. A aquisição da escrita pela criança surda desde a educação infantil. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2008.

SOARES, M. A. L. A educação de surdos no Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2005.

VERGUEIRO, V. (Org.) Como Usar as Histórias em Quadrinhos na Sala de Aula, São Paulo: Contexto, 2004.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

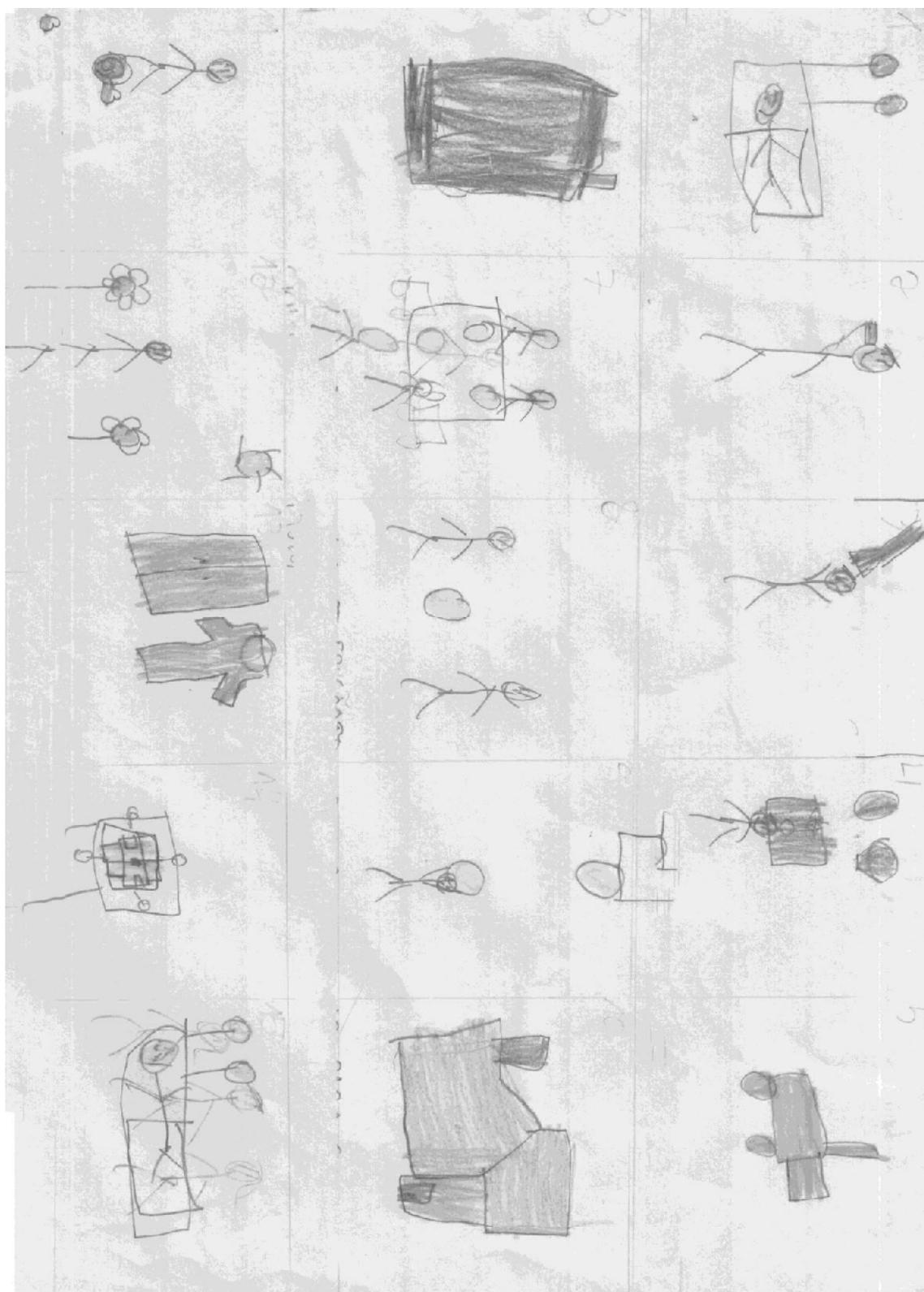
\_\_\_\_\_ Problemas del desarrollo de la psique. In: Obras escogidas . Tomo III. Madrid: Visor Dis, 2000.

# ANEXO I

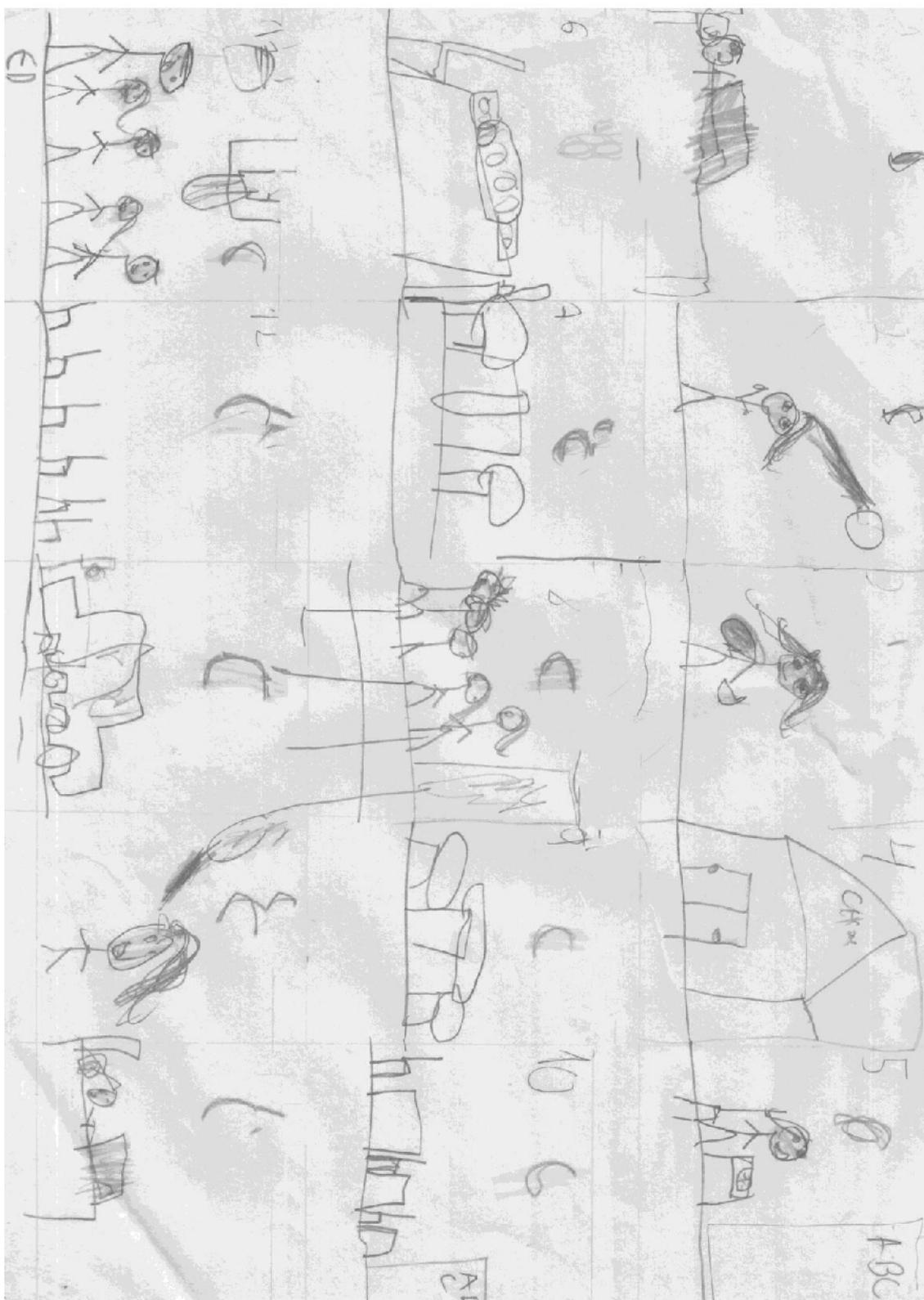
Primeira produção Bia



Primeira produção Cadu

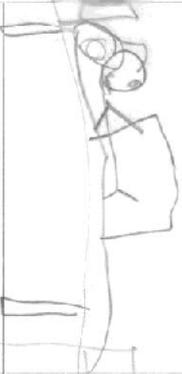
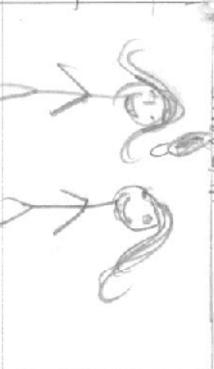
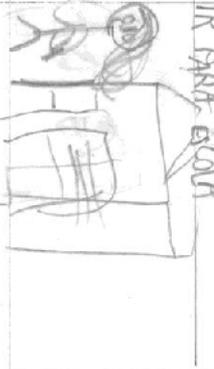
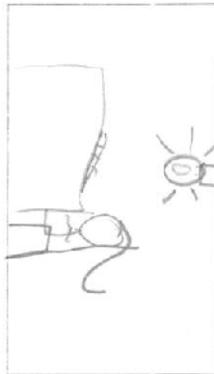
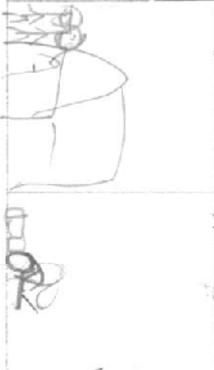


Primeira produção Lara

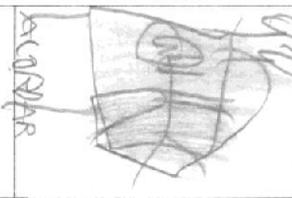
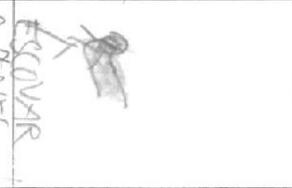
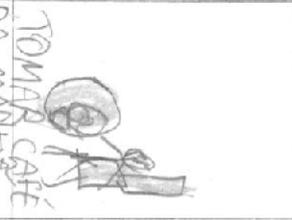
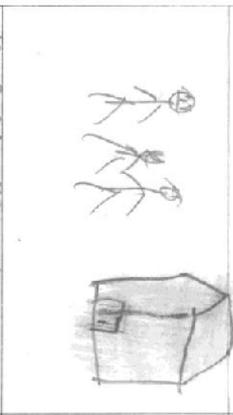
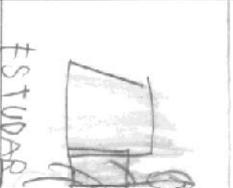
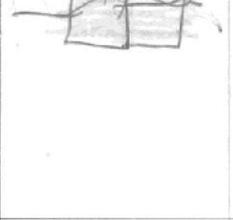
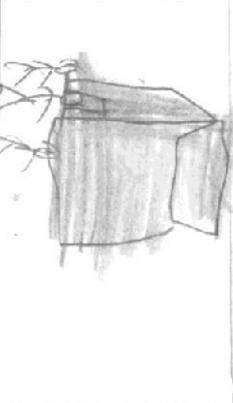
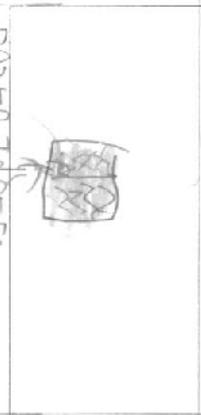
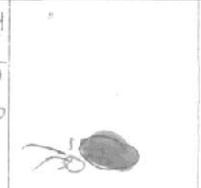
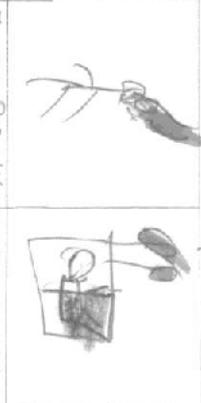


## ANEXO II

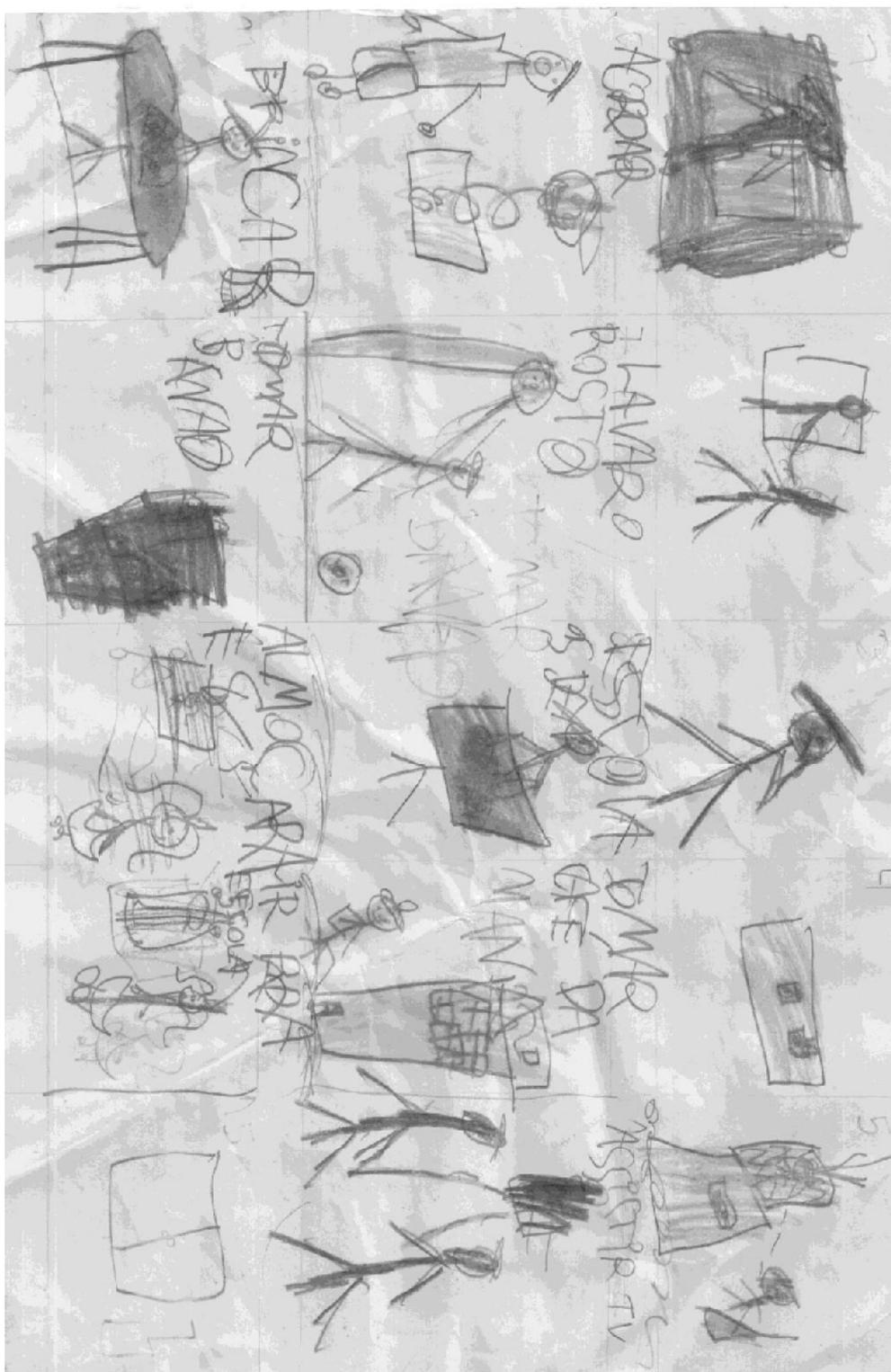
Quadro de atividades diárias Bia

<p>ACORDAR</p> 	<p>LAVAR o ROSTO</p> 	<p>ESCovar os DENTES</p> 
<p>TOMAR CAFÉ DA MANHÃ ASSISTIR TV</p> 	<p>BRINCAR</p> 	<p>BRINCAR</p> 
<p>TOMAR BANHO</p> 	<p>ALMOÇAR</p> 	<p>IR PARA ESCOLA</p> 
<p>ESTUDAR</p> 	<p>IR PARA CASA</p> 	<p>TOMAR BANHO</p> 
<p>ESTUDAR</p> 	<p>ESPERAR TAREFAS</p> 	<p>DORMIR</p> 

Quadro de atividades Cadu

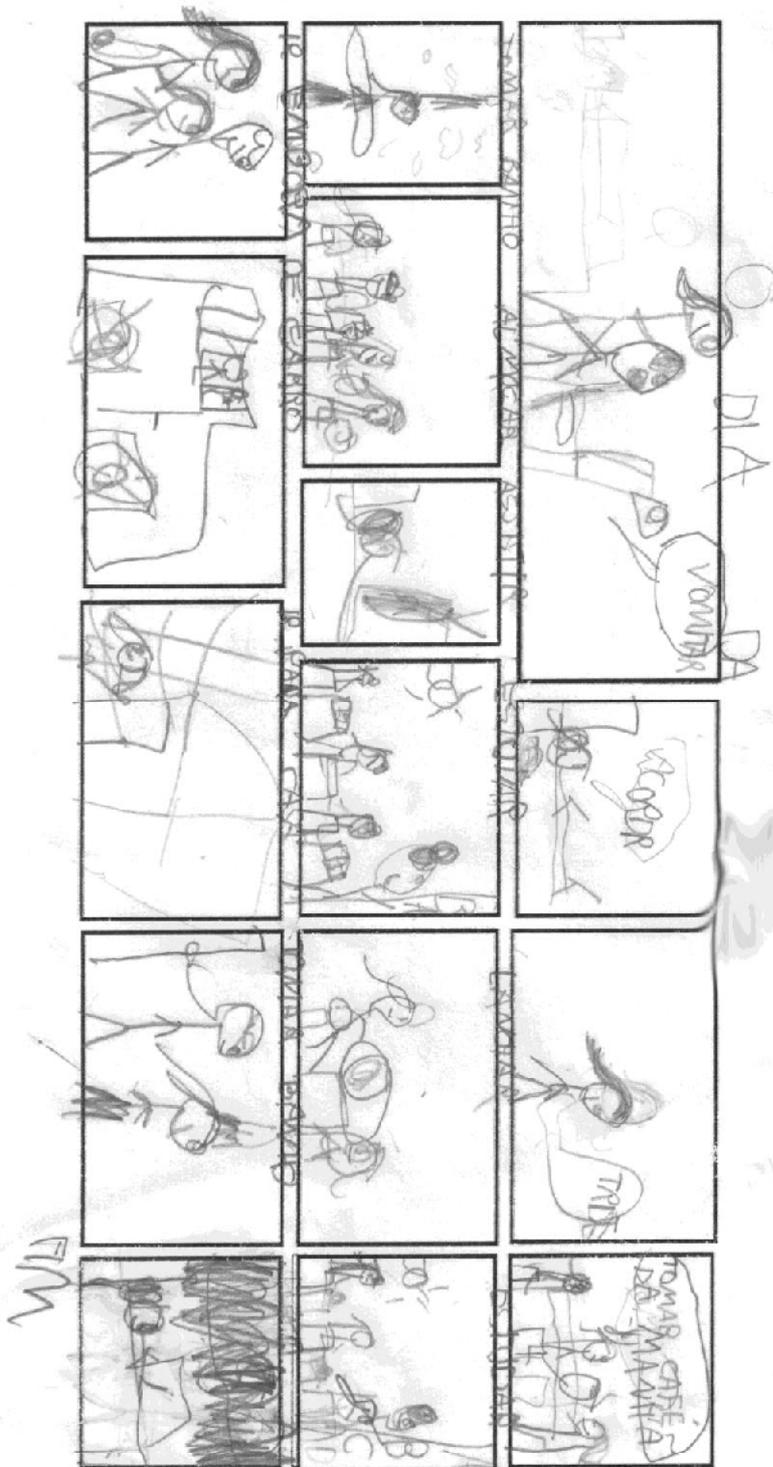
<p>BRUNAR</p> 	<p>LAVAR O ROSTO</p> 	<p>ESCOVAR O DENTE</p> 	<p>TOMAR CAFÉ DA MANHÃ</p> 	<p>ASSISTIR TV</p> 
<p>BRUNAR</p> 	<p>TOMAR BANHO</p> 	<p>AMANHAR</p> 	<p>IR PARA CASA</p> 	
<p>IR PARA ESCOLA</p> 	<p>ESTUDAR</p> 	<p>IR PARA CASA</p> 	<p>IR PARA CASA</p> 	
<p>FAZER TARGEM</p> 	<p>JANTAR</p> 	<p>TOMAR BANHO</p> 	<p>DORMIR</p> 	

Quadro de atividades Lara

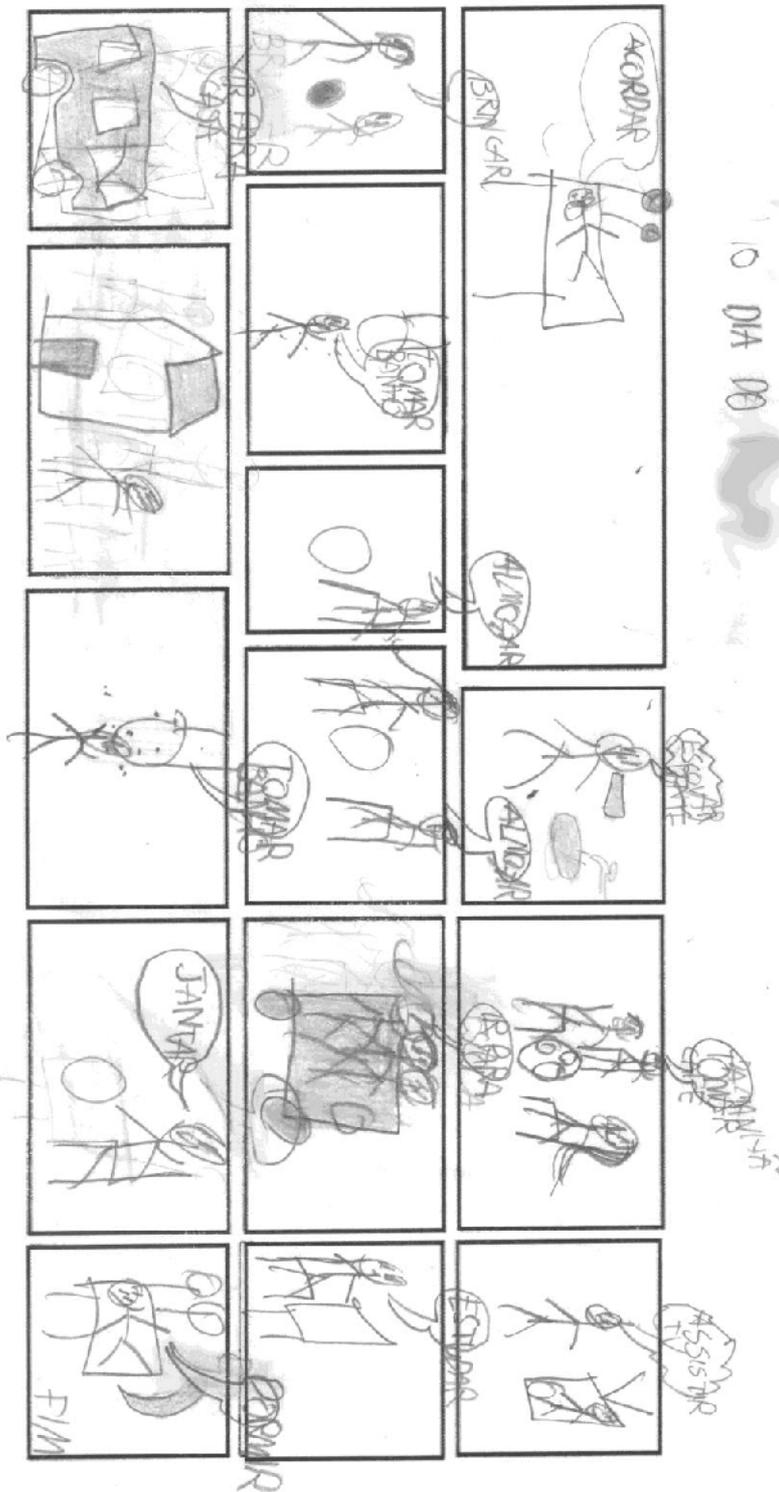


ANEXO III

Segunda produção Bia



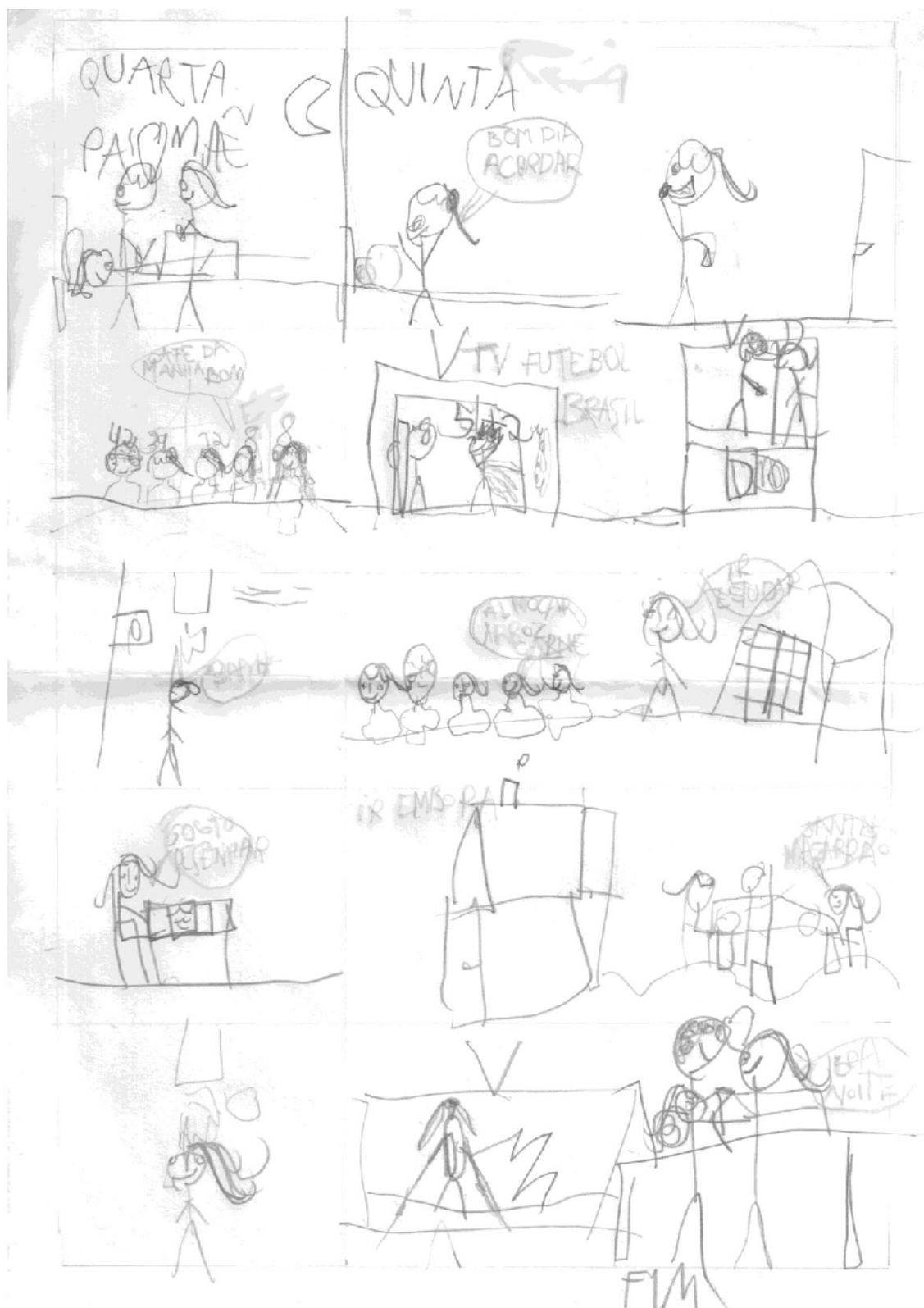
Segunda produção Cadu





## ANEXO IV

## Terceira produção Bia



## Terceira produção Cadu



## ANEXO V

## RAÇAS DE CÃES



Filhote



ADULTO



Cão de guarda

**Nome da raça: PITBULL**

**Características: Grande, pelo curto e bravo.**

**Cor: cinza, branco e marrom.**

**É um cão de guarda.**



Filhote



Adulto



Cão de companhia

**Nome da raça: BULLDOG**  
**Características: Pequeno, pelo curto e manso.**  
**Cor: marrom e branco.**  
**É um cão de companhia.**



Filhote



Adulto



Cão de companhia

**Nome da raça: DÁLMATA**

**Características: Grande, pelo curto e manso.**

**Cor: preto e branco**

**É um cão de companhia**



Filhote



Adulto



Cão de companhia

**Nome da raça:COCKER**  
**Características: Pequeno,  
pelo longo e manso.**  
**Cor:Marrom**  
**É um cão de companhia**



Filhote



Adulto



Cão de guarda

**Nome da raça: PASTOR  
ALEMÃO**

**Características: Grande,  
pelo longo e bravo**

**Cor: Preto e Marrom**

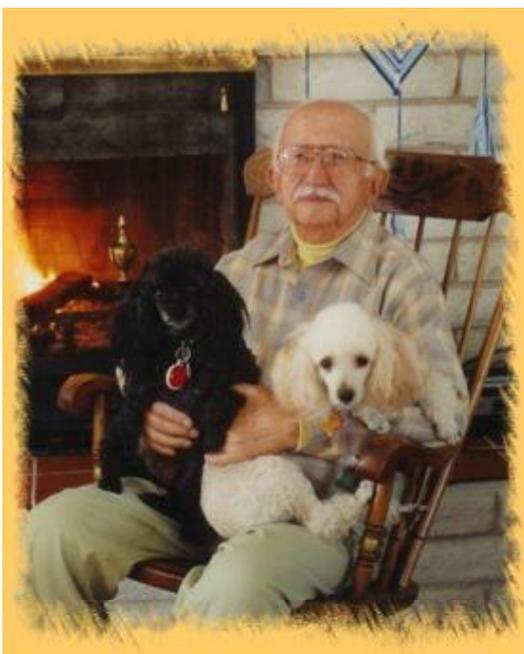
**É um cão de guarda**



Filhote



Adulto



Cão de companhia

**Nome da raça:POODLE**

**Características: Pequeno,  
pelo longo e manso.**

**Cor: Branco e preto**

**É um cão de companhia**

## ANEXO VI

# VENDO

FILHOTES DE PASTOR ALEMÃO. CÃO DE GUARDA.  
COR PRETA E MARROM. LINDOS E MANSOS

PREÇO: R\$ 300



FONTE: [h\\_p://assis.olx.com.br/lhotes-de-pastor-alemao-iid-623820437](http://assis.olx.com.br/lhotes-de-pastor-alemao-iid-623820437) Acesso em setembro 2013

# VENDO

6 FILHOTES DE DÁLMATA.  
MANSOS. COR PRETA E  
BRANCA

PREÇO: R\$ 250



FONTE: [h\\_p://contagem.olx.com.br/lhotes-de-dalmata-iiid-623827](http://contagem.olx.com.br/lhotes-de-dalmata-iiid-623827) Acesso em setembro de 2013

# VENDO BULLDOG

FILHOTES MANSOS, COR BRANCA E MARROM.

FILHOTES LINDOS! PREÇO: R\$ 350



Fonte <http://campinas.olx.com.br/bulldog-ingles-filhotes-de-alto-padrao-iid-611965202> Acesso em setembro de 2013

# VENDO FILHOTES DE COCKER

LINDOS FILHOTES DE COCKER.

MANSOS! PELO LONGO, COR MARROM

PRECO R\$ 400



FONTE: <http://produto.mercadolivre.com.br/MLB-547646880-cocker-spaniel-ingles-3-femeas- JM> acesso em setembro de 2013