

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

CAROLINA ISRAEL MONTICELLI

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE LETRAMENTO NA
EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Porto Alegre
1º semestre de 2010

CAROLINA ISRAEL MONTICELLI

**REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE LETRAMENTO NA
EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana da Silva Thoma.

Porto Alegre
1º semestre de 2010

AGRADECIMENTOS

... agradeço à Deus pelas experiências compartilhadas de fé, força e sabedoria, em todos os momentos de dificuldade, limitações e situações enfrentadas no decorrer da construção deste trabalho.

... ao meu companheiro, amigo e noivo Denis, por seu entendimento, abdicção e apoio incondicional neste processo de aprendizagem, de crescimento e de muitos enfrentamentos.

... à minha família que acreditou em mim, nas minhas potencialidades, me incentivando nos momentos de desânimo, proporcionando momentos de descontração, de reunião e revigoramento de minhas energias.

... à minha mãe Ana e ao meu pai Antonio, exemplos de perseverança e que me ensinaram os valores mais importantes que tenho na vida. Por isso cheguei até aqui.

... às minhas irmãs Sarita e Cristina pelas alegrias e imprescindível amizade, e por terem me presenteado com três anjos que iluminam minha vida: Fernando, Rafael e Vitória Maria.

... à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Adriana Thoma por a toda confiança que me foi dada na construção deste trabalho. Teu apoio, organização e dedicação foram fundamentais.

... à todas as pessoas que de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste trabalho.

“Alguns tipos de escrita têm mais status do que outros. Escrever é uma luta, mesmo para o mais experiente escritor. Escrever constrói identidade para escritores, ou seja, a escrita identifica o escritor. Ligado ao poder, status, valores e atitudes da escrita, escritores estão interligados com outros e com as questões de quem escreve sobre o que e para quem, para que, por que e como.”

Lodenir Becker Karnopp (2002)

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo conhecer e problematizar as representações de professores sobre o letramento de alunos surdos. A pesquisa foi desenvolvida através de entrevistas com seis professoras, sendo dessas duas surdas e quatro ouvintes, que atuam com alunos surdos nas séries iniciais do ensino fundamental de uma escola de surdos no município de Porto Alegre. Como referencial teórico, utilizo os Estudos Culturais e os Estudos Surdos, a partir dos conceitos de representação e letramento visual. As perguntas feitas versam sobre os significados do letramento para surdos e as respostas como: "dificuldade", "não gostam", "rejeitam", "dificuldade de compreensão", "tem que estar incentivando..." aparecem com frequência. As professoras surdas acham importante a aprendizagem escrita para autonomia do surdo, uso social: "faculdade, mercado de trabalho, vestibular, futuro". Todas as entrevistadas concordam que o acesso à língua de sinais é fundamental para a compreensão e contextualização do português escrito e pontuaram a relevância no uso da imagem, do visual para o entendimento do surdo. Algumas professoras referem pouca abordagem de questões que envolvem a educação de surdos em suas formações, fato este que pode estar correlacionado com suas representações.

Palavras-chave: Representação. Surdez. Letramento visual.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO DE SURDOS: BUSCANDO APROXIMAÇÕES	9
3 FERRAMENTAS TEÓRICO-ANALÍTICAS	12
4 REPRESENTAÇÕES SOBRE LETRAMENTO NA ESCOLA INVESTIGADA	19
4.1 SIGNIFICADOS DA FUNÇÃO DA ESCRITA PARA OS SURDOS	22
4.2 SIGNIFICADOS DE LETRAMENTO VISUAL	24
4.3 SIGNIFICADOS DA LIBRAS NO PROCESSO DE LETRAMENTO DOS SURDOS	27
4.4 SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE	29
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
6 REFERÊNCIAS	35
APÊNDICE	37

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa *Representações de professores sobre o letramento na educação de surdos*, desenvolvida como Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Pedagogia da UFRGS, tem como objetivo conhecer e problematizar as representações de professores surdos e ouvintes sobre o letramento de alunos surdos.

Para tanto, proponho aqui uma investigação de caráter qualitativo, realizada através de entrevistas semi-estruturadas com professores surdos e ouvintes das séries iniciais do ensino fundamental que atuam com alunos surdos, além de leituras e reflexões sobre o assunto.

Como base de argumentação para o meu estudo utilizo autores como: Soares (1996) e Kleiman (1995) que tratam sobre as noções de letramento, Hall (1997) que aborda sobre questões de representação e processos de significação, Lebedeff (2005) e Gesueli (2004) que tratam sobre letramento visual para surdos, Gesueli (2006) e Giordani (2005) para apresentar pesquisas sobre letramento na educação dos surdos e Skliar (1998). Também utilizo outros autores dos denominados Estudos Surdos, entre eles Thoma (2002), Karnopp (2005), Lodi (2004), Strobel (2008), Góes (2000), que fizeram parte das minhas leituras na busca pelo entendimento de concepções e práticas na educação de surdos. Nem todos eles estão diretamente citados no texto, mas a leitura de seus textos foi necessária para uma aproximação das discussões que têm sido feitas na área da educação de surdos.

Com o apoio dos autores estudados explicito conceitos e noções imprescindíveis para análise dos dados coletados, tais como: letramento, letramento visual, representação, concepções de leitura e escrita, processos de significação, fazendo uma rede de relações por onde a análise será sustentada.

Inicialmente, no capítulo *PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO DE SURDOS: buscando aproximações* faço uma contextualização do estudo explicitando os motivos pela escolha da temática do letramento na educação dos surdos, minha relação com

essa educação, questões de pesquisa que permeiam o estudo, como foi a escolha dos sujeitos da pesquisa e como se procederam as entrevistas.

Em um segundo momento, no capítulo *FERRAMENTAS TEÓRICO-ANALÍTICAS* apresento os conceitos e concepções que vem sendo discutidas por diferentes autores, dentro e fora da educação de surdos (alguns vistos no curso de Pedagogia, outros não), já citados anteriormente e que foram a base para que eu direcionasse meu olhar para as análises em busca da problematização que me propus a realizar.

No capítulo *REPRESENTAÇÕES SOBRE LETRAMENTO NA ESCOLA INVESTIGADA* além de apresentar os sujeitos da pesquisa, faço apontamentos em relação aos dados coletados e problematizo as representações dos professores presentes nas entrevistas. Realizo a análise dividindo-a em quatro unidades: *Significados da função da escrita para os surdos*, *Significados de Letramento Visual*, *Significados da LIBRAS¹ no processo de letramento dos surdos* e *Significados da Educação Bilíngue*.

Finalizo retomando algumas questões que ficaram evidentes neste trabalho e que possam de alguma forma, contribuir para atuais e futuras reflexões desta abordagem na educação de surdos.

¹ Língua Brasileira de Sinais

2 PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO DE SURDOS: buscando aproximações

O presente trabalho surgiu a partir de questionamentos sobre meu conhecimento na educação de surdos e constatações feitas por mim ao longo de minha formação no curso de Pedagogia, que revelavam a necessidade de maior inserção dos estudos surdos no currículo deste curso.

Em um determinado momento de minha formação, ao ter contato pela primeira vez com a LIBRAS fui conhecendo aos poucos a cultura surda e a língua dos surdos. A partir daí, fui desconstruindo as representações que eu tinha em relação ao cotidiano dos surdos e que evidenciavam minha falta de conhecimento. Se me dissessem antes desta aproximação com os surdos que os mesmos eram “surdos-mudos”, não contestaria; o que hoje me chama muito a atenção por saber que essa é uma nomenclatura questionada pela área e pela própria comunidade surda. Outras metanarrativas como a que o surdo tem dificuldades cognitivas e de aprendizagem era um discurso que eu aceitava como uma “verdade”.

Muitas vezes ainda escuto estes discursos e reconheço ter feito parte um dia deles, não com a intenção de colocar o surdo num lugar de inferioridade, mas como resultado de uma cultura e de uma formação insuficiente que proporciona ainda poucas possibilidades de contato ou de conhecimento com/da comunidade surda. Porém, minha aproximação dessa comunidade se deu fora da graduação, por interesse próprio. Percebi que a educação dos surdos, bem como a de outros grupos que integram a denominada “Educação Especial”, era pouco abordada em minha formação. Descobri que muitos estudos foram e estão sendo desenvolvidos dentro da Faculdade de Educação, através dos Estudos Surdos, embora seja recente sua inserção no currículo obrigatório do Curso de Pedagogia desta universidade.

Entre as inúmeras discussões sobre o processo educacional dos surdos está a aquisição da escrita, o desempenho do surdo na leitura e escrita, as relações das

famílias e da escola no contexto da aprendizagem do português como segunda língua para os surdos, as representações sobre dificuldades encontradas por esses alunos, entre outros.

Nesse contexto, escolhi a temática do letramento na educação dos surdos por ser esse um tema que vai além do processo de aquisição da escrita pelo surdo. O letramento ressalta a importância da construção de significado da leitura e escrita pelo e para o surdo, como uma prática que além de individual é também social. É importante que a criança surda, assim como as ouvintes que estão em processo de aquisição da leitura e da escrita, atribuam significado ao seu uso em diferentes contextos, pois assim ela compreende o caráter comunicativo e de interação da língua.

Kleiman (1995, p.21) afirma que as práticas de letramento são determinadas social e culturalmente e, portanto, “os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”. Entendendo que a maior parte dos surdos tem uma prática social de escrita restrita fora da escola e essa, muitas vezes, é o local de comunicação mais freqüente em língua de sinais pelo surdo, é necessário se pensar que as ações pedagógicas adotadas pelos professores em sala de aula têm papel fundamental no sentido de proporcionar experiências significativas de leitura e a escrita para os surdos.

Muitos são os desafios para a atuação docente. Nós professores somos constituídos e permeados por conceitos, concepções e representações que influenciam diretamente em nossa visão de educação. Levando em consideração que estou em processo de formação docente, acredito ser de extrema importância *conhecer e problematizar sobre as representações de professores que atuam em escolas de surdos sobre o letramento na educação destes alunos.*

Diante disto, a investigação será realizada com professores que atuam com alunos surdos. Como questões de pesquisa que me ajudarão na construção do que pretendo, pergunto: Qual o significado da LIBRAS na educação de surdos? Quais as implicações das representações sobre letramento na educação dos surdos? Essas representações determinam suas ações pedagógicas? Existem relações entre a formação dos professores e suas concepções de educação de surdos?

A pesquisa foi desenvolvida através de entrevistas com seis professoras, sendo destas duas surdas e quatro ouvintes, que atuam com alunos surdos nas

séries iniciais do ensino fundamental em uma escola de surdos no município de Porto Alegre.

A opção em realizar o estudo em uma escola de surdos surgiu devido ao fato de que há poucos alunos incluídos nas classes regulares nas escolas de ensino fundamental de Porto Alegre, o que dificultaria a coleta de dados dentro do prazo disponibilizado para a realização da pesquisa. O número de escolas também foi determinado em função do tempo, pois apenas em uma escola a quantidade de dados coletados já possibilitaria uma ampla análise.

As entrevistas com as professoras foram realizadas na própria escola de surdos investigada. Em conversa com a supervisora combinamos que as entrevistas se dariam durante as aulas especializadas dos alunos, quando as professoras titulares das turmas estariam liberadas e para que não houvesse prejuízo nas aulas ministradas por elas. Assim, enquanto os alunos ficavam sob orientação do professor especializado, realizamos as entrevistas.

A entrevista é composta de informações sobre a formação dos professores, sua relação com a LIBRAS, além de quatro perguntas que possibilitaram o surgimento de dados sobre as representações dessas professoras em relação ao letramento de seus alunos. As entrevistas com os professores foram primeiramente capturadas através de gravação em áudio e após foram transcritas para posterior análise. Nas entrevistas com as professoras surdas as respostas foram sinalizadas e após interpretadas pela supervisora da escola, que se disponibilizou a fazer a interpretação devido ao meu pouco domínio da língua e à falta de um intérprete no momento da entrevista.

3 FERRAMENTAS TEÓRICO-ANALÍTICAS

Para desenvolver a análise desta pesquisa é preciso que alguns conceitos sejam explicitados, sendo fundamental para a minha problematização e reflexão. Através do diálogo com os autores abordados, algumas dúvidas vieram à tona, outras foram sendo esclarecidas após releituras, num processo interdependente na trajetória da escrita, que também acredito ser relevante para o leitor que busca a mesma construção do conhecimento na educação de surdos que experimentei.

A surdez e os surdos permaneceram durante muito tempo dentro de um discurso marcado pela falta, pela correção, pela medicalização. Vistos como sujeitos em defasagem de aprendizagem, sofreram com práticas institucionalizadas que negavam qualquer característica que os identificassem como sujeitos “diferentes”, que utilizam uma língua própria para se comunicar, pertencentes a um grupo que compartilha as mesmas experiências visuais. Por outro lado, são vistos como o “contrário” dos ouvintes, como “portadores de uma deficiência” e como sujeitos que têm muitas dificuldades devido à privação da audição.

Os Estudos Surdos propõem uma problematização acerca dessas construções históricas e sociais, dos contrastes binários onde sempre o surdo é “enquadrado”: normalidade/anormalidade, oralidade/gestualidade, ouvinte/surdo, saúde/patologia (SKLIAR, 1998) e assim desconstruir algumas metanarrativas tidas como grandes “verdades” na educação dos surdos. O objetivo dos Estudos Surdos não é analisar os surdos, sua cultura, sua língua, sua identidade e sim as representações que colocam o surdo dentro do discurso da incapacidade, da falta, da anormalidade, a partir de visões dominantes e ouvintistas, que pretendem impor e manter relações de poder na educação de surdos.

Utilizo aqui a definição de Skliar e Lunardi sobre os Estudos Surdos para melhor situar este conceito:

Os Estudos Surdos em Educação podem ser definidos como um território de investigação educativa e de proposições políticas que, por meio de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação ao conhecimento e aos discursos sobre a surdez e os surdos. Nesses estudos, temos descrito a surdez nos seguintes termos (SKLIAR, 1998): uma experiência visual, uma identidade múltipla e multifacetada, que se constitui em uma diferença politicamente reconhecida e localizada, na maioria das vezes, dentro do discurso sobre a deficiência. (2000, p.11)

Os Estudos Surdos têm uma relação estreita com os Estudos Culturais podendo ser considerado como uma ramificação da mesma. Assim como os Estudos Culturais, os Estudos Surdos focalizam e problematizam questões de cultura, diferença, relações de poder e saber, identidade, práticas discursivas. É a partir destas perspectivas teóricas que este estudo se embasa.

Como já havia descrito antes, uma das razões pela escolha da temática da educação de surdos foi a pouca abordagem sobre esse campo em minha formação. Muitas vezes escutei representações sobre os surdos que, por falta de conhecimento, não foram questionadas ou problematizadas, pois minha visão enxergava através da cultura ouvinte.

Certo dia, presenciei uma conversa dentro do ônibus entre dois estudantes ouvintes que observavam dois estudantes surdos que se comunicavam a sua frente. Um deles olha para os surdos com uma cara de “espanto” e diz para o colega sussurrando: “- *Ele é surdo-mudo!*” O outro responde: “- *Então não precisa falar baixo!*” E o primeiro completa: “- *Mas ele pode ser só mudo.*” Fiquei incomodada no momento com a conceitualização “surdo-mudo”. Imaginemos então os surdos que convivem freqüentemente com representações ouvintistas.

Antes de aprofundar o conceito de representação, conceito chave desta pesquisa e meu objeto de estudo, proponho uma conversa inicial sobre os conceitos de letramento e letramento visual, pois são conceitos bastante recentes na área da educação e as vezes pouco entendidos, sendo também fundamentais para a compreensão das representações presentes nas entrevistas.

O conceito de letramento é bastante recente no campo da educação e surgiu a partir da necessidade de se compreender melhor o processo de inserção da escrita no mundo social. Atualmente, a escrita está bastante presente no meio social e em diferentes práticas cotidianas do ser humano: para escrever um bilhete, entender a bula de um remédio, para realização de uma receita, para escrever uma carta, contar uma história, para informar-se através de diferentes portadores de texto

(revistas, jornais, outdoors, internet, livros, cartazes, televisão), fazer um trabalho escolar ou acadêmico, etc. Portanto, tornando-se clara a importância da escrita numa perspectiva social (letramento sociocultural).

Soares (1996) explicita algumas definições para a palavra letramento, encontradas (ou não) em dicionários, seus significados antigos, além de datar a época de seu aparecimento no campo da Educação e das Ciências Linguísticas, no discurso dos especialistas (década de 80) e nos títulos de livros (por volta de 1995). Mas a autora afirma que não foi a partir daí que o termo letramento recebeu o significado que conhecemos hoje.

A palavra *letramento* é uma tradução do inglês para o português da palavra “*literacy*”, definido como a condição de “*literate*”, que por sua vez ao ser traduzida encontra-se a definição de “aquele que vive em estado ou na condição de saber ler e escrever”. (SOARES, 1996, p.84)

Com o intuito de distinguir o uso social da escrita de competências individuais marcadas nos processos de alfabetização iniciaram-se estudos sobre o letramento nos meios acadêmicos. Com o tempo os estudos foram focalizando os efeitos do letramento em grupos minoritários.

Entre diferentes linhas de pesquisa há estudos que acreditam que o discurso sobre letramento desvaloriza o processo de alfabetização pelo fato de acreditar que apenas as crianças estando expostas a contextos e situações que tenham a leitura e a escrita presentes e a adoção de uma aprendizagem espontânea de escrita seriam suficientes (MORAIS, 2006). Não podemos negar que a aprendizagem de “técnicas de escrita” (como por exemplo, conhecimento do sistema alfabético, relação letra-som) não seja relevante, porém não é único determinante para o desenvolvimento da leitura e escrita.

Para entender melhor esta relação entre alfabetização e letramento me aproprio da afirmação feita por Soares (1996) de que um adulto que é analfabeto devido à falta de condições econômicas e sociais pode ser letrado, pois:

se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que em geral dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, este analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita. (1996, p.89)

A relação que a criança vem desfrutando com a leitura e a escrita e sua vivência nas instituições em que ela convive traz contribuições importantes neste processo.

Quando pensamos sobre a situação de letramento dos surdos, precisamos lembrar que o surdo que convive com a família ouvinte muitas vezes tem conflitos em relação à comunicação. Os eventos de letramento compartilhados são restritos ou inexistentes. Considerando que as práticas de letramento são importantes em diferentes instituições, não só na escola, o surdo pode ter uma diminuição de interações nesses eventos.

Muitas vezes o surdo chega à escola com pouco ou até nenhum conhecimento da LIBRAS. Isto torna a aprendizagem do português escrito muito mais complexa, pois não tem a língua natural como suporte para a aprendizagem de uma segunda língua. Fatores econômicos também são relevantes, uma vez que as práticas de letramento se diferenciam conforme a classe social ou nível de escolarização.

Então a definição que considero relevante destacar neste trabalho e que traz uma importante reflexão pensando no uso da escrita pelos surdos é a definida por Kleiman (1995, p.19) onde letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Focalizando os estudos sobre letramento na educação de surdos explicito as pesquisas realizadas por Giordani, Lebedeff e Gesueli.

Giordani (2005) traz para o debate as narrativas de jovens e adultos surdos do Centro Municipal dos Trabalhadores (CMET) Paulo Freire de Porto Alegre sobre a significação da escrita para esses alunos. Através de entrevistas, os alunos relatam que a escola não contempla suas histórias de vida, suas vivências no mundo e continua se preocupando com a norma culta da língua portuguesa. Esses alunos retornam à escola marcados por experiências de fracassos e acreditam, ou melhor desejam, que a escola deva assumir outro diálogo: o diálogo com a vida.

Ainda nessa pesquisa, outros relatos dos jovens e adultos surdos demonstram concepções de letramento para além da escola, quando referem experiências de letramento nos seus cotidianos, nas interações no trabalho, na vivência familiar em diferentes situações. A escola engessada em sua forma de trabalhar com textos escritos, não aceita outras formas além do modelo já reproduzido. Giordani (2005,

p.123) explica que a escrita que vemos na rua está inserida em contextos visuais “em cartazes e nos livros, em meio a figuras, desenhos e símbolos”.

Este aspecto da importância do uso de imagens, símbolos, figuras, sinais vem sendo destacado em diferentes estudos sobre letramento na educação de surdos. Devemos pensar que não só na educação de surdos a imagem tem uma relevância, mas também na educação dos ouvintes. Através de contações de histórias na educação infantil, antes mesmo de as crianças conhecerem o sistema alfabético, elas já tem contato com o texto e aprendem a estrutura textual, fazem inferências, dialogam com o texto, fazem relações entre a língua falada e a escrita. Muitas vezes também fazem uma leitura pela imagem, das palavras que já tem um maior contato e que são de sua vivência diária: identificação de nomes de produtos consumidos (ex: Coca-Cola, Nescau, etc), de estabelecimentos freqüentados (ex: Mc Donald's), de seu nome e dos colegas de turma, de familiares, de placas.

Outro estudo que aborda o uso da imagem é o de Lebedeff (2005) citando Hughes (1998), que demonstra a importância do letramento visual. A autora afirma que os professores que trabalham com alunos surdos deveriam usar a imagem como “recurso cultural que permeia todos os campos do conhecimento e que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento.” (2005 p.135). Acredita que os professores utilizam pouco a imagem por valorizarem o letramento voltado ao texto escrito, atribuindo assim menor importância ao uso da imagem.

Lebedeff (2005) defende que o surdo participe o mais cedo possível de práticas de letramento tanto na escola quanto na família. Especificamente, ressalta a importância da contação de histórias, principalmente realizada por um adulto surdo. A autora baseia-se em pesquisas realizadas por McIntire e Reilly (1996) que analisaram os comportamentos de mães surdas e mães ouvintes durante a contação de histórias para seus filhos surdos, e sinalizaram diferenças na utilização de estratégias nestes eventos. Também cita estudos de Lartz e Lestina (1995) que demonstram ser “essencial para o desenvolvimento linguístico” este compartilhamento de histórias entre crianças surdas e adultos surdos, “pois até estratégias para contar histórias são idiossincrásicas à língua de sinais.” (2005, p.137)

Este estudo aponta que a literatura é extremamente importante para o desenvolvimento da linguagem, para a imersão na cultura e para a ampliação do conhecimento.

Retomando o conceito de letramento visual, o trabalho de Gesueli (2006) traz o uso da imagem como instrumento relevante para o processo de letramento de alunos surdos devido à característica visual da língua de sinais e da leitura e da escrita. O estudo foi realizado com base em atividades educacionais desenvolvidas com crianças e adolescentes surdos (4 a 16 anos) inseridos no ensino regular e atendidos no CEPRE (Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel Porto” – Faculdade de Ciências Médicas – Unicamp), em Campinas, no Estado de São Paulo. Essas atividades desenvolveram-se com o auxílio das TIC’s (Tecnologias de Informação e Comunicação), especificamente um software chamado HagáQuê (que dispõe de recursos sonoros e visuais), proporcionando momentos de produção textual a partir de imagens e de mensagens visuais, significando práticas sociais e discursivas dos alunos.

Finalizo essa seção do trabalho explicitando a noção de representação, principal ferramenta teórico-metodológica utilizada nas análises.

Que sistemas utilizamos para nos comunicar? Como conseguimos nos entender? Temos as mesmas representações? HALL (1997) expõe três teorias sobre como utilizamos a linguagem para representar as coisas (objetos, pessoas, eventos) no mundo: Reflexiva, Intencional e Construcionista.

Na *Teoria Reflexiva*, a linguagem reflete o que vemos no mundo e, portanto, o significado está no mundo “real”. Porém, devemos considerar que o sujeito quando se refere a um determinado objeto ele opera com o signo e não com o objeto. A segunda teoria abordada, a *Intencional*, acredita que os sujeitos impõem seus significados ao mundo, assim confere individualidade ao significado, e conseqüentemente descaracteriza o caráter social da língua e a possibilidade de trocas em ter os indivíduos. Por último, aponta a *Teoria Construcionista* que considera o aspecto social da língua. O significado não está no objeto, nem na pessoa, nem nas coisas, nem mesmo na palavra. Somos nós que estabelecemos o significado, utilizando a língua ou a linguagem para significar o mundo para as pessoas.

O processo de produção de significados envolve dois sistemas: os mapas conceituais (representações mentais) e a linguagem como meio de tradução das representações e de conexão entre os signos e os mapas conceituais. No entanto, apesar de levar em consideração as representações mentais no processo de

produção de significados, se concentra na interpretação do que está interiorizado que se manifesta no exterior.

De posse dessas discussões teóricas passo às análises sobre as representações das professoras entrevistadas no capítulo seguinte, assumindo a representação como processos de significação das coisas, eventos e sujeitos, como propõe a Teoria Construcionista.

4 REPRESENTAÇÕES SOBRE LETRAMENTO NA ESCOLA INVESTIGADA

Para começar a análise das entrevistas é importante que situemos para o leitor quem são os sujeitos desta pesquisa. Já havia enunciado que são professoras das séries iniciais de uma escola de surdos, mas somente esta informação não nos permite relacionar suas respostas com o lugar de onde falam. Apresento-as a seguir.

Júlia², professora do 1º ano, tem 30 anos. Tem formação em Pedagogia Séries iniciais e Educação infantil concluída no final de 2009. Iniciou na escola em março deste ano, atuando na educação de surdos há pouco mais de dois meses. Aprendeu LIBRAS através de cursos e no contato com os surdos. Na graduação teve apenas uma disciplina com o conteúdo básico. *“É muita coisa e a gente está sempre aprendendo”*, diz ela. Júlia me contou que ela aprendeu muito com o tempo que está na escola: *“A gente lida com eles todos os dias, conversa com eles todos os dias. Porque eles têm uma gíria deles e não tem nada a ver com sinal, é outra coisa”*.

Inês, 22 anos, também é professora do 1º ano e tem experiência docente na educação de surdos: fez estágio obrigatório na escola por um semestre e é professora contratada há dois meses. Fez magistério e cursa o último semestre do curso de Pedagogia da UFRGS. No magistério fez o estágio com uma turma de ouvintes, sendo sua única experiência como professora fora da educação de surdos.

Há quatro anos Inês conta que começou a aprender LIBRAS com um amigo surdo. Seu interesse foi aumentando, tornou-se monitora de LIBRAS de um professor surdo, fez cursos na Escola Estadual Lília Mazon e também cursou a disciplina de LIBRAS I (sendo monitora também desta disciplina) e LIBRAS II na graduação. Mais adiante se tornou bolsista de pesquisa com a professora Lodenir Karnopp, estando há dois anos participando deste trabalho.

A terceira professora a ser entrevistada, Carla, é surda. Tem 37 anos, concluiu o magistério em 2002 e forma-se no curso de Letras/LIBRAS³ no final desse ano

² Utilizo nomes fictícios na identificação dos sujeitos da pesquisa.

³ O Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras é uma iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com o objetivo de formar profissionais na língua de sinais brasileira

(2010). Pretende retornar para o curso de Pedagogia que trancou para fazer o magistério. Iniciou a docência em 2004 na escola, onde atualmente trabalha como professora de uma turma do 3º ano.

Estudou da educação infantil à 5ª série em escola especial e da 6ª série do ensino fundamental ao ensino médio em escola regular. Carla relatou⁴ que aos quatro anos tinha uma linguagem própria oralizada e na escola, no contato com a comunidade surda, naturalmente adquiriu a LIBRAS. Segundo ela, antigamente tinham fonoaudiólogos que diziam que não podia usar a língua de sinais e utilizavam aparelhos para oralização. Ela era avaliada pelo uso do aparelho e pela oralização, com nota, assim como ocorre uma disciplina. Então, ela foi oralizada e acredita que isto também foi bom, pois foi importante para o contato social e assim ela conseguiu se comunicar oralmente no trabalho. Para Carla existem dois caminhos: a língua de sinais e a oralização. Acha que os dois caminhos são bons.

A professora Lúcia tem 44 anos, é formada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) desde 1990 e formou-se recentemente no ano de 2009 em Artes Visuais pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Atua na educação de surdos há 20 anos na própria escola investigada e atualmente é professora da 4ª série. Em relação ao aprendizado da LIBRAS relata que não teve disciplinas dentro do curso e que aprendeu através do contato com amigos surdos. Afirma que quando veio para Porto Alegre ainda “*era muito do oralismo*” e a língua de sinais já existia, mas era muito pouco.

A professora Greice também é professora da 4ª série. Leciona na escola investigada há 18 anos. Atualmente também atua na Educação de Jovens e Adultos com alfabetização “*com os de mais idade*” e em uma classe especial com comprometimentos mentais e distúrbios psiquiátricos. Greice tem 41 anos e formou-se no ano de 1993 em Educação Especial na UFSM assim como Lúcia. Aprendeu LIBRAS na prática em sala de aula e através de cursos “*por fora*”. Acredita que aprende mais com os adultos, pois anteriormente trabalhava na escola com a educação infantil e afirma que “*só eu ensinava, não tinha uma troca*”.

(professores e tradutores-intérpretes). O curso tem como público-alvo instrutores surdos de Libras, surdos fluentes (para o curso de Licenciatura) em língua de sinais e ouvintes fluentes em língua de sinais que tenham concluído o ensino médio (para o curso de Bacharelado). A professora Carla realiza o curso na modalidade à distância, com aulas presenciais a cada 15 dias no pólo da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Fonte: www.libras.ufsc.br

⁴ Conforme tradução disponibilizada pela escola.

A última entrevista foi com a professora Cristina. Ela é surda, tem 40 anos e é formada em Pedagogia Orientação Escolar pela ULBRA há 6 anos. Ela é professora do 2º ano e está na escola há 13 anos.

Cristina nasceu surda e foi oralizada porque, segundo ela, “*não tinha língua oficial de sinais*” e não tinha contato com a comunidade surda. Na família apenas uma irmã, que era fonoaudióloga, sabia LIBRAS e foi quem a orientou na escola e na faculdade. Quando cursou a faculdade foi muito difícil, no início não tinha intérprete, depois eles tinham que se dividir entre os cursos, faziam o português sinalizado e ela perdia muito. Pedia ajuda para os colegas ouvintes e também não entendia muito. Como ela me disse “*o emocional também ficava abalado*”.

Para uma melhor visualização mais didática dos sujeitos, sintetizo seus dados no quadro a seguir:

DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS

Professoras	Idade	Formação	Tempo docência educação de surdos	LIBRAS Como aprendeu/Quanto tempo	Série em que atua
LÚCIA	44	Educação Especial (1990)* e Artes Visuais (2009)	20 anos	Contato com os surdos	4ª série
GREICE	41	Educação Especial (1993)	18 anos	Cursos e na prática em sala de aula	4ª série
JÚLIA	30	Pedagogia Séries iniciais e Educação infantil (2009)	2 meses	Curso e contato com comunidade surda	1º ano
INÊS	22	Magistério e Licenciatura em Pedagogia (concluindo)	2 meses	Cursos e contato com os surdos	1º ano
CRISTINA	40	Pedagogia Orientação (2004)	13 anos	Contato comunidade surda e com sua irmã	2º ano
CARLA	37	Magistério e Letras/LIBRAS (concluindo)	6 anos	Contato com comunidade surda	3º ano

* Ano de conclusão do curso de graduação.

Após esta apresentação podemos refletir sobre o posicionamento de cada professora, suas experiências, vivências e trajetórias e assim significar suas representações.

Para cada uma das professoras apresentadas acima foram realizadas quatro perguntas:

- 1) Qual a função da escrita para os surdos?
- 2) O que tu entende por letramento visual?
- 3) Qual o significado da LIBRAS no processo de letramento dos surdos?
- 4) O que significa uma educação bilíngue?

Durante as entrevistas, conforme necessário solicitei que relatassem um pouco do seu dia-a-dia em sala de aula. As respostas são apresentadas e discutidas em quatro unidades de análise a seguir.

4.1 Significados da função da escrita para os surdos

Durante a realização das entrevistas, nas respostas de duas professoras ouvintes, apareceram com freqüência representações sobre a aprendizagem da escrita pelo surdo, como podemos observar abaixo:

Acho bem interessante assim, apesar de saber da **dificuldade deles**, que **eles não gostam** né, já por essa barreira, pela dificuldade, eu acho bastante interessante assim, porque o mundo ele é visual, ele é escrito, apesar de ter muitas imagens, desenhos. (Lúcia)

Mas eu acho fundamental eles saberem a escrita, né. **É difícil de trabalhar, até porque eles rejeitam, não gostam né**. Então tu tens que levar assim de uma forma lúdica, de uma forma prazerosa assim, vê o que eles gostam, o que eles tão pedindo no momento e ir levando por aí né. (Lúcia)

... **eles têm muita dificuldade de compreensão**, o que eles tão lendo, o que eles tão escrevendo. Então eles têm que ter contato desde o básico, básico, pra depois ir adiante aprofundando aos poucos. Então é muito importante, faz falta. (Greice)

Mas **eles têm bastante assim limitações**, né. **Tem que estar toda hora incentivando mais**, mais... [dizendo] “você podem mais, você tem capacidade”, incentivando... (Greice)

Devemos entender que para o surdo sua língua natural é a LIBRAS e o português escrito é uma segunda língua, portanto envolve um processo complexo cognitivamente, processo esse necessário também à aprendizagem de qualquer língua estrangeira. Para isso é necessário não fazer comparativos entre surdos e ouvintes, pois utilizam processos diferentes de aquisição da linguagem (visual para o surdo/auditiva para o ouvinte). Também considerar que dentro de um grupo de surdos de uma determinada escola iremos encontrar diferentes histórias de vidas, diferentes identidades e variadas vivências com a LIBRAS e o português escrito.

Outro ponto observado nas respostas é que as professoras entrevistadas sinalizam uma relevância da escrita para o surdo se fazer entender em um mundo ouvinte, sendo este de um grupo maior de pessoas e o surdo tendo que se “adaptar” a ele:

Até porque assim, se tu vai na rua alguma pessoa que nunca viu o surdo, que não tem muito contato, primeira coisa o que ela vai fazer? Ela vai escrever, **ela não consegue se comunicar, ela vai escrever e daí o surdo não vai saber muito bem o que é né.** Eu acho muito interessante. (Lúcia)

É importante porque aqui na escola eles ficam até a oitava série né, então eles vão sair ai pra outra escola depois, quem sabe não de surdos, mas uma escola de ouvintes, uma escola regular. **Eles precisam estar integrados na questão do português, da escrita, da cópia correta de textos, eles precisam fazer. Até para se integrar na sociedade, pegar um jornal pra ler, uma revista, eles precisam fazer isso,** acho bem importante. (Júlia)

Uma das professoras, Inês, afirma que tem pais de surdos que são ouvintes e nem todos vão ter o conhecimento da LIBRAS, alguns utilizam línguas caseiras, outros estão aprendendo. Segundo ela:

Mas acontece que eles [os alunos surdos] vão crescer e vão ter que sair de casa, então **eles precisam saber português, para ler o ônibus, pra ler um livro, pra ler uma legenda.** Porque não tem como todos os personagens de um filme falarem LIBRAS, então pra viver na sociedade mesmo né, porque tudo é necessário.

As professoras surdas demonstram uma particularidade em suas respostas. Essas respostas estão bastante associadas a seus contextos e experiências de vida, não tendo como preocupação única a comunicação com o ouvinte e sim como forma

de autonomia do surdo, para mediar suas escolhas e participações dentro da sociedade.

Para participar de um vestibular, se **eles vão fazer uma faculdade, também pro mercado de trabalho, eles vão ter contato com o ouvinte, pra vida profissional, tem várias palavras que vão ter que conhecer.** (Cristina)

Muitas vezes ele vai fazer vestibular, vai fazer faculdade, quer ser advogado, **precisa desenvolver a questão da leitura, se ele não ler fica difícil dentro da faculdade, exige muita leitura.** Se tiver interprete não é igual, é diferente. **Precisa ter uma autonomia na vida** né, porque fora tu vai viajar daí tu vê o nome dos lugares e tu não sabes, então é importante essa questão da aprendizagem da língua portuguesa. (Carla)

A professora Cristina ao relatar sua história de vida já havia comentado sobre “o sofrimento” enfrentado durante o curso de graduação. A falta de comunicação comum na maioria das disciplinas resultava em perdas em relação ao conhecimento. Carla afirma que foi oralizada e acredita que isto contribuiu pro contato social porque ela trabalhava em um hospital e conseguia se comunicar oralmente.

Para estas professoras surdas a escrita tem relevância, porém em contextos e usos específicos. Em relação ao uso social da escrita Giordani esclarece:

Assim como a língua de sinais, a língua escrita é parte da linguagem, e como tal, o uso desta língua não é fruto de uma decisão individual, e sim é o resultado de uma determinação social, dada em comunidade. Desta forma, entende-se letramentos como práticas sociais de leitura e escrita, que ultrapassam os limites determinados pelas instituições escolares e que são, além dos aspectos da cultura, estruturas de poder. (2004, p.83)

Em vários momentos a escrita se fará presente na vida do surdo. Mas é importante salientar que o português escrito não deve ser imposto ao surdo nem ser visto como forma de substituição da LIBRAS. A escrita não deve ser a preocupação principal na educação de surdos e deve ter sempre uma dimensão social, como pode ser percebida no relato das professoras surdas.

4.2 Significados de Letramento Visual

Letramento visual parece ser um termo pouco conhecido pelas professoras entrevistadas, como por exemplo, na resposta de uma das professoras:

Essa palavra assim, letramento visual, eu nunca tinha ouvido falar. (Inês)

Porém, as respostas são unânimes em relação ao uso da imagem como forma de compreensão e entendimento da leitura e escrita pelo surdo. Lebedeff (2005) aponta a leitura de imagens como atividade de letramento possível de ser proposta para a criança surda. Baseando-se em Reily (2003) expõe diferentes funções que o letramento visual pode promover:

ler imagens do entorno; ler imagens de livros ilustrados; usar imagens como apoio para leitura de texto simples; ler sinais, símbolos e figuras do ambiente escolar com o objetivo de promover a alfabetização; criar imagens significativas para registrar compreensão de tarefas; usar figuras em textos de não-ficção como apoio da aprendizagem de conteúdo escolar; e, finalmente, ler a página – ou seja, diferentes maneiras de apresentar o texto e as figuras. (2005, p.135)

A visualidade tem papel importante tanto para o letramento dos ouvintes quanto dos surdos, que neste caso torna-se imprescindível já que os surdos têm uma cultura visual. Em diferentes momentos a escrita está acompanhada de imagens, figuras, símbolos em diferentes portadores textuais. (GESUELI, 2004) Além disto, não podemos nos esquecer de salientar aqui que a origem da escrita partiu do uso de símbolos e imagens. Embora não seja minha intenção comparar o modo como crianças surdas constroem significados para a leitura e escrita com o modo como crianças ouvintes o fazem, é possível dizer que para todas elas o uso da imagem também se torna relevante, posto que o sistema alfabético é arbitrário e não traz correspondência letra-som.

A professora Inês, que anteriormente afirma não conhecer o termo, aborda o aspecto da visualidade quando questionada sobre o significado de letramento visual:

Mas é que **quando penso em letramento eu penso muito em visualidade**, né. Porque desde as classes de ouvintes eu penso muito em letramento, em ter bastante texto sabe, e **ter bastante coisa visual**. Eu não consigo descolar muito o letramento do visual.

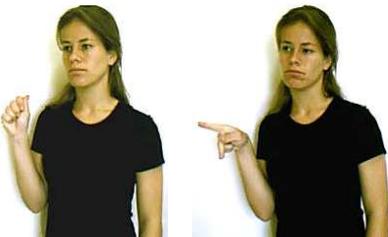
Sua resposta demonstra importante reflexão e na seqüência ainda sinaliza uma relação entre o letramento visual com a língua de sinais, apresentando o letramento em situações no cotidiano do surdo:

Na verdade eu não acho que o letramento seja só da escrita, que eu acho que **pode ter um letramento voltado para a língua de sinais.** Muitas vezes ele vai surgir, é a criança ver o nome do ônibus dela, reconhecer o nome dela, ver plaquinhas pra botar a mochila, tudo isso eu acho que envolve o letramento.

Entendendo que a imagem e a LIBRAS são essenciais para o desenvolvimento da leitura e da escrita para o surdo, o que pode ser entendido como letramento visual? Como os surdos elaboram hipóteses e estratégias sobre a escrita? Como a visualidade interfere na construção dessas hipóteses? Há vários estudos que tratam sobre letramento dos surdos, mas poucos que tratam sobre letramento visual ou como esse acontece.

É importante que seja problematizado como a língua de sinais interfere na escrita do surdo, por ser ela de caráter visual e o canal de comunicação em que o surdo se baseia. No início de seu processo de letramento, o surdo pode estabelecer relações entre a imagem dos sinais e a escrita das palavras. É no contato com a leitura e escrita e nos processos de tradução que ele vai perceber que a escrita da língua portuguesa tem suas próprias regras e é independente da visualidade dos sinais. Por isso, a relevância de refletirmos sobre como a visualidade pode interferir na escrita dos surdos.

Analisemos o quadro a seguir:

 <p>AEROPORTO</p>	<p>O sinal “aeroporto” tem a configuração da letra “Y”, o que pode levar à hipótese de que a escrita da palavra “aeroporto” também começa com a letra “Y”.</p>
 <p>APOSENTAR</p>	<p>O sinal de “aposentar” utiliza as configurações das letras “A” e “P”. Esse é um sinal que se utiliza das letras iniciais do português, mas nem todos os sinais seguem essa regra.</p>

Pensando então que o surdo utiliza o visual e não a oralidade para construir sua escrita, as hipóteses que ele pode fazer em relação à escrita poderão estar relacionadas à configuração de mão dos sinais.

Assim, através do contato do surdo com materiais escritos e visuais juntamente às suas práticas de tradução, é que ele terá a possibilidade de dar sentido à sua escrita. Apesar da relevância dos estudos por mim apropriados, acredito que o conceito de letramento visual deva ser mais detalhado e problematizado, vista sua importância no processo de letramento dos surdos. Nesse sentido, há a necessidade de mais investigações sobre o tema.

4.3 Significados da LIBRAS no Processo de Letramento dos Surdos

A língua de sinais no ambiente escolar é a língua que viabiliza a aprendizagem do português escrito como segunda língua para os surdos. Porém, a língua de sinais não deve ter apenas este propósito dentro da escola de surdos. Alguns alunos podem ter o domínio da LIBRAS, outros fazerem uso de uma comunicação gestual caseira e outros não terem tido acesso à língua de sinais. É importante que a LIBRAS não seja reduzida ao objetivo único do ensino da Língua Portuguesa para os surdos – e ainda a partir de um português sinalizado – e que esteja presente para ampliar o conhecimento de mundo, para construir significados e proporcionar espaço de convivência dentro de sua cultura e de sua língua. (KARNOPP, 2002).

As professoras entrevistadas ressaltam que a LIBRAS faz parte de um processo mental de entendimento para os surdos e deve ser desenvolvida prioritariamente, sendo a base para a aprendizagem:

... sem a LIBRAS eles não conseguem ter uma **compreensão do que eles tão lendo, escrevendo**. Isso diariamente. É direto, **não tem como a gente tirar fora**, querer que eles decorem... cultura ouvinte pra eles, não impor, não é assim. A **LIBRAS tá no dia a dia deles, na nossa... todo dia na aula**, pra eles ter entendimento também, **não tem como tirar**. (Greice)

Acho que é muito importante, é uma base pra eles partirem para o português, **a base que eles têm é a LIBRAS**. É a partir dali que a gente vai buscando outras formas de escrita. Então a LIBRAS é muito importante até **pra associação, pro entendimento do que está sendo passado**, se a gente conseguir dar uma aula explicando bem o que tu está querendo com aquilo, então tu precisa da LIBRAS pra expressar isso. (Júlia)

Não tem como **aprender a escrita de uma língua sem ter uma base que te faça pensar nela né?** Tu tem que **pensar em LIBRAS pra poder escrever em português**. Então a LIBRAS vem antes de todas essas coisas, ela tem que tá... Tem que ser a **base pra ele se comunicar**, ele **não vai conseguir expressar um pensamento se ele não conseguir formular esse pensamento em LIBRAS**, então eu acho que a LIBRAS é a base e é fundamental na educação dos surdos. (Inês)

Além dos significados da LIBRAS no processo de letramento dos alunos surdos, ao descreverem suas práticas em sala de aula, as professoras explicitaram que há relação entre a comunicação que as famílias utilizam com o surdo e o seu desempenho na escola:

Até porque os nossos alunos aqui da escola, **o único contato que eles têm pra essa parte do letramento, da escrita, da leitura é aqui na nossa escola. Em casa não existe isso**. E assim tem essa questão da comunicação, da barreira... que é **bem difícil**. Então assim muitas vezes também vai tema pra casa, eles acabam não fazendo o tema, porque às vezes eles não entenderam, ou até não prestaram atenção enquanto a gente explicava. Daí **eles vão pra casa, os pais às vezes querem ajudar**, mas **devido à barreira da comunicação os pais começam a falar, falar com a criança, a criança não entende nada, daí já vem os conflitos**, já geram outras coisas, assim. (Lúcia)

O aluno que os pais, que a **família tem a língua de sinais**, que acompanha o filho, **esse aluno deslancha sabe?! E já têm outros assim ó**, que **a família não acompanha**, e ele já tem certa dificuldade, daí **ele fica ali marcando passo, já tem mais dificuldade**. E esses que os pais acompanham e que sabem LIBRAS que são poucos né, esses se vão. **É bem visual a diferença sabe**. (Lúcia)

Questão que eu vejo de **falta de leitura** também pra eles, porque **eles não têm acesso, não tem estímulo em casa**, não tem pais pra dar estímulo. Muitas vezes tem um **trabalho separado entre pais e escola**, não tá tendo um entrosamento assim, isso a gente perde muito né. A escola e eles também. (Greice)

Cristina, professora surda, relata que desenvolve com seus alunos aspectos inerentes à língua de sinais, como expressão corporal e facial, demonstrando uma preocupação com o que é próprio da LIBRAS e da cultura surda.

A questão também da **expressão**, de ele poder **contar [histórias] sempre usando o sinal**.

... não pode trabalhar muito solto, né? Tem que ter a **interpretação na seqüência de trabalho**. Também é importante a hora do conto, que o trabalho tem a questão da **expressão corporal, as expressões faciais também são importantes**.

As representações das professoras em relação à LIBRAS no processo de letramento dos surdos demonstram que elas consideram esta a base para a aprendizagem do surdo por onde vão sendo construídos diferentes conhecimentos. Assim, ao relatarem suas práticas em sala de aula afirmam que a LIBRAS está presente através da contação de histórias, relato de passeios e experiências compartilhadas, organização da rotina, citando também seu uso para a inserção de conteúdos necessários à suas aprendizagens.

4.4 Significados da Educação Bilíngue

Quando falamos em uma educação bilíngue na educação de surdos não se pode deixar de ressaltar que a língua de sinais é a língua natural (por ser aprendida de forma espontânea) e a primeira a ser adquirida pelo surdo; e o português, preferencialmente na modalidade escrita, a segunda língua. Esta afirmação foi bastante ressaltada pelas professoras. Também é importante que o surdo conviva com professores, familiares e outras pessoas, sejam surdas ou ouvintes, fluentes na língua de sinais.

Para iniciar vamos analisar o significado trazido para bilíngue e bilinguismo no dicionário⁵: “Bilíngue: 2. Que fala **duas** [grifo meu] línguas”. “Bilinguismo: (bilíngue + -ismo) s.m. 1. Ling. Situação de uma comunidade em que são faladas **duas** línguas”.

Duas professoras ouvintes entrevistadas citaram em suas respostas significados para o termo bilíngue. Algumas delas trouxeram significados diferentes do observado na definição do dicionário no que diz respeito ao uso de *duas línguas*:

Não precisa ser necessariamente a oral e a escrita ou a língua de sinais, pode ser até através de um **desenho**, porque um desenho também é uma forma de tu te expressar né, **teatro**, tem **várias linguagens** que tu podes te expressar. Mas eu acho que o **bilíngue** é isso, tu poder te **utilizar de mais de uma língua**. (Lúcia)

⁵ Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=bilinguismo>

É questão de **mais de uma língua, não necessariamente duas né?**, mas mais línguas eu acho. (Greice).

Outro aspecto citado é que além da modalidade escrita pode-se também optar pela oral, pois alguns alunos se utilizam da oralidade e da fala por “terem uma perda auditiva, não são totalmente surdos, como o “deficiente auditivo”, tendo alunos nesta situação na escola segundo relato de uma das professoras:

Tem uns que são assim coisa mais amada sabe? Eles falam meu nome, eles falam, **conseguem se expressar**. (Lúcia)

... sabe é **bem emocionante** ouvir assim, porque é uma coisa que **não é da realidade da gente, ouvir eles lendo, produzindo sons** né? E ela leu, **coisa mais amada**... Acho que o bilíngue é isso, tu poder te utilizar das duas formas da linguagem, de duas línguas pra ti poder te expressar, pra ti poder te comunicar, né? (Lúcia)

A fala da professora Lúcia apresenta uma ambigüidade de sentido. Através da significação de que o aluno que oraliza é “coisa mais amada”, este momento sendo como “bem emocionante” e onde o aluno consegue se “expressar” nos transmite uma interpretação de que o surdo não consiga o mesmo através da comunicação em sua língua. Na verdade seu modo de expressão é diferente do grupo ouvinte. O fato de a professora ser ouvinte e trabalhar a muitos anos na educação de surdos chama a atenção para esta sua afirmação.

As professoras surdas demonstraram diferentes representações em relação à educação bilíngue e estas bem características de suas histórias de vida. Carla afirma que respeita a opção dos alunos e de suas famílias quanto à questão de ter uma língua ou as duas. Ela foi oralizada, cursou o ensino regular e teve contato com as duas comunidades: surda e ouvinte. Ela exemplifica duas situações de interação com a língua relacionada com a construção da identidade:

Pais surdos, filho ouvinte, é natural pra ele vê os pais sempre usando os sinais. Então ele vai adquirir o sinal, mas **fora ele também vai adquirir a língua porque ele vai estar em contato com o vovô, com a vovó, então ele acaba adquirindo as duas línguas de forma natural**. [...] Ao **contrário do surdo** que tem os **pais ouvintes**. (Carla)

Já Cristina, em seus relatos sobre sua experiência de inclusão na faculdade, expressa o sofrimento que enfrentou durante este processo e defende que os alunos

“bem pequenos” não sejam incluídos. Ela afirma que o adulto tendo uma consciência formada, já consegue lidar com a situação. Com os alunos “pequenos” é mais complicado pela comunicação, pois ainda não tem sua língua estruturada. Aborda a educação bilíngue como um respeito à cultura surda e como um direito do surdo participar na sociedade. Em relação a este aspecto aponta a necessidade da presença de intérpretes em diferentes espaços e eventos, devendo ter também “mais intérpretes surdos”.

Cristina ainda ressalta a diferença da metodologia utilizada por professores surdos e ouvintes e explicita a importância da educação dos surdos na escola de surdos:

O **professor ouvinte** tu não sabe como é que trabalha com o surdo, **trabalha do jeito ouvinte** né? Então a **estrutura da língua é diferente**. Ele repete, repete [professor], mas não consegue aprender [surdo]. O ouvinte faz... o surdo não consegue aprender, então **precisa metodologia diferente**, uns tem o visual, os sinais, **a teoria é diferente**.

Educação de surdos é mais importante dentro da escola de surdos, eles têm **mais prazer de estar junto do grupo**. A escola de surdos é muito melhor.

Analisando a resposta a partir do questionamento do significado da educação bilíngue para a professora Greice observa-se uma constatação importante trazida por ela, quando compara a complexidade da aprendizagem do português pelo surdo com a aprendizagem da LIBRAS pelo ouvinte. Ela coloca-se nesta situação e descreve o que percebe em suas interações com os surdos:

não deve ser fácil, não é fácil porque **até pra nós como ouvintes** trabalhar a questão da **LIBRAS não é fácil**.

Eu vejo assim a **cultura totalmente ouvinte** e eu **lembro dos nomes** deles, **mas os sinais eu esqueço**. Não é uma coisa que eu gravo e eles me cobram isso: “- como que tu esqueceu o meu sinal!”, “- quanto tempo tu tá comigo!”

Eu digo: “Ai, mas é que eu não lembro o sinal de cada um, mas o nome eu sei”. É uma coisa que é própria da minha cultura. Então **pra eles também não deve ser fácil** né? ah... **levar junto duas línguas diferentes**, ter essa interação, esse entrosamento, **português e LIBRAS, LIBRAS e português**... tanto pra eles quanto pra nós.

Aspectos bem importantes apareceram nas respostas das professoras no que diz respeito à educação bilíngue e que não dizem respeito somente ao ambiente escolar. A questão do direito, da cultura, da participação das famílias, participação na sociedade, a complexidade do processo de aquisição de uma segunda língua, demonstram que o bilingüismo está sendo pensado pelas professoras como um todo e como um caminho contrário ao da correção, considerando e valorizando a diferença lingüística dos surdos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qual o significado da LIBRAS na educação de surdos? Quais as implicações das representações sobre letramento na educação dos surdos? Essas representações determinam suas ações pedagógicas? Existem relações entre a formação dos professores e suas concepções de educação de surdos?

Retomo aqui as perguntas apresentadas no início desse trabalho, para fazer algumas considerações a título de encerramento.

A partir das análises das entrevistas e do levantamento de significados que envolvem o letramento pude refletir e levantar algumas correlações considerando os sujeitos entrevistados, suas relações construídas dentro da educação de surdos e sua prática docente.

Em primeiro lugar gostaria de dizer que o letramento é um processo que envolve diferentes fatores que o constituem. Para os surdos considerar a diferença lingüística e cultural é imprescindível para os processos de letramento e está relacionado com as possibilidades que são oferecidas a eles não só na escola, mas em todas as instituições em que participa. Pensar no espaço escolar, nesta pesquisa, foi importante porque é um dos ambientes que o surdo talvez tenha maior contato com sua língua e sua cultura. Assim, as representações que flutuam entre os sujeitos envolvidos neste processo acerca da leitura e da escrita utilizada pelo surdo podem interferir nesta construção.

Este trabalho me permitiu observar que tanto a formação docente quanto as vivências dentro da comunidade surda são importantes para a construção de uma educação voltada para as especificidades dos surdos. Percebi que há uma diferença nas representações entre professoras surdas e ouvintes quanto à função da escrita, sendo ressaltada pelas professoras ouvintes a “dificuldade” de aprendizagem do português escrito pelo surdo e pelas professoras surdas como uma forma de autonomia na vida. Também entre as professoras surdas aparecem significados

diferentes em relação à inclusão e a escolha da língua a ser adotada. Portanto fica visível que são variadas as relações e os significados que as pessoas constroem mesmo pertencendo a um mesmo grupo cultural.

Duas das professoras ouvintes formaram-se há bastante tempo, 18 e 20 anos atrás. Em seus relatos afirmaram que por serem suas formações em Educação Especial, a abordagem era bastante ampla e genérica e sendo os pressupostos da corrente do oralismo os vigentes naquela época. Da década de 90, ano de formação dessas professoras citadas acima, até os dias de hoje várias lutas pelo direito dos surdos ocorreram e possibilitaram espaço para que concepções e práticas fossem repensadas. Por isso, ressalto a importância da atualização docente, bem como uma intensa participação dos professores ouvintes em diferentes debates da comunidade surda e de instituições que pesquisam a questão da surdez a partir da diferença lingüística e cultural.

Comecei este estudo com a vontade de problematizar as representações de professores porque questionava minha própria representação sobre a comunidade surda e minha formação docente. Poderiam ser diferentes grupos ou comunidades aqui escolhidas. Acredito que aquilo que pensamos, construímos, significamos, caminha junto a nossas práticas. Não somos neutros. Por isso, é importante pensarmos que as representações guiam nossas ações, nosso olhar, a forma de entender e interagir com o outro e sua cultura.

Deixo aqui essas questões a serem pensadas. Há muito ainda a ser debatido, pesquisado, refletido. Proponho que nunca estejamos satisfeitos com o que conhecemos, sabemos, experimentamos. E o mais importante: sempre “abertos” a (re)significar.

6 REFERÊNCIAS

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARISSON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GESUELI, Zilda Maria. Letramento e Surdez: A visualização das palavras. *Literatura, Letramento e Práticas Educacionais: Grupo de Estudos Surdos e Educação*. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.110-122, jun, 2006.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARISSON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Letramentos na Educação de Surdos: escrever o que está escrito nas ruas. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.) *A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (org). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage, 1997b (tradução livre).

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: A.C.B. LODI *et al.* (orgs.), *Letramento e minorias*. Porto Alegre, Mediação, 2002.

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

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (Org.) *A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de. Concepções e metodologias de alfabetização: Por que é preciso ir além da discussão sobre velhos "métodos"? Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf, abril de 2006.

SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Magda. Dicionário crítico da educação: letramento/alfabetismo. *Presença Pedagógica*, v.2, n.10, p.83-89, jul./ago. 1996.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

GÓES, Marília Cecília Rafael de. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais na Educação dos Surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.) A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

THOMA, Adriana da Silva. O cinema e a flutuação das representações surdas - "Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva..." Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2002. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação/ Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

LODI, Ana Claudia Balieiro. O poder da escrita e a escrita do poder. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARISSON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. Leitura e escrita: no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2004.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisa *Representações sobre o letramento na educação de surdos* tem como objetivo conhecer e problematizar as representações de professores surdos e ouvintes sobre o letramento de alunos surdos e está sendo desenvolvida como Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Pedagogia da UFRGS.

Para tanto, proponho uma investigação de caráter qualitativo, realizada através de entrevistas semi-estruturadas com professores surdos e ouvintes das séries iniciais do ensino fundamental que atuam com alunos surdos.

Comprometemos-nos a responder devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que eventualmente o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, bem como respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, informamos que quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____ concordo em participar da mesma e autorizo a utilização dos dados coletados para análise da pesquisa.

Assinatura do Participante

Pesquisadora: Carolina Israel Monticelli

Orientadora: Prof^a Adriana da Silva Thoma

_____, _____ de _____.

Para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos, seguem os telefones para contato:

Carolina Israel Monticelli: número

Adriana da Silva Thoma (orientadora): número (DEE/UFRGS)