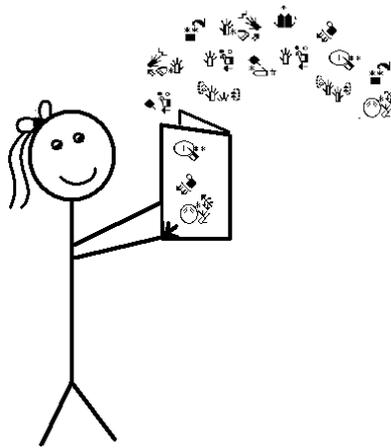


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Erika Vanessa de Lima Silva 



**NARRATIVAS DE PROFESSORES DE SURDOS SOBRE A ESCRITA DE SINAIS**

Porto Alegre

2013

Erika Vanessa de Lima Silva



## **NARRATIVAS DE PROFESSORES DE SURDOS SOBRE A ESCRITA DE SINAIS**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana da Silva Thoma



**Linha de Pesquisa:** Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2013

### CIP – Catalogação na Publicação

Silva, Erika Vanessa de Lima Silva  
Narrativas de Professores de Surdos sobre a Escrita de  
Sinais / Erika Vanessa de Lima Silva.-2013.  
113 f.

Orientadora: Adriana da Silva Thoma  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Escrita de Sinais. 2. Narrativas de Professores.  
3. Estudos Surdos. 4. Estudos Culturais. 5. Cultura Surda. I.  
Thoma, Adriana da Silva, oriente. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os  
dados fornecidos pelo (a) autor (a).

Tradução Intérpretação de Libras – Língua Portuguesa: Adriana Maria Arioli, Luciane Bresciani e  
Maria Cristina Laguna

Erika Vanessa de Lima Silva



## NARRATIVAS DE PROFESSORES DE SURDOS SOBRE A ESCRITA DE SINAIS

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa de Estudos Culturais em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovada em 09 jul. 2013.

---

Profª Drª Adriana da Silva Thoma – Orientadora

---

Profª Drª Rosa Maria Hessel Silveira – UFRGS

---

Profª Drª Marianne Rossi Stumpf

---

*Dedico este trabalho a toda a comunidade surda especialmente às crianças, pois tenho certeza que minhas pesquisas sobre a Escrita da Língua de Sinais, acrescentarão muito em seu aprendizado.*

## **AGRADECIMENTOS**

*Primeiramente agradeço a DEUS por me iluminar em todos meus caminhos e por não deixar o nervosismo e a angústia tomarem conta de mim, e também por me acolher nos momentos em que me sentia só. Por me dar forças quando pensava estar vencida.*

*Agradeço também a meus pais, por me estimularem a ser independente e me incentivarem aos estudos. Embora no mais íntimo de suas almas sentirem receio quanto ao meu futuro, nunca me ensinar a ter medo, mas sim a superar tudo com a coragem de uma guerreira, com a humildade de mulher e com a certeza de quem nasceu para vencer.*

*Ao meu amor Marcelo por sua preocupação e carinho, por sempre estar disposto a me ajudar nas mais pequeninas coisas até a resolver grandes problemas, e sua família por me apoiar em todos os momentos.*

*Aos colegas que fiz durante meu curso de Letras-Libras no pólo UFSM, durante meu trabalho no Rumo Norte e no IPESA/ULBRA e os colegas que fiz durante o mestrado na FAGED/UFRGS.*

*As minhas queridas e melhores amigas e companheiras Elisa Guarese e Carolina Comerlato Sperb. Elisa a primeira amiga que fiz ao chegar no Rio Grande do Sul, que me apresentou este estado maravilhoso que aprendi a amar e respeitar e de onde não quero mais sair, Elisa tão amiga, dedicada, 14 anos de amizade verdadeira. Carolina que me apoiou e mora no meu coração e agradeço imensamente a ela que foi quem mais me estimulou a ser professora substituta na UFRGS e quem mais me incentivou a estar aqui, não há palavras para descrever o amor que sinto por ela, com ela não há mal tempo, não há tristeza, nossas discussões e até mesmo as brigas só nos unem mais ainda.*

*As minhas queridas amigas Ana Paula, Bianca Pontin e Cristina Laguna que compreendem minhas ausências e sempre me motivaram a continuar, se fazendo presentes em momentos importantes da minha vida.*

*A minha querida orientadora Dra. Adriana Thoma, com quem aprendi muito, quem me apoiou, me respeitou, me cobrou mas ao mesmo tempo esteve lado a lado comigo, me emprestando livros, me questionando sobre o que realmente queria, me orientando de forma a me deixar a vontade com minha pesquisa. É uma honra ser sua orientanda.*

*As componentes da minha banca: a Dra. Marianne Stumpf a primeira a pensar sobre a ELS preocupada com a aprendizagem das crianças surdas, desafiando outros a pensarem sobre a ELS; a Dra. Lodenir Karnopp, sempre tão querida fazendo observações importantes na construção desta minha dissertação; a Dra. Rosa Silveira que nos promove a pensar sobre as narrativas e as diferenças, sempre tão cúmplice da cultura surda, sempre tão próxima dos Estudos Surdos, sempre tão humilde em compartilhar os seus conhecimentos.*

*Obrigada as escolas A, B e C e aos entrevistados (professores e equipe) por me abrir portas, me deixar conhecer seus espaços de trabalho e enriquecer minha dissertação com suas respostas tão importantes para minhas análises.*

*Aos tradutores-interpretres do Programa Incluir da UFRGS: Luiz Daniel Oliveira, Juliana Pokorski, Janaina Viegas, Luciane Bresciane, Tais Dorneles e Ana Beatriz por terem traduzido minha dissertação, por terem despendido de seus tempos para traduzir vídeos, para traduzir livros, para interpretar aulas, você colaboraram muito para meu conhecimento, obrigada pela existência desta profissão tão importante para nós surdos. Em especial agradeço a Adriana Arioli e Cristina Laguna que foram intérpretes importantes nas construções tradutórias desta dissertação, não há palavras para descrever as profissionais que têm sido, teve momentos exaustivos, momentos em que o cansaço mental chegava ao seu limite, mas estavam lá fazendo seu trabalho e sempre preocupadas com os prazos para que eu não me atrasasse na entrega das minhas produções, vocês são um exemplo de profissionalismo ético e comprometidas com suas funções.*

"A gaivota cresceu e voa com suas próprias asas. Olho do mesmo modo como que poderia escutar. Meus olhos são meus ouvidos. Escrevo do mesmo modo que me exprimo por sinais. Minhas mãos são bilíngues. Ofereço-lhes minha diferença. Meu coração não é surdo a nada neste duplo mundo" (LABORIT, 1994, p. 205)

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ELS	Escrita da Língua de Sinais
SW	Sign Writing
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
FADERS	Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas
SSRS	Sociedade dos Surdos do Rio Grande do Sul

## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar as narrativas de professores de surdos sobre a escrita da língua de sinais (ELS), que é o sistema de registro escrito da Língua Brasileira de Sinais. Para isso, foram realizadas entrevistas narrativas com nove profissionais que trabalham em escolas de surdos. A construção desta dissertação se deu entre os anos de 2011 e 2013 e durante o trabalho contatei com as escolas que tinham alunos surdos matriculados buscando aquelas que utilizavam a ELS em suas práticas escolares. Obtive o retorno de três escolas e nelas entrevistei professores e equipe diretiva. A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais em Educação, campos a partir dos quais utilizo os conceitos de narrativa, identidade, diferença e cultura, dialogando com autores como Hall (2007), Silva (2009), Perlin (2005), Stumpf (2005), Zappe (2010) e outros. A ELS é a escrita visual da língua de sinais e se situa na história da educação de surdos muito recentemente. A partir das respostas das entrevistas, foram feitos os seguintes agrupamentos temáticos: a importância da ELS; ELS como estratégia ou produção surda? e ELS no currículo escolar: surdos empoderados.

**Chave palavra:** Estudos Culturais, Estudos Surdos, Narrativas, Escrita de Sinais, Cultura Surda.



## ABSTRACT

The intention of this dissertation is to analyse the narratives of deaf teachers about sign writing (SW). SW is the written system of the Sign Language. To achieve that, narrative interviews with nine different professionals that works in schools for deaf were made. The data was collected between 2011 and 2013 and, during the work, I searched schools that had deaf students enrolled, seeking those that use SW in their school practices. Three schools answered me and I interviewed their teachers and directive board. The perspective adopted in this research was the Deaf Studies and Cultural Studies in Education, and I use the concepts of narrative, identity, difference and culture that are in these perspective, using authors like Hall (2007), Silva (2010), Perlin (2005), Stumpf (2005), Zappe (2010) and others. The SW is the visual writing of the sign language and is part of the recent history of deaf education. Taking the answers of the interviews as an starting point, some thematic groups emerged: the importance of SW; SW as an strategy or deaf production? SW in the school curricula: deaf empowered.

Keyword: Cultural Studies, Deaf Studies, Narratives, Sign Writing, Deaf Culture.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Escolas de surdos ou classes de surdos do Rio Grande do Sul.....	29
Quadro 2: Correio eletrônico encaminhado para as escolas em 30/03/2012.....	30
Quadro 3: Respostas dos questionários.....	30
Quadro 4: Respostas dadas em contatos feitos por correio eletrônico, Facebook e telefone .....	31
Quadro 5: Livros de literatura publicados com ELS.....	58
Quadro 6: Dicionários em ELS.....	59
Quadro 7: Materiais como livros, artigos e outros que fazem uso da ELS. ....	60
Quadro 8: Pesquisas e pesquisadores da área.....	65
Quadro 9: Identificação e formação dos narradores da Escola A. ....	69
Quadro 10: Identificação e formação dos narradores da Escola B. ....	69
Quadro 11: Identificação e formação dos narradores da Escola C. ....	69

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Valerie Sutton.....	51
-------------------------------	----

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: ilustração da cultura visual por Erika Silva, 2013.....	41
Figura 2: Dance Writing.....	51
Figura 3: SW-Edit-Install.....	52
Figura 4: Pessoa em ELS.....	52
Figura 5: Adjetivos em ELS.....	53
Figura 6: Sinal X ELS.....	54
Figura 7: Frase em ELS.....	55
Figura 8: Hino do RS em LS disponibilizado pelo Narrador 3-A.....	71
Figura 9: Texto em ELS.....	89

## LISTA DE GRAFICOS

Gráfico 1: Escolas de surdos e a utilização da ELS.....	32
Gráfico 2: Professores formados e que fizeram curso em ELS. ....	74
Gráfico 3: Importância do Uso da ELS na Educação Básica.....	79

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	20
2.1 Comunidade Surda.....	25
2.2 Passos da pesquisa: O problema, objetivos e metodologia.....	27
2.3 Narrativas como material de análise.....	35
<b>3 A ESCRITA DA LINGUA DE SINAIS COMO PRODUÇÃO E MARCA DA IDENTIDADE, DA DIFERENÇA E DA CULTURA SURDA</b> .....	<b>38</b>
3.1 O que entendo por identidades? .....	38
3.2 Diferença e identidade surda na perspectiva dos Estudos Culturais.....	44
3.3 Pedagogia para a diferença surda constituindo identidades surdas.....	46
3.4 O que é a escrita de sinais? .....	50
3.5 Escrita de Sinais como produção cultural dos surdos.....	54
3.6 Pesquisas sobre a escrita de sinais.....	64
<b>4 O CAMINHO INVESTIGATIVO, O CONTEXTO DAS ESCOLAS E OS PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA</b> .....	<b>66</b>
4.1 Contextualização das visitas nas escolas.....	68
<b>4.1.1 Visita a Escola A</b> .....	<b>70</b>
<b>4.1.2 Visita a Escola B</b> .....	<b>72</b>
<b>4.1.3 Visita a Escola C</b> .....	<b>73</b>
4.2 O que os narradores contam sobre a utilização da ELS nas escolas.....	75
<b>5 ELS NA ESCOLA: ANÁLISE DAS NARRATIVAS</b> .....	<b>81</b>
5.1 A importância da ELS.....	82
5.2 ELS como estratégia ou produção surda?.....	85
5.3 ELS no currículo escolar: surdos empoderados.....	97
<b>6 CONCLUSÃO</b> .....	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>108</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>112</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As línguas de sinais, ao longo do tempo, têm sido reconhecidas e pesquisadas nos espaços acadêmicos, trazendo ao conhecimento público seu status de sistema linguístico, portanto as legitimando como língua natural das comunidades surdas. Até pouco tempo a representação escrita destas línguas não existia e, portanto, as línguas de sinais eram consideradas línguas ágrafas.

As primeiras pesquisas em ELS - Escrita das Línguas de Sinais surgem nos Estados Unidos tem o nome de SignWriting (SW), sendo pioneiras na contribuição nesta modalidade de representação escrita.

O meu interesse em pesquisar sobre a ELS surgiu em um de meus estágios curriculares na Pedagogia, quando utilizei a Escrita de Língua de Sinais como proposta nas atividades realizadas com os alunos surdos. Constatei que os alunos conseguiam corresponder muitos mais as atividades em ELS do que na escrita de Língua Portuguesa. Assim, nessa dissertação, busquei saber sobre as narrativas dos professores de surdos que utilizam a ELS em suas aulas.

Minha dissertação está composta inicialmente com uma contextualização da minha constituição enquanto surda, que descobre a comunidade surda e busca por formação, e nesta trajetória a descoberta da ELS. Minha história não é diferente de muitos surdos, a questão de pertencer a uma família de ouvintes, estudar numa escola inclusiva e aprender tardiamente a LS é uma história que se repete entre surdos no mundo todo. No entanto, minha história acadêmica na Pedagogia e minhas experiências em sala de aula tem me provocado, pois a ELS é um sistema de escrita que utilizei em minha docência e tem me levado a algumas reflexões, o que me traz até aqui, nesta dissertação de Mestrado na linha de Estudos Culturais em Educação, onde utilizo as narrativas dos profissionais de ELS como material de análise.

Para pensar sobre a ELS nas narrativas dos profissionais me debrucei em Stumpf (2005) e Zappe (2010) considerando a ELS como produção e marca de identidade, diferença e cultura surda, apresentando uma reflexão sobre o que entendo por identidade. Penso a diferença e a identidade surda na perspectiva dos Estudos Culturais, e para isso trago Silva (2009) e Perlin (2006) para relacionar com a ELS, considerando também a Pedagogia surda voltada para uma educação cultural.

Ao tratar sobre a pesquisa e como ela se deu nas escolas, reservo o capítulo quatro desta dissertação, onde é possível conhecer as escolas visitadas e os profissionais

entrevistados. Também será possível verificar a formação de cada um deles, pensando na busca que cada um fez para trabalhar com ELS com seus alunos surdos.

Na análise das narrativas, as agrupei categorias destacadas pelos narradores, por exemplo, sobre a importância da ELS, o uso dela como estratégia para o ensino, e a possibilidade da ELS fazer parte do currículo como forma de empoderamento dos alunos surdos. As idéias constituídas pelos narradores, de como a ELS tem se feito presente na educação de surdos e, como ela está sendo pensada pelos profissionais, me levaram a questionamentos, construindo reflexões na perspectiva dos Estudos Culturais em Educação.

Meu olhar e minha reflexão sobre a ELS como marca cultural surda vem no final desta dissertação, onde apresento a minha posição enquanto pesquisadora surda, usuária da LS e professora de ELS, pensando em como a ELS vem se constituindo na educação de surdos a partir do olhar e da prática destes narradores.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Sou natural de Maceió, Estado de Alagoas. Nasci no dia 12 de setembro de 1979. Moro atualmente em Porto Alegre. Cursei o Ensino Fundamental em uma Escola Comum para ouvintes do Estado de Maceió; nas séries iniciais as aulas eram em classe especial, a partir do quinto ano passou a ser em turmas de ouvintes, eu era a única aluna surda da classe. Aos 16 anos de idade comecei a frequentar a Comunidade Surda aprendendo assim Libras. Aos 18 anos comecei a formar minha Identidade Surda participando de movimentos, reivindicando direitos e defendendo que as escolas utilizem a LS. Após dois anos em um congresso realizado em minha cidade conheci a realidade educacional de Porto Alegre em relação à Educação de Surdos, tive muito interesse no assunto e após contato com um dos palestrantes consegui o endereço da Escola Concórdia. Pedi aos meus pais que matriculassem nessa escola, mas ambos queriam que eu fosse estudar no Rio de Janeiro, mas relutei, disse que queria ir à Porto Alegre. Como já estava com a Língua de Sinais mais fluente e com minha identidade Surda mais formada meus pais aceitaram sabendo que essa mudança seria minha grande felicidade e teria um futuro construtivo. No ano de 2000 consegui uma bolsa de estudos na Escola Concórdia e mudei para Porto Alegre. No primeiro momento me surpreendi com a escola, o que sempre sonhava havia se transformado em realidade, e no intervalo interagiu com colegas, os professores questionavam utilizando LS, eu discutia e emitia opiniões.

Neste período recebi o convite da professora Marianne Stumpf para realizar um Curso Básico de Escrita de Língua de Sinais – ELS que tinha uma carga horária de 24 horas e era promovido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. O curso tinha como proposta o ensino/prática da Escrita de Sinais para as 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Particpei deste curso como bolsista do CNPq no Projeto SIGNET. Este projeto trouxe-me uma experiência e me fez refletir e escolher a Pedagogia – Educação Infantil e Anos Iniciais como curso de graduação. Concluí o ensino médio sem repetir nenhum ano, diferente da escola na qual cursei o ensino fundamental.

No ano de 2003 realizei um curso de formação de Instrutores promovido pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS com carga horária de 80 horas. Este curso foi de grande valia, pois me serviu de base para o ensino de Libras, mas

senti a necessidade de me aprofundar mais nesta área. Neste mesmo ano prestei vestibular para Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, e ao iniciar o curso, deparei-me novamente com a Inclusão, mas desta vez não estava sozinha, havia outros colegas surdos, e para nossa alegria agora tínhamos o direito a um intérprete em sala de aula. Já no primeiro semestre fui convidada para participar como bolsista de um projeto, “Inclusão para surdos”, do IPESA – Instituto de Pesquisa em Acessibilidade, coordenado pelo professor Ottmar Teske. Para realizar este projeto, que averiguava as condições das escolas de Surdos na região metropolitana de Porto Alegre, viajei com demais integrantes para a cidade de Capão da Canoa, e conheci uma escola onde os surdos eram a minoria. Em uma destas visitas a diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental para Surdos Vitória convidou-me para trabalhar lá, para ministrar aulas de LS<sup>1</sup> e de ELS para alunos dos anos iniciais e de história da cultura surda para alunos de 5ª à 8ª série. Na Educação Básica esta disciplina não é obrigatória, porém trata-se de uma escolha curricular, já que as escolas de e para surdos fazem o atendimento a esta comunidade. O entendimento de que aspectos linguísticos e culturais dos sujeitos surdos são importantes para a construção da identidade das crianças surdas, além de ser um conhecimento integrador, é uma decisão política em termos de currículo. Já na Universidade, a criação da disciplina de Libras deu-se a partir da lei 10.436/02, que em sua regulamentação através do decreto 5626/05 torna obrigatória a disciplina de Libras em todos os cursos de Licenciatura, Fonoaudiologia, Magistério Superior e Magistério nível médio. Trabalhei nessa instituição por quatro anos.

Em 2005, sentindo a necessidade de aprofundar mais os meus conhecimentos linguísticos em relação a Libras devido ao aparecimento de muitas literaturas relacionadas ao assunto, participei do curso de capacitação de Instrutores promovido pela Feneis em convênio com FADERS – Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para PPDs e PPAHs com carga horária de 180 horas.

Em 2006, prestei vestibular para o curso de Letras-Libras, promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina no pólo na cidade de Santa Maria, curso que concluí em dezembro de 2010. Este curso, diferente da Pedagogia, é voltado à comunidade surda

---

<sup>1</sup> Utilizo aqui a sigla LS para Língua de Sinais diferenciando de Libras, pois se convencionou, entre professores de LS, que esta se refere a disciplina ensinada na escola de surdos.

tendo todo o material das disciplinas apresentado em versão bilíngue, LS e LP. As disciplinas são específicas da cultura surda como, por exemplo: Literatura Surda, Didática específica para surdos, Língua de Sinais até o quinto nível, Escrita da Língua de Sinais entre outras. É um curso “vivo” para os surdos, pois a LS está sempre presente, as discussões acerca dos temas que envolvem a educação de surdos são latentes. Strobel (2008, p.49) aponta que: “Mesmo a despeito de mais de um século de proibição de seu uso nas escolas de surdos, preconceito e marginalização por parte da sociedade como um todo, as línguas de sinais resistiram, demonstrando a necessidade essencial de sua utilização pelos povos surdos”.

Do ano de 2007 a 2009 realizei um trabalho voluntário na Feneis como sub-coordenadora da Educação de Surdos, cujo objetivo de nosso trabalho era averiguar a situação da educação nas escolas estaduais, municipais e privadas com a problematização de inclusão/exclusão.

Em 2008, foi realizado em Santa Maria, o *Fórum Mundial de Educação*, onde tivemos um espaço para tratar sobre Políticas Públicas no Contexto da Educação de Surdos. O Diretor Regional da Feneis do Rio Grande do Sul na época, impossibilitado de viajar, solicitou que eu, enquanto coordenadora de educação da Federação, o representasse no evento, palestrando sobre a entidade e também sobre as questões da inclusão/exclusão dos surdos.

No ano de 2009, participei como coordenadora da realização do *1º Fórum de Pedagogia Surda do Rio Grande do Sul*, na Sociedade dos Surdos do Rio Grande do Sul, onde muitas cidades do Estado estiveram presentes. Diferentes escolas, tanto particulares como públicas, tiveram professores surdos representantes. Nos debates foram levantadas algumas questões, tais como falta de didática direcionada ao aluno surdo, assim como o pouco material didático produzido para atender as necessidades deste educando, sendo que o principal foco foi a Educação Infantil e as Séries Iniciais. Acreditamos que havendo esta adaptação, o aluno surdo se reconhece nas práticas pedagógicas, relacionando o que está exposto a sua identidade. Ao desenvolver este trabalho aprendi muito, me interei das questões legais acerca da educação de surdos, aprendi sobre a legislação que oficializa o ensino da Libras nas escolas como primeira Língua - L1 e Língua Portuguesa como segunda língua - L2, como a lei n. 10.436 de abril de 2002<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> A Lei 10.436/24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais como oficial em todo Brasil, sendo essa língua o sistema lingüístico usado pela comunidade surda brasileira.

Ainda em 2008 realizei o meu primeiro estágio curricular. Foi na Escola Especial Keli Meise Machado na cidade de Novo Hamburgo, região metropolitana de Porto Alegre. Lá desenvolvi um trabalho de inserção da ELS na Educação Infantil em uma turma de Jardim B com alunos de 4 a 7 anos de idade. Fui a primeira professora surda com quem tiveram contato, servi como um modelo, mantinham toda a atenção, ficando admirados com a LS, pois “na relação entre os alunos e professores, quer acreditar que a postura do professor surdo permite a identificação à cultura surda. A cultura surda faz emergir a identidade; permite vincular valores para se construir, ou seja, adquirir LS; permite identificar valores surdos” (REIS, 2007, p. 91). Constatei que isso foi muito importante para eles: a aquisição da Língua de Sinais fundamental como modalidade lingüística.

Meu segundo estágio, realizei no ano de 2009 na Escola Frei Pacifico na cidade de Porto Alegre. Lá a ELS já havia sido apresentada e desenvolvida com os alunos de 5ª a 8ª série, mas não com os das series iniciais. A experiência de estagiar lecionando a escrita de sinais foi de grande valia para minha formação acadêmica. Neste mesmo período participei da produção de um livro com o título *O feijãozinho surdo* em parceria com outras duas colegas, Liége Gemelli Kuchenbecker e Ana Paula Gomes Lara, no qual realizei a tradução para a Libras e escrita de sinais.

Concluí minha graduação em Pedagogia – Educação Infantil e Anos Iniciais em Julho de 2009. Aprendi muito com a graduação, cresci profissionalmente e como pessoa, mas infelizmente a faculdade que cursei não apresentou uma didática especifica para os Surdos, tive que fazer muitas adaptações em materiais durante o processo de graduação.

A partir do mês de julho até setembro daquele ano desenvolvi o trabalho como monitora da disciplina de Escrita de Sinais para os alunos da segunda turma no Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras (UFSC) no pólo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que encontravam dificuldades para realizar seus trabalhos acadêmicos. Neste trabalho participei de discussões acerca do tema, onde os alunos surdos e ouvintes expressavam suas opiniões e pude constatar que a maioria não entendia o que é a escrita de sinais, acreditavam que ela não era importante para a educação de surdos. Quadros e Schmiedt (2006, p. 29) mostram que:

O sistema escrito de sinais expressa as configurações de mãos, os movimentos, as direções, a orientação das mãos, as expressões faciais associados aos sinais, bem como as relações gramaticais que são impossíveis de serem captadas através do sistema alfabético de escrita. Tal Sistema tende

a sistematizar a língua de sinais, assim como qualquer outro sistema de escrita, o que faz parte do processo.

Nesse sentido, acredito que a Escrita de Língua de Sinais favoreça os surdos nas relações cognitivas para a organização do pensamento.

No mês de novembro de 2009 o livro *O feijãozinho surdo* foi publicado e seu lançamento ocorreu na 55ª Feira do Livro de Porto Alegre. A construção deste livro teve um significado muito importante em minha vida, foi muito prazeroso e gratificante fazê-lo. No momento de seu lançamento não pude deixar de fazer uma retrospectiva em relação à educação de surdos, que há alguns vem inserindo a literatura surda. Acredito que esse livro será o primeiro de muitos trabalhos que pretendo realizar, relacionados à produção de literatura surda infantil. Citando Karnopp (2006):

A literatura surda começa a se fazer presente entre nós, se apresentando talvez como um desejo de reconhecimento, em que busca ‘um outro lugar e uma outra coisa’. A literatura do reconhecimento é de importância crucial para as minorias lingüísticas que desejam afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas. (KARNOPP, 2006, p.100).

Neste mesmo período realizei um trabalho voluntário na Escola Concórdia São Lucas – ULBRA em Canoas/RS com crianças ouvintes da 2ª série do ensino fundamental onde apresentei a Libras e contei a história do *Patinho Surdo* (KARNOPP; SILVEIRA e SOUTO, 2003) utilizando de expressões e classificadores e com a ajuda do intérprete na contação de histórias. Este trabalho tinha como objetivo a apresentação da LS e da cultura surda para as crianças ouvintes conhecerem melhor e interagirem com colegas ou amigos surdos.

De 2007 até 2011 trabalhei como professora de Libras em duas instituições: no Projeto Rumo Norte, que é uma ONG (Organização Não-Governamental) que desenvolve cursos para pessoas com deficiência e para pessoas que tem algum familiar deficiente, ministrando aulas de Libras nos níveis I, II e III para pessoas ouvintes, pessoas surdas ou com deficiência auditiva – DA que querem aprender a língua e/ou conhecer um pouco da cultura surda através da Língua de Sinais. Nesse mesmo período, no ano de 2010, comecei a trabalhar na Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, onde trabalho até hoje como professora da disciplina de Língua de Sinais – EAD, atividade esta que atualmente se realiza de forma presencial.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – atuei, durante o ano de 2010, como professora substituta na disciplina de Língua Brasileira de Sinais. Os trabalhos

desenvolvidos nas Universidades me trouxeram muitas aprendizagens e experiências importantes para minha vida acadêmica.

Me expresso, aprendo, vivo letrada graças a minha LS, sem ela não estaria fazendo esse texto, que é sinalizado e conta com o trabalho das intérpretes para ser escrito em minha segunda língua. Mas como cheguei aqui? Graças a vídeo-aulas, videoconferências, materiais produzidos em Libras. Cada campo representa conteúdos, teorias, princípios, metodologias, objetivos, constituindo um saber científico para o aprendizado e as práticas de ensino. Encontrei em Perlin (2006), Silva (2009) e outros que tratam sobre a pedagogia cultural afirmam que nela há relações de poder, identidade, política. Perlin (2005) entende que os Estudos Culturais e os Estudos Surdos são intercalados e entremeados. Gladis Perlin, para mim é uma grande Surda, primeira pessoa a se formar no doutorado com a tese *O ser e o estar sendo surdo: alteridade, diferença e identidade* (2003). Também defendeu uma dissertação muito importante que trata sobre múltiplas identidades surdas, com o título *Histórias de Vida Surda: Identidades em questão* (1998), que não seria o foco mesmo do meu trabalho, mas que utiliza autores como Hall, Foucault, que interessam para minha pesquisa.

## 2.1 Comunidade surda

É importante falar de comunidade. Gosto do livro de Baumann intitulado *Comunidades: em busca por segurança no mundo atual* (2003). Considero este livro muito interessante, pois lembra minha vida, quando cheguei de Maceió e vi aqui muitos surdos, meu mundo, comunidade, usando a mesma língua, onde me senti diferente. Conforme Baumann (2003):

“comunidade” é uma dessas palavras que transmitem uma sensação boa: é bom “pertencer a uma comunidade”. Associamos a ela imagens de um lugar aconchegante, onde podemos nos refugiar das ameaças que nos espreitam “lá fora”, e de um mundo no qual gostaríamos de viver, mas que, infelizmente, não existe. (BAUMANN, 2003, p.7).

Para mim, a experiência de encontro com a comunidade surda foi como retornar para meu país, após meses de estadia fora. É uma situação de segurança, sim, mas entendo que a vida em comunidade tem suas ambiguidades, pois ao mesmo tempo que proporciona uma

sensação de segurança, nos impõe regras, nem sempre flexíveis, que podem levar a uma privação de liberdade. Em relação à língua de sinais, a comunidade surda sinalizante é muito rígida quanto a seu uso, podendo inclusive demonstrar algum preconceito em relação a quem não a tem como L1.

Em março de 2010 me inscrevi no projeto de educação continuada (PEC) da UFRGS, onde cursei a disciplina *Narrativas e diferenças* na Linha de pesquisa dos Estudos Culturais, com as professoras Rosa Hessel Silveira e Lodenir Karnopp. Nesse espaço, também me apaixonei por conceitos como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação e cultura. Conheci a pesquisa de doutorado de Thoma (2002), hoje minha orientadora, que trabalhou com representação sobre filmes de temática surda, e muitos outros com os quais dialogo nessa pesquisa.

Mas minha formação anterior não foi suficiente para que eu conhecesse bem o que são os Estudos Culturais e os Estudos Surdos, e ao cursar a disciplina *Narrativas e Diferenças* compreendi que as diferenças estão nos diferentes grupos sociais. Antes minha visão era muito centrada na questão da surdez, e a partir destas aprendizagens pude ampliar meus conceitos e identificá-los na sociedade. Há muitos outros caminhos teóricos que gostaria de percorrer conhecendo e aprofundando no mestrado. Minha indagação e ansiedade é entender melhor as teorias nas práticas dos surdos. Por isso fiz a seleção para o mestrado, tendo ingressado no curso em março de 2011, na Linha de Pesquisa Estudos Culturais e Educação, sob a orientação da professora Adriana Thoma. Sobre esse campo de pesquisas, podemos entender que:

Os estudos culturais não têm qualquer garantia sobre quais são as questões importantes a serem feitas em dados contextos, nem como respondê-las, nenhuma metodologia é especialmente recomendada ou utilizada com segurança. (NELSON et al apud COSTA , 2000, p.33).

Durante a disciplina *Narrativas e Diferenças* e, me deparando com artigos publicados na série *Estudos Surdos*, compreendo que os Estudos Culturais abarcam os Estudos Surdos, e ambos os campos enfatizam os surdos como sujeitos constituídos por políticas de representação cultural, interessando-se por pesquisar questões que envolvem a LS, a história cultural dos surdos, as identidades surdas etc. Essa visão linguística e cultural, como “diferença” é a que importa para o meu estudo. Para Pizzio, et. Al (2010, p. 33) “os Estudos Culturais são um espaço onde os surdos podem registrar suas produções, seus significados,

suas lutas, suas resistências, ou seja, é uma teorização que justifica nossas atuações nos espaços de negociação”.

Foi a partir desses campos teóricos que realizei minha pesquisa de mestrado. Mas apesar de me familiarizar um pouco mais com esses conceitos apresentados, não tenho como preferir um deles, pois sempre me deparo com vários deles entrelaçados e articulados. No entanto, minha pesquisa buscou as articulações entre esses conceitos na questão da escrita de sinais como uma produção cultural dos surdos e como essa escrita está sendo pensada no espaço da educação escolarizada. Assim, pergunto: Quais as narrativas dos professores de surdos sobre a ELS? Qual o espaço que ela ocupa nas escolas? Os professores conhecem a ELS? Quais as representações dos professores sobre a ELS? Por todas as reflexões e inquietações que construí durante o meu processo de graduação e de atuação profissional, por acreditar na educação de surdos e na capacidade de desenvolvimento da criança surda, na compreensão de sua língua fazendo com que se torne parte integrante de sua própria história, e por haver falta de pesquisa nesta área, é que acredito que a pesquisa que realizei é relevante para a área da educação de surdos.

## **2.2 Passos da pesquisa: O problema, objetivos e metodologia**

Diante da presença da ELS em algumas escolas de educação de surdos e, diante da crescente produção científica em torno do assunto, as narrativas sobre esta escrita se tornaram um problema de pesquisa em meio à discussão da cultura e identidade surda. Se a escrita da LS é um elemento da cultura surda, como possibilidade de registro das ideias diretamente daquilo que se pensa e fala sem a mediação do português, como se dá a prática do ensino e aprendizagem da ELS como conteúdo? Se está sendo oferecida uma disciplina sobre Escrita de Sinais em vários espaços de formação, tanto na educação básica em algumas escolas de surdos como no ensino superior no curso de Letras-Libras, o que fazer com esse saber? Guardar como uma discussão acadêmica? Criar metodologias que sustentem seu ensino? Na necessidade de uma discussão mais ampla sobre o tema, percebo estas questões como produtivas para pensar a cultura e língua dos surdos. Porém, mesmo diante de tantas perguntas e pela necessidade de ter um foco na pesquisa, construí meu problema de pesquisa da seguinte forma: quais as narrativas dos professores de surdos sobre a ELS?

Assim, o objetivo da pesquisa foi conhecer e analisar narrativas de professores de escolas de surdos sobre a ELS e para realizar minha pesquisa segui os seguintes passos metodológicos:

- 1) Entrevistar os professores sobre a ELS;
- 2) Identificar a presença de ELS nas escolas de surdos e como ela está inserida nestes contextos;
- 3) Analisar as narrativas dos professores sobre a ELS, construindo agrupamentos temáticos que possam mostrar as aproximações, divergências e outros posicionamentos.

Inicialmente fiz um levantamento das escolas de surdos e escolas comuns que tem turmas de surdos no Estado do Rio Grande do Sul, abrangendo os sistemas público e particular, que constam no cadastro da Feneis/RS<sup>3</sup>.

#### **Escolas de surdos ou com turmas de surdos do Rio Grande do Sul**

Nº	Escolas	Telefone	Endereço	Cidade	Bairro	CEP
1	Escola de Ensino Fundamental Frei Pacifico Diretora: Luciane Zaneti Santos <a href="mailto:frei.secretaria@cifa.org.br">frei.secretaria@cifa.org.br</a>	(51) 3223.4365	Rua Paulino Chaves, 235	POA	Santo Antônio	90640-200
2	Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores – CMET	(51) 3217.1700	Rua Santa Terezinha, 572	POA	Santana	90040-180
3	EMEF de Surdos Bilingue Salomão Watnick Diretora Sônia Mara Bonato <a href="mailto:smblusconi@terra.com.br">smblusconi@terra.com.br</a>	(51) 3388.1125	Rua Capitão Pedro Werlang, 1011	POA	Partenon	91530-110
4	Escola de Surdos Especial Concórdia – ULBRA Diretora: Hiltrud Elert <a href="mailto:ulbraespconcordia@ulbra.br">ulbraespconcordia@ulbra.br</a>	(51) 3341.2039	Av. Dr. João Simplicio de Carvalho, 600	POA	Vila Jardim	90360-260
5	Escola de Ensino Médio para Surdos Profª Lilia Mazon Diretora: Ana Helena Alves da Fontoura <a href="mailto:liliamazeron@faders.rs.gov.br">liliamazeron@faders.rs.gov.br</a>	(51) 3341.9498	Rua: Morrete, 222	POA	Santa Maria Goretti	91030-300
6	Escola Estadual para Surdos Padre Réus Diretoras: Loudes Felisberta da Silva Pimentel e Laís de Sara	(51) 3473.1863	Rua Santana, 235	Esteio	Centro	93285-000

<sup>3</sup>

[http://www.feneis.org.br/page/escolasbrasil\\_sul.asp](http://www.feneis.org.br/page/escolasbrasil_sul.asp)

	<a href="mailto:Padre.reus@ibest.com.br">Padre.reus@ibest.com.br</a>					
7	Escola Municipal de Ensino Fundamental para Surdos Vitória Maria Lúcia N. Mantelli <a href="mailto:Esc.vitoria@pop.com.br">Esc.vitoria@pop.com.br</a>	(51) 3472.0897	Rua Caçapava, 400	Canoas	Mathias velho	92330-390
8	Escola Estadual Keli Meise Machado Diretoras: Heloísa Fenske e Sandra Beldin <a href="mailto:escolakmm@gmail.com/jung.ana@gmail.com">escolakmm@gmail.com/jung.ana@gmail.com</a>	(51) 3524.4402	Rua José Treinz Filho, 134	Novo Hamburgo	São José	93534-360
9	Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser Diretor Jeferson de Oliveira Miranda <a href="mailto:esc.reinaldocoser@bol.com.br">esc.reinaldocoser@bol.com.br</a>	(55) 3211.4774	Rua Valdemar Coimbra, s/n	Santa Maria	Vila Lorenzi	97070-690
10	Escola Municipal de Educação Especial para surdos EMEES Diretora: Marlei Urssulin da Rosa <a href="mailto:emeesurdos@gravatai.rs.gov.br">emeesurdos@gravatai.rs.gov.br</a>	(51) 3488.1915	Rua Adbi Teixeira Schidit, 25	Gravataí	Centro	94035-360
11	Escola Municipal de Ensino Fundamental Darci Berbigier	(51) 3480.0218	Rua Marechal Floriano Peixoto, 201	Guaíba	Alvorada	92500-000
12	Escola Luterana de Ensino Médio São Mateus Edilson Germann <a href="mailto:saomateus@saomateus.g12.br">saomateus@saomateus.g12.br</a>	(51) 3599.2669	Rua Padre Réus, 370	Sapiranga-RS	Centro	93800-000
13	Escola de Ensino Fundamental Helen Keller Alice Rodrigues <a href="mailto:Helen.kellerr@yahoo.com.br">Helen.kellerr@yahoo.com.br</a>	(54)3218.6154	Rua Irmão Robertão, 31	Caxias do Sul	Nossa Senhora de Loudes	95070-610
14	Escola Especial Professor Alfredo Dub <a href="mailto:professor@alfredodub.com.br">professor@alfredodub.com.br</a>	(53) 3223.0638	Rua Zola Amaro, 379	Pelotas	Jardim	96100-000
15	Escola de Ensino Médio Concordia para Surdo <a href="mailto:surdosantarosa@uol.com.br">surdosantarosa@uol.com.br</a>	(55)3512.6286	Rua Henrique Martin nº55	Santa Rosa	Centro	98900-000
16	Escola Ensino Médio Nossa Senhora do Rosário	(51) 3717.2282	Rua Professor José Soder, 120	Santa Cruz	Universitário	

Quadro 1: Escolas de surdos ou classes de surdos do Rio Grande do Sul

No ano de 2012, com a lista dessas escolas em mão, fiz contato, via correio eletrônico, com cada uma delas perguntando se a escrita de sinais era utilizada pelos professores. O conteúdo do correio eletrônico foi pensado e elaborado com a ajuda da monitora Paula Alberton, da área de Libras, que participa do Grupo de Pesquisa SINAIS (Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Identidades e Subjetividades).

Prezado coordenador(a) /diretor (a)

Sou monitora e integrante do grupo de pesquisa sob a coordenação da Profª Drª Adriana Thoma (UFRGS/FACED), e venho por meio deste verificar a existência da disciplina de escrita de sinais ou se essa é trabalhada em alguma disciplina do currículo.

Desde já agradeço a colaboração.

Att

Paula Alberton

Quadro 2: Correio eletrônico encaminhado para as escolas em 30/03/2012

Apenas 4 escolas responderam ao correio eletrônico, todas elas negando a existência de ELS no currículo. Segue no quadro abaixo os contatos e as respectivas respostas:

ESCOLA	CONTATO	RESPOSTA
Escola de Ensino Médio para Surdos Profª Lilia Mazon  Diretora: Ana Helena Alves da Fontoura Rodrigues	<a href="mailto:liliamazeron@faders.rs.gov.br">liliamazeron@faders.rs.gov.br</a>	Boa tarde Paula!  Respondendo teu email, <b>não temos a disciplina no currículo e nem trabalhamos com a mesma.</b>  Att Rejane Carpin
Escola municipal de ensino fundamental Darci Berbigier  Guaíba	<a href="mailto:gerusamanica@hotmail.com">gerusamanica@hotmail.com</a>	<b>Não temos a disciplina de Escrita de Sinais em nossa Escola.</b> Trabalhamos muitos anos com classes de alunos surdos. Nesta época trabalhávamos LIBRAS com todas as turmas da escola, inclusive funcionários. No momento, temos apenas dois alunos inseridos em classes regulares. E para estes usamos LIBRAS, sendo que um deles possui um bom resto auditivo e comunica-se através da linguagem oral. Espero ter respondido tua pergunta. Qualquer dúvida estamos à disposição.  Atenciosamente  Gerusa Mânica (Supervisora Escolar)
Escola Municipal de Educação Especial para surdos EMEES	<a href="mailto:emeesurdos@gravatai.rs.gov.br">emeesurdos@gravatai.rs.gov.br</a>	<b>A Escola não trabalha a escrita.</b> Atenciosamente!  Diretora: Marlei Urssulin da Rosa
Escola Estadual Keli Meise Machado	<a href="mailto:direcaoescolakmm@gmail.com">direcaoescolakmm@gmail.com</a>	Boa noite, Sra. Paula!  Na Escola Estadual Especial Keli Meise Machado <b>não temos um trabalho voltado à escrita de sinais.</b>

	<a href="mailto:jung.ana@gmail.com">jung.ana@gmail.com</a>	<p><b>O Signwriting é visto em alguns momentos, para conhecimento dos alunos, na disciplina de Libras, mas não chega a ser um conteúdo da escola.</b></p> <p>Atenciosamente,</p> <p>Ana Paula Jung Coordenação Pedagógica</p>
--	--	---

Quadro 3: Respostas dos questionários

A partir deste levantamento e considerando as respostas negativas para a existência da ELS no contexto destas escolas, como eu sabia que havia escolas que trabalhavam com ELS, fiz uma investigação utilizando a rede social *Facebook*, onde eu tinha contato com uma ex-colega do curso de Letras-Libras, do pólo UFSM, na cidade de Santa Maria. A colega trabalhava numa das escolas que eu contatei por correio eletrônico, eu queria facilitar meu acesso as escolas. E assim eu fiz com outros colegas e conhecidos que atuavam em diversas escolas. Eu questionava estes professores se a escola deles trabalhava com ELS e responderam que já tinham trabalhado, mas atualmente não tinham mais ELS na escola ou que nunca teve. Resolvi então fazer o contato telefônico, através de uma intérprete de Libras, com as escolas que ainda não haviam me respondido. Com as escolas que eu sabia que trabalhavam com a escrita de sinais, consegui agendar uma visita para fazer entrevistas com os professores. Foram três escolas de surdos selecionadas, que estarei nomeando como Escola A, Escola B e Escola C. Nestas escolas, realizei entrevistas filmadas com os professores e direção. As entrevistas filmadas tiveram início no mês de junho de 2012 e terminou em novembro de 2012.

Abaixo apresento o retorno de cada uma das escolas sobre o ensino de ELS:

Nº	Usa ELS	Conhece mas nunca ensinou ELS	Usava anteriormente ELS e parou de usar
1	x		
2			x
3	x		
4			x
5			x

6			x
7			x
8		x	
9	x		
10		x	
11		x	
12		x	
13		x	x
14		x	
15			x
16			x
Total	3	6	8

Quadro 4: Respostas dadas em contatos feitos por correio eletrônico, Facebook e telefone.

A partir das informações que recolhi nesse primeiro contato com as escolas, construí um gráfico que mostra os números obtidos no quadro acima.

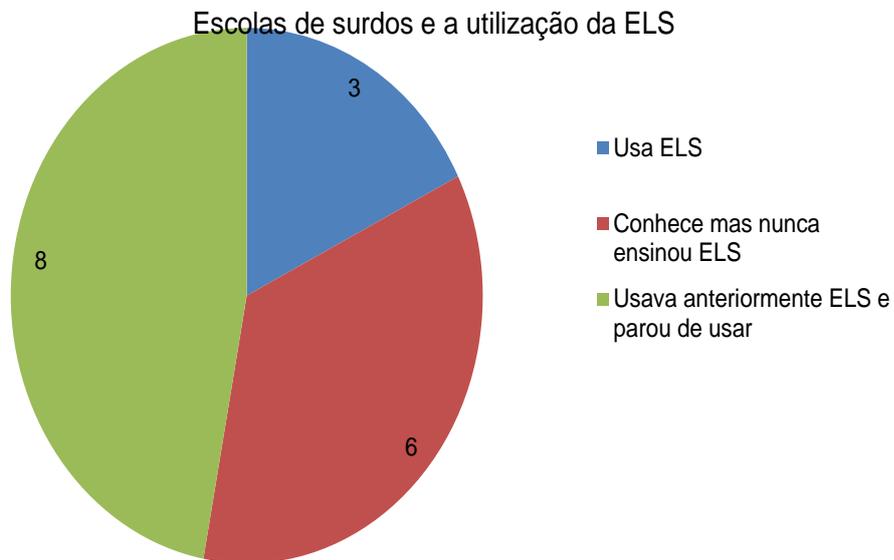


Gráfico 1: Escolas de surdos e a utilização da ELS.

Este gráfico não tem o objetivo de comparar as escolas, mas simplesmente de evidenciar os números. Acredito ser importante fazer esse gráfico como constatação de que há três escolas que utilizam a ELS, de que algumas escolas chegaram a utilizar no passado, abrindo um precedente para um questionamento: porque pararam de utilizar? Não é meu objetivo entender todas as razões que levaram a retirada da ELS dos currículos, por isso essa questão não está na pauta das entrevistas, mas seria importante uma pesquisa que buscasse saber sobre isso.

Penso que, assim como a disciplina de Libras que não é obrigatória, depende do entendimento de cada instituição para definir a existência ou não dentro do currículo, e quantos períodos a disciplina terá, a ELS também depende da vontade dos profissionais e das instituições, para que esta modalidade de escrita aconteça no contexto das escolas. É uma decisão, que passa pela experiência, formação e vontade política dos professores em agregá-la aos conhecimentos repassados pela escola. Então entendo que, quando um profissional muda de escola, vai com ele esta decisão e, se o outro profissional que o substitui não tem a mesma escolha, a ELS não fica contemplada.

Nas escolas comuns as disciplinas, a escrita, a reflexão sobre os parâmetros gramaticais da língua oral em seu processo de alfabetização é amplamente difundido, no entanto como a escrita da LS se apresenta ao surdo em processo de alfabetização na sua própria língua?

No período entre 2000 e 2006 viveu-se uma grande movimentação e difusão da ELS, sendo esta utilizada por muitas escolas. Silveira (2006), em sua pesquisa de mestrado, fez uma investigação sobre os currículos das disciplinas de LS nas escolas de surdos. A pesquisa se limitou ao estado do Rio Grande do Sul e, na época da pesquisa, a pesquisadora constatou que havia cinco escolas que utilizavam a ELS. Analisando esta pesquisa e comparando com o número de escolas que hoje utilizam a ELS, constata-se que houve um decréscimo. Quais serão as razões para isso?

Acredito que a divulgação da ELS era mais intensa. Lembro que, na época, muitas discussões eram realizadas tematizando o assunto. Depois, em 2003, quando passei a dar aulas na escola de Canoas, ainda se estava vivendo essa difusão, até 2006, que é o ano da pesquisa de Silveira.

É preciso pensar sobre os motivos de a ELS ter enfraquecido, sendo deixada de lado por algumas escolas, mas também é importante refletir sobre os motivos que levaram as três

escolas a manterem a utilização dessa escrita. Quando iniciei minha pesquisa de Mestrado em 2012, busquei focar nas narrativas dos professores. Mas desejo que futuramente a pesquisa continue apontando para outras narrativas conforme novas experiências forem surgindo.

Nesse sentido é importante refletir a partir do gráfico apresentado, tornando essas informações de conhecimento de todos, para que o público tenha em mãos essas informações conforme seu interesse. Diante das informações contidas no gráfico, de que algumas escolas utilizaram a ELS por determinado tempo e depois a abandonaram, conforme o que foi exposto nos dados da pesquisa de Silveira (2006) e o que dispomos hoje é preciso refletir sobre as que estão utilizando a ELS e a quais estratégias estão recorrendo para promover um ensino de melhor qualidade para os alunos. Quanto às outras escolas, que não estão mais utilizando ELS, é possível pensar que teria sido necessário que as respectivas equipes tivessem recorrido a diversos espaços de formação para aprimorar a utilização e os recursos didáticos no ensino dos surdos.

Em 2005 a pesquisadora Marianne Stumpf deu início ao uso da ELS. Na época foi uma idéia bastante difundida, mas alguns anos depois houve a redução do número de escolas e profissionais que utilizavam tal sistema de escrita. Acredito que se houvessem mais encontros, congressos e seminários que discutissem a temática, talvez a ELS tivesse mais força nas discussões sobre as estratégias de ensino, para que os professores pudessem refletir e se apropriar de mais recursos didáticos. As três escolas que utilizam a ELS vem desenvolvendo um trabalho que busco tornar público, mostrando a experiência que possuem, como se dá esse trabalho, os materiais elaborados para a prática do ensino de ELS e outras questões ligadas à pesquisa.

Quero tentar entender e mostrar, através das narrativas dos professores, quanto eles a utilizam, se realmente conhecem esta escrita, se têm interesse em desenvolver metodologias para o uso deste conhecimento, o quanto a ELS é vista dentro da escola, se existem cartazes com a escrita de sinais, se os alunos a utilizam em seus cadernos etc.

Pude presenciar em meu estágio situações onde o professor, apesar de possuir os materiais e a escrita em livros e atividades, não utilizava realmente a ELS, cometendo assim, a meu ver, uma desvalorização de algo que pode ser muito produtivo para os alunos.

Assim, para encaminhar a conversa com os professores que lecionam para surdos, com o objetivo de conhecer suas narrativas sobre a ELS, elaborei os seguintes tópicos:

1. Tu tens formação em ELS? Como e onde foi esta formação?

2. Qual a sua opinião sobre o ensino da ELS na Escola? Justifique.
3. Comente sua percepção sobre o aprendizado dos alunos na ELS? Justifique.
4. A escola tem uma proposta metodológica de ensino da ELS?
5. A ELS é usada no cotidiano escolar? Como tu percebes isto?

### 2.3 Narrativas como material de análise

Durante uma aula da disciplina PPE<sup>4</sup>, quando vários alunos pesquisadores estavam presentes, tive a oportunidade de apresentar esta proposta de pesquisa e, a partir de algumas trocas com colegas, definir as narrativas como material de análise. Uma das colegas, foi professora em escola de surdos e narrou sua experiência na tentativa de incluir como conteúdo a ELS. Graduada no curso de Letras-Libras, tendo tido três disciplinas de ELS neste período, fez uma experiência em uma turma na disciplina de Libras, de apresentar a ELS aos educandos. Para sua surpresa, a compreensão e o entendimento deste sistema de escrita, pelos educandos, foi imediato. Passado este momento, procurou os educadores surdos da escola e a reação que tiveram sobre a ideia de incluir a ELS como conteúdo da disciplina de Libras foi de resistência. Apesar de um deles também ter a graduação em Letras-Libras e ter cursado as três disciplinas correspondentes dentro do curso, todos tiveram posição contra a inclusão deste conteúdo na escola. Outra professora surda que trabalha em uma das escolas pesquisadas, também graduada do curso de Letras-Libras, diz que vem inserindo a ELS como conteúdo na disciplina de Libras, pois ela acredita na eficiência da ELS. Talvez a ELS, por não ser oficialmente reconhecida como escrita não esteja incluída como disciplina na escola onde estão os surdos. No entanto, a resistência a ela remete a reflexão do porque a ELS não é bem vista ou bem quista por alguns professores surdos, já que essa escrita é visual e o registro da nossa LS.

Em meus encontros em ambientes onde a comunidade surda circula, por exemplo, a SSRS<sup>5</sup>, ao contar sobre minhas experiências e minha escolha de pesquisa para o mestrado

---

<sup>4</sup> PPE: Pesquisa em Estudos Culturais, Políticas de Inclusão e Estudos Surdos em Educação, disciplina de orientação.

<sup>5</sup> Sociedade dos Surdos do Sul Grande do Sul.

tenho percebido reações negativas com relação à ELS. Assim como a colega anteriormente citada, percebi reações diferentes ao tema, além dos questionamentos sobre o uso dessa escrita nas escolas. Alguns surdos acreditam que os alunos surdos devem aprender a Língua Portuguesa, como se a ELS viesse para substituir, mas os que defendem o uso da ELS em sala de aula tem demonstrado a importância que a ELS tem na aprendizagem da Língua Portuguesa.

A partir destas e de outras narrativas que conheço, fui amadurecendo a ideia de fazer minha pesquisa a partir das narrativas, tendo essas como um recurso metodológico. Minhas análises são das narrativas de alguns dos membros da comunidade escolar como professores e direção, a partir das entrevistas que foram realizadas nas três escolas já mencionadas anteriormente.

Buscar analisar e refletir sobre as narrativas, as histórias que se contam num determinado espaço e tempo nos remetem a outros olhares, compreendendo que um enunciado pode trazer muitas representações e significações. Silveira (2005) nos apresenta a proposta de Ken Plummer sobre como as narrativas podem ser analisadas.

uma agenda de perguntas que livremente adaptadas, poderiam constituir um roteiro de análise de histórias (inclusive das que com mais frequência ocorrem nos espaços da educação): quais tipos de narrativas engrandecem ou diminuem o narrador? Como se criam os espaços para contar determinadas histórias? Como algumas vezes são incitadas a falar e como algumas são silenciadas? Como se consomem essas histórias? Que estratégias se usa para contar uma história? Como se situam as histórias num contexto mais amplo? (SILVEIRA, 2005, p. 205).

A minha busca está refletida na minha vivência em contextos escolares, como professora de ELS, mas também fora deles. Percebi a importância de usar narrativas para análise em minha pesquisa, já que as narrativas com as quais me deparei em diversos momentos, sobre a ELS, quase sempre eram antagônicas. De onde surgem estas narrativas, de que matérias são constituídas, quais as influências que as esculpiram? São perguntas que me faço na análise desta construção.

Essa necessidade de narrar advém da minha preocupação em registrar as experiências dos professores, nas escolas de surdos, no sentido de conhecer e problematizar o que acontece nesses espaços. Mas é preciso lembrar que, mesmo na vida cotidiana, as pessoas continuam a narrar situações. Eu as percebo em diversos espaços como associações de surdos, no curso de

Letras-Libras durante o período em que estive como aluna, ou mesmo na rua, quando as pessoas relatam suas vivências em relação à ELS. É diante desse impasse, dessa angústia em revelar essas experiências, que eu parti para essa pesquisa de mestrado.

Costa (2008) ressalta que é preciso que se tenha a presença de duas pessoas para que uma narração aconteça. Narrar algo para si mesmo não é considerado algo possível. Um monólogo ser considerado como uma narrativa não é aceitável, é necessária a presença do outro, do interlocutor, para que haja narrativa. Da mesma forma, uma narrativa sobre a ELS não pode ser feita sozinha, é preciso alguém que esteja discutindo, atento à construção daquilo que o outro tem para narrar.

Mas o Narrador, onde se produz esse sujeito? Bem, existem muitas formas de fazer advir a narrativa. Um livro, por exemplo, pode ser o princípio de uma narrativa, onde aquele que lê e comenta com outro as suas impressões sobre a leitura, torna-se um narrador. Mas somente livros podem produzir esse efeito? Não. Mesmo um vídeo do youtube pode disparar uma série de narrativas, a partir de sua leitura. Assim como um relato da vida de alguém, também pode proporcionar esse efeito de narração.

A narrativa é algo que me toca, busca-la em professores que querem contar suas vivências e experiências tem me acrescentado no sentido de refletir também sobre o que eu tenho para narrar da minha história como professora de ELS. A narrativa é uma reprodução, é expor o que se pensa, sente e entende de determinados assuntos. Pode acontecer através de livros, de filmes, de conversas, em bares, na rua, na balada. É difícil escolher uma forma única de narrar.

Sobre as narrativas que encontrei no decorrer da minha pesquisa, percebi que alguns narradores expressam preocupação em relação ao ensino da ELS e fazem isso tendo como argumento o fato de que a LP é mais importante, pela necessidade de os surdos aprenderem esta e não a ELS. O argumento mais comum é que a LP será mais utilizada socialmente pelos surdos. Nas narrações é visível que essas pessoas não admitem a ELS. É possível compreender que tal resistência vem da preocupação de não ensinar a LP, mas é importante também considerar que a ELS é importante na produção e marca da identidade, diferença e cultura surda, questões que tratarei a seguir.

### **3 A ESCRITA DA LINGUA DE SINAIS COMO PRODUÇÃO E MARCA DA IDENTIDADE, DA DIFERENÇA E DA CULTURA SURDA**

#### **3.1 O que entendo por identidades?**

Ao falar de identidades é importante resgatar aqui o que eu já havia falado sobre a minha construção como surda, mas antes desta, eu era e sou uma alagoana que passou por um processo de construção de identidade regional e fui influenciada pela cultura do local de minha origem e minhas referências eram as pessoas ouvintes que me cercavam, até conhecer a comunidade surda em que me constitui surda, hoje sou uma surda alagoana (alagoana e gaúcha) e estou criando raízes no Rio Grande do Sul, estado que escolhi para viver e constituir minha família. Mas até chegar a compreensão de que sou surda tive de desconstruir algumas concepções que carreguei comigo por anos, construídas pelos discursos da minha família, dos amigos e até da escola de inclusão, e percebia que os colegas já tinham uma imagem pré-construída de mim, que sendo a única surda pareciam não acreditar que eu seria capaz de aprender, mas não estavam preocupados em ver realmente quem eu era, para Perlin (2013<sup>6</sup>) “um surdo que vive junto a ouvintes que consideram a surdez uma deficiência que deve ser tratada pode constituir uma identidade referendada nesta ótica”. No começo da minha vivência com os surdos eu tinha vergonha de usar a LS, mas com o tempo, me sentia muito mais a vontade em usar a LS do que a oralidade, e de fato esta inserção numa nova comunidade foi cultural. A autora Perlin (2005) coloca que para iniciar sua pesquisa na área da surdez ela também teve de desconstruir uma pré-concepção do que é ser surdo e coloca que teve de lutar para desaprender sobre o surdo, e ressalta que inspirada em Hall ela acredita que as identidades “se transformam” (PERLIN, 2005, p. 52) e ainda que a “constituição da identidade dependerá, entre outras coisas, de como o sujeito é interpelado pelo meio em que vive” (PERLIN, 2013). Fui interpelada de muitas formas, neste momento estou passando pelo processo de interpelação dos Estudos Culturais.

Em relação à LS, quando passei a usá-la percebia que algumas pessoas ouvintes ficavam envergonhadas de estar comigo sinalizando. As experiências negativas que

---

<sup>6</sup> O site disponibilizou o artigo, mas não foi possível encontra-lo em PDF, assim uso a referência de 2013 que é o ano em que encontrei as citações. Disponível em <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=20&idart=153>>. Acesso em 03 jun. 2013.

vivenciamos fazem parte da construção de identidade e estas e outras construções também precisei enfrentar e romper, para ter o entendimento da identidade surda que passava a agregar. Se o sujeito surdo só tem contato com a comunidade ouvinte, só consegue perceber que é diferente, pois o modelo que vislumbra é outro. Quando se encontra com a comunidade surda passa a viver uma experiência de igualdade e, assim, incorpora uma atitude positiva a sua identidade. Desta forma se percebe como um sujeito, tal qual um ouvinte, porém em diferença de forma de comunicação, mas em igualdade de condições cognitivas, habilidades, capacidades.

Assim, quando mudei para o RS incorporei não só aspectos culturais daqui, mas também a LS utilizada aqui, que como qualquer outra língua tem suas variações e seus regionalismos. Entendo nesta perspectiva, de identidades múltiplas, que essas não são fixas. Como nos apresenta Perlin (1998, p.52), a partir de Stuart Hall (1997), quanto trata sobre a construção de identidades: as identidades são “identidades plurais, múltiplas; que se transformam que não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias, que não são algo pronto”.

As identidades se constroem de diversas formas e uma delas é na escola, e o currículo é em parte responsável por esta construção. Conforme Silva (2009) a questão da identidade é um problema não só social, mas também pedagógico e curricular. E coloca ainda:

É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. O reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado. E o problema é que esse “outro”, numa sociedade em que a identidade torna-se, cada vez mais, difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente. (SILVA, 2009, p.97).

Pensando nas escolas de surdos onde realizei as entrevistas, onde está a ELS? Será que encontramos nestes currículos este “outro” que Silva nos apresenta? Esta é uma atitude de respeito a diferença possibilitando a entrada da ELS, mas conforme Silva “estimular e cultivar

os bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada diversidade cultural” (2009, p.97), parece ser uma atitude benevolente e não de reconhecimento autêntico.

A disciplina de LS, já está presente em muitos dos currículos das escolas de surdos. Silveira (2006) analisou 05 currículos de 05 escolas de surdos onde a disciplina de LS estava presente. Ao olharmos estes currículos, encontramos na maioria deles a referência a ELS.

No artigo “A crítica pós-estruturalista do currículo” Silva (2011, p.123) aponta para uma visão de currículo onde o conhecimento é indeterminado e incerto e dependente das relações de poder. As teorias pós-estruturalistas, que propõem a produção cultural das identidades, também propõem um questionamento em relação às estratégias pedagógicas e na construção dos currículos, uma abordagem política destas questões.

os estudantes e as estudantes deveriam ser estimulados, nessa perspectiva, a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes. De que modo se pode desestabilizá-las, denunciando seu caráter construído e sua artificialidade? Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer, enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico. (SILVA, 2009, p.100).

O congelamento da uma identidade que Silva nos fala acima, nos parece como uma escultura de gelo, que a um simples golpe se fragmenta em mil pedaços, para depois se transformar em líquido finalmente e é muito mais a representação de identidade, do que a imóvel e fixa escultura. Assim o mesmo acontece com as identidades surdas, que não são constituídas de uma única identidade, os surdos recebem traços de sua família, ao longo de suas vidas convivem em diferentes espaços, até chegar à comunidade surda, onde sentem-se seguros em águas tranquilas, mesmo que tendo seus problemas internos, mas é onde identificam seus pares. Entendo então que a proposta é abrir-se ao outro, com todas as suas diferenças e multiplicidades. A figura a seguir marca muito bem a questão da experiência visual como um marcador da diferença surda.

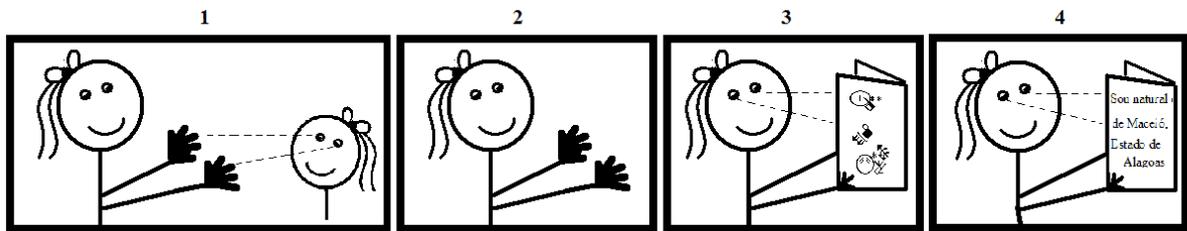


Figura 1: ilustração da cultura visual por Erika Silva, 2013

A construção da identidade e da cultura das crianças surdas se dá através da Língua de Sinais. Enquanto os ouvintes tem na audição a construção cultural, os surdos realizam esta construção por meio da visão. Os ouvintes passam a oralizar as informações auditivas, e para os surdos, conforme a experiência de vida de cada um, a aquisição da língua se dá no contato com outros surdos sinalizantes. A visão é como um receptor de informações e as mãos um meio de comunicação, não existe somente uma identidade e sim várias. Conforme as crianças vão crescendo, elas aprendem a fazer registros.

A reflexão que se faz aqui é se o registro através da ELS realmente favorece uma aprendizagem, se esta forma de escrita é o reflexo da cultura surda, se é possível compreender que os ouvintes apresentam a sua cultura pelo uso do português escrito, nesta lógica, os surdos teriam na ELS a possibilidade de ver representada a sua língua, seguida da aprendizagem da LP escrita.

Enquanto professora de Libras tenho discutido com os colegas de profissão sobre a ELS, acredito que a ELS é um recurso interessante, no entanto é preciso pensar sobre aquisição da LP através da ELS como forma de conectar as duas línguas, por ser uma escrita visual. Mas será esta a única forma? como foi mencionado anteriormente alguns professores surdos não aceitam a ELS por entenderem essa proposta como trabalhosa tornando mais difícil e longo o caminho de aprendizagem da escrita para os surdos. Alguns professores atribuem a ELS como elo entre a Libras e a Língua Portuguesa, pois possibilita que o surdo encontre relações nestas duas línguas. É preciso pensar que para o ouvinte a escrita de língua oral é representada pelos fonemas e então a ELS é representada graficamente pela configuração de mão, movimentos e locação juntamente com outros símbolos para orientação da mão e expressão não-manual caso seja necessário.

A relação dos surdos com a língua de sinais é a mesma do ouvinte com a língua materna, ele não tem consciência das estruturas gramaticais de sua língua, mas as usa corretamente, e adquire fluência sem esforço. Para

aprender uma língua estrangeira o aprendiz ouvinte só alcança o resultado positivo depois de um estudo árduo e demorado. Já o surdo acresce a dificuldade natural de aprender uma língua estrangeira, o fato de não ter o mapeamento oferecido pela fala e o fato, ainda mais relevante, de não possuir, em grande parte das vezes, uma língua de sinais consistente. (STUMPF, 2005:45).

Alguns surdos que cresceram em contato com a Língua de Sinais e com a Língua Portuguesa, ao conhecerem a ELS, a estranham, percebi isso em minha docência com alunos adolescentes e adultos nas escolas onde trabalhei, isso parece estar relacionado com o processo de aquisição nos primeiros anos de ensino da educação fundamental, por isso que se torna importante que as crianças tenham acesso a ELS, como um modelo a ser adquirido de forma diferente. Costa (2008), quando se refere às representações sobre surdos, tais como “surdo é assim”, “nervoso”, “bobo”, “brabo”, “grita muito”, entre outras marcas e estereótipos, argumenta que numa visão pós-moderna a surdez não é doença, não está focada na falta de audição, assim como Skliar (2005) já havia descrito a surdez num foco cultural, de identidade e comunidade surda, diferente de uma visão estereotipada, que recorre a marcas relacionadas à surdez como patologia.

Costa (2008) em sua pesquisa de mestrado sobre narrativas de surdos, traz o relato de um surdo incluído em uma escola regular, que conta das suas dificuldades escolares e relata sobre as atitudes de colegas e professores, quando “facilitavam” sua aprendizagem, faziam seus trabalhos e “davam” nota sem o devido reconhecimento de sua aprendizagem, numa atitude de piedade e, onde a palavra “dificuldade” justificava esta ajuda. Quando um intérprete foi disponibilizado, estas atitudes facilitadoras deixaram de ser realidade.

Relacionando este fato às questões das crianças surdas e seus professores, na situação de ensino das diferentes disciplinas curriculares, quando solicitam respostas às atividades desenvolvidas em aula, no português escrito, penso que muitos podem ter dificuldades na leitura e ficar na dependência em relação ao professor para compreender seus significados. Para Stumpf (2005, p. 45), a criança surda transfere para sua nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria língua e quando ela aprende a ver sua língua como um sistema específico entre muitos, passa a conceber seus fenômenos dentro de categorias mais gerais e isso leva à consciência das operações linguísticas.

As escolas de surdos precisam colocar rapidamente a escrita de sinais no currículo, pois suas aulas proporcionam oportunidades importantes para os surdos de aprender também língua de sinais. Exercitamos muitas

aprendizagens de sinais quando procuramos pela melhor grafia de um sinal. (STUMPF, 2009, p 65).

Nestes momentos a ação pedagógica vem na forma de “ajuda”, quando o professor disponibiliza respostas, permite a cópia e, portanto, restringe a possibilidade de construção do aprendizado, sem a autonomia do aluno. Novamente, ao perceber a dificuldade, o professor facilita, “ajuda” na sua progressão reforçando sua dependência. Stumpf (2009) apresentou resultados positivos sobre a aplicação da ELS para os alunos nos anos iniciais do ensino fundamental e constatou que os alunos que sabem bastante a LS têm muita facilidade para a escrita de sinais.

A escrita visual direta da língua de sinais Sign Writing pode levar ao bilingüismo pleno. Enquanto isso, pelas dificuldades de ensinar que apresenta e a necessidade que representa como instrumento de inserção social, o português escrito poderá contar com um referencial lingüístico consistente na L1 que possibilitará trabalhar a L2 com propriedade. (STUMPF, 2007, p.14)

Para o usuário natural da LS, no caso as crianças surdas, a compreensão da estrutura da língua acontece naturalmente no contato com a língua. As crianças surdas têm mais interesse na escrita de sinais, por que representa a própria língua da criança surda e ela se sente mais feliz em ser alfabetizada utilizando a própria escrita de sinais.

Os surdos precisam escrever nas suas línguas de sinais. Precisam intercambiar através de grafismos suas expressões lingüísticas, como os ouvintes o fazem utilizando os diferentes alfabetos inventados para as diversas línguas orais. Todos sabem a importância da invenção da escrita para o desenvolvimento da cultura da humanidade. Os surdos e as comunidades surdas também precisam dar esse salto. (SUTTON tradução de STUMPF, 2013, p. 03)

Assim seria a ELS uma forma de os alunos surdos terem mais interesse em ler também na Língua Portuguesa? a ELS seria um recurso que poderia ajudar, mas não há como garantir que será eficiente, a escrita da Língua Portuguesa não pode ser substituída, mas para se chegar a ela é preciso estratégias e métodos que despertem nos alunos um entendimento, um sentido na escrita. A ELS é proposta por Stumpf como forma de representação gráfica visual da escrita, onde os alunos surdos, por sua diferença, conseguem dar sentido ao que lêem, mas é a ELS uma marca da diferença surda? Para isso é preciso compreender que é a diferença surda.

### 3.2 Diferença e identidade surda na perspectiva dos Estudos Culturais

Nos Estudos Culturais encontramos definições de identidade e diferença como sendo criações sociais e culturais. E nesses conceitos está implicado também o conceito de “normalidade e anormalidade” (SKLIAR, 2005, p. 5) que há muito vem sendo discutida, mas não é o foco da minha pesquisa, só desejo trazer aqui como a diferença vem ganhando espaço nos Estudos Surdos. Me reporto a Milão de 1880<sup>7</sup>, quando a língua de sinais foi proibida na educação de surdos, existia uma submissão da comunidade surda ao modelo ouvinte/oralista. Havia a necessidade de normalizar os surdos, que deveriam tornar-se próximos aos ouvintes, ou seja, deveriam “oralizar”, utilizar a língua oral em detrimento da LS. Neste momento, socialmente, surdo “bom” é o surdo que utiliza a LS do seu país. Com as pesquisas científicas, que demonstraram ser a LS um sistema linguístico legítimo, aos poucos foi se modificando esta concepção, sendo que atualmente chegamos às proposições bilíngues. Assim também as identidades surdas se modificaram, a partir das atitudes positivas em relação à língua e cultura surdas e os Estudos Culturais apontam para a construção de identidades fortemente relacionadas às representações sociais e culturais, além de afirmar que não há identidade fixa, ou baseada num único modelo normalizador.

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. (SILVA, 2009, p.83).

É possível afirmar que fixar uma identidade vale tanto para ouvintes em relação as identidades surdas como para as identidades surdas entre si quando elegem um modelo surdo. A sociedade, na maioria das vezes, tem uma imagem estereotipada dos surdos, que são vistos

---

<sup>7</sup> Este foi um Congresso sobre Educação de Surdos em que se debateu sobre o uso de Língua de Sinais ou uso da oralização, depois de vários relatos sobre o sucesso do método de ensino oral, o Congresso determinou a proibição do uso da Língua de Sinais, entendendo que este método era frágil e não favorecia a inserção dos surdos na sociedade.

como não capazes, nervosos, agitados, com dificuldades de aprendizagem, deficientes, “coitados”, não reconhecendo as marcas culturais que são próprias do sujeito surdo. No entanto, entre os surdos também há marcas estereotipadas, em que um modelo padrão de surdo deve ser seguido, o surdo que usa Libras, que precisa estar incluído nos movimentos, surdos que devem aceitar ou não a ELS, é uma forma de pressão social dentro da própria comunidade surda. Para os Estudos Culturais o que está por trás desta visão superficial que demonstra a diferença surda não é no reconhecimento fácil de supostas características, mas sim na diferença que faz do sujeito único na sua história.

A ELS também passa por estas representações estereotipadas, de que não possui valor legal, de a ELS é inútil e desnecessária representações que encontramos em alguns discursos dos próprios surdos, porém muitas vezes os que mais criticam a ELS são na sua maioria surdos que não estão em atuação docente. Quando falo em Estudos Culturais, é possível notar que a ELS também faz parte de uma história construída por um grupo de pessoas que a consideram importante. Os Estudos Culturais passaram por momentos de conflito sobre ser ou não um campo de estudo, assim a ELS pode também estar num momento de conflito, mas é um assunto que denota atenção e se permite ser uma área possível de estudo e pesquisa.

Assim, as desconstruções são surpreendentes quando, por exemplo, sabe-se de um surdo que fez graduação, pós-graduação, chegando ao doutorado. Chega a ser um choque para algumas pessoas. A minoria linguística que os surdos representam ainda é uma surpresa para muitos. A ELS também pode trazer mudanças de perspectiva sobre a aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, a ELS é um ponto de reflexão na educação de surdos. Tenho sentido que mesmo neste campo de estudo meus colegas surdos se surpreendem por eu querer trazer a ELS como tema de pesquisa, pois para alguns há um pensamento de que ela não é suficiente ou que ela não é eficaz, por isto ela se torna meu objeto de pesquisa. Os Estudos Culturais, segundo Costa (2003), é um campo que questiona as verdades, questões que devem ser debatidas e problematizadas.

Entre nós, no Brasil, as contribuições mais importantes dos EC em educação parecem ser aquelas que têm possibilitado: a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação. Sobretudo, tais análises têm

chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia. (COSTA, 2003, p. 56).

Neste sentido, entendo ser o tema da ELS relevante no campo dos Estudos Culturais em Educação, pois aqui desejo discutir sobre as narrativas dos professores de surdos sobre esta escrita.

### **3.3 Pedagogia para a diferença surda constituindo identidades surdas**

A educação passou por transformações, acompanhando as mudanças sociais e políticas. A escola e os currículos sofreram estas influências, assim como a escola e a educação de surdos.

O oralismo foi a proposta para a educação de surdos, vencedora no Congresso de Milão de 1880, cuja maioria era de professores ouvintes. A LS foi proibida e excluída das escolas. Nesta lógica da Modernidade é que o oralismo se constituiu como única alternativa possível de normalização dos surdos. Silva (2011, p.111) afirma que: “Nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na Modernidade e nas idéias modernas.” Isso ocorre também na educação, na escola de surdos e seus currículos, que durante quase 100 anos dedicou-se a “ensinar os surdos a falar”, preenchendo seus currículos com horas de ensino da língua oral, em detrimento a outros conteúdos, comprovadamente hoje, em prejuízo a outras aprendizagens.

Com as pesquisas lingüísticas na área das línguas de sinais, com Stokoe<sup>8</sup> nos anos de 1960 nos Estados Unidos, iniciou-se um movimento de pequenas reformulações nas proposições na educação de surdos, que passa a reconhecer algum valor no sistema linguístico de sinais e o incorpora parcialmente nas práticas escolares. Na atualidade começam a aparecer as proposições bilíngues, fazendo então e reconhecimento deste sujeito surdo, suas diferenças e identidades.

---

<sup>8</sup> Línguista, que vivia nos Estados Unidos, estudou a Língua de Sinais Americana, foi o primeiro a considerar a que as línguas de sinais possuíam níveis fonológicos e morfológicos, apontando parâmetros de estudos das configurações de mão. Este autor abriu precedente de estudos por todo o mundo, no Brasil, na década de 90, Britto, Quadros e Karnopp começam a discutir a língua de sinais na perspectiva linguística.

A produção da identidade e da diferença pode ser vista como uma necessidade para o sucesso e para a própria felicidade dos envolvidos nos processos educativos. Assim como a escola e outros espaços estão produzindo subjetividades e diferenças, pode ser também que estejam produzindo maneiras de homogeneizar as pessoas, pois os processos de padronização estão presentes na escola e na pedagogia cultural. Vejo que experiências educacionais são muito válidas para que os sujeitos encontrem suas maneiras de viver e ser produtivos conforme seus desejos, mesmo respeitando regras sociais. Mas, “será possível a identidade gerar diferença? Ou será a diferença que produz identidade?”. (GALLO, 2005, p.215).

Existem maneiras de fazer com que as produções dos alunos os tornem mais livres em suas construções, produzindo assim novas maneiras de pensar e escrever. Sabemos que a LS é atualmente uma das línguas mais ensinadas no Brasil além do português, mas sabemos que o registro dessa língua permanece atrelado, na maioria das vezes, à filmagens. No entanto existem experiências que têm tentado quebrar um pouco essa lógica, como nas escolas em que estive fazendo as conversas com professores, onde as diferentes experiências com a ELS mostram que é possível a utilização de outra forma de registro, inclusive uma delas que mantém a disciplina de ELS. Com essa disciplina eu vejo que se abre outra possibilidade da Língua de Sinais, pois os alunos poderão produzir textos de maneira diferenciada, pensando em sua própria língua.

Gallo (2005) afirma que a produção de sujeitos se dá em diversas escalas, de diferentes modos conforme a época e o meio onde se encontram os sujeitos. Mas e os sujeitos surdos? Em que meio se formam as subjetividades desses indivíduos? Como eles receberam e recebem as formas de comportamento e posições sociais? Certamente a posição mais evidente que os surdos ocuparam até hoje foi a de sujeito doente, pessoa com deficiência e por isso impedido de assumir certas responsabilidades. A visão clínica discursa sobre o sujeito surdo, por um longo tempo na história dos surdos, como aqueles que devem ser tratados para que sejam igual aos ouvintes.

A conjunção das representações clínicas e terapêuticas levou historicamente, em primeiro lugar, a uma transformação do espaço educativo e escola em territórios médico-hospitalares (Lane, 1993). Tal transformação deve ser entendida como uma das causas fundamentais na produção do holocausto linguístico, cognitivo e cultural que viveram os surdos. (SKLIAR, 2005, p. 16).

As transformações do campo clínico para o campo da educação, surgem dos movimentos surdos das últimas décadas que têm questionado as imposições da clínica como faz com que surjam surdos que se entendem completamente como sujeitos culturais, que de maneira alguma aceitam a designação “deficiente”. Criam assim, outra relação de poder com as formas instituídas de saber.

Vários eventos recentes mostraram a força dos surdos como grupo social. A anterior aceitação da visão clínica e da palavra dos médicos como uma verdade deu lugar a um sentimento de revolta, que os surdos guardaram até conseguirem olhar para si mesmos como grupo cultural. Nesse momento o jogo vira, os surdos afirmam seu saber a partir da cultura surda e passam a se empoderar com seus discursos. Nesse contexto, a escrita de sinais se coloca como a forma gráfica de registro da LS dos surdos e uma marca da cultura surda.

SW é mais trabalhado apenas na cultura surda, comunicação dentro na escola. Também é importante usar SW para registrar os sinais no site ou papel. Sendo mais fácil do que desenhar pessoas sinalizando os sinais. Mas é surdos não podem levar intérprete 24horas por dia e devem se desembaraçar sozinhos, às vezes escrevendo em papéis para comunicação. (SILVEIRA, 2006, p. 74).

A ELS, neste sentido, se torna uma forma de poder, o poder de saber, o surdo sabe ELS e a partir do sentimento de poder, os surdos passam a criar seus próprios métodos, a sua pedagogia, imersos em sua luta política. Assim, como foi colocado antes, sobre as disciplinas que podem ser criadas a partir do saber dos surdos, as maneiras de trabalhar e conduzir o ensino podem ser pensadas. Mas é certo também que a aprendizagem não pode ser controlada, que assim como os surdos também aprenderam com seus pares, resistindo à patologização e perpetuando a LS através dos tempos, não podemos imaginar que se encontrará apenas uma forma de aprender que possa ser uma regra geral.

Durante minha experiência de estágio em Pedagogia, em uma turma de 3ª série, pude acompanhar alguns alunos com a leitura e escrita da LP. Ao utilizar a ELS, durante o mesmo estágio, em parceria com o português, tive o objetivo de fazer uma ponte entre a Libras e o português, sendo esta ponte a ELS, pois línguas de modalidades distintas necessitam de uma passagem entre elas. Podemos pensar uma sala de aula onde o surdo está querendo construir uma escrita de L2 e onde os métodos de ensino não levem em conta sua L1. Acredito ser muito necessária a interdisciplinaridade que permita o professor utilizar a ELS em outras disciplinas, fazendo com que os alunos se sintam mais aptos a produzir suas escritas e fazer

seu pensamento se traduzir em texto. Especificamente, no caso do ensino da L2 que se estreita com o ensino de ELS, está como recurso de aprendizagem da L2.

Não se pode dizer que os surdos sejam todos iguais em relação à política e às relações de saber-poder. Gallo (2005) lembra que Nietzsche se utiliza das imagens do camelo, do leão e da criança como formas de pensar as mudanças dos seres humanos:

O espírito é à imagem do camelo, aquele disposto a carregar todo o peso do dever; mas o camelo transforma-se em leão, que tem a coragem de dizer não ao dever e instaurar sua própria liberdade; por fim, o leão precisa transformar-se em criança, o único ser que, do interior de sua inocência e esquecimento (poderíamos dizer ignorância?) é capaz de dizer sim. (GALLO, 2005, p 222)

Da mesma forma posso também identificar metamorfoses entre os surdos, ainda que não aconteçam de maneira uniforme. Ainda existem surdos que são camelos, isto é, que carregam o peso da tradição clínica, da educação voltada para a fala, que não sabem e às vezes não querem reagir a isso. Também existem os surdos leões, que são contra tudo o que diga respeito aos ouvintes e sua cultura. Mas vejo que começa a aparecer surdos que são como a criança, que, diante de todas as transformações que o povo surdo sofreu até hoje, já sabem ser mais alegres e receptivos às coisas, mesmo que com elas não concorde.

Nas escolas de surdos também é possível ver a questão da normalidade, ou seja, o normal depende do ponto de vista. Os alunos surdos que tem mais facilidade para compreender o português podem ver o aluno com menor facilidade como o diferente, o outro.

Skliar (2003, p. 23) questiona sobre onde estaria este padrão comum que deveria ser seguido, quem dita o que é comum, normal tentando desestabilizar o olhar. Da mesma forma proponho uma inversão de olhar, imaginando que em nossas escolas o padrão de escrita fosse a ELS e que em algum momento alguém propusesse a escrita do português, não seria da mesma forma incômodo ou estranho sair da mesmidade do ensinar?

Para Skliar (2003) quando estamos diante do novo, nos surpreendemos, ficamos perplexos e dificilmente ficamos dóceis diante deste novo, assim acontece com a ELS, ela ainda causa estranhamento, ela ainda provoca discussões, é por isso que ela precisa estar no campo de estudo, sendo pensada e discutida. Se não houvesse o “outro” surdo, para o qual o português é um limite talvez não existisse a ELS, mas diante da necessidade cria-se uma forma de registro, uma estratégia que pode ser útil para os surdos.

Parece-me que há certo medo do novo, medo das mudanças, talvez certo comodismo, que impede que se acrescentem novas questões à educação de surdos, já engessada e antiga.

continuo pensando que para falar de mudanças na educação é necessário, primeiro, um profundo silêncio, uma longa espera, uma estética não tão pulcra, uma ética mais desalinhada, deixar-se vibrar pelo outro mais do que pretender multiculturalizá-lo, abandonar a *homodidática para heterorrelacionar-se*. (SKLIAR, 2003, p. 20).

É preciso se desvencilhar de velhos pensamentos de que não é possível aprender pela ELS. Eu me lembro dos meus primeiros contatos com a ELS, quando na época fui um pouco resistente, achava difícil, estranho. Depois, afastando do meu olhar que achava que o ensino se baseava apenas na LS e no português escrito, pude perceber a importância de desenvolver esse outro formato de escrita com os alunos, dando-lhes oportunidades de aprender de outras formas. A ELS não é apenas um facilitador, é também um acesso à escrita da Língua Portuguesa, por ser uma escrita visual. Minha iniciação nesta temática se deu enquanto estive na Faculdade de Pedagogia, e depois quando me formei em Letras-Libras, percebi o quanto a ELS possui uma significação e isso em muito me ajudou com a escrita o que me motivou a trazê-la como tema nesta pesquisa.

### 3.4 O que é a escrita de sinais?

a escrita é, acima de tudo, “um procedimento do qual atualmente nos servimos para imobilizar, para fixar a linguagem articulada, por essência fugidia”. Diante de sua necessidade de um meio de expressão permanente, o homem primitivo recorreu a engenhosos arranjos de objetos simbólicos ou a sinais materiais, nós entalhes, desenhos. (HIGOUNET, 2003, p. 9)

A Escrita de Sinais surgiu no ano de 1974 na Dinamarca com Valerie Sutton, que produziu uma técnica denominada *DanceWriting*. Ela era uma coreógrafa de balé e para registrar os passos de danças ela criou uma forma de escrita, despertando o interesse de pesquisadores da Universidade de Copenhague que utilizaram desta idéia de escrita para registrar os sinais. Então solicitaram a coreógrafa para adaptar sua invenção de escrita para a Língua de Sinais, criando assim o *SignWriting*<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> A palavra em inglês, “*SignWriting*” significa “Escrita de Sinais” no Brasil. Disponível em <<http://www.signwriting.org>>.



Imagem 1: Valerie Sutton

Abaixo, exemplos de escrita dos passos de dança:

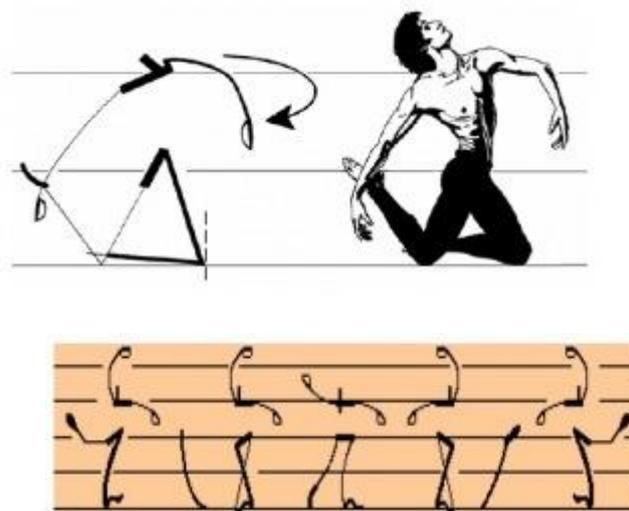


Figura 2: Dance Writing

Após estas experiências, outros pesquisadores também se interessaram por este sistema e os norte-americanos elaboraram um dicionário com os sinais escritos na ASL<sup>10</sup>.

Em 1996 este material chegou às mãos de brasileiros e um grupo de pesquisadores orientados pelo Dr. Antonio Carlos da Rocha Costa da UCPel<sup>11</sup>, também interessados em escrever os sinais, começaram a traduzi-lo para a Língua Brasileira de Sinais. Este trabalho de tradução foi realizado pela professora Marianne Rossi Stump, na época formada em Ciências das Computação, que participava de um grupo de pesquisa na PUCRS, grupo este que na época eu também participava no ano de 2000. A partir daí a padronização dos sinais começou

<sup>10</sup> ASL- American Sign Language – Língua de Sinais Americana.

<sup>11</sup> Universidade Católica de Pelotas – RS. Disponível em < <http://rocha.c3.furg.br>>.

a surgir, assim como qualquer escrita de outras línguas. Stump prosseguiu a pesquisa em seus estudos no doutorado no ano de 2002.

Em 2006 iniciou-se a primeira turma de Licenciatura do Curso de Letras-Libras (UFSC), da qual fiz parte como acadêmica no polo de Santa Maria (um dos nove polos espalhados pelo Brasil), como já coloquei anteriormente, em um grupo de 47 alunos surdos. No curso tivemos três disciplinas de Escrita de Sinais, no intuito de formar acadêmicos preparados e aptos a ensinar esta escrita a todas as instituições e escolas de surdos.

Lembro também que no mesmo período em que eu participada do grupo de pesquisa, no ano de 2000, surgiu o primeiro software editor de textos da LS. Inicialmente esse editor foi baseado no sistema SignWriting americano e depois adaptado para a Língua Brasileira de Sinais. Foi desenvolvido por Rafael Piccin Torchelsen e Antônio Carlos da Rocha Costa.

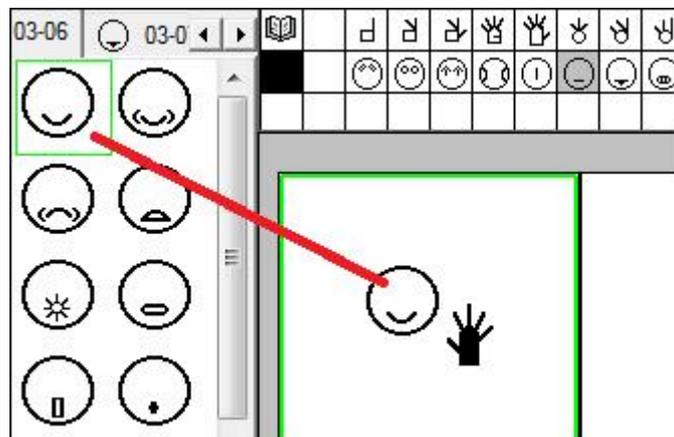


Figura 3: SW-Edit-Install

A escrita de língua de sinais é um sistema de registro da língua de sinais sinalizada, portanto, mesmo quando há uma variação regional em relação aos sinais, o sistema de escrita dos parâmetros da língua é mantido, realizando assim o registro, como se vê no exemplo abaixo:

	
Pessoa (RS)	Pessoa (demais Estados)

Figura 4: Pessoa em ELS

Existe um mito sobre a proposta de uso da ELS na escola, que pode ser compreendida de forma diferente em visões diferentes. A escrita de sinais é um artefato cultural surdo, pois é o registro escrito da língua de sinais. Assim como na educação infantil as crianças aprendem a falar pela convivência com os professores e manuseio de objetos, da mesma forma as crianças surdas irão aprender primeiro a LS, depois a ELS e, por último, o português. A aquisição de uma língua é um processo, que pode ser manuseada e explorada pelos alunos estando presente nos diferentes momentos e espaços da vida escolar, sendo uma forma de apropriação da organização da ELS e da LP.

Assim como a escrita da LP, que pressupõe uma metodologia de ensino (alfabetização), por exemplo, o método fonético, tendo como pista para a escrita os sons da língua, a ELS também ensina aos alunos uma parte importante da fonologia da Libras, no caso do Brasil, onde para cada item correspondente na língua sinalizada, existe uma forma de registro na forma escrita, como por exemplo, todos os parâmetros da LS tem uma representação escrita, tanto os manuais como os não manuais. Assim, em ELS, os dois adjetivos abaixo seriam escritos:

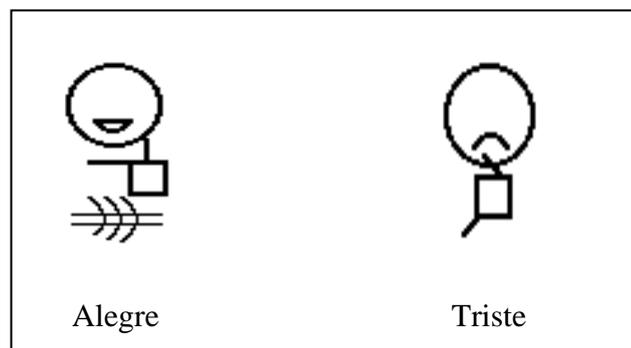


Figura 5: Adjetivos em ELS

Como podemos perceber, os parâmetros estão representados graficamente, tais como a configuração de mão, a locação, orientação da mão, sendo que no sinal de ALEGRE ainda ocorreu o parâmetro movimento e expressão facial. Já no sinal TRISTE, não encontramos o parâmetro movimento, mas temos a representação do contato no ponto de articulação, bem como a expressão facial específica. Assim, o conhecimento sistematizado encontra o método de ensino, que no caso da ELS ainda está em construção, mas a língua sinalizada, enquanto sistema, já tem sua representação escrita.

Tenho pensado nos tempos em que a escrita de sinais esteve presente entre nós, no período em que Marianne Stumpf estava no Rio Grande do Sul. Em meados do ano 2000 havia um movimento maior de defesa desta forma de registro, havia cursos de escrita de LS na Feneis, na E.E. para Surdos Frei Pacífico, na escola Concórdia, na Ulbra de Canoas, mas quando ela foi para outro estado pouco restou deste movimento. Depois, com as turmas do Letras-Libras tendo disciplinas sobre esse assunto também se ampliou a discussão, mas logo se esvaiu. Os movimentos surdos sobre a educação de surdos exigem a presença de uma liderança, neste caso Stumpf tem trazido idéias e conceitos sobre ELS. A Língua de Sinais durante muito tempo não teve um registro escrito, o que talvez possa ter influencia na falta de interesse da comunidade surda em ter um sistema escrito para sua língua. A falta de exposição aos artefatos culturais diminui, ou inviabiliza a aproximação e incorporação destes a vida cotidiana, fato este que também pode indicar o porquê da pouca utilização deste sistema.

Existe um grande número de cursos de Libras, mas não tenho informação sobre cursos de ELS. Como fui professora em diversos cursos de escrita de sinais, em diferentes espaços, e hoje não vejo esse processo, me sinto como que responsável de chamar atenção para isso, como uma mãe, que tendo seu filho no colo o acorda e diz “vamos, vá para a escola” e depois de acordá-lo, ou seja “acordar” a escrita de LS através dos cursos, vê-la se desenvolver e “caminhar” sozinha sem precisar de mim.

### 3.5 Escrita de Sinais como produção cultural dos surdos

Derrida (apud SILVA, 2011, p.122) coloca que não existe diferença entre as línguas e as representações escritas destas línguas, as duas são significantes com o mesmo valor. Faço ligação com minha pesquisa ao pensar que, por exemplo, não há diferença entre o sinal MAÇÃ e a representação em ELS, ambas são significantes.

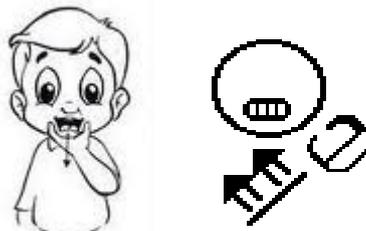


Figura 6: Sinal x ELS

Para os surdos, sinalizar MAÇÃ e representar graficamente esta palavra na LP é uma mudança muito grande. Melhor seria que se respeitasse a LS e sua representação escrita, pois assim não haveria este vazio entre a LS e o português escrito. Haveria uma ligação “cultural” entre a língua e sua representação escrita, para depois acontecer o aprendizado da representação em outra língua. Seria uma passagem mais suave, sem sustos, já que a educação de surdos propõe uma educação bilíngüe, então poderia considerar a escrita de sinais como um aspecto importante para a construção do sujeito bilingue.

Costa (2003, p. 58) coloca que o currículo é um lugar onde circulam narrativas, é um lugar “privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada”. A ELS não está contemplada como disciplina nos currículos das escolas de surdos, ou está como um conteúdo dentro da disciplina de LS. Percebemos as relações de poder muito claramente neste exemplo, já que para a disciplina de Língua Portuguesa são dedicados vários períodos de aula. Parece que nas escolas se apresenta “uma verdade”, a do português escrito, sendo que a escrita de sinais é desconhecida até pelos próprios surdos. Mas é preciso estratégias de ensino que sejam significativas aos alunos, porque não aproximar o português da escrita de sinais, como no exemplo abaixo?

EU E PROFESSOR JOGAMOS BOLA.



Figura 7: Frase em ELS

Percebe-se as relações de poder nas escolas de surdos, que não acredita na escrita de sinais como forma de conhecimento legítimo. Diferentes argumentos são utilizados como “ainda não está provado”, “a sociedade usa o português!!!! para que mais uma língua???” , “a pesquisa está no começo”. A produção de pesquisas, portanto de conhecimento, na área da ELS tem aumentado, mas a grande maioria das pessoas ainda questiona a validade e o uso da escrita de sinais. Por quê? Serão as relações de poder? No curso de Letras-Libras são cursadas três disciplinas de Escrita de Sinais, mas o debate continua binário, a favor ou contra ELS.

Assim como na teoria pós-colonialista, que analisa as relações de poder a partir dos cânones instituídos pela civilização europeia, onde tudo era referenciado a partir do que a Europa entendia como bom, importante e certo, as relações de poder dentro dos currículos nas

escolas de surdos parecem evidenciar uma dominação, ainda que de forma híbrida, da cultura ouvinte. A partir de experiências que tive em escolas de surdos, pude ver que em algumas encontramos equivalência no número de períodos da disciplina de Língua Portuguesa e da disciplina de Língua de Sinais, principalmente nas escolas públicas. Já nas particulares a diferença aumenta de 4 períodos de Língua Portuguesa, para 01 período de Língua de Sinais.

No entanto, minha experiência de estagiária do curso de Letras-Libras, em escola de Porto Alegre, me mostra que quando nos referimos a Escrita de Língua de Sinais, esta modalidade aparece como um dos conteúdos dentro da disciplina de LS. Não existe uma integração interdisciplinar, não parece existir uma sequência de atividades que trabalhem o tema. Não se “vê” a Escrita de Língua de Sinais nas paredes das escolas, já as palavras escritas em português estão presentes nos cartazes, nas salas-de-aula, nos corredores, assim como nos currículos de muitas escolas, onde ainda não aparecem as questões das culturas negras e indígenas, efeito esse talvez herança de uma educação colonialista. Percebi que em alguns espaços os “desenhos” de sinais eram vistos, mas entendo que esta representação não tem a proposta de ser um registro dos parâmetros da LS, mas um registro “fotográfico”, sem uma organização sistêmica.

As crianças surdas não têm contato com a ELS, as escolas não dão o espaço necessário para que esta modalidade de língua se constitua em conhecimento valorizado, desta forma não contribuindo para a formação da identidade cultural e social dos surdos e, nem mesmo a comunidade surda tem esta como uma questão debatida de forma tranqüila.

No curso de Letras-Libras inaugurado em 2006, quando houve o contato com a primeira disciplina de escrita de sinais o debate foi grande e acalorado, na terceira disciplina os ânimos já haviam se acalmado um pouco. No entanto, do grupo do pólo da UFSM, poucos a entendem como uma referência importante para a constituição do sujeito surdo e fazem um movimento de “resistência cultural”, buscando dar visibilidade a uma modalidade da LS, que além de poder ser um elemento facilitador de aprendizagem, já que é o correspondente escrito da Libras, trata-se do reconhecimento de elementos culturais e lingüísticos desta comunidade, assim reforçando questões de subjetividade.

Acredito que, mesmo que em alguns espaços a ELS apareça principalmente nas escolas, ainda é de forma superficial, tal como o “Dia do Índio”, “Dia da Mulher” enfim, datas comemorativas sem importância recorrente, que apenas mencionam, mas não se constituem como questões relevantes para o currículo. Em contato informal com diferentes

professores de surdos percebi que a ELS aparece como um conteúdo da disciplina de LS, na maioria das escolas, sem qualquer relação transdisciplinar, como o Português, por exemplo, onde poderiam ser abordadas as duas línguas, estruturando o estudo de forma positiva para ambas.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, é possível pensar a ELS como um artefato cultural produzido pela comunidade surda e que é colocada em uso de diferentes maneiras, circulando em espaços de aprendizagem, nos cursos livres de Libras, nas produções literárias, nas traduções de textos, poderá ser reconhecida e internalizada pelos surdos, influenciando diretamente na sua subjetividade de forma afirmativa, construindo e constituindo as identidades culturais e sociais desta comunidade.

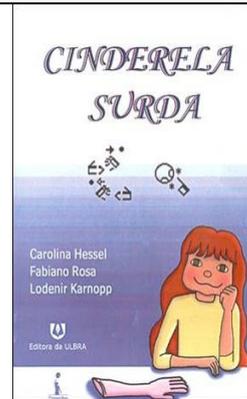
Conforme Silva (2011, p.134) “A cultura é um jogo de poder” e, estudar estas relações é uma das áreas as quais se dedica a pesquisa nos Estudos Culturais. Sendo assim, buscamos nas narrativas dos professores das escolas de surdos, o lugar da ELS e em que medida está colocada, se está sendo reconhecida e valorizada como artefato do contexto cultural da comunidade surda. Cabe ainda salientar, que apesar de não ser o foco de nossa pesquisa, consideramos o currículo um dos artefatos que, para além de um simples arranjo de disciplinas é um modelador das identidades dos sujeitos a ele expostos e, em consequência, um modelador de narrativas.

Quais são as implicações dos Estudos Culturais para a análise do currículo e para o currículo? Em primeiro lugar, os Estudos Culturais permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade. A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro. (SILVA, 2011, p.134-135).

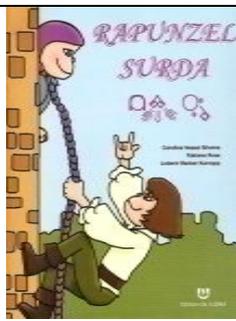
A ELS, não circula, não é encontrada nos espaços formais de educação, nem nos espaços informais da comunidade surda, pouco se utiliza a ELS na literatura surda como em alguns livros, também é possível encontrar ELS em dicionários e artigos que já foram produzidos.



STROBEL, KARIN. **Uma menina chamada Kauana**. Tradução: SUMPFF, Marianne R.; COSTA, Antonio Carlos da Rocha. Rio de Janeiro: FENEIS, 1997.



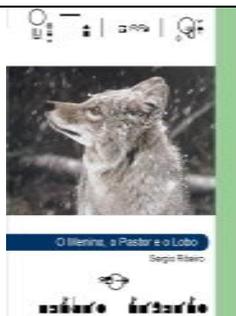
SILVEIRA, C. H.; ROSA, F. S.; KARNOPP, L. B. **Cinderela Surda**. Canoas/RS: Editora da ULBRA, 2003.



SILVEIRA, C. H.; ROSA, F. S.; KARNOPP, L. B. **Rapunzel Surda**. Canoas/RS: Editora da ULBRA, 2003.



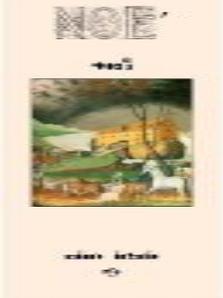
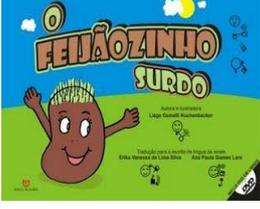
BOLDO, Jaqueline & OLIVEIRA, Carmem Elisabete. **A cigarra surda e as formigas**. Erechim-RS: CORAG (Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas), 2004.



RIBEIRO, Sergio. **O menino, o pastor e o lobo**. Taboão da Serra: Casa da Cultura Surda, 2006.



RIBEIRO, Sergio. **DAVI**. Taboão da Serra: Casa da Cultura Surda, 2006.

 <p>RIBEIRO, Sergio. <b>NOE</b>. Taboão da Serra: Casa da Cultura Surda, 2006.</p>	 <p>KUCHENBECKER, L. G. O <b>Feijãozinho Surdo</b>. Tradução para escrita da língua de sinais: SILVA, E.V.L. e LARA, A.P.G. Canoas/RS: Editora da ULBRA, 2009.</p>
 <p>Angélica Rizzi <b>MANELITTO</b> O PALHAÇO TRISTONHO THE SAD CLOWN Ilustrações de Eduardo Medeiros Era uma vez um palhaço que não sabia sorrir. Ele passava o dia inteiro a chorar, esquecendo-se de brincar e se divertir.</p> <p>RIZZI, Angélica. <b>Manelito: O palhaço Tristonho</b>. Porto Alegre: E. do Autor, 2009.</p>	<p>RIZZI, Angélica. <b>Manelito: O palhaço Tristonho</b>. Porto Alegre: E. do Autor, 2009.</p>
 <p>Angélica Rizzi <b>SOL</b> e as ovelhas SUN AND THE SHEEP Ilustrações de   Illustration by Auracélio Pereira</p> <p>RIZZI, Angélica. <b>Manelito: Sol e as ovelhas</b>. Porto Alegre: E. do Autor, 2011.</p>	<p>RIZZI, Angélica. <b>Manelito: Sol e as ovelhas</b>. Porto Alegre: E. do Autor, 2011.</p>

Quadro 5: Livros de literatura publicados com ELS

 <p>CAPOVILLA, F.; RAPHAEL, Walkória Duarte. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais. Imprensa Oficial. São Paulo: 2001</p>	 <p>Dicionário de Escrita de sinais disponível on-line em <a href="http://www.dicionariolibras.com.br/website/portifolio_detalhar.asp">http://www.dicionariolibras.com.br/website/portifolio_detalhar.asp</a></p>
---	---



Dicionário disponível em programa de computador, sem acesso online.

 <p><b>SUTTONBR</b> Arquivo de fonte TrueType 35 KB</p> <p>Fonte de alfabeto em escrita de sinais.</p>	 <p><b>SW-Edit-Install</b> 2.346 KB</p>  <p><b>SW-Edit</b> Atalho 1 KB</p> <p>Programa próprio para produções em Escrita de Sinais. O programa traz os elementos da língua (configurações de mão, movimentos, contatos) e o usuário monta o sinal.</p>
---	--

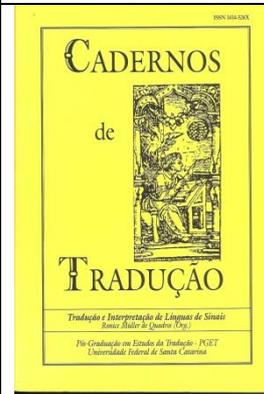
Quadro 6: Dicionários em ELS

 <p><b>A INVENÇÃO DA SURDEZ</b> Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação</p> <p>A Invenção da surdez : cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação / organizadores, Adriana da Silva Thoma e Maura Corcini Lopes. Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2004. (O título na capa é traduzido para a E.S. e dentro há um artigo que</p>	 <p><b>SURDEZ E BILINGÜISMO</b> Eulalia Fernandes organizadora</p> <p>Surdez e bilinguismo / Eulalia Fernandes, org.; Ronice Muller de Quadros...[ET al.] – Porto Alegre: Mediação, 2005. (Somente na capa há dois sinais registrados em ES).</p>
--	---

fala sobre essa temática: “SISTEMA SIGWRITTING: por uma escrita funcional para o surdo” de autoria de Marianne Rossi Stumpf).



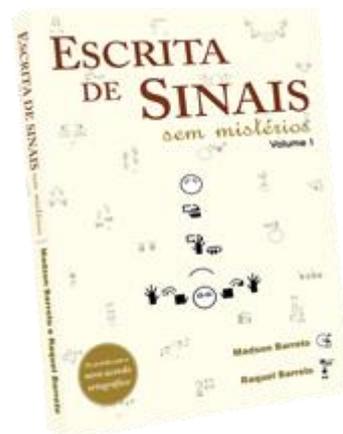
Letramento e minorias/  
Organizadores: Ana Cláudia B. Lodi, Kathryn M. P. Harrison, Sandra R. L. de Campos, Ottmar Teske – Porto Alegre: Mediação, 2002. (Apenas um artigo sobre o tema: “Transcrições de língua de sinais brasileira em Sign Writing” de Marianne Rossi Stumpf).



QUADROS ; STUMPF, M. R. . Tradução e interpretação da língua brasileira de sinais: formação e pesquisa. Org. Ronice Muller Quadro. Cadernos de Tradução – Pós graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis: UFSC, 2010. (Um artigo integralmente escrito em ES).



**Título:** Lições sobre o SignWriting. **Autora:** Valerie Sutton. **Adaptação de ASL/Inglês para LIBRAS/Português:** Marianne Rossi Stumpf e Antônio Carlos da Rocha Costa.



<http://www.librasescrita.com.br/livros/>

Livro que mostra os principais fundamentos da ELS. Primeiro trabalho que trata do assunto especificamente.

<p>Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em letras-Libras</p>  <p>Disciplina: Escrita de Sinais I Professora: Marianne Rossi Stumpf</p> <p>Florianópolis, 2008</p>	<p>Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em letras-Libras</p>  <p>Disciplina: Escrita de Sinais II Professora: Marianne Rossi Stumpf</p> <p>Florianópolis, 2009</p>
<p>TUMPF, Marianne Rossi. Licenciatura em Letras/LIBRAS na Modalidade a Distância, universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Escrita da Língua de Sinais I, 2008.</p>	<p>STUMPF, Marianne Rossi. Licenciatura em Letras/LIBRAS na Modalidade a Distância, universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Escrita da Língua de Sinais II, 2009.</p>

<p>Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-Libras</p>  <p>Disciplina: Escrita de Sinais III Professora: Marianne Rossi Stumpf</p> <p>Florianópolis, 2008</p>	
<p>STUMPF, Marianne Rossi. Licenciatura em Letras/LIBRAS na Modalidade a Distância, universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Escrita da Língua de Sinais III, 2008.</p>	

Quadro 7: Materiais como livros, artigos e outros que fazem uso da ELS.

Mas comparativamente a produção literária em outras línguas escritas, este número é muito pequeno. Se a circulação e produção destes materiais fossem maiores, maiores seriam as chances da comunidade surda “encontrar-se consigo” e, portanto realizar um movimento de subjetivação. Como nos coloca Silva:

Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma “pedagogia”, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade. Agora a equiparação está completa: através dessa perspectiva, ao mesmo tempo que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural. (SILVA, 2011, p.139).

Assim como a ELS, que acredito ser documento de identidade da comunidade surda e meu documento de identidade em minha trajetória de formação até aqui.

### 3.6 Pesquisas sobre a escrita de sinais

Trabalhos acadêmicos, que legitimem na forma da ciência a ELS, ainda são poucos no Brasil. A Dra. Marianne Rossi Stumpf foi quem trouxe as primeiras produções sobre ELS, ao fazer contato e traduzir o material de Valerie Sutton e realizar sua tese de doutorado na área. Atualmente encontramos mais produção científica na área da pesquisa em escrita de língua de sinais, em diferentes contextos acadêmicos, como apresento a seguir:

<b>Pesquisa</b>	<b>Autor/a</b>	<b>Ano / Instituição</b>
Um Framework para suporte à educação bilíngüe a distância de Surdos. (Tese de doutorado concluído)	Márcia de Borba Campos	1996 - Informática na Educação da UFRGS
O Processo de Apropriação da Escrita da Língua de Sinais e da Escrita da Língua Portuguesa no enfoque da Informática na Educação de Surdos (Dissertação concluída)	Cristiane de Barros Castilho Loureiro	2004 - Educação – UFRGS
SW Service: uma biblioteca para a escrita da Língua Brasileira de Sinais baseada em Web Services (Dissertação concluída)	Vinícius Costa de Souza	2005 - Curso de Informática – Unisinos
Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: línguas de sinais no papel e no computador (Tese de doutorado concluído)	Marianne Rossi Stumpf	2005 - Informática na Educação UFRGS
Construção da leitura/escrita em língua de sinais de crianças surdas em ambientes digitais	Creice Barth	2008 - Pós graduação em Educação da UFRGS

(Dissertação concluída)		
(Re)pensando o uso de Libras e Signwriting: uma experiência com mapas conceituais (Dissertação concluída)	Lisiane Mallmann	2009 - Educação ambientes – ULBRA
Analisando o processo de leitura de uma possível escrita da língua brasileira de sinais: <i>Signwriting</i> (Dissertação concluída)	Fábio Irineu da Silva	2009 - Pós graduação em Educação da UFSC
Escrita da língua de sinais em comunidades do orkut: marcador cultural na educação de surdos. (Dissertação concluída)	Carla Tatiana Zappe	2010 - Pós graduação em Educação da UFSM
Escrita de Sinais e Português Brasileiro: um estudo de elos coesivos em textos em relação tradutória. (Dissertação concluída)	Franz Kafka Porto Domingos	2010 - Pós graduação em Estudos de Tradução da UFSC
Processo de grafia da língua de sinais: uma análise fono-morfológica da escrita em <i>signwriting</i> (Dissertação concluída)	Rundesth Saboia Nobre	2011 - Pós graduação em lingüística da UFSC
Depoimentos de universitários ouvintes sobre a Escrita da Língua de Sinais (Dissertação concluída)	Letícia Fernandes	2011 - Pós graduação em lingüística da UFSC
AEE Pessoas com Surdez – Alfabetização em Sinais (Dissertação em andamento)	Maria Salomé Soares Dallan	2012 Mestranda em Educação – Universidade São Francisco (USF)

Quadro 8: Pesquisas e pesquisadores da área

Este quadro mostra vários pesquisadores que fizeram menção ou pesquisaram a ELS, desta forma é possível perceber o quanto as movimentações dos surdos em reconhecimentos da importância da ELS tem se feito necessário pesquisar esta forma de escrita. As pesquisas citadas têm mostrado que a ELS é um bom recurso de aprendizagem. Importante ressaltar que algumas destas pesquisas ainda não foram disponibilizadas, visto que foram encontradas em espaços restritos de biblioteca.

#### **4 O CAMINHO INVESTIGATIVO, O CONTEXTO DAS ESCOLAS E OS PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA**

Neste capítulo contextualizarei minha chegada às escolas e meu contato inicial com os profissionais, após caracterizo um pouco cada escola e faço um breve relato sobre a formação dos entrevistados. A seguir das apresentações dou início a pesquisa trazendo as narrativas dos professores sobre ELS.

Para contextualizar a minha pesquisa é importante compreender o processo pelo qual passou a ELS até o presente momento. Não tenho intenção de voltar à antiguidade e falar sobre escrita das cavernas, na verdade partirei do movimento da ELS que teve início no ano de 1996, em um curso ministrado na PUC. A partir dali deu-se início a pesquisas sobre a ELS. Na época fui contemplada com uma bolsa para trabalhar na escola Concórdia, junto a crianças da terceira série que utilizavam a ELS. Foi a partir daí que descobri minha vocação para o ensino e decidi fazer faculdade de Pedagogia, para atuar da educação infantil até as séries iniciais.

Decidi estudar para fazer o vestibular para o curso de Pedagogia, ao mesmo tempo em que iniciei meu trabalho em uma escola de surdos de Canoas, município da região metropolitana de Porto Alegre. Comecei a ensinar a ELS a partir dessas experiências, que eu já havia construído e consolidado na preocupação com o ensino das crianças da educação infantil até as séries iniciais. Trabalhei com afinco, até que tive que interromper o andamento do trabalho nessa escola, tendo sido substituída por outro professor.

Isso foi na época em que eu estava concluindo a faculdade de Pedagogia, e estava fazendo estágio obrigatório em uma escola de Porto Alegre, e também em uma escola de Novo Hamburgo.

A experiência de trabalho e as experiências de estágio estavam me deixando muito intrigada, me fazendo perguntar sobre o significado da ELS na vida desses alunos. Inclusive meu relatório de conclusão do curso de Pedagogia expressou bem essa angústia que eu sentia na época. Bhabha (1998) quando fala sobre a escrita também fala dela como uma forma de força política e cultural.

Não pretendo afirmar o óbvio: que não existe saber - político ou outro - exterior a representação. Pretendo, isso sim, sugerir que a dinâmica da escrita e da textualidade exige que repensemos a lógica da causalidade e da determinação através das quais reconhecemos a "política" como uma forma

de cálculo e ação estratégica dedicada a transformação social. (BHABHA, 1998, p. 48)

Durante o curso de Letras-Libras tive uma ideia e a apresentei aos colegas. Propus que fosse feita uma publicação com textos escritos em ELS, em sua totalidade. Alguns colegas aceitaram, outros rejeitaram, e assim as opiniões se dividiram. Os que eram contra a ideia afirmavam que o português não poderia ser deixado de lado, pois é uma língua amplamente utilizada e com uso social muito maior.

Confesso que não fiquei absolutamente segura no meio da discussão, uma vez que os que se posicionavam favoráveis à ELS eram professores que já tinham experiência com o ensino e já tinham evidências do quão importante tal sistema era para os alunos. O outro grupo, dos que não aceitavam a ELS, não tinha experiência com educação, por isso rejeitavam a ELS. Então era uma discussão daqueles que já tinham diversas experiências educativas, com aqueles que não tinham essa experiência.

Mas, fora do espaço do curso, ainda pude ter diálogos com os surdos, sempre tentando mostrar a importância dessa escrita, sendo sempre questionada sobre a relevância da ELS, levando em conta o uso social que os alunos poderiam fazer dela. Mas de acordo com Zappe (2010), que pesquisou os discursos sobre a escrita da LS em comunidades do Orkut, a escrita de sinais não é só aceita e utilizada pela lógica de uso social, mas pela possibilidade do registro que é feito a partir da experiência visual.

A partir deste estudo, não tem sentido pensar a Escrita da Língua de Sinais só da lógica do ensino da Língua Portuguesa, como, por exemplo, mais um ensino da Língua por si, sem falar nas questões fonéticas do ensino, que nesse caso não têm sentido. Vamos além de uma fronteira cultural, à medida que a Escrita da Língua de Sinais ocupa o seu lugar, seja em escolas ou espaços virtuais como o Orkut. (ZAPPE, 2010, p. 63)

Pensando sobre isso, me debrucei cada vez mais em reflexões, percebendo a importância de pesquisas que tratam da ELS, busquei meu ingresso no mestrado da UFRGS, tendo o ensino da ELS nas escolas como tema de pesquisa. Encontrei, nessa instituição, o espaço propício para essa discussão. Neste ambiente acadêmico nutri e reavivei o movimento que eu havia experimentado há alguns anos, vendo a possibilidade de desenvolver pesquisas, recolher narrativas diversas sobre o assunto, obter dados da realidade, de como está o andamento do ensino de ELS.

Assumindo novamente esse movimento é que tenho a possibilidade de, hoje, realizar uma coleta de narrativas em três escolas, sendo que em cada uma entrevistei três professores. A ELS pode ser utilizada em todos os níveis, desde a educação infantil, passando por séries iniciais, mas nada impede que o trabalho tenha continuidade da quinta série em diante e mesmo no nível médio.

Sobre as escolas visitadas, onde foram recolhidas narrativas dos professores, uma das minhas questões era sobre a sua formação. Perguntei sobre sua formação acadêmica, se já haviam concluído, etc. Obtive respostas positivas, sendo que alguns professores já estavam formados no Letras-Libras. Alguns dos professores não eram formados no Letras-Libras, mas estavam muito interessados no tema e estavam pesquisando e aprendendo de maneira autodidata, por acreditar que isso seria positivo para os alunos. Outros já haviam feito cursos de extensão, enfim, encontrei uma variedade de informações no quesito formação.

Questionei aos professores o quanto a ELS auxilia no aprendizado, obtendo respostas positivas. Também questionei se há uma substituição da LP pela ELS. Os professores afirmam categoricamente que não, que não há substituição, há um trabalho sistemático entre os dois idiomas, a LS e a LP, focando na escrita das duas línguas.

#### **4.1 Contextualização das visitas nas escolas**

Para realizar as entrevistas, busquei o contato com três escolas, nas quais conversei com professores, direção e ou coordenação pedagógica. As narrativas de cada um dos professores entrevistados serão identificadas com a letra da escola e o número correspondente aos narradores. Fiz essa opção por questões éticas, preservando, assim, a identidade dos participantes. Também creio que a identidade das pessoas não é de interesse da pesquisa, uma vez que irei me deter em suas falas, contextualizando as informações recolhidas. Nas três escolas, dos três narradores, sempre um é da direção escolar, pois em suas narrativas pretendia capturar como a ELS é percebida no contexto das proposições gerais da escola quanto ao ensino/aprendizado. Do total de narradores, 5 deles são ouvintes e 4 são surdos.

As escolas receberam nomeações de Escola A, escola B e Escola C, e no quadro a seguir apresento os narradores e suas formações.

ESCOLA – A	
Narrador surdo 1-A (professor) Tempo entrevista: 39:08	Formação em Magistério, graduação em Psicologia e Letras-Libras e curso de extensão em ELS.
Narrador surdo 2-A (professor) Tempo entrevista: 30:28	Graduação em Educação Física e curso de extensão em ELS.
Narrador surdo 3-A (direção) Tempo entrevista: 13:29	Graduação em Educação Física e Letras-Libras e curso de extensão em ELS.
Disciplina LS utiliza ELS	

Quadro 9: Identificação e formação dos narradores da Escola A.

ESCOLA – B	
Narrador surdo 1-B (professor) Tempo entrevista: 16:30	Graduado em Pedagogia e Letras-Libras e fez curso de extensão em ELS.
Narrador ouvinte 2-B (professor) Tempo entrevista: 16:09	Graduação em Pedagogia para Educação Infantil. Relata que nunca fez curso para aprender a ELS, o que aprendeu foi por seu próprio esforço e interesse.
Narrador ouvinte 3-B (coordenação pedagógica) Tempo entrevista: 17:25	Graduação em matemática, Engenharia Civil, Pós em Supervisão Escola e nunca fez curso de extensão em ELS.
Séries iniciais	

Quadro 10: Identificação e formação dos narradores da Escola B.

ESCOLA – C	
Narrador ouvinte 1-C (professor) Tempo entrevista: 14:30	Graduado em Pedagogia e Letras-Libras e fez curso de extensão em ELS.
Narrador ouvinte 2-C (professor) Tempo entrevista: 24:36	Graduado em Pedagogia, Educação Especial e nunca fez curso de extensão em ELS.
Narrador ouvinte 3-C (direção) Tempo entrevista: 10:42	Formação em Magistério, Licenciatura em Psicologia, capacitação na área de educação de surdos e nunca fez curso de extensão em ELS.
Séries iniciais e disciplina LS utiliza ELS	

Quadro 11: Identificação e formação dos narradores da Escola C.

Nas escolas visitadas encontrei diferentes formas de abordagens da ELS: escola A oferece a disciplina de LS, na qual a ELS está inserida como parte do conteúdo da disciplina. Na escola B há somente o uso da ELS nas séries iniciais. Na escola C a ELS é utilizada em todas as disciplinas das séries iniciais.

Passarei agora a descrever minha visita em cada uma das escolas, além da minha conversa filmada com os profissionais destas escolas.

#### 4.1.1 Visita a Escola A

Viajei, no início de novembro de 2012 até a cidade da escola A, uma escola de educação básica, com uma grande expectativa do que eu iria encontrar. Combinei com a Direção da escola para realizar uma entrevista narrativa com três professores da disciplina de LS, para verificar suas colocações sobre a ELS. Ao chegar à escola fiquei muito surpresa com o extensivo uso desse sistema de escrita nas dependências da escola, assim como artefatos culturais que mostram a apropriação, produção e consumo da cultura dos surdos. Desenhos de mão, esculturas de mão que parecem sinalizar, murais, etc. São marcas que a escola faz questão de mostrar em todos os espaços, fazendo o “mundo surdo” ficar em evidência.

No artefato cultural artes visuais, os povos surdos fazem muitas criações artísticas que sintetizam suas emoções, suas histórias, suas subjetividades e a sua cultura. O artista surdo cria a arte para que o mundo saiba o que pensa, para divulgar as crenças do povo surdo, para explorar novas formas de “olhar” e interpretar a cultura surda. (STROBEL, 2008, p. 66).

É evidente que o uso de ELS não se restringe a murais, quadros de avisos e nomes nas portas das salas. É um trabalho pedagógico utilizando esta escrita de forma recorrente, como relatou o Narrador Surdo 3-A quando tivemos uma conversa fora do momento de gravação:

<p>Um dia nós tínhamos que ensinar o Hino Rio Grandense de um dia para outro, não havia tempo para ensinar em aula. Dei o texto em ELS para um aluno para que ele treinasse até o outro dia. No dia seguinte ele havia treinado o Hino com todos os detalhes, como expressões faciais e corporais.</p>
--

É claro que nem todos os surdos tem a mesma apropriação da ELS, mas acredito que a relação com a representação escrita da sua língua, confira mais autonomia neste aprendizado. Fazer a leitura do que está escrito em ELS não necessita de pontes.

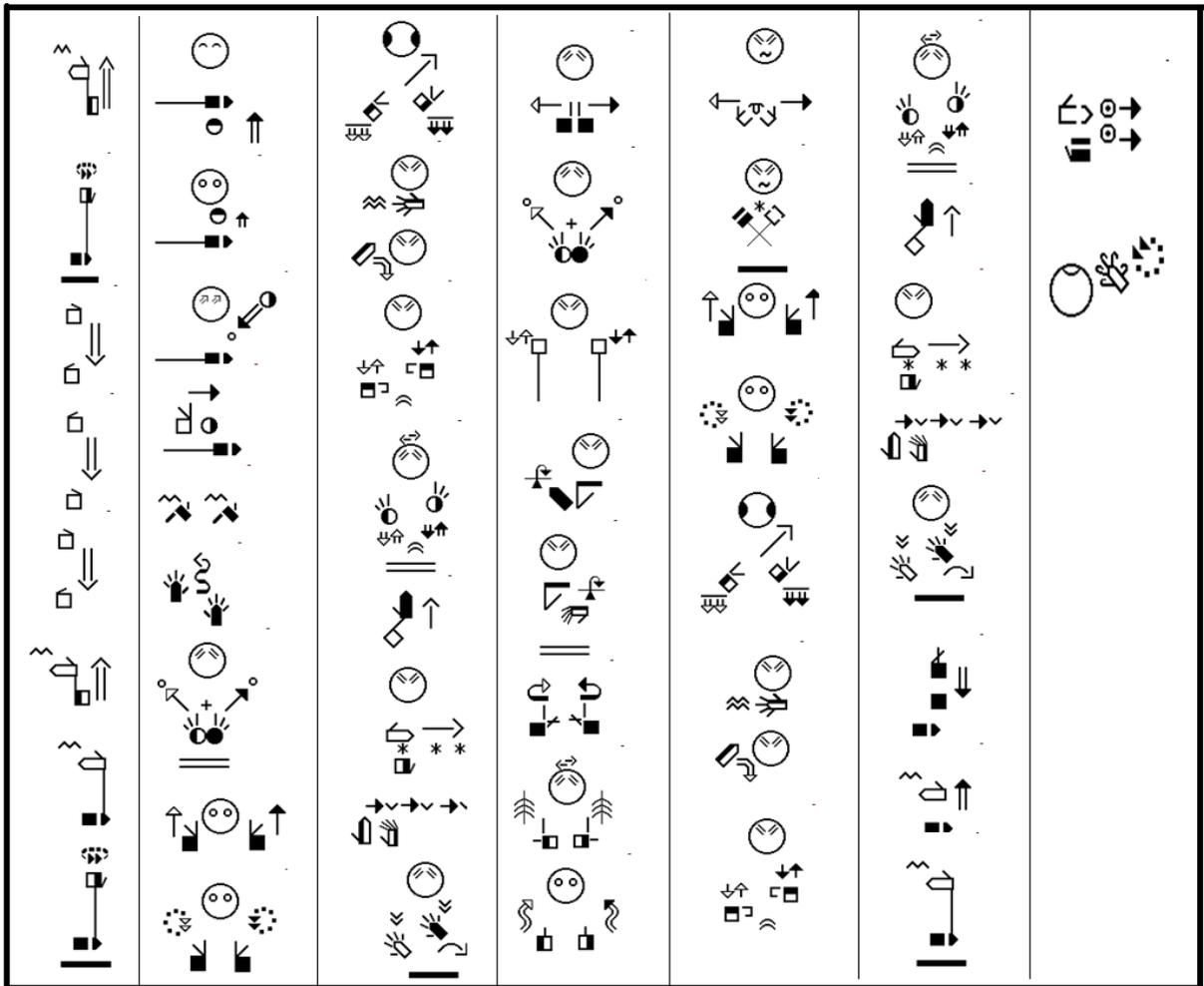


Figura 8: Hino do RS em LS disponibilizado pelo Narrador 3-A

A figura acima mostra o Hino do RS em ELS, após ser traduzido do português para Libras. Importante salientar que a ELS utiliza a orientação vertical para o registro, fazendo que a leitura aconteça de cima para baixo, em forma de colunas.

O Narrador 3-A mostra uma segurança em relação ao que os alunos são capazes de responder, os elementos culturais são investidos de uma naturalidade que os alunos constroem desde que ingressam na escola quando pequenos. A segurança se constrói em diversos signos que diferem da maioria ouvinte daquilo que é vivido naturalmente na escola de surdos. O Narrador 3-A da escola vem fazendo um movimento de mudança curricular, agindo de maneira a valorizar o que é próprio da comunidade e cultura surda.

A proposta de educação bilíngue também tem refletido sobre a valorização da cultura surda e levado a pensar a ELS implicada nesta proposta, o que reflete o estudo e

aprendizagem do professor sobre esta escrita. Todos os três professores entrevistados da escola A são surdos e utilizam muito a ELS, e segundo o Narrador Surdo 3-A, os professores ouvintes estão sendo desafiados pelos próprios alunos em sala de aula, quando estes utilizam a grafia da língua de sinais e os professores não tem condições de avaliar suas produções, o que leva a reflexão sobre a importância destes professores estarem conhecendo e aprendendo a ELS.

Grande importância é a comunicação “natural” e a “visualidade”, assim como os ouvintes que têm a própria língua para comunicar às crianças ouvintes ao natural. Assim, as crianças surdas necessitam da comunicação natural, como estrutura de LS; CL; etc... (SILVEIRA, 2006, p. 61).

Para conversar com os professores, pedi indicações à direção sobre quais profissionais trabalham com ELS na escola e que poderiam colaborar com minha pesquisa, assim desta escola conversei com o próprio Narrador 3-A, Narrador 1-A e Narrador 2-A. O Narrador 3-A destaca que é importante valorizar os artefatos surdos, entre estes a ELS. Um olhar mais detalhado sobre estas escolas e as narrativas destes profissionais será feito ainda neste capítulo.

#### **4.1.2 Visita a Escola B**

Ao contatar a escola B, escola de educação infantil e ensino fundamental completo, percebi uma abertura muito grande da equipe, que parece gostar de mostrar o trabalho que desenvolve. De pronto obtive permissão para conversar com os professores. A direção, que já sabia do que se tratava minha pesquisa de mestrado, imediatamente indicou os professores que trabalham com a ELS na escola, informando ainda que estes trabalham com educação infantil e séries iniciais, os sujeitos que apresento são Narrador 1-B, Narrador 2-B e Narrador 3-B. Além desses três sujeitos, ainda há, na escola, outros professores que trabalham com a disciplina de LS que também fazem uso da ELS, desde a educação infantil até a 8ª série do ensino fundamental.

Minha vontade foi de entrevistar todos os professores de LS da escola, não somente os três escolhidos, mas isso geraria um desgaste muito maior, já que são 6 professores de LS na escola. Levando em conta que são apenas dois anos de mestrado e que o tempo é reduzido,

minha orientadora e eu resolvemos que seria mais adequado limitar o número de entrevistados. Para futuras pesquisas, tenho o desejo de fazer uma análise mais audaciosa, incluindo as questões curriculares.

#### **4.1.3 Visita a Escola C**

Nesta escola observei que o uso da ELS nos diversos espaços é também acompanhado da LP escrita. Em conversa com a diretora, recebi a recomendação para conversar com duas professoras ouvintes, uma das quais é formada em Letras-Libras bacharelado e a outra busca conhecimento acerca da ELS por se preocupar com o aprendizado dos alunos, sendo que as duas acreditam na importância dessa escrita.

Fiz o contato prévio por telefone, através de intérprete de Libras, e perguntei se na escola havia a disciplina de ELS, o que foi confirmado. Fui até a escola e em conversa com a direção, expressei meu interesse em realizar entrevistas com os professores que utilizam a ELS no ensino de crianças surdas. Fui informada que havia três professores que trabalham com a ELS. A direção indicou duas professoras que trabalham tanto com a disciplina de LS como também atuam junto às séries iniciais, fazendo um trabalho paralelo em que utilizam a ELS nas duas situações. Fiquei admirada com o fato de as professoras trabalharem tanto com a disciplina de LS como nas séries iniciais.

Achei o trabalho realizado na escola muito interessante. Importante destacar que todos os professores entrevistados nessa escola são ouvintes. Iniciei as entrevistas com o Narrador 1-C, que é formado em Pedagogia para Educação Infantil e também em Letras-Libras Bacharelado, além de ter feito cursos de extensão e de capacitação na temática da ELS. Fiquei admirada com sua preocupação em obter formação, sempre tendo em mente o aprendizado das crianças.

O Narrador 2-C é também formado em Pedagogia para Educação Infantil e também possui outros cursos, apesar de nunca ter feito nenhum curso específico de ELS, sendo que obteve seu conhecimento no tema através de pesquisas individuais. O Narrador 3-C é também formado em Pedagogia para Educação Infantil e também aprendeu a ELS por suas próprias pesquisas, nunca tendo frequentado nenhum curso específico.

Os narradores 2-B, 3-B, 2-C e 3-C nunca frequentaram nenhum curso de extensão, mas percebi o comprometimento e preocupação deles em relação as suas atuações com os alunos. Esses professores sentem-se acuados por não terem a formação adequada, mas, mesmo assim, são comprometidos em pesquisar e aprender para que seus alunos se desenvolvam melhor.

Das narrativas dos professores que tiveram formação em ELS, sendo um com formação em Educação Física e quatro com formação acadêmica em Letras-Libras (Licenciatura e ou Bacharelado) e todos possuem curso de ELS em outras modalidades de educação, pude depreender que não dependem apenas da formação em cursos, mas eles sentem a importância da ELS que se cumpre em suas práticas. Não é obrigatório que se frequente um curso, já que o saber pode se consolidar também de outras formas. O que conta mais seria a determinação, a vontade que esses profissionais têm de oferecer uma educação melhor aos alunos.

Expresso no gráfico a seguir, uma melhor visualização dos dados<sup>12</sup> sobre a formação em ELS dos professores entrevistados:

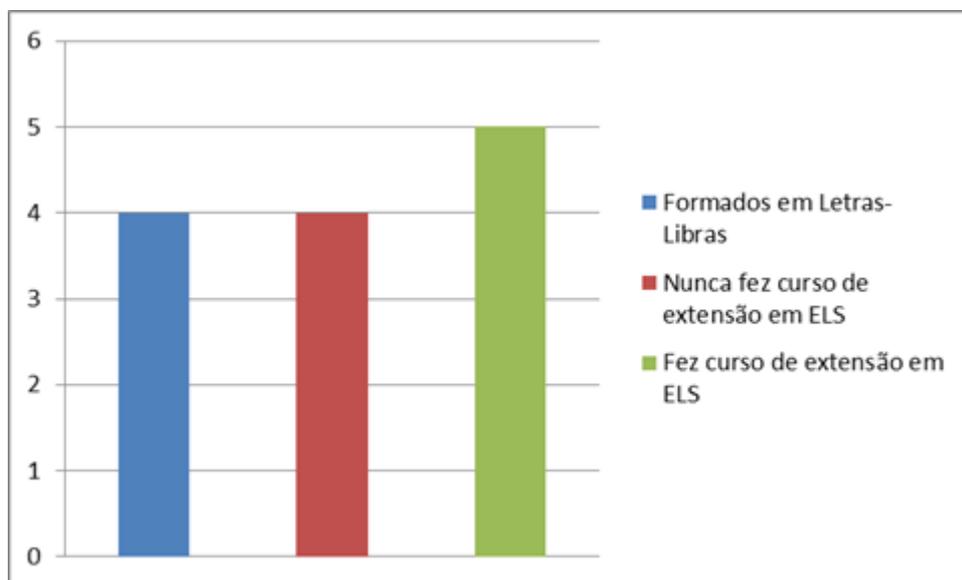


Gráfico 2: Professores formados e que fizeram curso em ELS, do total de 9 entrevistados.

<sup>12</sup> O gráfico é meramente ilustrativo para visualizar o número de profissionais que buscaram por formação em ELS, os números aqui representados são quantificados individualmente, ou seja, o mesmo Narrador que é formado em Letras-Libras também buscou formação em curso de extensão em ELS.

No quadro acima observo que 4 dos respondentes tem formação superior, no caso o curso de Letras-Libras, 4 não fizeram curso algum, e 5 participaram de curso de extensão. As respostas foram muitas vezes duplas, por exemplo, tem formação no Letras-Libras e fez curso de extensão, em função desta característica os números se sobrepõem.

A importância de mostrar a formação em ELS não está exposta aqui como forma de comparativo, mas de apresentar dados, pois mesmo os professores sem formação em ELS, aprenderam na busca individual e com os professores conhecedores de ELS e atualmente ensinam ELS nas escolas.

#### **4.2 O que os narradores contam sobre a utilização da ELS nas escolas**

Os excertos a seguir trazem as narrativas dos professores sobre a ELS no ensino fundamental e educação infantil. A escolha pelas narrativas se deu pelo fato de que acredito que é nesta conversa que os profissionais farão colocações importantes para serem analisadas. Para Andrade (2012, p. 179) “as narrativas são constituídas a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam”.

Partindo das cinco perguntas elaboradas para esta pesquisa, usei os recursos de gravação em vídeo para poder registrar e posteriormente transcrever as narrativas. Saliento que as perguntas e as narrativas dos professores foram feitas em Libras, depois foram traduzidos para a escrita de LP pelos tradutores-intérpretes de Libras do Programa Incluir da UFRGS. Para Andrade (2012, p. 191), é importante “estar atenta a todos os movimentos realizados”. Se não houvesse o recurso da gravação, provavelmente esta pesquisa perderia elementos importantes das narrativas. “Essa perspectiva exige, enfim, que se dê conta de uma exploração minuciosa dos textos das narrativas, buscando visibilizar as coisas ditas e as não ditas, mas que se encontram implícitas em tais narrativas”. (ANDRADE, 2012, p. 179).

Os subtítulos que serão apresentados no capítulo seguinte foram pensados por agrupamentos temáticos, em que fiz pequenos recortes de falas dos narradores e que denotavam as mesmas idéias. Para Andrade (2012, p. 49) as histórias que são contadas são “documentos produzidos na cultura através da linguagem, no encontro entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa”. E as narrativas que aqui apresento são analisadas sob o aporte teórico

no campo dos Estudos Culturais em educação em que a ELS precisa ser pensada na atual circunstância social, cultural e educacional. As narrativas passam pelo processo pergunta, resposta e reflexão sobre o que contam os narradores, histórias que devem ser vistas e revistas e a partir de temas que se repetem neste grupo de entrevistados é possível pensar nisto com assuntos a pautar nesta dissertação.

Durante minha conversa com os narradores, é importante destacar que os nove afirmaram a importância da utilização da ELS, principalmente na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Alguns narradores como o 1-B, 2-B e 1-C chegam a afirmar que a ELS deve começar desde a Educação Infantil, porém colocam que a criança deve primeiro conhecer ou expandir a Língua de Sinais para depois seguir com a aquisição da ELS. E na progressão para o primeiro ano do Ensino Fundamental poderá iniciar o ensino da ELS de forma mais sistemática, associada ao ensino da LP.

As narrativas dos professores participantes da pesquisa que ensinam ELS foram produzidas durante nossos encontros e a partir de suas colocações farei as análises. Ressalto que os diálogos foram filmados.

Quando tratam sobre a utilização da ELS na escola, os narradores 2-A, 2-C e 3-C defendem a importância da utilização da ELS na Educação Infantil até o Ensino Médio, os outros narradores argumentam que a ELS vincula-se a forma rápida que se dá a aquisição da cultura e identidade nos primeiros anos de vida deste sujeito. Mas de forma geral, todos os narradores consideram que a ELS deve ser ensinada prioritariamente na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nas narrativas a seguir é possível verificar que os profissionais consideram a ELS importante no processo de aprendizagem dos alunos. Ressalto que em algumas narrativas irão aparecer os dois termos SW – Sign Writing e ELS – Escrita de Língua de Sinais.

Narrador 1-A (12:23) Primeiro é na educação infantil à 4 série com as crianças, ensina-se o básico, orientação de mão, às vezes se faz o sinal de pai, mãe e eles aprendem rapidamente. Os adultos demoram um pouco mais, são mais atrasados para se desenvolver. Tem que começar na educação infantil a alfabetização em escrita de sinais, pois assim eles aprendem e se desenvolvem muito rápido.

Narrador 2-A (27:22) As crianças têm capacidade, aprendem rápido. Os maiores aprendem, mas demoram mais. Os pequenos escrevem rápido e os grandes demoram mais, por que alguns também não tem interesse e as crianças tem interesse e vão absorvendo, adquirindo a escrita muito rápido.

Narrador 3-A (12:47) Alguns, são rápidos outros são demorados. Mas todos leem rápido porque é fácil, sinalizam eles leem, perguntam os sinais de novo e de novo tendo o visual dá, mas na escrita é que demoram, falta é na escrita. As crianças tem mais facilidade, eles gostam, mas principalmente os maiores que estão chegando não conhecem e acham difícil. Acham difícil. Mas para as crianças, para os pequenos, é fácil.

Narrador 3-B (02:20): Os professores surdos a utilizam mais, por exemplo, da educação infantil até o quarto ano utilizam, pois este ano tivemos uma ótima experiência com a primeira série, de leitura de texto todo em escrita de sinais. Os demais professores observaram como os alunos da primeira série conseguiram ler o texto, se admiraram e começaram a usar, primeiro com palavras, depois frases e agora já se trabalham textos. Os maiores trabalham apenas frases, ainda não trabalham textos. Se percebe que com os pequenos, de jardim ao 4º ano é mais fácil, é natural. [...] é verdade, alunos (adultos) não aceitam, os professores de língua de sinais tem dificuldade de propor algo porque os alunos acham muito difícil, os alunos maiores já estão em uma caminhada diferente, sempre tiveram o português e a língua de sinais, o português e a língua de sinais, agora a escrita de sinais é complicada.

Narrador 2-B (06:30) É importante principalmente nos anos iniciais (0 à 4 série), porque é um momento de construção da escrita.

Narrador 1-C (12:37): agora importante nas séries iniciais, com um professor pode trabalhar o SW.

Narrador 2-C (08:44): com ELS, a criança vai ser livre e não vai mais depender do professor.

Narrador 3-C (10:14): É diferente, tem já estudo, muito tempo, já conhece palavras, agora os alunos começam desde pequenos precisam também de outras formas de registro, precisa. Podendo se registrar na própria língua, na escrita de sinais, é fácil, é melhor a compreensão dos conteúdos, é melhor, mais rápido e fácil.

Narrador 1-B (12:57): Quero só dar uma opinião: é que falta para nós profissionais um momento para sentarmos um pouco, fazermos uma reunião e discutirmos sobre a ELS, sobre o português, como fazer esta ligação, com apoio, segurança, força. Se não acontecer esta reunião, estas discussões, se trabalharmos individualmente, se trabalharmos separado, ou se o trabalho completo não for passado para o próximo ano sem a preocupação de quem será a professora, se ela não sabe ensinar, então “zera” tudo, como um retorno.

O Narrador 1-B relata a falta de trocas sistemáticas entre os profissionais de educação de surdos em relação à ELS e afirma a falta de subsídios teóricos que sustentem o ensino da

ELS, algo que seria suprido por formações junto aos outros profissionais, através de trocas de experiências e discussões.

A partir desse relato, poderiam ser criados seminários, encontros que tematizem especificamente a temática da escrita de sinais. Nesses encontros, as três escolas pesquisadas poderiam se reunir, trocar experiências sobre o uso e a prática da ELS, divulgar os trabalhos que vêm desenvolvendo, etc. Acredito que esse tipo de evento ajudaria a promover a discussão e o conhecimento sobre o assunto. Novas propostas estão surgindo e espero que sejam levadas adiante num futuro próximo.

O Narrador 1-B comentou sobre sua preocupação com a continuidade do trabalho com a ELS. Mesmo que venha trabalhando com um grupo de primeiro ano, o Narrador não sabe se o professor do ano seguinte irá dar continuidade a esse aprendizado, pelo fato de não conhecer esse sistema de escrita. Esse conflito talvez possa ser melhor encaminhado na escola através de debates, reuniões entre os professores das diferentes etapas do ensino. O professor de primeiro ano poderia, diante do desconhecimento do professor do ano seguinte em relação ao assunto, fazer relatos de como vem trabalhando com as crianças, mostrar materiais que expliquem como funciona a ELS, proporcionando um diálogo em que o professor se sinta seguro para dar continuidade ao trabalho desenvolvido no ano anterior.

O diálogo entre os professores no sentido de auxiliar naquilo que porventura algum deles desconheça é muito importante para dar continuidade ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Essa prática pode estimular o interesse dos professores, uma vez que não está determinado no currículo que a ELS deva ser trabalhada, e, desta forma, cabe aos professores escolher trabalhar ou não esta escrita.

O trabalho com a ELS deve ser visto como uma fase importante para a construção que os surdos estão trilhando no ambiente escolar, não como uma obrigatoriedade. Alguns professores podem se sentir atraídos por essa forma de escrita e outros não. Aqueles que já possuem alguma formação e experiência na área, assim como aqueles que trabalham com a ELS apenas por interesse, devem explorar o sistema de escrita conforme a sua vontade, pensando que isto é importante para os alunos.

De acordo com os narradores, as crianças surdas, ao iniciarem seu período de aquisição de língua e construção de identidade, não têm o conhecimento da escrita, e através

da ELS elas podem se desenvolver rapidamente, pois esta escrita representa graficamente a LS. Neste sentido, os narradores colocam, conforme o gráfico abaixo, a importância da ELS na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental:

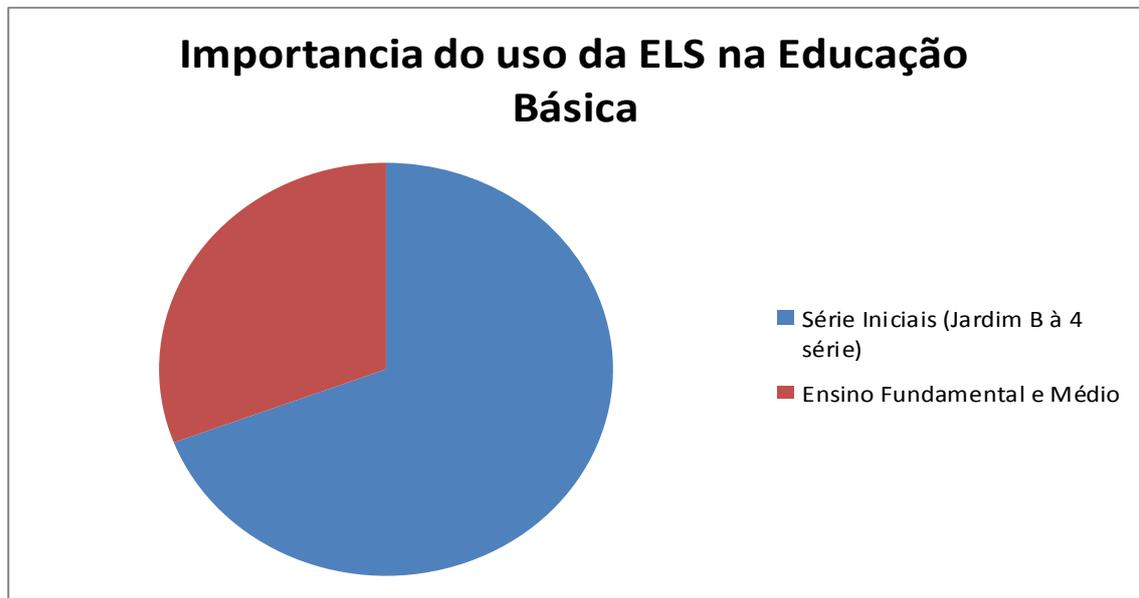


Gráfico 3: Importância do uso da ELS na Educação Básica

Ao olhar os vídeos dos narradores por várias vezes, fui encontrando colocações, defesas, afirmações sobre a ELS e trago a seguir a colocação do Narrador 2-C sobre a disciplina de LS:

Narrador 2-C (11:14) 1º, 2º e 3º anos não pode ter a disciplina de Libras, pois as crianças precisam ter contato com a Libras sempre, não pode vir um professor, parar tudo e dizer: “- Agora vamos ter a disciplina de Libras”. A professora titular é responsável por tudo, não pode estar mudando de professores, pode ter um professor responsável pela hora do conto, ok! Mas na aula tem que ser só a Libras aprende naturalmente. Eu se for professora de Libras só fica 2 horas. A professora titular fica todos os dias, quem ensina Libras é ela. Por que a disciplina de Libras, então? Sim, eu acho que no 5º e 6º ano precisa começar a ter a disciplina de Libras para ensinar gramática, mas ensinar a sinalizar, isso não precisa. Ensinar Libras com a escrita, os dois. O professor de português ensina a língua falada e escrita, na Libras também, a língua sinalizada e escrita, assim é melhor, depois ensina-se o português. Isso é ensino bilíngue. A educação bilíngue não é só a Libras e depois o português escrito, é a Libras junto com a escrita de língua de sinais e depois o português escrito, os dois, isso é bilinguismo.

Não é meu objetivo falar da disciplina de LS, mas acredito que o Narrador 2-C esteja defendendo um ponto de vista sobre uma lógica que está presente nos movimentos surdos

sobre educação bilíngue, ou seja, basicamente, que além da Libras e do português escrito, respectivamente L1 e L2, a ELS também esteja presente nesta proposta. Primeiramente ele questiona a disciplina de LS nos anos iniciais, que não deveria ter uma disciplina de LS, pois a Libras, por ser a língua dos surdos, ela precisa estar no cotidiano escolar desta criança. Além disso, ele coloca a importância de estudar a gramática de Libras a partir do 5º e 6º ano. A colocação deste Narrador é algo que vem sendo discutido entre professores de LS, ensino em Libras e de Libras como prevê as políticas de educação bilíngue para depois o ensino da LP.

## 5 ELS NA ESCOLA: ANALISE DAS NARRATIVAS

*As narrativas não constituem a passado em si, mas sim aquilo que os/as informantes continuamente (re)constróem desse passado, como sujeitos dos discursos que lhes permitem significar suas trajetórias escolares de determinados modo. (ANDRADE, 2012, p. 176)*

Analisando as narrativas, observo que a maioria dos profissionais acredita na importância da ELS nos anos iniciais de escolarização, como suporte para compreensão dos conteúdos que estão sendo ensinados. Sem a presença da ELS o processo de aprendizagem é mais demorado, provocando uma relação de dependência do aluno com professores e a família. Nesta etapa da escolarização é muito importante e necessário que os alunos construam seus resultados.

Os nove narradores mencionam a importância deste período, pois é o momento inicial onde a aprendizagem se processa com mais facilidade. Crianças surdas que apresentam dificuldades de aprendizagem associada ou não a deficiência intelectual, síndrome de Down, entre outras, talvez também tenham dificuldades com a LP, então a ELS ao ser usada, pode favorecer a compreensão escrita da Libras. É importante, para esse grupo de crianças, que ao chegarem no 5º ano tenham como apoio a ELS, para melhor entendimento das atividades e conteúdos.

Eles colocam a ELS como estratégia de ensino é importante, como por exemplo, ensinar o nome da família, utilizar a ELS para nomear objetos da escola iniciando com os sinais da turma, concretizados em materiais acessíveis à criança visualmente, no ambiente escolar. Desta forma estimula-se a produção dos alunos, respeitando seu desenvolvimento. As crianças estão numa fase de construção, o lúdico é importante nesta construção, por isso Reily (2003) vem sugerindo o uso de imagens visuais nas atividades pedagógicas. Segundo ela, isto auxilia no processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, porque a imagem possui funções de descrição e de léxico. Ao entender as imagens como representação visual, penso na ELS como uma escrita que descreve a Libras. De acordo com a autora, as “crianças surdas em contato inicial com a Língua de Sinais necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir, para construir significado” (REILY, 2003, p.16).

Percebo na colocação de alguns narradores que a ELS poderia ser a escrita dos surdos em toda a sua trajetória de formação, inclusive nas faculdades. Parece utópico, mas se olharmos a nossa volta como a educação tem se modificado nos últimos anos, a possibilidade

da ELS vir a ser a escrita dos surdos não me parece impossível. A educação de surdos tem sido fortemente embasada na perspectiva de educação bilíngue. Se há reconhecimento de que o ensino para surdos deve se dar, primeiramente, pela Libras, quem negará que a ELS poderá ser daqui mais uns anos a escrita dos surdos?

### 5.1 A importância da ELS

Na minha investigação quanto ao uso da ELS nas escolas, me sinto impelida a questionar, buscando conhecer, nas narrativas dos profissionais, o que pensam sobre a ELS e porque a usam, refletindo sobre suas narrativas a partir da minha própria constituição como sujeito, como surda e pesquisadora.

Narrador 3-C (03:50): Eu acho, na minha opinião, a escrita de sinais é muito importante sim[...] (08:35) eu acho importante também a ELS porque faz parte da língua do surdo, e possibilita o registro.

Narrador 2-B (02:02): Acho importante, no ano passado já usava no 1º ano, mas o básico. (11:21): Porque as crianças, [...]precisam sentir, acreditar para ter segurança na escrita.

Narrador 1-A (35:05): antes eu achava que não era importante, mas depois eu fui observando, e fiquei impressionada e vi que é verdade, é real, com a escrita de sinais os alunos eram mais rápidos. E eu comecei a acreditar que a escrita de sinais é importante, se não tem a escrita de sinais é muito pior. Eles ficam com auto-estima muito baixa, precisam de estímulo para encontrar o caminho para se desenvolverem.

Narrador 3-A (08:20): Eu sonho que aqui [na escola], L1 é importante para o desenvolvimento, desde educação infantil até o ensino médio

Para os narradores, a ELS é importante no processo de aprendizagem e favorece a aquisição da escrita de LP. Percebo que eles defendem e valorizam seu uso em sala de aula.

Em outros espaços de encontro de surdos, como por exemplo, associação ou mesmo no espaço acadêmico, é recorrente o discurso de que a ELS não é algo importante, de que é difícil e trabalhosa, e que, portanto, deveria ser deixada de lado em favor do ensino exclusivo da LP. No entanto, estes surdos não praticam a ELS, assim como o Narrador 1-A, também

teve um pré-conceito com relação ao uso, depois de observar sua prática, concluiu sua importância e passou a utilizá-la.

Da mesma forma que os ouvintes, equiparando, mas não igualando as experiências, já que há uma profunda diferença cultural, os surdos podem fazer o registro escrito de sua língua. É nesse sentido que os narradores afirmam que o ensino de ELS é importante como um processo de construção natural de uma língua natural.

A ELS, como já foi mencionado, é a representação escrita das Línguas de sinais. Como a Libras é uma forma de comunicação viso-espacial, a ELS, ao ser lida pelos alunos, ocorre de maneira natural. E é possível perceber na narrativa dos professores a afirmação da naturalidade da aprendizagem da ELS.

Narrador 2-C (05:56): [...] o SW é próprio da língua deles, é natural. As crianças surdas precisam aprender a ler e escrever na própria língua, SW e sinais daí tem a comunicação.

Narrador 1-B (09:44): Sim, primeiro eu escrevia tudo em português, mas em casa me sentia mal, depois na outra semana continuava a me sentir mal, pensava em como ensinar na língua de sinais os mais variados assuntos, tinha dúvidas, então tive a ideia de usar o SW foi muito natural...[...] Leve, é língua de sinais, SW é língua de sinais.

Refletindo sobre a “naturalidade” da ELS, observada nas narrativas dos professores, o uso da ELS para as crianças surdas seria tão natural quanto a escrita de Língua Portuguesa é para a criança ouvinte, que a conhece a partir de um processo de aprendizagem.

Quando os professores mencionam esta naturalidade de uso da ELS, penso que isso se deve ao fato de ela ser uma escrita visual, ou seja, a criança associa a escrita a Libras, assim como a criança ouvinte que relaciona o som das palavras às letras escritas.

A ELS é uma escrita que possibilita aos alunos produzir texto, expressar idéias, segundo os professores, colabora para o seu desenvolvimento e sua formação. Naturalmente, as crianças conseguem produzir ao mesmo tempo em que aprendem o conteúdo de forma significativa.

Nesta aquisição natural de escrita também há um processo, no qual cada criança tem um tempo de aprendizagem. As crianças ouvintes tendem a construir suas hipóteses no processo de escrita na Língua Portuguesa, e com relação à ELS, a criança surda também segue

um caminho. Conforme os narradores, é preciso dar tempo as crianças, para perceberem os processos na construção da sua escrita.

Narrador 2-B (11:21): Se colocarmos muitas regras eles ficam com medo, não querem[...] Precisa deixar naturalmente.

Narrador 1-A (18:13): Eu ensino SW para os alunos. Pois os alunos da 1ª série desenhavam o SW com traços rabiscados, e eu deixava e dizia que era natural.

É possível verificar que os professores não apontam “erros”, mas os veem com naturalidade, como parte do desenvolvimento da aquisição dos padrões da ELS, sem corrigir minuciosamente as configurações de mão. Para eles, é preciso deixar fluir tal construção nos alunos.

A criança vai à escola principalmente para aprender a ler e escrever. É coerente que a criança que usa a língua de sinais possa aprender a ler e escrever nessa mesma língua, assim vai aperfeiçoar sua comunicação e a partir do conhecimento consistente de sua primeira língua, poderá aprender uma segunda língua, no caso do surdo, o português escrito que lhe é muito necessário, pois é a língua de seu país que vai lhe permitir exercer melhor sua cidadania e participação laboral. (STUMPF, 2004, p.145)

É nesse sentido que a ELS acontece naturalmente como a representação ELS. Através dessa escrita as crianças conseguem entender conceitos, compreender os conteúdos, contextualizar e expressar seus conhecimentos.

A escrita de sinais está para nós, surdos, como uma habilidade que pode nos dar muito poder de construção e desenvolvimento de nossa cultura. Pode nos permitir, também, muitas escolhas e participação no mundo civilizado do qual também somos herdeiros, mas do qual até agora temos ficado à margem, sem poder nos apropriar dessa representação. Durante todos os séculos da civilização ocidental, uma escrita própria fez falta para os surdos, sempre dependentes de escrever e ler em outra língua, que não podem compreender bem, vivendo com isso uma grande limitação. (STUMPF, 2009, p.63)

A ELS na fase inicial é muito importante para a construção de sentido para as crianças sobre sua língua e como ela pode representar na escrita, no entanto, a Língua Portuguesa é fundamental no processo de aprendizagem, pois vivemos num mundo de letras e palavras. Neste sentido, a ELS se apresenta como um passo importante na construção do conhecimento

no aluno surdo, para que futuramente ele aprenda também a LP proporcionando maior autonomia na realização das atividades.

## 5.2 ELS como estratégia ou produção surda?

A ELS como estratégia de ensino é uma das falas mais comuns entre os narradores. Como já mencionei, a importância da ELS como escrita visual, em que a Libras vem representada na escrita, favorece a compreensão de determinados conteúdos. Levando em consideração que os alunos surdos também possuem diferenças de nível linguístico, há aqueles que chegam à escola com Libras, os que não têm Libras e para que possam aprender a escrita precisam primeiro aprender a LS.

A maior parte dos autores, estudiosos da escrita dos surdos, relacionam que muitas das dificuldades das crianças surdas, em relação à escrita, são ocasionadas pela falta que têm, a maioria dessas crianças, de uma língua efetiva, pois crescem sem adquirir uma língua de sinais a qual poderia lhes possibilitar um efetivo sistema de comunicação. Acontece que muitas das crianças surdas, em maioria filhas de pais ouvintes, só entram em contato com aquela que poderia ser sua língua natural, a língua de sinais, de forma limitada e tardia. (STUMPF, 2004, p.143)

Neste sentido em que as diferenças se encontram na sala de aula, ao utilizar a ELS, os profissionais colocam a sua importância como um processo que acontece naturalmente, além de respeitar as diferenças linguísticas e culturais destes alunos, entendendo que este processo natural de aquisição acontece pelo uso estratégico da ELS para ensinar os conteúdos trabalhados.

Narrador 1-B (03:43...04:35): comecei a trabalhar aqui num 1º ano . No início, no primeiro dia escrevi no quadro PORTO ALEGRE<sup>13</sup> e solicitei que copiassem. Iam para casa e quando retornavam no dia seguinte sempre esqueciam o significado. Então pensei o que poderia fazer como estratégia. Pensei em desenhar e colar junto na frase a bandeira de Porto Alegre, mas seria muito trabalho desenhar e colar, foi então que tive a idéia de usar SW.

<sup>13</sup> Durante as narrativas alguns professores se utilizaram do alfabeto manual para descrever o que escreveram no quadro ou para os alunos. Aqui nas narrativas, colocarei em letras maiúsculas para que seja identificado pelo leitor que foram palavras apresentadas por alfabeto manual.

Narrador 1-C (11:17): a estagiária oralizava e escrevia e eu percebia que os alunos não estavam entendendo nada, me senti incomodada, me levantei e fui até o quadro e coloquei o SW e perguntei aos alunos “o que é isso?”, e eles responderam “papai”, tendo o SW igual a escrita ficou claro. A estagiária ficou me olhando surpresa. Entende? É todo dia, se descubro estratégias vou indo por esse ou aquele caminho, se eles não conseguem em português tem o SW para equiparar isso, entendeu? Ou traduzimos do SW para o português, mas a estratégia é ir pelos dois caminhos, vendo o que vai sendo possível e vou indo pelos dois caminhos.

O narrador 1-C fala que a ELS é uma estratégia positiva. Diante de dificuldades, ela utiliza a ELS em sala de aula, obtendo bons resultados dos alunos. Narra seu alívio e compreende a importância da ELS no desenvolvimento cognitivo dos seus alunos.

O narrador 1-B relata uma situação de sala de aula, quando escreveu no quadro em português, percebeu que os alunos não demonstraram entendimento, ao que respondeu com uma mudança de estratégia, acrescentando a ELS no seu ensino percebendo a imediata mudança também entre os alunos que passaram a fazer relações entre as duas formas de escrita. Afirma então a riqueza da ELS e a rapidez no entendimento proporcionado às crianças a partir deste recurso. Ao fazer referência à frase escrita em português, seguir fazendo provocações, porém demonstrando as palavras redigidas em português e em ELS, abaixo da frase. Diante da constatação das crianças, das diferenças entre as duas línguas, pode seguir nos esclarecimentos, salientando que ouvintes usam o português escrito e surdos a Libras, inclusive apontando para aspectos não manuais importantes na construção desta língua.

Uma dificuldade que apareceu quando os alunos formavam um texto em escrita de sinais foi a de misturar a estrutura da língua de sinais com a estrutura da LP. A maioria dos alunos que sabem bastante língua de sinais brasileira tem muita facilidade para escrever em Sign Writing. (STUMPF, 2009, p.65),

Refletindo sobre estas colocações, penso ser importante que, num primeiro momento, o professor sinalize a frase, de forma que a criança entenda o que está sendo solicitado, em Libras, porém de maneira linguisticamente adequada, utilizando-se dos recursos da língua, como a expressão facial e a ELS que despertam os alunos para o conhecimento. Importante ressaltar que a ELS também promove um prazer, uma satisfação. O Narrador 2-C relata esta satisfação no uso da ELS. Este profissional trabalha com alunos surdos que possuem comprometimentos cognitivos e ao trabalhar com a ELS tem percebido resultados interessantes.

Narrador 2-C (10:37): Tem uma menina muito difícil, você ensina hoje para ela e amanhã você pergunta de novo e ela já esqueceu. Mas com SW ela vem se desenvolvendo, você dá textos e ela sinaliza tudo. [...] Algumas coisas ela não entende, não sabe o significado, pergunto para ela e ela não sabe o que é, mas ela está sinalizando certo. Você pede para escrever em SW e ela escreve certo e faz o sinal certo. Eu pergunto como é caminhão? E ela faz. Eu fico admirada, como que ela consegue? Em outras disciplinas ela tem dificuldade, mas SW ela adora.

Valorizar a cultura visual nas estratégias de ensino para surdos favorece o aprendizado. Os professores, ao assumirem suas mudanças de metodologia de ensino, ao perceberem que a ELS possui eficácia, podem também modificar suas práticas de ensino, muito centradas no suporte da língua portuguesa como forma de registro escrito. Da mesma forma, diante das possíveis dificuldades em relação ao português escrito, talvez tenha uma atitude de afrouxamento das cobranças, e a utilização da ELS pode ser uma estratégia para romper com isto..

Os professores das diferentes disciplinas, no contexto da escola, usam o português escrito em seus textos e os surdos podem apresentar dificuldades de compreensão na leitura destes textos. Como estratégia, os narradores contam que usam ELS em seus textos, pois consideram que essa escrita ajuda na compreensão e no desenvolvimento do aluno.

Narrador 1-C (04:16): [...]o que realmente é importante, principalmente é que a escrita da criança, o trabalho em aula e em casa precisa estar ligada ao português, pois se deixarmos de lado o português depois a pessoa abre um jornal e não entende nada. Por exemplo, eu conto uma história e os alunos dizem “professora você lembra da história que nos contou? Eu li em casa!” (04:52): O português também desenvolve, SW e português andam juntos, um leva o outro. [...] Com o português tem que ter muita paciência, é memória visual eles esquecem rápido. [...] SW e português andam juntos, um leva o outro.

Narrador 1-B (10:30): todo dia eu coloco no quadro, escrevo no quadro a frase “hoje tem o que?...quinta-feira”, coloco o desenho(SW) em tudo, a rotina, a oração. Antes quando só usava o português e perguntava para o aluno o significado de alguma coisa escrita eles tinham dúvidas, agora com SW me respondem prontamente. Depois na informática constroem as frases, mas sempre dou dicas, é preciso dar dicas, é rico, todo dia ajuda na organização do pensamento, é muito necessário.

Narrador 2-B (02:02): agora no 4ºano percebo que é mais importante porque se usa muito texto é importante à leitura LP com ELS. (04:38) Percebo que os alunos...por exemplo, tenho projeto de trabalhar textos durante todo o ano, por

exemplo, alimentação e saúde, então trabalhei textos de ciências, de português todos com SW acompanhando abaixo do português.

Narrador 1-A (01:47): Se eu parasse haveria um prejuízo na aprendizagem e os alunos não entenderiam o significado das palavras no português, e com o SW eles visualizam o sinal e pronto.

Os narradores trazem a importância da Língua Portuguesa, compreendem o seu uso social e não deixam de trabalhar, porém a estratégia para chegar a compreensão da escrita de LP é através da ELS. Outras estratégias podem ser usadas, por exemplo, a utilização da imagem do sinal recortada e colada junto ao texto em português, ou filmagens do professor sinalizando, que os alunos levariam para assistir em casa, ou a utilização da ELS pelo professor, esta última muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

O narrador 2-B trata sobre a complexidade do português, da sua mudança de estratégia ao acrescentar a ELS junto ao português escrito e da percepção na mudança no desenvolvimento dos alunos. São recorrentes as narrativas quanto às dificuldades no português apresentadas pelos alunos, assim suas habilidades devem ser percebidas e o que se tem notado é que a ELS favorece a compreensão do português. Ao ser estrategicamente apresentada a ELS, os alunos reagem de forma positiva, inclusive acelerando seu aprendizado.

Narrador 2-C (02:53): Precisam conhecer a própria língua. Para depois ensinar segunda língua, a Língua 2. Tem que saber o português, entender, mas primeiro foca no SW. Só sinalizar não adianta. Depois cresce e fica confuso [...] por exemplo, eu ensino história e dou um texto em português ele olha e pergunto, você conhece essa palavra? Essa e essa o que é, você sabe? Pergunto você conhece essa palavra? O significado é diferente. Se ele entende o SW posso juntar com o português e mostrar. Essa palavra com este desenho e depois vai trocando por português. Pois isso eu acho importante.

Narrador 2-B (02:55): Sei que é o certo, porque é a estrutura da Libras mas não uso. Uso mais a ELS, por exemplo, faço todo o texto num cartaz e leio junto com o grupo, em português, cada frase e vou colocando SW acompanhando as palavras. (05:27): [...] os alunos não sabem o texto em português, puramente, não lembram porque não estudam. Tem um aluno [...] comecei a trabalhar ELS no primeiro trimestre, dei material para ele e disse para estudar em casa, está em SW e que pode ler sozinho, não precisa de apoio. E ele ficou feliz. Então foi para casa copiou as palavras colocou o SW e estudou. Depois retornou e lembrava-se das palavras porque havia memorizado as palavras escritas. Em outro exemplo o aluno não sabia as palavras, no momento da escrita é importante o apoio ao português com ELS, mas às vezes não sabe a palavra então coloca em SW e depois me

pergunta, porque não podem existir barreiras para a expressão de cada um e, depois vê como escrever em português.

Narrador 1-A (37:01): A G... construiu na sala dela, muitos cartazes em LP ficou muito bom, eu vi e aprendi, pensei, vou fazer com S.W. Também, a parte dela em Português e a minha em S.W. Eu fiz uma provocação, a chamei para minha aula. Chamei @ alun@ e disse: tu precisa ler isso, vai lá, tinha uma parte do lado esquerdo em Português e do lado direito em S.W. Ela foi direto para o lado da escrita de sinais. Eu perguntei para G. e ai? E ela ficou boquiaberta.

Com relação aos artefatos culturais, em diferentes narrativas foi possível observar a importância da escrita dos textos em português e sua tradução para ELS no contexto de sala de aula. Alguns citam, por exemplo, que os textos poderiam ser redigidos de forma que uma linha ficasse em português e, logo abaixo a mesma frase em ELS. Outros, de outra forma, com o texto completo em português e, ao lado, o mesmo em ELS.

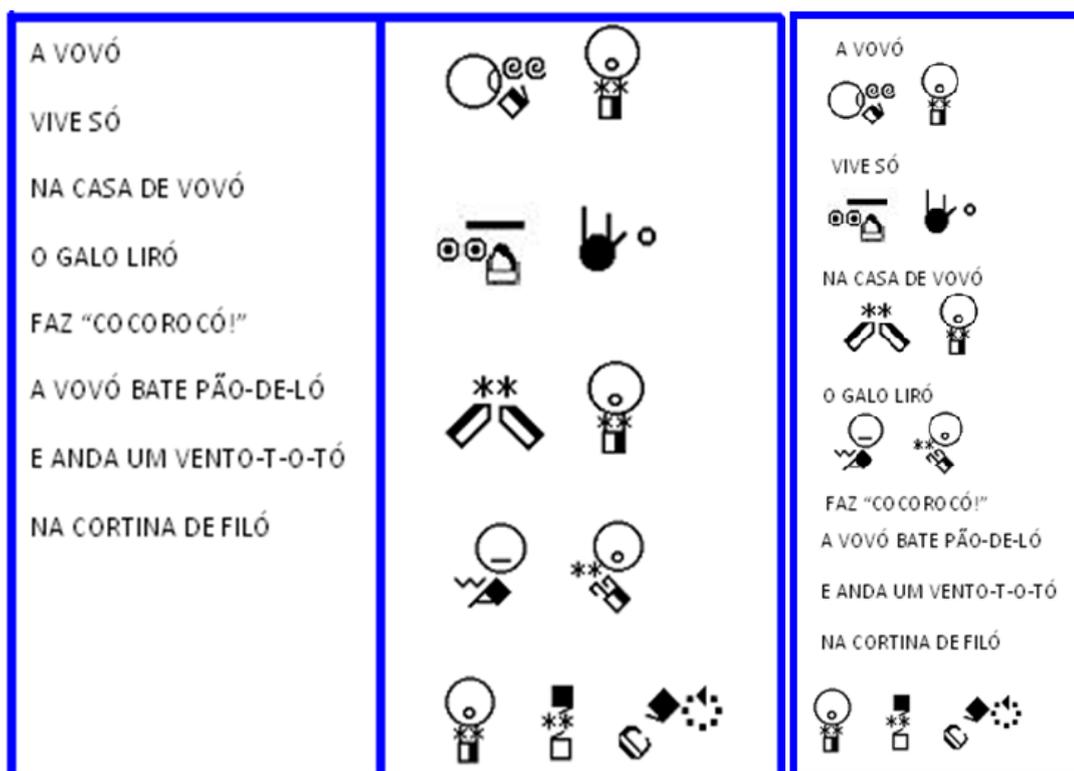


Figura 9: Texto em ELS

Qual a diferença na proposição entre estas duas formas de apresentação dos textos? Existe alguma relação cultural nestas proposições? Não existe uma forma correta, não encontrei nada que expresse a melhor forma de produção textual. Entretanto, de acordo com

os narradores, usar a ELS seguida do texto em LP facilita a visualização e articula as duas representações escritas. Os textos produzidos de forma separada, ou seja, somente em ELS ou LP, são mais complexos de visualizar, e encontrar as correspondências entre as escritas, especialmente no processo de alfabetização onde as crianças, onde seria um trabalho a mais para elas observar uma forma de escrita e, encontrar o equivalente na outra forma escrita. Textos apresentados paralelamente, nas duas formas escritas, são mais adequados aos alunos maiores, quando já estão mais apropriados do processo de leitura, podendo reconhecer a construção da escrita mais rapidamente. É apenas uma reflexão, considerando o processo de aquisição da escrita como uma evolução em direção ao entendimento do código. Sim, dois textos de representações escritas distintas, colocados ao mesmo tempo no contexto da sala de aula, são artefatos culturais, mas desta forma parece ser adequado o uso a partir do 4º ano. É a cultura visual aliada a aquisição de língua escrita.

Nas imagens também estão apresentadas as duas formas de ordenação dos textos e as duas são importantes, mas a maioria dos narradores salientou a importância dos textos estarem intercalados entre linhas e alguns paralelamente. Entendo que a diferença entre eles está na utilização adequada aos anos de escolarização, pois nos anos iniciais seria maior a complexidade de apreensão, no modelo paralelo, devido ao distanciamento entre os dois textos, podendo inclusive causar prejuízos à aprendizagem da criança. Ao estar próximo visualmente a comparação fica facilitada, assim a leitura tem um movimento contínuo. Entendo isso como experiência visual, portanto um dado da cultura, apreendido a partir dos diferentes artefatos culturais produzidos por uma comunidade.

Narrador 2-B (03:22): Por exemplo, coloco em SW separadamente porque é na estrutura da Libras, junto no texto parece português sinalizado, mas é bom para os alunos perceberem, por exemplo, porque ali não tem algum sinal, perguntam eles, por que é do português NA ..PARA...não se coloca PARA, não coloca é só leitura. Pode-se colocar colorido na frase, por exemplo: O cachorro foi passear, coloca-se CACHORRO-PASSEAR, o aluno pergunta por que não tem para todas as palavras um sinal, então se mostra em colorido onde está o português, para que possam olhar e perceber como o corpo se movimenta na frase: O cachorro foi, a língua está no corpo. São duas línguas e é importante os alunos perceberem que a língua de sinais não é apoio do português e perceberem as diferenças entre elas, suas estruturas, isto ajuda.

Narrador 1-C (00:21) [...] Quando o aluno acaba a escola e volta para a casa, se o pai ou a mãe não sabem sinais, com o SW ele consegue entender, ele olha o SW e compara com o escrito em português e consegue fazer as ligações sozinho. Por que eu percebi que durante a contação de histórias com

os alunos eles vêm me dizer que já sabem, pois já leram a história em casa através do SW. Eu fico feliz que eles sabem.

O narrador 2-B fala dos textos “entre linhas” português/ELS e do desafio que é para as crianças surdas quando, por exemplo, não identificam no texto em ELS os elementos “na” e “para”, do texto em português. A partir deste questionamento, o professor explica a diferença nas duas formas de representação escrita. Os textos colocados em paralelo dificultam esta comparação, já na outra forma, ao perceber as diferenças e elaborar questionamentos, a criança tem respostas referentes à como estes elementos acontecem na Libras, por exemplo, quando o “para” se realiza como um movimento de corpo na LS.

Nas narrativas dos professores ficou claro que a ELS, ao ser ensinada aos alunos, esses optam naturalmente pelo texto em ELS. Os professores solicitam a tarefa de ler o texto e sinalizar, mas não definem nada referente à qual texto deve ser lido. Os alunos demonstram uma preferência maior pelo texto em ELS.

Outro exemplo verificado é o do quadro da rotina diária que fica exposto na sala de aula. A rotina consiste em combinações como rezar, cumprir atividades determinadas, combinação para o brinquedo. Os professores colocam a tradução ao lado das combinações, pois muitas vezes os alunos desconhecem as palavras escritas ali. Com a tradução, os alunos se sentem mais independentes e respondem prontamente o que é solicitado, quando o professor pergunta acerca das combinações. Os professores inclusive fazem testes para verificar como os alunos se relacionam com a ELS. Por exemplo, se o professor não mostra as traduções das palavras do quadro de combinações, os alunos não conseguem responder do que se trata o texto em português, mas se há a tradução, o entendimento acontece.

Observando as diferentes narrativas, três delas se referem ao “esquecimento”, por exemplo, o narrador 1-B fala sobre o contexto da sala de aula, quando ao escrever a data no quadro negro, as crianças não reconhecem as palavras escritas em português.

Narrador 1-B (03:35) No início, no primeiro dia escrevi no quadro PORTO ALEGRE e solicitei que copiassem. Iam para casa e quando retornavam no dia seguinte sempre esqueciam o significado. Então pensei o que poderia fazer como estratégia. Pensei em desenhar e colar junto na frase a bandeira de Porto Alegre, mas seria muito trabalho desenhar e colar, foi então que tive a idéia de usar SW<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Este excerto já foi mencionado anteriormente, no entanto, busco aqui analisar o esquecimento da escrita de língua portuguesa.

Este mesmo narrador menciona o esquecimento das crianças quanto às palavras em português e salienta que ao utilizar a ELS como apoio, há uma maior compreensão e consequente fixação do léxico apresentado. Com isso, fica clara a importância da ELS, pois faz parte da cultura dos alunos surdos. Enquanto ouvintes captam a mensagem via audição, emitem via oralização e tem uma representação escrita de sua língua, pessoas surdas captam mensagens através da via visual, emitem pela via manual/espacial e tem na ELS sua representação escrita. Segundo as narrativas, crianças surdas escrevendo em português, ao consultar seus registros em casa, mostram esquecimento quanto ao significado dos materiais produzidos nesta língua. As dificuldades dos alunos surdos no português são sempre salientadas no contexto da escola, mas há capacidade, porém é fundamental reconhecer aspectos culturais diferenciados.

De acordo com Sperb (2012, p. 92), a LP é um dos desafios dos professores de AEE – Atendimento Educacional Especializado para surdos. Segundo ela “a professora do AEE expõe sua opinião de forma crítica e contrária a proposta do AEE sobre o ensino de LP para surdos, ela própria identifica que a melhor forma de ensinar a segunda língua para surdos é a partir da sua língua natural”.

Atitudes inibidoras, por parte dos professores, em relação à aprendizagem do português pelos alunos surdos, induzem ao medo e a posturas refratárias ao aprendizado. Pensar nestes “esquecimentos” como reflexo de questões culturais, por exemplo, o acesso limitado dos surdos a informação e as dificuldades de comunicação cotidiana no contexto social, a LP impera na sociedade e o surdo utiliza sua percepção viso-espacial. Mas se a língua portuguesa é importante e ao mesmo tempo difícil, então qual a melhor forma de ensinar esta língua? Conforme os narradores, o que se pode pensar é que é recomendável, na alfabetização, que os alunos surdos aprendam em primeiro lugar a Libras, L1, a ELS em segundo lugar, pois é a representação escrita da LS e, por fim o aprendizado do português escrito, então assim, ocorrerá o aprendizado.

A LP escrita tem sua importância no uso social. Assim, enquanto processo, a criança vai construindo a compreensão das questões culturais relacionadas à sua língua, entendendo que na LS aqueles termos são representados de outra forma, inclusive inferindo sobre a não correspondência entre palavras e sinais. As duas formas de apresentação dos textos

(LP/Libras) são importantes, mas “entre linhas”<sup>15</sup>, apresentando melhor visualização e, portanto, mais rapidez na apreensão. Além da possibilidade de aprendizagem pelo processo recomendado pelos narradores, outra questão é levantada por eles, o da autonomia destes alunos no uso da ELS.

Em que sentido se fala aqui de autonomia na leitura em ELS? Observando as narrativas dos profissionais entrevistados, há a referência a uma autonomia maior dos alunos que leem em ELS. Essa fala se repete várias vezes nas entrevistas, referindo-se às tarefas de casa e demais atividades em que não há dependência de nenhum familiar ou professor.

Lembro-me de uma experiência que tive no ano de 2004, quando atuei como professora na rede municipal de Canoas/RS com uma terceira série como professora de LS. Também tive, na época, essa percepção de que os alunos que levavam leituras em ELS para casa tinham realmente uma maior autonomia, o que me tranquilizava. Da mesma forma, como professora de LS na quarta série, os alunos faziam leituras de textos e escreviam textos de forma autônoma recorrendo à ELS. Considerando-se a ELS como artefato cultural e possível recurso para a aprendizagem, além de facilitador na aquisição do português escrito, penso que se deve deixar que isso ocorra. Nesse sentido, Zappe (2010, p. 23), traz outros questionamentos relativos as questões culturais e que colaboram para as afirmações que venho fazendo nesse estudo:

Entendo os discursos como práticas discursivas, em que as palavras têm força e produzem significados. Dessa maneira, olho atenta para as seguintes questões: qual a necessidade de traduzir a Língua de Sinais para a sua forma escrita? A Escrita da Língua de Sinais pode ser entendida como tradução cultural surda? Como pensar na Escrita da Língua de Sinais como marca cultural surda e como formação identitária surda?

A produção de significados de um texto compreende também a autonomia, em que os surdos percebem na ELS um recurso de realizarem sozinhos as atividades. Nos excertos das narrativas que seguem, é tratado sobre a importância de entender esta autonomia.

Narrador 1-C (00:21) É muito importante porque eles sozinhos tem a autonomia de olhar o caderno, voltar para o que já foi trabalhado e pesquisar no caderno sozinho. Sem precisar ser dependente da família. Também se não

<sup>15</sup> O termo “entre linhas” sugere uma proximidade entre uma forma de escrita e a outra, por exemplo, uma linha com o texto em LP na linha abaixo o texto em ELS.

entendeu as palavras em português eles olham comparam e fazem a ligação com o SW.

(04:52... 05:20): A SW é importante para os alunos porque não tem uma dependência, tem autonomia. [...] em casa liam, mas não entendiam nada, depois que comecei a usar o SW, vários me contavam o que tinham lido, e isso me toca.

Narrador 2-C (09:45): Ele vai a casa lê e entende tudo sozinho. Para mim a melhor coisa foi ter começado o ano passado a fazer o projeto SW, me mostrou a capacidade deles.

Narrador 2-B (02:29): A ELS ajuda a leitura em casa, os alunos usam muito, acho bom. [...] ajuda porque os alunos tem mais autonomia, porque a maioria não consegue ler...4º ano é 4º ano...mas ainda não sabem ler em português...

Narrador 3-B (07:46): Na aula também, eles não chamam a professora para perguntar o que é a atividade, eles conseguem entender sozinhos: “Ah, é uma soma” e fazem sozinhos. Em segundo lugar, eu também acho importante pela autonomia que dá para os alunos, em entender o que a atividade pede e respondem sozinhos. É muito bom! (13:58): Sozinhos eles sabem, não precisam de apoio, porque todas as informações estão na ELS.

Narrador 1-B (04:37): Uso ELS no tema, então quando vão para casa se está em português não sabem o tema, mas se está em ELS sabem fazer sozinhos, não precisam da ajuda da mãe.

Narrador 1-A (01:47): Não posso ficar dando sinais por sinais... Eles olham no caderno de SW e entendem claramente, Autonomia mesmo!

Nas narrativas dos professores é recorrente a questão da autonomia proporcionada pela ELS às crianças surdas no processo de leitura e escrita e a realidade ratifica isso, sendo que os resultados são evidentes. Eu me lembro de fazer atividades como redações com os alunos durante meu estágio onde era evidente que os alunos possuíam autonomia.

A criança surda que adquire a LS, sentindo limitações para escrever em português, recorre à ELS. Na escola, o professor deve oportunizar que a criança descubra, através da leitura em ELS o significado das palavras que ela desconhece na língua portuguesa. A criança, se indagada, precisa ter condições de buscar por si mesma o esclarecimento, as questões e as dúvidas que porventura tiver. O tema de casa deve ser visto como uma atividade que proporciona autonomia, já que a criança não precisará chamar os pais para ajudá-la na leitura e escrita, escrevendo as respostas na ELS.

Não há como relacionar experiências de culturas diferentes, mas no caso da escrita é interessante pensar que uma criança ouvinte pode relacionar o som das palavras ao registro do

que aprendeu em aula, devendo isso ser possibilitado também ao surdo na ELS. A criança surda fará a comparação dos signos visuais com o seu registro, transportando tais imagens para o papel.

A criança ouvinte, quando vai para a escola, já conhece o significado das palavras. Quando ela aprende a ler, sabe o que as palavras significam, pois o português escrito apresenta características da fala, assim como se fosse um retrato. Quando aprende a ler, a criança ouvinte vê esse retrato e o reconhece. Por outro lado, a criança surda não ouve a fala da família. Então, ela vai para a escola, aprende a ler, mas não consegue entender o que as palavras representam, ela não consegue reconhecer o retrato porque antes não ouviu a palavra associada à ação ou ao objeto. Por isso, o surdo parece que sabe ler, mas não entende o significado. (STUMPF, 2009, p.62)

E a ELS vem justamente fortalecer a aprendizagem. Segundo as narrativas, essa escrita proporciona autonomia, além de promover a aprendizagem dos alunos, eles conseguem compreender os significados. A contextualização de todas as informações registradas em ELS irá permitir que os surdos respondam as atividades de maneira autônoma, em consequência sua emancipação e empoderamento são construídos, já que não estão numa situação de espera, mas sim de resolução, pois tem o suporte metodológico para sua aprendizagem. Não é submisso, nem inferior enquanto sujeito de aprendizado. Conforme LOPES (2006, p.45) “Estar em uma escola sem ser visto dentro de sua diferença cultural equivale, se considerarmos o ensinar e o aprender, a não ter o direito de ver reconhecida a experiência cultural surda”.

Outra situação relatada por alguns professores é relativa às atividades de prova. Os alunos recebem a prova em LP com receio, inseguros, mas escrevem as respostas em ELS. Ao entregar a prova, os professores se chocam, pois não conseguem avaliar já que não conhecem a ELS. Mesmo assim, aceitam a prova e procuram fazer uma tradução para poderem avaliar adequadamente, inclusive solicitando a colaboração de colegas que sabem ELS. Também na disciplina de LP, quando os alunos não se lembram de uma palavra adequada ao que está sendo solicitado nas atividades, o aluno coloca algumas partes em ELS. O professor ajuda os alunos a colocar a palavra em português que eles não lembram. A autonomia é construída também dessa forma, quando os alunos se sentem seguros de expor aquilo que sabem e também as limitações na LP.

Também aconteceram relatos sobre as séries iniciais, quando há alguma avaliação adequada a essa fase da escolarização, o professor avisa aos alunos que eles podem escrever em ELS. Quando há essa possibilidade, a maioria dos alunos opta por escrever em ELS a

totalidade do trabalho, expressando sua autonomia, diferente da situação, também relatada nas narrativas dos professores, em que os alunos dependem da ajuda dos professores. Se antes os alunos perguntavam muitas vezes o “nome” do sinal, o vocabulário de que não lembram ou que não possuem ainda, através da ELS os alunos têm mais autonomia. O professor ajuda, corrige, indica, mas sem a dependência de antigamente, inclusive os professores que relataram a experiência se mostraram muito admirados com essa mudança.

A ELS, ao promover a independência dos alunos com relação aos colegas, aos professores e aos familiares, faz com que os surdos possam avançar nos seus conhecimentos, buscam por mais atividades em que possam construir sozinhos os textos escritos em ELS para LP. Como já coloquei anteriormente, a autonomia na realização de algumas atividades que exigem movimentos cognitivos, resultam não apenas na aquisição de conhecimento, mas também na modificação da predisposição para a aprendizagem, rompendo com barreiras afetivas, mobilizando o sujeito na direção da autonomia, ou seja, de uma forma que não dependa de outros para realizar sua própria escrita, que não dependa da família, e esta também faz parte da narrativa dos profissionais.

Quando as crianças ouvintes tem alguma dificuldade na realização de tarefas escolares, os pais são solicitados e, compartilhando de um mesmo código escrito, conseguem efetivar esta ajuda fortalecendo vínculos. A autonomia das crianças é importante, mas no momento de dificuldade o apoio dos pais é fundamental. Mas como estas relações são estabelecidas quando a escrita da criança é a ELS? De acordo com os narradores algumas famílias aprendem Libras em cursos realizados pelas escolas, assim será notado a seguir o que se tem narrado sobre a participação da família nos estudos de seus filhos surdos.

Narrador 3-B (13:58): Depois a C...[Narrador 1 – B] vai contar a experiência dela com a primeira série, mas uma coisa importante que a C. me disse é que as famílias já tem interesse na escrita de sinais, pois percebem que as crianças não perguntam o que é o tema, o que tem que ser feito. (...) As famílias olham e também se interessam em aprender.

Narrador 1-B (04:37): por causa da comunicação com a família (...) No 1º ano trabalham sozinhos, nunca pedem ajuda para os pais. (09:53): a mãe lê em casa não sabe o que é, e depois também aprende a se comunicar...[...] as mães tem interesse de conhecer ELS, dei a dica a L. [professora que ensina LS para os pais] e ela começou a trabalhar com os pais. (...) na reunião com os pais falamos o que é o SW e também ensinamos, em consequência agora eles já sabem ler e alguns fazem a tradução, narram para seus filhos; se eles não sabem, os filhos sinalizam o tema para os pais. Há uma interação fantástica!

Narrador 1-C (04:52... 05:20): É bem importante essa ligação, eles conseguem sozinhos, pois a maioria dos pais não sabe Língua de Sinais.

Observando as narrativas dos entrevistados e suas colocações sobre o uso e o interesse da família na ELS, vemos que esses descrevem que as crianças já utilizam a ELS na escola e ao chegarem em casa os pais percebem esta utilização nos cadernos e que seus filhos realizam as atividades sozinhos. Alguns pais, conforme as narrativas, estão buscando conhecer esta escrita para poder ajudar seus filhos em casa.

Fazendo uma relação com as narrativas sobre famílias e ELS, percebo a importância para as famílias do aprendizado da ELS, através de cursos ou outros recursos, pois ao realizar as tarefas escolares, no caso de alguma dúvida, os pais poderão participar destes momentos de trocas, já que estão devidamente apropriados do código. Importante ressaltar que nem todos os pais buscam por esta possibilidade de interação com seus filhos. As razões para isso são inúmeras, desde o fato de que possuem outros filhos que precisam de cuidados em casa até o fato de trabalharem muito e não terem tempo para se dedicar a ELS.

Esta participação dos pais na vida escolar dos filhos me fez lembrar uma experiência vivida por meu marido, também professor surdo, que estagiou em uma escola onde há cursos de Libras para ouvintes como L2. Alguns destes cursos são oferecidos para a comunidade, assim como para famílias interessadas no aprendizado da Libras. Ao iniciar o estágio ele teve acesso ao plano de curso, onde constatei a previsão da ELS como conteúdo e pelas narrativas dos entrevistados é possível perceber a importância da ELS estar inserida no currículo da escola. Essas questões serão tratadas e problematizadas na próxima seção.

### **5.3 ELS no currículo escolar: surdos empoderados**

A ELS vem aparecendo numa reconstrução reflexiva do currículo, os narradores tem trazido a importância de promover a aprendizagem através da ELS. O currículo se estrutura numa padronização em que se determina o que deve ser ensinado na escola, quais disciplinas, conteúdos e suas cargas horárias. No entanto, a sociedade se movimenta e a escola, de acordo com Silva (2011) também não fica estanca. Para ele, “as teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais”. (SILVA, 2011, p. 30).

O currículo, na perspectiva pós estruturalista, não está fadado a um olhar homogêneo da cultura dominante. Colocar em dúvida as questões que cercam o currículo é certamente a melhor forma de discutir, mas quando isso vem nas narrativas dos profissionais, que em suas práticas em sala de aula vislumbram a possibilidade de tornar real a inserção da ELS no currículo, é importante se ater no porque eles vem trazendo isso em suas narrativas.

Inserir ELS no currículo pode ser determinante para a construção do saber, da identidade de crianças surdas através do ensino da ELS. Sobre as relações de poder e saber do currículo, um surdo que ainda não teve acesso ao ensino da ELS não pode subjetivar tal conhecimento. Para Silva (2011, p.150):

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Algumas narrativas fazem referência que a ELS pode sanar as dificuldades na escrita do português nas diferentes disciplinas como História e Geografia, onde a ELS não é utilizada, o que provoca limitações para os surdos. Diante dessa dificuldade, alguns surdos utilizam a ELS em seus escritos, provocando a reação dos professores que não sabem ELS. Esses professores alegam que não tem formação e buscam o auxílio de professores surdos para fazer a tradução. Percebe-se aqui uma relação saber-poder, na qual os surdos estão em situação privilegiada.

A cultura está imbricada indissolúvelmente com relações de poder, derivam dessas relações de poder a significação do que é relevante culturalmente para cada grupo. Isso significa, então, uma desnaturalização da cultura, isso é, significa que, para os Estudos Culturais, não há sentido dizer que a espécie humana é uma espécie cultural sem dizer que a cultura e o próprio processo de significá-la é um artefato social submetido a permanentes tensões e conflitos do poder (VEIGA-NETO, 2004, p.40).

Talvez não seja esta a intenção dos narradores, a questão não é só de poder, é o sentimento notado por eles com relação aos seus alunos.

Narrador 3-B (9:05): Aqui antes também, houve essa dificuldade de aceitação, porque havia um ou dois profissionais surdos, eles sugeriam aos ouvintes, mas eles diziam que não que era muito difícil. Depois foi aumentando a quantidade de surdos e essa discussão na comunidade surda começou a se ampliar e os professores começaram a entender que é

importante. É bom que tenha dentro da escola mais surdos para que a discussão tenha um equilíbrio, não pode os ouvintes mandarem em tudo, nem os surdos resolverem tudo em relação ao currículo.

Narrador 2-C (07:08): Algumas pessoas conhecem SW, mas não conhecem a estrutura. Conhecem algumas coisas. Não sabe o que é o SW. Olham e dizem, “não tira isso, não quero trabalhar com isso”. Só sinais. Mas o surdo tem direito também de conhecer SW. Eles podem escolher o que é melhor para o desenvolvimento dele. Bom... Eu na verdade, não conheço o SW profundamente, algumas coisas eu tinha resistência, não era bom, mas agora eu percebi que estou errada. Se ensinar SW para o surdo ele vai conseguir desenvolver muito rápido. Talvez o ouvinte tenha medo, se o surdo se desenvolver mais rápido, mostrar para o ouvinte que ele é capaz. Alguns professores ainda tem medo de serem oprimidos pelos alunos.

Em uma das narrativas, que descreve uma situação de um professor ouvinte utilizando a ELS com alunos surdos já fluentes nessa escrita e a surpresa com o material em ELS produzido por estes alunos, percebe-se claramente uma inversão de posições, pois o saber, neste caso, está com os alunos. Impossível não fazer aqui uma relação com os ouvintes e a LP e os surdos e a dificuldade de aprendizado do português escrito, os medos e inseguranças que surgem na comparação com os ouvintes, que apropriados da representação escrita de sua língua, são mais eficientes ao usá-la. Em algumas situações poderá acontecer um sentimento de inferioridade por parte dos surdos, já que o português escrito não é de fácil acesso em muitos casos.

Como no exemplo da narração, em que o professor ouvinte pode sentir medo de perder seu lugar de saber, mas poderão os surdos, mais apropriados de uma representação escrita da LS, ocupar o espaço de instrumentalização do aprendizado do português escrito? Reconhecer este saber não seria reconhecer a diferença?

Para Perlin (2006), o surdo, ao construir suas estratégias para as relações de poder, passa por um processo de identificação complexo, ele precisa elevar sua auto-estima, ele necessita sentir que está em vantagem e com a ELS, pelas narrativas, ele conquista este poder, o poder de saber algo que outro não sabe.

Algumas escolas de surdos não utilizam a ELS, professores tanto ouvintes quanto surdos, não a utilizam em suas práticas pedagógicas. Crianças surdas algumas vezes têm dificuldades de aprendizagem, mas ao entrarem em contato com a ELS, de acordo com os narradores, ficam animadas, contentes por estarem aprendendo. Esse é um sentimento de empoderamento que possibilita o sujeito compreender a outra língua através da sua própria língua.

Narrador 3-B (13:58): Já temos a proposta de ter aqui na escola um curso de escrita de sinais para os profissionais da escola e também para as famílias interessadas. Penso que em 2013 vamos começar.

Narrador 2-C (02:53): Para mim o primeiro e segundo ano tinha que ser só Libras e SW, só. Depois o português. Se vê, compreende, interioriza o SW e a Libras e depois fica fácil trabalhar os conteúdos.

Narrador 3-A (05:30): Meu irmão, é doutor, e lá da UFSM fez um projeto de Metodologia de Libras como L1, e o Português como L2, veio aqui pra explicar e os professores entenderem, o que L1, L2, está no conteúdo, as pessoas tem que entenderem como trabalhar com a escrita de sinais, esse ano já, ano que vem de novo vamos organizar um projeto de L1 e L2, a escrita de sinais é importante.

Ao questionar os narradores surdos sobre o que contemplar no currículo escolar em ELS, a opinião dos professores surdos é fundamental tanto em relação à disciplina de Libras, quanto em outras, pois os professores surdos tem experiência e vivência da surdez. A participação de todos na construção de um currículo mais apropriado é um exercício de trocas, onde as relações de poder seriam horizontais. Um ponto de equilíbrio, onde surdos e ouvintes contribuíssem de forma igualitária para o crescimento escolar.

Representar os surdos como sujeitos visuais, num sentido ontológico, permite reinterpretar suas tradições comunitárias como construções históricas, culturais, lingüísticas e não simplesmente como um efeito de supostos mecanismos de compensação biológicos e ou cognitivos (SKLIAR, 1999, p.24).

Mas também há discussões que são importantes a se fazer sobre os desafios de se ter a ELS que nem sempre os professores surdos ou ouvintes estão apropriados, salvos se tiverem formação na área. Não é simplesmente inserir essa escrita a uma disciplina, ela precisa ter uma organização de conteúdos que serão trabalhados e este talvez seja o maior desafio. Se a ELS é a representação da LS, assim como a escrita de LP é a representação dos sons, como compor conteúdos de escrita da ELS?

Narrador 1-C (12:51): [...] quando se dividem as disciplinas, geografia, história, português, os textos imensos, desmotivam os alunos, se tem essa ligação com SW há um estudo de verdade. O SW possibilita esses dois caminhos, voltar para casa e sozinhos fazerem estas ligações.

Narrador 2-C (16:10): Por exemplo, eu não tenho identidade surda, pois sou ouvinte, mas eu sou professora de ciências e também de história. Faz duas semanas que mudou, antes eu tinha também português, matemática, todas as disciplinas, mas agora só ciências, história e geografia, três disciplinas. Eu aproveito e uso o SW. Porque se faço uma prova só em português, eles não entendem. O que eu fiz, primeiro a prova em português, depois a prova filmada e também a prova em SW, porque na prova em SW eles entendem as perguntas. Para alguns eu dou a prova em SW e filmada e eles respondem, porque em ciências eu não estou avaliando o português, mas sim o conhecimento dos conteúdos, as respostas não precisam ser em português correto. Posso aproveitar a sinalização e o SW, para eles é fácil, pois alguns não conseguem conceituar, mas em SW eles conseguem, usam junto os dois, algumas vezes demora, porque eu a J... discutimos como escrever isso? Como fazer o sinal? A letra A é assim para frente ou para o lado? Porque a gente não conhece tudo, [...] o aluno me pergunta como é o SW. Eu respondo para ele, como você escreve? Porque para eles é natural, não tem como não conseguir, é natural. Eu mostro os dois, o sinal e SW para o aluno e eles fazem a relação.

Narrador 3-C (07:52) [...] o registro é sempre feito em português escrito, que é importante também, mas o registro poderia ser feito em escrita de sinais. A aula de geografia não precisaria de registro em português, igual nas aulas de português, ok, é próprio do português precisa escrever! Mas nas aulas de geografia, história, por exemplo, podia fazer o registro em ELS.

Narrador 3-A (08:20): L1 é importante em todas as disciplinas, os surdos estão acostumados a ter influência com a Língua Portuguesa, mas isso é da cultura, os índios, por exemplo, tem sua cultura e respeitam, as crianças que não tem contato com o Português até o 6º ano (...) E eles respeitam, precisamos respeitar a cultura dos surdos.

Assim como a educação indígena que prioriza o ensino de sua língua, a educação de surdos também busca por esta possibilidade. Embora as políticas coloquem que a língua dos surdos deve ser respeitada, o surdo ainda é olhado pela ótica da deficiência e não da diferença.

Estas mudanças de visões mostram os resultados daquilo que os surdos hoje queremos dizer como sendo um novo jeito de ser surdo. Ser surdo com identificação naquilo que rompe nos aspectos que envolvem a educação no que nos entendia como deficientes. Nosso impulso é para que ela não mais fique nas malhas da “correção”, mas nas orientações fundamentais que despertam nossa diferença para as condições de existência. (PERLIN; STROBEL, 2006, p. 02).

A ELS é importante para desenvolver a escrita, de acordo com os narradores, as crianças visualizam os sinais, sentem prazer e gostam de usá-la. A pedagogia surda pensada pelos pesquisadores surdos é a possibilidade de repensar o currículo voltado para a diferença

surda. Na pedagogia surda, a perspectiva é bilíngue, onde a aprendizagem acontece de forma natural pela primeira língua dos surdos.

Narrador 2-C (05:20) As crianças surdas precisam aprender a ler e escrever na própria língua, SW e sinais daí tem a comunicação. Colocar no currículo, é obrigatório ter esta disciplina de SW. [...] Você usa o português, por exemplo, nos textos, livros, diferentes coisas. Então por que ele não pode usar o SW como estratégia para aprender a língua de sinais. [...] Então! Eu acho que não precisa ter no currículo. Eu acho que se a pessoa trabalha com surdos tem que ter consciência que precisa conhecer a língua de sinais e SW.

Narrador 3-A (01:18): acho importante para eles que a ELS esteja currículo.

Narrador 1-B (13:42) [...] Deveria ser obrigatório no currículo, e o professor de 1º até 8º tem que saber SW/língua de sinais, mas precisa de reunião principalmente uma reunião com tempo para discutir, também ter contato fora com outras escolas, para saber como funciona, fazer trocas.

Dentre os diversos narradores, o narrador 2-C fala que não é obrigatório dentro dos currículos a ELS, pois já existe a Libras e a proposta curricular de uma escola de surdos ou de educação bilíngue prevê ensino da gramática, da história dos surdos, dos aspectos culturais, mas é interessante pensar como a ELS é trabalhada.

O narrador 3-A, trata sobre a importância da ELS esta no currículo, já o narrador 1-B entende de forma afirmativa que é obrigatório. Nesta discussão entre os narradores, que trata sobre a obrigatoriedade do ensino da ELS no currículo, eles explicam que juntamente com a disciplina de LS pode ser apresentado a ELS na forma de conteúdo. A ELS precisa ser discutida pelos profissionais com certa flexibilidade, apresentando aos mais resistentes que a ELS favorece realmente a aprendizagem dos alunos.

De nosso ponto de vista os fundamentos da educação passam a ser teorizados a partir dos espaços da cultura surda. Que pode ser definida como sendo: história cultural, língua de sinais, identidades diferentes, leis, pedagogia surda, literatura surda, e outros jeitos de ver o mundo ou seja dos espaços de Estudos Culturais e em Estudos Surdos. Estes oferecem possibilidades (de teorizar) não são mais a partir do tradicional cujo estilo de pensamento era fundamentalmente particular para o qual as proposições surdas eram empíricas. Hoje tal posição mudou e os espaços surdos na educação se revestem de significados com o trabalho pensado dentro de certas tradições históricas, e atuais que renovam o espaço da educação do surdo. (PERLIN; STROBEL, 2006, p. 02).

Mais do que teorizar sobre a educação de surdos, mais do que pensar o currículo e a inserção da ELS de forma definitiva, é a reflexão sobre como a escola vem se configurando na sociedade que precisa ser feita. Discutir a ELS é discutir possibilidades que vem se apresentando no cenário da educação de surdos.

O currículo deveria considerar as diferentes formas de conhecimento de maneira equiparada, porém, em relação à ELS, ainda há muito a se discutir. Sendo o currículo uma construção social, percebemos a influência de uma cultura majoritária, que parece não dar visibilidade a ELS. Neste sentido, e refletindo sobre as considerações dos narradores, parece ser importante a presença da ELS no contexto escolar, principalmente sendo essa um marcador cultural da comunidade surda.

A ELS faz parte da cultura dos surdos, um sistema de escrita pensado e desenvolvido para os surdos, por isso ela não pode ser pensada apenas como uma estratégia para chegar à LP. Nesse sentido, ela é pensada pelos narradores como possibilidade de aprender conceitos de História, Geografia, entre outras, o texto em Português e a ELS, aparecem “entre linhas”, devido a essa cultura visual. Os professores que buscam por sua formação em ELS fazem isso depois de compreender sua importância no processo de aprendizagem dos alunos surdos. Mas ao mesmo tempo em que entendem esta importância também se sentem desafiados pensando na ELS inserida no currículo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação produzida no campo dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos sobre as narrativas dos professores de ELS, foi um desafio que precisei enfrentar, pois tive de me remeter a minha experiência discente em Pedagogia e Letras-Libras, onde pude ter olhares acerca da educação de surdos. E também a minha trajetória docente trabalhando com a ELS, foi muito importante para me levar aos Estudos Culturais, pensando na ELS como marca cultural surda.

Com base nas narrativas dos profissionais, muitas considerações fizeram parte desta dissertação. Minhas reflexões acerca do que os nove narradores pontuam tem levado a uma comprovação de que a ELS é importante no processo da aprendizagem dos alunos surdos. Dos narradores foi possível perceber que a formação em Letras-Libras, de alguns deles, influenciou para que pensassem no uso da ELS em seu ensino, no entanto outros que não são formados no curso, procuraram cursos de extensão para conhecer o sistema de escrita e utilizá-lo com seus alunos. Os que não fizeram nenhum destes cursos buscaram o conhecimento em leituras e conversas com os professores de ELS. Tal procura pelo curso de extensão e através da busca individual, surge da necessidade de usar a ELS como estratégia de ensino, dada as dificuldades dos alunos surdos em compreender os conteúdos de aula.

Embora o Letras-Libras tenha oportunizado o conhecimento da ELS para alguns professores, é possível perceber uma resistência de muitos ex-colegas em relação a esta escrita, diferentemente do que ocorre com professores de escolas entrevistadas em que a equipe diretiva também apóia e acredita no uso da ELS como forma de ensino para os alunos surdos.

A maioria dos narradores colocou que a ELS deveria ser ensinada prioritariamente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Simpatizo com este pensamento, principalmente quando eles colocam a educação infantil, pois como professora da área acredito ser importante trabalhar a ELS o quanto antes, considerando que esta criança surda tenha tido contato com a LS nos primeiros anos escolares. Conhecer a ELS neste estágio inicial da educação pode promover e desenvolver a aquisição da escrita da LP pela criança, porque a ELS é a representação escrita da LS, em que a criança consegue fazer relação visoespacial entre a língua e a escrita, da mesma forma que a criança ouvinte faz relação da sua fala com a escrita. Nos anos finais do ensino fundamental a ELS se torna menos utilizada,

pois os alunos se encontram em outro momento de aprendizado. Alguns alunos preferem produzir em LP, enquanto outros utilizam a ELS na construção de seus textos como forma de representação escrita da sua língua. Entretanto, a ELS permanece como produção cultural dos surdos, compreendida e utilizada por eles, enquanto a LP passa a fazer parte da sua vida social com outras pessoas que não conhecem a LS, tão pouco a ELS.

De acordo com os narradores, a ELS promove a autonomia da criança surda, em que ela consegue levar suas atividades para a casa e executá-las sozinhas sem precisar da interferência do adulto responsável. Além disso, algumas famílias tem mostrado interesse em aprender ELS justamente para poder acompanhar as atividades dos seus filhos, e segundo os narradores, as famílias vêem a ELS como importante no processo de aprendizagem dos seus filhos. O que pode ser compreendido também como outro marcador cultural, que apresenta às famílias ouvintes a cultura visual de seus filhos, envolvendo os pais no aprendizado da língua e escrita de sinais. As famílias passam a entender o que se passa na escola e na vida dos educandos.

Quando a ELS aparece nas narrativas como estratégia de ensino, os profissionais tem dado ênfase de que esta escrita possibilita a aprendizagem de forma mais rápida e os alunos não esquecem os conteúdos trabalhados em aula. O que os narradores pontuam com bastante frequência é que a LP não está relacionada à língua viso-espacial da criança, as palavras não fazem sentido a elas, e a ELS faz esta mediação entre a Libras e a escrita da LP. A aprendizagem da LP é complexa e a criança que não consegue compreendê-la com o tempo se retrai a esta aprendizagem, ela teme, ela bloqueia a LP. Com a ELS a criança potencializa sua aprendizagem, não se sente inferior, compreende e aprende a ler de forma que esta lhe dá uma saber poder sobre a escrita. Se equiparando em conhecimento com outras crianças ela se sente respeitada e ao mesmo tempo autora da sua própria escrita.

Os narradores também trazem uma discussão sobre a ELS inserida no currículo escolar e compreendo que esta discussão é importante para além desta dissertação. Ao pensar a educação como um todo, as escolas comuns possuem em seu currículo a questão do letramento, na alfabetização tem se trabalhado a construção e produção da escrita a partir dos conhecimentos dos alunos. Na educação de surdos, pensando pelo viés cultural, onde o aluno aprende na modalidade viso-espacial, não poderia ser diferente. A ELS não pode ser pensada ou limitada ao ensino da Libras, ela precisa ser pensada como parte dentro e fora da Libras, que é a língua natural dos surdos. Se a escrita dominante for a LP, os alunos surdos, segundo

os narradores, não conseguem fazer relação com a Libras, pois de acordo com Quadros e Campello (2010, p. 43) essas línguas são distintas, não podem ser pensadas ao mesmo tempo. Assim é importante pensar na ELS como parte integrante do currículo e não como estratégia. De fato a ELS favorece a aprendizagem da LP, pois para aprender uma segunda língua o ensino se dá pela língua de uso. Para Klein e Formozo (2009, p. 214) “o currículo está intimamente ligado a esses processos de identificação/diferenciação, motivo pelo qual os educadores surdos vêm pautando as questões curriculares tanto na escola de surdos quanto nas escolas inclusivas”. Sendo o currículo um documento que orienta sobre os conteúdos a serem ensinados, faz com que os professores também busquem por suas formações, compreendendo que o currículo legitima o ensino, se não estiver presente se deixa em aberto o uso ou não uso desta escrita na escola.

Ao pensar na ELS como forma de poder é possível compreender as narrativas sobre autonomia, que colocam que os alunos se tornam mais participativos e conseguem expressar suas idéias através deste sistema de escrita, que sozinhos eles conseguem desenvolver a escrita naturalmente, trazendo para o papel o que sinalizam. Quando em contato com a ELS, os alunos não se sentem intimidados, ao contrário, de acordo com os profissionais, eles se posicionam em suas escritas, querem e sentem prazer em utilizá-la. Professores que não conhecem a ELS, não se sentem ameaçados, como coloca o Narrador 2-B. O que percebo é que estes professores se sentem desafiados e muitas vezes não sabem como reagir diante da ELS, pois sua realidade docente é a escrita em LP. Mas quando os professores conseguem trabalhar as duas escritas, ELS e LP, os alunos ficam em pé de igualdade com os ouvintes.

As narrativas têm levado a fortes reflexões e ao mesmo tempo me desafiam a pensar na ELS como uma escrita de valor cultural que ganha espaço, força e poder de diálogo na educação de surdos. Como representação da ELS se constitui como marcador cultural na educação de surdos, considerando os aspectos de identidade e diferença em que a identidade surda se constrói através das vivências do sujeito surdo nas relações humanas e que a diferença deste sujeito se apresenta pela sua língua e também pela sua escrita visual. A educação de surdos é uma das grandes preocupações nos movimentos da comunidade surda e a ela se atribui situações de ensino em que se a Libras é a língua natural dos surdos e deve ser a língua de instrução, não deve esta língua também estar constituída de uma escrita que favoreça a aprendizagem, que torne os sujeitos mais autônomos, mas independentes no seu processo de criação escrita? Não se pode afirmar que a ELS seja totalmente eficiente, que

toda e qualquer produção escrita em ELS deve ser aceita, mas devemos pensar e trabalhar as produções escritas de forma contextualizada, provocando o aluno a pensar sobre sua escrita, inicialmente em ELS para depois fazê-lo pensar sobre sua escrita em LP. Verificar a compreensão do conteúdo, questionar os alunos sobre sua produção, desafiá-los a criar.

A inserção da ELS no currículo escolar é parte de uma discussão que não se encerra aqui, que não se pode pensar somente pelo prisma da língua, mas pela perspectiva cultural e intelectual destes alunos.

## 7 REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sandra dos Santos. *A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas*. In: MEYER, Dagmar Estermann ; PARAÍSO, Marlucy Alvez. (Orgs.) *Metodologias de pesquisas pós-estruturalistas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173 - 194.
- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar E., 2003.
- Bhabha, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BOLDO, Jaqueline & OLIVEIRA, Carmem Elisabete. *A cigarra surda e as formigas*. Erechim-RS: CORAG (Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas), 2004.
- CAPOVILLA, F.; RAPHAEL, Walkíria Duarte. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais*. Imprensa Oficial. São Paulo: 2001.
- COSTA, Luciyenne Matos da Costa Vieira-Machado. *Narrar e pensar as narrativas surdas capixabas: o outro surdo no processo de pensar uma pedagogia*. In: QUADROS, Ronice Muller de (Org.). *Estudos Surdos III*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Narrativas surdas capixabas*. UFSC, 2008- DVD
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luis Henrique. *Estudos culturais, educação e pedagogia*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 23, p. 36-61, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>
- Gallo, Sílvio. *Sob o Signo da Diferença: em torno de uma educação para a singularidade*. Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação. Rosa Maria Hessel Silveira (Org.): Canoas : Ed. ULBRA, 2005
- HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita/Charles Higounet*; [tradução da 10ª edição corrigida] Marcos Marcionilo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- KARNOPP, Lodenir Becker. *Literatura Surda*. EDT. Educação Temática Digital, v. 7, p. 2, 2006.
- \_\_\_\_\_. *ARTIGO- literatura, Letramento e Práticas Educacionais* 2006.
- KLEIN, Madalena. FORMOZO, Daniele. de P. *Im/possibilidades na educação de surdos: discussões sobre currículo e diferença*. Revista Currículo sem fronteira, v. 9, n. 2, Jul/Dez 2009.
- KUCHENBECKER, L. G. *O Feijãozinho Surdo*. Tradução para escrita da língua de sinais: SILVA, E.V.L. e LARA, A.P.G. Canoas/RS: Editora da ULBRA, 2009.
- LABORIT, E. *O Vôo da Gaivota*. Paris: Best Seller, 1994.

LODI, Ana Cláudia B. *O poder escrita e a escrita do poder*. In: LODI, Ana Cláudia B.; HARRISON, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra R. L. de, (Orgs). *Leitura e Escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LOPES, Maura. A Invenção de Surdez. *O DIREITO DE APRENDER NA ESCOLA DE SURDOS*. In: THOMA, Adriana da Silva & LOPES, Maura Corcini (orgs.). *A Invenção da Surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. *Histórias de Vida Surda: Identidades em questão*, UFRGS/FACED: Dissertação de Mestrado, 1998.

\_\_\_\_\_. Identidades Surdas In: SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças/ org. De Carlos Skliar*. Porto Alegre: Mediação, 2005. 3ª Ed.

\_\_\_\_\_. Surdos: *Cultura e Pedagogia*. In: THOMA, Adriana da Silva & LOPES, Maura Corcini (orgs.). *A Invenção da Surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 63 - 84.

\_\_\_\_\_, STROBEL, Karin. *Fundamentos da educação de surdos* – Texto base do curso de licenciatura em Letras Libras, Florianópolis, 2006.

\_\_\_\_\_; RESENDE, Patricia. *Didática e Educação de Surdos*. 2009 (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Curso de Letras - LIBRAS à distância. Desenvolvimento de material didático).

PIZZIO, Aline Lemos, ET AL.. *Língua Brasileira de Sinais IV*. 2010. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Curso de Letras - LIBRAS à distância. Desenvolvimento de material didático).

QUADROS, Ronice M. e SCHMIEDT, Magali L. P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS ; STUMPF, M. R. . Tradução e interpretação da língua brasileira de sinais: formação e pesquisa In: QUADROS, Rocine Muller (Org.). *Cadernos de Tradução* – Pós graduação em Estudos da Tradução. Florianópolis: UFSC, 2010. (Tradução/Artigo).

QUADROS, Ronice Müller de & CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A constituição política, social e cultural da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa & LOPES, Maura Corcini (Org). *Educação de Surdos: políticas, Língua de Sinais, comunidade e cultura surda*. 1ª ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 15 - 47.

REILY, L. H. (2003). As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para Pré- escolares surdos. Em I. R.Silva; S. Kauchakje & Z. M.Gesueli (Orgs.), *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades*. Cap. IX (pp.161-192).SP: Plexus Editora.

REIS, Flaviane. *Professores Surdos: Identificação ou Modelo?* In: QUADROS, Ronice Miiller de & PERLIN, Gládis (orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Ed. Arara Azul, 2007, V. II. p. 86 – 99.

RIBEIRO, Sergio. *O menino, o pastor e o lobo*. Taboão da Serra: Casa da Cultura Surda, 2006.

\_\_\_\_\_. *Davi*. Taboão da Serra: Casa da Cultura Surda, 2006.

\_\_\_\_\_. *Noé*. Taboão da Serra: Casa da Cultura Surda, 2006.

RIZZI, Angélica. *Manoelito: O palhaço Tristonho*. Porto Alegre: E. do Autor, 2009.

\_\_\_\_\_. *Sol e as ovelha*. Porto Alegre: E. do Autor, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 9. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo/Tomaz Tadeu da Silva*. -3.ed.-2.reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVEIRA, C. H.; ROSA, F. S.; KARNOPP, L. B. *Rapunzel Surda*. Canoas/RS: Editora da ULBRA, 2003.

\_\_\_\_\_. *Cinderela Surda*. Canoas/RS: Editora da ULBRA, 2007.

\_\_\_\_\_. O Currículo de Língua de Sinais na Educação de Surdos. 2006. 135 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Discurso, Escola e Cultura: Breve Roteiro para Pensar Narrativas que Circundam e Constituem a Educação. In: *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Org. Rosa Maria Hessel Silveira. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* [tradução, Giane Lessa]. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. *Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade*. A surdez: um olhar sobre as diferenças/ org. De Carlos Skliar. Porto Alegre: Mediação, 2005. 3ª Ed.

SKLIAR, Carlos. *A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade*. In: Educação & Realidade. Porto Alegre, v.24, nº 2, jul /dez, 1999, p. 15-32.

SPERB, Carolina Comerlato. *O ensino da Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria – Porto Alegre – RS , 2012.

STROBEL, Karin. *Uma menina chamada Kauana*. Tradução: SUMPFF, Marianne R.; COSTA, Antonio Carlos da Rocha. Rio de Janeiro: FENEIS, 1997.

\_\_\_\_\_. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis. Ed. da UFSC, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. *SignWriting: por uma escrita funcional para o surdo*. In: THOMA, Adriana da Silva & LOPES, Maura Corcini (orgs.). *A Invenção da Surdez: Cultura, Alteridade, Identidade e Diferença no Campo da Educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 143 – 159.

\_\_\_\_\_. *Aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema de Sign Writing: língua de sinais no papel e no computador*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, UFRGS, 2005.

\_\_\_\_\_. *Escrita de Sinais I*. Apostila do Curso de Licenciatura Letras/LIBRAS da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, UFSC: 2007.

\_\_\_\_\_. *Transcrições de Língua de Sinais Brasileira em Sign Writing*. In: LODI, Ana Cláudia B.; HARRISON, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra R. L. de, TESKE, Ottmar (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2009. 3ª Ed.

\_\_\_\_\_. *Escrita de Sinais III*. Apostila do Curso de Licenciatura Letras/LIBRAS da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, UFSC: 2009.

SUTTON, Valerie. *Um sistema de escrita para língua de sinais*. Tradução de Mariane Rossi Stumpf. Florianópolis:[s.n.], 2007.

\_\_\_\_\_. Lições sobre o sign writing. Tradução de STUMPF, M. Disponível em <<http://www.signwriting.org/archive/docs5/sw0472-BR-Licoes-SignWriting.pdf>>. Acesso em 03 mar. 2013.

THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). *A Invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

THOMA, Adriana. *O cinema e a flutuação das representações surdas – “Que drama que se desenrola neste filme? Depende da perspectiva..”*. UFRGS/FACED: Tese de Doutorado, 2002.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa (Org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: 2.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. (p. 37 – 69)

ZAPPE, Carla Tatiana. *Escrita da Língua De sinais em Comunidades do Orkut: Marcador Cultural na Educação de Surdos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria – Santa Maria – RS , 2010.

**ANEXOS:**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

A pesquisa NARRATIVAS DE PROFESSORES DE ESCOLAS DE SURDOS SOBRE A ESCRITA DE SINAIS desenvolvida no curso de Mestrado em Educação da UFRGS, tem como objetivo conhecer e analisar narrativas de professores de escolas de surdos sobre a escrita de sinais, em três escolas selecionadas.

Para tanto, proponho uma investigação de caráter qualitativo, realizada através de conversas filmadas com professores destas Instituições.

Comprometo-me 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, informo 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 das respostas dadas em entrevista para análise da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

*Erika Vanessa de Lima Silva*

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora: Erika Vanessa de Lima Silva

*Adriana Thoma*

\_\_\_\_\_  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra Adriana da Silva Thoma

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de 2012.

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

Erika Vanessa de Lima Silva: (51) 9231.4153

Adriana da Silva Thoma (Orientadora): (51) 3308.4365 (FACED/UFRGS)