

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Débora da Silveira Madalena

Leitura de mundo, leitura da palavra em EJA: prática pedagógica de narrativas com jovens e adultos surdos.

Porto Alegre

2º Semestre

2013

Débora da Silveira Madalena

Leitura de mundo, leitura da palavra em EJA: prática pedagógica de narrativas com jovens e adultos surdos.

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

Professora Orientadora:

Prof. Dr. Liliane Ferrari Giordani

Porto Alegre

2º Semestre

2013

Dedico este trabalho à minha família pelo seu amor, apoio e compreensão! A meus alunos do estágio do curso de magistério, pois foram eles o meu incentivo de continuar na área da educação! E as minhas professoras queridas por possibilitarem perceber que o caminho se faz caminhando.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de viver e conviver!

... a minha família por apoiar a continuação dos meus estudos, por sempre estarem a meu lado nos momentos de turbulência e não permitirem que em momentos de fraqueza desistisse dos meus sonhos.

... a meus avós maternos e paternos estando perto ou distante são meus modelos de SER(es) humanos.

... a meus amigos do Curso de Magistério, que com suas palavras de incentivo me ajudam a persistir no caminho da docência.

... a minhas novas amigas do Curso de Pedagogia que me oportunizaram singulares momentos de fraternidade e de alegrias.

... a professora Fabiane e a maravilhosa turma de EJA de surdos , por me acolherem no grupo e oportunizarem espaços de discussões para o meu desenvolvimento quanto docente.

... as professora da Universidade Denise e Maria Clara por todas as diretrizes e explosões de ideias.

... a professora Lodenir Karnopp pelo acolhimento na área da educação de surdos, por acreditar no meu trabalho e me incentivar a continuar por este caminho.

... finalmente agradeço a minha orientadora professora Liliane Giordani por seus olhares atentos e carinhosos, seu apoio, supervisão, dedicação e solidariedade.

Muito Obrigada!

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). (...) Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo”.

Paulo Freire

Resumo

Este trabalho de conclusão analisa experiências de ensino com jovens e adultos surdos, a partir de contexto de educação bilíngue. O interesse pelo tema surge da prática docente da autora realizada no estágio do curso de Pedagogia da UFRGS, onde vivenciou práticas de ensino-aprendizagem significativas. O estudo tem caráter qualitativo. Analisou-se vídeos, produzidos pela autora, a contação de história dos alunos e o relatório de estágio selecionando-se as propostas que aperfeiçoaram as práticas de ensino na EJA com surdos. Os participantes da pesquisa foram quatro alunos, das totalidades iniciais de EJA, de uma escola municipal de Porto Alegre. Os autores adotados como referência teórica para Educação de Jovens e Adultos foram Anézia Vieiro (2008) e Maria Clara Dipierro (2001); na área dos estudos surdos, bilinguismo e cultura surda Carlos Skliar (2013), Lodenir Becker Karnopp (2005), Gládis Perlin (2005) e Karin Strobel (2008 e 2009); na discussão de tessituras de conhecimento Inês Barbosa de Oliveira (2007) e narrativas Rosa Hessel Silveira (2005). As práticas de aquisição linguística de sinais, através da narrativa, tornaram-se uma construção coletiva onde todos os contadores puderam não somente narrar, mas com o suporte da literatura, construir de seus próprios conhecimentos. Conclui-se assim que o exercício do ensino-aprendizagem utilizando-se de narrativas associadas às marcas culturais da surdez (LIBRAS e identidade visual) oportuniza uma aprendizagem para além dos limites do espaço escolar.

Palavras chave: EJA - Educação de jovens e adultos, Educação de Surdos, Narrativas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE	10
2.1 A EJA NO BRASIL.....	10
2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS EM PORTO ALEGRE	11
3. MARCAS DA CULTURA SURDA	13
3.1 LÍNGUA DE SINAIS E BILINGUISMO	13
4. APRENDIZAGENS DE SURDOS ATRAVÉS DE NARRATIVAS	17
4.1 NARRATIVAS	17
4.2 TESSTUIRAS DE CONHECIMENTO EM REDE.....	18
5. METODOLOGIA	20
6. ANÁLISE	22
6.1 O MUNDO (BILÍNGUE) – EDUARDO GALEANO	22
6.2 O MUNDO E SUAS REDES DE CONHECIMENTO	25
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
8 REFERÊNCIAS	31

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma proposta pedagógica de aquisição linguística numa perspectiva bilíngue com jovens e adultos surdos na rede municipal de Porto Alegre.

A temática surgiu a partir das minhas percepções e reflexões dos processos de aprendizagem ocorridos com os alunos surdos da EJA ao longo da minha prática docente (estágio docente obrigatório do curso de Pedagogia-UFRGS). As atividades de letramento foram aprimoradas ao longo deste período o que possibilitou ao final uma proposta relevante na articulação entre os estudos surdos e educação de jovens e adultos.

A pesquisa busca objetivar quais são os elementos que otimizam uma proposta pedagógica de alfabetização com jovens e adultos surdos. Para tanto é necessário contextualizar esse espaço de estudo e de lutas, assim como os sujeitos nele envolvidos. A Educação de Jovens e Adultos – EJA é marcada historicamente pelas de lutas de reconhecimento da sua modalidade de ensino e também pela defesa de uma educação voltada para as necessidades emergentes deste grupo social específico. A educação de surdos é outro campo teórico marcado pelas reivindicações de uma minoria linguística. Alguns objetivos almejados por esta comunidade já foram alcançados como o reconhecimento da língua de sinais (colocar a lei). Porém a educação bilíngue não está assegurada por lei, está é uma das principais bandeiras reivindicatórias do movimento que é representado por suas entidades com a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

Aproximando – me dos estudos Surdos e Letramento da EJA irei analisar os documentos do meu estágio docente: relatório de estágio, diário de classe e vídeo das narrativas dos alunos.

O trabalho está classificado por capítulos. O primeiro, intitulado “Educação de Jovens e Adultos surdos” trata sobre o contexto político de ambas vertentes teóricas. O segundo, “Letramento: práticas culturais, é marcado pela discussão teórica em torno do conceito de bilinguismo, concepções de letramento e narrativas. O terceiro, “Experiências e processos

de letramento”, centra-se na análise dos materiais empíricos. Por fim as conclusões onde constam minhas percepções da pesquisa e alguns apontamentos para futuras investigações.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE

2.1 A EJA NO BRASIL

A educação de jovens e adultos é um campo teórico que estabelece relações com um mundo social complexo onde temas como cultura, formação social, política, profissional compõe este currículo.

A EJA é definida pelo Art. 37 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (lei n . 9.394/96) como “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” A LDB que prevê a gratuidade do ensino, limita a idade mínima dos participante (jovens a cima de 15 anos) e garante um currículo que contemple as aprendizagens em espaços informais, desde que reconhecidos por exames.

Essa modalidade de ensino nasce da necessidade de oportunizar a educação escolar àqueles que não tiveram oportunidade de iniciar ou concluir os estudos no tempo regular. É a partir do final da década de 40 que no Brasil há uma efervescência social e política em relação a educação de uma parcela grande da população que encontrava-se analfabeta. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP cerca de 56% da população com idade superior a quinze anos encontrava-se analfabeta entre a década de 40 e 50. Mas é no início dos anos de 1960 que com o Educador e Pesquisador Paulo Freire que a luta pela educação da EJA toma visibilidade nacional com os programas “Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento de Cultura Popular do Recife, dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, entre outras iniciativas de caráter regional ou local.” (DIPIERRO, JOIA E RIBEIRO, 2001, p 60). Segundo os mesmos autores (200, p. 60) :

essas experiências evoluíam no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e outros movimentos sociais. Professavam a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas à adaptação da população a processos de modernização

conduzidos por forças exógenas. O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo.

Atualmente, século XXI, o Brasil encontra-se com o índice de 8,7% da população ainda não alfabetizada, segundo o censo do IBGE de 2012. Em virtude do grande contingente da população que ainda não tem acesso a educação escolar e na tentativa de aproximação da educação profissional e básica, o Governo Federal propôs programas (Programa Brasil Alfabetizado - 2003 e PROEJA - 2005) de qualificação do ensino da EJA, discussão de um novo currículo e ampliação das vagas no sistema público de ensino, esses são algumas metas em prol do objetivo comum de melhorar os índices de alfabetismo no país.

2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SURDOS EM PORTO ALEGRE

No estado do Rio Grande do Sul também há um forte movimento da qualificação do ensino da EJA. Mais especificamente no município de Porto Alegre há o Centro Municipal dos Trabalhadores Paulo Freire – CMET, que é referência na modalidade EJA no estado. É uma escola específica para atender alunos jovens e adultos, nos três turnos (manhã, tarde e noite). Neste contexto, teve início um movimento para a escolarização de jovens e adultos surdos que segundo Giordani (2003) é a partir das reivindicações da comunidade surda e da possibilidade de participação no Orçamento Participativo – OP, que no ano de 1998 é implementado o projeto de educação bilíngue para surdos na modalidade EJA no CMET, com uma turma de totalidades iniciais. O projeto contou com o apoio do Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES/UFRGS) e a Secretaria Municipal de Educação (SMED). Um ano depois já havia um aumento de alunos matriculados nas totalidades iniciais, finalizando o ano com 40 matrículas. Em 2000 inicia-se a turma de totalidade 4, com a demanda de novas nomeações de professores e de intérpretes já que muitos destes não dominavam a língua de sinais. Nos anos de 2001 e 2002

amplia-se as totalidades finais 5 e 6 contabilizando um contingente de 70 alunos. A partir desde ano, 2013, o município de Porto Alegre passa a ofertar também a possibilidade de matrículas na EJA de surdos na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick, com turmas de totalidades iniciais e finais nos turnos da manhã e noite. Esta escola situa-se no bairro intercap, e diferentemente do CMET, onde os alunos estão em classes de surdos, na Salomão toda a escola caracteriza-se pelo ensino bilíngue.

3. MARCAS DA CULTURA SURDA

3.1 LÍNGUA DE SINAIS E BILINGUISMO

A primeira vez que eu vi um surdo sinalizando, me apaixonei pela língua de sinais. Pensei: “será assim que eu irei me comunicar com o mundo?” Dai por diante nunca mais quis me distanciar da LIBRAS.

Débora da Silveira Madalena

Segundo Quadros e Campello (2010), a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, é constituída a partir de intervenções políticas, sociais e culturais. Historicamente a Libras – Língua de Sinais Brasileira tem sua origem na LSF – Língua de Sinais Francesa, quando no ano de 1855 chega ao Brasil o professor surdo E. d. Huet, usuário da LSF, é apresentado a D. Pedro II e juntos criam um espaço educacional para surdos. É dessa época que surgem os primeiros dicionários de sinais, contudo eram traduções fieis dos sinais franceses. É nessa época a fundação do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, marco importante para a constituição identitária da comunidade e da língua de sinais. Após o período imperial no Brasil há um forte movimento de fundações de associações de surdos com objetivo de oportunizar espaços para a interação, para conversas, trocas de experiências, aprendizagens da língua.

Atualmente no Brasil há em vigência duas línguas oficiais, o português e a língua de sinais brasileira- LIBRAS. Essa língua é reconhecida pela lei federal nº 10.436 de vinte quatro de abril de dois mil e dois, conforme o artigo primeiro “Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.” Também é caracterizada pelo parágrafo único do artigo primeiro que diz:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Essa vitória pelo reconhecimento da Libras como língua materna dos surdos, é marcada pelas inúmeras reivindicações desta comunidade. Do povo surdo que através dos anos vem lutando contra a opressão ouvintista que o trata como deficiente, incapaz, o diferente que deve ser normalizado através de métodos oralistas de ensino, de muitos treinos de vós, de implantes cocleares, de inclusões em classes regulares, ignorando toda e qualquer forma de expressão através da sua identidade visu-gestual. Aproximo-me do conceito naturalidade de Skliar (2013, p.26) para melhor definir a Libras como a língua própria dos surdos:

“Natural”, entretanto, não se refere a uma certa espontaneidade biológica. Língua natural, aqui, deve ser entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda tanto estrutural como funcionalmente com o passar do tempo.

A oficialização da língua de sinais é mais um suporte para a defesa das escolas bilíngues para surdos onde a Libras é ensinada como primeira língua e a modalidade do português escrito em segunda. Conforme Karnopp (2005, p.106)

Assim, utilizar tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa na escola e possibilitar o estudo dessas línguas pode significar o acesso à expressão, à compreensão e à explicitação de como as pessoas (tanto surdas quanto ouvintes) se comportam quando pretendem comunicar-se de forma mais eficaz e obter êxito nas interações e nas intervenções que empreendem.

Portanto a oficialização da língua de sinais é um marco histórico importante para a valorização dessa comunidade de caráter minoritário linguístico.

Tendo como foco a educação dos surdos é impossível desassocia-la da língua de sinais, visto já no período do Império era através da Libras que os alunos e professores estabeleciam sua comunicação, anos após esse período os surdos fundam associações em diferentes regiões do Brasil para que possam interagir com seus pares. E a educação bilíngue (LIBRAS e português escrito) vem para potencializar e aprofundar as aprendizagens dessa e nessas línguas. O surdo como sujeito bilíngue tem a característica de viver numa

sociedade que se comunica, na sua grande maioria, pela língua portuguesa, mas é constituído na sua diferença pela língua de sinais. A autora Karnopp (2005, p 105 a 106) diz que:

Na situação de surdos brasileiros que querem estudar e que, normalmente, enfrentam o seguinte dilema: entender/traduzir o professor e os colegas e ser entendido/traduzido por eles. Na realidade, esta não é uma questão localizada, mas algo que faz parte do cotidiano dos surdos, isto é, como entender o outro e ser entendido por ele.

Dessa forma a escola bilíngue se fundamenta em atender as necessidades próprias dos sujeitos que nela estão e frequentam, assim como as exigências de toda uma sociedade que se comunica tanto em português escrito quanto falado. Ainda Karnopp (2005, p. 106) afirma que essa modalidade de ensino “pode significar o acesso à expressão, à compreensão e a explicitação de como as pessoas (tanto surdas quanto ouvintes) se comportam quando pretendem comunicar-se de forma mais eficaz e obter êxito nas interações e nas intervenções que empreendem”. Podendo assim minimizar as barreiras linguísticas do compreender e traduzir.

A escola bilíngue deve prever o uso da Libras como L1 – primeira língua e o português escrito como L2 – segunda língua, assim como respeitar a experiência visual dos alunos e compor um quadro docente com professores surdos e ouvintes que dominem a língua de sinais. Contudo não se pode limitar a educação de surdos ao campo linguístico. Se pensarmos os indivíduos como um todo a educação é atravessada por diversos discursos como de gênero, étnico, econômico, cultural, social. A escola portanto propicia aos educandos trocas entre seus pares nos mais diversos atravessamentos educacionais que contribuem na sua constituição identitária.

3.2 COMUNIDADE E CULTURA SURDA

A discussão das temáticas comunidade e cultura surda se faz necessárias, pois caracteriza o olhar deste trabalho sobre a surdes não como forma de doença/deficiência, mas sim acerca de sujeitos suas próprias demandas sociais linguísticas que caracterizam-se por pertencerem a uma

comunidade linguística minoritária que tem como marca a identidade visugestual. A comunidade surda compreende-se pelas pessoas surdas e ouvintes usuárias da língua de sinais engajadas nas causas da comunidade. O povo surdo são as pessoas que se unem pela característica comum de serem surdos (STROBEL, 2009). Já a cultura é compreendida como “o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modifica-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas” (STROBEL, 2008, p.24), é o modo como o ser surdo lê e interpreta o mundo a sua volta.

O papel da escola frente a este grupo é oportunizar espaços onde se problematize a educação como forma de emancipar estes sujeitos a fim de que na sua própria língua possam adquirir conhecimentos, compartilhar experiências e vivenciar situações de ensino-aprendizagem em meio a seus pares.

4. APRENDIZAGENS DE SURDOS ATRAVÉS DE NARRATIVAS

4.1 NARRATIVAS

Ao longo deste trabalho apresento minhas práticas literárias com narrativas numa turma de jovens e adultos surdos. Essas narrativas apresentam-se de diferentes formas estimuladas ou não por histórias, conversas, discussões de concepções de vida. Para definirmos narrativas aproximo-me do conceito de Silveira (2005, p. 198) quando fala deste gênero textual:

Entendo-a como um tipo de discurso que se concretiza em textos nos quais se representa uma sucessão temporal de ações apresentadas como conectadas – de alguma forma – entre si, com determinados personagens ou protagonistas, em que haja uma transformação entre uma situação inicial e final e/ou intermediárias. Existem inúmeras abordagens da narrativa – umas de cunho mais estruturalista, outras mais conectadas com a enunciação, outras de cunho mais social e cultural – etc.

Portanto a narrativa pode ser algo real ou imaginário, mas que traga porções de sentido e apresente seus atores e atrizes.

É importante a reflexão sobre este tema uma vez que nossas vidas são permeadas por diferentes discursos e estes nos constituem quanto seres sociais imersos numa comunidade que tem suas próprias regras, costumes, linguagens. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), citado por Abrahão (2006 p.150):

por meio da narrativa, as pessoas recordam de fatos ocorridos, os selecionam, os escalonam em uma sequência e vislumbram os relacionamentos de toda a ordem de conhecimentos que constroem a vida individual e social

E com relação àquelas narrativas que nada demonstram ter relação com os temas tratados em sala de aula? Aqueles assuntos que são paralelos aos objetivos propostos para aquele momento, como lidar com eles? As narrativas extemporânea, por estes sentidos, apresenta na sua composição elementos ditos como particulares, de experiências próprias, trazem nas suas porções de sentido assuntos relevantes que podem ser valorizadas e discutidas em sala de aula para além do senso comum. Assim Silveira (2005, p. 202) diz que “as

narrativas particulares se conectam fortemente com as ideias de exemplaridade, ideia forte que nos subjetiva.”

4.2 TESSITURAS DE CONHECIMENTO EM REDE

Afirmar que a aprendizagem se dá somente no espaço da sala de aula é limitar-se a conhecimentos especificamente teóricos sem relações com o mundo prático que nos rodeia. Portanto neste trabalho compreende-se que o ato de aprender se dá em todos os lugares e situações vivenciadas pelos sujeitos. Essas experiências constituem a subjetividade do ser estabelecendo com ele a sua relação de viver/estar no mundo. Segundo Oliveira (2007, s/p) a aprendizagem se dá através das redes de conhecimento que ela conceitua como:

Segundo esta noção, o conhecimento se tece em redes que se tecem a partir de todas as experiências que vivemos, de todos os modos como nos inserimos no mundo à nossa volta, não tendo, portanto, nenhuma previsibilidade nem obrigatoriedade de caminho, bem como não podendo ser controlada pelos processos formais de ensino/aprendizagem.

Confirmando assim que a aprendizagem não limita-se pelos muros da escola, ela é concebida em todos os espaços de convivência, nas experiências vivenciadas pelas pessoas, sendo ela sentida na sua particularidade, mas podendo ser ou não socializada com o mundo.

Trabalhando com a ideia de tessituras se faz necessário repensar o currículo para o público da EJA, uma vez que esses alunos jovens e adultos trazem consigo uma grande bagagem de conhecimentos prévios para dentro da sala de aula, é impossível ignorarmos estes saberes em prol de outros que julgarmos mais importantes, é preciso repensar a hierarquia curricular. Seguindo na mesma linha de pensamento de Oliveira (2007, s/p):

Considerando a singularidade das conexões que cada um estabelece, em função de suas experiências e saberes anteriores e, também, a multiplicidade de conexões possíveis, não faz sentido pressupor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem. Cada um tem uma forma própria e singular de tecer conhecimentos através dos modos como atribui sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os fios e tessituras anteriores e os novos. Esse entendimento coloca novas

exigências àqueles que pretendem formular propostas curriculares que possam dialogar com os saberes, valores, crenças e experiências dos educandos, considerando-os como fios presentes nas redes dos grupos sociais, das escolas/classes, dos professores e dos alunos e, portanto, relevantes para a ação pedagógica.

No trabalho do fazer pedagógico o educador deve estar atento a essas situações que constituem os educandos. Perceber e utilizar esses saberes prévios é oportunizar espaços de reais aprendizagens.

5. METODOLOGIA

Esta pesquisa de caráter qualitativo caracteriza-se como análise documental, pois é um resgate das atividades que otimizaram as práticas de letramento com jovens e adultos surdos numa escola da rede municipal de Porto Alegre, que constam no meu relatório de estágio e também filmagens realizadas neste período. Segundo Maanem (1979), citado por José Luiz Neves (1996, p.01) a pesquisa qualitativa caracteriza-se:

Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador, entre teoria, e dados, entre contexto e ação.

Os dados foram coletados com uma turma de totalidades iniciais da EJA, totalizando quatro alunos surdos, com idade entre vinte e setenta e quatro anos, sendo dois homens e duas mulheres. Para fins da preservação da identidade dos alunos, foi adotado apenas a letra inicial do nome para identificação das falas.

O objetivo inicial das práticas era discutir questões de diferenças e singularidades, social, étnica, física, sentimental. Portanto foram apresentados três textos de diferentes gêneros textuais, “Tudo bem ser diferente” Todd Parr, “A quadrilha” Carlos Drummond de Andrade e “O Mundo” Eduardo Galeano. Ambos oportunizaram espaços para conversas, atividades, produções artísticas. Saliento que todas as propostas textuais foram apresentadas em slides com o apoio de imagens, respeitando a identidade visual dos alunos.

Para a análise foram escolhidos quatro filmagens, um de cada aluno, referentes ao texto “O Mundo”, onde realizei a transcrição e tradução dos sinais para língua portuguesa. Também utilizo meu relatório final de estágio onde constam as atividades propostas, minhas observações e falas dos alunos.

Inicialmente a filmagem da contação da história foi uma proposta para que os alunos pudessem se avaliar como narradores. Foram feitas algumas filmagens dentro de sala de aula. Assistimos aos vídeos onde todos puderam sugerir melhorias das narrativas. Após esse momento fomos para o pátio onde

instalamos os cavaletes e organizamos os quadros. Cada aluno pode recontar a história, o que fez surgir aprimoramentos nessas contações.

Para analisar a riqueza e o potencial teórico/prático existente nestes materiais irei relacioná-los com os estudos de narrativas, educação bilíngue de surdos e educação de jovens e adultos, tessituras de conhecimento em rede e narrativas extemporâneas.

6. ANÁLISE

A vida é que uma narrativa, umas reais outras fictícias, algumas longas, outras curtas, recheadas de momentos que queremos lembrar e esquecer, viver ou reviver.

A proposta pedagógica era trabalhar os temas identidades e singularidades a partir de contações de histórias. É na última narrativa “o mundo” de Eduardo Galeano, apresentado pela professora por power point, e trabalhado por diferentes propostas de atividades de aquisição linguística (libras e português escrito) que surgem um maior contingente de contribuições significativas dos alunos para a recontação. Na aula de artes foi proposta a montagem de cartazes para suporte visual, os alunos organizaram a história em cinco murais e a partir deles realizaram a contação.

6.1 O MUNDO (BILÍNGUE) – EDUARDO GALEANO

O mundo – Eduardo Galeano

Um homem da aldeia de Neguá no litoral da Colômbia conseguiu subir aos céus. Quando voltou, contou. Disse que tinha contemplado lá do alto, a vida humana. E disse que somos um mar de fogueirinhas.

— O mundo é isso — revelou — Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras

de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem

queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.





Figuras 1 - cartazes produzidos pelos alunos para a recontação da história.

A pessoa que narra pode estar contando algo de sua vida, de sua experiência, ou narrando fatos, histórias. Mas como narrar aquilo que ainda não pertence ao sujeito? Como narrar algo que internamente está confuso, pois existe uma barreira linguística e às vezes cognitiva? Estes foram alguns dos meus questionamentos ao longo do estágio e que consegui encontrar minhas respostas na prática do dia-a-dia de sala aula, mas também me posicionando como professora – pesquisadora. Ao compreender que as outras histórias não haviam atingido os meus objetivos quanto docente, decidi investir na aquisição linguística, no entendimento da educação bilíngue para surdos. Propus atividade que fortalecessem o aprendizado e aquisição linguística da Libras e do português. Ir para tessituras

Como dito anteriormente este texto foi apresentado em power point, os alunos puderam intervir na história colocando suas percepções ao longo da minha contação. Aprendizagens de novos sinais surgiram, significados foram construídos através do lúdico, de atividades pontuais na área da linguística e da artes.

No decorrer do projeto produzimos o jogo da memória com sinal e palavra escrita, o que possibilitou ao aluno J, por exemplo, que já tem um bom domínio da língua de sinais, desenvolver a sua potencialidade na leitura e escrita. Já a aluna M que apresenta um restrito vocabulário na língua de sinais, com as atividades de relacionar o desenho a seu respectivo sinal pode ampliar o seu leque linguístico bem como através de diálogos atribuir significado aqueles vocábulos aprendidos. Propostas simples, mas que se tornaram significativas, pois respeitavam a identidade daqueles surdos usuários da língua de sinais. Tais atividades têm base na intencionalidade do ensino bilíngue que segundo Perlin e Strobel, 2008, surge no Brasil nos anos de 1970 e tem como premissa o ensino de duas línguas: a libras, entendida como a língua materna do povo surdo e o português na modalidade escrita já que os surdos estão inseridos na sociedade de predomínio ouvinte usuária de língua portuguesa.

O resultado do investimento na aquisição linguística implicou na melhora da narrativa, pois quando pedi, num primeiro momento, que os alunos narrassem partes interessantes do texto como forma de interpretação apresentaram dificuldade de expressarem suas ideias. Na contação final onde foram registradas as narrativas através de vídeos percebi o quanto haviam melhorado a sua forma de narrar, pois além do suporte visual eles também dominavam novos sinais e seus significados.

O objetivo inicial do projeto não era a narrativa, mas compreender que as pessoas são diferentes e respeitar essas singularidades através de histórias literárias. A narrativa surge como foco quando percebo que é característica da turma trazer suas experiências para sala de aula conta-las ao grupo. Mas algumas vezes eram difíceis de compreender pelo fato do restrito vocabulário, sinais incomuns de uso particular e da não existência de linearidade na construção da narrativa. O uso e entendimento da língua de sinais foi primordial para que se desse um primeiro passo para a aprendizagem do ato de narrar para o outro e de compreender aquilo que estava sendo narrado/sinalizado.

6.2 O MUNDO E SUAS REDES DE CONHECIMENTO

A aluna A, como disse, é uma senhora de 74 anos, que gosta de dançar, passear com a família, ela “curti a vida”! Ela se comunica muito bem em Libras, disse que vem pra escola pra socializar, pra ter mais conhecimento. Uma questão interessante é que quando falamos de um lugar que não exige a formalidade do aprender e ensinar a nossa fala flui de uma forma diferente de quando estamos na posição do ser avaliado ou do mostrar aquilo que se sabe! Como eu disse essa aluna ela é fluente em língua de sinais, fez suas colocações ao longo da história o meu objetivo para com ela era narrar para além do que está dito e visualmente descrito. O que estava em jogo era a sua interpretação da história.

O último quadro produzido pelos alunos possibilita maior subjetividade na sua interpretação, pois ele não está descrito na história, ele não existe a não ser na imaginação de cada um. Mas como foi formalizado através do painel ele necessita também ser explicado, exemplificado, entendido, narrado. A aluna A o descreve da seguinte forma:

Aluna A:

Pessoas, cada pessoa é diferente. Umas passeiam são alegres, tristes, animadas, dançam, viajam felizes.

Eu gosto de dançar, namorar, é gostoso passear.

Triste eu? Chateada? Por favor eu não estou morta! Eu tenho 74 anos, sou vovó, mas eu pinto o cabelo branco, pinto e vou contente dançar.



Figura 2 – último painel da contação

Nota-se que a narração é primordialmente relacionada com experiências próprias da aluna, vivenciadas no seu cotidiano. Num primeiro momento há a leitura das imagens, mas elas a remetem a lembranças e vivências que podem se equiparar logicamente com tudo que havia sendo dito e que demonstrava com ela conseguiu estabelecer o conceito de diferença a partir da sua diferença quanto mulher idosa. Oliveira (2007 s/p) no texto “Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA” diz que:

Todos os aspectos da realidade vivenciada, dos hábitos familiares aos programas de televisão assistidos, passando por experiências sociais mais amplas, bem como pela vida afetiva e familiar, contribuem para a tecitura das redes de subjetividades (SANTOS, 2000) que cada um é e das redes de saberes que as constituem. Em todos esses espaços, estamos inseridos e tecemos nossas redes de subjetividades. Portanto, restringir o entendimento da ação pedagógica aos conteúdos formais de ensino constitui uma mutilação não só dos saberes que se fazem presentes nas escolas/classes, mas dos próprios sujeitos, à medida que fragmenta suas existências em pequenas "unidades analíticas" operacionais incompatíveis com a complexidade humana.

Dessa forma a narrativa é atravessada por diferentes conhecimentos pré-concebidos, que estimulados por textos escritos ou imagéticos propiciam espaços de aprendizagem onde se estabelecem relações ente os saberes já adquiridos e os em fase de aquisição. Como o quadro possibilitava diversificadas interpretações, já que não estava descrito no texto “o mundo”, a aluna valeu-se também da “narrativa como testemunho de experiência vivida e essa narrativa de experiência como legitimadora de uma determinada identidade, de uma alegada “competência” (SILVEIRA, 2005, p. 206).

Assim a narrativa e tessitura compõe na área da educação um campo de atravessamentos teóricos na área da educação que estão constantemente presentes nos discursos dos nossos alunos, mas distanciados dos objetivos curriculares. Essa é uma discussão que a escola deve propor a docentes a fim de que as narrativas a partir de experiências vivenciadas pelos alunos seja valorizada e trabalhada como uma proposta pedagógica.

Outro exemplo de narrativa que busca através da tessituras em rede o apoio para narrar algo logicamente está presente na fala do aluno R quando ao olhar para o quadro diz que:



Figura 3 – Segundo terceiro painel da contação

Aluno R:

O índio viu o Brasil, o mundo, Porto Alegre.

O aluno R, explora o espaço da narrativa, colocando numa sequência lógica, seus conhecimentos pré-adquiridos. Realiza uma conexão entre o texto original e a sua experiência de morador da região metropolitana de Porto Alegre, localizando o espaço geográfico do seu país. Novamente o conceito de que aprendemos através de redes de conhecimento e que essas redes se tecem a partir de aprendizagens que já adquirimos ao longo de nossa vida, exemplificando com este aluno ele consegue fugir daquilo que está concretizado no quadro e passa a estabelecer novas relações com conceitos que para si já são verdades. Entendo a tessitura nas narrativas como uma autoria sobre aquilo que está sendo dito, é a transformação da palavra/história naquilo que pertença ao sujeito. É acrescentar elementos linguísticos e sociais, para que o narrador aproxime-se e aproprie-se daquela história, dos seus conceitos e significados.

Há também situações que não estão documentadas através de gravações, mas que compuseram este cenário das tessituras de conhecimento em rede. Quando trabalhamos a questão do meio ambiente em torno da escola e conseqüentemente de nós mesmos, a aluna M pediu para exemplificar a discussão. Disse que o ônibus que ela vem para Porto Alegre é muito sujo, papel, garrafa. E isso é ruim para as pessoas. Já na sua casa, tem cachorros e ela é responsável pela limpeza do pátio, pois os animais precisam morar em locais cheirosos. Apesar de M não conseguir expressar-se através da escrita formal, na sua língua materna, LIBRAS, ela encontra um modo de transmitir os seus conhecimentos de causa. A sua exposição estimulou os colegas a também fazerem suas próprias relações e a exporem para o grande grupo. Com isso conseguimos trabalhar conceitos de reciclar, consumo sustentável, preservação ambiental. Novamente está presente a capacidade de tecer os conhecimentos em rede através de experiências vividas. A narrativa potencializa essa experiência social e linguística quando ganha espaço em sala de aula e reconhecida como aprendizagem. Na área dos estudos da EJA esse reconhecimento se faz ainda mais necessário, pois seu público de jovens e adultos carregam experiências de vida que os marcaram positiva e negativamente.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final desta caminhada de um semestre letivo, percebo o quanto foi produtivo e prazeroso investir nesta pesquisa. Primeiramente porque pude ampliar meus conhecimentos na área dos estudos surdos aonde venho participando de grupos de pesquisa na Universidade e na área da Educação de Jovens e Adultos, da qual eu tenho um carinho especial. Unindo então esses dois campos de estudos, propus atividade que contemplassem primordialmente as necessidades educacionais e sociais que emergiam dessa turma de estágio. Alguns questionamentos surgiram: mas será que eu consegui alcançar meus objetivos? De que forma esse trabalho se tornou significativo a esse grupo? Como avaliar a aprendizagem? Também hipóteses pré-estabelecidas foram confirmadas como a necessidade do professor de surdos ser bilíngue, trabalhar a identidade visu-gestual do aluno surdo, os conhecimentos de vida destes alunos os influenciam na forma de ver e entender o mundo a sua volta.

Portanto este trabalho baseou-se nas certezas e incertezas de práticas pedagógicas que envolvessem narrativas com jovens e adultos surdos. Surgiram então com as análises três fortes percepções a cerca do trabalho, que são: 1 - Narrar é um ato de falar de si para os outros, é dizer o que não está dito. 2 – As experiências individuais constituem interpretações do mundo ao qual o sujeito está inserido. 3 – A escola bilíngue oportuniza significativos espaços para a aprendizagem dos sujeitos surdos. É com base nestes três aspectos que darei início ao fim deste trabalho!

Há o ditado popular que diz “quem conta um conto aumenta um ponto”. No meu trabalho poderia-se dizer “quem conta um conto aumenta, ilustra, reinventa, socializa, descreve, etc. um ponto”. Estes alunos ao narrarem dedicaram-se em demonstrar seu entendimento da temática “identidades e singularidades” a partir daquilo que eles já compreendiam e vivenciavam. A narrativa passa por transições da concretude para a abstração ao passo que enquanto o que se é dito não foge do que se vê então ela permanece no campo concreto, mas ao possibilitar que a narrativa seja composta por

elementos subjetivos então ela foge do que poder ser visto e descrito e passa a dizer aquilo que ninguém disse, pois acredito que as experiências podem ser vividas coletivamente, mas sentidas nas suas particularidades. Assim, para o ato de recontar, são utilizados como recursos, as experiências particulares e intransferíveis para o desenvolvimento de narrativas com cronologia, estabelecendo a sua compreensão e interpretação da história.

Um segundo ponto analisado é como a escola bilíngue para surdos, que caracteriza-se pelo ensino primeiramente na língua e sinais e no ensino do português escrito com segunda modalidade, contribui para o desenvolvimento social, linguístico e educacional destes sujeitos. Para alguns alunos (acredito que grande maioria) a escola representa o único espaço de socialização onde podem comunicar-se com seus pares em língua de sinais. Faz-se necessário oportunizar o ensino a estes alunos na sua língua materna. Essa necessidade emergiu na nossa sala de aula quando os alunos precisavam expressar suas ideias ou interpretar textos através da libras, porém não tinham o suporte linguístico. Portanto foi primordial o trabalho com estratégias de aquisição linguística para que houvesse aprendizagem através das narrativas. Como dito antes eles gostavam de expressar suas experiências exemplificando os conceitos trabalhados em aula, mas para que aprimorassem as suas narrativas foi necessário este trabalho de aquisição linguística de sinais e seus significados.

Esta pesquisa é uma tentativa de observar e analisar o trabalho de narrativas com jovens e adultos surdos numa perspectiva bilíngue que oportunizasse a aprendizagem através de redes de conhecimento, sendo estes os limites da pesquisa, acredito que há possibilidades de aprofundamentos em outros campos teóricos como letramento, significados do espaço escolar para alunos da EJA, entre outros.

8 REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. As narrativas de si resignificadas pelo emprego do método autobiográfico. In: Souza, E. C. de & ABRAHÃO, M.H.M.B. (orgs.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006a, p. 149-170.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Depões sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências

CAMPELLO, Ana Regina e Souza; QUADROS, Ronice Müller. A constituição política, social e cultural da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. In: VIEIRA-MACHADO, L.M.C.; LOPES, M.C. Educação de surdos: políticas, línguas de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, Nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=en&nrm=iso>.

GIORDANI, Liliane Ferrari. “*Quero escrever o que está escrito nas ruas*”: representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos. 2003. 153f. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KARNOPP. Lodenir Becker. Língua de sinais na educação dos surdos. In: LOPES, M.C.; THOMA, A.S. (ORG.). A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Ed. EDUNISC, 2005, p. 104-113.

NEVES, José Luiz. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, V.1, nº3, 2º sem./1996, p 1 – 5.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 29, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100007&lng=en&nrm=iso>

PERLIN, Gládis; STROBEL, Karin. Fundamentos da Educação de Surdos. Apostila elaborada para disciplina de curso de Licenciatura de Letras/Libras, UFSC, Florianópolis, 2008. Disponibilizado em: <http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/fundamentos/Fundamentos_da_Educ_Surdos.pdf>

QUADROS, Ronice Müller de. Bilinguismo: uma proposta para educação de surdos. In: _____. (org.). Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1997. p. 27.

SILVEIRA, Rosa Hessel. Discurso escola e cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In: _____(Org.). Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p . 198.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In:_____. (org.). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2013. p. 26

STROBEL, KARIN. História de educação dos surdos, Apostila elaborada para disciplina de curso de Licenciatura de Letras/Libras, UFSC, Florianópolis, 2009. Disponível em: < [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixo Formacao Especifica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_Historia EducacaoSurdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixo_Formacao_Especificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf)>