



**INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA  
CAMPUS BRASÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

**LUCAS NOGUEIRA XAVIER**

**O SER SURDO E O NARRAR-SE: LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA PARA PESSOAS SURDAS**

Brasília

2024

**LUCAS NOGUEIRA XAVIER**

**O SER SURDO E O NARRAR-SE: LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA PARA PESSOAS SURDAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Brasília do Instituto Federal de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dra. Rosa Amélia Pereira da Silva

Brasília

2024

X3 Xavier, Lucas Nogueira.

O ser surdo e o narrar-se: letramento e ensino de língua portuguesa para pessoas surdas. / Lucas Nogueira Xavier. – Brasília, 2024.  
144 f. : il. color.

Orientador: Rosa Amélia Pereira da Silva.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2024.

1. Letramento. 2. Educação de surdos. 3. Narrativas. 4. Sequência Didática. I. Silva, Rosa Amélia Pereira da. (orient.). II. Título.

CDU 376-056.263

Elaborado com os dados fornecidos pelo autor.

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA


No dia 25 de outubro de 2024, às 15h, no(a) Híbrido: Reitoria e Plataforma Online Google Meet - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília, localizado na SGAN 610, Brasília, ocorreu a defesa pública de dissertação do(a) mestrando(a) Lucas Nogueira Xavier, intitulada “O SER SURDO E O NARRAR-SE: LETRAMENTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA PESSOAS SURDAS”. Reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelos(as) professores(as): Dra. Rosa Amélia Pereira da Silva, presidenta e orientadora, Dra. Karime Chaibue e Dr. Cláudio Nei Nascimento da Silva, a fim de arguirem o mestrando. Aberta a sessão pela presidente, coube ao candidato, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo, em seguida, questionado pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações necessárias. Os membros da banca consideraram a dissertação:

aprovada.


não aprovada.

Sem recomendações específicas.

**Banca Examinadora:**

Documento assinado digitalmente  
 ROSA AMELIA PEREIRA DA SILVA  
Data: 28/10/2024 10:58:46-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

-----  
**Prof. Dra. Rosa Amélia Pereira da Silva**  
**(presidente e orientador(a))**

Documento assinado digitalmente  
 KARIME CHAIBUE  
Data: 28/10/2024 20:43:41-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

-----  
**Prof. Dra. Karime Chaibue**  
**Instituto Federal de Goiás.**

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** CLAUDIO NEI NASCIMENTO DA SILVA  
Data: 28/10/2024 11:53:50-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Cláudio Nei Nascimento da Silva**  
**Instituto Federal de Brasília**

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** LUCAS NOGUEIRA XAVIER  
Data: 29/10/2024 06:55:38-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Candidato:**

---

**Aluno(a): Lucas Nogueira Xavier**

Brasília, 25 de outubro de 2024.

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DO PRODUTO EDUCACIONAL**


No dia 25 de outubro de 2024, às 15h, no(a) Híbrido: Reitoria e Plataforma Online Google Meet - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília, localizado na SGAN 610, Brasília, ocorreu a defesa pública do Produto Educacional do(a) mestrando(a) Lucas Nogueira Xavier, intitulado “SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O SER SURDO E O NARRAR-SE”. Reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelos(as) professores(as): Dra. Rosa Amélia Pereira da Silva, presidente e orientadora, Dra. Karime Chaibue e Dr. Cláudio Nei Nascimento da Silva, a fim de arguirm o(a) mestrando(a). Aberta a sessão pelo(a) presidente, coube ao(à) candidato(a), na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo, em seguida, questionado(a) pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações necessárias. Os membros da banca consideraram o produto educacional:

validado.


não validado.

**Sem observações/recomendações:**

**Banca Examinadora:**

Documento assinado digitalmente  
 ROSA AMELIA PEREIRA DA SILVA  
Data: 28/10/2024 10:57:37-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

-----  
**Prof. Dra. Rosa Amélia Pereira da Silva**  
**(presidente e orientador(a))**

Documento assinado digitalmente  
 KARIME CHAIBUE  
Data: 28/10/2024 20:38:43-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

-----  
**Prof. Dra. Karime Chaibue**  
**Instituto Federal de Goiás**



Documento assinado digitalmente  
CLAUDIO NEI NASCIMENTO DA SILVA  
Data: 28/10/2024 11:51:45-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

-----  
**Prof. Dr. Cláudio Nei Nascimento da Silva**  
**Instituto Federal de Brasília**



Documento assinado digitalmente  
LUCAS NOGUEIRA XAVIER  
Data: 29/10/2024 06:56:45-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Candidato:**

-----  
**Aluno(a): Lucas Nogueira Xavier**

Brasília, 25 de outubro de 2024.

Aos meus pais, Eliane e Vagner, os quais, primeiro, abriram caminhos para que eu chegasse até aqui, apesar de todos os obstáculos.

## AGRADECIMENTOS

Nas andanças da vida, fui atravessado por pessoas que deixaram em mim um pouco das aprendizagens que carregaram ao longo de suas trajetórias e de forma generosa compartilharam comigo. Como muito bem diz Paulo Freire, a educação não se faz só, mas, sim, em comunhão. Não sou só, porque trago em mim as tantas e diferentes gentes que de certa forma me compõem.

Aos meus primeiros mestres, Eliane Nogueira e Vagner Xavier, meus pais, dos quais herdei a Língua de Sinais e às minhas tias, Edina Nogueira e Ivonete Xavier, também surdas que me ensinaram tanto. Esta pesquisa parte também do interesse em entender melhor o processo de escolarização deles. Tudo o que vivi em suas companhias me trouxe para este estudo.

À profa. Dra. Rosa Amélia, por me ensinar a olhar e perceber a poética em todo detalhe, proporcionando-me um novo contato com a palavra e o cuidado com a escrita. As orientações, conversas, ligações, reuniões pelo Meet, trocas de áudios e mensagens foram inspiradoras, impulsionaram-me. A oportunidade de tê-la como professora e orientadora foi um presente que o ProfEPT me concedeu.

À profa. Dra. Karime Chaibue, pelo incentivo fundamental para que eu seguisse a minha trajetória acadêmica. Ter a sua presença na banca de qualificação e defesa foi extremamente significativo para mim.

À profa. Dra. Waléria Vaz e ao prof. Dr. Cláudio Nascimento, pela generosidade, disponibilidade e contribuições valiosas a respeito da pesquisa.

À Milene Bueno, amiga querida e colega de profissão, por sempre acolher e ouvir sobre o meu processo de pesquisa, dando-me mais ânimo com suas novas ideias e percepções a respeito do meu trabalho, em especial por ampliar o meu olhar sobre a dureza da palavra na vida dos participantes.

Ao Arthur Nogueira, Ana Clara Barros, Guilherme Rodrigues, Mateus Borges e Mariellen Barros, pessoas que me apoiaram e ajudaram na produção do documentário, nas gravações das traduções e no desenvolvimento do *site*.

Aos participantes da pesquisa, um agradecimento sincero, por, generosamente, aceitarem compartilhar as suas histórias e muito contribuíram para o resultado desta investigação.

Aos amigos que fiz no ProfEPT, pelas trocas. Aos professores e professoras, pelos ensinamentos. À vida, por ter me oportunizado encontros.

Vou aprender a ler para ensinar meus camaradas.

(José Capinan e Roberto Mendes, 2003)

## RESUMO

Para o ser surdo, o ensino da Língua Portuguesa se apresenta como um desafio, tendo em vista a especificidade que ele pode não ter como primeira língua, assim como é para os/as demais estudantes ouvintes e para o docente. A relação que se dá, em uma escola de ouvintes, com as pessoas surdas é de hierarquização da Língua Portuguesa sobre a Língua de Sinais, da articulação oral sobre a sinalidade (Strobel, 2015). Nesse sentido, este estudo se orienta pela tentativa de responder a seguinte questão: como as narrativas do ser surdo podem servir como recurso metodológico para o letramento e o ensino de língua portuguesa como segunda língua? O objetivo central desta pesquisa é coletar e analisar as narrativas dos sujeitos a respeito da sua identificação e experiência enquanto ser surdo estabelecendo uma relação de como elas podem contribuir para o letramento do português como língua adicional para jovens e adultos surdos. Com essa finalidade, analisam-se as experiências escolares dos sujeitos, compartilhadas nos encontros do grupo focal e no registro das entrevistas semiestruturadas, além de avaliar a aplicação de uma proposta de letramento por meio de uma sequência didática em que as narrativas foram e são centrais no processo educativo. Assim, a coleta de dados se deu por meio de análise bibliográfica, do grupo focal e das entrevistas semiestruturadas. A abordagem da pesquisa é de base qualitativa e os procedimentos metodológicos adotados centraram-se na pesquisa-ação. Os dados coletados foram sistematizados a partir das categorias que emergiram nas narrativas dos participantes surdos: identidade, escola, trabalho e letramento. Assim, tais categorias foram analisadas a partir de uma visão crítica da linguagem como constitutiva do sujeito através das relações sociais, históricas e culturais, com base no materialismo histórico dialético. Foram adotadas como percurso metodológico para a criação da sequência didática (SD), o produto educacional desta pesquisa, a noção de material educativo e os seus três eixos fundamentais: o eixo conceitual, o pedagógico e o comunicacional (Kaplún, 2003); e o processo de desenvolvimento de produtos e serviços Design Thinking (Farias e Mendonça, 2021). Os resultados apresentados evidenciam que a prática de leitura, em contextos nos quais se inserem as narrativas surdas, como recurso metodológico, pode ser vista como um caminho útil para a aprendizagem e para o letramento, uma vez que se possibilitam, por essa prática, o contato com novos vocábulos e os significados distintos em contextos diversos. Reafirmando, assim, que o ensino de

português não deve estar desvinculado do uso da linguagem na prática social e nem desconsiderar as questões identitárias, culturais e linguísticas dos sujeitos surdos.

**Palavras-Chave:** Letramento. Educação de surdos. Narrativas. Sequência Didática.

## ABSTRACT

For Deaf individuals, the teaching of Portuguese presents itself as a challenge, considering the specificity that they may not have it as their first language, as is the case for hearing students and teachers. In a hearing school, the relationship with Deaf people is one of hierarchy, where Portuguese is placed above Sign Language, and oral articulation over signing (Strobel, 2015). In this context, this study aims to answer the following question: how can the narratives of Deaf individuals serve as a methodological resource for literacy and the teaching of Portuguese as a second language? The central objective of this research is to collect and analyze the narratives of subjects regarding their identification and experience as Deaf individuals, establishing how these narratives can contribute to Portuguese literacy as an additional language for Deaf youth and adults. To achieve this, the school experiences of the subjects shared during focus group sessions and semi-structured interviews are analyzed, along with the evaluation of a literacy proposal through a didactic sequence in which narratives were and remain central to the educational process. Thus, data collection was carried out through bibliographic analysis, focus groups, and semi-structured interviews. The research approach is qualitative, and the methodological procedures adopted focused on action research. The collected data were systematized based on categories that emerged from the narratives of the Deaf participants, namely: identity, school, work, and literacy. These categories were analyzed from a critical perspective of language as constitutive of the subject through social, historical, and cultural relations, based on historical and dialectical materialism. The creation of the didactic sequence (DS)—the educational product of this research—followed the methodological framework of educational material, including its three fundamental axes: conceptual, pedagogical, and communicational (Kaplún, 2003); and the product and service development process of Design Thinking (Farias & Mendonça, 2021). The results presented highlight that reading practices, in contexts where Deaf narratives are incorporated as a methodological resource, can be seen as a useful path to learning and literacy, as this practice allows contact with new vocabulary and distinct meanings in diverse contexts. This reaffirms that the teaching of Portuguese should not be disconnected from the use of language in social practice, nor should it disregard the identity, cultural, and linguistic issues of Deaf individuals.

**Keywords:** Literacy. Deaf Education. Narratives. Didactic Sequence.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Percurso metodológico para criação do produto educacional.....	43
Figura 2 - Set de filmagem.....	54
Figura 3 - Sinal em Libras para palavra.....	78
Figura 4 - Sinal em Libras para lutar.....	89
Figura 5 - Sinal para Língua de Sinais.....	90
Figura 6 - Classificador para “brotar-florescer” .....	91
Figura 7 - Classificador para “Florescer-Expressar” .....	91
Figura 8 - Sinal correspondente para “como” e “com” .....	94
Figura 9 - Sinal representado como “trancar a boca” .....	96
Figura 10 - Sinal em Libras: homem, mulher e ti@.....	98

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEDSF - Associação Educacional e Desportiva de Surdos de Formosa

APAE - Associação de Pais e Amigos de Excepcionais

DT - Design Thinking

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

GO - Goiás

IFG - Instituto Federal de Goiás

INOSEB - Instituto Nossa Senhora do Brasil

L1 - Primeira língua

L2 - Segunda língua

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

SD - Sequência Didática

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>19</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>23</b>
2.1 Ser surdo: cultura e identidade	23
2.2 Letramentos como prática social pela sinalidade	32
2.3 O falar em sinais: o surdo e a relação com a língua portuguesa na escola	36
<b>3 METODOLOGIA</b>	<b>39</b>
3.1 Percurso metodológico para a construção do produto educacional	41
3.1.1 Eixo conceitual: uma imersão teórica e exploratória	43
3.1.2 Eixo pedagógico e ideação: uma imersão experimentaliva	46
3.1.3 Eixo comunicacional e prototipação	51
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)</b>	<b>54</b>
4.1 Os narradores	55
4.2 O ser surdo: identidades e narrativas através do encontro com outro	56
4.3 " <i>Quero estudar igual a eles</i> ": escola, contradição e inclusão	64
4.4 " <i>Vou trabalhando, vou aprendendo</i> ": o papel formativo do trabalho	73
4.5 " <i>A palavra é dura</i> ": letramentos de vida	77
4.6 " <i>Preciso aprender palavra</i> ": a aplicação da sequência didática	86
<b>5 CONCLUSÕES (CONSIDERAÇÕES FINAIS)</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE A</b> – Produto Educacional	<b>111</b>
<b>APÊNDICE B</b> – Roteiro de perguntas para entrevista semiestruturada	<b>143</b>

## APRESENTAÇÃO

Ouvi da minha avó que minha mãe, após o meu nascimento, era bruta como uma vaca parida. Vejo a bruteza de minha mãe como uma característica de força instintiva, que quer, a todo custo, proteger o seu filhote da separação.

Ela conta que, quando minha mãe foi passar o período de resguardo em sua casa, houve uma madrugada em que eu chorei, como todo bebê, e minha avó, querendo ajudar, levantou-se para me pegar no colo, mas foi impedida por minha mãe. Seja nas madrugadas, seja nas tardes de choro, ela sempre respondia de forma ríspida a quem tentasse me fazer parar de chorar, dizendo que essa era a sua obrigação como mãe. A atitude pode parecer grosseira para quem a vê de fora, mas o que ela estava fazendo era deixar claro, para a família e mais tarde para mim e meus irmãos, que a respeitassem enquanto uma mãe surda.

Li, em algum lugar, que as vacas paridas emitem sons para estimular os seus bezerros a se levantarem, além de funcionar como uma estampagem, para que eles possam reconhecer o chamado de suas mães. Se os humanos seguissem a mesma lógica das vacas, posso dizer que meus pais usaram a visualidade da Língua de Sinais como marca para eu sempre reconhecer os seus chamados.

A escolha de iniciar a narrativa da minha trajetória por eles, é fundamental para a compreensão dos caminhos formativos que percorri. A língua de sinais é a minha língua de herança. Ela e a cultura surda constituem também a minha existência.

Uma situação marcante, ao estar na escola, já nos primeiros anos da educação básica, foi pedir aos meus pais que me ajudassem nas atividades que deveriam ser realizadas em casa, e eles, por sua vez, responderem que não conseguiam entender, pedindo para uma vizinha ou solicitando às minhas tias ou primas mais velhas que pudessem me auxiliar na leitura das tarefas.

Foi nesse momento que, pela primeira vez, entendi que eles não sabiam ler a palavra. Minha mãe dizia que, por ser surda, não entendia o que as palavras significavam e que, no seu tempo de escola, ninguém sabia Libras para poder alfabetizá-los. Eles reconheciam algumas palavras, mas não todas, de forma que não conseguiam entender o sentido. A própria ação deles demonstra que eles liam (e leem) o mundo, antes mesmo da palavra, ratificando a ideia de Paulo Freire (2017) de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

Desde o ingresso na formação acadêmica, sempre me interessei por estudar sobre a educação de surdos devido às experiências que vivi junto da minha família, sempre atuei como um mediador linguístico entre os meus pais e a sociedade nos atendimentos públicos. O que me possibilitou atuar hoje profissionalmente como tradutor/intérprete de Libras. Em todos os contextos educacionais no trabalho com os surdos, sempre são levantadas questões a respeito do letramento do português escrito, que aparece como um obstáculo a ser superado.

Assim, a experiência familiar e a profissional me provocam a necessidade de compreender os processos de letramento que não desconsideram os aspectos culturais e linguísticos das pessoas surdas. Estar hoje como pesquisador na pós-graduação me instigou a aprofundar neste estudo, o que resultou nesta pesquisa.

À vista disto, esta pesquisa se firma nos fundamentos do materialismo histórico-dialético. O ser surdo também deve ser entendido como um sujeito social, ativo e produtor de conhecimentos. Logo, julgamos importante o desenvolvimento da investigação tendo também como base os referenciais epistemológicos surdos. Compreende-se que toda e qualquer pesquisa que se propõe a se debruçar sobre a educação de surdos deve primeiro escutar o que eles próprios têm a dizer sobre si e sobre a escola que desejam e de que precisam.

Assim, a coleta de dados ocorreu por meio de análise bibliográfica, pela aplicação e pelo resultado do grupo focal e das entrevistas semiestruturadas com a comunidade surda. A busca de fontes bibliográficas priorizou produções científicas desenvolvidas por pessoas surdas, mas não se restringiu somente a elas. Exploraram-se artigos científicos, dissertações, teses, livros e capítulos de livros a respeito dos estudos surdos, do letramento, do ensino de português como L2 e das narrativas como produtoras de identidades. A abordagem da pesquisa é de base qualitativa e os procedimentos metodológicos adotados centraram-se na pesquisa-ação.

Foram adotados, como percurso metodológico para a criação do produto educacional, a noção de material educativo e os seus três eixos fundamentais: o conceitual, o pedagógico e o comunicacional (Kaplún, 2003); e o processo de desenvolvimento de produtos e serviços Design Thinking (Farias e Mendonça, 2021).

Há uma correlação e complementaridade em ambas metodologias adotadas, as quais foram fundamentais no planejamento, no desenvolvimento e na estruturação da sequência didática, que é o produto educacional da pesquisa, hospedada num Guia Didático Bilíngue de forma virtual (*website*), que veicula a modalidade visual da

língua de sinais, construído a partir das atividades realizadas no grupo focal e a partir das considerações elencadas nas entrevistas semiestruturadas.

A imersão do *Design Thinking*, uma das etapas da metodologia, esteve vinculada ao eixo conceitual e ao eixo pedagógico. No eixo conceitual ocorreu a investigação prévia, a partir de pesquisa bibliográfica e exploratória a respeito do letramento e do ensino de português para pessoas surdas que compuseram a fundamentação teórica da pesquisa, além de subsidiar no desenvolvimento da sequência didática para ser aplicada no grupo focal composto por pessoas surdas. Foi nesta etapa que se realizou uma imersão para compreensão inicial dos desafios e das necessidades dos participantes a respeito do ensino e da aprendizagem do português, por meio da entrevista e do grupo focal (aplicação da sequência didática).

Os dados coletados foram sistematizados a partir das categorias que emergiram nas narrativas dos participantes surdos: *identidade, escola, trabalho e letramento*. Assim, tais categorias foram analisadas a partir de uma visão crítica da linguagem como constitutiva do sujeito através das relações sociais, históricas e culturais, com base no materialismo histórico-dialético.

Portanto, a análise se inicia com a discussão a respeito do processo de constituição da identidade surda dos participantes a partir do encontro com o outro e do reconhecimento das próprias narrativas. Esse processo é destacado em todas as narrativas compartilhadas, evidenciando a importância do encontro com os iguais para o seu desenvolvimento. Neste tópico, explora-se, conceitualmente, a perspectiva de identidade para Hall (2006) correlacionado com a ideia de Identidade Surda postulada por Perlin (2016).

A seguir, realiza-se uma reflexão acerca da função social da escola e da contradição do processo de inclusão e exclusão das pessoas surdas apoiadas nos relatos dos participantes. A reflexão é construída com base na discussão da constituição histórica da educação especial e da escola a partir das ideias de Saviani (2007), correlacionando com a categoria de trabalho.

Este conceito é mais bem detalhado no tópico: "Vou trabalhando, vou aprendendo: o papel formativo do trabalho", apoiados na concepção de Marx (1974) e Saviani (2007) sobre como se dá essa relação entre trabalho e educação para os sujeitos da pesquisa, que se soma com a discussão acerca do processo de letramento como prática social.

Nos tópicos "A palavra é dura" e "Preciso aprender palavra", são delineadas, por meio dos relatos compartilhados, algumas práticas educativas que podem ser adotadas para o letramento e ensino de português para surdos como língua adicional. A primeira parte da reflexão foca nas experiências que os participantes estabelecem com a língua hegemônica, em que analisamos as práticas adotadas na sua escolarização.

Na última parte, explica-se a experiência da aplicação da sequência didática, desenvolvida na e para a pesquisa, na qual é proposta uma estratégia metodológica em que as narrativas surdas são centrais para o ensino da linguagem escrita, pois partimos sempre do reconhecimento da Libras como língua de instrução dos participantes. Neste tópico, é possível perceber a importância que a língua de sinais tem na construção de sentidos e de significação na leitura coletiva das obras literárias, realizada no grupo focal.

Evidencia-se que a prática de leitura, como recurso metodológico, em contextos nos quais se inserem as narrativas surdas, pode ser vista como um caminho útil para a aprendizagem e o letramento, uma vez que possibilita, por essa prática, o contato com novos vocábulos e com os significados diversos em contextos distintos. Reafirma-se, assim, que o ensino de português, como segunda língua, não deve estar desvinculado do uso da linguagem na prática social e nem desconsiderar as questões identitárias, culturais e linguísticas dos sujeitos surdos.

## 1 INTRODUÇÃO

O percurso histórico da educação de pessoas surdas no Brasil é permeado por situações de exclusão e por lutas para uma efetiva inclusão que considerem os aspectos culturais, linguísticos e identitários da comunidade surda. Ao longo desse tempo, houve eventos que marcaram a discussão de quais métodos de ensino deveriam ser adotados para a escolarização desse público, como a que aconteceu em Milão em 1880: a Conferência Internacional de Educadores Surdos deliberou e legitimou o oralismo puro como o método de ensino e a língua de sinais foi marginalizada.

Para Skliar (2016, p. 15), o oralismo é a forma institucionalizada do ouvintismo: um conjunto de “representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos”. Assim, nessa perspectiva, a articulação da fala pela língua oral ocupa um lugar central no processo de ensino-aprendizagem da pessoa surda. Mesmo com a restrição da língua de sinais nas escolas, os/as surdos/as continuaram resistindo e sinalizando entre si escondidos/as dos olhares oralistas. Dessa forma, mantiveram a língua de sinais viva mesmo à margem da hegemonia linguística imposta (Nakagawa, 2012). Tal comportamento revela um posicionamento social de um grupo, voltado para a construção da resistência e de luta pelo respeito.

No decorrer dos anos, com a articulação de lutas e com o aprofundamento dos estudos e das pesquisas a respeito da educação de surdos e com as discussões relativas à educação especial e à inclusão social, que têm como marco a Declaração de Salamanca, surgem leis brasileiras que garantem o acesso das pessoas surdas à escola regular. É o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, que, recentemente, com a lei nº 14.191/2021, foi alterada para a inserção da especificidade linguística, cultural e identitária do sujeito surdo e dispõe sobre a educação bilíngue. A Lei 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira e o Decreto 5.626/2005, que regulamenta a formação dos profissionais que atuam na área, garantem, no Brasil, às pessoas surdas o acesso à educação e à saúde.

No âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, um dos seus princípios norteadores descrito na Resolução CNE/CEB nº 6/2012 é o reconhecimento dos sujeitos e das suas diversidades, bem como a garantia da

permanência e o êxito do seu alunado. Ainda que existam leis que garantam o acesso do sujeito surdo à educação e reconheçam suas particularidades, a escola continua deparando-se com dificuldades no que tange à inclusão, às práticas pedagógicas e à educação da população surda.

Em sala de aula, comumente para o/a estudante surdo/a, o ensino da Língua Portuguesa se apresenta como um desafio, tendo em vista a especificidade de ele/a não a ter como primeira língua, assim como é para os/as demais estudantes ouvintes e para o docente. Para Strobel (2015), a relação que se dá, em uma escola de ouvintes, com as pessoas surdas é de hierarquização da Língua Portuguesa sobre a Língua de Sinais, da articulação oral sobre a sinalidade. A pesquisadora questiona se a educação oferecida neste contexto é de fato inclusiva.

Um dos estudos de Lodi *et al.* (2017) aponta que a escola reduz o ensino da língua portuguesa a práticas desvinculadas ao contexto social em que o/a estudante surdo/a está inserido/a, critica a imposição desta língua e a sua desassociação dos conhecimentos e das experiências construídos anteriormente por esses sujeitos, limitando o ensino da leitura e da escrita à memorização de regras ortográficas e gramaticais. Observa-se, ainda, no mesmo estudo, que existe um “deslocamento e a substituição das práticas discursivas dos/as estudantes por aquelas esperadas pelo professor” (p. 41), como um modelo inacessível que leva o/a estudante a evitar se expor ao erro, razão pela qual o/a leva a se distanciar da escrita.

Nesse contexto, é necessário refletir sobre as práticas de letramento para o ensino da língua numa perspectiva bilíngue, reconhecendo o português na modalidade escrita como segunda língua para estes sujeitos. Um dos principais desafios para os/as estudantes surdos/as, na educação básica, acontece em virtude das suas particularidades culturais e linguísticas. Em muitos casos, o ensino da língua oral ocorre por meio de estratégias que subjugam a sua primeira língua, a Libras, e os recursos metodológicos utilizados tendem a priorizar o copismo e a memorização de léxicos desapropriados da prática social do letramento para a pessoa surda.

Um dos inúmeros fatores que justificam essa ocorrência é a falta de conhecimento dos educadores sobre como proceder com o ensino de português escrito para estudantes que não têm uma relação oral-auditiva com a língua, assim como os/as estudantes ouvintes têm, além de eles desconhecerem a riqueza cultural e linguística das Línguas de Sinais.

Para tanto, este estudo se orienta na tentativa de responder a seguinte questão: como as narrativas do próprio ser surdo podem servir como recurso metodológico para o letramento e o ensino de língua portuguesa como segunda língua? Para tal propósito, é necessário primeiro escutar o que os próprios sujeitos da pesquisa narram sobre si e sobre as suas experiências escolares e de letramento.

A pesquisadora Karnopp (2015) aponta, em um dos seus trabalhos, a dificuldade que os/as estudantes surdos/as têm em relação à leitura e à escrita: a prática de letramento no contexto escolar não se estabelece de forma efetiva, a língua de sinais nem sempre é aceita e não se reconhecem as produções textuais e as narrativas construídas na primeira língua do surdo.

A partir destes apontamentos e de outros pesquisadores (Lodi *et al.* 2017, Strobel, 2015), refletimos sobre o letramento das pessoas surdas na perspectiva da dialogicidade de Paulo Freire, da leitura do mundo que precede a leitura da palavra (Freire, 2017), do narrar-se primeiro em língua de sinais como recurso para a aprendizagem da leitura e da escrita em língua portuguesa como segunda língua.

Os/as surdos/as percebem que o português ocupa um lugar privilegiado numa sociedade composta majoritariamente por pessoas falantes dele, apesar da multiplicidade de línguas que existem no Brasil. Compreendem, por meio das suas relações, que a língua é um instrumento de dominação e poder (Quadros, 2015), um indivíduo “que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito” (Fanon, 2008, p. 34), e quem a domina pode gozar de privilégios, enquanto quem não a entende está em desvantagem, sobretudo na escola e no trabalho. O português, por sua vez, acaba sendo também um dos fatores que levam os surdos a evadirem da escola, quando não são respeitadas as particularidades próprias deste/a estudante.

As políticas públicas de educação são de “assimilação” não só linguística, mas cultural também. Se o aluno não consegue assimilar um currículo em português organizado de uma determinada forma, ele é visto como não capaz. Esse ainda é o modelo de escola inclusiva que temos em nosso país (Quadros, 2015, p. 27).

Ao passo que, no primeiro momento, a falta de práticas inclusivas no tocante ao ensino da língua portuguesa são entraves que favorecem a evasão desses/as estudantes na escola; eles/as percebem, quando ingressam no mercado de trabalho, a importância dada a essa língua. Sentem a necessidade de se apropriarem dela,

agora numa perspectiva bilíngue e política. Assim, “se é bilíngue, porque a língua portuguesa passa a ter uma representação social diferenciada para os próprios surdos, não porque as políticas públicas determinam que a educação de surdos deva ser bilíngue” (Quadros, 2015, p. 31-32).

Assim, esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender e atender a demanda dessa comunidade, a fim de contribuir com a inclusão social e a emancipação pelo letramento do ser surdo. É relevante, social e academicamente, colaborar com as discussões a respeito das práticas educativas inclusivas, com os estudos surdos a respeito do ensino do português como segunda língua. É importante contribuir com o fortalecimento da cultura surda, valorizando o que nos contam as narrativas dos próprios sujeitos.

O objetivo central desta pesquisa é coletar e analisar as narrativas dos sujeitos a respeito da sua identificação e experiência enquanto ser surdo, estabelecer uma relação de como elas podem contribuir para o letramento do português como língua adicional para jovens e adultos surdos. Com essa finalidade, analisam-se as experiências escolares dos sujeitos, compartilhadas nos encontros do grupo focal e no registro das entrevistas semiestruturadas. Além disso, avalia-se a aplicação de uma proposta de letramento por meio de uma sequência didática em que as narrativas foram e são centrais no processo educativo.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Ser surdo: cultura e identidade

Ao se pensar sobre uma pessoa surda, o que, comumente, vem em mente é a falta, a falta de um sentido, uma limitação, o não-ouvir, a mudez. A ausência de algum modo fará presença nas diferentes percepções e representações da surdez, que compõem uma das metanarrativas que orienta as práticas pedagógicas nas escolas em relação à educação de surdos (Skliar, 2016).

As representações sobre a surdez no território da educação, segundo Skliar, são marcadas, basicamente, por duas tradicionais perspectivas, “que caracterizam e governam, na atualidade, todos os discursos e todos os dispositivos pedagógicos” (2016, p. 9). São elas as visões clínicas, que se orientam pela ideia de uma medicalização da surdez, “como o disciplinamento do comportamento e do corpo para produzir surdos aceitáveis para a sociedade dos ouvintes” (p. 10); e a visão socioantropológica, que enxerga a surdez pelo prisma da multiculturalidade, da diferença, a comunidade surda como um grupo cultural e linguístico.

Para o pesquisador, a educação de surdos se constrói a partir destas oposições. Não necessariamente o distanciamento da ideologia clínica quer dizer a aproximação do olhar multicultural, já que, por vezes, ela também pode ser utilizada falsamente por práticas orientadas pelo monolinguismo, que utiliza a primeira língua do/a estudante surdo/a, a língua de sinais, como mero instrumento para alcançar a língua oficial (língua oral), numa relação hierárquica de uma língua e uma cultura em detrimento da outra, em que uma é vista como ferramenta de suporte e está a serviço da majoritária (Strobel, 2015).

A questão das oposições binárias: normalidade/anormalidade, ouvinte/surdo, maioria ouvinte/minoria surda, língua oral/língua de sinais, etc., constitui, na atualidade, um dos fatores mais nocivos à análise da realidade educacional e seu enraizamento ideológico parece não apenas inevitável como também insuperável. Tais oposições - como já notara McLaren, 1995 (op. cit.) - sugerem sempre o privilégio do primeiro termo, normalidade, ouvinte, maioria, oralidade, etc., em uma metanarrativa que define o significado da norma cultural. O termo secundário, nessa dependência hierárquica, ou seja, anormalidade, surdo, minoria, gestualidade, etc., não existe fora do primeiro, mas dentro dele. A quem ou para quem servem essas, ou outras, oposições? (Skliar, 2016, p. 20).

O autor ainda apresenta a reflexão de que esses contrastes binários servem a um sistema de valores ouvintista - as representações dos ouvintes sobre o ser surdo

e a surdez -, assim como a língua e o pensamento, no ocidente, são organizados de forma a servir “a uma lógica da ideologia supremacista branca e logocêntrica” (p. 20). O ouvintismo opera dentro desse mesmo fundamento.

Portanto, é preciso afirmar que a comunidade surda não é um grupo homogêneo e nem uniforme (Skliar, 2016; Perlin, 2016), ela é constituída de diferenças, tensões e de disputas políticas, assim como qualquer outro grupo social. É preciso considerar a(s) diversidade(s) surda(s) que compõem a comunidade e as suas diferentes identidades.

Existem pessoas surdas que não se reconhecem como parte de uma cultura que compartilha a língua de sinais como sua língua. Esse grupo defende intervenções médicas como os aparelhos auditivos, implante coclear, terapias de fala e a oralização como formas de se integrar à sociedade. Tal grupo se situa numa perspectiva biomédica. Outros, diferentes desses, reconhecem a língua de sinais como sua língua primeira, defendem a cultura surda e o orgulho de ser surdo, não valorizam a necessidade de ouvir ou de ser ouvinte, partem de uma perspectiva socioantropológica. Entre eles, ainda, haverá aqueles que transitam entre esses dois universos, o do oralizar e o do sinalizar.

Existem surdos que se identificam politicamente e culturalmente como pessoas surdas afastados da concepção de deficiência, outros como pessoas com deficiência, ativistas, pretas, mulheres, feministas, transexuais, travestis, *drag queens*, homoafetivos, heterossexuais, elitizados, periféricos etc. Tais diferenças e pluralidades são inerentes aos humanos em sociedade.

E, mesmo no Brasil, a Libras (Língua Brasileira de Sinais) não é a única nesse território multilíngue. Entre os surdos indígenas de diferentes etnias, há as suas línguas de sinais como a Ka’apor, Sateré-mawé, Kaingang, Guarani Kaiowá, Terena, Pataxó (Almeida-Silva, 2020); e, além delas, também vivem as línguas de sinais emergentes e os seus falantes, como a Cena, uma língua emergente de Várzea Queimada no Piauí (Pereira, 2013), o Acenos do Cruzeiro do Sul (AC), a língua de sinais da Fortalezinha (PA), da Ilha de Marajó (PA), de Caiçara (CE), entre outras (Almeida-Silva, 2020).

Assim, dentro de uma mesma comunidade de surdos, não necessariamente irão se estabelecer “sólidos processos de identificação”. Desse modo, entende-se que o ser surdo “constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida”, de identidades

“múltiplas ou multifacetadas” e que a surdez é uma “experiência visual” (Skliar, 2016, p. 11 e 14).

Partindo da compreensão da riqueza cultural de ser surdo, o pesquisador britânico e ativista surdo Paddy Ladd elabora um conceito político e cultural que se contrapõe à ideia limitante da surdez pelo prisma da falta, na busca de epistemologias surdas; e define, assim, a surdidade (*deafhood*)<sup>1</sup>:

Surdidade não é, todavia, uma condição médica ‘estática’ como a surdez. Ao invés, representa um processo - a luta por que passa cada criança Surda, família Surda e adulto Surdo para explicarem a si próprios e aos outros enquanto comunidade, e governando-se por essas explicações, mais do que escrevendo livros sobre elas, as pessoas Surdas envolvem-se numa práxis diária, num diálogo interno e externo continuado. Este diálogo não só reconhece que a existência como pessoa Surda é um processo de tornar-se e manter-se ‘Surdo’, mas também reflete interpretações diferentes de Surdidade, do que possa significar ser uma pessoa Surda numa comunidade Surda (Ladd, 2013, p. 3-4).

A elaboração de um novo conceito para representar a força cultural do povo surdo<sup>2</sup> é uma “arma simbólica” de luta que contraria as noções reducionistas, normativas e colonizadoras do ouvintismo. Assim, a busca por epistemologias surdas, empreendida pelo pesquisador, contribuiu para os desdobramentos reflexivos dos Estudos Surdos que se situam nos Estudos Culturais em Educação, como forma de problematizar as narrativas colonialistas e as representações dominantes sobre os grupos minoritários (Fernandes; Terceiro, 2019).

A surdidade, para Ladd (2013), não é um conceito fixo e nem um estado finito; mas, sim, um processo dinâmico no qual os sujeitos surdos chegam à compreensão da sua identidade surda, um estado existencial de ser no mundo enquanto surdos que são atravessados e afetados por diferentes fatores como gênero, classe, identificação étnico-racial e nação, que deslocam as narrativas ouvintes e as representações sociais sobre a surdez.

Os pesquisadores Fernandes e Terceiro (2019) debruçaram-se nos estudos do autor a respeito do termo, com o objetivo de tornar mais acessível o debate sobre o tema, sobretudo para os surdos brasileiros, já que não temos nenhuma de suas obras

---

<sup>1</sup> O termo *deafhood* cunhado pelo autor recebe as seguintes traduções nas literaturas científicas: surdidade e ser surdo. Assim, optamos por manter a tradução de Sintagma e Mariana Martini no livro traduzido para o português de Portugal.

<sup>2</sup> Para Strobel (2015), povo surdo se refere a sujeitos surdos que estão ligados por uma formação visual, como a língua de sinais e a cultura surda. Não necessariamente se refere a sujeitos que compartilham o mesmo espaço geográfico.

em circulação no Brasil, somente uma parte da sua tese foi publicada em um livro que está disponível em Portugal, na língua lusitana.

Os autores, a partir dos estudos da produção intelectual de Paddy Ladd, compreendem a surdidade (Deafhood) com um “conceito guarda-chuva”, que evidencia as relações de poder entre surdos e ouvintes, uma “ferramenta conceitual” centrada nas experiências de ser surdo e na “descoberta de uma nova identidade cultural e coletiva”, resultado de uma “tomada de consciência” para a “descolonização do corpo” (Ladd, 2013, p. 13).

(...) *Deafhood* como um conceito que recobre relações de poder, julgamentos de valor contraditórios, variáveis de classe, de identidades, em um cenário de tensionamentos dinâmicos, e nunca estático. Em síntese, se nos fosse permitido sugerir uma expressão (não uma tradução) para o sentido principal que *Deafhood* suscita, nossa proposta seria “existência surda”. Uma existência surda coletiva, transhistórica, em movimento e transformação constante, a depender dos interesses, da correlação de forças, da maior ou menor capacidade de enfrentamento dos significados e sentidos atribuídos aos surdos e à surdez, em cada momento histórico. Uma existência materializada nas comunidades surdas que, embora marginalizadas por muitas décadas, não pereceram e resistiram (Fernandes; Terceiro, 2019, p. 14-15).

Desse modo, Ladd constrói o seu pensamento como uma maneira de contrariar as narrativas dominantes, uma contranarrativa centrada na experiência surda, que tem como propósito romper com um discurso hegemônico “[a] fim de combater estas, necessitamos de uma visão ‘maior’ daquilo que as pessoas Surdas e suas comunidades são, foram e no que se pode tornar” (Ladd, 2013, p. 33), para isto é necessário que o outro, o ouvinte, esteja disposto a escutá-los e aceitá-los enquanto surdos.

Portanto, a surdidade se apresenta como conceito fundamental para o processo de fortalecimento das identidades surdas e para o reconhecimento do ser surdo como diferença multicultural e positiva, não como uma característica de falta.

Esta compreensão é relevante para esta pesquisa, pois julgamos necessário escutar os surdos e as suas epistemologias para construção de uma educação que respeite a diversidade e leve em consideração os seus aspectos culturais. Uma maneira de contrariar as narrativas dominantes a respeito da pessoa surda é abrir espaço para que eles próprios possam narrar a si mesmo. Essa é uma possibilidade de contranarrativa que Ladd (2013) propõe.

Para Skliar, essa necessidade de construir um território significativo para a educação de surdos, para além da espera de uma “melhoria” dos paradigmas dominantes na educação, é se inquietar “acerca de como narramos aos outros, de como os outros se narram a si mesmos, e de como essas narrações são, finalmente, colocadas de um modo estático nas políticas e nas práticas pedagógicas” (Skliar, 2016, p. 13).

No campo da educação, a escuta dessas narrativas pode, inclusive, ser utilizada como recurso metodológico para o letramento e o ensino de língua portuguesa. É uma maneira também de utilizar o letramento como prática histórica e social, pois cria um espaço de discurso centrado na experiência do surdo e contribui para o seu processo de autonomia e emancipação.

Nesse processo, é possível que os estudantes possam ter acesso ao que está sendo produzido referente aos estudos surdos, possam ter contato com as principais obras autobiográficas para o fortalecimento da sua identidade cultural e da língua de sinais, como as biografias de Vilhalva (2004) e Laborit (1994), proporcionando o uso e a difusão, em sala de aula, das literaturas e artes surdas. Para isso, é necessário haver uma formação do corpo docente, para que se construa um espaço significativo e respeitoso para e com os surdos na educação básica e tecnológica dentro dos Institutos Federais.

[...] ou se respeitam as comunidades Surdas o suficiente para aceitar que elas têm o seu próprio ponto de vista consistente e coletivo enquanto utilizadores de uma língua à qual devia ser concedida aceitação tal como seria para qualquer outra língua. Ou... há algo que retrai para se ser capaz de aceder a isto. E da parte das pessoas Surdas, elas interpretam isto como uma inabilidade de se transcender o condicionamento social e concebê-las como humanos plenos; que as construa, não como coletivos de utilizadores de uma língua, mas com seres medicamente, karmicamente ou intelectualmente danificados (Ladd, 2013, p. 8-9).

Essa aceitação a que o autor se refere está ligada à disposição de escutar a experiência surda e suas epistemologias, de perceber a cultura que a permeia como central para resistência e para a mudança de pensamentos colonizadores e ouvintistas a respeito dos surdos. A cultura é o meio pelo qual se coloniza um povo e/ou uma minoria.

Por esse motivo, o orgulho da surdidade, da língua de sinais e da cultura surda desconstrói o pensamento hegemônico de que o não-ouvir é uma privação de sentido que necessita ser tratada por procedimentos cirúrgicos ou próteses auditivas. A

própria experiência de ser surdo é uma contranarrativa da percepção de falta, de incompletude e de corpo danificado que o oralismo produziu.

Para uma pessoa que nasceu surda e se expressa em língua de sinais não existe uma falta. O seu ser 'normal' é justamente ser surdo. A falta que lhe é atribuída advém das suas relações externas. As dificuldades de comunicação, na sociedade, são em razão da falta de acessibilidade e de políticas linguísticas efetivas. Podemos usar, como exemplo, a narrativa do ator *clown* Rimar Ramalho ao contar a sua história no *TEDx Talks* sob o título: O que o surdo pode fazer?, disponibilizado no *YouTube*<sup>3</sup>. Ele, como parte da terceira geração de surdos na família, relata que só percebeu que era uma minoria linguística quando criança, ao se deparar com um adulto ouvinte, o seu vizinho.

Pela sua narrativa, é o outro que lhe causa estranhamento, o que abre e fecha a boca num movimento frenético e constante. Percebe que é assim que esse outro, o estranho, se comunica. Seu canal de comunicação não são as mãos e o corpo, não há Libras. E, pelo que narra, o compadecimento toma lugar ao estranhamento por notar a falta no outro, a ausência da língua de sinais. Ele entende que, por não ter tido acesso, agora, tenta se expressar dessa forma tão diferente e 'artificial'. Apenas compreende que é dessa forma que a maior parte da população se comunica, quando o pai lhe explica que o mundo é majoritariamente ouvinte; e que pessoas surdas, como sua família, são uma minoria. Naquele momento, pela sua narrativa, ele entende, pela primeira vez, o que é o ouvinte e o que é ser surdo.

Emmanuelle Laborit também descreve de forma interessante a sua descoberta de ser surda, quando, junto com seus pais (ouvintes), ainda criança, viajou da França para os Estados Unidos para conhecer a *Gallaudet University*: a única universidade bilíngue voltada para pessoas surdas no mundo. Havia recentemente tido o primeiro contato com um surdo e com a língua de sinais francesa e ir para *Washington* fazia parte de uma iniciativa desse projeto que sua família conheceu. Ao chegar, se surpreendeu ao ver, nas ruas e em todos os lugares, tantas pessoas se comunicando em sinais; a surdez não é um defeito, a língua de sinais não é um problema e, sim, uma facilidade: "Ninguém se esconde nem se envergonha. Ao contrário, os surdos têm um certo orgulho, têm sua cultura e sua língua, como qualquer outro ser humano"

---

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=cOCqEUgwYK4>.

(LABORIT, 1994, p. 65). Em contato com essa comunidade, os outros dizem que ela é como eles, os seus 'iguais', e apresenta o sinal que designa surdo.

A esperança que me deram aquelas pessoas, em Washington, aquele lado positivo, levou-me a uma descoberta, ainda outra, muito importante, a respeito de mim mesma: compreendi que eu era surda. Ninguém ainda me havia dito isso. Uma noite, em Washington, entrei como um furacão no quarto dos meus pais, muito nervosa, excessivamente agitada. Como me exprimia muito rapidamente, eles não entenderam; recomecei mais calmamente: "Eu sou surda!". Eu sou surda não quer dizer o mesmo que "eu não escuto". Quer dizer: "Compreendi que sou surda". Era uma frase positiva e determinante. Admitia em minha cabeça o fato de ser surda, compreendia isso, analisava isso, porque me havia dado uma língua que me permitia fazê-lo. Compreendia que meus pais tinham sua língua, seu meio de comunicação, e que eu tinha o meu. Pertencia a uma comunidade, tinha uma verdadeira identidade. Tinha compatriotas (Laborit, 1994, p. 67).

A compreensão do ser surda como uma característica positiva e não mais como defeito, o acesso a uma língua que lhe é confortável aproximam o mundo à sua volta, constroem e constituem a sua identidade, o seu 'eu'. Agora ela pode se enunciar, narrar e contar sobre tudo o que sente, vê e vivencia. Os horizontes se expandem e o 'eu' também. Naquele momento de descoberta, houve a necessidade pela busca do conhecimento, "tinha construído uma reflexão própria. Necessidade de falar, de dizer tudo, de contar tudo, de compreender tudo" (Laborit, 1994, p. 69).

Narrativas como essas evidenciam, de forma clara, o que há de comum em ser surdo; desvelam a surdidade como um conceito que "abrange essas dimensões mais alargadas" do ser, das suas experiências que são ricas e nos ensinam. É um contraponto à surdez como uma falta de sentido (Ladd, 2013, p. 15). A professora Shirley Vilhalva, em sua autobiografia "O Despertar do Silêncio" (2004), relata o seu percurso e processo até conhecer a comunidade surda. Nota-se, por meio da sua narrativa, os efeitos do ouvintismo na sua vida. Na infância, brincando com os vizinhos percebe a sua diferença ao não correr junto com todos os outros quando um dos colegas grita:

(...) senti em meu corpo algo estranho e comecei a procurar a diferença. Onde ela estava? Olhei para meu corpo dos pés à cabeça, procurava olhar as pessoas também dos pés à cabeça e nada encontrei de diferente. Meus olhos fixaram de repente numa cena, onde um professor estava conversando com um aluno, eu parei, observei algo que sabia que comigo não acontecia, quando uma pessoa fala ela abre e fecha a boca e a outra pessoa fica de boca fechada e quando essa acabar de falar a outra abre a boca, que

maravilha, mesmo assim queria saber por que comigo não acontecia isso (p. 17).

Ao perceber a diferença, sentia-se estranha e gostaria de compreender por que esse processo de comunicação através da oralidade não acontecia com ela. Naquele momento, não sabia que era surda, ninguém a havia explicado. Na escola, sofria para entender a professora, privada da língua de sinais, assimilava o mundo a sua volta pela observação. Não compreendia a razão de sempre ser levada ao hospital e nem do choro dos familiares ao retornar para casa depois das consultas médicas: “Ângela tentava me explicar que as pessoas estavam tristes porque eu não poderia ouvir como uma pessoa ouvinte. Foi muito difícil para eu entender o que acontecia com eles” (Vilhalva, 2004, p. 34). Por sempre ser surda, não vislumbrava que a sua surdez poderia ser um problema, não sentia falta de ouvir, porque nunca ouviu. Sentia, sim, falta de ser escutada, do diálogo, de participar das conversas familiares, sentia-se isolada por esse motivo, pela falta de comunicação. O sentimento de isolamento só se dissipa ao conhecer a comunidade surda e a língua de sinais:

Eu tive um renascer ao estar na comunidade surda, aquele sentimento de estar só no mundo acabou e o medo das pessoas foi diminuindo e assim através da Língua de Sinais eu comecei a entender os significados dos sentimentos, das coisas, das pessoas, das ações e muito mais das palavras. Eu comecei a viver realmente como as demais pessoas e entender o porquê de minha existência, tudo ficou melhor quando eu descobri e tive a compreensão do que meu padrasto havia me ensinado sobre encontrar um mundo melhor, procurando ser cada dia melhor e dizia ainda que “Quando eu soubesse viver em paz com a intimidade de minha alma eu poderia compartilhar com outras pessoas”, verdade, isso eu só encontrei quando entrei para o mundo totalmente visual-espacial na comunidade surda (Vilhalva, 2004, p. 37).

Sentir-se isolado é muito comum entre as pessoas surdas oriundas de famílias ouvintes que não conhecem a língua de sinais. A pesquisadora surda Karin Strobel (2015) reforça que o principal problema é a ausência do diálogo e a falta de entendimento a respeito da cultura surda. Em algumas famílias, motivadas pelas orientações médicas e por escolas oralistas, que defendem as terapias de fala para “reabilitação” da pessoa surda, exige-se que o filho se comunique oralmente e, em hipótese alguma, não use gestos ou a língua de sinais.

No encontro com a comunidade surda, o sentimento é de pertencimento, de compartilhamento de experiências, saberes e informações. É também a descoberta da identidade surda e do fortalecimento da sua cultura (Rosa, 2012). Harlan Lane

(1992), na sua pesquisa sobre o colonialismo ouvinte e as comunidades surdas, destaca uma conversa com uma mãe de uma criança surda de Burundi, no continente africano, que começou a frequentar as aulas em uma escola com outros surdos:

(...) mas apercebo-me que ele mudou muito. Não entendo aqueles gestos, mas quando ele está com os colegas, comunicam com os olhos, os braços e as bocas. É bastante integrante, mas mais ninguém os entende. Quando caímos em nós, é a única situação em que eu vejo o Vicent realmente “vivo”; ele brinca, conta anedotas, podemos ouvi-lo rir, ao passo que conosco e os irmãos a única coisa que se ouve é o ressoar de estalidos (Lane, 1992, p. 139).

Isso ilustra bem a sobreposição da língua oral sobre a língua de sinais e a falta de compreensão da família sobre a singularidade do surdo, além de evidenciar a importância do encontro surdo-surdo para a educação da criança, sobretudo para o seu desenvolvimento cognitivo, socioemocional e para a sua autoestima. Estar em um seio familiar em que não se compartilha a mesma língua contribui para o sentimento de distanciamento e para o isolamento. Ser uma pessoa surda num ambiente em que não se compreendem as questões relativas à cultura surda e a língua de sinais é motivo de sofrimento para essas pessoas. Existem pesquisas que debruçam a esse respeito.

A descoberta do ser surdo como uma identidade só se constitui no encontro com a comunidade; e é, em grupo, na ânsia de se comunicar na língua que lhe é confortável, que se estabelecem aprendizagens significativas a respeito da vida. “Talvez porque tenha havido muito sofrimento em sua infância, eles têm prazer em se comunicar (...) como se tivéssemos uma sede inesgotável de dizer as coisas, das mais superficiais às mais sérias (Laborit, 1994, p. 75, alterações nossas).”

Primeiramente, como qualquer ato comunicativo, é no coletivo que a surdidade se elabora, é um processo dinâmico de trocas de experiências do ser surdo, construído e reelaborado a partir de suas epistemologias, o que fortalece a identidade e a cultura surda e rompe com as representações ouvintistas.

A surdidade atesta que o que temos sido nos últimos 120 anos não é tudo o que somos verdadeiramente. Atesta a existência de um sentido Surdo de ser, tanto do indivíduo como através do coletivo, o qual, como um rio correndo contra uma barragem, não consegue descansar enquanto não encontrar uma maneira de se espalhar por um mar de vida, onde todas as almas humanas

são passíveis de descobrir a sua máxima expressão pessoal e de se interpenetrarem uns nos outros (Ladd, 2013, p. 4).

As diferentes narrativas surdas apresentam em comum a importância da descoberta de uma cultura surda, de olhar-se a partir de uma marca positiva e não do que lhe falta em comparação com o outro ouvinte. É necessário escutar as pessoas surdas e colaborar com a sua luta por escolas efetivamente inclusivas que considerem as suas especificidades culturais, linguísticas e identitárias.

Deste modo, esta pesquisa parte dessa compreensão maior do ser surdo e da necessidade da escuta das suas narrativas para a elaboração de uma sequência didática que compõe um guia didático bilíngue para professores, a respeito da importância de considerar esses aspectos ao elaborar a sua prática pedagógica em sala de aula para as pessoas surdas, sobretudo quanto ao letramento e ao ensino de língua portuguesa.

## **2.2 Letramentos como prática social pela sinalidade**

O conceito de letramento está muito em voga nas pesquisas educacionais, uma vez que, no Brasil, a alfabetização não, necessariamente, alcança as habilidades plenas de leitura e escrita. O letramento, na perspectiva de Street (2014), relaciona-se às práticas sociais a partir da leitura e da escrita, considerando os aspectos sociais e culturais nos quais os sujeitos estão envolvidos.

Nesta perspectiva, existem múltiplos letramentos em oposição à ideia de um letramento neutro e único, alheio às implicações ideológicas, culturais e políticas. São pelas práticas em contextos reais que os letramentos se inscrevem; não são restritos e exclusivos aos contextos institucionalizados de educação. Se é uma prática social, logo a prática do letramento está presente em variados ambientes.

A ideia de um suposto distanciamento que se estabelece entre língua e sujeitos na prática educacional; as estratégias de ensino metalinguísticos, nas quais os processos de leitura e escrita são esvaziadas de significação e centradas nas regras e terminologias gramaticais; o privilégio conferido à linguagem escrita como algo superior e, portanto, "como se aqueles que o adquirirem também se tornassem superiores" (p. 144); e a compreensão da linguagem como algo neutro são práticas que reforçam a interiorização da ideia de um letramento "autônomo" e desvinculado dos contextos sociais, segundo Street (2014).

Esse modelo autônomo enxerga, conforme Kleiman (1995), a escrita como um produto completo em si, acabado. Não há uma correlação entre interpretação e contexto em que foi criada, mas, sim, no funcionamento lógico presente na escrita, exigindo do leitor uma racionalidade passiva.

Para a autora, existem certos argumentos desenvolvidos por pesquisadores de que a abstração é uma condição inerente e dependente da escrita, ou seja, a capacidade de abstração só é possível pela aquisição da escrita, ignorando-se outras formas de linguagem. Tal compreensão é vista como um problema; pois, ao associar a escrita ao desenvolvimento cognitivo, subalternizam-se os ditos não-letrados; estabelece-se uma divisão que substitui divisões mais antigas como primitivos e avançados, tradicionais e modernos:

Os problemas da associação da escrita ao desenvolvimento cognitivo são vários. O mais importante talvez seja o fato de que uma vez que os grupos não-letrados ou não-escolarizados são comparados com grupos letrados ou escolarizados, estes últimos podem vir a ser a norma, o esperado, o desejado, principalmente porque os pesquisadores são membros de culturas ocidentais letradas. Quando a comparação é realizada, estamos a um passo de concepções deficitárias de grupos minoritários (Lemos 1983; Erickson 1987; Soares 1986), concepções estas perigosas, pois podem fornecer argumentos para reproduzir o preconceito, chegando até a criar duas espécies, cognitivamente distintas: os que sabem ler e escrever e os que não sabem (Kleiman, 1995, p. 27).

A formação dos professores acerca do ensino e das práticas de letramento, de modo geral, tem se orientado nessa percepção de que a língua é um objeto distanciado do sujeito e de sua prática social; centra-se na aquisição da escrita como código, que, por sua vez, compreende o texto somente pela sua forma e não nas produções sociais de sentidos e de conteúdo.

Levando isto em conta, no que se refere ao ensino para os/as estudantes surdos/as, é ainda mais grave, uma vez que, comumente nas práticas pedagógicas aplicadas ao ensino de língua, como algumas pesquisa apontam (Karnopp, 2015; Lodi *et al*, 2017), a Libras, em muitos casos, não é considerada, tampouco as suas práticas sociais, culturais e de identidade. Há imposição de uma língua em detrimento da outra: da língua portuguesa escrita sobre qualquer outra. Também é imposto, em contextos institucionalizados, o privilégio da linguagem escrita sobre a oral, especificamente aos surdos, sobre a sinalidade.

Para compreender melhor a proposta de um letramento pelas narrativas surdas por meio da sinalidade - um dos objetivos desta pesquisa -, recorreremos ao

pensamento benjaminiano sobre narrativas, associado ao conceito de sinalidade, desenvolvido por Mourão (2011), que, a nosso ver, pode ser relacionado com a perspectiva de letramento como prática social.

Segundo Walter Benjamin (1987), a narrativa está intrinsecamente ligada à experiência. É o ato de comunicar e compartilhar as experiências a partir da rememoração do que foi vivido ou escutado. Segundo o filósofo, geralmente, as narrativas têm um valor utilitário, pois têm a função de aconselhar, educar. Elas constituem a transmissão de saberes que têm a sua origem na tradição da oralidade, que compartilha os acontecimentos e toda sua riqueza cultural de geração em geração. A narrativa se inscreve como mediadora desse intercâmbio de experiências.

Nas comunidades de tradição oral, o conhecimento é transmitido para as gerações mais novas através da narrativa. Por analogia à reflexão benjaminiana, da mesma forma, podemos pensar a respeito do povo surdo, que transmite de pais para filhos as experiências surdas por meio da Língua de Sinais, que o pesquisador surdo Mourão (2011) denomina como Sinalidade. É um termo para se referir à “produção linguística em sinais de surdos, assim como o termo oralidade é tradicionalmente utilizado para o ouvinte” (p. 72).

A sinalidade é a experiência transmitida de “mãos em mãos”, intercambiando epistemologias e narrativas surdas, constituindo e fortalecendo as identidades. Ela pode ser facilmente percebida nos encontros entre surdos, nas trocas de narrativas, de informações e conhecimentos. Na literatura, podemos encontrar algumas produções de autores surdos que têm como centralidade apresentar aspectos culturais e linguísticos do ser surdo e das línguas de sinais.

Para Mianes *et al* (2011, p. 57), notam-se, na literatura surda, algumas recorrências no relato de suas experiências que marcam o posicionamento de “resistência a processos de normalização”; reivindica-se o espaço das diferenças e do sujeito surdo como também produtor de conhecimentos; revela-se uma forma de contrariar as narrativas dominantes a respeito da surdez. O surdo conta-se pela sinalidade.

Dessa maneira, a produção de epistemologias surdas não está restrita ao meio acadêmico, ela está presente na vinculação de trocas culturais que se estabelecem dentro da comunidade surda. Portanto, há uma certa necessidade de a academia abrir espaços para que os surdos possam narrar a si, uma vez que, no meio científico,

existe uma predominância de saberes vinculados à escrita da língua hegemônica, no caso uma língua de modalidade oral-auditiva.

Ladd (2013) aponta a importância da criação de novos espaços discursivos para que os/as surdos/as que não dominam a linguagem escrita possam ser escutados. A descolonização na educação de surdos se dá, segundo o autor, a partir de epistemologias surdas, “valorizando a importância das relações das pessoas surdas entre si e os seus modos de narrar essa experiência” (Fernandes; Terceiro, 2019, p. 15).

Assim, possibilitar o espaço para que sujeitos sinalizantes de uma língua visual possam narrar a si pode ser um método pedagógico para o ensino do português escrito como língua adicional de forma não impositiva. Não é um ensino baseado em repetição e memorização de vocábulos desconexos; mas, sim, baseado nas experiências que esses sujeitos vivenciam no mundo e narram na linguagem que dominam; um ensino que tenha como centro essas narrativas para um processo de letramento como prática social, através da sinalidade, visualidade e do corpo.

É preciso admitir a multiplicidade de letramentos, sobretudo no que tange aos processos de ensino e aprendizagem das pessoas surdas. A escola é uma das principais agências de letramento, mas não é a única. Para além dela, há, por exemplo, a família, o trabalho, a comunidade religiosa e cultural pertencente, ou seja, todos os espaços sociais. Na perspectiva de Kleiman (1995), com quem concordamos, o letramento é um fenômeno social que extrapola a instituição escolar e a sua concepção restrita vinculada à escrita como processo de aprender e reconhecer códigos linguísticos, como o alfanumérico e lexicais. Esses outros espaços de agenciamentos exigem capacidades vinculadas às práticas sociais para além do que é desenvolvido no ambiente escolar.

A desconstrução da concepção de letramento apartada dos aspectos de identidade, cultura, comunidade e língua, pode promover, segundo Kleiman (1995), a cidadania de grupos marginalizados. No contexto da educação de surdos, é essencial transformar práticas sociais excludentes, por exemplo, a desconstrução da perspectiva tradicional de letramento, respeitando as narrativas, a cultura e a sinalidade desse público. Uma abordagem que reconheça essas especificidades favorece uma educação emancipatória e omnilateral, condizente com a ideia de prática social crítica do letramento.

### 2.3 O falar em sinais: o surdo e a relação com a língua portuguesa na escola

A língua é uma questão fortemente debatida nos estudos referentes à educação de surdos. Primeiro, pela necessidade de reafirmar o *status* linguístico da Libras como língua, algo que, por muito tempo, foi desconsiderado como tal. Esse não reconhecimento pode ter a sua origem explicada pelo pensamento aristotélico da Antiguidade Clássica. Na perspectiva peripatética, o ser humano, como um animal político, da *polis*, se constitui imprescindivelmente pela capacidade de falar - que, nesse contexto, é entendida como se expressar oralmente, pela capacidade de estabelecer a relação entre a fala e o pensamento como uma condição para a linguagem, “pois sem linguagem não haveria sociedade política” (Neves, 1981, p. 58), e pela capacidade de se relacionar como o outro pela linguagem. Dessa maneira, Nakagawa (2012), ao fazer um breve apanhado histórico sobre a surdez na sua pesquisa, explicita que, motivadas pelo pensamento aristotélico, na Roma Antiga, as pessoas surdas eram consideradas seres improváveis de serem educadas.

[...] As bases aristotélicas que articulam voz, fala, linguagem e pensamento fundaram, no mundo ocidental, compreensões sobre o sujeito surdo que, ainda hoje, não só ecoam no senso comum, como sustentam uma série de medidas (políticas, pedagógicas, culturais, médicas, etc.) em relação a esse grupo. Os silogismos que se criaram a partir dessas premissas deslocaram o indivíduo surdo para um espaço marginal, em que deveria ser curado, domado, sacrificado, abandonado, cuidado, etc. – frequentemente em uma posição de subjugação, opressão ou tutela do “homem normal” (Nakagawa, 2012, p. 11 e 12).

Assim, essa ideia do passado de considerar os sujeitos surdos como “seres não educáveis, bestiais, improváveis para quaisquer atividades intelectivas” (*Ibid*, p 11) reverbera atualmente no âmbito da educação, sobretudo no que tange ao ensino da língua portuguesa para esse público, tema que é bastante discutido.

Um dos apontamentos de Karnopp (2015) a esse respeito evidencia a dificuldade que os/as estudantes surdos/as encontram na leitura e na escrita de um texto devido às estruturas gramaticais da língua portuguesa, e, por conseguinte, a “leitura, a análise e a produção textual se apresentam como tarefas árduas em sua vida acadêmica e profissional” (p. 65). Isso explica, porque as línguas de sinais são línguas de modalidade visuo-espacial<sup>4</sup> e possuem estruturas gramaticais próprias que

---

<sup>4</sup> A modalidade visuo-espacial das línguas de sinais se refere a produção espacial e a percepção visual dos sinais, diferente das línguas orais auditivas que são percebidas pela audição e produzidas oralmente.

diferem do português, assim como qualquer outra língua. Ela não é uma versão sinalizada da língua majoritária, ou seja, a Libras não é dependente do português.

Considerando as pessoas não surdas, a relação que elas estabelecem com o português é oral e auditiva, ou seja, muito provavelmente, aprende-se a falar e a entender a língua por meio das experiências e interações que se têm com a família e com a comunidade desde criança. E, só depois, quando a idade avança, é que se começa o processo de escolarização, aprende-se a decodificar o português a partir da leitura e da escrita. Então, antes de aprender a ler e a escrever, o ouvinte, no Brasil, já conhece e entende o português na oralidade por ser sua língua materna.

Mas, agora, vamos pensar numa criança surda que tenha nascido numa família de ouvintes e que, por várias questões, não teve o contato com a Libras e muito menos a possibilidade de aprender o português. Essa criança, na verdade, passou por uma situação de privação de língua. Quando chega o momento de ser alfabetizada, ela não desenvolveu nenhuma das linguagens correntes socialmente, a Libras e a língua portuguesa, para que consiga expressar, conceituar e subjetivar tudo o que acontece à sua volta.

A sua linguagem e a forma de comunicação são limitadas a gestos e mímicas. Até que, um dia, se depara com uma outra pessoa surda fluente na Libras e através desse contato começa adquirir uma língua para se expressar. Este pequeno relato reflete o que muitos surdos vivem e, provavelmente, um dos grandes conflitos sociais que desenvolvem: a falta de identificação social e a falta de entendimento dessa ausência de identificação.

A dificuldade do/a estudante surdo/a em relação à leitura e à escrita também se justifica por questões de metodologia da prática docente em ensinar uma língua para uma turma composta também de estudantes ouvintes, como se essa fosse a língua materna de todos, sem considerar que a experiência linguística do surdo com o português se dá de forma diferente.

Consideramos que o ensino do português deve partir da perspectiva bilíngue, que, nesse contexto, reconhece a língua de sinais como primeira língua (L1) da pessoa surda e o português escrito como segunda (L2). No entanto destaca-se que, na escola, as práticas de ensino são focadas de maneira inversa: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) considerada apenas uma ferramenta de suporte que está a serviço da língua majoritária.

Dessa forma, são silenciadas as produções textuais, as narrativas, as releituras e a(s) tradução(ões) dos significados construídos em sinais. Tais fatos parecem decorrer, em parte, de uma prática pedagógica que, por quase um século, predominou na educação de surdos, prática essa que nos permite traçar um perfil da situação de ensino da leitura, que se preocupou essencialmente com o ensino das normas do “bem falar e bem escrever” a língua portuguesa, dando à leitura um espaço mínimo. A literatura sobre a educação de surdos se refere à compreensão leitora de surdos como uma tarefa árdua (Karnopp, 2015, p. 65).

Acreditamos que a aprendizagem deve acontecer primeiro a partir das produções que são construídas em sinais para que o sujeito possa ter acesso ao conhecimento de forma que o possibilite elaborar os sentidos, os significados e a compreensão do que se lê.

A pesquisa de Lodi *et al.* (2017) corrobora com a discussão ao considerar um entendimento mais amplo do que é ser letrado; ela problematiza a dicotomia que se estabelece entre a oralidade e a escrita por conta da percepção reduzida da escrita como “código de representação da fala” e que presume o letramento como algo restrito unicamente à escrita e ao âmbito escolar. Para a autora, “ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas letradas (orais e escritas) a partir dos diversos materiais de circulação social propiciados pela agência de letramento” (Lodi *et al.*, 2017, p. 36).

Ela também argumenta que o ensino da escrita deve ser contextualizado e relativizado às particularidades de cada grupo social, por exemplo, no caso dos surdos, deve-se respeitar as singularidades do grupo. Nesse caso, é preciso considerar a diferença linguística existente e não impor a língua portuguesa em detrimento da Libras. Conforme explica Karnopp (2017, p. 53), é necessária a aceitação da existência de uma “pluralidade de manifestações linguísticas dentro do universo da língua portuguesa por parte dos surdos” e não os tratar como ‘deficientes linguísticos’ por essas diferenças.

Assim, a escolha de partir das narrativas e experiências dos sujeitos surdos, no processo do letramento da língua portuguesa como segunda língua, configura-se como uma estratégia contra hegemônica. Nesse sentido, compreende-se a pessoa surda como um ser social e histórico que narra, a partir da sua singularidade, a sua própria existência. Esta escolha pode contribuir para uma educação crítica a respeito da realidade posta, pode favorecer também uma educação emancipatória para os estudantes surdos.

Partindo da ideia de Karnopp (2017) de que a escrita e a leitura são atos políticos, por isso, sociais e considerando que a língua portuguesa oral e a escrita se consubstanciam como um modo hegemônico de comunicação, compreende-se a importância do letramento do português escrito para as pessoas surdas, respeitando, claro, as suas especificidades linguísticas e culturais.

Em vista disso, o materialismo histórico e dialético contribui para a percepção crítica, social e dialética do letramento como forma também de transformação das relações sociais. Historicamente, a educação também sofre uma divisão em relação aos saberes e aos conhecimentos que são transmitidos para a classe trabalhadora e para elite, decorrente da divisão de classes instaurada na sociedade. Relega-se ao primeiro grupo uma educação básica, limitada e de baixa qualidade voltada para uma formação que possibilite a sua entrada no mercado de trabalho; e, para o segundo grupo, uma educação mais teórica e completa para o exercício do trabalho mais intelectualizado em detrimento do manual (Saviani, 2007; Netto e Lucena, 2015).

Na reflexão do recorte social em que o/a estudante surdo/a está inserido/a na sociedade e na escola, percebe-se que os saberes e a formação que são ofertados para este público são mais limitados ainda, tendo em vista as barreiras de comunicação e os desafios de inclusão que decorrem da não garantia de forma plena e efetiva do direito linguístico e da acessibilidade a essas pessoas.

Freire (1980) aponta para a importância de uma educação libertadora, crítica e dialógica para as classes populares, como também Silva e Paludo (2021) no que se refere à percepção de práticas de letramento mais amplo, de caráter crítico, como instrumento de emancipação e autonomia dos sujeitos, para a superação do ensino da escrita de forma descontextualizada, pautada na memorização de regras gramaticais e na codificação e decodificação de vocábulos. Essa mesma educação libertadora, dialógica, com possibilidade de letramento mais amplo deve ser ofertada à comunidade surda no sentido de fortalecer a identidade das pessoas surdas e de reconhecê-las na sua cidadania.

### **3 METODOLOGIA**

A pesquisa científica é dotada de múltiplos percursos epistemológicos e metodológicos, portanto pesquisar exige um caminho a ser traçado que admite um planejamento, uma ordem e uma estrutura que orientam a investigação para alcançar

um determinado fim. Em síntese, “a pesquisa é um processo planejado de investigação” (Motta-Roth; Hendges, 2020, p. 131).

A decisão do caminho percorrido para a produção da pesquisa, ou seja, a escolha do método, das técnicas e da análise que orientaram a investigação, segundo Severino (2017), presume fundamentos filosóficos, ontológicos e epistemológicos que amparam e justificam a metodologia escolhida.

É que a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real. Toda modalidade de conhecimento realizado por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado a nossa concepção da relação sujeito/objeto (Severino, 2017, p. 75).

À vista disto, esta pesquisa se firmou nos fundamentos do materialismo histórico-dialético. O ser surdo é entendido como um sujeito social, ativo e produtor de conhecimentos. Logo, julgamos importante o desenvolvimento da investigação tendo também como base os referenciais epistemológicos surdos. Compreende-se que toda e qualquer pesquisa que se debruce sobre a educação de surdos deve primeiro escutar o que eles próprios têm a dizer sobre si e sobre a escola que precisam e desejam.

Assim, a coleta de dados ocorreu por meio de análise bibliográfica, da realização de grupo focal e de entrevistas semiestruturadas. A busca de fontes bibliográficas priorizou produções científicas desenvolvidas por pessoas surdas, mas não se restringiu somente a elas. Exploraram-se artigos científicos, dissertações, teses, livros e capítulos de livros a respeito dos estudos surdos, do conceito de letramento, do ensino de português como L2 e narrativas. A abordagem da pesquisa é de base qualitativa e os procedimentos metodológicos adotados foram a pesquisa-ação, que não tem como objetivo somente compreender e analisar uma conjuntura, mas também intervir na situação estudada para alterá-la. É a elaboração do conhecimento articulado com o objetivo intencional de sugerir uma mudança e o aperfeiçoamento das práticas analisadas (Severino, 2017).

Portanto, além de compreender como se dá o processo do letramento de língua portuguesa para as pessoas surdas a partir das narrativas próprias, esta pesquisa propõe uma intervenção por meio do produto educacional intitulado "Sequência Didática: o ser surdo e o narrar-se", sustentado nas narrativas surdas, para o aprimoramento da prática educativa, contribuindo, dessa forma, para a formação de

professores e para a inclusão do/a estudante surdo/a na educação básica e tecnológica.

A sequência didática é veiculada num *website* que foi criado com a finalidade de sistematizar e veicular outros materiais que derivam do produto, como, por exemplo, o documentário, "Entre Palavras e Sinais: Educação e Identidade Surda", resultado da entrevista semiestruturada, e as traduções para a Libras de todo o conteúdo da sequência. É um site que pretende ser bilíngue (Português e Libras). Como a modalidade da língua de sinais é visual, foi necessário pensar numa plataforma que pudesse suportar os vídeos e ser acessível também às pessoas surdas.

Ressalta-se que o produto educacional e a pesquisa se entrelaçam, haja vista que o primeiro não é algo apartado da segunda, mas, sim, seu constituinte. Não há produto sem a sua pesquisa. Por esse motivo que a metodologia para o seu desenvolvimento é a mesma que desenvolve a outra. Logo, a pesquisa se divide em três etapas que serão mais bem descritas no próximo tópico, divididas por eixos: o conceitual e a imersão; o pedagógico e a ideação; o comunicacional e a prototipação.

### **3.1 Percurso metodológico para a construção do produto educacional**

O produto educacional é a contribuição material da pesquisa-ação para educação, um retorno para a comunidade, uma possível resposta para o problema identificado. Portanto, exige-se também um olhar rigoroso, criterioso e cuidadoso para o seu desenvolvimento e aplicação. Assim, foram adotados, como percurso metodológico, a noção de material educativo, os seus três eixos fundamentais por Kaplún (2003) e o processo do *Design Thinking* por Farias e Mendonça (2021).

O material educativo é definido por Kaplún como “um objeto que facilita a experiência de aprendizado; ou, se preferirmos, uma experiência mediada para o aprendizado” (2003, p. 46). É um material que é utilizado num contexto educativo e que cumpre essa função, não é somente informativo, o seu objetivo é facilitar o processo de aprendizagem. Desenvolver um material didático requer tempo e cuidado; ele deve ser, intencionalmente, educacional e considerar as especificidades para o contexto em que será utilizado para que se cumpra a sua função educativa.

Assim, Kaplún (2003) define etapas que são fundamentais a serem consideradas no processo de elaboração do material: o primeiro é o eixo conceitual

do produto, que diz respeito a investigação prévia do conteúdo que será abordado de forma profunda, uma pesquisa bibliográfica para se inteirar das discussões existentes a respeito do tema. O segundo é o eixo pedagógico, é o articulador entre o conteúdo e o público-alvo, a trajetória em que o leitor irá percorrer, deve-se considerar um ponto de partida e um ponto a que se quer chegar na informação e no conhecimento. Esse eixo está muito ligado ao terceiro que é o da comunicação, a partir do qual elabora-se, de forma concreta e cuidadosa, com uma linguagem condizente com o público, o material educativo. É o momento criativo/criador, já que se pensa nos jogos de palavras, nos possíveis personagens e nas histórias que devem compor o percurso do material.

A palavra, inclusive a sinalizada, perpassa todo o processo educativo, “pensamos com palavras e as palavras nos pensam. Elaborar um material não é apenas transmitir um conhecimento já existente, mas sim, em certa medida, produzir o novo” (Kaplún, 2003, p.58). E pensar um material a partir da sinalidade para representar palavras revelou um grande desafio, uma vez que, como defendemos anteriormente, a nossa proposta é inclusiva e precisa alcançar, primeiro o público surdo, para o qual está sendo pensado o produto educacional. Destaca-se a necessidade de promover, por meio da pesquisa, a formação docente para que esta se torne cada vez mais capaz de alcançar a diversidade de uma sala de aula, incluindo a população surda.

O *Design Thinking* é um processo para criar serviços ou produtos que estejam mais alinhados às necessidades dos seus usuários, resolvendo algum determinado problema (Farias, Mendonça, 2021). São delimitadas três fases, de acordo com as autoras, que foram adotadas nesta pesquisa: a imersão, ideação e prototipação. A primeira fase, se dá pela imersão preliminar em profundidade. O objetivo é compreender inicialmente o problema e identificar as necessidades. A pesquisa exploratória, bibliográfica, as entrevistas e a interação com os participantes (surdos) foram técnicas utilizadas para atingir este fim.

É na segunda fase, a ideação, que as ideias são aprofundadas e são verificadas as possíveis soluções e sua viabilidade, momento da criação. Em seguida, na fase da prototipação, a ideação é materializada em um modelo/protótipo do produto para que seja testado e validado pelo público-alvo. O retorno dos usuários é fundamental para o seu aprimoramento (Farias, Mendonça, 2021) e replanejamento.

Os eixos fundamentais de Kaplún e as três fases do *Design Thinking* foram adotados como percurso metodológico para o desenvolvimento do produto educacional desta pesquisa. Verifica-se que ambas as metodologias têm uma certa correlação e complementaridade (figura 1), pois auxiliaram a planejar, estruturar e elaborar a sequência didática e o *website* que se situa como um Guia Didático Bilingue, que hospeda e veicula a visualidade da língua de sinais.

Figura 1: Percurso metodológico para a criação do produto educacional.



Fonte: Autor próprio, a partir das leituras sobre eixos fundamentais de Kaplún (2013) e das fases do *Design Thinking* por Farias e Mendonça (2021).

Especificamente na elaboração deste produto, a imersão do *Design Thinking* esteve vinculada ao eixo conceitual e ao eixo pedagógico. No eixo conceitual, ocorreu a investigação prévia, a partir de pesquisa bibliográfica e exploratória a respeito do letramento e ensino de português para pessoas surdas que compuseram a fundamentação teórica da pesquisa, além de subsidiarem o desenvolvimento da sequência didática para ser aplicado no grupo focal. Foi nesta etapa que se realizou a imersão, por meio da entrevista e do grupo focal (aplicação da sequência didática), para compreensão inicial dos desafios e das necessidades dos participantes surdos a respeito do ensino e da aprendizagem do português. Nos tópicos a seguir são descritos detalhadamente as etapas que compõem o percurso.

### 3.1.1 Eixo conceitual: uma imersão teórica e exploratória

A noção de eixo conceitual de Kaplún (2003) se coaduna com a noção de imersão de Farias e Mendonça (2021), sendo a sua justaposição relevante para o

levantamento de informações acerca do tema que, por sua vez, fundamentaram o desenvolvimento da pesquisa.

Na primeira noção, a investigação prévia é parte essencial para todo o processo criativo, requer uma pesquisa de tipo temática e/ou diagnóstica. É preciso conhecer a fundo os conceitos que são articulados a respeito do tema e depois selecionar as ideias centrais que serão apresentadas no material para gerar uma experiência de aprendizado (Kaplún, 2003).

A imersão, etapa que consiste na aproximação e compreensão do problema, acontece de forma preliminar, por meio de uma pesquisa exploratória ou em profundidade, para identificar, a partir do contato com os sujeitos, as necessidades e oportunidades que servem como orientação para uma possível solução; auxilia na elaboração do produto. Essa aproximação e interação com os sujeitos para coleta de dados, designamos de imersão experimental, estão mais bem detalhadas no próximo tópico. A essa etapa, denominamos a imersão preliminar como teórica relacionada com a investigação prévia do eixo conceitual.

Concordamos com Farias e Mendonça (2021, p. 3) ao pontuar que a imersão, ideação e prototipação, próprias do *Design Thinking* são “interativas, iterativas, incrementais, flexíveis e adaptáveis”, e julgamos que elas se estendem também aos três eixos do material educativo de Kaplún (2003).

Interativa porque o DT requer observação do universo que permeia o problema e interação com as pessoas envolvidas. Iterativa porque a solução requer “idas e vindas” nas fases a fim de elaborar e reelaborar a compreensão do problema e a construção da solução. Incremental pois cada fase pode ser acrescida com novas informações ao longo do tempo. Flexível e adaptável visto que há uma multiplicidade de contextos e usuários/clientes que podem intervir na criação de um produto ou serviço, ou uma ação que visa resolver uma questão-problema (Farias; Mendonça, 2021, p. 3).

Assim, as etapas desenvolvidas, durante a pesquisa, não finalizaram quando se partiu para outra, elas se integraram e se incrementaram mutuamente, toda vez que, a cada exploração, experimentação e aprofundamento, surgiram novas compreensões que foram acrescentadas e ajustadas para a construção da pesquisa e do produto.

À vista disso, para a imersão teórica foi realizado um levantamento bibliográfico, considerando também autores surdos, buscando e correlacionando-os às seguintes categorias: letramento, português para surdos, surdidade, narrativas e

narrativas surdas. Por meio das leituras, chegaram-se a algumas hipóteses a respeito do ensino de português para surdos, a partir da noção de letramento visual, interculturalidade e o ensino pela perspectiva bilíngue: a principal, entre as que virão descritas ao longo dessa reflexão, é a de que, para se ensinar língua portuguesa à pessoa surda, é preciso partir da sinalidade, ou seja, da Libras. A compreensão da palavra escrita está associada à compreensão da palavra sinalizada.

A partir dessa hipótese principal, foi estruturada uma sequência didática para os encontros do grupo focal a serem realizados considerando o eixo pedagógico: a imersão experimental com os surdos. Esse momento foi crucial e relevante para compreender a fundo as questões acerca do ensino de português escrito e da sua escolarização, além de ser uma oportunidade para verificar se a proposta de letramento em que as narrativas surdas, utilizadas como recurso metodológico, são eficazes no processo educativo e no ensino da língua adicional.

Compreende-se por sequência didática a ordenação das atividades de forma sequencial para atingir os objetivos previstos, para favorecer a aprendizagem, no caso desta pesquisa, de um grupo de estudantes surdos/as. Não é um procedimento rígido e inflexível, pode ser adaptada e reorganizada a depender do contexto em que será utilizada, portanto deve-se estar atento às particularidades e à diversidade das necessidades educacionais dos estudantes/participantes (Zabala, 1998).

Nesta pesquisa, a sequência didática foi elaborada com o objetivo de fazer uma experimentação de como se ensinar o português escrito, a partir das narrativas dos participantes enunciadas primeiro em sinais, ou seja, respeitando e considerando a Libras como sua língua primeira e situando o português como língua adicional.

Na primeira versão, a SD está organizada em 10 etapas: as 5 primeiras voltadas para os aspectos culturais e identitários da comunidade surda, a partir das produções literárias surdas em língua de sinais e em português escrito para desenvolver o sentido literário e incentivar as trocas das suas experiências pelo narrar-se e enunciar-se em Libras, como forma de valorizar essas narrativas. As últimas 5 etapas focam no desenvolvimento da escrita a partir de produções em vídeos dessas narrativas para, em seguida, passar para o processo de registro escrito tendo este material como suporte. A SD foi elaborada para ser usada como instrumento na etapa seguinte, o eixo pedagógico que também engloba a ideação e a imersão em profundidade.

O contato com os participantes no primeiro encontro do grupo focal, descrita no tópico a seguir, possibilitou perceber que a SD deveria ser revisada e mais bem estruturada, principalmente nas últimas etapas que objetivavam o desenvolvimento da escrita. Era preciso considerar o nível de contato e de conhecimento que todos/as tinham com a língua, além de levar em conta a disponibilidade do grupo para participar da pesquisa.

Assim, de 10 etapas, após a readequação, a SD passou para 8, divididas em 4 encontros. Os ajustes consistiram em tornar mais claro o percurso metodológico para a escrita, utilizando o gênero textual carta como incentivo para o registro das suas narrativas, como já dito, sempre primeiro na sua língua e depois para a língua adicional.

### **3.1.2 Eixo pedagógico e ideação: uma imersão experimental**

Conforme já mencionado anteriormente, o eixo pedagógico é o articulador entre o conteúdo e o público-alvo; mas, para sistematizá-lo, é preciso haver uma aproximação com os sujeitos da pesquisa (surdos), para conhecê-los e compreender melhor os desafios e as necessidades que se estabelecem na sala de aula. A esse momento denominamos de imersão experimental, uma vez que se relaciona com a imersão em profundidade do *Design Thinking*.

O objetivo da imersão em profundidade é contribuir para a identificação de necessidades que serviram como base para a melhor ideação e prototipação do produto educacional (Farias e Mendonça, 2021). Para tanto, foram delineados 2 momentos de coleta de dados para esta etapa de imersão e ideação: o grupo focal e entrevista individual com os participantes surdos, as quais são descritas a seguir.

O primeiro momento da coleta de dados organizou-se num grupo focal com pessoas surdas a fim de experienciar uma proposta de ensino e de letramento de português por meio das narrativas surdas, sistematizadas na sequência didática que foi elaborada na fase anterior, no eixo conceitual. Neste eixo pedagógico, foram realizadas a aplicação e a validação do produto, para que possa também ser reelaborado e reorganizado a partir da experiência com o grupo focal.

O convite para compor o grupo foi realizado por meio do contato com um dos/as estudantes surdos/as que passou pelo ensino médio técnico na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do IFG campus Formosa. Além deste, foi

também convidada a comunidade surda da cidade através da Associação Educacional e Desportiva dos Surdos de Formosa (AEDSF) e de conhecidos próximos. O número máximo de pessoas para a composição do grupo focal foi de 10 (dez) pessoas.

A partir da divulgação do grupo focal por meio de vídeo informativo em Libras pelo contato com estudantes surdos/as da EJA, conhecidos próximos e pelo convite feito à Associação Educacional e Desportiva dos Surdos de Formosa (AEDSF), os interessados puderam entrar em contato com o pesquisador através do seu número de WhatsApp que foi disponibilizado na divulgação.

O vídeo informativo sobre o grupo focal atingiu uma ampla divulgação em grupos de *Whatsapp*; e recebeu manifestação de pessoas surdas que moravam em Brasília (6 pessoas) e em Planaltina de Goiás (9 pessoas). Devido ao fato de os encontros serem presenciais e estarem circunscrito a no máximo 10 vagas, pessoas moradoras de outras cidades não participaram por conta da distância.

Os critérios adotados para a inclusão dos participantes para o grupo focal foram ter a Libras como sua primeira língua; ter no mínimo 18 anos de idade; ter interesse e disponibilidade para compor o grupo focal; estar de acordo e assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE. Desse modo, chegamos ao total de 8 pessoas que participaram do grupo focal: 5 do gênero feminino e 3 do gênero masculino, todas moradoras da cidade de Formosa, Goiás.

A princípio, estabeleceu-se que seriam 5 encontros presenciais realizados no campus Formosa, organizados e estruturados em uma sequência didática, dividida em 10 etapas, para o desenvolvimento de atividades experimentais em que as narrativas, provenientes da experiência, fossem utilizadas como recurso para o ensino de português escrito. A leitura de produções surdas (literatura visual e artes surdas) serviram de estímulo para a organização, o entendimento e a construção do trabalho pedagógico, além de suscitar o compartilhamento de experiências que perpassam as questões do contato com a língua de sinais, a língua portuguesa, a cultura e a identidade surda.

À vista disso, a partir do contato com os surdos no primeiro e segundo encontro, a sequência didática foi revisada e redesenhada, levando em conta as particularidades dos participantes, além de perceber que as últimas etapas não estavam suficientemente delineadas pedagogicamente para o fim precípua da pesquisa.

Vale ressaltar que as sequências não têm como propósito serem engessadas e imutáveis. Ao longo do processo, pode-se reconhecer a necessidade de adequação e de replanejamento considerando o contexto em que estão sendo aplicadas. Por isso é necessário estar atento às necessidades educacionais dos participantes (ZABALA, 1998). Logo, com os ajustes e atualização, chegaram-se a 8 etapas, distribuídas em 4 encontros presenciais, conforme o cronograma abaixo:

<b>CRONOGRAMA - GRUPO FOCAL</b>	
Datas dos encontros	Etapas da Sequência Didática
01/11/23	Etapas 1 e 2
08/11/23	Etapas 3 e 4
22/11/23	Etapas 5 e 6
29/11/23	Etapas 7 e 8

As reuniões aconteceram no auditório do campus Formosa com a autorização da direção, iniciando sempre às 19h e finalizando às 21h30. A opção pelo turno da noite aconteceu pelo fato de que mais participantes teriam disponibilidade de participar, tendo em vista que todos são trabalhadores.

No palco do auditório, organizamos as cadeiras em semicírculo de forma que todos pudessem ficar de frente para a projeção do datashow e do quadro branco, utilizado para projetar vídeos e esclarecer pontos referentes à escrita do português no quadro. Para o registro dos encontros, utilizou-se uma câmera fotográfica com tripé para a filmagem (com consentimento dos participantes), que serviu de material de análise de conteúdo.

O segundo e último momento para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada individual com os participantes do grupo focal. O objetivo foi compilar as conversas em um material audiovisual, no formato de documentário, de modo que as experiências surdas pudessem ser compartilhadas. A vivência no grupo focal e a experiência compartilhada nas entrevistas individuais foram de suma importância para o processo de criação, de desenvolvimento e de recriação de um produto educacional que considerasse as especificidades culturais e linguísticas dos participantes. Esse processo caracterizou, de modo peculiar, a pesquisa-ação enquanto método.

Destaca-se que as narrativas do grupo a respeito das suas experiências escolares, o processo de descoberta da Língua de Sinais e a sua relação com o português contribuíram para a reflexão das estratégias de ensino e da inclusão do grupo na educação básica e tecnológica, o que reforçou a pesquisa-ação como método. Tais narrativas compõem o website (Guia didático) que veicula e dá suporte para o aspecto bilíngue e visual do produto educacional (sequência didática).

Para as filmagens foram utilizados uma câmera fotográfica com tripé, a câmera de um *smartphone* para cobrir diferentes ângulos e planos, um microfone para captar os ruídos do ambiente e dos próprios participantes enquanto sinalizavam e roteiro de perguntas (apêndice B). As entrevistas aconteceram na casa dos participantes ou dos familiares em dias combinados previamente.

Após as gravações, iniciou-se o processo de interpretação para o português para legendagem do documentário. Primeiro, foi utilizado o próprio gravador de voz do *smartphone* para a interpretação. Nesse momento, a interpretação foi realizada de forma simultânea com as falas dos narradores. Depois, com a primeira versão da legenda sincronizada com o vídeo, realizou-se uma tradução mais acurada, analisando a fala com a legenda e fazendo os ajustes necessários para manter o rigor e a qualidade do processo tradutório.

Todo o material foi organizado em pastas, armazenados no Google drive e compartilhados com um profissional de edição de vídeos que fez toda a decupagem das imagens conforme a orientação do pesquisador e da professora orientadora. Após a edição, compartilhamos o material através de um *link* do Google drive para os participantes surdos da entrevista. Esse compartilhamento se deu no aplicativo de conversas *WhatsApp*. Solicitamos que assistissem para verificar se concordavam com a forma e o conteúdo, haja vista que as imagens e a experiência pessoal deles constituem o documentário. O retorno de todos os participantes foi de muita animação e aprovação.

Somente após esse *feedback* e aprovação que o material foi disponibilizado na plataforma de vídeos YouTube<sup>5</sup> e inserido no produto educacional. Vale ressaltar que o documentário, intitulado "Entre Palavras e Sinais: Educação e Identidade Surda", é uma parte importante do produto, haja vista que as narrativas a respeito das experiências escolares, o processo de descoberta da Língua de Sinais e a relação

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-5ewkfOKYuE>.

com o português contribuem para a reflexão das estratégias de ensino e da inclusão deste grupo na educação básica e tecnológica: temas que perpassam, como experiência narrativa, o documentário. Destaca-se também o caráter poético da sinalidade dos entrevistados, que precisa ser posto em relevo para mostrar a importância da Língua de Sinais, para os surdos, como veículo de cultura, de identidade e de suas subjetividades.

Todo o processo de planejamento e criação do documentário durou 35 dias. Iniciando no dia 16 de julho e finalizando no dia 18 de agosto de 2024. Segue abaixo o quadro das etapas para a produção do material:

<b>ETAPAS DE GRAVAÇÃO DAS ENTREVISTAS</b>
Elaboração do roteiro de perguntas
Agendamento com os entrevistados
Captação de imagem e áudio (entrevistas)
Organização do material em pastas
Tradução para o português
Edição e montagem
Revisão (montagem e legendas)
Aprovação dos entrevistados
Postagem no Youtube para ser inserido no produto final.

No decurso da coleta de dados como nas atividades imersivas com os surdos, surgiram algumas possibilidades de ideias de como seria organizado o produto educacional, desde o conteúdo até a forma como seria apresentado. As ideias foram registradas numa caderneta que serviu como um diário livre de percepções e *insights* da experiência. Nem tudo o que foi registrado nessa etapa da ideação foi aproveitado em função da viabilidade e do tempo para execução, portanto optamos pelas mais relevantes e que fossem exequíveis, sem perder a qualidade técnica e pedagógica.

Somente a partir do contato com os participantes, foi possível desenvolver o eixo pedagógico. Sem essa interação experimental, talvez não teríamos insumos suficientes para conceber um produto que fosse consistente e legitimado pelo seu

público-alvo, levando em conta os contextos em que estão inseridos. Com todo o material proveniente das coletas de dados, estruturou-se um esboço para definir o itinerário pedagógico que seria percorrido na elaboração do Guia Didático Bilíngue (site), o suporte que tem como objetivo sistematizar e divulgar as narrativas e a sequência didática (produto educacional). Dessa maneira, assuntos como a diversidade surda, as suas especificidades linguísticas no que tange à Língua de Sinais e a sua compreensão sobre o português escrito foram destacados como importantes conteúdos a serem apresentados e sistematizados para os professores.

A partir da definição do esboço do percurso pedagógico e das ideias viáveis para execução, prosseguimos para o próximo eixo concernente à composição e estruturação da forma como o conteúdo será apresentado, ou seja, a linguagem adotada e a prototipação, que está descrita no próximo tópico.

### **3.1.3 Eixo comunicacional e prototipação**

A partir do diagnóstico dos sujeitos e seus contextos na fase anterior, tivemos também contato com o universo cultural em que estão inseridos e, nesse caso, aproveitamos esses insumos para pensar e criar o eixo comunicacional. Esse eixo é responsável pela criatividade, o jogo de palavras que foram utilizadas, na forma dos conteúdos delineados no eixo conceitual e pedagógico pela qual seria apresentada para o público-alvo para atingir o seu fim.

Se no eixo anterior, pensamos e esboçamos um itinerário pedagógico a ser percorrido, aqui, no comunicacional, pensamos em como nos transportaremos nesse caminho. A depender, um tipo de veículo revela-se mais ideal do que outro, trazendo melhor experiência para quem o percorre, ou seja, é o desenvolvimento narrativo do produto, é "o modo concreto de relação com os destinatários" (KAPLÚN, 2003). Assim, estabelecemos alguns critérios para dar forma ao guia didático e à sequência didática. O primeiro deles foi a necessidade de ser bilíngue, ou seja, deve estar acessível em português para o público ouvinte e acessível em Libras para o público surdo. A intenção é que a visualidade da língua brasileira de sinais com a escrita do português pudesse alcançar o objetivo de compartilhar o conteúdo formativo acerca do letramento.

Logo, um *website* se apresentou como uma melhor alternativa, considerando que, nele, é possível utilizar textos e vídeos em Libras, em que ambas as línguas

compartilhem do mesmo espaço virtual de maneira harmônica sem sobreposição e hierarquia. Para tal, após ajustes do texto em português do percurso pedagógico já esboçado, trabalhamos o processo de tradução para a Libras para em seguida iniciar o processo de gravação de vídeo.

O Guia Didático foi organizado e estruturado em 6 partes, sendo a primeira delas a apresentação na página inicial, a segunda parte discorre sobre as especificidades dos surdos em relação a compreensão do português e como pensar a prática pedagógica em sala de aula nesse contexto. As narrativas surdas constituem a terceira parte, nela consta o documentário "Entre Palavras e Sinais", fruto das entrevistas realizadas com os participantes. O objetivo centrou-se em promover uma reflexão a partir da escuta das narrativas surdas.

A Sequência Didática compõe a quarta parte do guia, disponibilizando todas as etapas utilizadas no grupo focal, de modo que possa servir como uma sugestão para trabalhar as narrativas em sinais no ensino de português para surdos como língua adicional. A penúltima parte é destinada ao compartilhamento de links de materiais diversos que podem contribuir nos estudos para quem tiver interesse em aprofundar na temática da educação dos surdos. A última é uma aba destinada para o contato com os pesquisadores, seja para sugestões, críticas ou trocas de percepções.

Nesse momento, a prototipação se relaciona com o eixo comunicacional por ser o momento de criar e desenvolver o produto para que seja testado, aplicado e legitimado pelo público-alvo, podendo assim, ser ajustado quando necessário a partir da consideração do público a que se destina. A partir das leituras da imersão teórica e do contato com os sujeitos da pesquisa na imersão experimental, idealizamos um guia de modo acessível, visual e bilíngue, considerando alguns critérios do Guia de Boas Práticas para Acessibilidade Digital (Brasil, 2023).

Portanto, a navegação precisa ser simples e intuitiva para que o usuário consiga acessar o conteúdo e o material disponibilizado de maneira autônoma e clara do que está, no *website*, presente. São adotadas fontes maiores nos títulos das páginas e no corpo do texto, além da opção de zoom que já é um recurso disponível em todos os navegadores de Internet.

Além do texto, há alternativa de vídeos em Libras de todo o conteúdo. A escolha de fazer a tradução, em vez de utilizar os *plugins* disponíveis de tradutor automático de site para Libras, se deu por entendermos que essas ferramentas não dão conta de toda a complexidade que o processo tradutório exige para manter o rigor técnico e

transmitir a informação de forma compreensível e fidedigna, uma vez que muitos léxicos são traduzidos de forma descontextualizada ao sentido de toda a mensagem.

Para o desenvolvimento do *site*, foram contratados os serviços de um profissional *designer* que nos auxiliou a dar forma ao guia didático. No primeiro contato, compartilhamos as ideias a respeito do produto e os critérios de acessibilidade que necessitaria ser seguido, após o retorno da viabilidade da execução pelo profissional, definimos o provedor em que o site deveria ser hospedado, o Locaweb foi o provedor escolhido, dado o custo-benefício.

O domínio, que é o nome que deve constar no endereço de acesso, definimos como: [portuguesparasurdos.com.br](http://portuguesparasurdos.com.br), a partir destas definições, foram idealizados, explorados e decididos o *layout* e as cores, sempre levando em conta os critérios de acessibilidade digital.

Após as escolhas, iniciou-se o processo de tradução para Libras. Dividimos esse processo em quatro etapas. O primeiro foi o trabalho das escolhas tradutórias a partir do texto. Em outro documento, foram colocadas as palavras seguindo a estrutura gramatical da Libras, nesse caso, o português serviu apenas como partitura do que seria transmitido na língua de sinais, obedecendo à estrutura dessa língua, no sentido de mostrar o respeito a ela.

Depois desse processo revisto, passou-se para a gravação do áudio do texto traduzido para servir como suporte no momento da captação de vídeo, para que não houvesse erros de tempo, de entonação e/ou de incompreensão de sentido caso uma segunda pessoa fizesse a leitura e, assim, prejudicasse a sinalização. Por isso a escolha de gravar o áudio.

A terceira etapa consistiu em gravar por meio de vídeos a tradução para a Libras. Para isso foi necessário montar um set de filmagens com os equipamentos necessários para manter a qualidade visual. Portanto, utilizamos uma câmera fotográfica digital com tripé, iluminação *softbox*, uma iluminação *led*, suporte e pano de fundo verde para o *chroma key*.

Figura 2: Set de filmagem.



Fonte: do próprio autor..

Após o cenário montado, uma segunda pessoa ajudava a posicionar o intérprete para que fosse mais bem enquadrado pela câmera para que, em seguida, após o *play* do áudio e o *rec* do equipamento de filmagem acionado, a tradução começasse.

A quarta e a última etapa constituíram a decupagem, a edição dos vídeos e a sua organização numa pasta do google drive para ser compartilhada com o profissional designer. Para a edição dos vídeos, utilizou-se o programa *Premier* da Adobe. Nele, os vídeos receberam tratamento e remoção da cor verde do fundo para ser inserido uma cor que estivesse de acordo com a identidade visual do guia didático. Nesse caso, foi escolhida a cor laranja, uma vez que foi adotado o tom terroso. Todas essas etapas para a tradução, gravação e edição foram realizadas pelo próprio pesquisador.

#### **4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)**

A partir de todo o percurso metodológico descrito, os dados coletados foram organizados a partir das categorias que se destacavam nas suas narrativas provenientes da entrevista semiestruturada e da aplicação do produto no grupo focal: **identidade, escola, trabalho e letramento**. Dessa forma, tais categorias foram desenvolvidas e analisadas a partir de uma visão crítica da linguagem como

constitutiva do sujeito através das relações sociais e também históricas, tendo como base o método materialista histórico-dialético.

A organização das análises foi dividida em cinco tópicos: o primeiro dedicado a analisar a constituição da identidade surda dos participantes por meio do encontro com o outro; o segundo diz respeito às experiências de escolarização e a contradição da escola como espaço de exclusão; no terceiro tópico, discutiu-se o trabalho como princípio formativo e ontológico dos sujeitos da pesquisa; no quarto, refletiu-se sobre o uso do português nas práticas sociais em que os participantes estão vinculados e como eles a experienciam; e, por fim, no último, analisa-se a experiência da aplicação da sequência didática, verifica-se se as narrativas surdas podem ser caminhos úteis para o letramento e ensino de português como língua adicional.

É necessário pontuar que as falas e as narrativas dos sujeitos da pesquisa são apresentadas na análise entre aspas e grafadas em itálico para que se diferencie de quaisquer citações que não sejam provenientes dos surdos participantes.

#### **4.1 Os narradores**

Aqui é necessário fazer uma breve apresentação das pessoas surdas que aceitaram participar da pesquisa, seja no momento do grupo focal, seja nas entrevistas semiestruturadas. Com a autorização de cada um, mantivemos os seus nomes. A escolha de manter a identidade é de dar centralidade e autoria para as narrativas compartilhadas e fortalecê-las para e no processo de aprendizagem.

A construção desta pesquisa não se deu de forma individual e isolada, há um "eles" que, em certo nível, compõe um "nós", que representa uma comunidade. Na escrita e no desenvolvimento das análises existem vozes ativas dos participantes, com as suas experiências, e do pesquisador, as quais se entrelaçam, assim, julgamos importante creditar a autoria destas narrativas.

**Adalberto**, 44 anos de idade, negro, ficou surdo ainda criança decorrente de uma meningite. Natural de Alvorada do Norte - GO, mudou-se para Formosa - GO ainda jovem para conseguir emprego e na cidade se instalou. Trabalha numa empresa multinacional de grãos e sementes como auxiliar de produção. É casado também com uma surda e juntos têm um filho ouvinte de 4 anos. Coursou o técnico em manutenção e suporte em informática integrado ao ensino médio na modalidade EJA no Instituto

Federal de Educação de Goiás - IFG campus Formosa.

**Edina**, 48 anos de idade, branca, surda de nascença. É natural de Formosa - GO. Casada com um ouvinte, juntos tem duas filhas jovens, também ouvintes. Trabalhava num Hospital particular como copeira, mas devido à sua baixa visão foi encostada e recebe um benefício pelo INSS. Participou como aluna do curso de azulejista do Projeto Mulheres Mil no IFG campus Formosa. Possui o ensino fundamental incompleto.

**Eliane**, 50 anos, branca, formosense, ficou surda ainda bebê por causa desconhecida, conforme relata. Casada com um surdo, juntos têm três filhos adultos e uma neta, todos ouvintes. Trabalha na lavanderia de um hospital particular da cidade. Possui o ensino fundamental incompleto. Preocupa-se com a educação de crianças surdas.

**Elisângela**, 45 anos, branca, ficou surda aos 3 anos de idade. Faz uso da Libras e da oralização. É casada e tem três filhas adultas. Possui o ensino médio completo e trabalha na lavanderia do hospital particular da cidade. Sonha em ser professora.

**Marcos**, 38 anos de idade, branco, solteiro, surdo desde o nascimento. É natural de Formosa - GO, mas reside junto com a sua família em uma fazenda na Chapada dos Veadeiros, próximo ao município de São João D'Aliança - GO. Não chegou a concluir a primeira série do ensino fundamental. Junto com a mãe e o irmão trabalha na agricultura familiar.

**Vagner**, 54 anos, negro, formosense e surdo desde o nascimento. Casado também com uma surda, juntos têm três filhos adultos e uma neta, todos ouvintes. Não concluiu o ensino fundamental I. Trabalha no hospital particular da cidade como técnico de manutenção.

#### **4.2 O ser surdo: identidades e narrativas através do encontro com outro**

As análises aqui feitas são de dados coletados nos encontros do grupo focal e

também das entrevistas semiestruturadas, estas resultaram no documentário: "Entre palavras e sinais: educação e identidade surda"<sup>6</sup>, disponibilizado na plataforma de vídeos Youtube.

A questão identitária dos sujeitos da pesquisa perpassa toda a sua narrativa. O compartilhamento das suas experiências e as memórias relativas ao contato com a língua de sinais e a compreensão sobre ser surdo são fundamentais para entender a relação com o português e como, por ela, também são atravessadas questões de poder e cultura.

Para tanto, é importante situar o entendimento do que se menciona aqui sobre identidade e identidades surdas. Para Hall, a identidade do sujeito pós-moderno é móvel e fragmentada, longe de ser fixa, engessada ou permanente, ele postula que ela é "transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (2006, p.13).

Para Castelles (2018, p. 54), a identidade é entendida como um "processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados", a elaboração e a constituição das "fontes de significados" se dão pela identidade colaborando para um processo de individuação, dessa maneira, para ele, pode haver identidades múltiplas.

A respeito dos participantes, a marca surda não é única, nos contextos sociais em que nasceram, viveram e ainda vivem, e os atravessamentos que se dão por essas diferentes experiências foram e são importantes para o seu processo de constituição identitária e para a construção de significados.

Fundamentada na concepção de Hall, Perlin (2016) também entende que a identidade é uma construção que se transforma e se movimenta permanentemente. A partir dessa conceituação, elabora-se uma categoria importante que ajuda entender as narrativas dos participantes, que é (são) a(s) identidade(s) surda(s)<sup>7</sup>. Nesse caso, a construção de uma identidade surda se forma dentro de uma cultura visual, sempre em proximidade com o outro igual, ou seja, de forma relacional tanto com a imagem quanto com o próximo.

A identidade surda e sua construção de significados a partir de uma experiência

---

<sup>6</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=-5ewkfOKYuE>

<sup>7</sup> No plural, porque a autora destaca e cita algumas diferentes classificações para evidenciar a multiplicidade e heterogeneidade das identidades surdas, como por exemplo: identidades surdas híbridas, de transição, incompleta e flutuantes (PERLIN, 2016).

visual têm destaque nas falas e trocas que acontecem no grupo focal e na entrevista semiestruturada. A aproximação com os outros iguais por meio da literatura surda foi essencial para o desencadeamento das elaborações sobre si enquanto sujeitos surdos.

O contato que os participantes tiveram com a literatura surda, por meio da leitura coletiva em Libras, suscitou momentos de partilha de memórias vivenciadas em situações semelhantes às narradas nas obras. O processo de descoberta da língua de sinais, bem como a compreensão e a constituição da identidade surda foram temas centrais nos textos e vídeos apresentados.

É possível notar, a partir das falas compartilhadas, que o processo de identificação da surdez, num primeiro momento, é nomeado e identificado pelo outro: o ouvinte, como o sentido de falta e incompletude. Uma delas narra para o grupo, a partir da leitura de Laborit (1994), sobre situações que deram elementos para a compreensão de que era diferente de sua família.

Conta que constantemente gritava e sempre a repreendiam, e ela não entendia o motivo. Os seus gritos poderiam ser uma forma de chamar a atenção dos seus, já que a comunicação dos familiares se dava pela oralidade. E, por isso, reproduzia o que observava.

*Quando criança eu gritava, mexia os lábios... Minha mãe não me disse nada. Eu não sabia de nada. Tentava falar, gritar... gritava e mexia a boca pra falar. E nada. Minha irmã mais velha, ouvinte, me chamou e pegou pela mão, saímos andando. Perguntei pra ela sobre o falar (oralidade). Ela quem me disse que eu era surda. Via todos eles conversando e eu gritava, mas ninguém me entendia. Eu os chamava e apontava para a minha boca pra mostrar que estava falando. Ela tentou me explicar com gestos que eu era surda-muda. Que minha boca não falava nada e meu ouvido não escutava nada. Eu fiquei sem entender, continuava gritando e ela tentava me explicar. Essa minha irmã que me ensinava sobre as coisas, não a minha mãe. Ela gesticulou tampando os ouvidos com as mãos seguido do gesto de nada. Olhava aquilo e não entendia muito bem. Só na escola quando encontrei outros surdos gesticulando que eu entendi que também era surda igual à eles, usavam as mãos. Foi assim que entendi o que minha irmã quis me dizer quando tinha mais ou menos 4 a 6 anos de idade. Gritava mas não tinha sentido nenhum (Eliane).*

O mexer os lábios e o gritar constituíram uma reprodução visual do que observava, acreditava que, assim, também seria compreendida. Somente a irmã mais velha é quem tenta explicar sobre a sua surdez. No relato, recria os gestos utilizados

pela irmã para se referir à sua condição de "surda e muda"<sup>8</sup>, haja vista que ninguém da família e nem mesmo ela sabia Libras. Nos gestos, o tapar os ouvidos com as mãos, o dedo indicando a boca e o ouvido seguido do não são utilizados na tentativa de explicar que ela não falava e nem escutava. Também destaca, em outras falas, a importância dessa irmã na sua vida, mais do que a própria mãe, no sentido de que é ela quem estabelece algum grau de comunicação para educá-la e ensiná-la.

Outra participante contribui com a conversa compartilhando uma memória do episódio em que acompanhava a mãe nas missas quando criança. Em dado momento, emitia ruídos achando que estava rezando como todos ali, mas era repreendida pela mãe por estar chamando atenção e atrapalhando o momento litúrgico, já que os grunhidos não tinham sentido nenhum. O dedo na boca indicando o gesto de "silêncio" e a indicação do ouvido e da boca, seguido de "você não", informavam que havia uma falta.

A compreensão do que significava ser surda só se deu a partir dos encontros com outros iguais. Quando a irmã mais velha, também surda, tentou explicar que não tinha por que tentar reproduzir uma vocalização por meio de grunhidos, a narradora utilizou o indicador apontando para os lábios e o ouvido seguido do gesto polegar para baixo, para representar os mesmos gestos utilizados pela irmã na conversa, dando a ideia de que a boca e os ouvidos, sentidos também atribuídos à habilidade de fala e escuta, não funcionavam, já que o gesto do polegar para baixo tende a significar sempre algum tipo de negação.

Observa-se que, nesse caso, acontece uma reprodução do que constantemente é direcionado a elas: a ideia do corpo danificado, a negação. Para Perlin (2016), o conceito de corpo danificado se refere a um discurso de norma, em que o sujeito surdo é visto a partir do sujeito ouvinte, tido como normal.

Logo, nesse caso, o não ouvir poderia ser entendido também como um não falar, que aqui seria melhor descrito como oralizar. Um sujeito visto como anormal pelos padrões estabelecidos seria visto como incapaz de enunciar e de fazer elaborações subjetivas e profundas, levando em conta que "não fala" e "não escuta". É desse entendimento que decorre o termo pejorativo surdo-mudo.

Depois, a narradora utiliza as duas mãos e os dedos, em movimento, se

---

<sup>8</sup> Surda-muda é um termo pejorativo, que, por muitos anos, foi utilizado para se referir às pessoas surdas. O mudo carrega a ideia da exclusividade do falar na língua oral.

tocando uns aos outros, para falar que havia muitas outras pessoas que usavam os gestos, como elas, "*eu, você: mãos*". Levada pela irmã, escondida da mãe, foram a uma praça onde outras crianças surdas moravam nos arredores e se encontravam para conversar por meio de gestos e para brincar. Depois foi na escola e na catequização que esse processo de identificação do ser surda foi se alargando e solidificando de forma positiva.

Tanto no relato da participante que gritava e a irmã ouvinte que tentava explicar sobre a sua condição, quanto a última que compartilha a sua memória na missa, observa-se que elas só se compreendem e se identificam como pessoas surdas no contato com os seus iguais, seja na escola, seja na vizinhança. Por mais que o outro, nesse caso, o ouvinte, tentasse nomeá-las como tal, percebe-se que elas não se compreendem totalmente.

Nos encontros, todos os participantes partilharam passar pelo mesmo processo. Primeiro, numa tentativa de se fazerem entender pela família utilizando uma reprodução do que veem do que seria "falar" e, depois, no encontro com os iguais e a descoberta da Libras. Perlin (2016) assevera que "os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva" (p. 54). Isso explica ser comum, nos relatos, a criança reproduzir através da sua percepção visual a maneira como os adultos ouvintes se comunicam.

Uma outra participante compartilhou uma lembrança da infância de sempre gritar e emitir grunhidos porque era assim que observava a família fazer e achava que estava conseguindo expressar os seus pensamentos. Por meio das repreensões, ela percebe que com ela não funcionava. Assim como aconteceu com a que rezava na igreja. É interessante notar, no relato, o papel da irmã surda mais velha de apresentá-la às outras crianças e usar o gesto de "mexer com as mãos" para se referir a essas outras e a elas mesmas, pode ser interpretado como uma alternativa à forma como os ouvintes se comunicam para a forma que elas, surdas, se comunicam, "falar com as mãos". No contexto em que compartilharam, foi importante o encontro com outros surdos, os seus iguais, e de se entenderem como não mais únicos no mundo. É um alargamento da compreensão do que é ser diferente entre os ouvintes. Laborit (1994) e Vilhalva (2004) narram histórias parecidas.

A primeira achava que tinha alguma doença e que morreria ainda criança. É no encontro com outro adulto surdo que essa ideia inicial é desfeita e isso traz um sentimento de esperança, assim como o sentimento de choque e surpresa ao

compreender que era surda a partir de uma conversa com um grupo de surdos em Washington, na Universidade Gallaudet, pois ali entendera que ser surda é muito mais do que não escutar, é ter uma língua própria, uma comunidade e a possibilidade de experimentar o mundo (Laborit, 1994).

A mesma experiência parece ter acontecido com os participantes desta pesquisa em suas infâncias. No entanto o encontro com os outros iguais não quer dizer que já teve contato com a Libras, haja vista que esses outros também eram crianças que estavam vivendo uma experiência de privação de língua<sup>9</sup>. Para uma delas, o primeiro contato com a língua de sinais se deu com um adulto surdo que passa pelas ruas da cidade vendendo apostila de Libras. Para duas das participantes, esse foi o momento em que descobriram a existência de uma língua de sinais, que era diferente dos gestos caseiros que estavam habituadas, para outros essa descoberta se dará na catequização ou na escola.

É interessante notar que, no contato com os iguais, a compreensão e a autoidentificação se dão pela perspectiva de que todos eles gesticulam e/ou sinalizam em Libras. É essa interação que traz o entendimento do que significa ser surdo, não quando são repreendidos ou alertados pelos ouvintes que "não escutam e nem falam".

Através do encontro com a Libras, possibilitou-se o acesso a uma língua de forma efetiva, além de se estabelecer um encontro consigo mesmo e com o mundo. O encontro é consigo, porque o entendimento de si é alargado, não é mais aquele que não fala e não escuta, uma vez que, agora, possui uma língua que é compartilhada com outros; e o encontro é com o mundo, porque agora é possível se enunciar, comunicar, aprender e trabalhar como qualquer outro sujeito.

Uma das participantes narra sobre o seu primeiro contato com a Libras e a sua relação com a língua:

*Eu não sabia nada, era só gestos. Olha... olha... minha irmã, Marcinha, eu captava os sentidos do que falava. Depois chegou um surdo. Foi a primeira vez que vi uma apostila de Libras com o alfabeto. E eu fui desenvolvendo e aprendendo. Depois chegou a freira, o pessoal da evangelização com surdos falando em Libras. E eu fui aprendendo, observando. Eu gosto da Língua de Sinais. Eu amo libras, é muito gostoso sinalizar. Eu amo. Com a Libras é bom,*

---

<sup>9</sup> Situação de privação de língua é quando uma criança surda, em muitos casos filha de pais ouvintes, que por diversos motivos não a expõe à língua de sinais, cresce impedida de se desenvolver linguisticamente como qualquer outra criança ouvinte que partilha da mesma língua que os pais.

*é mais leve, distrai. Na oralização, não entendo nada. Eu amo Libras. Tem vários sinais. Eu aprendo. É bom, eu gosto (Edina).*

Quando a criança surda passa pela privação de língua, a linguagem que ela utiliza para tentar se comunicar é baseada em mímicas e gestos caseiros<sup>10</sup>. É uma linguagem limitada, a partir da qual não é possível desenvolver e aprofundar muito em ideias e conceitos subjetivos. A comunicação fica restrita ao que é possível expressar a partir do que é captado pela observação, conforme aconteceu, no caso, em que a pessoa capta os sentidos do que a irmã ouvinte fala pela observação visual relacionada ao contexto da conversa.

Para esta participante, o encontro com a Libras acontece quando outro adulto surdo vende as apostilas. A partir desse material, ela aprende o alfabeto manual<sup>11</sup> e alguns sinais. Foi somente no encontro com o outro igual adulto para começar a compreender que existe uma língua de sinais. Observa-se, nesse fato, momento da ampliação da linguagem.

A catequização que acontece na cidade é um outro fator importante para o contato mais próximo com outros surdos de Brasília. É nessa interação que acabam por conhecer mais a Libras e a usá-la. Em Formosa, a Igreja Católica, por meio da Pastoral dos Surdos, teve uma certa influência e contribuiu para a formação da comunidade na década de 90 e nos anos 2000. A freira que a participante menciona se refere a irmã Helena Croda, uma das professoras do Instituto Nossa Senhora do Brasil - INOSEB, uma instituição de Brasília, que existe desde 1969 e presta atendimento aos surdos e familiares, além de ofertar cursos de Libras. De acordo com Santos (2023), o INOSEB é uma das instituições importantes na história da educação de surdos do Distrito Federal e regiões adjacentes, além de desenvolver atividades e projetos de assistência social para a comunidade surda.

A visita da comitiva de surdos e intérpretes católicos dessa instituição de ordem religiosa e social à Catedral de Formosa acontecia num contexto de evangelização e apoio à pastoral dos surdos da cidade que também contava com alguns intérpretes que faziam a interpretação das missas além do catecismo. Segundo Chaibue (2022), o trabalho desenvolvido pelas pastorais também tem contribuição na formação de

---

<sup>10</sup> Sistema de comunicação visual improvisada utilizados por pessoas surdas em situação de emergência para se fazer entender em contextos em que o interlocutor não sabe a Língua de Sinais.

<sup>11</sup> Código de representação das letras do alfabeto utilizada como um recurso por pessoas sinalizantes para soletrar nomes próprios.

intérpretes e na difusão da Libras na cidade.

Assim, é possível inferir que a religião, por meio da pastoral dos surdos, teve importância na formação desse participante e no contato dela com a língua de sinais. Conforme narrado, reforça-se a ideia que a aquisição de língua aconteceu por meio do contato sócio interativo com os iguais que utilizam a Libras. A participante deixa claro o gosto que tem por essa língua, que é "leve e distrai", proporcionando uma situação de conforto linguístico, haja vista que a comunicação que se estabelece por ela é natural e confortável. É por meio dela que é possível aprender: "*Tem vários sinais. Eu aprendo. É bom, eu gosto*", diferente da sua experiência com a oralização: "*Na oralização não entendo nada*".

No oralismo, a ideia de linguagem está circunscrita à língua oral hegemônica do país em que se vive. No caso do Brasil, o português seria a única forma de comunicação dos surdos, segundo essa perspectiva. O método de ensino da oralização é baseado em práticas fônicas, a língua de sinais não é muito bem aceita (Goldfeld, 2002). Para a narradora, o seu contato com essa prática não proporcionou nenhuma aprendizagem pela dificuldade de entendimento, haja vista que não são considerados os sinais, somente a oralização.

Outro participante conta o seguinte:

*Eu não nasci sabendo Libras. (...) Eu vi surdos sinalizando e captando os sinais em Libras, aprendendo e captando. A primeira vez foi em Planaltina-DF. Lá em Alvorada do Norte não tinha nada, eu ficava entediado, todo mundo oralizando e eu surdo. Sem me comunicar. Eu pensei mudar para casa da minha tia lá em Planaltina. E lá encontrei muitos surdos conversando em Libras. Eu fui captando e aprendendo Libras. Me sentia muito bem. Conversava com todo mundo, me sentia alegre, me sentia muito feliz. Aprendi Libras muito rápido (Adalberto).*

Assim como as demais, para este participante o estar em uma família que não partilha da mesma língua traz uma sensação de isolamento, por isso é entediante, porque não há comunicação. O encontro com outros surdos na escola traz sentimentos de alegria e felicidade, porque ali há comunicação e a possibilidade de trocas: interação e aprendizagem. É assim se aprende Libras muito rápido.

O processo de aquisição da Libras, nesses casos, não, necessariamente, acontece em sala de aula formalmente, mas, sim, por meio da interação e do contato com outros sinalizantes, na língua viva e manifesta na prática social com e entre os seus falantes. Como qualquer processo de aquisição de língua, é assim que se

adquire a Libras, de forma dialógica, natural, no anseio de participar das trocas interativas que acontecem com o grupo, a comunidade surda.

Outro participante narra algo semelhante ao ser perguntado sobre qual a importância da Libras para ele:

*É importante sim. Eu gosto. Essa interação na família... lá na fazenda o pessoal não sabe muito Libras, aqui todo mundo sabe, né? É visual, é muito bom. Eu me sinto bem. Todo mundo lá em Brasília quando encontro muitos surdos assim juntos e vou conversando com eles, eu me sinto muito bem. Eu gosto muito (Marcos).*

O sentimento de bem-estar é proveniente de fazer parte de uma comunidade e estar com pessoas que partilham do mesmo meio de comunicação, é sentir pertencente a um grupo, ser visto e reconhecido por ele. Perlin (2016) explica que a identidade surda sempre se constitui na proximidade e "em situação de necessidade com o outro igual" (p. 54) e não restritamente na cultura em que nascemos, no contexto do surdo, que nasce e cresce no seio familiar ouvinte e em contato com essa cultura; mas afirma-se, positivamente, enquanto sujeito com e entre os seus iguais: "surdos dentro da cultura ouvinte é um caso em que a identidade é reprimida, se rebela e se afirma em questão da original" (Perlin, 2016, p. 53).

Até aqui discutimos questões relativas ao processo de identificação do ser surdo. Alguns pontos são cruciais para entender como essa constituição se relaciona também com o letramento e o ensino de língua portuguesa. É primordial considerar o percurso em que os sujeitos atravessaram e a importância que a língua de sinais e a interação com os seus iguais têm na sua formação enquanto indivíduos. Situado esse contexto, a inserção e aproximação da língua portuguesa devem acontecer em situação de língua adicional, respeitando-se e considerando, sobretudo, as especificidades não só linguísticas, mas também identitárias, culturais e sociais da comunidade surda, pois somos todos, indistintamente, sujeitos históricos, sociais e culturais.

#### **4.3 "Quero estudar igual a eles": escola, contradição e inclusão**

Se somos sujeitos também históricos, é preciso considerar o processo da constituição da escola e do acesso das pessoas surdas à escolarização, que, por muitos anos, foi negada a esse grupo com diferentes motivações por justificativa. É

importante delinear, de forma breve, esse percurso histórico para compreender a relação com as experiências vividas na escola pelos participantes da pesquisa.

Partimos pelo prisma do materialismo histórico-dialético, para entender essas relações que se dão entre trabalho e educação, categorias que emergem nas narrativas dos surdos. Eles participam da escola constituindo ali um percurso (de)formativo e, também, por questões de sobrevivência, precisam se inserir no mundo do trabalho.

Saviani (2007) relaciona a divisão de classes com o papel da escola, que, nesse caso, também é dividida e diferencia-se de acordo com o seu público-alvo: uma educação destinada à classe dominante é distinta da educação destinada à classe dominada. Além desta divisão, podemos verificar as suas transformações, "depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação" (Saviani, 2007, p. 156).

Nesse processo de desenvolvimento, de rupturas e contradições até à sua condição atual, é possível verificar também o processo de escolarização das pessoas surdas que só se constituiu como direito a ser garantido dentro dos parâmetros da educação especial e inclusiva recentemente. Antes disso, a educação dessas pessoas era relegada à uma situação de exclusão. Antes, não eram vistos como seres educáveis, como postulou o pensamento aristotélico, (Nakagawa, 2012) que perdurou nas sociedades por séculos.

Sobre o processo histórico e político da educação especial e inclusiva no Brasil, Ferreira (2006) aponta que essa modalidade se centralizou nas escolas especializadas, em sua maioria, compostas por instituições privadas e filantrópicas, onde se prestavam atendimentos de cunho assistencialista e de reabilitação. A ela é atribuída exclusivamente a responsabilidade da educação do/a estudante com deficiência, isentando todo o sistema educativo de se comprometer com a sua inclusão.

Apesar dessa responsabilização exclusiva, as escolas especializadas sofriam com carências de recursos orçamentários por parte do Estado. Tal fato fez com que a oferta da educação especial fosse concentrada somente nas séries iniciais do ensino fundamental, sem a continuidade de atendimento para as séries posteriores. Os jovens e adultos com deficiência optavam por atendimento em instituições filantrópicas, quando este existia na cidade, ou simplesmente ficavam desassistidos (Ferreira, 2006).

O relato da maioria dos participantes evidencia esse processo histórico que constituiu a educação especial no Brasil. Perguntada sobre como foi a sua experiência escolar, uma das participantes conta que a única instituição que admitia a sua matrícula era a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE):

*Porque... eu queria estudar. Mas igual os ouvintes. Eles estudam, se desenvolvem e ficam inteligentes. Quero que seja igual, fico com vontade. Para os surdos, nas aulas não tem nada. Era como se a gente tivesse alguma deficiência intelectual. Não é igual, é diferente. Na inclusão eu não queria. Eu via que eles estudavam conteúdos diferentes. Perguntei para a professora: "Eu quero estudar igual eles." Ela falava que não, que era diferente. Ela me deu um documento que eu tinha que procurar uma outra escola. Eu fui com a minha amiga lá nessas outras escolas e elas não aceitaram. Indicavam só a APAE. Não queria me aceitar porque não tinha intérprete de Libras. Antigamente não tinha. E eu fiquei calada. Abandonei a escola. A minha vontade é estudar para me desenvolver. Era uma vontade. É um sonho, ficar mais inteligente, saber o português. Diferentes palavras. Mas não tem, fiquei quieta. Vi que era diferente (Eliane).*

No discurso da integração<sup>12</sup>, aqueles/as estudantes considerados/as excepcionais eram indicados para serem matriculados nas escolas comuns, desde que não tivessem nenhum comprometimento severo que pudesse "impedir" o seu desenvolvimento na aprendizagem. Quando havia essa condição severa, eram encaminhados para essas instituições especiais (Ferreira, 2006). No entanto, na realidade, isso não acontecia de forma efetiva, tendo em vista que todos/as os/as estudantes considerados/as excepcionais não eram admitidos/as nas escolas comuns.

Essa situação é muito bem exemplificada no relato compartilhado. Nas décadas de 70 a 90, os surdos na cidade de Formosa eram todos atendidos na APAE. O atendimento consistia em atividades de artesanato, oralização e copismo. Após finalizarem o ensino fundamental I, eram orientados a procurar uma escola comum para prosseguir com os estudos, no entanto não eram aceitos por serem surdos. A justificativa é que a escola não tinha condições de recebê-los.

A narradora deixa claro que percebe a diferença curricular do ensino ofertado para os ouvintes em escolas regulares e o que é ofertado para ela num contexto de instituição filantrópica para excepcionais. Eles, os ouvintes, "*estudam, se desenvolvem e ficam inteligentes*", e ela quer acessar também os mesmos conteúdos

---

<sup>12</sup> O paradigma da integração prevaleceu por muito tempo na Educação Especial. O estudante é integrado na escola, mas as suas especificidades não são consideradas, devendo ele próprio se adequar a instituição escolar.

para se desenvolver. Mas há a diferença de ensino e, a princípio, ela não aceita essa situação, porque percebe que os conhecimentos adquiridos proporcionam possibilidades de crescimento.

Essas possibilidades lhe são negadas quando questiona e expressa para a professora o desejo de estudar o que "eles", esses outros, estudam: "*Eu quero estudar igual eles*". A resposta dada ao questionamento é, mais uma vez, uma negação imposta. Parece que não há um vislumbre por parte dos agentes da educação sobre a possibilidade de um desenvolvimento intelectual, assim, é assumida uma educação voltada para habilidades manuais e de passatempo.

O lugar do saber, do ser "inteligente" é um lugar que se deseja alcançar e que, para ela, está, estritamente, ligado ao conhecimento que se adquire na escola dos ouvintes. No seu discurso, existe uma oposição do lugar em que está, que é o do não saber, não conhecer, o do não inteligente, diferente do que percebe ser o lugar que esses ouvintes estão, considerando o tipo de conteúdos que são ofertados a eles: "*A minha vontade é estudar para me desenvolver. (...) É um sonho, ficar inteligente, saber o português. (...) Mas não tem, fiquei quieta*".

As atividades desenvolvidas em sala de aula, além das tarefas de pintura e bordado, eram repetitivas, vinculadas ao uso de algumas imagens e ao copismo das palavras correspondentes desvinculadas à prática social. A comunicação se dava por gestos de forma limitada e houve tentativas de oralização. Para a narradora, essas atividades não eram suficientes, e de fato não são, para o crescimento intelectual. É associado a esse tipo de tratamento "*como se a gente tivesse alguma deficiência intelectual*".

Isso corrobora o que Skliar (2013) diz a respeito do processo da educação de surdos no Brasil: pela falta da compreensão das especificidades linguísticas do/a estudante surdo/a, eles eram considerados também como um/a estudante que tivesse algum comprometimento intelectual. Assim, o currículo também era orientado nesse sentido. Como é percebido no relato da participante.

Outro participante surdo, morador de área rural, compartilhou no grupo focal a sua primeira experiência com a escola:

*Lá na fazenda, quando fui estudar... Peguei um ônibus para São João D'Aliança e lá na escola ninguém sinalizava. Vinham conversar comigo, mas eu não escutava. A professora dando aula e eu falei pra ela que não escuto. Numa sala com muitas crianças pequenas, uma cadeira baixa e pequena. Eu não queria, junto com as crianças não. Tinha vergonha. Eu queria ficar junto*

*com surdos e adultos, que tivesse intérprete. Mas só eu surdo? Era junto com as crianças e eu já adulto, não queria. Não, eu não quis. Os ouvintes lá falando, era confuso. Precisava ter intérprete de Libras explicando as letras e eu fosse aprendendo e entendo, assim eu quero. É difícil (Marcos).*

Por morar numa fazenda próxima ao município de São João d`Aliança - GO<sup>13</sup>, ele precisa pegar um transporte público que atende a área rural em que mora até a cidade próxima. A sua matrícula se dá de forma tardia, é a primeira vez que vai à escola. E, quando chega, é alocado numa sala da educação infantil junto com outras crianças menores, mesmo já sendo adulto.

Nessa escola, não existe nenhum profissional especializado em Libras para atuar em sala de aula, é mais um processo de integração em que a escola o aceita, mas não promove estratégias necessárias para melhor atendê-lo, como dispor de um profissional da área.

É comum, nos relatos de todos os participantes, a inacessibilidade comunicacional que existe na escola. Isso pode ser devido ao reconhecimento legal tardio da Libras como língua de expressão e comunicação da comunidade surda, através da Lei n. 10.436/2002, a qual também dispõe sobre o dever das instituições públicas de garantir o atendimento adequado aos surdos.

Somente em 2005, a lei foi regulamentada pelo decreto n. 5.626 e tornou mais claros tanto os direitos que devem ser assegurados aos/às estudantes surdos/as na educação, quanto a formação dos professores especializados. No ano de 2010, a profissão do tradutor/intérprete de Libras foi regulamentada. Antes disso, não havia nada claro sobre qual deveria ser a formação desses profissionais. Historicamente, o trabalho do intérprete de Libras surge em contextos de serviços voluntários. Esse pode ser um dos motivos que explica a inexistência de um profissional intérprete de Libras nas escolas em que os participantes estudaram.

Pelo relato do surdo, as professoras até o abordam e tentam desenvolver um canal de comunicação, mas isso se dá pela oralidade, ignorando totalmente o fato de ele ser surdo. É como se os esforços para se entender o que está sendo dito devesse partir apenas do estudante. A escola, até então, não fazia nenhuma adequação, nem mesmo dispunha de uma carteira maior, que melhor o acomodasse: *"A professora*

---

<sup>13</sup> Município do Goiás a 113 km de distância de Formosa. Muitas pessoas moradoras de lá fazem viagem para cursar graduação em Formosa.

*dando aula e eu falei para ela que não escuto. Numa sala com muitas crianças pequenas, uma cadeira baixa e pequena".*

Estar numa sala com outras crianças causa ao estudante surdo constrangimento por perceber a disparidade da sua idade com as demais e por reconhecer que o ensino era voltado para um contexto infantil. Ele mesmo traz elementos do que seria ideal: estar com outros surdos da sua faixa etária e que tivesse intérprete de Libras, para que, por meio da mediação linguística desse profissional, fosse capaz de entender as "letras" e aprender. A sua aprendizagem não se dá pela oralização; mas, sim, pela Libras, sua língua de instrução. Esse posicionamento revela a subjetividade e a consciência acerca das necessidades do ser surdo, que, por muitas vezes, socialmente, lhe é negada, sobretudo dentro das escolas.

Outro participante compartilha uma situação que sustenta e corrobora a ideia de muitos autores sobre a importância da Libras no processo de ensino e aprendizagem do/a estudante: *"Lá foi muito bom, tinha intérprete, a professora ensinava (...). Eu aprendo muita coisa, aprendo mais, aumentando o conhecimento. Aprendo com a Libras, é bom (Adalberto)".*

É inegável a importância da Libras no processo de aprendizagem do/a estudante surdo/a, é por meio dela que o conhecimento é adquirido, ampliado. Quando esse fato é respeitado, tendo em vista que a Libras se situa como primeira língua da pessoa surda, e quando a escola dispõe de profissionais especializados para mediar o processo educativo, o/a estudante se sente incluído/a, respeitado/a e consegue avançar, mais rapidamente, no processo de aprendizagem.

Outro ponto que emerge para o ser surdo é a necessidade de estar em uma sala com outros iguais. Quando se é estudante surdo/a, numa sala majoritariamente ouvinte, e não existe uma articulação e aproximação entre toda a turma por meio do ensino de Libras, por exemplo, o/a estudante se sente marginalizado/a, excluído/a e não pertencente àquele grupo, o que fere o princípio da inclusão na escola. Um dos participantes, egresso do curso em Manutenção e Suporte em Informática da modalidade EJA do IFG, relata como é ser único surdo numa sala de ouvintes:

*É porque quando eu entrei lá na sala tinha muitos ouvintes. Havia a barreira de comunicação... tinha só um idoso, um colega que tentava conversar comigo assim, mas era mais gestual. Então era só ele, só esse senhor. Todos eram ouvintes e eu era o único surdo da sala. Ninguém conversava muito*

*comigo. Me sentia só. Os ouvintes conversavam entre eles. Era difícil, ficava olhando, mas há barreiras de comunicação (Adalberto).*

Diante desse relato, fica claro que promover o acesso da comunidade surda à instituição escolar não é suficiente. É imprescindível que sejam pensadas e aplicadas estratégias para que essa/a estudante permaneça, aprenda, se sinta incluído e respeitado, alcance êxito na aprendizagem. Já vimos, anteriormente, que a interação e o contato com outros iguais são bastante significativos para o desenvolvimento do ser surdo, assim como é para qualquer outra pessoa. O respeito na interação e o contato com outros iguais apontam para a verdadeira inclusão e para a formação integral.

Uma educação integral e omnilateral é basilar na Educação Profissional e Tecnológica - EPT. A omnilateralidade significa uma formação humana que considera todas as dimensões que constituem o/a estudante enquanto sujeito histórico para o seu desenvolvimento (Frigotto; Ciavatta, 2012). Dessa forma, uma educação omnilateral relacionada ao/à estudante surdo/a deve reconhecê-lo enquanto sujeito levando em conta os seus aspectos linguísticos, identitários, sociais e culturais. Não há educação integral e humana se, no processo formativo do sujeito, a sua língua é desvalidada na prática pedagógica. Se se pretende uma educação integral para o ser surdo, é necessário partir da sua língua de instrução.

Uma participante conta sobre a sua volta à escola depois de ser admitida como funcionária contratada em um hospital. O relato apresenta como a prática pedagógica do docente e do profissional intérprete pode contribuir para a permanência ou evasão do estudante:

*Então, comecei a estudar dos 7 aos 17 e abandonei. Quando fui trabalhar, lá no hospital, falaram que era preciso eu voltar a estudar. Já tinha surgido escola com intérprete, fui estudar na EJA. Cheguei lá, mas a intérprete fazia errado. Era confuso, pois tinha ouvintes e surdos numa mesma sala. Atrapalhava. Eu pedia para interpretar as coisas que eu não conhecia, as palavras. Ela sempre interpretava e parava. Isso me irritava. O grupo de amigos surdos... eram uns cinco, seis surdos, uma amiga chorou. Eu falei para ela ter paciência, porque a intérprete não interpretava para gente. Eu reclamei. Ela também estava interpretando errado. Parece que não se importavam com a gente, parecia que só estava pensando no salário. Interpretava de qualquer jeito. Fiquei nervosa e larguei os estudos. A prova era em português. Muito errado. Eu não conhecia o que era para fazer, eu não entendia nada. Deveria ter explicado antes o conteúdo para a prova. A gente ia estudar, aprender e treinar. Mas não teve nada. Quando chegamos, ficamos surpresos com a prova. Não conhecíamos o que estava ali. Na hora de responder, escrevemos de qualquer jeito, porque a gente não conhecia. A pessoa ficava lá sentada de mãos cruzadas e conversando. Chamava para*

*interpretar a prova, e ela só conversava. Atrapalhava. Pedimos ajuda. Não deu certo. Decidi largar a escola e acabar com isso (Eliane).*

O retorno dessa narradora à escola ocorre na Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de Formosa (GO). Diferente de outrora, a escola regular admite a sua matrícula e dispõe de uma profissional intérprete de Libras. Evidencia-se, pelo seu relato, que garantir o acesso não é suficiente para o seu êxito. As práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula também implicam a permanência ou não do/a estudante.

Outro aspecto que se destaca é a competência da intérprete para atuar como tal. O trabalho de um profissional tradutor/intérprete requer conhecimento aprofundado e fluência no par linguístico que irá atuar, no caso Libras e português. O processo tradutório envolve conhecimentos também culturais, além da qualificação técnica, como um repertório de conhecimentos gerais e dos aspectos culturais e identitários que perpassam ambas as línguas "[n]ão se traduz, afinal, de uma língua para outra, e sim de uma cultura para outra" (Campos, 1986, p. 26).

Para a narradora, a profissional "*fazia errado*", demonstrando que não havia fluência na Língua de Sinais. Tal fato comprometia a compreensão e a aprendizagem dos/as estudantes. Sempre que pedia para fazer a tradução de palavras ou situações que não entendia, como a explicação de conteúdo da aula pela professora, a profissional sempre começava e interrompia.

No trabalho tradutório e interpretativo, existem duas modalidades de atuação: a interpretação consecutiva e a simultânea. Na consecutiva, existe uma pausa entre a fala do orador e o profissional, sendo as informações transmitidas por blocos. Enquanto que, na interpretação simultânea, é realizada, como o próprio nome informa, em conjunto com a fala do orador.

No caso relatado, não parece acontecer nenhuma das duas, nem mesmo a consecutiva, pois o professor fazia a pausa para esperar que o profissional transmitisse todas as informações antes de prosseguir com o desenvolvimento da ideia, algo que parece não acontecer "*porque a intérprete não interpretava para gente*".

O referido relato demonstra que, até mesmo num contexto em que a escola pretende ser inclusiva, costumeiramente, os/as estudantes são excluídos/as. Não há uma preocupação efetiva se, de fato, os/as estudantes surdos/as estão assimilando e aprendendo, nem por parte do professor regente e muito menos por parte do/a

intérprete. Podemos inferir que não foram considerados, no processo seletivo para a contratação do profissional intérprete, os requisitos de competência técnica e o repertório de conhecimentos gerais, culturais e identitários que perpassam as línguas traduzidas.

A esse respeito, Lane (1992) explica que, na América, é comum que o nível de exigência para a contratação desse profissional seja baixo. Tal fato pode ser justificado pela regulamentação recente da profissão. Além dessa problemática, os/as estudantes surdos/as acabam por ter uma aproximação maior com o intérprete e em relação ao/à docente o acesso é praticamente nulo. Tal situação é muito comum na educação brasileira.

Paradoxalmente, a escola é um lugar que pode possibilitar a emancipação ou pode reforçar as estruturas sociais de exclusão. É um espaço de contradição. Podemos perceber situações de negação e de violências simbólicas no relato dos participantes, mas também se reconhece que a escola é um importante local onde são constituídas as suas identidades. Na maioria das narrativas, notamos que o primeiro contato que se estabelece com o outro igual e a dissipação do sentimento de solidão no mundo sem se comunicar acontecem na escola quando há outros surdos. E, nesses encontros, acabam por acontecer aprendizagens fundamentais, como a aquisição da Libras, por exemplo.

Os relatos analisados mostram elementos relevantes que devem ser levados em conta na sala de aula a respeito da inclusão da pessoa surda. Uma delas é a importância da Libras no seu processo de ensino e aprendizagem. Outro elemento é a interação entre os seus iguais, somos seres sociais e a aprendizagem ocorre no contato com o outro. A relação interpessoal tem a sua importância por que também diz sobre a afetividade no processo educativo, além da questão identitária e cultural que não pode ser posta de lado. Além desses aspectos, destaca-se o importante papel da escola no processo formativo do ser surdo, tanto para o bem quanto para o mal.

Considerando o contexto de Formosa e o arcabouço legal que sustenta a inclusão nas escolas, podemos indicar o campus Formosa como lugar que se propõe inclusivo, mas que vive as mesmas contradições de outrora, uma vez que, apesar de contar com profissionais intérpretes, não tem um quadro de docentes formados para atender a comunidade surda e promover de fato a inclusão de acordo com as exigências legais.

#### 4.4 "Vou trabalhando, vou aprendendo": o papel formativo do trabalho

Em contato com os surdos, são visíveis, nas suas narrativas, as manifestações sobre educação e trabalho e a ligação entre esses dois aspectos da vida. Há um reconhecimento da relevância da instituição escolar para a formação educativa, apesar das inúmeras experiências de exclusão apresentadas nos relatos e exploradas no tópico anterior. A educação, que foi negada, é a possibilidade de aprender também o exercício de um ofício. E, mesmo excluídos, é perceptível o papel formativo que o trabalho estabelece em suas vidas, mais do que a própria escola. É o que iremos verificar neste tópico.

Há um estreito vínculo ontológico, ou seja, para a formação do ser, na relação que se desenvolve entre trabalho e educação, que também é histórica. Trabalhar e educar são atividades intrínsecas, exclusivas e tipicamente humanas (Saviani, 2007). É o que nos distingue dos animais, pois, "ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material" (Marx & Engels, 1974, p. 19).

O trabalho é entendido, nesta reflexão, como a atividade humana intencional de transformação da natureza para produzir a própria autonomia, em função das necessidades dos sujeitos. Assim, essa ação é ontológica e formativa porque é pelo trabalho que se produz o humano enquanto sujeito: "o que o homem é, é-o pelo trabalho". Ou seja, a produção do humano é também a formação humana, esse é um processo educativo (Saviani, 2007, p. 154).

O processo de constituição do sujeito trabalhador ocorre pelo ato de trabalhar que também forma o seu ser. É pela interação social com outro e pela experiência social que se configura o processo de aprendizagem do trabalho que também implica a construção da identidade e com ela se relaciona. Ao ser perguntado se julga importante aprender a ler e escrever na língua portuguesa, o participante a seguir nos responde estabelecendo uma relação com o trabalho:

*É importante para aprender sim. Eu quero. Aqui em Formosa eu quero, mas eu moro na fazenda, trabalho lá. Quero estudar com intérprete para aprender, para me desenvolver, para ter um bom salário, para crescer. Lá na fazenda eu trabalho, ajudo meu irmão pra não ficar sozinho, eu trabalho na lavoura, vou aprendendo junto com ele, vou observando e vou entendendo. Às vezes meu irmão fica nervoso, eu falo para ter calma. Eu vou lá trabalhando, vou aprendendo e desenvolvendo. Me acostumei já... (Marcos).*

A narrativa exemplifica bem a dimensão educativa do trabalho. O aprender, nesse caso, acontece na interação social com irmão e na observação da sua prática

laboral. Assim ele aprende trabalhando, no próprio agir, desenvolve-se. No relato, passa-se a ideia de movimento e crescimento. É educativo, porque está contido, na sua observação, um processo de transmissão do saber relacionado ao ofício, na prática laboral diária e pela experiência.

No que tange ao ensino escolar, a sua resposta evidencia a sua importância quando é respeitada a sua especificidade linguística: "*Quero estudar com intérprete para aprender...*" Para ele o aprender carrega uma possibilidade de desenvolvimento para "*ter um bom salário*" e assim crescer inclusive na profissão, ou seja, no trabalho. São essas as expectativas sociais, nas quais somos moldados pelo capitalismo vigente na contemporaneidade.

Em vista de situações anteriores em que a escola praticamente ignorava a presença do/a estudante surdo/a não dispondo de um atendimento especializado e de adequações da prática docente que garantisse o seu direito de acesso e permanência à educação, sua afirmativa de que deseja estudar para, de fato, aprender carrega a mensagem que quer também ser considerado pela escola como um sujeito que é capaz de ser formado, de aprender, igualmente a todos os outros.

Outro participante compartilha sobre a sua experiência na escola e no trabalho, deixando explícita a importância que a última tem na sua vida:

*Eu não sei o português. Eu gosto de trabalhar; de escrever, eu não entendo. Quando chegava em casa depois da aula... A geladeira toda vazia e eu com fome. Eu decidi sair da escola e trabalhar com 16 anos, para poder ajudar em casa e foi assim... sim é difícil. Eu sei pouco. E não tinha intérprete também. Falava que eu tinha que escrever por conta própria. Tinha que resolver por conta própria. Mostrava e falavam que estava errado. Eu tentava fazer e falavam que estava errado. Eu não aprendi. Nas aulas oralizavam comigo, pra repetir, para eu olhar a boca, mas eu não entendia, não tinha Libras, entendeu? Era difícil. Porque... eu quero estudar, mas eu não entendo nada. A cabeça dá uma embaralhada, eu fico sentindo um peso. O trabalho é melhor e importante. Já tem muito tempo que trabalho. Eu me sinto leve no trabalho, me distraio consertando as coisas. Eu sei arrumar coisas elétricas, fiação eu vou trabalhando e consertando. Agora estudar português e matemática, eu não sei. Eles vêm falar comigo com a boca, indico que não escuto, eles vão escrever, eu falo que eu não entendo. Eles vão apontando: "aquele fio lá" e entendo. Aí eu vou lá. Eles vão apontando as coisas, quando falam, digo que sou surdo... Fazem mímica da televisão e indica que está quebrada. Entendo e vou consertar. O médico uma vez chegou e falou assim para mim com o alfabeto: TV. Eu entendi que TV é televisão. Eu fui lá arrumar. O cilindro do oxigênio, não estava funcionando, vou percebendo pelos gestos. Fui lá rápido arrumar (Vagner).*

De acordo com o relato, a experiência escolar não proporcionou um processo de ensino que tenha sido efetivo para a sua aprendizagem ao estudante surdo. As

atividades propostas eram realizadas de forma autônoma, para, em seguida, serem avaliadas e identificadas como incorretas, exigindo-se que fossem refeitas. No caso, relatado, os "erros" se justificam pelo fato de ele não compreender o que deveria ser realizado nas atividades. Ele também foi submetido à oralização, na repetição da fala oral, mesmo sem entender. É nítida a relação de dificuldade que ele mantém com a escola. Há até uma querência pelo estudo, mas as sensações negativas decorrentes são maiores: *"a cabeça dá uma embaralhada, eu fico sentindo um peso"*.

A fome derivada da vulnerabilidade social em que sua família se encontrava se soma à falta de sentido que a escola produz em sua vida, levando-o a optar pelo trabalho para a sua sobrevivência, auxiliando nos mantimentos em casa. Para ele a atividade laboral é melhor e tem maior relevância, é leve em contraposição ao estudar: *"me distraio consertando coisas"*.

O trabalho possibilita a ampliação do seu saber na prática diária, um saber que não foi adquirido na instituição escolar; mas, sim, fora dela, na experiência agradável e no ato de trabalhar. Essa experiência é mais educativa e acolhedora do que a própria escola. Ele se produz enquanto sujeito ativo e produtivo pelo trabalho, e nos lembra que "[a] produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem" (Saviani, 2007, p. 154).

Um estudo desenvolvido pela pesquisadora Rangel (2016) traz elementos importantes que ampliam o olhar a respeito das implicações que se sucedem entre educação e trabalho na vida social. Buscando entender como se dá o cuidado de si de pessoas com deficiência na escola, traça-se uma interseção entre o sujeito da normalidade, sujeito de conhecimento (educação) e sujeito produtivo (trabalho). No seu estudo, que tem Marx como umas das suas bases teóricas, aponta-se que o sujeito da normalidade, o indivíduo idealizado constituído na sociedade capitalista, é um sujeito produtivo, já que uma pessoa constrói a sua vida social por meio da sua força de trabalho, tendo o conhecimento como qualificação para tal.

[...] É que em todo lugar, por ser humano, é possível ser útil. E, acima de tudo, é possível, por seu trabalho, encontrar a passagem que o aproximará do sujeito da normalidade. Observemos, então, que o sujeito produtivo é, sim, o sujeito da normalidade [...] No entanto, resta ainda a deficiência associada à normalidade (Rangel, 2016, p. 280).

Nos relatos, os participantes da pesquisa demonstram essa conexão de

utilidade que o trabalho proporciona na vida social, porque, nele, o seu saber é útil e torna-os sujeitos produtivos, aproxima-os do sujeito da normalidade, explicitado por Rangel. Nenhum deles nega a importância do saber sistematizado e difundido na escola, inclusive, para o seu crescimento profissional, mas ocorre, nas escolas, é que as práticas pedagógicas adotadas não viabilizam o acesso ao conhecimento, pelo contrário, afastam-nos.

Contrastando com a experiência escolar, a prática do trabalho oferece, em alguma medida, a oportunidade de aprendizado e de transformação, de inclusão e reconhecimento social. Isso ocorre porque, como afirmam Lessa e Tonet (2004, p. 12), "todo ato de trabalho modifica também o indivíduo, pois este adquire novos conhecimentos e habilidades que não possuía antes, bem como novas ferramentas que também não possuía".

Mesmo que em seus ambientes de trabalho não haja um compartilhamento de uma mesma língua, a comunicação acontece através de gestos, há um interesse em se fazer compreender por parte dos colegas ouvintes. Podemos inferir que se reconhece a utilidade do serviço desempenhado pelos sujeitos, como exemplificado, um auxilia o irmão na lavoura, o outro faz consertos e reparos elétricos. Essa utilidade, de alguma maneira, contribui para a autovalorização do ser surdo, para a sua inserção no mundo, apesar de existir uma subalternidade nos trabalhos realizados de forma manual em oposição ao intelectual. Saviani explica que a origem histórica dessa distinção é resultado da divisão social em classes, influenciando diretamente a educação. Os saberes e os conhecimentos transmitidos para a classe trabalhadora são diferentes daqueles transmitidos à elite. Comumente, relega-se ao primeiro grupo uma educação básica limitada e de baixa qualidade voltada para formação que possibilite a sua entrada no mercado de trabalho; e, para o segundo grupo, uma educação mais teórica e complexa, para o exercício do trabalho mais intelectualizado em detrimento do manual (Saviani, 2007; Netto e Lucena, 2015).

Ademais, na reflexão do recorte social em que o/a estudante surdo/a está inserido/a na sociedade e na escola, percebe-se que os saberes e a formação ofertados para este público são mais limitados ainda, haja vista as barreiras de comunicação e os desafios de inclusão que decorrem da não garantia de forma plena e efetiva do direito linguístico e da acessibilidade para estas pessoas. Logo, pode-se compreender que a dualidade presente no sistema educacional brasileiro se revela mais forte na formação do ser surdo, com foco mais na realização de atividades

laborais e tarefas repetitivas, sobretudo na escola.

Por isso, o trabalho parece ser mais formativo que a instituição escolar, mesmo quando este trabalho pode ser visto como subalternizado levando em conta que não há uma preocupação para formação intelectual do ser surdo, não há também um cuidado com a apropriação consciente e a crítica da sua prática, ou seja, com a integração do saber teórico e do saber fazer. Pelos relatos, evidencia-se que é pelo ofício que as pessoas surdas costumam atuar mais ativamente e que se situam como sujeitos produtivos e úteis na sociedade.

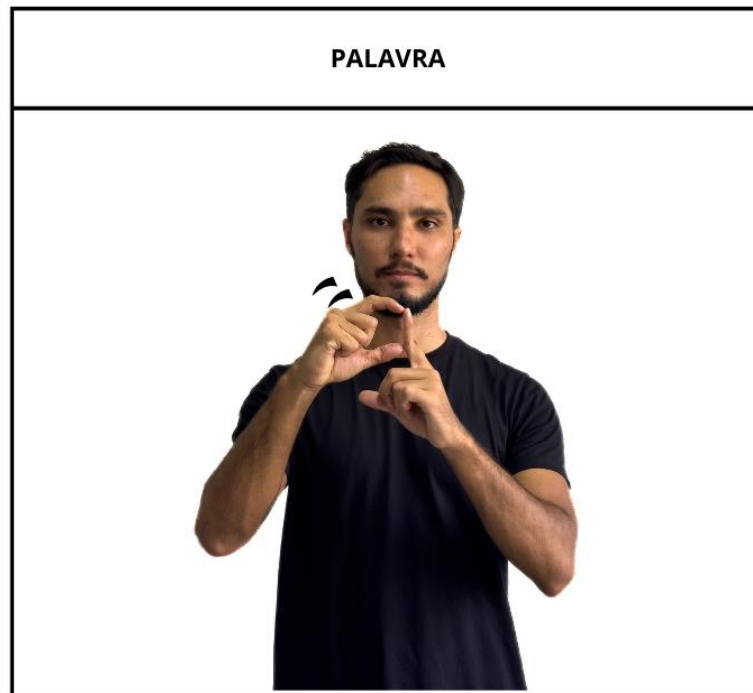
#### **4.5 "A palavra é dura": letramentos de vida**

No percurso realizado na pesquisa, compreendemos a importância da constituição da identidade surda em contato com os iguais, que, por sua vez, possibilita o acesso a uma língua que proporciona um conforto linguístico para se enunciar, que, no caso, é a Libras. Também verificamos o processo contraditório de exclusão e de inclusão desse público na sua escolarização e a sua relação com o trabalho como princípio formativo do ser.

Os tópicos anteriores propiciaram uma contextualização das principais questões que emergem nas narrativas dos surdos participantes: identidade, escola e trabalho. Tais contextos sedimentam e ampliam o olhar acerca da sua relação com a língua portuguesa e as implicações que suscitam dela. Aqui, faremos uma análise do que nos foi contado sobre essa interação.

Ao entrevistar os participantes sobre a sua relação com o português, todos responderam usando o sinal em Libras correspondente a "palavra" para se referir ao contato que estabelece com ela: "*Preciso aprender a palavra*"; "*A palavra é dura*"; "*Palavra é pesada*"; "*Quero aprender palavra*".

Figura 3: Sinal em Libras para palavra.



Fonte: do próprio autor.

Parece haver um entendimento de que aprender o português significa decorar muitos e diferentes vocábulos, o que não é falso, uma vez que a aquisição da língua escrita, do português, se dá pela memorização. No passado, situados numa escola em que se ensinavam os léxicos de forma solta e sem contexto, eles foram levados a entender e construir uma relação com o português por meio da prática do copismo sem sentido e da memorização.

Ao passo que hoje já adultos e inseridos em ambientes predominantemente ouvintes, eles reconhecem as palavras como um peso, difíceis de serem assimiladas e entendidas, que é dura, "*preciso praticar palavra*"; portanto aprender a palavra parece ser uma ação repetitiva, um treinamento. Percebem-se confundidos com as polissemias do léxico, os seus diferentes sentidos em diferentes contextos. Uma palavra pode ser muitas, porque carrega diversos sentidos, talvez por isso eles compreendam que ela seja pesada. Pela forma como foram ensinados, o contato com os diferentes sentidos das palavras, nos seus variados contextos sociais, não constituiu uma possibilidade de aprendizagem.

O que há em comum em todas as falas é a dificuldade e a dureza que, para eles, essa língua carrega no seu contato: "*(...) são muitas palavras, é duro, as palavras*

*são muito difíceis. Eu prefiro Libras. Agora português é difícil, o estudo é muito duro (Eliane)".*

Essa dureza provém da experiência escolar em que as estratégias de ensino adotadas são desassociadas aos aspectos identitários e linguísticos do sujeito, muitas vezes esse ensino tenta seguir as mesmas estratégias metodológicas no ensino de português como primeira língua para estudantes ouvintes, que se revela, até para estes, muitas vezes, incompreensível. Se para um ouvinte, reconhece-se um certo distanciamento entre a linguagem oral e a escrita, que precisa ser trabalhado pedagogicamente para se tornarem correspondentes, para o ser surdo esse distanciamento ainda é maior, uma vez que a relação de sentido ocorre entre a escrita e a sinalidade, que quase nunca é trabalhada nem na escola nem em outros espaços de aprendizagem.

No processo de aprendizagem da língua escrita, não há uma interação de construção de sentidos com os textos sinalizados. O foco, na maioria dos casos, centra-se na memorização dos vocábulos e das regras gramaticais, atividades mecânicas, deslocadas dos conhecimentos prévios dos/as estudantes e das suas práticas sociais. Como exemplificado neste relato:

*Eu não sei estudar e escrever. Na escola eu tentei escrever, mas não entendia nada desde criança. Já maior, mais ou menos com 15 e 16 anos, tentava escrever, mas não entendia nada. Escrever: Casa, gato, algumas palavras assim, mas não entendia nada das outras. Tentaram oralização comigo, mas não entendia (Vagner).*

Os léxicos são soltos e comumente são utilizadas imagens que se referem às palavras para serem copiadas e repetidas vezes. Mas não há aplicação delas em frases, textos e contextos que possibilitem uma construção de sentidos mais amplos e de forma crítica. A tentativa da oralização baseia-se no ensino do português pela oralidade, situando-a e impondo-a como primeira língua do sujeito. Muitas vezes, a tentativa se revela reducionista, porque centra-se na repetição da escrita por associação entre palavra e imagem, sem explorar o(s) sentido(s) contextual(is).

Para o ser surdo, a Libras não deveria ser desconsiderada no ensino e no letramento do português escrito. É preciso evidenciar a importância que a língua de sinais tem no desenvolvimento e aquisição de uma língua adicional na perspectiva bilíngue, pois, quando se há uma linguagem estruturada e organizada, o processo de aprendizagem para uma segunda língua se torna viável.

Concordamos com Guarinello (2007), quando ele assevera que a dificuldade do surdo, nas práticas discursivas em português, não se deve apenas à falta de acesso às informações pelo canal auditivo; mas, sim, ao fato de que a Libras não participa e nem é considerada nas suas elaborações discursivas na aprendizagem da escrita.

Não é possível esperar que o/a estudante adquira de forma espontânea a língua oral, haja vista que ele/a é surdo/a e não acessa essa modalidade linguística pela audição. O seu processo de aprendizagem é comprometido por não considerarem as suas particularidades de aprendizagem e linguísticas quando exigem e esperam que ele aprenda os conteúdos somente pela repetição. No caso dos/as surdos/as sinalizantes, a sua linguagem é estruturada pela língua de sinais, é por ela que o conhecimento e a cultura são transmitidos (Formagio e Lacerda, 2016).

Skliar (2016) aponta que o conceito de "ouvintismo curricular" está presente em diversas práticas pedagógicas. Tal concepção reflete uma ideologia que prioriza a oralidade no processo educativo e pode ser percebido nas experiências escolares dos participantes. Há uma imposição de "pré-requisitos orais para um hipotético progresso na escolarização" (Skliar, 2016, p. 18), por isso o uso da oralização como metodologia, além da negligência em não desenvolver métodos significativos para o acesso de pessoas surdas à alfabetização e ao letramento.

O não entendimento que ocorre no processo de oralização, relatado pelos participantes e que também aparece nas outras narrativas, acontece justamente pela falta de compartilhamento de significados que se dá pela língua, ou seja, ele não entende por que não compartilha da mesma língua que o professor ouvinte usa para ensiná-lo. Para o ser surdo, esse compartilhamento, primeiro, se dá pela sinalidade. O processo pedagógico para estabelecer a relação com a palavra escrita deve partir da aquisição da sinalidade e não o contrário. Podemos inferir que o ensino da escrita adotada se baseia no pressuposto de que, simplesmente, ao memorizar os léxicos associados às figuras representativas, o estudante seja capaz de juntá-las de forma concatenada e aplicá-las em diferentes contextos. O que não ocorre de fato, pois é excluída a multiplicidade de sentidos que a palavra pode derivar.

A experiência de leitura e escrita narrada por uma das entrevistadas exemplifica esse aspecto de memorização dos léxicos, que, no seu contexto, é experimentado pela dificuldade de compreensão refletindo em sensações físicas e emocionais negativas pelo esforço do ato de ler e escrever:

*Eu acho difícil e pesado. Eu leio e não consigo entender as palavras, fico olhando pra tentar memorizar e vou esquecendo. Vou esquecendo, muita coisa na cabeça, nervosismo, depressão, essas coisas. Vou esquecendo tudo. Não é fácil. (...) Fico enjoada, não sei o que escrever... vou esquecendo. Fico nervosa, não me sinto bem (Edina).*

Silva (2001) assevera que muito se usa o discurso das dificuldades dos surdos na aprendizagem da escrita como um "problema secundário em relação à aquisição da linguagem oral" (p. 44), ou seja, a partir dessa justificativa, insinua-se que o sujeito deve primeiro aprender a oralizar para depois aprender a escrever. Nessa perspectiva, concentra-se e reforça-se o que é visto como deficiência no indivíduo e não possibilita ao ser surdo uma construção de significação que considere as suas relações interpessoais e intrapessoais, quer dizer, a sua relação com o outro, consigo mesmo e com o mundo.

A instituição escolar, deparando com as dificuldades da escrita desse/a estudante, acaba por usar metodologias de repetição, crendo que, assim, ele/a seja capaz de ter domínio das habilidades de ler e escrever. Desse modo, concordamos com a reflexão de Silva (2001), ao indicar que uma das problemáticas referentes à educação dos/as surdos/as é como o corpo docente e a escola concebem o que é linguagem e como se utilizam atividades de leitura e escrita que não promovem a real aprendizagem pelo/a estudante surdo/a.

Os problemas que decorrem da surdez são mais socioculturais do que físicos (Vygotsky, 1989; Silva, 2001). O problema não está no fato de que o surdo não escuta, atribuindo a ele uma falta e o responsabilizando pela ação de se adequar à "normalidade" hegemônica. Tal fato revela-se uma forma de colonização do outro. Deve-se, sim, pensar em quais ações são necessárias para que seja possível uma aprendizagem que considere o surdo como um sujeito dotado de cultura, história, identidade, língua e saber. Mais do que isso, é preciso (re)pensar as estruturas sociais estabelecidas que privilegiam certos grupos em detrimento de outros.

O relato seguinte indica o pensamento elaborado e a consciência da participante no que concerne a desvantagem e os prejuízos que experimenta numa sociedade que estruturalmente é organizada pela oralidade, reforçando o aspecto sociocultural em que é subjugada:

*No passado, estudei tantos anos e não tinha série nenhuma era sempre as mesmas coisas: desenho, pintura, bordado, essas coisas. Vi que a minha irmã, estava se desenvolvendo, passando de ano avançando as séries até o ensino médio. Eu queria me desenvolver como ela, que as aulas fossem iguais às dela, é importante. Mas isso é por causa de antigamente que não havia intérprete. Isso ficou como um desejo, um sonho de querer aprender muitas palavras em português, saber para me desenvolver. Mas não estudávamos nada, não era seriado. Eu fico com vergonha, às vezes no trabalho fico constrangida. Encontro com alguém e falo que sou surda, escrevem alguma coisa no papel para me mostrar e eu não sei, não conheço as palavras. Tem a ver com passado de não ter intérprete. Mas ficou como um sonho para um futuro. Não foi bom, mas fazer o quê? (...) Eu sinto que a minha vida foi prejudicada, por exemplo. Porque muitas pessoas sabem português, e para nós, surdos, é com barreiras. Eu tenho essa vontade de querer aprender o português para desenvolver mais, mas é muito limitante. Para o surdo demora mais. Não é fácil! Para o ouvinte é mais rápido porque todos falam a mesma língua, todo mundo conhece. Agora para nós surdos tem mais barreiras. Não é fácil, é duro. Demora muitos anos, tem que ir se desenvolvendo devagar e depois consegue. Demora muito (Eliane).*

O seu ingresso e passagem pela escola acontecem na modalidade da educação especial numa instituição filantrópica voltada para a educação de excepcionais. A organização escolar não é dividida em séries, porque o currículo adotado é focado para uma reabilitação do educando para viver em sociedade. Portanto os conteúdos transmitidos se referem às atividades artesanais como pintura e bordado, além do ensino de matemática e português, esta última disciplina orientada pela perspectiva oralista.

Ela percebe que a irmã, estudante de uma escola regular, se desenvolve mais em comparação a ela, porque o currículo daquela instituição oferta conhecimentos de outras áreas, organizadas de forma seriada. A ela foi propiciado o acesso ao ensino fundamental até o ensino médio, o que não é disponibilizado para a entrevistada. Por ser surda, as escolas regulares não admitem a sua matrícula e sempre era orientada a voltar para a instituição em que estudava originalmente.

Ela carrega o desejo de desenvolver e ter os mesmos acessos que a irmã ouvinte teve, mas é impossibilitada, não porque é surda, mas porque socialmente não foi oferecida a elas as mesmas condições. Se a escola especial não conseguia atender suas necessidades básicas, como adquirir o conhecimento por intermédio da Libras, tampouco a escola regular tinha possibilidade de conseguir, pois não dispunha de formação e profissionais especializados para atendê-la.

A entrevistada atribui à falta de intérprete na sua escolarização como um fator que prejudicou o seu desenvolvimento e sua aprendizagem do português. É certo que, se houvesse tal profissional atuando em sala, ela poderia ter tido uma experiência

escolar diferente; mas, ainda assim, não seria uma solução suficiente para dar conta de assegurar o direito da participante à aprendizagem da escrita.

É necessário compreender a ingenuidade de que a Língua de Sinais sozinha seja capaz de resolver todos os desafios encontrados em sala de aula na educação de surdos (Silva, 2001), é necessário romper com essa perspectiva ingênua. Não é uma crítica ao uso da Libras em si, mas a ideia de que dispor de um intérprete resolva as situações de exclusão do/a estudante. É, mais uma vez, o deslocamento da responsabilidade não só da escola, mas também de instâncias públicas de educação em promover discussões para revisão da concepção curricular e da prática pedagógica. Hoje acontece a transferência dessa responsabilidade ao profissional intérprete do surdo aprender.

A educação de surdos deve ser pensada de forma mais ampla, levando em conta as dimensões sociais, políticas e culturais envolvidas. A Libras e a cultura surda devem ser verdadeiramente integradas ao processo educacional, e não restrita somente à atuação do intérprete e à sua relação com o/a estudante.

Outro aspecto compartilhado é o constrangimento que se sente quando usam da linguagem escrita para tentar desenvolver uma comunicação. Pelo senso comum, as pessoas de modo geral acham que todos os surdos dominam a leitura e a escrita da palavra oralizada, e usam desse recurso para tentar uma interação. Situações como escrever no bilhete e mostrar ao surdo são frequentes.

Assim como os demais participantes, no relato, esta entrevistada reconhece a importância de ser letrada numa sociedade em que prevalece as informações em português. Constata que sua vida foi prejudicada porque não foram garantidas condições educativas efetivas à linguagem escrita, "*para nós surdos tem mais barreiras*". Atribui o fato de que os ouvintes compartilham de uma mesma língua e, portanto, para eles é mais rápido e fácil apropriar-se da escrita.

Para ela, é duro, porque leva mais tempo e é mais limitante. Na sua narrativa está posto que o surdo consegue aprender, porém leva mais tempo: "*Demora muitos anos, tem que ir se desenvolvendo devagar e depois consegue*". Não se diz que não se aprende por ser surda; mas, sim, por uma questão sociocultural, os outros, os ouvintes, partilham da oralidade e acessam a linguagem escrita com certa facilidade.

Mas para "nós", os surdos, não foi compartilhado esse acesso, não consideraram a Libras como língua de instrução, não foram utilizadas metodologias que levassem em conta o português como uma perspectiva de língua adicional.

Podemos inferir que são esses alguns exemplos das barreiras postas, das quais eles têm consciência crítica, inclusive.

Na prática social, quando as pessoas surdas se deparam com as barreiras de não entendimento em situações de leitura de textos, utilizam um aplicativo de tradução como recurso para aprender novas palavras e também para acessar as informações que são compartilhadas em mensagens:

*Eu tento escrever algumas poucas palavras. Por exemplo, se alguém me mandar algum texto e eu não consigo entender, passo para o aplicativo e ele traduz para mim, eu vou entendendo. É um recurso que me ajuda e vou tentando praticar essas palavras, poucas... Assim vou aprendendo palavras novas. Vou reconhecendo, lendo algumas delas. Quando alguém me manda uma mensagem, por exemplo, eu não entendo. Quando o médico escreve eu não consigo entender. Ele vai tentar apontar para mim, fazer mímica e eu vou entendendo e reconhecendo essas palavras depois. Mas são poucas e não muitas. É bem simples (Eliane).*

É uma estratégia de sobrevivência para, minimamente, acessar o que é compartilhado pelas interações sociais numa sociedade grafocêntrica. O aplicativo citado é o HandTalk App, um tradutor virtual que faz interpretações de forma automática pela Inteligência Artificial. É voltado para o ensino de Libras e para facilitar a comunicação de um ouvinte com uma pessoa surda.

Ele é utilizado para traduzir os textos e palavras em português que o surdo não entende para a Libras:

*Com os ouvintes não tem Libras... é difícil. Não, nada... Eu sei ler pouco, um pouquinho. Escrever pouquinho. É difícil porque eu vou tentar escrever... Eu passo para o celular e o aplicativo traduz para Libras. Quando faço isso eu entendo. Vou passando para o aplicativo que traduz e eu entendo. É fácil, mas quando é pra ler muito é difícil. Quando é forte, assim eu não consigo. Tem ouvinte que escreve muito... forte, muita coisa, eu não entendo. Ai eu vou tentando passar para o celular, tentando entender, aí eu vou mostrando para eles, eles não entendem. Eles perguntam para mim, para eu escrever, vou mostrar para eles, mas eu não sei escrever. "Espera um pouquinho." vou lá, chamo minha irmã. Eles conversam e resolvem. Agradeço e vou embora. É difícil, a palavra (Marcos).*

Como exemplificado no relato, o aplicativo só é utilizado para pequenos textos, quando são longos, ao que o participante atribui com o sinal em Libras de "forte", se referindo ao nível de complexidade e dificuldade de entendimento, o tradutor virtual não é capaz de dar conta de toda essa complexidade na tradução. Tampouco resolve em todos os contextos de interação com um ouvinte, fazendo com que o participante recorra à irmã para intermediar a comunicação.

O peso e a dureza das palavras parecem refletir o peso e a dureza de conviver em uma sociedade que está, a todo tempo, marginalizando a pessoa surda pela linguagem. Se nos organizamos socialmente e transmitimos conhecimentos, informações, sentidos, ou seja, a cultura passa pela linguagem, e a língua oral se insere como hegemônica, o surdo está o tempo todo alheio ao que é compartilhado socialmente, lutando, aguerridamente, para utilizar de estratégias e participar do que é compartilhado.

É integrado na escola e, nesse ambiente, sofre diferentes experiências de exclusão: a contradição social manifestada na escola, que, objetivamente, tem a função de educar e promover a autonomia e a emancipação para a cidadania a partir de uma formação integral, mas é também espaço de marginalização e de negação. A instituição escolar não é alheia à sociedade, faz parte dela, reproduz os mesmos preconceitos e as mesmas formas de excluir.

Diante disso a valorização e o anseio de estar entre os iguais são sentimentos justificáveis, pois, acreditam que é na comunidade que se fortalecem e criam uma rede de troca de informações; desenvolvem estratégias de sobrevivência e de fortalecimento de vínculos para lidar com a inacessibilidade em diferentes ambientes sociais, pois o direito linguístico, pela sinalidade, na maioria dos casos não é respeitado.

No trabalho, onde se realizam enquanto sujeitos produtivos, também são, de alguma forma, excluídos, se considerarmos que foi preciso uma lei de cotas específicas para a contratação, pelas empresas, de pessoas com deficiência, ainda dependente da quantidade de funcionários empregados. E, mesmo assim, não são pensadas formas de incluir os trabalhadores surdos nas reuniões, como, por exemplo, a presença de um intérprete de Libras, ou até mesmo a criação de espaços de valorização da sinalidade, em que os surdos possam, de fato, colaborar com discussões e participar das decisões importantes. Nesses ambientes, ele é visto como uma mão de obra e não um sujeito crítico e intelectualizado, que pode tecer contribuições. É como se o seu saber estivesse restrito ao procedimental e não ao saber intelectual.

Porque não são letrados na língua dominante, eles são excluídos em diferentes situações. Por isso reconhecem a importância de dominar esta língua, percebem e sabem que é possível, por meio dela, acessar diferentes espaços culturais dessa sociedade. Sentem-se prejudicados e em desvantagens em relação ao ouvinte

justamente pela questão do domínio e do acesso à linguagem hegemônica. Há uma tácita disputa de poder, mesmo que, quase sempre, o ser surdo esteja em desvantagem. O peso da palavra é também uma dureza de vida. E ao demonstrar essa consciência, individual ou coletiva, o ser surdo se coloca presente na resistência e se faz resiliência. E as conquistas dos últimos anos, incluindo o arcabouço de proteção legal, advieram da mudança de paradigma e desse enfrentamento de luta pelo respeito à singularidade da comunidade surda.

Considerando a importância da educação e da escola nesse processo de reconhecimento de lugar, os relatos expostos evidenciam a necessidade de repensar as práticas de letramento no processo de ensino-aprendizagem, levando em conta as questões sociais que eles vivenciam. É possível verificar a linguagem como constitutiva do sujeito através das relações sociais, e, no caso do/a surdo/a, a Libras é esse sistema linguístico pelo qual ele/a acessa conhecimentos, internaliza e organiza o pensamento.

Nos espaços em que se inserem, percebem o valor e a predominância que a linguagem oral e escrita possui, sendo indiretamente exigida uma condição de sujeito bilíngue, ou seja, ele/a pode até utilizar a Língua de Sinais, mas deve-se ser letrado na língua hegemônica. No entanto, não foi garantida a ele/a a aquisição da escrita respeitando os seus aspectos socioculturais.

Portanto, em toda prática educativa, é indispensável conhecer primeiro quem são esses sujeitos, estar à disposição para a escuta das suas narrativas, valorizar os seus saberes e utilizá-los como ponto de partida para uma metodologia de ensino não opressiva.

#### **4.6 "*Preciso aprender palavra*": a aplicação da sequência didática**

A construção e o desenvolvimento desta investigação partiram da necessidade de compreender como as narrativas do próprio ser surdo podem contribuir para o processo de letramento e do ensino de português escrito como segunda língua. No percurso, aproximamo-nos das questões compartilhadas pelos sujeitos da pesquisa decorrente de suas experiências sociais. Esse contato provocou a reflexão necessária para criar um espaço pedagógico em que as narrativas surdas pudessem ser valorizadas e dialogadas no processo de letramento: esse foi um dos objetivos da pesquisa.

Atentando às suas especificidades linguísticas e culturais, foi elaborada uma sequência didática<sup>14</sup> que reconhece e valoriza as narrativas literárias surdas, incentiva a capacidade dos participantes em estabelecer e construir sentidos literários e de realizar leituras de si a partir de leituras coletivas, primeiro em sinais e depois em português, para além do ensino da língua.

O percurso investigativo, adotado e descrito na metodologia, levou-nos na aplicação da sequência didática, da qual as experiências e dados coletados serão analisados neste tópico. É preciso ressaltar que a necessidade de realizar uma entrevista semiestruturada cujo momento foi registrado e organizado como um documentário<sup>15</sup> decorreu dessa experimentação.

Portanto, a centralidade desta pesquisa foi possibilitar uma integração entre a formação linguística e o fortalecimento identitário, utilizando a literatura e as narrativas de si como mediadoras desse processo. Reconhecemos os surdos como sujeitos capazes de enunciar a si mesmo e de colaborar com a reflexão sobre o processo de ensino e letramento do português como segunda língua.

Nesse processo, desenvolvemos uma sequência didática, cujo sentido fundamentado em Zabala (1998) é de uma organização de atividades de forma sequencial para alcançar os objetivos delimitados e previstos, que, no caso, relaciona-se ao letramento a partir das narrativas. A ordenação dessas atividades não deve e não são engessadas e fixas, pode sofrer alterações e adaptações a depender das necessidades e dos objetivos educacionais (Zabala, 1998). Logo, a sequência aqui elaborada se inscreve como uma sugestão.

Inicialmente ela foi organizada em 10 etapas distribuídas em 5 encontros, mas, a partir do contato com os participantes já nas primeiras reuniões, foi necessário fazer uma revisão e reestruturação para considerar o nível de conhecimento que os sujeitos tinham da língua portuguesa. Foram reordenadas em 8 etapas.

Nos primeiros encontros dedicados para o compartilhamento de experiências a partir das leituras e dos vídeos apresentados, os participantes trocaram memórias sobre situações semelhantes do que foi lido e assistido. A seguir, observamos e analisamos a construção de sentidos a partir da leitura coletiva do texto “Meu filho lutou pela fala. E foi a língua de sinais que o fez florescer: um depoimento sobre a

---

<sup>14</sup> <http://portuguesparasurdos.com.br/sequencia/>

<sup>15</sup> <http://portuguesparasurdos.com.br/narrativas-surdas/>

língua materna”,<sup>16</sup> escrito por Elizabeth Engelman para o jornal *The News York Times*, traduzido e disponibilizado pelo portal Surdo para Surdo.

A leitura se deu primeiro em sinais com a tradução do texto do português para a Libras, para que os participantes tivessem acesso ao conteúdo e assim construíssem os sentidos das narrativas literárias estabelecendo relações com a sua vida cotidiana, discutindo também os aspectos da língua materna.

Em seguida, foram destacados o título e um trecho do texto para ser projetado pelo *datashow*, possibilitando assim a realização da leitura coletiva diretamente do português escrito. A dinâmica da leitura se sucedeu primeiro perguntando em Libras quais palavras conheciam, verificando, assim, os conhecimentos prévios do grupo. É interessante destacar que, nesses momentos, alguns participantes acabam por ensinar aos outros as palavras que o grupo poderia desconhecer. Esse fato aponta para a importância das relações sociais com os iguais nos processos de aprendizagem.

Para análise da leitura coletiva, apresenta-se abaixo o trecho destacado:

**Meu filho surdo lutou pela fala. E foi a Língua de Sinais que o fez florescer:** Na primeira vez que ele me contou uma história, ele tinha 6 anos. Estávamos comendo hambúrgueres gordurosos e batatas fritas, e ele me contou sobre um sonho da noite anterior. Nossas bocas estavam cheias, mastigadas, seladas nos lábios, mas sua história continuava com sinais muito rápidos.

Partindo do título, as palavras que disseram conhecer foram: meu, filho, surdo fala, língua, sinais e que. Houve uma provocação para que tentassem olhar sempre os léxicos em conjunto com toda a frase, assim poderiam tentar captar o sentido de alguma outra pelo contexto e não se ater somente à sua forma isolada. Oriundos de experiências escolares que focavam na memorização, eles tendiam a olhar os vocábulos desvinculados ao texto como um todo. Foram capazes de identificar algumas, mas não compreenderam o sentido delas juntas e no contexto.

Como exemplificado nas palavras "língua" e "sinais", olhando-as de forma desassociadas, entendiam que a primeira se referia ao órgão muscular e a segunda ao sinal pessoal<sup>17</sup> ou das diferentes palavras da Libras. Essa última a mais próxima

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://blog.surdoparasurdo.com.br/meu-filho-surdo-lutou-pela-fala-e-foi-a-1%C3%ADngua-de-sinais-que-o-fez-florescer-fca648ee4edd>

<sup>17</sup>Sinal pessoal seria um nome visual dado pela comunidade surda para uma pessoa. São levados em conta características físicas ou comportamento marcante para a criação desse sinal.

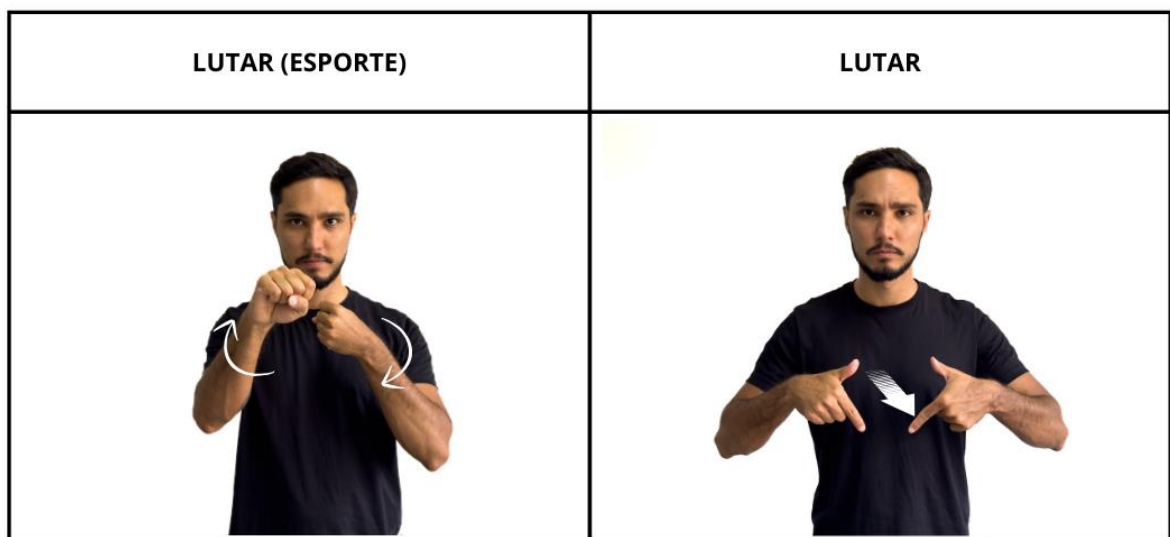
do sentido original.

A respeito da conjunção "que" da frase foi entendida e sinalizada pelos participantes como um pronome interrogativo. Isso ocorre porque na estrutura gramatical da Libras, este léxico não existe como conjunção ou preposição, mas, sim, como pronome interrogativo (o quê?).

Em relação à palavra "lutou", uma das participantes utiliza o sinal em Libras que se refere à luta como uma atividade esportiva, diferente do sentido que está situada na frase. É explicitado que ela também pode ter esse significado, mas é preciso atenção ao contexto para ter certeza se esse é o seu valor semântico.

Assim, foram apresentados dois sentidos diferentes em relação ao verbo lutar, conforme quadro anterior, e questionou-se qual dos dois combina melhor com a estrutura frasal, tendo em vista que, antes de fazer a leitura coletiva em português, foi interpretado todo o texto para a Libras com objetivo de dialogarem sobre as percepções que tiverem da história conectando com a história pessoal. Dessa maneira, entende-se que eles foram capazes de compreender melhor, pela leitura, qual sentido era o mais adequado.

Figura 4: Sinal em Libras para lutar.

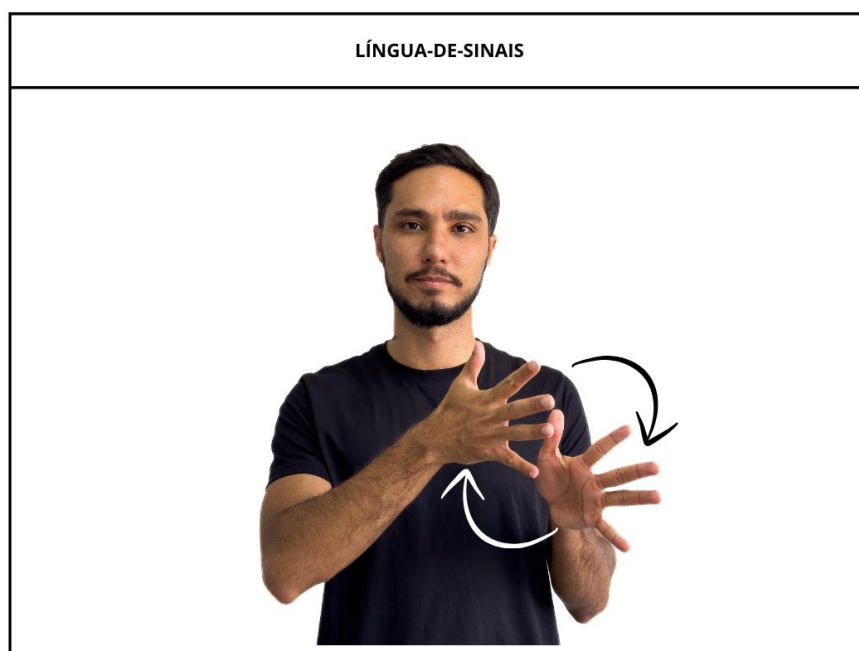


Fonte: do próprio autor.

Do mesmo modo, foram provocados a enxergar a conexão entre as palavras "língua" e "sinais". Ao indicar que "língua" também pode significar um sistema

linguístico para além de um órgão do corpo, começaram a perceber a necessidade de ler as próximas palavras para completar o sentido da primeira. Nesse caso, o sentido se referia à língua de sinais como um conjunto de signos para comunicação, representado na Libras por um léxico ao passo que, no português, ela é grafada com três (LÍNGUA, DE e SINAIS), conforme na figura abaixo:

Figura 5: Sinal para Língua de Sinais.



Fonte: do próprio autor.

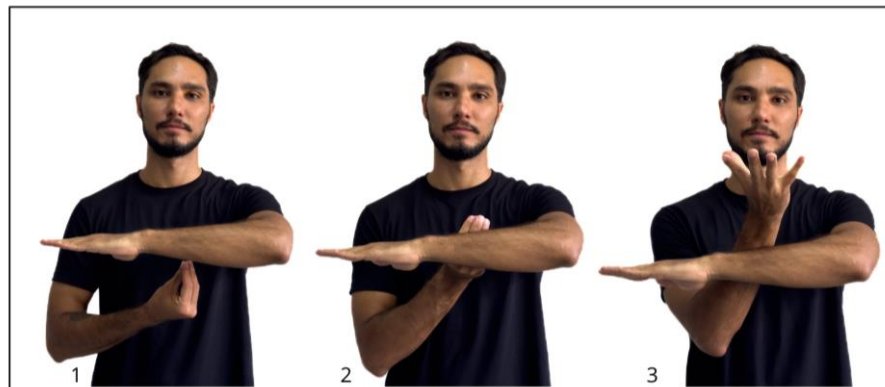
Questionaram então o motivo de usarmos em português a palavra "Libras" ao invés de Língua de Sinais. Foi explicado que as duas formas são utilizadas, sendo a primeira um acrônimo que especifica a Língua Brasileira de Sinais. Aproveitando a dúvida, realizou-se uma associação do que poderia significar o "LI", depois o "BRA", que uma das participantes associou com Brasil esperando uma confirmação de que estava certa na sua suposição, e o "S" com sinais. Uma delas perguntou se então essa palavra seria uma junção de várias outras, ao ser confirmado, todos fizeram expressão de compreensão, como se fosse algo novo. Ainda em relação ao uso da palavra "Língua de Sinais", explicou-se que existe um sinal específico para se referir a ela, levando em conta as diferentes línguas de sinais que existem no mundo, essa informação eles já possuíam.

Confusões de sentido como essa são esperadas, considerando que as leituras

são feitas a partir da língua que possuem, no caso, a Libras, tentando sempre fazer aproximações com a organização linguística da sua primeira língua. Consideramos que esse fato não prejudica o processo de aprendizagem, pelo contrário, amplia as percepções de significados.

Como exemplificado, os participantes demonstraram um certo entendimento do significado da palavra "florescer", quando voltaram a atenção no seu radical. Num primeiro momento, associaram o termo à ideia de "flor", ao isolar o radical, ligaram o restante ao verbo "crescer", juntando assim o sentido de "flor + crescer". No entanto, no contexto da frase, inicialmente tiveram dificuldades de compreensão. Somente quando a frase foi sinalizada diretamente na estrutura da Libras os participantes começaram a vislumbrar seu significado.

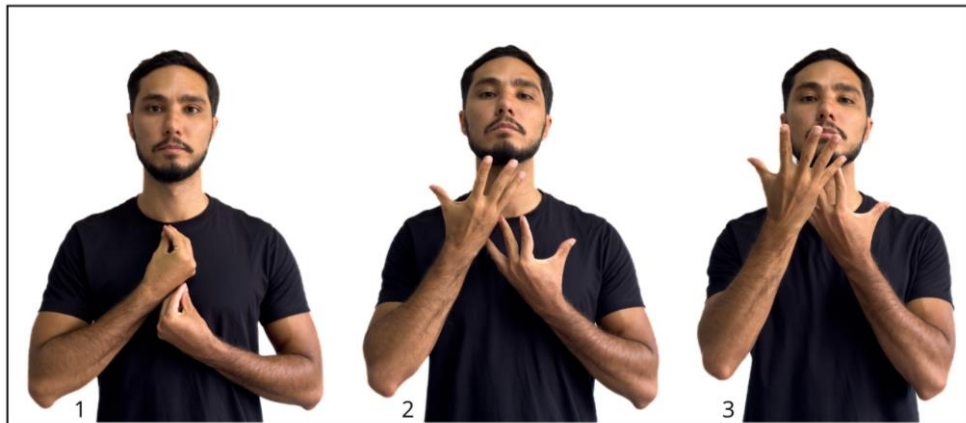
Figura 6: Classificador para brotar-florescer.



Fonte: do próprio autor.

Durante a discussão, foram provocados a refletir sobre o sentido de "florescer" no contexto específico, e uma delas, mesmo tímida, explicou que uma flor precisa ser cuidada para crescer, assim como uma criança surda precisa ser amparada. Ao aprender Libras, a criança "floresce", no sentido de desenvolver sua capacidade de expressão.

Figura 7: Classificador para florescer-expressar.



Fonte: do próprio autor.

Ela sinaliza de forma poética com movimentos que imitam o abrir das mãos lentamente (figura 5), partindo da altura do peito, representando um crescimento e estabelecendo uma conexão morfológica entre "florescer"<sup>18</sup> e "expressar". Ela destaca que, antes, a criança permanecia em silêncio, quieta e "sem conhecimento", ao ter acesso à Língua de Sinais, passa a se expressar. Parece haver uma tentativa de conter as emoções que emergem no olhar e na sua expressão.

Todos os presentes responderam ter compreendido agora o sentido e associaram esse "florescer" às suas próprias vivências pessoais, retomando os elementos narrativos do texto. Por exemplo, trouxeram lembranças relacionadas ao contexto familiar, por serem oriundos de famílias ouvintes, compartilharam experiências de isolamento, de se sentirem não compreendidos e à margem nas interações com os parentes.

Mencionaram a insistência das famílias no uso da oralização e da leitura labial, em detrimento da Língua de Sinais. Uma delas contou que, embora sua mãe não saiba Libras, a comunicação entre elas ocorre por meio de gestos, o que facilita o entendimento. Outra participante, associou esse relato à sua própria experiência como mãe surda de uma criança ouvinte, destacando os desafios enfrentados, incluindo olhares estranhos em espaços públicos assim como a mãe do depoimento do texto enfrentou.

---

<sup>18</sup> A palavra FLORESCER, pode ser traduzida para a Libras utilizando o sinal FLOR mais o classificador que representa imgeticamente a planta brotando da terra, crescendo e se abrindo com as palmas das mãos, remetendo à ideia de floração. A conexão morfológica que a participante faz é criar movimentos parecidos, mas usando o peito como ponto de articulação, associando ao sinal de expressar/desabafar/contar.

As trocas de vivências decorrentes das leituras pareciam fortalecer o vínculo entre eles enquanto comunidade e também enquanto sujeitos surdos. No momento, teceram reflexões e interpretações sobre situações vividas a partir das leituras que os outros faziam de si mesmo e das suas memórias. Tal fato demonstra o desenvolvimento de uma consciência crítica, de uma subjetividade relacionada à surdidade.

Foram vários os momentos de descobertas que os participantes tiveram em contato com as literaturas e artes surdas. Por exemplo, nunca imaginaram que uma pessoa surda pudesse publicar livros ao deparar com a obra de Laborit (1994) e Vilhalva (2004). Ao serem informados de que a Laborit é uma atriz francesa premiada, questionaram sua surdez, acostumados a habitual falta de representatividade e visibilidade de artistas surdos nas grandes mídias. Ficaram surpresos, de forma positiva, pelo fato de existir uma Universidade nos Estados Unidos voltada para pessoas surdas; relataram, assim, o desejo de ter acesso a ambientes em que a Língua de Sinais tivesse predomínio, pois acreditam que tal possibilidade poderia tornar mais ricas as experiências de aprendizagem. Impressionaram-se e se identificaram com as obras artísticas de Nancy Rourke<sup>19</sup>, reconheceram rapidamente os elementos visuais das Línguas de Sinais que são marcantes nas suas pinturas. Ficaram interessados com as apresentações do Slam do Corpo.

No encontro em que houve o contato com a obra biográfica de Laborit, discutiu-se o processo de identificação do sujeito surdo como marca positiva e não mais negativa remetente à ideia de falta. Após o momento de socialização das interpretações e dos processos de descoberta da identidade surda, realizou-se a leitura coletiva de um trecho destacado de sua obra:

Uma noite, em Washington, entrei como um furacão no quarto de meus pais, muito nervosa, excessivamente agitada. Como me exprimia muito rapidamente, eles não entenderam; recomecei mais calmamente: “Eu sou surda!”. Eu sou surda não quer dizer o mesmo que “eu não escuto”. Quer dizer: “Compreendi que sou surda”. (...) Agora, sabia o que fazer. Iria fazer como eles. Iria aprender, trabalhar, viver, falar, porque eles faziam tudo isso. Iria ser feliz, porque eles eram felizes. (Laborit, 1994, p. 67 e 68).

Durante a análise da frase "entrei como um furacão", os participantes

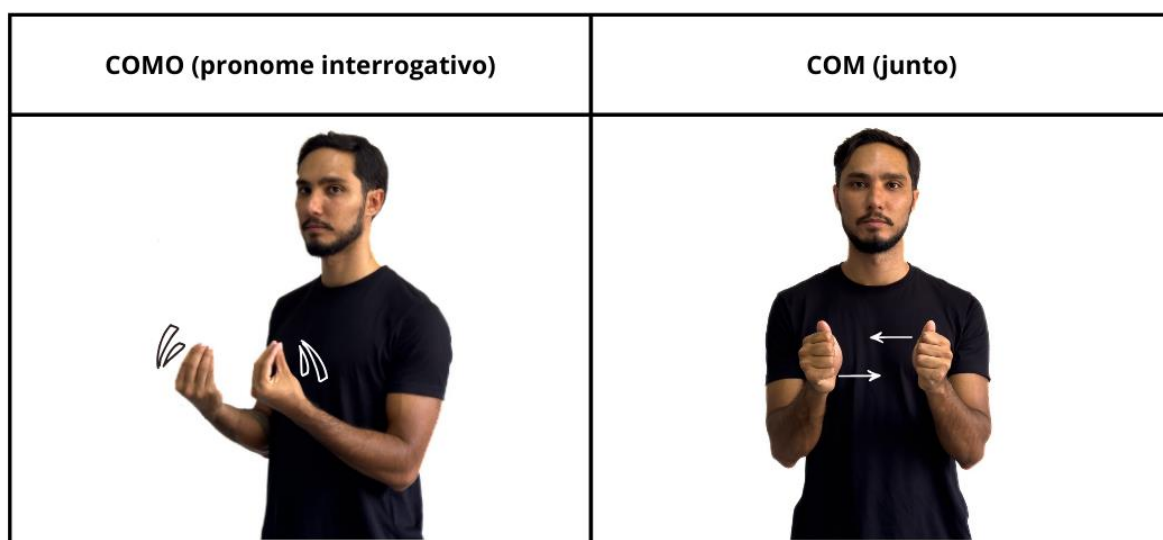
---

<sup>19</sup> Nancy Rourke é uma artista e ativista surda, sendo uma importante personalidade no movimento *De'VIA* (Deaf View/Image Art), que expressa a experiência surda através da arte visual. Com cores vibrantes suas obras exploram temas como identidade, opressão, resistência e empoderamento da comunidade surda.

inicialmente interpretaram o termo "como" como um pronome interrogativo. Uma das participantes sugeriu que poderia se tratar de "junto", uma vez que, na Libras, o sinal utilizado para "junto" é o mesmo que para "com". No entanto, a maioria retornou à interpretação original do pronome interrogativo. Diante disso, foi questionado se havia algum ponto de interrogação na frase que indica se tratar de uma pergunta, ao que responderam negativamente.

Assim, chamou-se a atenção que, para compreender adequadamente o uso de "como", no contexto, era necessário observar a frase como um todo e não de maneira isolada. Nesse caso específico, "como" atuava como uma ideia ou um nexos (conjunção) comparativo, e não como uma palavra de pergunta, de interrogação. No contexto da frase, o sujeito se comparava a um furacão. Para ilustrar essa função, foi dado o seguinte exemplo em português e em Libras: "você é bonita como uma flor", em que a pessoa é comparada à flor em termos de beleza e não que ela seja uma flor. Nessa proposta de reflexão, é importante destacar que se explorou a relação metafórica que pode ocorrer entre duas palavras. A ampliação da compreensão do mundo, das palavras, passa por entender essas relações, por analogias entre palavras e os seus sentidos.

Figura 8: Sinal correspondente para "como" e "com".



Fonte: do próprio autor.

Quando a palavra "furacão" foi apresentada, todos os participantes manifestaram desconhecimento sobre seu significado. Após explicação, uma das

participantes fez associação com a figura do Saci Pererê, relacionando o redemoinho que acompanha a narrativa folclórica ao conceito de furacão.

Ao seguirmos com a leitura: “como um furacão no quarto de meus pais”, surgiram algumas interpretações diferentes em relação à palavra quarto, que alguns entenderam inicialmente como “quarta-feira”. Até que uma participante identificou o significado correto, utilizando o sinal em Libras para “dormir” explicando o sentido aos colegas, relacionado a um cômodo da casa.

Explicou-se que “quarto” (cômodo) é masculino, enquanto “quarta” (dia da semana) é feminino, destacando-se a diferença entre as terminações “O” e “A”. Uma das participantes comentou que as palavras eram semelhantes, enquanto a outra reforçou a distinção entre elas, dizendo que o dia da semana normalmente vem acompanhado da palavra “feira”.

Ao analisar a expressão “meus pais”, houve confusão com a palavra “país”. Após reflexão sobre o plural presente na frase, reconheceram que o termo se referia a “pais”, no entanto associaram a ideia de serem dois pais, já que estava no plural. Explicou-se que o sentido não está errado, mas que não se adequa ao contexto da leitura, pois, na narrativa, a expressão se refere ao pai e à mãe. A respeito da diferença do plural do sentido original da palavra e do território nacional, esclareceu-se com ênfase na acentuação.

Uma participante comentou com os colegas que a língua portuguesa era “dura”, no sentido de ser difícil de compreender. Esse comentário refletiu a percepção da complexidade na aprendizagem do português para os surdos, sobretudo no que tange à distinção de palavras similares e à organização da língua na sua gramática.

Ao retomar a leitura do trecho desde o início, perguntou-se se o furacão estabelecia algum sentido, ou seja, se combinava com a estrutura frasal, se havia alguma relação, o que a palavra significava naquele contexto. Um dos participantes respondeu que poderia se referir ao barulho provocado pelo furacão que levantava os telhados da casa, por isso que o sujeito da narrativa corria para o quarto dos pais, pois estava com medo, interpretando o léxico no seu sentido literal.

Teceu-se uma explicação sobre o que é metáfora, que a palavra no contexto tem função comparativa, não havia um furacão de forma literal no enredo. Todos relataram que não haviam estudado sobre sentido metafórico no seu processo de escolarização. Uma das surdas perguntou se então o furacão era algo barulhento, se esse era o seu sentido no texto.

Para tornar a explicação mais compreensível, utilizaram-se imagens de furacão disponíveis na internet, tentando estabelecer mais uma vez uma conexão do que poderia significar no contexto da leitura. Com o suporte visual das imagens, foram provocados a pensar sobre as características do fenômeno natural, assim eles responderam ser algo forte, barulhento, capaz de levantar objetos e pessoas, que vem acompanhado de tempestades. Questionados se seria um fenômeno calmo e lento, responderam ser algo muito rápido, agitado e turbulento.

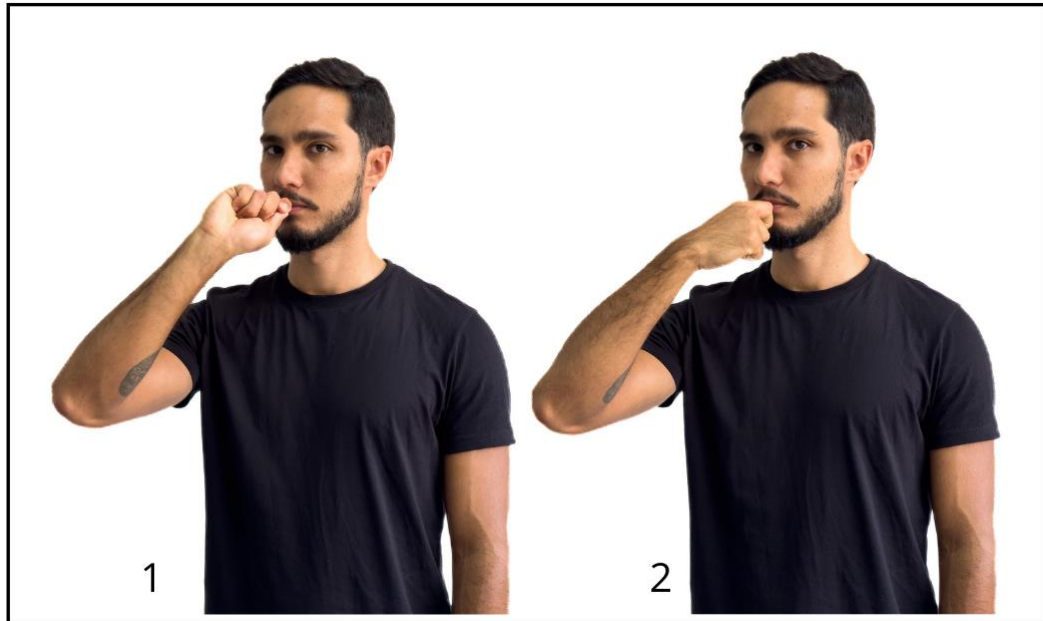
Destacando as últimas características mencionadas, os participantes foram questionados mais uma vez sobre o sentido da palavra no contexto da leitura. Um respondeu que o sujeito da narrativa era forte, ao passo que outra expôs que achava que era rápido, ou seja, que a personagem entrou rápido como um furacão, todos pareciam concordar. Mas só compreenderam de fato a conjunção comparativa do "como" e a metáfora do "furacão" quando prosseguiram com a leitura da frase, em que o fenômeno natural representava a intensidade da agitação da personagem: "(...) entrei como um furacão no quarto dos meus pais, muito nervosa, excessivamente agitada".

O termo "excessivamente" foi novo para o grupo, sendo explicado como um sinônimo de "exagerado". Eles então compreenderam que o contexto indicava que a personagem estava extremamente nervosa e agitada de forma exagerada.

O verbo "expressar" também causou confusão, sendo inicialmente interpretado como "explicar" por uma participante, devido à semelhança das palavras. Foi então introduzido o sinal em Libras que corresponde ao ato de expressar, desabafar ou falar. Uma participante questionou se "expressar" poderia ser relacionado a algo que foi silenciado, "trancado" e depois desabafado. Aqui vale explorar as escolhas léxicas em Libras que fez na sua pergunta.

Ela faz o sinal de fechar com chave a boca (torcer a boca com a mão), que, em alguns contextos, pode ser utilizado para "guardar algo em segredo", mas aqui pode ter um sentido ampliado e mais profundo uma vez que pode remeter a ideia do calar, algo que foi "trancado" e depois é capaz de "expressar" tudo o que estava preso, no sentido de expressar, desabafar, "pôr para fora".

Figura 9: Sinal representado como “trancar a boca”.



Fonte: do próprio autor.

A sua sinalização parece carregar questões íntimas de "silenciamento" para depois ser expressado em língua de sinais, correlacionado com a ideia do "florescer" discutido e lido em outro texto. Nesse momento, ela trabalha a relação intertextual na construção do seu pensamento, associando à sua experiência social de ser surda. E pede confirmação se a analogia feita pode ser um dos significados de "exprimir" do texto, como se algo fosse destrancado intimamente, e a agitação e rapidez do falar da personagem concerne a um desabafo, um expressar de tudo o que sente.

É interessante que a leitura associada à Libras possibilita uma ampliação de interpretação e elaboração interna, o contato com a narrativa biográfica trouxe também uma leitura de si que se assemelha com a da personagem. A participante foi capaz de fazer conexões com outro texto lido e expressar de forma tão contundente e poética a sua interpretação. A partir do seu pronunciamento, todos os outros participantes puderam ampliar o sentido e assentiram em concordância com a colega. Destaca-se que, com algumas estratégias centradas na compreensão das palavras a partir de sua sinalidade e do contexto social, é possível desenvolver a competência leitora do ser surdo e ampliar as suas habilidades intelectivas.

Retomando a leitura: "Como me exprimia rapidamente, eles não entenderam; recomecei mais calmamente: 'Eu sou surda!'"'. A palavra "rapidamente" foi reconhecida ao isolar o radical, uma das integrantes inicialmente compreendeu como

"resposta", mas logo demonstrou estranhamento pois conheciam como se grafava essa última, sendo diferente do que estava indicado no texto.

Já o pronome "eles" foi motivo de discussão pelo grupo. De forma imediata, associaram a "muitos homens", explicou-se que também poderia ter esse significado em outros contextos, mas que naquele era diferente, tendo a mesma ideia que a palavra "pais".

Um integrante pareceu não concordar e indicou que, na frase, estava escrito "eles", ou seja, homens no plural e não "elas". Voltamos a atenção para a lousa no qual foi escrito os pronomes "ele" e "ela" associadas às palavras "pai" e "mãe". Conforme quadro abaixo:

Feminino	Masculino	Neutro no plural (Feminino e/ou masculino)
ELA	ELE	ELES (AS)
MÃE	PAI	PAIS
SURDA	SURDO	SURDOS (AS)

Assim como pais podem se referir a um casal composto por mãe e pai ou pai e pai, o termo "eles" pode ser utilizado para se referir a genitores heteroafetivos. Assim como num grupo de surdos podem estar incluídas mulheres (elas), se houver homens (eles), o grupo será referido como "eles": "eles são surdos". Caso tivesse somente mulheres é que seriam referidas no feminino ("elas são surdas").

Uma participante então perguntou, para certificar a sua compreensão, que o pronome "eles" pode se referir a um grupo que é composto por homens e mulheres. Obtendo a confirmação, exemplificou-se pelo seguinte raciocínio: se todos do grupo são homens, o pronome designado será "eles"; se todas forem mulheres, "elas"; e se entre o grupo houver os dois gêneros, pode ser, pela regra gramatical, "eles".

Figura 10: Sinal em Libras: homem, mulher e tio/a.



Fonte: do próprio autor.

Todos entenderam, mas estranharam a lógica utilizada no português, explicitou-se que há discussões entre os ouvintes sobre pronomes neutros. O estranhamento pode ser justificado pelo fato de que, na Libras, o gênero é marcado com o sinal "homem" ou "mulher" antes do léxico, ou seja, ao se referir "tias", por exemplo, é usado o sinal composto: "mulheres+tia", caso o gênero não seja marcado, só é sinalizado o léxico "ti@"<sup>20</sup> (figura 7). Assim, na Libras é possível utilizar termos neutros que não definem gêneros, diferente do português, que, gramaticalmente, a neutralidade (genérica) é definida pelo gênero masculino.

Na leitura da seguinte frase: "Eu sou surda não quer dizer o mesmo que 'eu não escuto' Quer dizer: 'compreendi que sou surda' (...)". Duas participantes, a partir do gesto utilizado para se referir a "não escuto", associaram as situações em que estão em lugares públicos e são abordadas por pessoas pedindo alguma informação

<sup>20</sup> O uso do arroba (@) para designar a neutralidade do gênero, é utilizado como recurso de registro de pesquisas relacionadas à Libras, fazendo uso de signos escritos para respeitar a estrutura gramatical da Língua de Sinais usada pelo surdo.

e respondem de forma gestual para dizer que não escutam. Nesse caso, usam o indicador no ouvido seguido do balançar do dedo em negação. Perguntaram se seria essa mesma situação narrada no texto.

Foram provocadas a refletir se fazia sentido com a leitura que estava sendo realizada até ali. Ao relacionar a expressão "eu não escuto" com o restante da frase, principalmente quando perguntaram qual era o sinal em Libras de "compreendi", palavra que desconheciam, passaram a ter um entendimento melhor. Em especial, uma das participantes fez uma expressão de compreender não só o que significava essa palavra, mas a mensagem do texto, de que a personagem entendeu de forma profunda que era surda.

Ao ser perguntada por que o "não escuto" marca uma diferença em relação "sou surda", ela responde que a personagem teve a descoberta da sua identidade surda, agora ela compreendia de forma positiva o que significa ser surda, que é diferente de simplesmente "não escutar". Todos os demais pareciam concordar com a observação e começaram uma discussão a respeito desse processo identitário, do identificar-se.

Neste momento, foram lembrados de outros elementos da narrativa, para além do parágrafo destacado. No contexto, Laborit (1994) conta da sua experiência ao conhecer a Universidade Gallaudet e do seu contato com diferentes surdos que se comunicam em Língua de Sinais. Foi através desse contato que se reconheceu também surda.

A agitação que foi comparada como um furacão, carrega uma interpretação de como essa nova informação provoca reações no seu corpo, porque acabara de compreender que não era uma pessoa que não escutava; mas, sim, uma pessoa que tinha uma língua e poderia se comunicar como aquelas pessoas de Gallaudet: "(...) iria fazer como eles. Iria aprender, trabalhar, viver, falar, porque eles faziam tudo isso. Iria ser feliz, porque eles eram felizes" (Laborit, 1994, p. 68).

Nesse momento também compartilharam sobre os seus processos de identificação enquanto sujeitos surdos, processos que já foram analisados em tópico anterior nesta reflexão. Vale ressaltar que, nesses encontros, surgiu a ideia de fazer entrevistas individuais e registrar essas falas, tendo em vista que elas carregam mensagens relevantes que colaboram na discussão acerca da educação de surdos e do letramento, além, claro, da importância de dar centralidade a essas narrativas.

Nas suas experiências anteriores, os participantes compartilharam que o

ensino de português não envolvia leitura em contextos reais, como os que estavam tendo no grupo focal. O método utilizado concentrava-se nas palavras isoladas e geralmente associadas a figuras, sendo de forma repetitiva e simplificada. Uma em específico, contou que esta forma mais contextual de aprender as palavras é mais significativa, já que traz exemplos aplicados na prática social, tendo inclusive, aproximações com as suas histórias pessoais. Tal depoimento aponta para a necessidade de se trabalhar com o surdo a partir da Libras.

Ademais, fizeram observações interessantes, como a que o português apresenta diversas palavras que podem expressar a mesma ideia, sendo necessário fazer mais e diferentes leituras para compreender melhor o sentido e ampliar o repertório lexical. Logo, o relato dos participantes evidencia que a prática da leitura a partir das narrativas surdas como estratégias metodológicas pode ser vista como um caminho útil para a aprendizagem e letramento, uma vez que se possibilitou, a partir dessa prática, o contato com novos vocábulos e seus significados distintos.

A experiência da aplicação da sequência didática reafirma a pertinência em adotar práticas de ensino e de letramento que levem em conta as questões culturais, linguísticas, sociais e os conhecimentos prévios dos sujeitos. Concordamos com a visão crítica de Silva (2001), ao ponderar que o ensino de português para surdos não deveria estar desvinculado do uso da linguagem socialmente, dado que esta prática pode constituir situações em que há uma produção de significação que sempre é sócio interativa, conforme pode ser verificado na experiência com o grupo focal.

As condições de produção de significação só foram possíveis porque foi respeitada a Libras como língua primeira dos participantes. Todo o processo de compreensão e ampliação de sentidos foi mediado por ela. Demonstrou-se que os sujeitos surdos, por meio da Libras, são capazes de elaborar, compreender, expressar, subjetivar e trocar significados. A interação em grupo com outros iguais foi fundamental para estabelecer essas novas construções de entendimento relacionando-as com as suas vivências particulares. É esse o valor social da linguagem, no caso específico, o valor social da Libras.

Para tanto, é imprescindível que os educadores tenham uma visão crítica, política, social e cultural a respeito da comunidade surda, além de estarem atentos e questionarem sobre as suas práticas educativas em sala de aula. Assim como enfatiza Lulkin (2016) sobre a necessidade de uma postura crítica em relação aos poderes da linguagem social e aos discursos hegemônicos, respeitando e considerando as

identidades no espaço escolar.

As narrativas literárias surdas, conforme visto, podem e devem ser utilizadas como recurso metodológico, para incentivar que os/as próprios/as estudantes surdos/as possam narrar-se, envolvendo-os no processo de aprendizagem. O respeito a Libras como sua primeira língua é essencial, haja vista que ela é mediadora na subjetivação, na construção de significados e na compreensão dos sentidos.

O percurso analítico até aqui possibilitou evidenciar a importância de conhecer os sujeitos e a sua relação com o português, revelando os aspectos identitários, culturais, linguísticos e sociais implícitos nessa relação. Se somos seres dotados de linguagem e essencialmente sociais, os surdos nos mostram, primeiro, a necessidade de eles criarem vínculos com os seus iguais mediados pelo acesso à Libras nessa interação. Somente após ter uma base linguística fortalecida (a língua de sinais) é que o processo de letramento em português torna-se viável, uma vez que esta última deve ser vista como língua adicional, ou seja, na perspectiva bilíngue, inserida como segunda língua.

Não é possível pensar uma prática educativa que não considere as questões culturais, históricas, políticas e sociais pelas quais somos atravessados. Para tanto, no que concerne ao letramento, essas implicações não devem ser ignoradas, mas reconhecidas inclusive como elementos de discussão para o processo de aprendizagem. É uma perspectiva crítica do letramento, seguindo a perspectiva freiriana (2017) de que leitura do mundo que antecede a leitura da palavra.

## **5 CONCLUSÕES (CONSIDERAÇÕES FINAIS)**

Ao longo deste estudo, buscou-se compreender como as narrativas de sujeitos surdos poderiam contribuir para o letramento e ensino de português para adultos surdos, partindo da perspectiva bilíngue, em que a Libras seja reconhecida como primeira língua. Apoiado na aceitação dos estudos identitários, culturais e linguísticos da comunidade surda, a investigação buscou compreender as possibilidades desse enfoque para propor uma prática educativa em que haja uma compreensão crítica do letramento como prática social.

Observou-se, a partir da fundamentação teórica, que a concepção de surdidade se elabora no coletivo e deve ser considerada um processo dinâmico de trocas de experiências, construído e reelaborado no contato com o outro, com base nas

epistemologias próprias da comunidade surda, o que fortalece a identidade e a sua cultura, rompendo com as representações hegemônicas.

Esse entendimento é central na pesquisa, dada a importância de se valorizarem as narrativas surdas e suas epistemologias para a construção de uma educação inclusiva que respeite a diversidade a partir dos seus aspectos culturais. Uma maneira de contrariar as narrativas dominantes a respeito da pessoa surda é abrir espaço para que eles próprios possam narrar a si mesmo.

Levando em conta os estudos de Karnopp (2015) e Lodi (*et al.* 2017) acerca dos desafios encontrados para o letramento de pessoas surdas, em razão das diferenças estruturais entre a língua portuguesa e a Libras, esta última de modalidade visuoespacial, a leitura e a escrita apresentam-se para muitos estudantes surdos como tarefas árduas no contexto acadêmico e profissional. Nesse sentido, o letramento também deve ser entendido como prática social ativa, não restrita aos aspectos exclusivamente ortográficos e gramaticais de memorização e registro da língua. É importante destacar que, apesar de ser pedagogicamente trabalhosa, as práticas de leitura e escrita precisam ser trabalhadas inicialmente pela sinalidade para alcançar o registro escrito do sentido sinalizado. O não respeito à sinalidade prejudica o desenvolvimento do ser surdo em relação à compreensão da palavra oral e escrita. O que pôde ser verificado nos relatos dos participantes da pesquisa.

O objetivo foi coletar e analisar as narrativas sobre sua identificação e experiência enquanto ser surdo; e estabelecer a relação de como essas narrativas podem contribuir para o ensino de português como língua adicional. A partir das experiências escolares compartilhadas durante o grupo focal e nas entrevistas semiestruturadas, foi possível aplicar e avaliar a proposta de letramento, organizada numa sequência didática em que tais narrativas foram foco no processo educativo. Destaca-se a necessidade de essa sequência didática ser um modelo para outros processos formativos, no sentido de alcançar docentes que atuam com a comunidade surda.

Os resultados apresentados foram organizados em cinco tópicos a partir de categorias que se destacaram nas entrevistas e no contato com o grupo focal (aplicação do produto): o primeiro discorre sobre o ser surdo e a sua identidade. Apresentamos, a partir dos depoimentos dos entrevistados, a importância da constituição da identidade surda em contato com os iguais, que, por sua vez, possibilita o acesso a uma língua. Tal fato proporciona um conforto linguístico para se

enunciar, que, no caso, é a Libras. Esse processo de identificação é importante para considerar os atravessamentos que os sujeitos percorrem em suas vivências. Entendemos que esse conforto linguístico já exista para a comunidade ouvinte, que aprende a lidar com a língua portuguesa durante o seu crescimento. Devemos proporcioná-lo à comunidade surda, evitando a exclusão nos processos formativos. E uma forma de proporcionar esse conforto linguístico é considerando, em sala de aula, a Libras, a sinalidade como língua de instrução, como primeira língua.

No segundo tópico, comprovamos, pelos depoimentos, a existência de práticas educativas excludentes na escolarização dos surdos participantes e a falta de profissionais capacitados. A falta da compreensão das especificidades linguísticas a respeito do/a estudante surdo/a contribuiu para que fossem vistos um/a estudante que tivesse algum comprometimento intelectual, além de parecer não ter uma preocupação efetiva com o seu processo de aprendizagem. Por isso, esta pesquisa desenvolveu um produto educacional, validado por um grupo de estudantes surdos/as, destinado a docentes que, de certa maneira, também sofrem por não conseguirem desenvolver um trabalho que alcance, plenamente, o/a estudante surdo/a. Destaca-se que o produto educacional desenvolvido não teve a pretensão de esgotar todas as possibilidades de metodologias aplicadas para o ensino da L2, mas aponta para uma experiência respeitosa e que coloca a Libras (a sinalidade) no centro do processo formativo do surdo.

No terceiro tópico, para além do processo de exclusão e da contradição relativas à inclusão desse público na sua escolarização, discutiu-se a relação do sujeito surdo com o trabalho como princípio formativo do ser. O trabalho possibilita a ação do seu saber na prática diária, um saber que não foi adquirido na instituição escolar, mas, sim, fora dela, na experiência e no exercício laboral. O que parece ter sido mais educativo do que a própria escola, haja vista que o sujeito se produz enquanto ser ativo e produtivo pelo trabalho.

No quarto e quinto tópico, constatou-se que a experiência escolar para a pessoa surda é marcada por práticas pedagógicas que desconsideram a cultura, as identidades e a língua do ser surdo, orientadas por estratégias metodológicas em que há uma priorização do português pela oralidade. As condições de produção de significação só são possíveis quando é reconhecida a Libras como primeira língua dos surdos. A memorização de vocábulos e regras gramaticais, desvinculadas dos sentidos e das suas experiências, são práticas pedagógicas que não promovem a

aprendizagem. Esta pesquisa mostra que é preciso romper com essa tradição pedagógica e aponta possibilidades de se realizar essa ruptura a partir da experiência narrativa e da Libras (da sinalidade) para a aprendizagem da língua escrita.

Nesse sentido, defendemos que é indispensável reconhecer a importância da Libras no processo de ensino e letramento em português. Em toda prática educativa, é imperativo conhecer primeiro quem são os sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem, abrir uma disposição de escuta das suas narrativas, valorizar os seus saberes e utilizar como ponto de partida para uma metodologia de ensino libertadora.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a prática de leitura, em contextos nos quais se inserem as narrativas surdas, como recurso metodológico, pode ser vista como um caminho útil para a aprendizagem e o letramento, uma vez que se possibilita, por essa prática, o contato com novos vocábulos e os significados distintos em contextos diversos. Reafirmamos, assim, que o ensino de português não deve estar desvinculado do uso da linguagem na prática social, no caso, dos surdos, da Libras, e muito menos desconsiderar as questões identitárias, culturais e linguísticas dos sujeitos surdos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA-SILVA, A. NEVINS, A. I. *Observações sobre a estrutura linguística da Cena: a língua de sinais emergente da Várzea Queimada (Piauí, Brasil)*. Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 23 n. 4, p. 1029-1053, out-dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v23i4.18533>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/18533>. Acesso em 20 out. 2022.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas. Vol. 1. 3ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 06 mar. 2022.

\_\_\_\_\_. *Guia de Boas Práticas para Acessibilidade Digital*. Brasília: Ministério da Gestão e da Inovação em Serviços Públicos, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/govbr/pt-br/aceso-a-informacao/acesibilidade/material-de-apoio>. Acesso em: 15 abr. 2024.

\_\_\_\_\_. *Lei 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 08 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. *Lei 14.191, de 03 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm). Acesso em: 08 mar. 2023

\_\_\_\_\_. *Lei 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 08 mar. 2023.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 22-26, 21 set. 2012.

CAMPOS, G. *O que é tradução*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CASTELLS, MI. *O poder da identidade: a era da informação*. 9ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

CHAIBUE, K. *Onomástica em libras em Formosa-GO*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Goiás - Goiânia, 2022.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FARIAS, M. S. F. de; MENDONÇA, A. P. *Design Thinking como percurso metodológico para construção de produto educacional: uma experiência no mestrado profissional na área de ensino*. Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, Brasil, v. 7, p. e103621, 2021. DOI: 10.31417/educitec.v7.1036. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1036>. Acesso em: 15 fev. 2023.

FERNANDES, S. de F.; TERCEIRO, F. M. L. *Deafhood: um conceito em formação no campo dos Estudos Surdos no Brasil*. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 32, p. e86/ 1–23, 2019. DOI: 10.5902/1984686X38455. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38455>. Acesso em: 23 out. 2022.

FERREIRA, J. R. *Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras*. In: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e Educação - Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo. Editora Summus, 2006.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. *Trabalho como princípio educativo*. In: SALETE, R.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.) *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GUARINELLO, A. C. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2007.

HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KAPLÚN, G. *Material educativo: a experiência de aprendizado*. Comunicação & Educação, [S. l.], n. 27, p. 46-60, 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 1 dez. 2022.

KARNOPP, L. B. *Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos*. In: FERNANDES, E. Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015. p. 65-79.

\_\_\_\_\_. *Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo*. In: LODI, A. C. et al. Letramento e minorias. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017. p. 53-58.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995.

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

LADD, P. *Em busca da surdidade: colonização dos surdos*. Vol. 1. Lisboa: Surd'Universo, 2013.

FORMAGIO, C. L. S.; LACERDA, C. B. F. *Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua para alunos surdos no ensino fundamental*. In: LACERDA, C. B. F. et al. Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 169-241.

LANE, Harlan. *A Máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Col. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LESSA, S.; TONET, I. *Marxismo e educação*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LODI, A. C. et al. *Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional*. In: LODI, A. C. et al. Letramento e minorias. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017. p. 35-44.

LULKIN, S. A. *O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada*. In: SKLIAR, Carlos (Org.). A surdez: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre, 8. ed., Editora Mediação, 2016. p. 33-49.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

MOURÃO, C. H. N. *Literatura Surda: produções culturais de surdos em língua de sinais*. In: KARNOPP, L. KLEIN, M. LUNARDI-LAZZARIN, M. *Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. 1ª ed. Rio Grande do Sul: Editora da ULBRA, 2011. p. 71-90.

MIANES, F. L. MÜLLER, J. I. FURTADO, R. S. S. *Literatura Surda: um olhar para as narrativas de si* In: KARNOPP, L. KLEIN, M. LUNARDI-LIZZARIM, M. L. *Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: Editora ULBRA, 2011. p. 55-70.

MOTTA-ROTH, D. HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

NAKAGAWA, H. E. I. *Culturas surdas: o que se vê, o que se ouve*. Dissertação (Mestrado em Cultura e Comunicação) - Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa. 2012.

NETTO, J. P. *Introdução ao Estudo do Método de Marx*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, M. B.; LUCENA, C. A. *O trabalho como princípio educativo e a organização do trabalho pedagógico na escola*. Acta Scientiarum. Education, v. 3, n. 4, p. 371-381, 1 out. 2015.

NEVES, M. H. *A teoria linguística em Aristóteles*. Alfa – Revista de Linguística, São José do Rio Preto, v.25, 1981. p. 57-67. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3635/3404>>. Acesso em 20 jul. 2022.

PEREIRA, É. L. *Fazendo cena na cidade dos mudos: surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no sertão do Piauí*. 380 f. 2013. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2013.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas In: SKLIAR, Carlos. *A Surdez*. 8ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016. p. 51-73.

QUADROS, R. M. *O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos*. In: FERNANDES, E. *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015. p. 27-37.

RANGEL, F. A. *Foucault, Lévinas e Marx em leituras sobre a escola no cuidado de si de pessoas com deficiência*. 2012. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/2143>. Acesso em: 13 out. 2022.

ROSA, E. F. Identidades Surdas: o identificar do surdo na sociedade. In: PERLIN, G. STUMPF, M. *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas*. 1ª ed. Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 21-18.

SANTOS, M. O. dos. *Uma história das práticas de educação dos surdos no Instituto Nossa Senhora do Brasil, no Distrito Federal (décadas de 1960 a 1990)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2023.

SAVIANI, D. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Rev. Bras. Educ., vol. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>>. Acesso em 18 jul. 2022.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 2ª edição - São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, A. W. P da; PALUDO, C. *Letramento, um termo em disputa? As contribuições do materialismo histórico-dialético para esse debate*. Rev. Conjectura: filosofia e educação. vol. 26, n. 26, n.p. 2021.

SILVA, M. da P. M. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. 5. ed. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In:\_\_\_\_\_. *A Surdez*. 8ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016. p. 7-32.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. - 1 Edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 3ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

VILHALVA, S. *Despertar do silêncio*. Florianópolis: Editora Arara Azul, 2004.

ZABALA, A. *A Prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, 1998.

## APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

Como resultado e parte integrante da pesquisa desenvolvida, a "Sequência Didática: o ser surdo e o narrar-se" é um material cuja proposta pretende promover o letramento e o ensino do português, como segunda língua, para pessoas surdas partindo da perspectiva bilíngue em que a Língua Brasileira de Sinais se insere como língua de instrução no processo educativo. A finalidade é desenvolver a habilidade de leitura, escrita e interpretação de texto literário através da literatura visual, de forma que propiciem a construção da reflexão crítica e a produção de narrativas próprias, primeiro em sinais e depois de forma escrita.

Considerando que o docente também encontra dificuldades e se deve se sentir desafiado a repensar a sua prática pedagógica para uma turma que majoritariamente têm o português como sua língua materna, ao passo que um grupo menor de surdos que compõem a sala a têm como segunda língua (L2). A Sequência Didática apresenta-se como uma possível solução para o processo formativo do corpo docente a respeito do ensino de português para estudantes surdos/as.

Foi elaborada com o objetivo de fazer uma experimentação de como pode acontecer ensinar o português escrito a partir das narrativas dos/as estudantes surdos/as, enunciada primeiro em sinais, respeitando e considerando os seus aspectos culturais, identitários, linguísticos e sociais no processo educativo. A sua aplicação ocorreu em um grupo focal composto por adultos surdos oriundos da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Está organizada em 8 encontros e perpassa conteúdos da grande área de linguística, letras e artes. Têm centralidade, como recurso metodológico, as narrativas surdas publicadas e disponibilizadas em português e/ou em língua de sinais. São exploradas questões como Cultura e Identidades Surdas a partir da Literatura Visual/Surda, que é tudo aquilo que é produzido em sinais e tendo como centralidade a experiência do ser surdo. A partir dessas obras disponíveis, incentiva-se a produção das próprias narrativas dos participantes, primeiro em Libras, como recurso para o processo de letramento e aprendizagem do Português (leitura e escrita), segundo em língua portuguesa.

Seguindo como critério essencial a acessibilidade do produto educacional, consideramos que seja, indispensavelmente, bilíngue (Libras e português), ou seja, deve estar acessível em português para o público ouvinte e também acessível em

Libras para o público surdo. A intenção é que a visualidade da língua brasileira de sinais com a escrita do português possa alcançar o objetivo de compartilhar o conteúdo formativo acerca do letramento.

Logo, a sequência didática está assentada e veiculada em um website que foi desenvolvido para ser também um guia didático bilíngue. O *website* se apresentou como uma melhor alternativa, considerando que, nela, é possível utilizar textos e vídeos em Libras, em que ambas as línguas compartilham do mesmo espaço virtual de maneira harmônica sem sobreposição e hierarquia. No guia didático, compartilhamos o documentário: "Entre Palavras e Sinais", fruto das entrevistas realizadas com os participantes, além da sequência didática. O objetivo centrou-se em promover uma reflexão a partir da escuta das narrativas surdas. O material pode ser acessado pelo seguinte endereço: <http://portuguesparasurdos.com.br>.



## **SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O SER SURDO E O NARRAR-SE**

Lucas Nogueira Xavier  
Rosa Amélia Pereira da Silva

# **SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O SER SURDO E O NARRAR-SE**

Lucas Nogueira Xavier  
Rosa Amélia Pereira da Silva

# FICHA TÉCNICA

**Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT)**

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB),  
Campus Brasília**

**Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica**

Produto Educacional desenvolvido como parte integrante da Dissertação de Mestrado intitulada "O ser surdo e o narrar-se: letramento e ensino de língua portuguesa para pessoas surdas" desenvolvida por Lucas Nogueira Xavier, sob a Orientação da Profa. Dra. Rosa Amélia Pereira da Silva.

**Título do Produto Educacional:**

Sequência Didática: o ser surdo e o narrar-se

**Autores do Produto Educacional:**

Lucas Nogueira Xavier  
Rosa Amélia Pereira da Silva

**Diagramação:**

Lucas Nogueira Xavier

**Revisão de texto:**

Rosa Amélia Pereira da Silva





# APRESENTAÇÃO


Este material é parte integrante de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Brasília (IFB), intitulada: “O ser surdo e o narrar-se: letramento e ensino de língua português para surdos”, que resultou no Guia Didático Bilíngue em formato de website: <http://portuguesparasurdos.com.br/>.

Para nortear os encontros com grupo focal de surdos que culminou no produto final do Guia Didático Bilíngue, foi desenvolvida uma sequência didática cuja proposta é promover o ensino de língua portuguesa partindo da Língua de Sinais Brasileira como língua de instrução. Objetivando desenvolver a habilidade de leitura e interpretação de texto literário em português e em Libras, através da literatura visual, de forma que propiciem a construção da reflexão crítica e a produção de narrativas próprias primeiro em sinais e depois de forma escrita.

Compreende-se por Sequência Didática a ordenação das atividades de forma sequencial para atingir os objetivos previstos, que no caso é favorecer a aprendizagem. Não é um procedimento rígido e inflexível, pode ser adaptada e reorganizada a depender do contexto em que será utilizada, portanto, deve-se estar atento às particularidades e à diversidade das necessidades educacionais dos estudantes/participantes (ZABALA, 1998).

Nesta pesquisa, a sequência didática foi elaborada com o objetivo de fazer uma experimentação de como seria ensinar o português escrito valorizando as narrativas dos participantes enunciada primeiro em sinais, ou seja, respeitando e considerando a Libras como sua língua primeira e situando o português como língua adicional.

A sequência didática está organizada em 8 encontros de 90 minutos cada, perpassando por conteúdos da grande área de Linguística, Letras e Artes. São utilizados como recursos metodológicos as narrativas surdas publicadas e disponibilizadas em português e/ou em língua de sinais. São exploradas questões como Cultura e Identidades Surdas a partir da Literatura Visual/Surda, que é tudo aquilo que é produzido em sinais tendo como centralidade a experiência do ser surdo. A partir dessas obras disponíveis, é incentivado a produção das próprias narrativas dos participantes, primeiro em Libras, como recurso para o processo de letramento e aprendizagem do Português (leitura e escrita).



Vale ressaltar que as sequências não tem como propósito serem engessadas e imutáveis, ao longo do processo pode ser percebido a necessidade de adequação considerando o contexto em que será aplicado, estando atento às necessidades educacionais dos participantes (ZABALA, 1998).

Logo, fique à vontade para fazer as adaptações adequadas para utilizá-lo no seu contexto. Este material tem como finalidade ser compartilhado livremente com fins educacionais com estudantes surdos. Bom proveito!

**Lucas Nogueira Xavier**  
**Rosa Amélia Pereira da Silva**

**QUADRO  
SÍNTESE**

---

**08**

**ETAPA 1**

SOU SURDA E NÃO SABIA

---

**09**

**ETAPA 2**

FOI A LÍNGUA DE SINAIS QUE O FEZ  
FLORESCER

---

**11**

**ETAPA 3**

O VOO DA GAIVOTA

---

**15**

**ETAPA 4**

ARTE SURDA

---

**17**

**ETAPA 5**

O DESPERTAR DO SILÊNCIO

---

**23**

**ETAPA 6**

ENTRE PALAVRAS E SINAIS

---

**25**

**ETAPA 7 E 8**

O NARRAR-SE






---

**28**

**REFERÊNCIAS**

---

**30**

QUADRO SÍNTESE		
<b>PÚBLICO-ALVO:</b>	Jovens e Adultos Surdos trabalhadores em contexto de educação não formal.	
<b>ÁREAS DE CONHECIMENTO:</b>	- Linguística, Letras e Artes - Libras e Língua Portuguesa	
CONTEÚDOS 		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Língua Portuguesa:</b> Leitura e interpretação de texto literário de autores surdos, narrativas.</li> <li>• <b>Libras:</b> Cultura e identidade surda, estrutura da narrativa poética e literária em sinais.</li> <li>• <b>Arte:</b> Produções artísticas de pessoas surdas (slam do corpo, pinturas, literatura), análise das obras de Nancy Rourke.</li> </ul>		
OBJETIVO GERAL 		
Desenvolver a habilidade de leitura e interpretação de texto literário em língua portuguesa e em Língua de Sinais através da literatura visual, de forma que propiciem a construção da reflexão crítica e a produção de narrativas próprias primeiro em sinais e depois de forma escrita.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS 		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir os sentidos das narrativas literárias surdas estabelecendo relações entre o texto e a vida cotidiana;</li> <li>• Ampliar a percepção das dimensões sociais e políticas sobre ser surdo;</li> <li>• Articular conhecimentos linguísticos, históricos e artísticos a respeito da cultura surda;</li> <li>• Produzir texto autoral, primeiro em língua de sinais a partir das leituras e depois para a língua portuguesa numa perspectiva de L2 (segunda língua).</li> </ul>		
 DURAÇÃO	RECURSOS DIDÁTICOS	METODOLOGIAS 
4 encontros de 90 minutos.	Quadro, pincéis, apagador, projetor, notebook, material impresso (texto).	Roda de conversa; Produção de texto em Libras e em Língua Portuguesa escrita

## ETAPA 1: SOU SURDA E NÃO SABIA

Esta etapa consiste numa roda de conversa a respeito das questões identitárias da pessoa surda a partir da exibição do documentário: **Sou Surda e Não Sabia (2009)**, disponibilizado na plataforma de vídeos Youtube<sup>1</sup>. O objetivo é que os participantes façam uma reflexão a respeito do seu processo de descoberta da língua de sinais, da surdez, até a compreensão da particularidade cultural do ser surdo e das suas vivências sociais (escola, família, trabalho).

Anteriormente, realiza-se um levantamento de conhecimentos prévios a respeito do que é cultura surda, identidade surda e ouvintismo de forma sucinta.

Apresenta-se, brevemente, antes da sua exibição, as informações gerais sobre o documentário, que mostra a vida de Sandrine, surda francesa, que não se reconhecia como surda por muito tempo e narra o seu processo de dificuldades na vida escolar até a descoberta da língua de sinais e da comunidade surda.

Durante a roda de conversa, após assistir ao filme, encoraja-se a participação de todos com as seguintes questões:



1. Quais foram as suas primeiras impressões a respeito do documentário?
2. O que mais lhe chamou a atenção e por quê?
3. Quais das suas vivências se assemelham com a vivência de Sandrine apresentada no filme?
4. Quando e como se percebeu uma pessoa surda?
5. Quando e como teve acesso a Língua de Sinais?
6. Em que momentos da vida de Sandrine você percebe um processo de constituição da identidade surda? Como elas se relacionam com o ouvintismo?

O objetivo é que socializem as suas vivências e façam uma reflexão sobre os aspectos identitários do povo surdo. É importante ressaltar que o roteiro de questões apresentadas nesta e nas demais etapas são sugestivas e pode ser alterado a depender do contexto e das pessoas com as quais irá trabalhar.

1. [https://www.youtube.com/watch?v=Vw364\\_Oi4xc](https://www.youtube.com/watch?v=Vw364_Oi4xc)

ETAPA 1	
Duração	90 minutos
Objetivo da aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir os sentidos das narrativas literárias surdas estabelecendo relações entre o documentário e a vida cotidiana;</li> <li>- Ampliar a percepção das dimensões sociais e políticas sobre ser surdo.</li> </ul>
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura Surda;</li> <li>- Identidades Surdas;</li> <li>- Ouvintismo.</li> </ul>
Recursos	Datashow, notebook e imagens.

Atividades	Papel do aluno	Papel do professor	Avaliação
<p>-Levantamento de conhecimentos prévios a respeito de cultura, identidade e ouvintismo (STROBEL, PERLIN e SKLIAR).</p> <p>-A partir da exibição do documentário: Sou surda e não sabia, discutir a respeito do ser surdo como uma construção identitária.</p> <p>-Socialização de vivências.</p>	<p>-Assistir e analisar o documentário de forma crítica, correlacionando com a experiência pessoal.</p> <p>-Socializar as experiências pessoais.</p>	<p>- Propor questões para instigar a análise e compreensão a respeito do documentário.</p>	<p>-A avaliação será atitudinal e procedimental: O participante responde aos questionamentos apresentados na discussão? Sabe respeitar o tempo de fala do colega? Participa dos processos de análise, reflexão e síntese propostos pela conversa?</p>

## ETAPA 2: FOI A LÍNGUA DE SINAIS QUE O FEZ FLORESCER

Prosseguindo com a discussão e reflexão levantadas acerca de cultura, identidade e ouvintismo da etapa anterior, realizar a leitura coletiva do texto “Meu filho lutou pela fala. E foi a língua de sinais que o fez florescer: um depoimento sobre a língua materna”, escrito por Elizabeth Engelman para o jornal The News York Times, traduzido e disponibilizado pelo portal Surdo para Surdo.<sup>2</sup>

A leitura se fará primeiro em sinais com a tradução do texto do português para a Libras, para que os participantes tenham acesso ao conteúdo e assim construam os sentidos das narrativas literárias estabelecendo relações com a sua vida cotidiana, discutindo também os aspectos da língua materna e do ouvintismo.

Em seguida, destacar o título e um trecho do texto para a realização da leitura coletiva diretamente do português escrito. Durante roda de conversa, esclarecer eventuais dúvidas de sentido:

*“Meu filho surdo lutou pela fala. E foi a Língua de Sinais que o fez florescer: Na primeira vez que ele me contou uma história, ele tinha 6 anos. Estávamos comendo hambúrgueres gordurosos e batatas fritas, e ele me contou sobre um sonho da noite anterior. Nossas bocas estavam cheias, mastigadas, seladas nos lábios, mas sua história continuava com sinais muito rápido.”*

Após a leitura, apresentar o vídeo-poema: “Voz”, performado pela Catharine Moreira e Amanda de Lima através do slam do corpo no Programa Manos e Minas (TV Cultura), disponibilizado no youtube.<sup>3</sup>

O objetivo é estabelecer uma relação com o depoimento de Elizabeth Engelman (mãe de surdo) publicado no jornal com a poesia sinalizada de Catherine (surda) e Amanda (intérprete), e destacar as diferenças das estruturas de gênero de ambas. Para tal, fazer as seguintes provocações para a conversa:

2. <https://blog.surdoparasurdo.com.br/meu-filho-surdo-lutou-pela-fala-e-foi-a-l%C3%ADngua-de-sinais-que-o-fez-florescer-fca648ee4edd>

3. <https://www.youtube.com/watch?v=dl-s8rzmjQ&t=2s>



1. Sobre o que as narrativas falam?
2. Quais os pontos mais lhe chamaram a atenção e por quê?
3. Quais as diferenças você consegue perceber na estrutura de cada uma das narrativas?
4. Conhecem o Slam? Sabe o que é o Slam do Corpo?
5. Você consegue estabelecer uma relação da sua vida com o que é dito no depoimento e no poema? Se sim, quais são essas relações?

Após as discussões, apresentar aos participantes a pintura *Oralist Child Abuse* (2012), da artista Nancy Rourke, proporcionando um tempo para a fruição estética<sup>4</sup> da obra. Perguntas para instigar a interpretação:



6. Conhecem essa pintura?
7. Quais sentimentos a obra desperta em você?
8. O que você vê? Que elementos podem ser destacados em toda obra?
9. Observem de forma mais minuciosa as mãos e as cabeças. O que elas querem dizer?
10. Sobre o quê a pintura está retratando?

Espera-se que os participantes ampliem a percepção das dimensões culturais sobre o ser surdo a partir das obras selecionadas (texto, poema e pintura), sempre articulando os conhecimentos com a sua experiência de vida.

4 Consiste na apreciação artística da obra, que se relaciona com a percepção do observador sobre o que está vendo, de como ele estabelece esse contato e de como a significa.

ETAPA 2	
Duração	90 minutos
Objetivo da aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir os sentidos das narrativas literárias surdas estabelecendo relações entre o documentário e a vida cotidiana;</li> <li>- Ampliar a percepção das dimensões sociais e políticas sobre ser surdo;</li> <li>-Articular conhecimentos linguísticos, históricos e artísticos a respeito da cultura surda.</li> </ul>
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura Surda e ouvintismo;</li> <li>- Identidades Surdas;</li> <li>- Estrutura da narrativa poética do slam do corpo;</li> <li>- Artes: Fruição estética e análise da obra Oralist Child Abuse (2012).</li> </ul>
Recursos	Datashow, notebook, imagens, textos e papel.

Atividades	Papel do aluno	Papel do professor	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Levantamento de conhecimentos prévios a respeito de cultura, identidade e ouvintismo.</li> <li>-Refletir e discutir sobre o ouvintismo e a Língua materna a partir da leitura do texto: "Meu filho lutou pela fala. E foi a língua de sinais que o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fazer a leitura e analisar o texto, correlacionando com a experiência pessoal.</li> <li>-Conhecer e identificar a estrutura poética do slam do corpo.</li> <li>-Conhecer e fazer uma leitura crítica a respeito da obra Oralist Child Abuse (2012).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conduzir a leitura coletiva dos textos.</li> <li>-Propor questões para instigar a análise, compreensão e interpretação criticando texto, do vídeo-poema e da pintura com sua vida pessoal e com as questões relacionadas à cultura e identidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-A avaliação será atitudinal e procedimental: O participante responde aos questionamentos apresentados na discussão? Sabe respeitar o tempo de fala do colega? Participa dos processos de análise, reflexão e síntese propostos pela conversa?</li> </ul>

<p>fez florescer.”</p> <p>-Analisar a estrutura do slam do corpo a partir do vídeo-poema: A voz.</p> <p>-Analisar e refletir sobre a pintura Oralist Child Abuse (2012) da artista surda Nancy Rourke, relacionando com as discussões construídas em sala.</p>	<p>-Socializar as suas percepções e experiências.</p>	<p>-Possibilitar o momento para a fruição estética da pintura de Nancy Rourke.</p>	
--	---	--	--

## ETAPA 3: O VOO DA GAIVOTA

Através da literatura surda/visual, os participantes serão instigados a fazerem uma leitura e interpretação do capítulo 1 (confidências) e do capítulo 9 (A cidade dos surdos) do livro “O Vôo da Gaivota” da Emmanuelle Laborit. Nesse primeiro momento, será exibido em vídeo a tradução para a Libras do capítulo 1 para análise e interpretação<sup>5</sup>. O capítulo aborda questões concernentes à descoberta de Emmanuelle (surda) de que todas as coisas são nomeadas e de sua relação com a palavra (oralizada e escrita).

O objetivo é que os participantes conheçam obras de autores surdos como o livro de Emmanuelle Laborit e a sua relação com a língua escrita estabelecendo associações com as suas experiências de vida que podem ser semelhantes devido à surdidade. Antes da leitura, é importante realizar uma breve contextualização da sua biografia.

Questões para análise:



1. Por que a relação de Emmanuelle com a língua escrita é de dificuldade no primeiro momento? Como ela conseguiu superá-la?
2. Como é a sua relação com a palavra escrita na sociedade (trabalho, família, escola)?

Após as discussões, fazer a leitura coletiva do capítulo 9 - A cidade dos surdos, primeiro em sinais e em seguida destacando as principais frases e palavras em língua portuguesa na sua modalidade escrita.

Questões para análise:

1. Quais foram os aspectos positivos da experiência de Emmanuelle em Washington?
2. O que a autora quer dizer com o seguinte trecho: “Eu sou surda não quer dizer o mesmo que ‘eu não escuto’. Quer dizer: ‘Compreendi que sou surda’”?
3. Como a experiência dela se relaciona com as discussões a respeito de identidade?
4. Emmanuelle diz que o contato com a comunidade surda em Washington foi um choque/revolução na sua vida. Como aconteceu o seu primeiro contato com a Língua de Sinais e com a comunidade surda?

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=c6pflejdezv>

ETAPA 3	
Duração	90 minutos
Objetivo da aula	- Construir os sentidos das narrativas literárias surdas estabelecendo relações entre o texto e a vida cotidiana;
Conteúdos	- Cultura Surda; - Leitura e interpretação de texto (Libras e Português); - Literatura Surda.
Recursos	Datashow, computador, imagens, textos e papel.

<p>-Interpretação, discussão e reflexão a respeito dos aspectos culturais, educacionais e linguísticos da comunidade surda a partir da leitura do capítulo 1 (Confidências) e do capítulo 9 (A cidade dos surdos) do livro "O Voo da Gaivota" de Emmanuelle Laborit.</p> <p>-Compartilhar experiências específicas a respeito da descoberta da Língua de Sinais e do encontro com a comunidade surda.</p>	<p>-Fazer a leitura e analisar o texto, correlacionando com a experiência pessoal.</p> <p>-Socializar o processo de descoberta da Língua de Sinais.</p>	<p>-Conduzir a leitura coletiva dos textos.</p> <p>-Propor questões para instigar a análise, compreensão e interpretação crítica do texto com sua vida pessoal e com as questões relacionadas à cultura e identidade.</p>	<p>-A avaliação será atitudinal e procedimental: O participante responde aos questionamentos apresentados na discussão? Sabe respeitar o tempo de fala do colega? Participa dos processos de análise, reflexão e síntese propostos pela conversa?</p>
---	---	---	---

## ETAPA 4: ARTE SURDA

Nesta etapa, os participantes conhecerão a vida e obra da artista surda Nancy Rourke. O objetivo é que através das análises das pinturas possam ampliar as dimensões sociais, políticas e artísticas dos surdos por meio das artes surdas.

Com a disposição dos participantes em círculo, contextualizar de forma sucinta a temática da aula e os seus objetivos, seguido da apresentação da Nancy Rourke por meio do vídeo produzido pelo TV INES, disponibilizado no Youtube.<sup>6</sup>

Para o momento da fruição estética das obras selecionadas, espalhar as obras impressas no centro do círculo e pedir para que os participantes caminhem ao redor das gravuras e escolham uma que mais lhe chamou a atenção; depois voltem para o seu lugar. Nesse momento, é necessário que os estudantes tenham 2 a 3 minutos para observar a obra escolhida.

Após esse momento, cada um deverá apresentar a sua escolha e relatar as suas impressões, o que sentiu e o que a pintura o fez refletir. Ao final da apresentação de cada um, projetar nos slides a mesma obra escolhida pelo participante, para que todos possam acompanhar e observar os detalhes destacados pelo colega. É um momento de conversas e trocas de percepções. Para encorajar a participação e instigar a análise crítica pode-se seguir roteiro de perguntas:



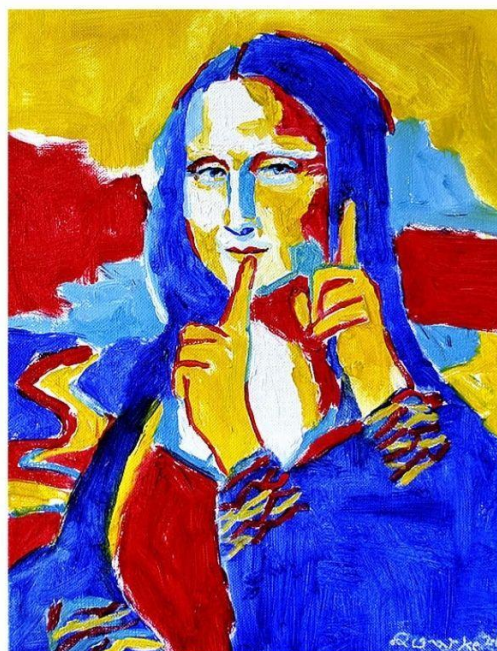
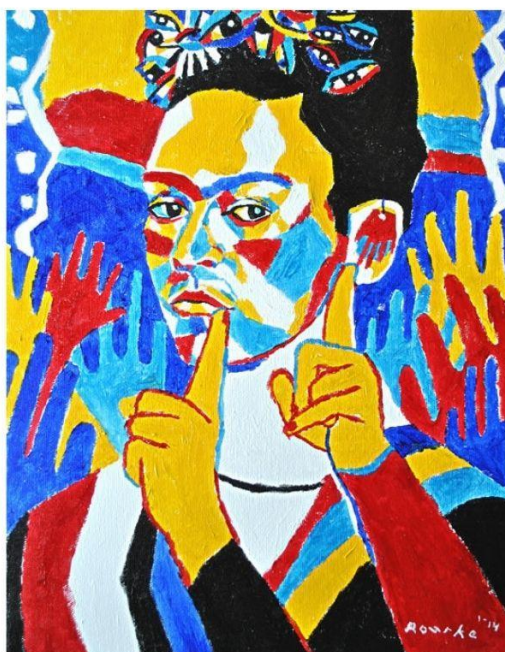
1. Quais sentimentos a obra desperta em você?
2. O que você vê? Que elementos podem ser destacados em toda obra?
3. Você acha que existe alguma intenção das cores utilizadas pela artista? Se sim, quais seriam?
4. Sobre o que a pintura está retratando? Ela se relaciona com algum marco histórico da educação de surdos?
5. A obra diz sobre algum aspecto da sua vida enquanto uma pessoa surda? Se sim, quais? Se não, por quê?
6. Como as pinturas se relacionam com os aspectos da comunidade surda?

<sup>6</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=oUivxtk5b7E&list=PL18ybxrEghTs0RNvK3mAgZLWYFEykjgnX&index=60>

Algumas das pinturas retratam marcos históricos importantes que impactaram a educação de surdos no mundo e no Brasil, como a legitimação do oralismo como concepção metodológica que proibia o uso das Línguas de Sinais. É importante que aspectos históricos sejam abordados.

Contextualizar e apresentar as obras clássicas originais das releituras feitas pela artista para que possam aprofundar nas discussões. Sendo elas:

- Frida Kahlo Deaf, 2014
- Mona Lisa Deaf, 2011 e 2020
- The Tree of Oppression, 2015
- Two Sides, 2014









ETAPA 4	
Duração	90 minutos
Objetivo da aula	- Conhecer vida e obra de Nancy Rourke; - Ampliar a percepção das dimensões sociais e políticas sobre ser surdo; -Articular conhecimentos linguísticos, históricos e artísticos a respeito da comunidade surda.
Conteúdos	- Cultura Surda; - Artes: Biografia de Nancy Rourke; Fruição estética e análise das obras.
Recursos	Datashow, computador, imagens, textos e papel.

Atividades	Papel do aluno	Papel do professor	Avaliação
-Levantamento de conhecimentos prévios a respeito das Artes Surdas. -Fruição estética e biografia da artista Nancy Rourke. -Analisar as obras selecionadas destacando os seus principais elementos e a sua relação com os aspectos políticos e culturais da comunidade surda.	-Conhecer a biografia da Nancy Rourke. -Participar do processo de fruição das obras e da sua análise respondendo as questões levantadas. -Socializar as suas percepções e impressões.	-Apresentar a biografia e as obras da artista. -Conduzir o processo de fruição estética. -Incitar a participação de todos a partir de perguntas.	-A avaliação será atitudinal e procedimental: O participante responde aos questionamentos apresentados na discussão? Sabe respeitar o tempo de fala do colega? Participa dos processos de análise, reflexão e síntese propostos pela conversa?

## ETAPA 5: O DESPERTAR DO SILÊNCIO

Nesta etapa, prossegue-se com as leituras das narrativas literárias surdas. Desta vez a obra escolhida é o livro autobiográfico da pesquisadora Shirley Vilhalva, intitulado: “O Despertar do Silêncio” (2004). Antes da leitura, é importante realizar uma breve contextualização de quem é a autora utilizando como recurso o vídeo Manuário produzido pela TV INES.<sup>7</sup> Após a exibição do vídeo seguir com a leitura coletiva em Libras dos seguintes capítulos: Diferente...Onde? (p. 15-18) e Língua de Sinais (p. 37-38).

Questões para análise:



1. O relato de Shirley Vilhalva se assemelha com a experiência de outros autores que conhece? Quais?
2. O que mais lhe chamou a atenção nessa leitura?
3. Quais foram as descobertas que a Shirley Vilhalva fez?
4. Como os capítulos se relacionam um com o outro?
5. Quando e como você se percebeu pela primeira vez como uma pessoa surda?

Em seguida, apresentar, de forma breve, o intelectual surdo Paddy Ladd e o conceito de surdidade criado pelo pesquisador relacionando-as com a epistemologias surdas.<sup>8</sup> O objetivo, neste momento, é apresentar aos participantes que os seus conhecimentos, atravessados pela experiência de ser surdo, representam a surdidade. Exibir o vídeo do Manuário a respeito do autor.<sup>9</sup>

7 <https://www.youtube.com/watch?v=af0ep37mDtM&list=PL18ybxrEghTs0RNvK3mAgZLWYFeykjgnX&index=75>

8 Epistemologias surdas podem ser compreendidas como os conhecimentos produzidos pelos próprios surdos. Para Ladd (2013), se a cultura surda é autêntica, então existe uma “maneira surda” (Deaf Way). Consiste também na definição que fazem de si próprios pelos seus termos.

9 [https://www.youtube.com/watch?v=nvA-C\\_p3RSk&list=PL18ybxrEghTs0RNvK3mAgZLWYFeykjgnX&index=65](https://www.youtube.com/watch?v=nvA-C_p3RSk&list=PL18ybxrEghTs0RNvK3mAgZLWYFeykjgnX&index=65)

ETAPA 5	
Duração	90 minutos
Objetivo da aula	- Construir os sentidos das narrativas literárias surdas estabelecendo relações entre o texto e a vida cotidiana; - Conhecer uma parte das epistemologias surdas a partir da produção intelectual de Paddy Ladd sobre o conceito de surdidade e cultura surda.
Conteúdos	- Cultura Surda e Surdidade; - Leitura e interpretação de texto (Libras e Português); - Literatura Surda.
Recursos	Datashow, computador, imagens, textos e papel.

Atividades	Papel do aluno	Papel do professor	Avaliação
-Interpretação, discussão e reflexão a respeito dos aspectos culturais, educacionais e linguísticos da comunidade surda a partir da leitura de alguns trechos do livro <i>Despertar do Silêncio</i> , da pesquisadora surda Shirley Vilhalva. -Compartilhamento de experiências que se relacionam com o texto. -Momento para a relação das narrativas com os conceitos de Surdidade e epistemologias surdas de Paddy Laddy.	-Fazer a leitura e analisar o texto, correlacionando com a experiência pessoal. -Socialização de experiências. -Conhecer o conceito de surdidade relacionando com a literatura surda.	-Conduzir a leitura coletiva dos textos. -Propor questões para instigar a análise, compreensão e interpretação crítica do texto com sua vida pessoal e com as questões relacionadas à cultura e identidade.	-A avaliação será atitudinal e procedimental: O participante responde aos questionamentos apresentados na discussão? Sabe respeitar o tempo de fala do colega? Participa dos processos de análise, reflexão e síntese propostos pela conversa?

## ETAPA 6: ENTRE PALAVRAS E SINAIS

Neste encontro, será posto em foco o desenvolvimento da escrita pelos participantes utilizando os mesmos textos da etapa anterior, uma vez que todos já fizeram a leitura coletiva em Libras e de alguns trechos em Língua Portuguesa, supõe-se que estão inteirados a respeito do assunto e já teceram e trocaram algumas reflexões acerca do tema e das suas vivências, facilitando de alguma forma para a escrita.

É entregue uma atividade impressa que consta algumas questões para serem lidas e respondidas. Primeiro, fazemos a leitura em Libras, somente após é realizada a leitura e a escrita em português. É importante que, neste momento, seja dado todo suporte necessário para esclarecer quaisquer dúvidas e incentivar a escrita.

Questões da atividade:

1. Leia o trecho a seguir:

Um fato interessante foi quando eu aprendi a palavra “HOMEM” e fui beber água, ao chegar perto do pote de barro, eu vi uma cobra cega e logo gritei: HOMEM... HOMEM... olhando para a cobra. Minha avó Júlia que se encontrava em casa, correu e como eu continuava gritando “HOMEM”, ela pegou uma vassoura e procurou um homem, ela não viu que eu apontava para a cobra e a mesma insistiu procurando por um homem, logo eu peguei em seu braço e apontei para a cobra como “HOMEM”. Ela matou a cobra e começou a rir, eu ficando sem entender ela me disse:

- Filha, não é HOMEM, isto é uma COBRA e eu continuava falando que nem um papagaio “homem” e ao passar do tempo fui entender que era cobra e não homem, como também entendi que cada pessoa e objeto tem nome (...).

VILHALVA, S. O Despertar do Silêncio. Florianópolis: Editora Arara Azul, 2004.



- Que confusão a Shirley Vilhalva narra no texto?
- Como foi a reação da avó dela nesse contexto?
- Em relação às palavras, você já vivenciou algo parecido? Se sim, como foi?



d) Como é a sua relação com a palavra escrita na sociedade (trabalho, família, escola)?

e) Você acha importante aprender o português escrito? Se sim, por que é importante e como ela contribui com a sua vida?

2. Leia o trecho a seguir:

Eu tive um renascer ao estar na comunidade surda, aquele sentimento de estar só no mundo acabou e o medo das pessoas foi diminuindo e assim através da Língua de Sinais eu comecei a entender os significados dos sentimentos, das coisas, das pessoas, das ações e muito mais das palavras.

VILHALVA, S. O Despertar do Silêncio. Florianópolis: Editora Arara Azul, 2004.



f) A partir deste relato, desenvolva um pequeno texto de como aconteceu o seu primeiro contato com a comunidade surda e com a Libras. O que você sentiu? Como esse contato e a Língua de Sinais foi ou é importante para sua vida? Por quê?

O objetivo da atividade é, além de incentivar a escrita, continuar com as reflexões e trocas de experiências a partir do narrar-se sobre o seu processo com a língua portuguesa e a língua de sinais. É um momento que deve ser mediado e dado todo o auxílio necessário para o desenvolvimento das respostas. O processo da escrita pode desencadear inseguranças e bloqueios, com isso, é necessário oferecer suporte para que sejam encorajados a continuar com o registro escrito.

Ao final, promover um momento de checagem com os participantes de como foi para eles escrever, como se sentiram, quais foram as dificuldades e as facilidades em relação à atividade.

É importante destacar que a Libras é a primeira língua do estudante surdo, e que esta atividade se estabelece pela perspectiva bilíngue, situando o português escrito como uma língua adicional. Assim, é preciso compreender que a sua primeira língua nada impede que o surdo desenvolva a escrita, muito pelo contrário.

ETAPA 6	
Duração	90 minutos
Objetivo da aula	- Construir os sentidos das narrativas literárias surdas estabelecendo relações entre o texto e a vida cotidiana; - Desenvolver a escrita.
Conteúdos	- Cultura Surda e Surdidade; - Literatura Surda; - Leitura e interpretação de texto (Libras e Português); - Escrita.
Recursos	Datashow, computador, imagens, textos e papel.

Atividades	Papel do aluno	Papel do professor	Avaliação
-Interpretação, discussão e reflexão a respeito dos aspectos culturais, educacionais e linguísticos da comunidade surda a partir da leitura de alguns trechos do livro Despertar do Silêncio, da pesquisadora surda Shirley Vilhalva. Compartilhamento de experiências que se relacionam com o texto. -Respostas à atividade de leitura, interpretação e escrita.	-Fazer a leitura e analisar o texto, correlacionando com a experiência pessoal. -Responder a atividade proposta de forma escrita.	-Conduzir e mediar a leitura dos textos. -Apoiar e mediar a atividade de leitura, interpretação de texto e escrita. -Encorajar e esclarecer dúvidas no processo da escrita do participante.	-Avaliação atitudinal e procedimental

## ETAPA 7 E 8: O NARRAR-SE

Para prosseguir com o desenvolvimento da escrita, a etapa 7 e 8 trabalha o gênero textual carta. Considerando que um encontro não terá tempo hábil para que se desenvolva toda a atividade, ela se divide em dois. A primeira parte destinada à conceituação e exemplificação de carta, roteiro e vídeo. E a segunda parte focando na escrita e reescrita.

No primeiro momento, apresenta-se o que é, sua estrutura, finalidade e exemplos. Esta apresentação pode acontecer por meio de slides de forma visual. É importante que também sejam trocadas experiências com os participantes, se já receberam ou escreveram cartas.

Após apresentação de diferentes exemplos, incentivar que os estudantes produzam uma carta a partir das suas experiências escolares enquanto surdos. O objetivo é que eles narrem sobre os atravessamentos a partir da surdidade no contexto da escola, como uma escrevivência de situações marcantes que viveram nesse espaço.

A carta pode ser produzida primeiro em Libras por meio de gravação de vídeo (vídeo-carta) e depois escrita para o português. A produção do vídeo se insere como uma estratégia metodológica para o desenvolvimento da sua narrativa considerando conforto linguístico de se enunciar em língua de sinais. Assim, os participantes podem se sentir livres pela forma como será narrada, podendo utilizar a performance corporal própria do slam, do Visual Vernacular (VV) ou não. Para servir como referências e inspirações quanto a forma, apresentar a poesia performática “Mudinho”<sup>10</sup> do autor Edinho e o vídeo Visual Vernacular: Deaf Fusion de autoria de Jianhua.<sup>11</sup>

Para auxiliar na elaboração do vídeo pode ser organizado um roteiro elencando os tópicos que serão abordados pelo narrador. Neste momento, é necessário colaborar com a produção do roteiro e do vídeo. A partir do material pronto, seguir para a produção escrita da carta.

A princípio a escrita acontece de forma livre tendo como suporte o próprio vídeo e roteiro. Para que em seguida seja realizado a reescrita como estratégia para auxiliar na percepção das diferenças semânticas e estruturais do par linguístico (Libras e Português) e ampliação do repertório lexical.

10 Poema de Edinho Santos criado em Libras e transcrito para língua portuguesa por James Bantu: <https://vimeo.com/242497402>.

11 [https://www.youtube.com/watch?v=jdy7l\\_uglCI](https://www.youtube.com/watch?v=jdy7l_uglCI)

O objetivo é aprofundar os conhecimentos do processo de escrita e reescrita como prática social a partir da sua produção na sua língua primeira para a língua adicional.

ETAPA 7 e 8	
Duração	90 minutos
Objetivo da aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construir os sentidos das narrativas literárias surdas estabelecendo relações entre o texto e a vida cotidiana;</li> <li>- Produção do gênero textual carta.</li> <li>- Desenvolver a escrita.</li> </ul>
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura Surda e Surdidade;</li> <li>- Literatura Surda;</li> <li>- Leitura e interpretação de texto (Libras e Português);</li> <li>- Escrita.</li> </ul>
Recursos	Datashow, computador, imagens, textos e papel.

Atividades	Papel do aluno	Papel do professor	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Interpretação, discussão e reflexão a respeito do gênero textual carta.</li> <li>Compartilhamento de experiências.</li> <li>-Produção de roteiro para gravação da vídeo-carta.</li> <li>-Escrita e reescrita da carta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Fazer análise crítica dos vídeos poemas apresentados.</li> <li>-Produzir um roteiro para gravação da vídeo-carta.</li> <li>-Participar do processo de escrita e reescrita da carta sobre a sua experiência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conduzir e mediar apresentação do gênero textual carta e da escrevivência.</li> <li>-Apoiar e mediar a atividade de análise dos vídeos propostos.</li> <li>-Apoiar na elaboração do roteiro para o vídeo.</li> <li>-Encorajar e esclarecer dúvidas no processo da escrita e reescrita do participante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Avaliação atitudinal e procedimental</li> </ul>



## REFERÊNCIAS

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

LADD, P. *Em busca da surdidade: colonização dos surdos*. Vol. 1. Lisboa: Surd'Universo, 2013.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas In: SKLIAR, Carlos. *A Surdez*. 8ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016. p. 51-73.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: \_\_\_\_\_. *A Surdez*. 8ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016. p. 7-32.

STROBEL, K.. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 3ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

VILHALVA, S. *Despertar do silêncio*. Florianópolis: Editora Arara Azul, 2004.

ZABALA, A. *A Prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, 1998.



## APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA

## SEMIESTRUTURADA

1. Como e quando se percebeu surdo?
2. Como foi o seu primeiro contato com uma pessoa surda? O que você sentiu?
3. Como foi o seu primeiro contato com a língua de sinais? Como aconteceu? O que sentiu?
4. Como o contato com a Língua de Sinais foi importante para você? Você acha que a Libras é importante? Por quê?
5. Como foi a sua experiência escolar? Onde estudou e como a escola era para você?
6. O que você acha do português?
7. Você acha importante aprender a ler e escrever em português? Por quê?
8. Na sua opinião, por que acha que teve dificuldades de aprender o português na escola?