



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA – PPGEDUC
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGEM**

MERIAN DE CRISTO LOBATO

**A SUBJETIVIDADE DA PESSOA SURDA NA ESCRITA DO
PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: CONSTITUIÇÕES,
EDUCAÇÃO E SURDEZ**

**CAMETÁ/PA
2022**

MERIAN DE CRISTO LOBATO

**A SUBJETIVIDADE DA PESSOA SURDA NA ESCRITA DO
PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: CONSTITUIÇÕES,
EDUCAÇÃO E SURDEZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação e Cultura.

Linha de Pesquisa: Culturas e Linguagens

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo.

CAMETÁ/PA
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L796s Lobato, Merian de Cristo.
A SUBJETIVIDADE DA PESSOA SURDA NA ESCRITA
DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA :
CONSTITUIÇÕES, EDUCAÇÃO E SURDEZ / Merian de Cristo
Lobato. — 2022.
146 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Cametá, Programa de Pós-Graduação em
Educação e Cultura, Cametá, 2022.

1. Surdez. Escrita. Subjetividade.. I. Título.

CDD 370

MERIAN DE CRISTO LOBATO

A SUBJETIVIDADE DA PESSOA SURDA NA ESCRITA DO
PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: CONSTITUIÇÕES,
EDUCAÇÃO E SURDEZ

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo (Presidente)
Instituição: PPGEDUC-CUNTINS/UFPA-Cametá
Universidade do Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu (Examinador Externo)
Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED/UFPA
Universidade do Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues (Examinador interno)
PPGEDUC-CUNTINS/UFPA-Cametá
Universidade do Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Lucas Rodrigues Lopes (Examinador Interno)
PPGEDUC-CUNTINS/UFPA-Cametá
Universidade do Federal do Pará - UFPA

LOCAL E DATA DA DEFESA: Cametá- PA, 28/11/2022

PPGEDUC/UFPA - CAMETÁ
2022

*Aos meus filhos: Marcell Mickael (in memorian),
Maell Cristhian e Meghan Madallen, por vocês
e com vocês me renovo a cada dia. À minha mãe
Nilda, minha força e inspiração que me motiva a
nunca desistir.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem sigo e busco em todas as horas colocando à frente dos meus objetivos, que segura em minhas mãos e me faz submergir quando as águas profundas tentam me afundar. Tantas foram as vezes que me trouxestes à tona para respirar, Pai. És o motivo e a razão de até aqui eu chegar, a Ti rendo meu profundo agradecimento.

Aos meus filhos: Marcell Mickaell (*in memorian*), Deus conhece a dor no meu coração por não sentir tua presença física ao meu lado, tudo começou quando grávida de ti, passei no meu primeiro vestibular. Ao Maell Cristhian, que sempre compreensivo e amoroso me mostrava no olhar, nos abraços e carinho que eu podia continuar. À Meghan Madalleny, que no forninho do meu útero começou essa saga comigo desde as etapas da seleção deste mestrado, e, depois, entre mamadas, colheradas de mingau, pirão açai e haja ninar. Vocês sempre estiveram presentes desde sempre nessa minha caminhada científica buscando entender o porquê da mãe de vocês, muitas vezes, dar-lhes pouca atenção, das horas afins trancada no quarto lendo, das madrugadas afins com o notebook ligado na escuridão do quarto tendo mais atenção que vocês. Obrigada meus amores, porque mesmo sem muito compreender sempre estiveram comigo, e de vocês, veio a minha força para prosseguir. Ao meu querido marido e companheiro de vida, Marcelo, que mesmo em suas in (compreensões) estive do meu lado.

À minha querida, amada e incrível mãe Nilda, pela força inspiradora da mulher guerreira e serva de Deus que é. Gratidão minha rainha, não só pelo dom da vida, mas por sempre estar comigo em todas as horas, seja de perto ou de longe, suas orações sempre chegam até mim. Ao meu pai Veridiano, sempre orgulhoso de todas as minhas conquistas, sempre abençoando minha vida e minha família à sua maneira.

Aos meus irmão, Vericleia, Valdiclei, Rosiane, Wanderley, Vera Lúcia, Wilson, Cesar Elias e Rafael, Deus escolheu cada um de vocês com grande majestade para fazer correr em nossas veias o mesmo sangue, amo vocês infinitamente. Gratidão por sempre acreditarem em mim e me motivarem quando eu muitas vezes pensei que não seria capaz.

Ao professor, José Orlando Ferreira de Miranda Junior, coordenador do Grupo de Estudos Pesquisa e Extensão em Educação de Surdos -GEPEES, e a todos com quem estabeleci laços de amizade e aprendizagem, foi nesse grupo e com a acolhida de vocês que minha história como pesquisadora foi fortalecida. Obrigada por todos os ensinamentos, pelas palavras de incentivo pela doce forma de conduzir nossos trabalhos, por cada detalhe das suas ações nesse caminho de fazer ciência. Gratidão!

Ao Programa de Pós Graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC/Cametá, na pessoa da professora Dra. Gilcilene Dias da Costa e do professor Dr. Jorge Domingues Lopes, ela Coordenadora do programa em 2020 quando ingressei, ele atual coordenador do programa neste 2022 quando concluo, recebam meus sinceros agradecimentos. Quando as portas dessa casa se abriram para mim, novas perspectivas de um novo mundo se ampliou e reverberou meu olhar para a vida de uma maneira diferente. Gratidão também a todos os professores do programa, que direta ou indiretamente contribuíram com meu fazer científico, tem um pouco de cada um de vocês na subjetividade da minha escrita.

Ao meu orientador, professor Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo, que se fez presente mesmo nos tempos tão difíceis de distanciamento social provocados pela pandemia da COVID 19. Quero dizer, professor, que essa caminhada não foi fácil, foi extremamente árdua e desgastante física e emocionalmente, mas foi possível, conseguimos! Nossos encontros virtuais sempre muito produtivos e intensos, e sua forma divertida e afetuosa de dar condução a esta investigação fez toda a diferença. Obrigada, muitíssimo obrigada!

À banca de qualificação e defesa, a estes excelentes profissionais da Educação que inspiram e lutam por uma educação de qualidade e que valorize verdadeiramente a dignidade humana, professor Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues, Professor Dr. Lucas Rodrigues Lopes e professor Dr. Waldir Ferreira de Abreu. Vocês fazem a diferença por desenhar não uma espera por uma educação de qualidade, mas um esperar projetado e construído por incessantes lutas e resistências. Obrigada, por todas as contribuições realizadas e por todo conhecimento compartilhado.

À comunidade Surda Camentaense, me faltam palavras para agradecê-los. Com vocês aprendi tanto, especialmente com o Surdo e a Surda colaboradores deste estudo. Para além da sala de aula estabelecemos laços de amizade e respeito. Vocês me mostraram que as barreiras são sim transponíveis e, que, não importa como os outros nos veem e nos definem, seremos sempre aquilo que subjetiva dentro de nós nossa essência de ser e estar no mundo para além dos olhares.

Enfim, a todos e todas que de alguma forma inter cruzaram o percurso desta escrita.

Intensa Gratidão!!!

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível (FREIRE, 1996)

RESUMO

A pesquisa intitulada “A Subjetividade da Pessoa Surda na Escrita do Português como Segunda Língua: Constituições, Educação e Surdez” apresenta a análise de textos escritos por jovens Surdos e Surdas participantes do Projeto “Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos” que aconteceu através do Grupo GEPEES¹. O objetivo do projeto foi proporcionar ao Surdo/a o desenvolvimento da linguagem escrita em português, como forma de contribuir e melhorar o desenvolvimentos das aprendizagens, nessa, que para eles é uma segunda língua, em virtude da grande dificuldade apresentada por eles ao escrever. Dificuldade essa, constatada a partir dos diálogos estabelecidos com a comunidade surda a partir de outros projetos, assim como, evidenciadas desde o primeiro registro escrito solicitado no primeiro momento do encontro. As análises dos textos escritos proporcionaram esta investigação que possui como objetivo principal: compreender a subjetividade de pessoas Surdas por meio da produção de sentidos e significados que emergem das produções escritas em língua portuguesa como segunda língua. E, como objetivos específicos: realizar reflexão teórica sobre a educação de Surdos, sobre o processo de inclusão e sobre os debates em torno desse tema; Discutir a questão da subjetividade e assim nortear as análises desta pesquisa a partir do olhar do material escrito, do processo de elaboração desse produto chamado produção escrita. Como metodologia utilizei a perspectiva histórico cultural de Vygotsky (1983) que, aliada aos estudos de autores que se debruçam sobre este tema e aos pressupostos da análise etnográfica subsidiaram esta pesquisa. O projeto que deu origem a esta investigação foi elaborado a partir de abordagens interacionistas e estratégias pedagógicas que partiram da compreensão da pessoa Surda como detentora de especificidades culturais onde foram desenvolvidas atividades mediadas pela língua de sinais. Assim, conclui-se a partir da análise da escrita surda, que ela apresenta vozes das subjetividades constituídas nas relações intersubjetivas nos contextos sócio, cultural e educativo, ora afirmando a subjetividade linguística adquirida ao longo da vida através língua de sinais, ora apresentando na materialidade escrita, a Língua Portuguesa a partir do reconhecimento e da relevância linguística que essa nova língua pode possibilitar para que ele(a) amplie o campo das aprendizagens.

Palavras-chave: Surdez. Escrita. Subjetividade.

¹ Grupo de Estudos Pesquisa e Extensão em Educação de Surdos – vinculado à Faculdade de Linguagem do Campus Universitário do Tocantins/ UFPA- Cametá-PA.

ABSTRACT

The research entitled “The Subjectivity of Deaf Person in Writing Portuguese as Second Language: Constitutions, Education and Deafness”, presents the analysis of texts written by young deaf participants of the Project “Laboratory of Portuguese Language Teaching for the Deaf” that happened through the GEPEES Group. The objective of the project was to provide the deaf the development of the written language in Portuguese because to the great difficulty presented by them when writing. This difficulty was verified from the dialogues established with the deaf community from the other projects, as well evidenced from the first written record requested at the first moment of our meeting. The analysis of written texts provided this investigation that has as main objective: understand the subjectivity of deaf people through the production of senses and meanings that emerge from productions written in Portuguese as a second language, and as specific objectives: to carry out theoretical reflection about the deaf education, about process of inclusion and on the debates around this theme; Discuss the issue of subjectivity and thus to guide the analysis of this research from the looking of written material, of elaboration process of this product called written production. As methodology, Vygotsky's cultural historical perspective (1983) used which, ally to with the studies of authors who focus on this subject and the assumptions of the ethnographic analysis, supported this research. The project that gave rise to this investigation was elaborated from interactionist approaches and pedagogical strategies, that started from the understanding of the deaf person as holder of cultural specificities, where activities mediated by sign language were developed. Thus, we conclude from the deaf written analysis that it presents the voices of subjectivities constituted in intersubjective relations in the socio, cultural and educational contexts, sometimes affirming the linguistic subjectivity acquired throughout life through sign language, sometimes presenting in the written materiality, the Portuguese Language from the recognition and linguistic relevance that this new language can make possible for him/her to expand the field of learning.

Keywords: Deafness. Writing. Subjectivity.

LISTA DE SIGLAS

ASSURCAM - Associação dos Surdos Cametaenses

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COVID - Corona Virus Disease/ Doença do Coronavírus

CIEBT – Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins

CUNTINS- Campus Universitário do Tocantins

EETEPA - Escolas de Ensino Técnico do Estado do Pará

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FAL - Faculdade de Linguagem

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

GEPEES – Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação de Surdos

GEPLAES - Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem, Afetividade, Emoções e Subjetividade

IFPA – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará

L1- Língua Materna

L2 – Segunda Língua

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PA – Pará

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura

PPGED- Programa de Pós Graduação em Educação

PROEX - Pró- Reitoria de Extensão

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

SAEE – Serviço de Atendimento Educacional Especializado

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação do Pará

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPA – Universidade Federal do Pará

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 01 – Encontro dialógico na praça “Jardim dos Artistas.....	47
IMAGEM 02 – Práticas discursivas através do gênero textual quadrinho na praça “São João Batista”.....	50
IMAGEM 03 – Encontro dialógico na praça “Jardim dos Artistas.....	51
IMAGEM 04 – Os Surdos no processo de aprendizagem da escrita como L2.....	54
IMAGEM 05 – Slogan do projeto “Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos”.....	57
IMAGEM 06– Texto 1- Produção escrita do Surdo/entrevista.....	103
IMAGEM 07 – Texto 1- Produção escrita da Surda/entrevista.....	106
IMAGEM 08 – Texto 2- O texto em Libras e a escrita do Jovem Surdo.....	112
IMAGEM 09 – Texto 2- O texto em Libras e a escrita da Jovem Surda.....	113
IMAGEM 10 – Texto 3- O texto do Jovem Surdo sobre o tema “Carnaval”.....	116
IMAGEM 11 – Texto 3- O texto da Jovem Surda sobre o tema “Carnaval”.....	118
IMAGEM 12 – Texto 3- Texto base para produção escrita sobre o tema “Somos todos diferentes”.....	122
IMAGEM 13 Texto 4 - Produção escrita do Jovem Surdo sobre o tema “Somos todos diferentes”.....	122
IMAGEM 14 – Texto 4 - Produção escrita da Jovem Surda sobre o tema “Somos todos diferentes”.....	125
IMAGEM 15 - Os Surdos em entretenimento/ASSURCAM.....	128

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO E SURDEZ: DO PROCESSO INVESTIGATIVO AOS SABERES INICIAIS	21
2.1 O OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DOS SURDOS	23
2.1.1 Motivação da pesquisa.....	27
2.1.2 Vivências e experiências a partir do GEPEES	33
2.1.3 O projeto que deu a origem à pesquisa.....	41
2.2 OS SURDOS PARTICIPANTES DO PROJETO.....	42
2.3 O LOCAL DAS AÇÕES DO PROJETO	46
2.3.1 O/a Surdo/a e a produção textual/marcas subjetivas na escrita	47
2.4 O DESPONTAR PARA A INVESTIGAÇÃO DOS TEXTOS ESCRITOS	57
2.5 O PROBLEMA DA PESQUISA.....	62
3 REFERENCIAL TEÓRICO	62
3.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E OS PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA/SUBJETIVIDADE EM PROCESSO	62
3.2 CONCEPÇÕES DE SUJEITO E DE SUBJETIVIDADE	75
3.3 PROJEÇÕES DE UM NOVO OLHAR AO ESTUDO DA PESSOA SURDA	78
3.3.1 Da exclusão à inclusão	78
3.3.2 Constituição dos/as Surdos/as e das subjetividades no contexto histórico-cultural	79
3.4 O SURDO E A LINGUAGEM: CONFLITOS E PROCESSOS DA CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA.....	82
3.4.1 Linguagens oral x viso espacial.....	82
3.4.2 O/a Surdo/a e a escola: diversidade de subjetividades – o “eu” e o “outro”	85
3.4.3 Surdez, alfabetização e letramento	89
4 OS PASSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	93
4.1 NATUREZA E ABORDAGEM INVESTIGATIVA	94
4.2 OS SURDOS COLABORADORES DA PESQUISA	94
4.3 AS ETAPAS DA ANÁLISE DOS DADOS	95
5 O/A SURDO/A E A ESCRITA	98
5.1 VOZES DA SUBJETIVIDADE: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO ESCRITA DA PESSOA SURDA.....	98
5.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS.....	100
5.3 TEXTO 1 – ENTREVISTA ESCRITA E PRODUÇÃO TEXTUAL.....	103
5.3.1 A escrita do Jovem Surdo.....	104
5.3.2 A escrita escrita da Jovem Surda.....	107

5.4 TEXTO 2 – LINGUA DE SINAIS E LINGUA PORTUGUESA ESCRITA.....	110
5.4.1 O texto em Língua Brasileira de Sinais e na Língua Portuguesa escrita.....	111
5.4.2 O texto em Libras e a escrita do Jovem Surdo	113
5.4.3 O texto em Libras e a escrita da Jovem Surda.....	114
5.5 TEXTO 3 – CARNAVAL.....	115
5.5.1 O texto do Jovem Surdo sobre o tema “Carnaval”	117
5.5.2 O texto da Jovem Surda sobre o tema “Carnaval”	119
5.6 TEXTO 4 – SER DIFERENTE	121
5.6.1 Produção escrita pelo jovem Surdo	123
5.6.2 Produção escrita pela jovem surda	126
5.7 A SUBJETIVIDADE SURDA ENCONTRADA NOS TEXTOS	131
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERENCIAS	137
APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA	142
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA.....	145

1 APRESENTAÇÃO

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele (FREIRE, 1996, p. 23)

A presente pesquisa intitulada “**A Subjetividade da Pessoa Surda na Escrita do Português como Segunda Língua: Constituições, Educação e Surdez**” é construída a partir dos problemas advindos das experiências linguísticas dos Surdos/as com a linguagem oral, por essa, ser uma linguagem por muitos deles incompreendida, embora encontrem-se envolvidos por essa linguagem durante toda a vida. A linguagem marca a constituição das subjetividades desses sujeitos sociais, desde que nascem e aprimora-se quando ele/a busca na educação o desenvolvimento das aprendizagens que possui na linguagem escrita da língua portuguesa a abertura para esse desenvolvimento de maneira formal.

A linguagem escrita em língua portuguesa para o Surdo é tida como segunda língua – doravante L2, pois, a língua materna do Surdo é gestual, viso espacial, estabelecida através da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS² (BRASIL, 2002). No entanto, ao estabelecer contato nos locais de socialização, sejam estes, dentro ou fora da escola onde a linguagem oral assume o papel principal, o/a Surdo/a encontra-se distante da compreensão dos diálogos estabelecidos, e, dessa forma, mesmo estando em meio à linguagem que o cerca, encontra-se excluído das experiências linguísticas por não ouvir e, conseqüentemente, não compreender o significado das palavras proferidas no seio das relações estabelecidas.

Dessa forma, surge o problema que norteia esta investigação: de que forma a linguagem escrita desenvolvida pela pessoa surda que durante toda a vida esteve imersa no contexto linguístico da linguagem oral reflete na constituição de suas subjetividades e apresenta-se em suas produções linguísticas e discursivas?

Apresenta-se como objetivo geral deste estudo: compreender a subjetividade de pessoas Surdas por meio da produção de sentidos e significados emergentes em produções escritas na Língua Portuguesa como segunda língua. E, como objetivos específicos: realizar reflexão teórica sobre a educação de surdos, sobre o processo de inclusão e sobre os debates em torno desse tema a partir da perspectiva histórico cultural; Discutir a questão da

² É a sigla para referir a Língua Brasileira de Sinais. Esta sigla é difundida pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS. A língua brasileira de sinais é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua natural usada pela comunidade surda brasileira (QUADROS, 2004 p. 8;17).

subjetividade e assim nortear as análises desta pesquisa a partir do olhar do material escrito, do processo de elaboração desse produto chamado produção escrita.

Como orientação metodológica de investigação foi utilizada a abordagem do diagnóstico qualitativo³ Resende (2009), configurada na prática do Estudo de caso por meio da Pesquisa. A escolha da abordagem qualitativa foi extremamente importante, pela possibilidade do envolvimento no contexto sócio, histórico e cultural do fazer pedagógico, por auxiliar a interpretar o material coletado e, proporcionar o alcance dos nossos objetivos, isto é, compreender os significados que emergiram dos textos escritos pelos Surdos, demonstrando o processo das constituições subjetivas apresentadas por eles. O estudo de caso aqui enquadra-se no tipo etnográfico, porque investiga um grupo cultural específico a partir de escrita de duas pessoas. Busca-se a partir desse grupo social selecionado compreendê-lo como unidade dentro do contexto das interações intersubjetivas em situações vivenciadas a partir de ações planejadas com intervenções didático pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem escolar.

A vertente metodológica etnográfica (ANDRÉ, 2005) fez-se necessária, por ser uma análise de cunho antropológico, por possibilitar o engajamento de uma pesquisa comprometida com a interpretação realidade social, mesmo em tempos difíceis como o que vivenciamos desde o início deste mestrado no ano de 2020, a crise sanitária provocada pela situação pandêmica do vírus Sars cov2, denominado doença do corona vírus (COVID 19), que abalou de tal maneira o fazer ciência nas esferas educacionais.

A situação pandêmica provocou um distanciamento físico entre esta pesquisadora e os colaboradores deste estudo, um Surdo e uma Surda que participaram do Grupo de Estudos Pesquisa e Extensão em Educação de Surdos (GEPEES), vinculado à Faculdade de Linguagem (FAL) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário do Tocantins (CUNTINS) - Cametá, que desenvolve projetos voltados a estabelecer diálogos nas interfaces da educação inclusiva no âmbito escolar e não escolar, especificamente com alunos Surdos.

Foi de um dos projetos ofertados pelo GEPEES que se iniciaram as rotas desta investigação que preconizava inicialmente retornar aos espaços de socialização e escolarização dos colaboradores da pesquisa, entretanto, esse contato presencial ficou inviável devido a pandemia, ampliando ainda mais os desafios de se fazer ciência. No entanto, não nos

³ A abordagem qualitativa é “indicada quando se pretende focar representações de mundo, relações sociais, identidades, opiniões, atitudes, crenças ligadas a um meio social” (RESENDE (2009), citado por BATISTA JUNIOR e SATO (2014, p.199-200) in: OTTONI & LIMA: Discursos, Identidades e Letramentos).

impediu e nem restringiu nossas perspectivas de investigação que pode ser assumida a partir da abordagem online, através das mídias sociais *whatsapp* e *Facebook* onde os demais contatos foram feitos. Inclusive foi através do contato pelo *Whatsapp* que recebi inicialmente a autorização do Surdo e da Surda para analisar os textos por eles produzidos. Já posterior à diminuição dos casos de COVID, marcamos então a visita presencial, conversei com o Surdo via *Whatsapp* e com a Surda via *Facebook*, para a leitura e autorização da pesquisa e ambos deram ciência ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para fins da autorização e publicação desta pesquisa. A essa nova forma de contato científico é dado o nome de método de pesquisa denominado netnografia⁴, que vem a ser a pesquisa etnográfica realizada em ambiente online (KOZINETS, 2014).

Os dados investigativos foram coletados durante as ações do projeto “Laboratório de Escrita em Língua portuguesa” que aconteceu nos anos de 2018 a 2019, a partir de anotações em diário de campo, das observações participante, de entrevista a partir de questionário e dos textos escritos produzidos pelo/a Surdo/a.

Problematiza-se a partir da definição do objetivo do estudo: a forma como buscamos compreender a constituição da subjetividade, e, como a partir dessa compreensão elucidamos a construção de sentido na escrita do aluno Surdo. Em virtude de a subjetividade não ser algo palpável, visível, apontamos como foi descrita, problematizada e analisada. Nessas perspectivas, para fins desta investigação, tomamos como orientação a constituição da subjetividade dentro dos pressupostos de Vygotsky (1983), que, segundo Molon (2011), enfatiza que para compreender o processo constitutivo da subjetividade no sujeito é necessário considerar os aspectos interconstitutivos das múltiplas dimensões do ser humano, quais sejam, individual, social, histórica e coletiva. Para Gonzalez Rey (1997) citado por Mólón (2011), Subjetividade é:

A constituição da psique no sujeito individual que é integrada também pelos processos e estados característicos a este sujeito em cada um de seus momentos de ação social, os quais são inseparáveis do sentido subjetivo que tais momentos terão para ele (MOLON, 2011 p. 615).

Essa integração do indivíduo com as experiências de vida que o cercam possibilitam dentro de um processo de interrelações que o sujeito vá se constituindo e manifestando seus interesses, seus anseios, suas dificuldades, seus sentimentos, suas frustrações e suas potencialidades e, dessa maneira, “o sujeito e a subjetividade são constituídos na e pela

⁴ Uma forma especializada de etnografia adaptada às contingências específicas dos mundos sociais de hoje mediados por computadores[...]que tem sido usada com uma ampla variedade de tópicos desde questões aplicadas de publicidade online até investigações mais gerais de identidade, relações sociais, aprendizagem e criatividade (KOZINETS, 2010 p. 10)

relação social que acontece na e pela linguagem” (MOLON, 2015 p, 46). Dessa forma, o aparecimento da subjetividade é constituído por um constante processo de transformação e é a partir desse processo de transformação, de como o sujeito interage consigo mesmo e com os outros, que irão surgindo as provocações que o fazem externar o seu “eu subjetivo”. Por essa razão, reconhece-se que o sujeito precisa ser compreendido dentro de uma ampla dimensão sócio histórica e cultural proposta na perspectiva elaborada por Vygotsky a partir do conhecimento da gênese que caracteriza o ser homem. Esse entendimento decorre pelo fato da obra de Vygotsky encontrar-se referenciada com base no materialismo histórico e dialético que concebe e que tem na sua proposta compreender os sujeitos constituídos pelo outro e pela linguagem (MOLON, 2011).

Nesse sentido, a partir das práticas pedagógicas interativas utilizadas pelo GEPEES que visavam provocar no/a Surdo/a uma transformação, visando o aprimoramento da língua portuguesa escrita como segunda língua, analisamos o processo da transformação dessa escrita vislumbrando a produção de sentidos que nela se encontram e que externam a subjetividade que o/a Surdo/a constituíram dentro de um contexto que possibilitou essa materialização aflorada pelo que Vygotsky denomina de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sabendo que, os processos de significação foram provocados dentro de condições pré-determinadas em um contexto de relações sócio educacional que tinha como objetivo o desenvolvimento da escrita como L2 e, que, como partícipe e mediadores desse processo contribuimos para o resultado dessa experiência. Dessa forma, temos

a linguagem, como produto da atividade, como produção humana, que produz o sujeito na relação com o outro. A palavra, como signo produzido e resultante das relações dos sujeitos, que opera transformações nas atividades e nos sujeitos, afetando-os nas práticas sociais [e] a significação concebida nas relações, como atividade humana (MOLON 2011, p. 619).

Nestas perspectivas, construímos um processo investigativo que tem o/a Surdo/a como sujeito atravessado e constituído na/pela linguagem que o cerca, quais são, a linguagem oral, a linguagem escrita e a língua de sinais. A palavra como signo, evidenciada através das produções escritas dos Surdos em língua portuguesa considerada para eles uma língua estrangeira e as significações, produção de sentidos que projetam uma subjetividade constituída na interrelação socioeducativa, dentro de uma abrangência que caracteriza a cultura e relações do/a Surdo/a com seu par e do/a Surdo/a com o/a ouvinte.

Para Sartre (2014), só é possível falar de subjetividade quando se faz dela um objeto, pois, dessa forma, ela pode ser reconhecida como resultado de um processo dinâmico que

resultou de um ponto de partida e passou por transformações que resultaram em algo perceptível.

O ponto em que eu melhor reconheço a subjetividade é nos resultados do trabalho e da práxis, em resposta a uma situação. Se posso descobrir a subjetividade será por uma diferença existente entre o que a situação costuma exigir e a resposta que lhe dou (SARTRE, 2014 p. 30)

A partir desse entendimento, buscamos perceber na materialização dos textos escritos produzidos pelos alunos surdos, no objeto perceptível, na escrita, marcas de uma subjetividade constituída. Isto é, marcas instituídas nas relações que provocaram significados e sentidos por meio da palavra “no movimento de objetivar e subjetivar dos sujeitos, de acordo com sua compreensão de mundo, do outro e de si próprio nos (des) encontros da vida” (MOLON, 2011 p. 620).

Não pretendemos afirmar verdades, dar acabamento ou completude ao mencionar afirmações, mas dar abertura e aprofundamento a novas problematizações do Ser e Constituir-se Surdo/a no mundo ouvinte, que possui olhares dos outros voltados para si e que os representam de uma maneira, mas que não é o seu olhar. Que se constitui e é constituído na e pelas relações que estabelece socialmente, na e pela educação, que hoje, visa a inclusão dessas pessoas na sociedade. Nestas perspectivas, busca-se compreender a forma como o reflexo dessa constituição subjetiva toca, influencia, permeia o desenvolvimento humano, o desenvolvimento das aprendizagens e o desenvolvimento das potencialidades manifestadas pelos Surdos nas múltiplas vozes dos discursos escritos.

A pesquisa encontra-se vinculada à linha de pesquisa Culturas e linguagens (PPGEDUC/UFPA), por desenvolver estudos nas áreas interdisciplinares de educação e formação humana, cultura e linguagem em suas diversas interfaces do conhecimento. Também encontra-se vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem, Afetividade, Emoções e Subjetividade (GEPLAES), coordenado pelo meu orientador professor doutor Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo. A relevância da pesquisa se dá por evidenciar o desenvolvimento humano de pessoas singulares em um contexto de ensino-aprendizagem que propõe a quebra de paradigmas historicamente fundados a respeito desses sujeitos, como as crenças e preconceitos que os definiram há muito tempo como incapazes. Nessas perspectivas, busca-se vislumbrar a partir da escrita do/a Surdo/a como se desenvolveram e como foram sendo constituídas as subjetividades desses aprendizes que se encontram em meio a exclusão/inclusão, considerando os processos de relação sócio comunitária de ensino e educação escolar e não-escolar.

Subsidiaremos este estudo à luz dos pressupostos Vygotskianos (1896-1934, 1983, 1997, 2001, 2017, 2020), e de estudiosos desse autor, que a partir da perspectiva histórico-cultural entendem que a pessoa com deficiência para se desenvolver precisa estar envolvida em contextos de práticas e experiências linguísticas que orientem o desenvolvimento do que ele chama de estruturas psicológicas superiores e que vê a linguagem como o principal fator para esse desenvolvimento.

Bakhtin (1997), que discute a partir da teoria da enunciação que a linguagem deve ser tida como base da realidade linguística e como estrutura sócio ideológica. Ou seja, ele explica que o signo, a palavra são sistemas ideológicos que servem para exprimir individualidades que estão diretamente ligadas aos contextos sociais e se renovam continuamente em uma constante interação dialética. Dessa maneira, as constantes e incessantes transformações que ocorrem sócio historicamente influenciam os seres humanos e as relações que eles estabelecem provocando reflexos na realidade. Bakhtin (2006, p. 24) afirma que “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos”. Nesse sentido, os estudos de Bakhtin contribuem com esta investigação que visa apreender por meio do signo da escrita surda os significados que emergem a partir dela e evidenciam subjetividades constituídas.

Com relação à escrita do português pelos/as Surdos/as, Quadros (1997, 2004) nos auxilia a dialogar a partir da perspectiva do ensino bilíngue que possui a língua de sinais como língua natural dos Surdos e o português escrito como segunda língua. Quadros discute a partir da linguística os conceitos de línguas naturais e humanas, explicando que estão intimamente relacionadas ao pensamento e à linguagem e, assume o posicionamento de que a linguagem é determinada por princípios e regras que determinam as produções, sejam estas, orais/faladas ou viso espacial/sinalizada e que é a partir desses princípios que se constroem as sentenças e os textos, ou seja, é de acordo com o direcionamento do usuário da linguagem, surdo ou ouvinte, que as produções escritas são direcionadas. O/A Surdo/a, então, como detentor/a de peculiaridades auditivas e como usuário da língua sinalizada como língua natural, possuem princípios e regras de uma linguagem diferenciada da linguagem oral e terá na linguagem escrita uma segunda língua com características diferenciadas, como por exemplo, omissão de pronomes e verbos no infinitivo.

Em Freire (1981, 1983, 1987, 1997), compreendemos que os processos de amadurecimento das expressões e constituições humanas acontecem através da educação, e, que é a partir dela que se possibilita a constituição de pessoas críticas e conscientes do seu

papel na sociedade, que é preciso saber ler o mundo e atuar nele para transformá-lo. Dentre esses, outros estudiosos que também se debruçam sobre a educação, educação inclusiva e sobre a surdez subsidiam este estudo.

Embasados na importância do papel e da centralidade da linguagem no desenvolvimento humano, o que permite segundo Vygotsky (2001) o desenvolvimento das funções eminentemente humanas, como a memória, a percepção, a atenção, o pensamento e a formação conceitual que constitui o sujeito social em interação com o meio em que vive que este estudo acontece.

Nesse sentido, buscou-se problematizar a forma que esse aluno é representado a partir do domínio discursivo da linguagem escrita com o propósito de investigar a representação subjetiva desse sujeito que é Surdo, exposto a uma língua que para ele constitui-se como sua segunda língua - a língua portuguesa - L2, na modalidade escrita, que o atravessa durante toda sua constituição humana e reflete neste ser social enquanto ser da linguagem especificidades que irão moldá-lo para toda a vida. Pois, este lugar enquanto ser da linguagem é o que o constitui socialmente partindo das leituras que realiza das coisas que o cerca, a saber que essa interpretação da vida e do mundo constituída por esse sujeito social marca a forma como ele é representado pela sociedade.

Nessas perspectivas, demonstraremos a forma como os Surdos foram expostos à educação inclusiva e como ela se materializa na realidade social. Discorreremos, nesse sentido, um estudo norteado pela fundamentação teórica que abriu caminhos para o entendimento de como a trajetória de vida e constituição de pessoas com deficiência, especificamente as Surdas se formou historicamente à luz dos estudos de Vygotsky (1987), que segundo estudiosos foi o principal teórico cujos estudos subsidiam o entendimento de como ocorre “o processo do desenvolvimento humano e como ele é socialmente constituído” (REGO, 2014 p 56), onde se busca explicar que o desenvolvimento cognitivo está relacionado ao contexto cultural, institucional e histórico em que o homem se situa (FIGUEIREDO, 2019), considerando a importância dos contextos e das práticas interativas nesta constituição seja nos ambientes sociais como também na escola.

O estudo encontra-se organizado separado por seções. A primeira seção apresenta a pesquisa e evidencia-se em torno da problemática sobre as dificuldades apresentadas pelos/as Surdos/as ao estabelecer relação com a linguagem que os cerca, a linguagem oral, e a reverberação dessa relação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir do contato com a língua portuguesa escrita. Tecem-se problematizações sobre a educação dos Surdos e sobre o bilinguismo e, a seguir, apresentam-se os processos

investigativos e os saberes iniciais que motivaram e deram origem ao tema, problema e objetivos da pesquisa.

Na segunda seção vislumbram-se os apontamentos do referencial teórico embasado a partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e de demais estudiosos desse autor que demonstram, como tem acontecido o desenvolvimento de pessoas com deficiência sob os desígnios da surdez, os processos constitutivos do desenvolvimento das pessoas com deficiência e, as concepções de sujeito e de subjetividade.

Na terceira seção, apontamos a metodologia utilizada e os procedimentos metodológicos que orientaram a análise dos textos. Apontaremos de quem serão os textos analisados e porque estes foram selecionados. Na quarta seção, apresentamos como os dados foram coletados e a posterior análise destes, subsidiados pelo entendimento de que é preciso compreender o discurso como “palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando[...] procura-se compreender a língua fazendo sentido” (ORLANDI, 1999 p. 15). Assim como, subsidiados pelo comprometimento de uma educação humanista e libertadora de Freire, que nos ajuda a refletir a importância da possibilidade de afirmações identitárias que se constituem com a participação das minorias sociais quando envolvidos numa relação dialógica libertadora proporcionada pelas práticas educativas em busca de sua “vocação ontológica” na direção de “ser mais” e de sua “humanização” (FREIRE, 2003). Nesse sentido, pretende-se traçar, não de forma aprofundada, mas de forma a possibilitar aprofundamentos epistemológicos, essa constituição subjetiva do sujeito Surdo expressa nas construções escritas situadas a partir de um contexto histórico e cultural.

Para chegar à indagação que norteia esta pesquisa apresento, a partir de então, como essa inquietação surgiu e deu abertura ao aprofundamento epistemológico a ser descrito a partir das problematizações que envolvem a educação do/a Surdo/a, em meio as especificidades apresentadas pela surdez dentro do contexto sócio, histórico e político que caracteriza a cultura surda.

2 EDUCAÇÃO E SURDEZ: DO PROCESSO INVESTIGATIVO AOS SABERES INICIAIS

Em busca de estudos que versam sobre a mesma temática, realizei um levantamento no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e encontrei 19 trabalhos entre os anos de 1999 a 2021. A pesquisa foi realizada a partir dos seguintes filtros:

- "Subjetividade Surda": Foram encontradas duas dissertações. Ambas, são pesquisas bibliográficas-documentais que analisam como documentos oficiais a partir da materialidade discursiva presente em Atas de congressos, Documentos históricos e Estatutos que defendem a língua e a cultura Surda se apresentam discursivamente como lugar de resistência, pois possuem na língua de sinais e na cultura Surda a essência da subjetividade Surda, pelo fato da língua de sinais ser considerada como posse da comunidade Surda, apresentando até que ponto essa resistência torna vulnerável a subjetividade Surda ao passo que pode cair no risco de sugerir modos de vida monolíngue, e/ou mobilizam os saberes linguísticos e culturais da comunidade Surda defendendo seus direitos.
- "Escrita Surda": foi encontrada uma dissertação que apresenta basicamente o estudo da escrita Surda de usuários da Libras analisados sob a ótica dos princípios do funcionalismo, da iconicidade. Ou seja, dispositivos icônicos que representam simbolicamente um objeto em outra língua e se apresentam na escrita Surda. A análise evidencia que a iconicidade deve ser reconhecida na escrita pelos profissionais da educação a partir da mudança de olhar o texto, reconhecendo que os dispositivos icônicos levam o Surdo a compreender melhor a linguagem escrita surda.
- "Português como Segunda Língua para Surdos": foram encontradas nove dissertações e sete teses. São estudos que analisam no processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita do Português como a segunda língua, Surdos, usuários da língua de sinais que apresentam dificuldade de compreensão e produção textual na L2. Os estudos afirmam que com o uso da Libras como língua de instrução dos Surdos e da proposta do ensino bilíngue, garante-se um maior desenvolvimento da linguagem escrita, explicitando que o Surdo é capaz de desenvolver suas potencialidades linguísticas sob uma perspectiva interacional e dialógica em um contexto didático e pedagógico orientados a partir de estratégias de ensino e do suporte pedagógico visos espaciais. Ou seja, um ambiente propício com profissionais que reconheçam as especificidades da Surdez.

Vale ressaltar que também foram selecionados, os seguintes filtros: "subjetividade, escrita e surdez" nenhum registro encontrado, "constituições, educação e surdez", nenhum registro encontrado, "a subjetividade na escrita surda" nenhum registro encontrado. E ainda, que as análises dos estudos não foram aprofundadas levando-se em consideração os objetivos, propostas metodológicas e resultados das pesquisas a partir do resumo dos mesmos.

- Realizei também um levantamento sobre estudos realizados dentro da temática estudada no site do Programa de Pós Graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC, do

qual faço parte, na aba Teses e dissertações, e constatei que não há registro de pesquisas que discutam o tema surdez voltado à investigação da subjetividade e/ou escrita surda no Baixo Tocantins. De 2014 a 2020, foram encontradas três pesquisas que versam sobre o tema da Educação e Surdez. A primeira pesquisa do ano de 2015 faz uma reflexão do ensino da Libras como língua menor no contexto da formação de professores, a segunda pesquisa é do ano 2019 e retrata a linguagem surda estabelecida no contexto familiar e educativo a partir de análises interculturais de um indígena Surdo, a terceira pesquisa é do ano 2020 e retrata a trajetória militante de uma mulher negra no movimento Surdo.

Considera-se portanto, que diante dos estudos que envolvem a mesma temática desta pesquisa, que há nela um ineditismo e uma singularidade que a diferencia das outras investigações em âmbito regional e nacional. Em nenhum dos estudos encontrados detém-se o olhar para a constituição da subjetividade da pessoa Surda. Basicamente, os estudos se concentram em analisar, ou a subjetividade presente em documentos, ou a subjetividade da L1 ou da L2 presente tanto nos textos, como nas relações pedagógicas de ensino a partir de perspectivas estruturais da língua e dos apontamentos do reconhecimento da língua dos Surdos como forma de resistência, assim como, da importância do ensino bilíngue e da língua como cultura.

2.1 O OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Ao me deparar com a educação inclusiva especificamente voltada ao Surdo/a, um mundo de fascínios e inquietudes se abriu, e, então, surgiram os porquês. Eu me indagava: como os/as Surdos/as podiam estudar e se desenvolver frequentando as salas de ensino comum na rede regular com os alunos ouvintes? Como poderiam internalizar o que estavam estudando? De que forma a linguagem que os cercava era por eles compreendida? Essas questões me intrigavam, pois eles/as, embora matriculados no ensino regular estavam cercados pela linguagem oral. As aulas no ensino regular eram ministradas a todos os alunos, Surdos/as e ouvintes, da mesma forma, através da linguagem falada, sendo os contextos, desta forma, pouco compreendidos por eles. Como poderiam se apropriar dos conhecimentos ali transmitidos?

Essas indagações me orientaram a buscar embasamentos científicos a respeito desse assunto e, a partir dos estudos, passei a perceber que os problemas que envolvem a educação dos Surdos concentram-se na linguagem que os cerca, a linguagem oral, que é apresentada por Quadros (2007), como o principal problema que dificulta o desenvolvimento das aprendizagens destes alunos, já que a linguagem para eles precisa ser gestual, viso espacial

proporcionada pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e, que, deveriam, portanto, estar imersos em contextos linguísticos de teor viso espacial a fim de serem postos em contato com os conhecimentos que os cercam através de uma educação bilíngue, tendo a Libras como língua materna e a língua portuguesa escrita como segunda língua.

Segundo Quadros (2007 p. 30), “As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação”, sendo, portanto, uma língua com todas as especificidades necessárias para o estabelecimento de diálogos. O bilinguismo, dessa forma, é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível às crianças surdas duas línguas no contexto escolar, sendo o ensino ministrado na língua natural, que é a língua de sinais, e a linguagem escrita como segunda língua, e esse ensino deveria, portanto, ser estendido a todas as esferas educacionais.

A língua de sinais brasileira é um símbolo de identidade, pois por meio dela os surdos se reconhecem parte de uma comunidade [...] da mesma forma, o português para os colegas ouvintes é um símbolo de identidade, enquanto que para os surdos tem apresentado a língua do outro (QUADROS, 2008 p. 14).

Considerando que os/as Surdos/as possuem uma língua própria, uma marca identitária que os/as define, pela qual se reconhecem e são reconhecidos, faz-se necessário que a proposta do bilinguismo seja considerada como a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para ensinar a escrita.

No entanto, o ensino proposto na rede regular, ora denominada inclusiva, ao utilizar somente a linguagem oral como ferramenta de transmissão do conhecimento, cria uma barreira na comunicação aos Surdos/as que estão inclusos na sala de aula, mas, encontram-se excluídos dos contextos de interação, logo, recebendo uma educação fragilizada. Ou seja, o aluno/a Surdo/a que no contexto do ensino regular não compreende o que se passa ao seu redor, que não recebe as instruções como deveria e não estabelece comunicação no espaço da sala de aula, acaba sendo prejudicado no desenvolvimento das suas aprendizagens, acaba sendo estigmatizado/a e tendo sua língua menosprezada. Por essa razão, por anos, o ensino bilíngue para Surdos tem sido amplamente discutido para que se torne realidade nos contextos de escolarização das pessoas surdas.

Essa é uma luta travada em meio a resistências do poder público que fecha os olhos diante da realidade ignorando a baixa qualidade do ensino que é proposto aos Surdos/as. Mas, no momento dessa escrita essa luta de anos viu a esperança ressurgir. Foi aprovada a Lei nº

14.191/2021(BRASIL, 2021), que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/1996 (BRASIL,1996) que passa a dispor sobre a modalidade da educação bilíngue de surdos e passa a ser descrita da seguinte forma: LDB capítulo V-A:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

Torna-se Lei propor aos Surdos/as o ensino bilíngue a partir de então, uma vitória alcançada que precisará do suporte necessário para que seja materializada na realidade social, volta-se agora, mais do que nunca, o olhar muito mais atento para se pensar o futuro da educação de Surdos, e, então, surgem novos questionamentos, novas problematizações. O que está por vir? Quais os desdobramentos que a educação de Surdos vai tomar a partir dessa Lei que passa a provocar um extremo impacto na educação dos Surdos de todo o Brasil? Esses questionamentos, além de tantos outros que podem surgir, trarão novas problematizações a esse campo de estudo.

Devido a pandemia da COVID 19 em 2020, que assolou o mundo, muitos programas, eventos, palestras, shows foram transmitidos *online* através das mídias sociais, e, a língua de sinais, tornou-se mais conhecida devido o fato do aparecimento de intérpretes de Libras nos programas. O alcance dessa língua tem chegado a mais e mais pessoas, mas, ainda assim, são sinais de uma língua que chegam aos Surdos/as sendo desconhecida por muitos ouvintes, muitas vezes sendo alvo de ironias e estigmas por parte do público que não conhece a importância desse acontecimento para a cultura surda.

O desconhecimento da língua de sinais e das especificidades da surdez segundo Miranda Júnior (2017), a partir de trabalhos com a formação continuada de professores em projetos sobre a Educação de Surdos, demonstrou que isso é uma realidade da maioria das escolas na Amazonia Tocantina e, estabelece uma das maiores dificuldades no âmbito da sala de aula na relação ensino/aprendizagem.

O contexto da Educação de Surdos da realidade da Amazônia Tocantina, visto que a maioria dos professores não tinha o conhecimento de Libras antes do projeto, realidade existente ainda nos demais municípios participantes do seminário, sendo a maior dificuldade, no processo de inclusão escolar, o não conhecimento de Libras para auxiliar na relação o aluno-professor na escola (MIRANDA JÚNIOR 2017, p. 59).

A partir dos projetos desenvolvidos por Miranda Júnior buscou-se oportunizar a partir das formações, não só aos professores, mas aos alunos e a comunidade escolar, o conhecimento e a divulgação da Libras como língua dos/as Surdos/as para uma melhor compreensão entre professores e alunos.

As escolas que receberam Surdos/as, até o ano de 2020, segundo dados levantados na segunda Unidade Regional de Educação de Cametá (2ª URE), contava com apenas uma Instituição de Ensino Médio que oferecia intérprete de Libras na sala de aula, e, por essa razão, os/as Surdos/as ao chegar nessa etapa da educação básica eram encaminhados para serem matriculados nessa instituição escolar. Quando da necessidade do intérprete de Libras em outros espaços de escolarização, fazia-se necessário solicitar esse profissional à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), à Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC – PA) ou recorrer ao Ministério Público (MP), no entanto, isso nem sempre acontecia quando da solicitação. Tem-se como exemplo, a partir do levantamento feito na Segunda 2ª URE, uma aluna surda que fez um curso Técnico em Informática na modalidade Subsequente na Escola de Educação Tecnológica de Cametá, Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins (EETEPA- CIEBT/Cametá), que concluiu o curso técnico e não teve o suporte do intérprete de Libras, mesmo este tendo sido solicitado. Esse é um caso que exemplifica que os/as Surdos/as que são inseridos no contexto inclusivo, nem sempre possuem o suporte necessário ao desenvolvimento das aprendizagens.

Nesse sentido, ao me propor investigar a constituição das subjetividades inerentes do processo educativo pelas quais os/as Surdos/as são atravessados e constituem as próprias identidades subjetivas, me lanço ao desafio de refletir as aprendizagens adquiridas que estão (des) moldando a formação desses sujeitos sociais.

Os colaboradores desta investigação são um rapaz e uma jovem que estudaram a educação básica em escolas municipais e estaduais do município cametaense, residentes nas áreas periféricas da zona urbana desta cidade de Cametá-PA e, que participaram dos projetos de extensão ofertados pelo GEPEES. Um dos projetos, foi o “Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa para Surdo” no qual foi proposto a eles/as o desenvolvimento das habilidades na língua portuguesa escrita como segunda língua e que resultou nesta investigação.

É importante ressaltar que quando os/as Surdos/as são incluídos em ambientes que não os permitem estabelecer comunicação e entendimento diante das coisas que os cercam surgem as contradições de um ensino pautado a incluir que apresenta barreiras no processo de ensino

e na aprendizagem dos alunos. Propicia-se, nesse sentido, o que Campello (2009) chama de formas de segregação no espaço inclusivo e a fragilização do ensino e da aprendizagem..

2.1.1 Motivação da pesquisa

Para chegar à inquietação que norteia este estudo passei por um processo de desconstrução porque eu fazia uma representação das pessoas com deficiência envolvida em preconceitos, eu acreditava que eles não conseguiriam desenvolver-se cognitivamente a ponto de se formarem, de terem uma profissão, de almejar um futuro promissor, por imaginar, que a escola para eles, era apenas um espaço para “passar o tempo”, para distração, pois não os via progredir nos estudos, porque, embora frequentassem a sala de aula regular estavam entre ouvintes em meio a uma linguagem por eles incompreendida não tendo o suporte para o estabelecer o entendimento e aquisição dos conhecimentos.

Quando eu tinha por volta dos 10 a 13 anos de idade, estudava em uma escola pública municipal e percebia que os alunos com deficiência ficavam em uma sala diferenciada com uma professora. Eles estavam na mesma escola comum no ensino regular, mas separados das outras pessoas, inseridos em um espaço determinado às pessoas com deficiência dentro do espaço escolar, mas distantes do convívio das outras crianças em um ambiente diferenciado, Hort e Hort (2017), demonstram a partir dos estudos de Sasaki (1997), que esse período é denominado como fase da integração em que pessoas com deficiência frequentaram o mesmo espaço escolar, porém em classe diferenciada dos demais alunos.

Nesse momento, eu percebia que esses alunos tinham um atendimento com orientações específicas voltado especificamente para eles, mas não sabia até que ponto aprendiam algo ou não. Eu sentia um certo receio de me aproximar deles, pois, as outras crianças diziam que eles eram violentos, que gritavam e que batiam quando não gostavam de alguém. Vygotsky (1983) explica que reações em caráter agressivo surgem como resposta compensatória da realidade em que se encontram no ambiente social pelo fato de não conseguirem ser, fazer ou agir como os outros e, isso é demonstrado por meio de ações de irritabilidade e agressividade. Pelo fato de algumas vezes manifestarem atitudes agressiva eram chamados por muitos de debiloides, doentes, deficientes ou retardados. Isso representa como foi configurada a própria subjetividade Surda e a forma como ela sempre foi representada pelos outros.

Segundo Buscaglia (2006), as pessoas com deficiências ao serem limitadas pela sociedade e pela deficiência que possuem, acabam manifestando suas insatisfações, seus medos e frustrações ele menciona que “a aparência física influencia o comportamento,

determinando, assim, em grande parte, a interação, a comunicação e os relacionamentos humanos” (BUSCAGLIA 2006, p 11).

A forma como eu concebia o deficiente confirma o dizer de Buscaglia, pois isso me impactava e afetava minha forma de vê-los e de me relacionar com eles, pois fazia um juízo de valor preconceituoso a partir do desconhecimento, da desinformação que eu possuía e isso afetava a maneira como eu representava as pessoas com deficiência e, por isso, eu achava que eles iam para a sala de aula apenas se divertir, se distrair, brincavam, desenhavam, rabiscavam, não pareciam estar aprendendo a ler, escrever ou contar.

Eu não tinha a compreensão nesse momento, de que nesse espaço de socialização, os desenhos, os rabiscos, as brincadeiras e todas as atividades pedagógicas lúdicas que eles recebiam subsidiavam o desenvolvimento de suas aprendizagens, como por exemplo, o aperfeiçoamento das habilidades motoras para começar a escrever, para atingirem a possibilidade da escrita formal, e, que, naqueles laços de afetividade estabelecidos nas brincadeiras ocorriam processos de subjetivação que os constituía que os moldava e os caracterizava.

Falabelo (2005), ao apresentar um estudo sobre a indissociável inter-relação afetividade-conhecimento-intelecto/cognição, apresenta que na relação ensino/aprendizagem dos conhecimentos escolarizados, todos se afetam mutuamente, mediados pela linguagem.

O afetivo, enquanto instância de produção de sentidos, que pode ser provocado por situações corporais imediatas ou por situações abstratas, pode ser expresso por emoções, palavras, gestos, olhares, murmúrios e silêncios. Mais do que determinante da atividade cognitiva, o afetivo é dela um mediador importante, afetando a dinâmica interativa produzida na sala de aula e as relações de ensino ali instauradas. Do mesmo modo, o desenvolvimento da cognição – entendido como processo de apropriação e elaboração da cultura, também mediatiza as transformações dos estados afetivos, sua apreensão e compreensão pelo próprio sujeito que os experimenta (FALABELO, 2006 p. 10).

Dessa maneira, segundo Falabelo, os sujeitos se significam em meio às vivências, experiências e nas relações que estabelecem com o conhecimento escolar.

Sobre o desenvolvimento das aprendizagens em contextos que colocam a criança em contato com aquilo que lhe chama atenção e a provocam a atuar nesse contexto de ludicidade, como as brincadeiras, Luria (2017), no livro “Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem”, ao retratar a fase de desenvolvimento da escrita de uma criança retardada, termo que ele utiliza naquele momento histórico, enfatiza que o desenvolvimento da escrita da criança passa por um estágio de aprimoramento e os espaços de socialização são responsáveis por possibilitar o desenvolvimento e amadurecimento dos conhecimentos de uma criança.

A fase pictográfica do desenvolvimento da escrita baseia-se na rica experiência dos desenhos infantis, os quais, em si, mesmos, não precisam desempenhar a função de signos mediadores em qualquer processo intelectual. Inicialmente o desenho é brincadeira, um processo autocontido de representação, em seguida, o ato completo pode ser usado como estratégia, um meio para o registro [e] constituem condição necessária para o surgimento da escrita (LURIA, 2017 p. 174).

Naquele espaço de interação, portanto, era proporcionado aos alunos com deficiência o desenvolvimento das práticas da linguagem escrita, verbal e não verbal, e, essas trocas, essas etapas de experiências, iam subjetivando neles o desenvolvimento dos conhecimentos, do significado das palavras, porém, de acordo com suas especificidades de progresso.

Vygotsky (2001), menciona que a cada envolvimento da criança com práticas interacionistas ela vai ampliando seu campo de conhecimento de mundo, e que é na escola que essas práticas possibilitam paulatinamente o desenvolvimento que os alunos são capazes de potencializar. Isto é, nas mediações, nos diálogos, nas relações de trocas de significações sobre conceitos, sobre a palavra, a partir dos rabiscos, das brincadeiras, e, são esses processos de significação que vão sendo internalizados pelos alunos e que vão revelando as habilidades adquiridas.

Essas noções de ensino- aprendizagem não eram compreendidas por mim naquele momento que eu observava as pessoas com deficiência dentro do espaço escolar, eu era apenas uma criança envolvida em um meio onde se distanciavam “os normais” dos “anormais”, ou deficientes/retardados, como eram chamados. Eu possuía um juízo de valor preconceituoso com relação às pessoas com deficiência, denominado pelos estudiosos em educação das pessoas com deficiência, como percepção capacitista⁵. Essa é uma visão internalizada de um pensamento preconceituoso, um olhar pejorativo que preconiza o outro por incompetência pela presunção da deficiência. Isso acontecia comigo, pela desinformação, pela falta de educação científica, pelo enraizamento de uma ideia estrutural que está firmada na história cultural da humanidade.

Ao imaginar que aquelas crianças iam para a escola se distrair eu desconhecia que no brincar surge a gênese para o desenvolvimento cognitivo, seja de crianças com deficiência ou não. Eu estudei a partir da pedagogia tradicional, fui da fase de se ficar ajoelhada no milho na frente da lousa por errar a tabuada, de apanhar com régua na mão, quase nunca tinha alguma brincadeira como abertura ao conhecimento, era tudo muito mecânico no ensino, a professora ensinava, e eu tinha que aprender ou decorar o conteúdo, raras vezes nas datas comemorativas

⁵ O capacitismo semelhante ao sexismo nos estudos de gênero, é a discriminação que questiona a capacidade das pessoas com deficiência. O capacitismo é a representação da incapacidade atribuída às pessoas com deficiência que, muitas vezes, são impedidas de amar, de trabalhar, constituir família e ser cidadãs (SOARES, 2018).

nos relacionávamos mais ludicamente no espaço escolar. Eu desconhecia o grande desafio que é proporcionar o desenvolvimento das aprendizagens das crianças com deficiência para que elas conseguissem desenvolver suas subjetividades e tivessem a possibilidade de progredir nos estudos. Hoje reconheço que todas as crianças, independente, se possuem alguma deficiência ou não, apresentam peculiaridades no desenvolvimento das aprendizagens, e que as crianças com deficiência precisam de um olhar mais atento, por ter algum comprometimento que dificulta ainda mais o processo de aquisição do conhecimento.

Evidencia-se, dessa forma, que o entendimento que eu possuía, era fechado, restrito aos discursos, às representações que os outros faziam das pessoas com deficiência e que foram sendo internalizados no imaginário popular e tidos como a verdade que eu conhecia. Ainda assim, o fato dos alunos com deficiência estarem separados das outras crianças comprometia o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores delas no âmbito estudantil, pois não possuíam, dessa forma, contato com as experiências linguísticas que Vygotsky menciona. Ainda que essa criança estivesse no espaço escolar possuía um desenvolvimento do conhecimento de forma fragilizada já que as práticas de ensino propostas a elas não ofereciam a troca de novas experiências.

Depois desse período escolar, não tive muito contato com pessoas com deficiência. No Ensino Médio, já não os vi mais na escola, raras vezes encontrava algum deles pelas ruas, e com relação aos Surdos/as, algumas vezes me deparava com um ou outro com papéis na mão, andando pelas ruas, e, nesses papéis, continha, ou o informe de que era Surdo e pedia dinheiro, ou tinha o alfabeto de LIBRAS, que vendia por um ou dois reais. Muitos Surdos/as não chegam ao ensino médio, não conseguem ascender nos estudos, e, quando atingem a vida adulta, acabam se lançando nos trabalhos informais, a fim de conseguir o próprio sustento, ou então, ficam à margem da caridade da própria família, que muitas vezes lutam para conseguir uma aposentadoria por invalidez.

Percebam como tal atitude familiar de diagnosticar o ente com deficiência, como inválido constitui subjetivamente o/a Surdo/a como alguém incapaz, esse acontecimento de acordo com Buscaglia(2006), acontece porque desde que uma criança nasce com deficiência, já está introjetada na realidade social de que não servem para nada, as famílias recebem poucas orientações médicas, poucas instruções sobre a deficiência que o filho possui e acabam aceitando como verdade que o/a filho/a é um estorvo, um incapaz, um/a inválido/a, “A criança recebe alta, e quando [os pais] pedem “ajuda”, até mesmo os médicos, enfermeiros e assistentes sociais parecem não ter o que dizer, desajeitados, mal preparados para lidar com tal “infortúnio” (BUSCAGLIA, 2006 p. 12-13). Aos familiares e às pessoas com deficiência

resta “o confronto com uma realidade nova, inesperada, possivelmente devastadora. O ajustamento a essa realidade pode exigir-lhes uma drástica mudança em seu modo de vida, na profissão, nas esperanças para o futuro e nos planos para alcançar seus objetivos” (BUSCAGLIA, 2006 p.20). Daí, a aposentadoria por invalidez apresentar-se como uma válvula de escape para as famílias terem o mínimo de condições para cuidar do seu ente querido, por terem, que muitas vezes, deixar de trabalhar para dedicarem-se mais aos seus/as, ou, em outras condições as crianças com deficiência acabam desamparadas até mesmo pela própria família que o joga em um canto e o vê/tem como um peso.

Compreender e identificar as pessoas com deficiência como debiloides, doentes ou incapazes foi o que preconizou as práticas discriminatórias que eles/as por anos sofreram e que ainda sofrem, e, essa foi a razão que por muito tempo distanciou essas pessoas do convívio social, das escolas, e, conseqüentemente, de ter um trabalho, de demonstrar seus potenciais, por não apresentarem o padrão de normalidade exigido pela sociedade, e dessa forma, foram sendo excluídos historicamente. De acordo com Buscaglia (2006) subsidiado pelos estudos de Gordon (1974),

É a sociedade quem cria os incapazes. Enquanto a maior parte das deficiências é produto do nascimento e de acidentes, o impacto debilitante na vida das pessoas frequentemente não é resultado tanto da “deficiência” quanto da forma como os outros definem ou tratam o indivíduo. Encarceramos centenas de milhares de pessoas com necessidades especiais em instituições de custódia; mesmo aqueles afortunados o bastante para receber serviços na comunidade em geral encontram-se em ambientes segregadores e conseqüentemente estigmatizantes, tais como associações de apoio e escolas especiais. Estes meios estereotipados de servir as pessoas com necessidades especiais, através da institucionalização e do isolamento, refletem o princípio de que os indivíduos com deficiências não têm interesse ou habilidade para interagir com a sociedade mais ampla (BUSCAGLIA 2006, p. 8).

Essa atitude social resultou numa concepção cultural excludente que era a concepção que eu tinha com relação às pessoas com deficiência, uma visão restrita e preconceituosa do outro, que no decurso da história da humanidade segundo Silva e Abreu (2020 p. 20) “são aqueles que não se enquadram ao padrão hegemônico de desenvolvimento por possuírem uma peculiaridade biológica” mas isso foi mudando aos poucos, a partir do momento que me direcionei aos estudos da educação inclusiva, especificamente voltada aos Surdos e compreendi, em Vygotsky (1983), que a pessoa com deficiência não pode ser vista como um incapaz, pois Vygotsky não concentrava a atenção nas deficiências, mas nas possibilidades de desenvolvimento, nas competências que podiam emergir nessas crianças quando envolvidas nas práticas sociais, que ao invés de basearem-se em preconceitos, fossem baseadas na potencialização do desenvolvimento que elas precisam.

As generalizações preconceituosas que veem a deficiência apenas como um problema limitam o progresso dos alunos, cria-se segundo Vygotsky, uma negatividade que impede que se pense em novas propostas, em novas práticas pedagógicas que insiram essas pessoas nos mais determinados contextos que as propicie novas rotas alternativas de aprendizagem a fim de desenvolver novos ciclos de conhecimento como qualquer outra criança é capaz.

Tive a oportunidade, de perceber na prática como esse processo de envolvimento, das brincadeiras, das práticas pedagógicas lúdicas e interacionistas possibilitam enfrentar os desafios que é proporcionar o ensino-aprendizagem às pessoas com deficiência nos espaços de escolarização, de como é difícil e desafiador possibilitar o desenvolvimento das aprendizagens de leitura e da escrita especificamente aos alunos Surdos. Esse conviver, me trouxe para o outro lado, o da professora intermediadora que como aquela, que eu via lá no meu ensino fundamental numa sala separada que buscava inserir os alunos com deficiência nos contextos educativos, agora era eu quem buscava, como educadora, como mediadora do conhecimento, ajudar no desenvolvimento sócio cognitivo de pessoas com deficiência. Eu me encontrava envolvida em propor um ambiente de interações como Vygotsky propunha em seus estudos, para promover o desenvolvimento da aprendizagem escrita de alunos Surdos como segunda língua, nesse caso, uma língua estrangeira para eles caracterizada como L2.

Essa oportunidade surgiu através de projetos de extensão ofertados pela UFPA/Campus Cametá- PA, durante a minha segunda graduação, em Letras- Língua Inglesa (2016), ao ingressar como bolsista voluntária no Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação de Surdos (GEPEES) e Pró- Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Pará (PROEX/UFPA) no ano de 2017.

Eu queria me envolver mais academicamente, ter maior participação em ações formativas de ensino e aprendizagem, vivenciar na prática o que acontece dentro das salas de aula, perceber como o ensino realmente ocorre no chão da escola que recebe pessoas com deficiência, e, nesse caso, especificamente, os Surdos. Fui em busca de aprimorar meus conhecimentos além dos muros da academia para me apropriar dessa realidade, até então, por mim desconhecida, isto é, viver o que Falabelo (2021) evidencia como “a indissociável interrelação afetividade-conhecimento-intelecto/cognição” e me sentir afetada mutuamente nas práticas de ensino e de aprendizagem provocadas pelos conhecimentos e experiências manifestadas nas relações pedagógicas.

Na minha primeira formação em Letras – Língua portuguesa (2008) em um curso intervalar, período em que as escolas tanto estaduais quanto municipais estão de férias, fiquei muito presa nos domínios teóricos do curso em si dentro da universidade, minhas experiências

de campo com pesquisa e extensão foram muito superficiais, restringindo-se, basicamente, a alguns trabalhos extraclasse e ao trabalho de conclusão de curso (TCC), por isso, percebi que precisava me envolver mais com as questões educacionais, ter mais contato com as práticas educacionais da realidade escolar para conhecer os desafios da educação, e, foi através dos projetos de extensão, que essa possibilidade, que esse encontro, aconteceu. Foi a partir de então, que me deparei com a educação inclusiva especificamente voltada à educação dos Surdos. Dessa maneira, ao me aproximar dessa realidade educacional, comecei a desconstruir os preconceitos que eu tinha com relação às pessoas com deficiência, a ter um olhar mais atento e, a refletir que, dependendo das práticas escolarizadas e das relações de convivência estabelecida por eles, poderiam sim, ascender nos estudos e ter uma vida mais humanizada, e não tidos como incapazes.

Daí, eu menciono a importância do tripé, ensino, pesquisa e extensão dentro da Universidade, pois, a partir dele, e, dada a condição que a vida científica de um graduando necessita, abrem-se as fronteiras para ampliação do conhecimento, para quebrar paradigmas e fortalecer o ensino, e as pessoas que são inseridas na sociedade após formados que passam a se reconhecer cidadãos conscientes que precisam agir e resistir contra as imposições sociais excludentes.

A seguir, apresento como foi formado o GEPEES, a minha trajetória dentro do grupo, como aconteceram as intervenções realizadas pelos projetos dos quais fiz parte e do projeto que deu origem ao problema deste estudo.

2.1.2 Vivências e experiências a partir do GEPEES

Segundo a professora Silvia de Lima Batista⁶, o grupo GEPEES foi formado em 2014, com a colaboração de estudantes bolsistas, voluntários e sob a coordenação do professor Me. José Orlando Ferreira de Miranda Júnior⁷. Começou-se, a partir da formação do grupo a

⁶ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2016). Pesquisadora do Grupo de Estudo em Cultura, Território e Resistência da Amazônia Tocantina (SÍTIO). Pesquisadora no projeto de pesquisa "Territorialidade e Educação do Campo Ribeirinho: Estudo e Mapeamento do Transporte Escolar em Ihas do Município de CAMETÁ-PA". Pesquisadora do "Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo da Região Tocantina" (GEPECART). Pesquisadora no "Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação de Surdos" (GEPEES). Mestranda em Educação e Cultura PPGEDUC-UFPA. (endereço lattes: <http://lattes.cnpq.br/4365737749054484>)

⁷ Doutorando em Educação (turma, 2020) pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. Mestre em Educação e Cultura- PPGEDUC/UFPA-Cametá. Especialista em Estudos da Linguagem Aplicados à Educação de Surdos- UFPA e em Educação Social para a Juventude pela- UEPA. Graduado em Letras Língua Inglesa- UFPA. É pesquisador do Grupo de Estudo, Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Inclusiva da Escola de Aplicação da UFPA - GEPEEI/EAUFPA. E também do Grupo de Educação, Linguagem, Inclusão e Tecnologia – GELITUFPA-Cametá. Coordenador do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Surdos - GEPEES, UFPA/Cametá. Professor Assistente de Educação Inclusiva e Libras da UFPA-Cametá. (Endereço lattes: <http://lattes.cnpq.br/2929756823835137>)

serem desenvolvidos projetos de pesquisa, ensino e extensão, engajados a levar formação à área da educação inclusiva, especificamente, voltada aos assuntos da surdez nas escolas municipais de Cametá-PA, com as quais estabeleceu parcerias.

A partir de então, abriu-se possibilidades de formação nas escolas públicas municipais tanto a alunos, quanto aos profissionais da educação e demais servidores, levando a eles o contato com a LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais- língua materna dos Surdos, a fim de prover maior oportunidades de diálogos entre professores e a comunidade escolar com relação à formação desses educandos. Para Lacerda (2006)

Devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observa-se que as crianças surdas encontram-se defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade. Disso advém a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades (LACERDA, 2006 p, 163).

Com esse entendimento sobre as dificuldades provocadas pelas questões da linguagem e da fragilidade do ensino para os Surdos nos espaços de escolarização que os projetos foram desenvolvidos buscando da melhor maneira inserir práticas educativas inclusivas, tanto para os profissionais da educação quanto para os alunos Surdos e ouvintes das instituições de ensino, a fim de proporcionar o entendimento das singularidades de desenvolvimento dos aprendizes Surdos e contribuir com o fazer educativo do professor para que ele pudesse atender da melhor forma possível o público Surdo. Miranda Júnior (2017) enfatiza que as propostas de formação sobre o conhecimento da Libras levada aos professores foi de extrema importância pois os docentes participantes dos projetos

não se fixaram ao fato de não conhecer a Libras, mas se lançaram ao novo, por adentrar nos aspectos linguísticos de uma nova língua, já que quase a totalidade dos professores não conhecia a Libras. O mover-se para o conhecimento da Libras impulsionava para que eles realizassem as atividades propostas (MIRANDA JUNIOR 2017, p. 52).

De 2014 a 2019 o GEPEES atuou em diversos projetos levando formações, quebrando barreiras, vencendo crenças dantes enraizadas na cultura, no imaginário popular, que tinham os alunos Surdos com poucas potencialidades de superação no aprendizado, e os professores como docentes desconhecedores, em sua maioria, do universverso linguístico da Língua de Sinais Brasileira. Entre diálogos, abriu novos horizontes a esses sujeitos, que se viam muitas vezes incapazes de progredir nos estudos, embora estivessem dentro do ensino regular como prevê a Lei.

Com as ações dos projetos, inseriu-se práticas educativas na Amazônia Tocantina, realizou-se parcerias com a SEMED- Secretaria Municipal de Educação de Cametá, foram

certificados, estudantes, professores, gestores, coordenadores, funcionários em geral e professores do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), voltado a dar suporte educacional aos alunos com deficiência.

As propostas pedagógicas visavam sempre a inclusão de todos aos contextos educativos “colaborando na aprendizagem dos alunos” e mostrando aos professores que “a partir da conversação de uma língua estranha se abre a possibilidade de um compartilhar de mundos diferentes” (MIRANDA JUNIOR, 2017 p. 58)

Para tanto, as atividades eram pensadas e adaptadas a fim de atravessar tanto os professores quanto os educandos, Surdos e ouvintes de maneira a dar-lhes uma aprendizagem significativa. Dos projetos, vários trabalhos acadêmicos foram apresentados em eventos, congressos, palestras, feiras, e muitos deles encontram-se publicados em anais de revistas dos eventos.

Das dificuldades encontradas na diagnose da educação dos alunos/as Surdos/as, construiu-se diálogos que reverberaram em ações e práticas que visaram diminuir essas dificuldades, que de certa forma, barravam o acesso dos Surdos aos saberes educacionais. E, as parcerias com as instituições externas à UFPA foram sendo firmadas. O projeto foi se expandindo norteando novas concepções de ensino em busca de um novo olhar para a aprendizagem de alunos/as Surdos/as no município.

Os projetos realizados pelo GEPEES, buscaram, portanto, propiciar espaços de reflexão e desenvolvimento de ações afirmativas que contribuíssem para a renovação e ampliação de conhecimentos tanto dos profissionais da Educação, quanto dos alunos/as Surdos/as e ouvintes envolvidos nesse processo, assim como dos estudantes, bolsistas e voluntários que atuavam nos projetos.

Os projetos me proporcionaram o envolvimento que abriu possibilidades de fazer ciência nesta que é uma área de amplitude gigantesca: a educação inclusiva, uma educação que visa incluir a todos, não somente incluir pelo simples fato de proporcionar a inserção de todos na escola, mas proporcionar o envolvimento e desenvolvimento de todos os sujeitos sociais, independente, se possuem algum tipo de deficiência ou não. Mas, me debruço especificamente a retratar a inclusão dos Surdos que estiveram imersos no ensino comum na rede regular e, que participaram dos projetos que serão retratados a partir de então.

O primeiro projeto denominado “Vozes em Diálogo: Debates entre a Universidade e a Educação Básica” aconteceu de 2017 a 2018 e teve como objetivo desenvolver atividades de ensino de LIBRAS para professores/as e alunos/as Surdos e ouvintes numa escola pública que possuía, no ano do projeto, alunos/as Surdos/as matriculados. Iniciava-se neste momento uma

proposta de ensino que visava proporcionar o conhecimento de uma nova língua tanto aos Surdos/as que não a conheciam, quanto aos ouvintes na perspectiva de germinar o interesse pela língua de sinais na sala de aula.

Quadros (2008), enfatiza que o primeiro passo a ser dado ao se inserir a língua de sinais como proposta de ensino bilíngue, é fazer com que se conheçam “as duas línguas envolvidas no processo educacional e o lugar que cada uma delas ocupa, considerando os fatores sociais, culturais e linguísticos” (QUADROS 2008 p. 15). Foi a partir desse pressuposto que iniciamos as ações, realizamos como intervenções iniciais, que os alunos escrevessem em papeis com formato de mão o que significava para eles inclusão, depois, perguntamos o que entendiam como pessoa surda e se tinham algum conhecimento sobre a Libras, as respostas nos proporcionaram saber o nível de entendimento que os alunos possuíam sobre o assunto que passávamos a abordar.

Eu, basicamente, não conhecia quase nada sobre a Libras, já tinha visto o alfabeto de Libras na parede de algum lugar e sabia a representação de algumas letras, também, já havia tido contato com esse alfabeto quando algum Surdo me parava na rua e me apresentava ele em um pedaço de papel, vendendo, ou pedindo dinheiro informando que era Surdo. Isso, até minha entrada no projeto quando passei a me envolver e a conhecer a língua de sinais. Comecei a aprender o alfabeto da Libras nos encontros com os integrantes do grupo GEPEES, quando nos reuníamos para planejar as aulas e preparar os materiais pedagógicos utilizados. Dessa forma, ia me envolvendo com essa nova língua, fui aprendendo, ao passo que intermediava as ações aprimorava meus conhecimentos juntamente com os alunos/as Surdos/as e ouvintes na sala de aula onde o projeto era realizado.

O projeto foi desenvolvido na Escola Municipal Professora Dinorá Tavares, em virtude de se ter alunos Surdos matriculados nessa instituição, e, devido ao fato dos/as professores/as não dominarem língua de sinais, a LIBRAS, e, enfrentarem dificuldades para ensinar os conteúdos a esses alunos. Havia 04 alunos surdos matriculados na escola, 02 do sexo feminino e 02 do sexo masculino, ambos moradores da zona urbana periférica da cidade. Eles estudavam o ensino fundamental entre o 6º e 9º ano. A Libras foi inserida nessas turmas como disciplina pelo projeto, para que, tanto Surdos/as, quanto ouvintes, aprendessem os conhecimentos básicos da língua de sinais e pudessem se comunicar uns com os outros, diminuindo assim, o distanciamento entre o público escolar, e os/as Surdos/as. Aos professores, eram realizadas palestras todos os sábados sobre os conhecimentos que envolvem a educação inclusiva dos Surdos nos ambientes de ensino regular e sobre a Libras, permitindo,

dessa forma, que o/a aluno/a Surdo/a passasse a ter um relacionamento comunicativo e a melhora de suas aprendizagens. Isso se deu,

Em virtude de se entender que o reconhecimento linguístico genuíno do surdo se faz por meio da Libras e precisa ser compartilhado e aprendido por todos. Consoante a isso, buscamos amenizar as dificuldades inerentes ao ensino inclusivo, com relação à comunicação com o surdo, promovendo um ensino aprendizagem mais eficiente, proporcionando tanto aos surdos quanto aos ouvintes a significação das coisas por meio da linguagem das mãos, a LIBRAS, uma língua que se vê, considerando as singularidades desses aprendizes (LOBATO; AIRES; MIRANDA JUNIOR, 2019 p. 2-3).

Os/as Surdos/as frequentavam a sala de aula regular, mas, até então, desenvolviam as atividades como mero copistas de conteúdo. Disseram em depoimentos que sentavam-se próximo a algum colega e copiavam as atividades para o caderno, pois, nem o professor, nem os alunos ouvintes, detinham o conhecimento necessário sobre a língua de sinais, alguns até conheciam o alfabeto da Libras, mas não sabiam como se comunicar por essa língua. Dos quatro alunos Surdos, um deles também não possuía muito entendimento sobre a Libras. Dessa forma, a falta de comunicação e compreensão comprometia o rendimento escolar desses estudantes.

No início, tivemos resistência de alguns alunos ouvintes que desconheciam o significado de inclusão embora estivessem em contato com os/as Surdos/as que estudavam na escola, a ponto de dizer que não havia a necessidade de aprender essa nova língua. Eles achavam que somente os Surdos deviam conhecer e utilizar a Libras entre eles, haja vista, que eram ouvintes.

Percebemos já imersos no contexto da sala de aula nas ações do projeto os preconceitos com relação ao aprendizado de uma nova língua. Para alguns alunos aprender a LIBRAS pareceu algo sem importância, tivemos esse diagnóstico a partir da primeira atividade onde pedimos para que eles manifestassem suas opiniões com relação ao ensino inclusivo e à aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais. Alguns deles disseram não ter interesse em aprender a LIBRAS por não terem contato com surdos e acharem que não precisariam “perder tempo” com algo que provavelmente não iriam utilizar. Desconheciam também o real significado da inclusão, o porquê dos alunos surdos chamados por muitos de deficientes, frequentarem o mesmo espaço escolar já que não conseguiam compreender os discursos do contexto educativo nas aulas e interagir de maneira “igualitária” em relação aos alunos “normais” (LOBATO; AIRES; MIRANDA JUNIOR, 2019 p. 6).

Essa assertiva, nos permite retratar que as afirmações preconceituosas com relação à pessoa com deficiência, vigora ainda, com muita força nos espaços escolares e reproduz a cultura discriminatória contra quem não se enquadra nos padrões de normalidade preconizado pela sociedade que continua excludente. Embora já existam Leis que garantem às pessoas

com deficiência frequentar todos os espaços sociais, ainda assim, as barreiras, sejam elas físicas ou ideológicas, são gigantescas.

É importante ressaltar que não haviam Surdos/as em todas as turmas, por isso, os alunos que resistiam à aprendizagem da língua de sinais diziam que devíamos nos preocupar em ensinar a Libras somente nas salas em que haviam Surdos/as matriculados, ao ponto, de algumas vezes, se recusarem a fazer as atividades, de serem ofensivos com os bolsistas e voluntários e de saírem da sala de aula na hora dessa disciplina que era ministrada em todas as turmas da manhã e tarde na escola.

A resistência dos alunos nos atingiu de forma a fragilizar, em certo momento, nossas atitudes e emoções, a ponto de uma bolsista chorar e sair da sala por tentar fazer com que um aluno permanecesse na aula e ter sido empurrada por ele. O fato foi comunicado à coordenação que se encontrava no momento na escola que passou nas salas para conversar com os alunos e mencionar a importância da aprendizagem da língua de sinais tanto para eles quanto para os/as Surdos/as, que a nossa presença na escola desenvolvendo um trabalho voluntário para que eles tivessem acesso a esse conhecimento era uma contribuição cultural muito rica e que eles não podiam, de modo algum, desperdiçar essa oportunidade.

De acordo com os estudos de Falabelo (2015), o sujeito manifesta seu posicionamento a partir daquilo que lhe atribui interesses e aspirações, de acordo com as representações que possui das práticas sociais e afetivas, influenciando, assim, “os afetos de gostar, de não-gostar, de dar valor, de indiferença etc., [que]decorrem da relação apreciativa que o sujeito estabelece com o objeto cultural, a partir dos significados e sentidos que atribui ao mesmo” (FALABELO, 2015 p. 144).

A partir dessa perspectiva compreende-se que essa resistência inicial, foi motivada pela falta de apreciação por aquilo que é diferente, representado culturalmente de maneira negativa ao olhar ouvinte, pois eram motivados por afirmações preconceituosas. Dessa maneira, ao ser colocado diante de uma prática social incomum aos seus olhos e percepções ouvintes, não havia interesse algum, por parte dos alunos que enfrentavam esse relacionamento pedagógico como incomum e pouco interessante, mas, a partir do momento que passaram a se envolver, a construir afetos positivos e a reconstruir o conhecimento cultural a respeito das diferenças dos outros, foram estabelecendo modos de sentir e se relacionar de uma nova maneira.

O enfrentamento dos alunos ouvintes, aos poucos, foi sendo vencido, eles foram compreendendo a importância de todos saberem se comunicar com os/as Surdos/as, mostramos a eles, que, dessa forma, interagindo, estavam ajudando o/a colega Surdo/a a

compreender melhor os conteúdos das disciplinas, a inclui-los nas práticas educativas e a aprimorar os conhecimentos, que, além disso, podiam estabelecer laços de amizade com eles pois eram pessoas que gostavam de estabelecer laços de afetividade, desde que compreendidas em suas especificidades. Desse modo, percebemos que “as emoções de alegria, prazer, entusiasmo, assim como de insegurança, medo, raiva, recusa manifestadas pelos alunos e pelas professoras, [foram] decorrentes da apreciação dos sentidos e significados que passaram a ser atribuídos à relação pedagógica” (FALABELO, 2015 p. 144).

Nesse sentido, percebemos a importância da conscientização sobre o que é incluir, do que é considerar as emoções, sentimentos e anseios, de aceitar o outro em suas diferenças a fim de proporcionar o alcance do conhecimento às pessoas que não apresentam deficiência para que possam compreender e ver o outro enquanto ser humano, que precisa ser respeitado e aceito como é e, que, também, como todos, têm o direito de ocupar os espaços de socialização e de se desenvolver sócio, político e culturalmente.

No decorrer das aulas os alunos ouvintes começaram a se envolver com os colegas Surdos através das atividades, começaram a achar as aulas interessantes e, passaram a compreender a importância de se comunicar com os/as Surdos/as, que além de começar a desenvolver os conhecimentos, também tinham muito a ensinar, não somente com relação à aprendizagem dos conteúdos escolares, como também, a dar uma lição de vida de que é possível ultrapassar as barreiras quando se tem alguma deficiência, mas se é compreendido e respeitado pelos outros. “Assim, nas relações intersubjetivas, mediadas pelos conhecimentos simbólicos e pelo outro, reconfiguraram-se – nos sujeitos – papéis, atitudes, comportamento e afetos; transformam-se e alteram-se sentidos e significados” (FALABELO, 2015 p. 144).

Foi pensando na melhor forma de realizar a mediação do conhecimento que as aulas eram sempre planejadas com antecedência a fim de se desenvolver estratégias de ensino que envolvessem os alunos a participarem das atividades. Fazíamos jogos, quebra-cabeças, apresentações de atividades visuais espaciais. Em seguida, à apresentação da aula, solicitávamos aos alunos que fizessem grupos, e de acordo com o tema da aula, se organizassem, fizessem apresentações, dramatizações, buscando sempre a interação de todos ao ponto de sentirem-se envolvidos pelo que estavam aprendendo. As avaliações de aprendizagem ocorriam gradativamente, a partir da percepção do progresso que os alunos atingiam ao realizar as atividades propostas, não tínhamos a intenção de dar notas aos alunos, mas acompanhar a evolução deles para que atingíssemos o objetivo do projeto que era o de proporcionar o conhecimento sobre a língua de sinais para aprendessem a se comunicar com o/a Surdo/a,

dessa forma diminuindo a inclusão/excludente, a ponto de quebrar as barreiras que impediam a comunicação.

Outro projeto do qual participei, foi o denominado “Carto (grafias) da Educação de Surdos: Espaços para a Diferença nas Escolas” (2019-2020). Este projeto foi constituído com o objetivo de inserir práticas inclusivas na EMEF Santa Teresinha – Cametá-PA e envolveu toda a comunidade escolar. Desenvolveram-se ações que visavam contribuir com a formação continuada dos professores e demais servidores da instituição através de ações educativas focada na Educação de Surdos. As formações dos professores aconteciam aos sábados pela manhã. Foram realizadas oficinas, palestras e seminários que retratavam a educação inclusiva dos Surdos, que falavam sobre o ensino bilíngue com a utilização da Libras como língua materna dos/as Surdos/as e a língua portuguesa escrita como segunda língua, foi demonstrada a importância do estabelecimento comunicativo com o/a Surdo/a na escola, foram ministradas aulas básicas do ensino da Libras a todos os funcionários como forma de amenizar as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação nas instituições que recebem o público com essa deficiência. Dessa maneira, partimos da perspectiva que

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis [pois] a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2003, p.43).

A concepção do ensino inclusivo pressupõe mudanças, ressignificação, como aponta a pesquisadora. Foi diante desse olhar que visa um pensar diferente, que visa agir diferente, que as ações formativas foram realizadas, que os trabalhos foram desenvolvidos.

Para tanto, foram realizadas, além das oficinas de formação, oficinas de construção de materiais didáticos inclusivos, capazes de contribuir com o fazer educativo dos professores que atuam na escola. Todas essas ações buscaram contribuir com a preparação dos profissionais da educação da EMEF Santa Terezinha para se sentirem preparados para lidar, especificamente, com a surdez na escola, pois, tinham uma aluna Surda matriculada no 5º ano do ensino fundamental. Essa aluna desconhecia até o momento a língua de sinais e se comunicava por gestos caseiros, ela foi acompanhada pela bolsista do projeto e por voluntários que realizaram na sala do SAEE atividades para essa aluna. Durante o projeto, a aluna Surda, a partir dos acompanhamentos, passou a conhecer a Libras como língua materna e a desenvolver-se melhor.

Também participei do projeto “Info-Libras: Formação Profissional e Inclusão Digital” (2019-2020), que aconteceu a partir da parceria interinstitucionalizada entre a Universidade Federal do Pará Campus Universitário do Tocantins - CUNTINS e o Instituto Federal de Educação do Pará – IFPA, Campus Cametá. As ações do projeto aconteceram no laboratório de Informática do IFPA, e os professores de Informática também eram dessa Instituição de Ensino. O objetivo do projeto foi inserir alunos/as Surdos no contexto da informática educativa, possibilitando a esses educandos perceber que a tecnologia faz parte da vida de todos e traz novas possibilidades de crescimento pessoal e profissional.

Nesse projeto, atuei intermediando na tradução dos termos técnicos de informática em língua inglesa para a língua portuguesa, que posteriormente, era traduzida para a Libras pelo interprete da língua de sinais aos alunos/as Surdos/as.

As intervenções aconteciam de forma articulada através do interprete de Libras aos Surdos/as ao passo que as aulas eram ministradas e, do Inglês traduzido quando do termo técnico utilizado nesse idioma. Dessa forma, percebeu-se o que Rapaport (2008) explicita que

Tecnologias que dão suporte a abordagem cognitiva de aprendizagem de língua são aquelas em que os alunos têm a máxima oportunidade de estar expostos ao idioma em um contexto significativo e no qual possam construir seu próprio conhecimento...” (RAPAPORT, 2008, p. 133)

Nesse sentido, aliado à tecnologia, por meio da informática, surgiu a oportunidade de relacionar à essa formação a aprendizagem em língua inglesa, devido a necessidade do conhecimento dos termos técnicos da informática que são em Inglês, por esse idioma estar intimamente ligado aos conhecimentos tecnológicos.

A partir desse projeto elaborei minha pesquisa de TCC da licenciatura de Letras Língua Inglesa com o tema “. Extensão Universitária: aprendizagens em língua inglesa por alunos Surdos mediadas pela informática em Cametá/PA. ” (LOBATO, 2020). Dessa forma, estive durante toda minha vida acadêmica, na licenciatura, Letras/Inglês, envolvida com a educação voltada aos alunos Surdos, o que me proporcionou aprofundar minhas experiências com relação ao ensino-aprendizagem dos/as Surdos/as e, a desconstruir crenças e preconceitos sobre os Surdos e a surdez.

2.1.3 O projeto que deu a origem à pesquisa

Deixei para mencionar por último o projeto de extensão “Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa para alunos Surdos” ocorrido entre os anos 2018 e 2019, pois, foi a partir dele, que abriram-se as perspectivas que embasam esta pesquisa e, que me deixaram a

inquietação que busco aqui aprofundar. Este projeto constituiu-se a partir de diálogos existentes entre a Universidade e a Educação Básica nos polos que compõem o Campus Universitário do Tocantins, Cametá, Baião, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará. Tais diálogos nos oportunizaram saber as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos Surdos, com relação à Língua portuguesa escrita, devido os professores não saberem como estabelecer comunicação com esse público e eles estarem nas salas de aula de ensino regular, porém, de certa forma, afastados do relacionamento comunicativo estabelecido, e isso comprometia o rendimento dos alunos/as Surdos/as que muitas vezes repetiam de ano ou paravam de estudar.

A língua portuguesa escrita foi inserida no contexto de ensino, proporcionada pelo uso da Libras, considerando que “É a partir desta língua que o sujeito Surdo deverá entrar em contato com a língua majoritária de seu grupo social, que será, para ele, sua segunda língua” (LACERDA, 2006 p. 165). Nesse sentido, todas as atividades foram realizadas com a finalidade de inserir os/as Surdos/as nos contextos linguísticos da língua portuguesa escrita a partir de abordagens metodológicas desenvolvidas no teor viso espacial da língua de sinais. É importante ressaltar que todos os projetos tiveram a durabilidade de dois anos e com a pandemia e o ingresso do coordenador do grupo GEPEES no doutorado, os projetos foram concluídos, mas as pesquisas e o acompanhamento aos Surdos continuam através de outros projetos oferecidos pelo CUNTINS/UFPA.

2.2 OS SURDOS PARTICIPANTES DO PROJETO

No início do projeto havia a participação de 05 alunos Surdos, 03 do sexo feminino e 02 do sexo masculino. No retorno das atividades, depois das férias escolares no ano 2019, o projeto foi divulgado a outros Surdos. Foram realizadas visitas nas casas dos/as Surdos/as que já participavam do projeto para informá-los do retorno das atividades, e também, nas casas dos que ainda não participavam dos encontros. A divulgação e as visitas foram muito importantes pois contemplaram mais Surdos e as famílias puderam conhecer mais sobre o projeto e sobre os mediadores dessa ação. Dessa forma, os familiares sentiram-se envolvidos e motivados a apoiar ainda mais a participação dos Surdos, ficaram sabendo da importância do projeto e sentiram-se muito gratos por saber que os seus filhos/sobrinhos/netos estavam tendo a oportunidade de se desenvolver mais nos estudos.

Depois das visitas foram contemplados mais 10 Surdos, totalizando 05 do sexo feminino e 05 do sexo masculino, porém, com participação efetiva de 07 surdos. Os/as Surdos/as tinham a faixa etária entre de 16 a 24 anos. Todos/as eram filhos/as de família

ouvintes, sendo os únicos Surdos no contexto familiar, uns com um domínio maior da língua de sinais, outros, ainda iniciavam o aprimoramento e uso dessa língua. Na família a comunicação era estabelecida basicamente por sinais em Libras, quando do conhecimento de algum destes, por gestos caseiros ou através da escrita em um pedaço de papel ou caderno. É importante ressaltar que os familiares tinham pouco ou nenhum conhecimento da língua de sinais.

É interessante mencionar que quando os/as Surdos/as souberam que estariam sendo visitados em suas residências ficaram muito entusiasmados e começaram a articular o dia em que a visita deveria acontecer pois queriam preparar suas famílias e o ambiente para receber os colaboradores do projeto (bolsistas e voluntários do grupo GEPEES). Exceto, um dos Surdos, já conhecido de outro projeto, que recebeu a visita sem aviso prévio, por se ter perdido contato com ele e, mesmo assim, a equipe decidiu visitá-lo para falar sobre o projeto a ele e à sua família.

As visitas mostraram facetas dantes desconhecidas pela equipe de bolsistas e voluntários do projeto com relação à convivência do/a Surdo/a no seio familiar. Notou-se que quando há o apoio familiar, o/a Surdo/a se interessa mais em buscar conhecimentos, se sente mais motivado/a, mesmo diante das dificuldades e barreiras comunicacionais. Na família especificamente do Surdo que se tinha perdido o contato, notou-se um descaso da família com relação a ele, os colaboradores foram recebidos no portão pelo familiar que com a porta entreaberta informava de longe que não sabia o paradeiro do Surdo, pois ele estava ausente da residência a mais de uma semana, disseram que sabiam que ele havia ido para a casa de um conhecido para o sítio, local de casas ribeirinhas assim chamadas por muitos cametaenses e que não sabiam quando voltaria. Esse Surdo frequentou poucas vezes as aulas e, depois, justificou que, por ter que trabalhar não iria mais frequentar.

Beyer (2005), referenciando-se aos estudos de Vygotsky resalta que a principal condição para que transformações essenciais aconteçam no desenvolvimento das estruturas humanas fundamentais do pensamento e da linguagem iniciam-se na família que é a base principal para essas transformações e, quando a família segrega e isola a pessoa com deficiência, acontece dentro desse círculo básico de convivência, o primeiro princípio da exclusão. Por essa razão Vygotsky resalta a importância das relações familiares que aceitam, ignoram, ou desconhecem a surdez em suas especificidades comprometendo os processos de inserção do Surdo nas relações sociais, quer na escola, trabalho ou no seio familiar.

Embora a maioria dos membros familiares possuíssem conceitos preconceituosos e estigmatizantes enraizados de que o Surdo é um doente ou deficiente, chamando-os de

coitados, acreditando, como disseram em seus relatos, que os/as Surdos/as precisam de ajuda para estabelecer relações sociais porque não conseguem ouvir, acreditando que ser Surdo/a é uma doença, uma incapacidade comprometedora do desenvolvimento intelectual e, por isso, acham importante essa inserção social para se constituírem como sujeitos independentes. Por outro lado, quando a família demonstrou omissão à educação e à vida do Surdo, percebeu-se que este, tornou-se alheio a busca por novos saberes e preferia a reclusão, tanto do seio familiar quanto da escola pois sentia-se inferior aos outros que os preconizavam como incapazes, principalmente a família.

Percebeu-se também que os Surdos muitas vezes não conseguiam estabelecer relações afetivas com o outro e até mesmo com a própria família por não terem seus sentimentos ou anseios compreendidos, e como forma de expressão muitas vezes acabavam se exaltando, ou se retraindo, tentando demonstrar aquilo que desejavam, fugindo de suas casas, sendo agressivos, ou auto excluindo-se das relações sócio interacionistas.

Para Falabelo (2017), estabelecer dimensões de afetividade é indispensável ao desenvolvimento intelectual e, portanto, indispensável à prática pedagógica no processo de interação que visa o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Dessa maneira, proporciona-se que comportamentos retraídos e/ou exaltados deixem de acontecer, e no decorrer do processo sócio afetivo passe a existir comportamentos espontâneos e, em meio a esses acontecimentos, as atividades educacionais sejam desenvolvidas.

O contato dos colaboradores da pesquisa com os/as Surdos/as partiu da compreensão dos Surdos em suas diferenças, e, aos poucos, através da união, compreensão, do estabelecimento de laços de afetividade, de amizade, os/as Surdos/as foram sentindo-se seguros, foram se abrindo, perdendo a timidez, permitindo aproximação, começaram a dialogar, se envolveram com a proposta de ensino que lhes possibilitava de todas as formas o conhecimento de uma língua, que para eles não era nova, mas, pouco conhecida e compreendida e passaram a agir de forma mais espontânea, tendo em vista que essas relações afetivas estavam vinculadas às relações de conhecimentos escolares significativos, vinculados aos conteúdos, demonstrando os processos de aprimoramento da aprendizagem (FALABELO, 2017).

As concepções que cercam o saber do Surdo e as vertentes do ensino que podem estimulá-los a desenvolver suas potencialidades constituem neste estudo premissas de um ensino-aprendizagem que os contemplassem em sua plenitude enquanto sujeitos.

O contato com a família dos Surdos foi muito importante, a partir desse momento passamos a compreender de perto a realidade representada pelos familiares sobre ter um/a

Surdo/a em uma família ouvinte. Além disso, falaram da importância de haver comprometimento da Universidade ao propor o aperfeiçoamento da aprendizagem, pois, segundo os responsáveis com os quais conversamos, os/as Surdos/as demonstravam muita dificuldade em acompanhar os conteúdos na sala de aula, justamente por não compreenderem o significado de muitas palavras o que prejudicava o entendimento em todas as disciplinas, por essa razão, repetiam de ano ou até pensavam e/ou paravam de estudar.

Um dos parentes, a avó, de uma das Surdas se emocionou ao saber que a neta estaria participando das aulas com a proposta do ensino bilíngue, explicamos para ela que essa era uma proposta de ensino através da Libras, língua pela qual a neta se comunicava, pelos sinais realizados pelas mãos. A avó se comunicava com a neta por sinais caseiros e explicou que na família somente uma prima ouvinte aprendia Libras para poder se comunicar com ela e muitas vezes intermediava a comunicação dela com a família, inclusive, essa prima acompanhava a Surda para quase todos os lugares. Para a avó, a neta, por ser surda, precisava que as pessoas se importassem mais com ela, disse que ela precisava de atenção, que era uma jovem muito inteligente e esforçada, mas que não tinha o suporte necessário nos estudos dentro da sala de aula, que sempre estava envolvida em cursos, projetos, ações, mas tinha muita dificuldade porque as pessoas não compreendiam a linguagem dela e, e ela, por outro lado, não compreendia o que as pessoas diziam pois só usavam a linguagem oral, essa avó relatou ainda sentir pena da neta, chamando-a de coitadinha por ela não ouvir. Sobre esse posicionamento social familiar de piedade Vygotsky (1983) ressalta que

Cualquier insuficiencia corporal – sea la ceguera, la sordera o la debilidad mental congénita- no sólo modifica la relación del hombre con el mundo, sino, ante todo, se manifiesta em las relaciones con la gente. El defecto orgánico se realiza como anormalidad social de la conducta. Incluso em el seno de la familia, el niño cego y el sordo es sobre todo um niño especial, surge hacia él uma actitud excepcional, inhabitual, que nos es la mesma que hacia los otros hijos (VYGOTSKY, 1983 p. 73).

Em vista desse posicionamento, é habitual que no seio social e familiar os/as Surdos/as sejam vistos como coitados, como desgraçados como infelizes por ter uma deficiência, um castigo, por ter um defeito, dignos de piedade e compaixão. Para Vygotsky a deficiência corporal provoca uma orientação social absolutamente particular comparada com as pessoas ditas normais e todos os vínculos com as pessoas todos os momentos que determinam o lugar da pessoa com deficiência no meio social, seu papel e destino como participe da vida, todas as funções da existência se reorganizam em um novo ângulo. A visão do outro sobre o deficiente, dessa maneira, impacta diretamente na constituição subjetiva desse sujeito social

que é negado, inferiorizado, invisibilizado pela sociedade e torna sua existência fragilizada diante de tantos apontamentos negativos.

Os/as Surdos/as participantes do projeto, portanto, carregavam consigo marcas de pertença das experiências e vivências, sócio, cultural e educacional estabelecidas nas relações cotidianamente. Eram jovens oriundos tanto do ensino fundamental, quanto do ensino médio e possuíam graus de aprendizagens diferentes, outro fator que exigiu dos mediadores do projeto muita dedicação a fim de propor o desenvolvimento da aprendizagem a esses educandos.

2.3 O LOCAL DAS AÇÕES DO PROJETO

As aulas do projeto aconteciam aos sábados e não se restringiram ao espaço da sala de aula. Os diálogos também aconteceram em locais públicos da cidade, nas praças, quadra de futebol, no cais da cidade, na praia, e, esses encontros, essas relações intersubjetivas foram muito produtivas, pois possibilitaram a oportunidade de conhecer melhor os/as Surdos/as, de estabelecer com eles/as laços de amizade e afeto, de perceber a cultura que os cerca e que nós muitas vezes desconhecemos ou não valorizamos. Para Falabelo (2015),

As relações intersubjetivas, mediadas pelo conhecimento, estão entrelaçadas pelos afetos. Assim, os sentidos e significados que emergem nessas relações de conhecimento – ao produzirem prazer, o qual é compartilhado pelos sujeitos da relação subjetiva (professores e alunos), mobilizam-nos em direção ao aprender, ao formar-se (FALABELO, 2015 p. 143).

Foram nessas relações dialógicas e intersubjetivas, que os signos, as palavras, os gestos através da linguagem das mãos foram ganhando sentidos e significados a partir das experiências intelectuais e afetivas vividas e partilhadas entre professores e alunos.

Os encontros duravam três horas e oscilavam entre o horário da manhã, das 8h às 11h horas e à tarde, das 14h às 17h, dependendo da disponibilidade do maior número de Surdos, pois alguns deles trabalhavam ou marcavam atividade esportivas com a comunidade surda. Eles possuem uma associação denominada ASSURCAM “Associação dos Surdos Cametaenses” na qual têm um time de futebol e realizam encontro para praticar esportes. Certa vez, deixamos de realizar o encontro pois a maioria dos Surdos haviam marcado uma partida de futebol e nos convidaram, e então, foi preciso cancelar a aula daquele dia e fomos prestigiá-los.

Os encontros aconteceram, prioritariamente, nas dependências das salas de aula da Universidade Federal do Pará -UFPA no Campus Universitário do Tocantins – CUNTINS localizada à Rua Padre Antônio Franco Bairro: matinha, nesta cidade de Cametá-PA, e, esporadicamente, fora deste espaço. Os encontros extraclases aconteceram no início do

projeto quando as salas da universidade que seriam utilizadas encontravam-se indisponíveis. E, algumas vezes, para participar do círculo cultural dos/as Surdos/as frequentamos com eles outros espaços sociais, fora do contexto meramente educativo, no entanto, de muito aprendizado.

Quanto aos encontros de atividades extraclases, foram no total três: o primeiro, aconteceu na praça central da cidade chamada “Praça Jardim dos Artistas” localizada à Tv. Benjamin Constant, Bairro: Centro, e, dois encontros, na praça que fica na frente do cais da cidade a “Praça São João Batista” localizada na Rua Frei Cristóvão de Lisboa, Bairro Central em Cametá-PA.

2.3.1 O/a Surdo/a e a produção textual/marcas subjetivas na escrita

Nos primeiros momentos da ação do projeto buscou-se conhecer os alunos Surdos em seus contextos sócio ideológicos, históricos e culturais. Foram tecidas com eles relações de conhecimento e nessas tessituras de saber foram inseridas as práticas e estratégias de ensino voltadas aos usos e habilidades da língua portuguesa escrita mediadas pela língua de sinais, de acordo com os embasamentos teóricos que subsidiaram este estudo.

No início do projeto, com as salas de aula da UFPA indisponíveis, os alunos foram levados para duas praças. A primeira foi a “Praça Jardim dos artistas” Cametá-PA, onde se iniciaram as ações. Inicialmente, foi realizada uma dinâmica interativa para que eles pudessem manifestar seus conhecimentos culturais a respeito da cidade em que moram.

Em três das imagens abaixo mostra-se o momento de interação dos/as Surdos/as com a atividade proposta, em que eles, depois da dinâmica realizada, dialogavam sobre os conhecimentos adquiridos culturalmente a respeito da proposta do tema em discussão. Na imagem abaixo à esquerda estamos nós, os bolsistas do projeto e os 04 Surdos presentes nesse primeiro encontro. É possível ver a atenção e o entusiasmo deles nas manifestações dialógicas, no envolvimento em perceber o outro falando e apreender o conhecimento compartilhado pelos colegas. A cada novo momento da dinâmica, novas histórias vinham à tona, ficamos também surpresos e entusiasmados com tanto conhecimento cultural acumulado por eles, cada gesto de mão, cada detalhe, cada palavra explicada, quando não compreendíamos, trazia um fascínio em ter a oportunidade de experienciar esse rico momento.

Imagem 01: Encontro dialógico na praça “Jardim dos Artistas”



Fonte: Acervo GEEPES (2018)

A dinâmica da atividade era a seguinte: em uma caixa, foram colocadas imagens de pontos turísticos e históricos da cidade. A caixa passava de mão em mão enquanto eram batidas palmas, assim que as palmas paravam, quem tivesse com a caixa nas mãos, retirava dela uma imagem e contava o que sabia sobre aquele local. Eram várias imagens: das praças, da prefeitura, da ponte Pedro Teixeira, da praia da Aldeia, das ruas, dos navios afundados na frente da cidade, do museu, da biblioteca. Todas as imagens eram antigas, de quando a cidade estava iniciando desenvolvimento urbano. Para provocá-los a contar o que sabiam eram a eles direcionadas perguntas sobre qual o conhecimento histórico cultural que possuíam sobre o lugar da imagem retirada.

Nos relatos, demonstravam conhecimentos e experiências com relação ao lugar da imagem retirada, contavam as histórias que ficaram conhecendo pelos avós, ou por pessoas mais velhas. Quando tirada a foto de uma das primeiras ruas da cidade, que já não existe mais, por causa da queda provocada por erosões, falaram sobre as lendas, de que na frente da cidade tem uma cobra grande que se mexe e faz cair as ruas.

É importante ressaltar que os diálogos foram embasados no entendimento de que, como constituintes da formação de sujeitos, o ensino, a educação, é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1983).

Por meios da língua de sinais iam nos contando o que sabiam, tentavam nos explicar realizando apontamentos, fazendo analogias com outras palavras quando não entendíamos algo a fim de proporcionar nosso entendimento com o que estavam nos comunicando. Ao estabelecer essa conversa inicial com os alunos/as, foi tomado conhecimento sobre a forma

como eles/as estabeleciam entendimento com aquilo que lhes fora transmitido, de como as coisas que os cercam é vista e compreendida por eles/as. Como as histórias culturais, pessoais e de vida são por eles percebidas.

Um dos casos importantes que nos chamou a atenção foi quando nos contaram o que sabiam sobre a praça em que estávamos, a praça “Jardim dos artistas”. Nessa praça, existem bustos de personalidades, figuras ilustres que fizeram parte da história cametaense e são heranças culturais historicamente confirmadas por terem contribuído na constituição e formação da cidade. Um dos Surdos explicou que compreendia que esses bustos simbolizavam que aquelas personalidades haviam sido enterradas naquele local, que ali era um cemitério dessas personalidades, por essa razão, os bustos estavam ali e, por esse motivo, tinham uma identificação como se fosse um epitáfio, ou uma homenagem por terem contribuído de alguma forma com a constituição da cidade, fazendo parte de uma história a ser lembrada e, que, portanto, haviam sido enterrados naquele espaço público.

Esse relato demonstra que a formação de concepções, de formação dos conhecimentos e dos dos sentidos que muitas vezes constroem das coisas à sua volta, partem daquilo que os outros lhes transmitiram, mas que é internalizado por eles à maneira de suas próprias compreensões. Nesse sentido, percebe-se que, algumas das considerações realizadas pelos/as Surdos/as refletem que os conhecimentos por eles adquiridos estão longe do nosso entendimento da realidade porque é uma constituição subjetiva que demonstra que eles/as possuem uma forma peculiar de relacionar os fatos e de compreender os signos e as informações que chegam até eles.

É possível inferir que os conhecimentos sócio, históricos e culturais que os cercam e que são por eles internalizados e reproduzidos via linguagem sinalizada através dos discursos proferidos, partem da dimensão dos significados por eles constituídos intrapsicologicamente, que primeiramente, partem do contexto social para o pensamento individualizado operando nas estruturas psicológicas superiores, caso muito próximo dos estudos de Vygotsky sobre como acontece o discurso egocêntrico em uma criança.

O discurso de si para si tem origem na diferenciação do discurso para os outros. Na medida em que a trajetória principal do desenvolvimento psicológico da criança é uma trajetória de progressiva individualização, esta tendência reflete-se na função e na estrutura do seu discurso (VGOTSKY, 1896-1934 p. 131-132).

A partir desse entendimento compreende-se que as informações chegam a eles de uma maneira, mas é por eles internalizada e reproduzida de acordo com o desenvolvimento e

amadurecimento do pensamento externalizado em linguagem, como percebemos no relato acima.

Ao entrar em contato com a cultura surda foi possível perceber que as identidades culturais dos/as Surdos/as são distintas e que muitas vezes nós ouvintes não conseguimos compreender essas especificidades e tecemos muitas vezes preconceitos firmados na história da humanidade. Para Sá (2006), a existência da cultura surda é geralmente desconhecida e ignorada “tida como uma cultura patológica, uma subcultura ou não cultura. Estas representações geralmente embasam as perspectivas comuns nas quais os Surdos são narrados de forma negativa, como se fossem menos que “normal”. As tessituras e diálogos que os/as Surdos/as realizam com o conhecimento histórico partem das identidades culturais que eles possuem, não devemos conceber essas reflexões como errôneas, mas como concepções firmadas ao logo de suas constituições e com as quais convivem constituindo suas subjetividades.

Com relação aos encontros que aconteceram na praça “São João Batista”, utilizávamos os coretos. Lá, faziam-se círculos de conversas e foi onde as atividades de leitura e escrita iniciaram. No primeiro encontro nessa praça, foi feita uma entrevista escrita a partir de um questionário com perguntas de cunho pessoais aos Surdos/as, como: os nomes completos, nomes de seus familiares, pai, mãe, irmãos, endereço, escola, série e, desta forma, buscou-se conhecer melhor esses sujeitos sociais. Após as respostas individuais, foi solicitado para que escrevessem essas informações contando mais sobre eles e a família, mas agora, em forma de texto. A partir da entrevista, e dos pequenos textos resultantes destas, foram feitos os primeiros registros escritos dos/as Surdos/as.

No segundo encontro, foi trabalhado com eles atividades por meio do gênero textual quadrinhos e obteve-se ótimos resultados com relação a interpretação visual dos textos, pois todos eles conseguiram interpretar as histórias relatando os acontecimentos pelas imagens e traduzindo aquilo que viam fazendo contextualizações com fatos reais. A imagem abaixo apresenta os momentos do fazer pedagógico numa interrelação educativa em que teceram-se múltiplos diálogos intersubjetivos que possibilitaram o conhecimento das potencialidades e dificuldades interpretativas e escritas surdas, a partir das quais, notamos as marcas das subjetividades nas escritas, como a fragmentação das palavras, o uso dos verbos no infinitivo e a dificuldade de usar termos de ligação.

Imagem 02: Práticas discursivas através do gênero textual quadrinho na praça “São João Batista”



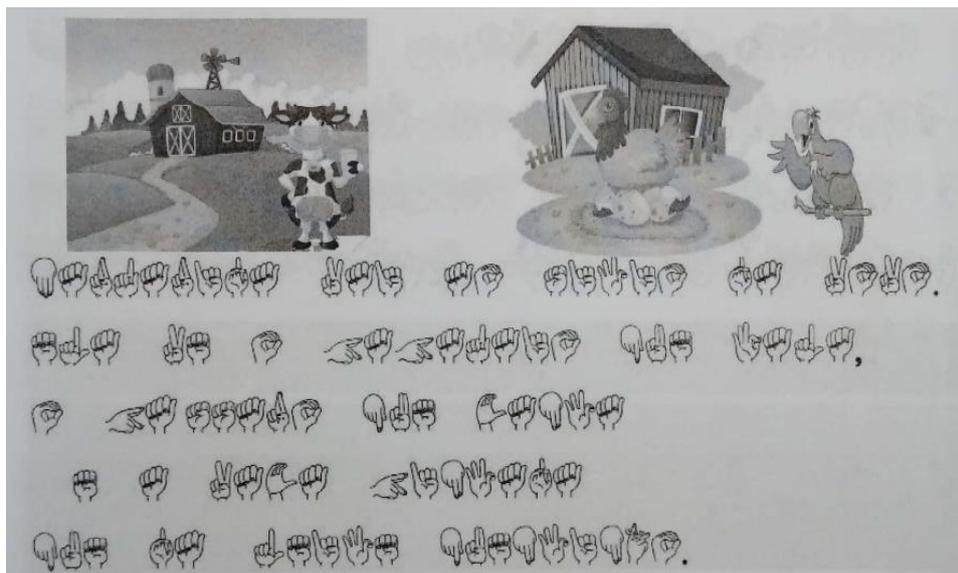
Fonte: Acervo GEEPES (2018)

Notamos que pelo contexto das leituras visuais eles conseguiam estabelecer relação de significados, porém, quando apenas da leitura sem ilustrações sentiam-se bloqueados, por não compreenderem o significado de todas as palavras, e para provocar esse entendimento os colaboradores iam auxiliando nessa compreensão, através do recurso viso espacial através da língua de sinais - LIBRAS.

A partir de então, foram planejadas e inseridas como metodologia de ensino, o uso de estratégias que viabilizassem a construção de sentidos, a partir dos textos de suporte para a posterior produção textual, para isso, foram utilizados textos a partir do alfabeto digital de Libras. Dessa forma, a partir da leitura e interpretação do texto em Libras, esse, era traduzido para o português. Abaixo vemos na imagem como o texto no formato da língua de sinais digital era a eles/as apresentado. Além da datilologia, o texto era também contado por imagens, através das quais eles inicialmente interpretavam o conteúdo das mensagens para posteriormente ler e compreender o que o texto estava transmitindo.

Quando se deparavam com o texto digital proveniente da língua de sinais, sentiram-se mais entusiasmados e demonstravam que essa proximidade facilitava o envolvimento deles /as com o texto e a compreensão. A imagem a seguir mostra como foi utilizado o alfabeto digital a fim de proporcionar uma proximidade linguística na aprendizagem da língua portuguesa escrita a partir da língua de sinais digital, com auxílio de imagens ilustrativas que auxiliavam na compreensão e interpretação da mensagem.

Imagem 03: Texto no alfabeto digital de Libras



Fonte: Acervo GEEPES (2018-2019)

Pereira (2009), ao considerar a aproximação linguística do usuário de uma língua com as experiências que ele possui, enfatiza que

Considerando-se que a língua de sinais preenche as mesmas funções que as línguas orais desempenham para os ouvintes, é ela que vai propiciar aos surdos a constituição de conhecimento de mundo e da língua que vai ser usada na escrita, tornando possível a eles entender o significado do que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita (PEREIRA, 2009 p. 27).

Dessa maneira, era proporcionado por meio de relação de sentidos entre as línguas, a inserção da estrutura gramatical do português, a demonstração das partículas que ligam as ideias dentro dos textos, como agem os conectivos, conjunções, preposições, interjeições e, assim, o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa escrita como língua estrangeira – L2 ia acontecendo.

Brown (2001), retrata que o ato de saber escrever nem sempre é uma tarefa fácil e torna-se mais desafiador quando se tem que escrever em uma segunda língua. São várias as estratégias de ensino-aprendizagem que norteiam a construção da escrita indicando a melhor maneira de propiciar essa habilidade a um aluno, mas é importante considerar que não existem fórmulas mágicas, que o processo pedagógico precisa ir se ajustando e sendo adequado de acordo com as necessidades.

Um dos assuntos que norteiam o ensino da escrita é desenvolver a capacidade de elaboração, tal processo que diferente da fala precisa seguir etapas lógicas de raciocínio e que possibilitem compreensão. Ao elaborar um estudo sobre *Teaching Writing* (o ensino da escrita), Brown problematizou as nuances do processo de elaboração da escrita e elencou

estratégias de ensino propícias a desenvolver habilidades e competências para o ato de escrever. Dentre os processos de composição da escrita ele pressupõe métodos e etapas que ajudam a aperfeiçoar essa competência no aprendiz.

Ao se seguir roteiros para o desenvolvimento do ato de escrever passa-se por estágios de composição o qual está associado àquilo que o aluno sabe, resultado de um conhecimento prévio e que está intimamente ligado ao nível de aprendizado que este aluno possui. O produto, a construção da escrita, terá, portanto, a configuração do embasamento que o aluno tem sobre algo. Esse aluno pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, uma crônica, um e-mail, uma notícia, um texto científico etc. e isso vai depender da preparação que esse aluno está tendo para desenvolver tais habilidades.

Brown cita ainda que a ênfase atual no processo de escrita deve ser vista da perspectiva do balanço do processo e do produto e que por meio do produto pode-se conceber um objetivo final, pois se passou por um árduo processo de construção que categorizou tal feito. O embasamento do produto final perpassa pelas etapas de pré-escrita, elaboração, revisão e edição.

Nesse sentido, Brown (2001), ressalta que as etapas e estratégias para o ensino da escrita devem ser elaboradas com cautela pelo educador para que o educando consiga adquirir a competência necessária para se tornar um bom escritor utilizando a forma correta para os determinados contextos discursivos em que ele se encontre. Propiciar o contato do aluno com diversos gêneros textuais de acordo com cada nível é fundamental para um bom desenvolvimento do aprendiz, e ainda, colocá-lo em contato com aquilo que o envolva que chame o interesse do aluno para o ato de aprender.

Dessa maneira, o professor enquanto facilitador cumpre o papel de possibilitar que o conhecimento seja desenvolvido no aprendiz. O aprendiz por outro lado, deve adquirir as habilidades e competências que o capacitarão a escrever bem. As atividades de leitura e interpretação textual a partir dos textos em Libras, foram pensadas e planejadas a partir desse entendimento, levando em consideração o conhecimento prévio levantado sobre o sujeito Surdo, e por isso, o uso da escrita dos textos inicialmente no alfabeto de Libras passaram a fazer parte das estratégias de ensino da escrita.

Para Falabelo (2017),

A leitura e a escrita são elaboradas pela criança nas suas relações sociais, necessitando sempre do outro como mediador nesse processo. A elaboração ativa da escrita depende principalmente das possibilidades que as crianças têm/ou não de utilizar e compartilhar essa escrita em suas interações: tudo depende do contexto sociocultural ao qual cada indivíduo está inserido (FALABELO 2017, p. 2020).

As relações criadas no fazer pedagógico proporcionaram a interação/mediação que passou a provocar no/a Surdo/a as possibilidades que Falabelo aponta para a elaboração da escrita ativa. Essas atividades aconteceram já no contexto da sala de aula do CUNTINS/Cametá. Todas as atividades eram planejadas pelos colaboradores do GEPEES e partiam das dificuldades apresentadas pelos/as Surdos/as. Por essa razão, buscava-se a partir dos textos em Libras que inicialmente eram lidos, demonstrar que os fatos dentro do texto estão sempre interligados, que as palavras para estabelecerem relações semânticas dentro de um texto e provocar entendimento precisam estar ligadas por outros pedacinhos de palavras. Que os textos possuem início, meio e fim, que essas partes do texto se comunicam entre si e, que essa é uma característica da estrutura da Língua Portuguesa escrita, que não existe na Língua de Sinais. As atividades de leitura e interpretação textual, nos possibilitaram demonstrar a relação dos fatos dentro do texto e exprimir que um texto precisa estabelecer relação entre seus termos gramaticais que tornem a construção de sentidos coesas e coerentes.

A imagem seguinte apresenta momentos de interações educativas que buscavam a participação dos Surdos/as nas produções onde as palavras iam ganhando sentido e significado, provocando um novo contato do/a Surdo/a com a escrita como um artefato social e cultural. Dessa maneira, iam compreendendo palavras que antes pareciam desconhecidas. As imagens apresentam momentos pedagógicos dentro e fora da sala de aula. Duas das imagens, foram feitas no contexto pedagógico fora da sala de aula, foi em uma tarde em um encontro mais descontraído, de bate papo, lanche e uma pequena atividade escrita. As outras imagens apresentam o contexto da sala de aula, com participação ativa dos alunos, eles faziam questão de interagir nas atividades, de ir no quadro, de participar das dinâmicas, mesmo quando tímidos/as orientávamos que a participação deles/as era importante. Abaixo à esquerda temos a imagem dos/as Surdos/as com as professoras, e, abaixo no centro. as professoras bolsistas e as voluntárias do projeto.

As professoras estavam sempre atentas acompanhando, ajudando a esclarecer as dúvidas com relação ao significado de uma palavra, buscando da melhor maneira proporcionar a compreensão do que cada nova palavrinha queria dizer.

Imagem 04: Os Surdos no processo de aprendizagem da escrita como L2



Fonte: Acervo GEPEES (2018-2019)

Os/as Surdos/as a cada aula, demonstravam interesse e motivação porque estavam sendo apresentados à outra língua tendo como língua de comunicação uma língua por eles compreensível. Eles visualizaram uma forma mais acessível de aprender, estavam em contato com algo que os possibilitava compreender o português escrito. Diante dessa realidade, foram sendo inseridos no universo linguístico de outra língua. Para eles, essa era uma nova forma de aprender, pois, na escola, as aulas eram todas na linguagem sonora, mesmo com intérprete de libras nas séries do ensino médio, diziam que eram tidos apenas como espectadores pois sentiam-se em um contexto de incompreensão porque não recebiam a atenção que estavam recebendo no projeto. Assim, começaram a constituir subjetividades discursivas na escrita a partir de textos em língua de sinais, de aulas visuais com o auxílio de figuras nos textos, de imagens em cartazes, de um contato sócio afetivo diferenciado no contexto da aprendizagem, mostrando que não era nada fácil para eles, mas também, que não era impossível, pois a cada compreensão os horizontes e as perspectivas se ampliavam diante do português escrito.

Nessas perspectivas, ressaltamos aos Surdos/as que nos discursos manifestados pelos textos eles precisavam fazer uso das normas padrões da gramática da língua portuguesa, para que qualquer pessoa que lesse um texto deles, como no caso dos avaliadores da redação do Enem, por exemplo, pudessem compreender o que eles estavam querendo transmitir.

Buscou-se, portanto, demonstrar esses entendimentos aos sujeitos Surdos para que buscassem por meio da escrita explicar suas emoções seus sentimentos, seus anseios, seus manifestos e afirmarem-se como pessoas que se apropriaram do bem cultural da escrita em

outra língua, para então lê a realidade de forma crítica e reflexiva percebendo-se sujeitos dessas transformações.

Nesse projeto, enfrentamos inicialmente o grande desafio de nos fazer compreender, buscávamos na língua de sinais fazer com que os/as Surdos/as compreendessem o que queríamos transmitir, mas essa era uma tarefa muito difícil pois existia uma barreira de compreensão quando se tratava de mostrá-los as funcionalidades da linguagem escrita. Para eles, era difícil compreender o sentido de algumas palavras, de compreender o porquê dos usos dos conectivos, por exemplo, se na língua de sinais, eles não possuem esse recurso, sendo essa a língua base utilizada por eles para ter compreensão das coisas à sua volta.

Silva (2013), explica que a aquisição de uma língua estrangeira por um/a aluno/a Surdo/a terá embasamento em sua língua materna, dessa forma, este aluno é condicionado pelos conhecimentos que já possui a fim de transposição do significado de uma língua para outra e apropriação da nova língua, por essa razão, existia a grande dificuldade deles/as em compreender o que não fazia parte de sua língua natural e por não terem sido expostos a essa língua desde a alfabetização com a intermediação da língua materna. Em virtude disso, Pereira (2009), compactua com a ideia de Svartholm (1994), que ressalta que a única “forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os/as alunos/as Surdos/as é interpretá-los na língua de sinais, em um processo semelhante ao observado na aquisição de uma primeira língua” (PEREIRA, 2009 p. 28).

Por isso, a proposta do ensino bilíngue sempre foi discutida por grupos de profissionais, grupos de Surdos, que lutaram incansavelmente para estarem inseridos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, e, através da educação bilíngue essa inserção se tornaria possível para conquistar maior segurança na aprendizagem.

. Em meio aos desafios de proporcionar a aprendizagem da escrita aos Surdos/as, as aulas eram planejadas, pensadas em cada detalhe, em cada percurso que a aula tomaria de forma que os permitisse a inserção no contexto linguístico da língua portuguesa escrita. Para isso, foram elaborados diversos materiais pedagógicos, como cruzadinhas, jogos, painéis ilustrativos. Materiais que eram utilizados para que eles contextualizassem o conhecimento que possuíam, imergissem no significado das palavras em português e pudessem interagir na realização das atividades. No início era com muita dificuldade que conseguíamos que escrevessem algo, mas no final do projeto já conseguiam sentir-se mais confiantes para escrever o que era proposto.

2.4 O DESPONTAR PARA A INVESTIGAÇÃO DOS TEXTOS ESCRITOS

Inicialmente, a proposta de pesquisa tinha uma outra vertente, tínhamos a pretensão de retornar às salas de aula para perceber nesse contexto como se estabeleciam essas demarcações linguísticas e pedagógicas provocadas pela linguagem oral a esses educandos. Mas, de que forma os processos de subjetivação em que os/as Surdos/as estavam envolvidos/as no processo de escolarização se manifestava em suas realidades sociais. Realidades vividas a partir de relações interculturais distintas numa região interiorana da Amazônia Tocantina. Em virtude do contexto pandêmico provocado pela COVID-19 em 2020 esse retorno à sala de aula foi impossibilitado.

O projeto foi sofrendo adequações, redefinições, mas eu continuava intrigada em perceber de que forma as constituições subjetivas se manifestavam no Surdo a partir desse confronto cultural provocado pela linguagem, de que forma então compreender isso sem voltar aos espaços educativos? As disciplinas do programa, os professores que conheceram minha intenção de investigação que me sugeriram leituras, provocaram em mim perturbações reflexivas que me orientaram a buscar uma nova forma de compreender essa constituição subjetiva dos Surdos, mas, foi principalmente, as conversas com meu orientador de horas afins, através de nossos encontros no *Google meet*, que se fizeram cruciais para a tomada de uma nova perspectiva investigativa que foi assumida a partir das análises dos textos produzidos pelos Surdos durante o projeto “Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos”. Vejam só, eu já havia vivido, sentido, experienciado o processo de constituição que possibilita o reflexo subjetivo dos Surdos através da linguagem, que estava ali, guardado, arquivado nos textos por eles produzidos nos arquivos do GEPEES. Foi então, que dos textos produzidos, alguns foram selecionados para esta investigação (o processo de seleção de corpus do estudo é explicado nos passos metodológicos), e a partir deles e das experiências vivenciadas, buscamos compreender: Como os Surdos constituíram suas subjetividades ao passo que se apropriavam da linguagem escrita que os cercou durante toda vida escolar, porém de forma incompreendida? De que forma essa escrita é representada por eles nos textos produzidos? Como eles utilizam a linguagem escrita e manifestam suas subjetividades discursivas? Como essas subjetividades discursivas afetam seu desenvolvimento humano? Então, surgiram as questões norteadoras que fundamentam esta investigação.

O projeto “Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos”, como dito anteriormente, objetivou propiciar alternativas de intermediar o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua aos Surdos - L2, a fim de proporcionar a eles uma maneira de compreender e utilizar essa língua que é de extrema importância, e que reflete em suas

formações de maneira positiva ou negativa, dependendo de como se apropriam dela e a utilizam, por ela ser base para toda a aquisição e apreensão dos significados das palavras em português e dos conhecimentos científicos.

A imagem apresentada a seguir, mostra o slogan do projeto, nela, podemos ver que uma pessoa possui simbolicamente internalizada todas as letras do alfabeto, e, a partir destas letras, exterioriza o alfabeto digital em língua de sinais. Essa imagem representa a maneira como os mediadores do projeto buscavam transmitir a linguagem escrita em língua portuguesa aos Surdos/as a partir da mediação da língua de sinais e do alfabeto digital.

Imagem 05: Slogan do projeto “Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos”



Fonte: Acervo GEPEES (2018-2019)

No projeto, utilizamo-nos da perspectiva sócio interacionista de Vygotsky (1994) que enfatiza a importância do papel da linguagem em contextos de interação para o desenvolvimento humano e de que é a partir dessa interação com o meio e com as pessoas que a aprendizagem acontece. Foi a partir deste viés interativo que foram proporcionadas estratégias de ensino no teor visuo espacial nas práticas pedagógicas criando aulas dinâmicas, sempre incentivando os/as Surdos/as a fazer parte da aula, a posicionarem-se, questionando, buscando sanar as dúvidas, contribuindo com as atividades propostas. Os materiais didáticos pensados de acordo com a proposta de cada aula visava instigá-los à participação ativa para leitura, interpretação e produção de textos.

Ao se pensar em formações educativas através das ações de um grupo de pesquisa voltado à educação de Surdos, criam-se, possibilidades às pessoas de desenvolverem-se intelectual e cognitivamente, faz-se necessário, para tanto, pensá-los detentores de peculiaridades e especificidades que demandam estratégias de ensino diferenciadas, metodologias pensadas a fim de possibilitar o desenvolvimento humano de que precisam.

Para isso, diferentes concepções e abordagens precisam ser refletidas a fim de se possibilitar esse conhecimento, e que, os conteúdos e metas de condições pedagógicas sejam a eles concedidas a ponto de tocá-los e atravessá-los em suas constituições provocando mudanças progressivas nas aprendizagens.

Através dos projetos propostos pelo GEPEES, foram aos Surdos/as concedidas oportunidades de desenvolvimento cognitivos, a ponto de mostrá-los, que são capazes de superar as barreiras que lhes são impostas pela sociedade e muitas vezes pela própria família que estabelece limites aos seus desenvolvimentos pelo fato de os terem como impotentes, deficientes e limitados como constatou-se a partir do diálogo estabelecido com os familiares dos Surdos que foram investigados, que demonstraram ter dó, pena do seu ente pela deficiência que ele/ela possuía.

Nesse relacionamento da família com a pessoa com deficiência e do deficiente consigo mesmo Buscaglia (1993), ressalta que ambos ao se deparar com a deficiência, sentem-se sozinhos, confusos, mal informados, lutam contra uma desilusão que os desaponta, os desespera que gera obstáculos quase intransponíveis, mas que, quando assumem que a deficiência não é um “bicho de sete cabeças”, ou uma maldição, como se preconizava na idade média, quando os pais e a pessoa com deficiência possuem orientação, informação, acompanhamento, quando laços de afetividade e de humanidade são construídos em prol de superar os desafios experienciados pela condição da deficiência e de compreender que “a natureza e as implicações da deficiência frequentemente proporciona a todos os envolvidos maior dor e sofrimento do que a deficiência em si mesma” (BUSCAGLIA, 1993 p. 4) as barreiras podem ser vencidas e o percurso de vida menos sofrido e doloroso.

Com o intuito de ultrapassar as barreiras que parecia aos Surdos/as intransponíveis com relação ao uso da linguagem escrita e de vencer os monstros criados sobre essa linguagem, as propostas de ensino eram voltadas a desenvolver as potencialidades linguísticas desses sujeitos sociais que não encontravam na sala de aula o auxílio necessário dentro da proposta educativa do ensino inclusivo na rede de ensino regular, já que, mesmo inclusos esbarravam na falta de entendimento do conhecimento que estava sendo transmitido e, por essa razão, protagonizavam uma inclusão excludente porque não faziam parte do contexto interativo estabelecido pela língua falada. Esse processo do não fazer pedagógico proporcionado aos Surdos no contexto do ensino criava um bloqueio no desenvolvimento das aprendizagens linguísticas no teor da linguagem escrita. Nesse sentido, buscou-se proporcioná-los possibilidades do desenvolvimento linguístico, com a elaboração de atividades no teor viso espacial e a interação era realizada através do uso da língua de sinais

nas práticas educativas, levando a eles os conhecimentos de língua portuguesa escrita como L2, no entendimento de que

“a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam a constituição da subjetividade” (GOES, 1996 p.38).

Nota-se com fundamental importância que os alunos Surdos se apropriem da língua de sinais para ampliar seu funcionamento e desenvolvimento cognitivo, do desenvolvimento que Vygotsky denomina de estruturas psicológicas superiores, pois precisam se apropriar da linguagem que os cerca a fim de estabelecerem os sentidos e significados com a realidade, só assim, pode haver a possibilidade de entendimento e conhecimento das leituras da vida e do mundo que o cercam.

[...] as funções psicológicas superiores (o pensamento em conceitos, a linguagem racional, a memória lógica, a atenção voluntária, etc.) se formam durante o período histórico do desenvolvimento da humanidade e devem sua origem, não à evolução biológica, [...] mas a seu desenvolvimento histórico como ser social (VYGOTSKY 1997, p. 241-215).

Vygotsky afirma que o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores, que advém da significação, do entendimento que possuímos das coisas, da palavra, do conhecimento científico, parte das vivências enquanto ser social em interação com os outros, em um processo de construção, no contexto histórico cultural ao qual nos encontramos inseridos. Falabelo (2015), também compactua com esse entendimento quando ressalta que a partir da apropriação dos sentidos advindos de experiências sócio-culturais, das relações estabelecidas na escola e na vida vão rompendo-se fronteiras, e as leituras escolares ganham novos sentidos e vão enriquecendo os atos e as leituras da vida, afetando as subjetividades num processo dialético de transformações. Nessas relações intersubjetivas segundo Falabelo, instauram-se novas possibilidades de experimentações que acontecem nas diferentes formas de linguagem estabelecendo-se numa prática sócio-cultural. Dessa forma, propostas de ensino-aprendizagem que acontecem fora do dispositivo interativo tornam-se fragmentadas.

Considerando essas perspectivas, o ensino-aprendizagem que buscava o desenvolvimento da linguagem escrita foi proporcionando como resultado de um novo olhar para a educação que é proposta aos alunos/as Surdos/as, para os paradigmas enfrentados no universo da inclusão nas salas de aula regulares, das barreiras que os professores por desconhecerem na maioria das vezes as singularidades da surdez (SILVA, 2001), e dos alunos

por serem incompreendidos e por não compreenderem a linguagem que os cerca, encontram para se comunicar, para manter relações nas práticas educativas e uns com os outros.

Para Oliveira (2004, p. 2), “A história linguística do Brasil poderia ser contada pela sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas”, isto é, quando uma língua é imposta como a correta ou oficial, as outras línguas são exterminadas, apagadas, silenciadas como é o caso das línguas indígenas, e, como tem sido com a Libras, que por muito tempo foi desconhecida tanto pelos Surdos quanto pelos ouvintes. Quadros (2008) enfatiza que dessa forma,

Existe uma política de extermínio linguístico em favor da legitimação de uma única língua, a língua portuguesa; portanto, com um planejamento pautado em uma política linguística que favoreceu o monolíngüismo. No entanto, ainda assim continuamos com um país plurilíngue, pois muitas línguas são faladas no país, além de termos as línguas de sinais brasileiras (QUADROS 2008, p. 13).

Percebemos que, para que uma língua seja (re) conhecida ela precisa ser valorizada, precisa ser respeitada e precisa estar no contexto e nas práticas linguísticas dos falantes e usuários desta língua para provocar as relações entre as pessoas e proporcionar a comunicação necessária ao desenvolvimento das aprendizagens.

A aprendizagem da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita para os Surdos, dessa maneira, foi proposta como segunda língua, a partir de ações interdisciplinares, de estratégias de ensino viso espacial na língua dos Surdos, buscando viabilizar a inserção do aluno na experiência linguística do português escrito, proporcionando o desenvolvimento de produção e interpretação textual.

Os projetos proporcionaram através de práticas pedagógicas inclusivas a possibilidade de intermediar a construção do conhecimento a ponto de fazer os/as Surdos/as perceberem a importância da educação para suas vidas. Eles/as mostravam no olhar, nos sorrisos, nas atitudes de envolvimento e comprometimento em frequentar as ações que isso era importante para eles, retratavam nos depoimentos, nos diálogos estabelecidos que estudar é uma maneira de conhecer as coisas que para eles era diferente, e isso era muito importante, pois diziam que só assim podiam crescer, superar as barreiras a eles impostas e vencer na vida. Diziam que precisavam superar as muitas vezes que se sentiram desacreditados de progredir nos estudos porque a cada palavra compreendida, buscavam expressar o entusiasmo em ter conseguido e percebiam a possibilidade de superar as barreiras linguísticas encontradas por eles tanto dentro da escola quanto fora dela.

2.5 O PROBLEMA DA PESQUISA

Dessa forma, com base nas dificuldades na escrita do aluno Surdo, começando pelo desconhecimento do significado de determinadas palavras, de saber como começar a escrever em forma de texto, da dificuldade em utilizar conectivos, detectadas desde as primeiras participações nos outros projetos e nos estudos realizados por autores como Quadros (1997), Silva (2013), dentre outros que pesquisam e discutem esse assunto, não especificamente na vertente da formação do processo subjetivo, mas metodologicamente a partir da aquisição e reconhecimento linguístico de uma nova língua, mas que corroboram com a afirmação de que existe grande dificuldade na apropriação da escrita pelos Surdos/as, foi que surgiu o problema que norteia este estudo que consiste em investigar: **de que forma a linguagem escrita desenvolvida pela pessoa Surda que durante toda a vida esteve imersa no contexto linguístico da linguagem oral reflete a constituição de suas subjetividades e apresenta-se em suas produções linguísticas e discursivas?**

Na seção seguinte apresentamos a natureza histórico cultural da pesquisa a partir das concepções teóricas embasadas nos pressupostos de Vygotsky (1983), nos estudos voltados às pessoas com deficiência a partir da conceito de defectologia (estudo dos defeitos) por ele abordado. Dessa maneira, é possível vislumbrar como a partir dos processos sócio culturais as pessoas com deficiência foram sendo moldadas e moldaram suas constituições subjetivas a respeito, do olhar do outro, de si mesma e das coisas que a cercam.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E OS PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA/SUBJETIVIDADE EM PROCESSO

O pensamento de Vygotsky tem sido de fundamental importância para os estudos no campo da Psicologia e da Educação e da especial atenção ao estudo das pessoas com deficiência. Vygotsky teve uma vida breve, porém muita intensa, teve uma morte prematura aos 38 anos vítima de tuberculose. Um exímio estudioso, frequentou cursos de história, filosofia, psicologia, literatura, estética, linguística, semiologia, pedagogia. Formou-se em direito em 1917 pela Universidade de Moscou em seguida em Medicina. Devido o amplo campo de conhecimento que possuía, desenvolveu trabalhos de pesquisas nas diversas áreas que detinha estudo atuando também como professor. Lecionou Literatura e Psicologia em Gomel de 1917 a 1924, trabalhou no Instituto de Psicologia em Moscou e no Instituto de

Defectologia por ele fundado. Foi diretor do Departamento de Educação para Deficientes Físicos e Retardados Mentais de 1925 a 1934.

Apesar dos muitos problemas de saúde que teve por conta da tuberculose Vygotsky construiu uma produção gigantesca, trabalhou compulsivamente com o grupo de pesquisadores chamado Troika, e dentre os pesquisadores destacam-se Luria e Leontiev, que também são muito reconhecidos no campo da psicologia. Esses dois pesquisadores depois de sua morte, particularmente Luria, deram sequência às ideias que ele havia desenvolvido nesse período de produção científica. Em virtude de buscar uma alternativa para os estudos de psicologia que encontravam-se em conflito com as concepções idealista e mecanicista, buscou no materialismo histórico e dialético um meio de superar essa crise dando início aos estudos a partir de propostas teóricas inovadoras, situadas dentro da perspectiva histórico-cultural que busca compreender o homem em sua totalidade imerso em relações que caracterizam o agir e o pensar deste homem que transforma e é transformado pelo meio em que vive e que se concretiza conforme as transformações que ocorrem na realidade social.

Nos voltamos a retratar a importância dos estudos de Vygotsky, especificamente à área da educação especial e inclusiva, por ser o tema que subsidia essa investigação, mais especificamente voltada ao estudo das pessoas surdas. Byer (2005), enfatiza a importância de Vygotsky ao se trabalhar o tema da educação inclusiva, pois segundo ele, Vygotsky

Talvez tenha sido o primeiro pensador cujas ideias abordaram conceitos centrais do projeto de inclusão escolar[...]A premissa básica da qual Vygotsky parte e na qual se apoia encontra-se no cerne de sua teoria sócio histórica, isto é, de que para o desenvolvimento infantil e humano em geral a sócio gênese é condição fundamental. A condição para que a criança passe por transformações essenciais, que a tornem capaz de desenvolver as estruturas humanas fundamentais do pensamento e da linguagem, apoia-se na qualidade das interações sociais em seu grupo (família, escola, etc.)

Parte dos estudos de Vygotsky são dedicados a tratar sobre a defectologia⁸. Os textos que tratam desse assunto são encontrados, principalmente, no tomo V e parte do tomo VI de sua obra chamada de “*Obras Escogidas*” (VYGOSKY, 1983). Em um último caderno chamado notebooks são encontrados também vários capítulos de textos avulsos segundo estudiosos desse autor. Nesses extratos, encontram-se vários textos de orientação clínica e sobre estudo com os Surdos mudo como chamavam à época. É interessante observar que o tema da defectologia é muito complexo e parte desses textos que foram traduzidos para o espanhol onde as obras dos tomos são encontradas e do qual tivemos acesso. Dentro desse

⁸ Vygotsky define a Defectologia como o ramo do saber acerca da variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, da diversidade de tipos deste desenvolvimento e, sobre essa base, esboça os principais objetivos teóricos e práticos que enfrentam a Defectologia e a escola especial soviética.

complexo de textos, os três primeiros capítulos que foram publicados em 1924 e 1925 sobre o assunto da defectologia apresentam questões gerais sobre o desenvolvimento das pessoas com deficiência, muitas das quais tem sido revistas ao longo da sua trajetória e da discussão temática e científica sobre as questões pedagógicas propostas para se trabalhar com as crianças “com defeito” como eram diagnosticadas e chamadas.

Nos conceitos defectológicos, Vygotsky propõe o rompimento com a análise quantitativa do desenvolvimento quantificada a partir de testes, onde o desenvolvimento é previamente esperado de acordo com a faixa etária das crianças.

Todo el campo del saber teórico y el trabajo científico-práctico que convencionalmente denominamos con el nombre como de defectología, se considera algo así como una pedagogía menor, a semejanza de como la medicina diferencia la cirugía menor. Todos los problemas se planteaban y resolvían en este campo como problemas cuantitativos[...] (VYGOTSKY, 1983, p. 11)

Essa visão quantitativa do desenvolvimento para ele, tratava-se dos resquícios de uma psicologia tradicional que estava baseada na ideia de que o desenvolvimento é um acúmulo de competências, um acúmulo de aquisições, um somatório de aquisições que vão se desenvolvendo em razão, ou das exigências do meio, ou de uma abordagem mais mecanicista ou materialista, ou em função da própria herança genética, das próprias condições hereditárias e maturacionais dadas biologicamente ao homem e nessas perspectivas, para uma criança, atípica, anormal, esse desenvolvimento se complicava por ela possuir um defeito. Nessas sentido, trabalhava-se com ideia de que o desenvolvimento tendia a ser uma expansão linear de uma etapa que sucedia a outra ou de acúmulos de aprendizagens dadas ao longo da vida da pessoa. Barreto (2009) evidencia que para Vygotsky

O desenvolvimento de crianças “com defeitos” era entendido como um processo anatômico e psicológico puramente quantitativo caracterizado pela determinação do grau de (in)suficiência do intelecto, das capacidades motoras e-ou das respostas sociais e afetivas expressas nas respostas emitidas constituindo, portanto, métodos de medição, e não de investigação de capacidade (BARRETO, 2009 p. 56)

A partir da ideia do rompimento da análise quantitativa de base da psicologia tradicional ele propõe uma análise qualitativa do desenvolvimento por acreditar que só assim seria possível visualizar os passos do desenvolvimento de uma criança, especificamente as com deficiência. Isso significa dizer que, ao se pensar no desenvolvimento de uma criança com deficiência é preciso levar em consideração a complexidade social do ambiente que ela vive, que tipo de peculiaridade no desenvolvimento ela apresenta, a quais tipos de preconceitos encontram-se submetidas, porque devido a esses preconceitos, às generalizações

que quantificam o que elas são capazes de aprender, são imediatamente excluídas, afastadas do convívio social.

Vygotsky demonstra, portanto, que ele está muito mais interessado em entender como que esse desenvolvimento acontece, como os fatores sociais afetam o desenvolvimento dessa criança, ele não está interessado em saber apenas se a criança de um ano que deveria estar andando não anda, por exemplo, ele quer entender porque que ela não está andando, quais são os elementos qualitativos que tem impedido essa criança de andar. Por essa razão, ele faz tanto uma análise dos aspectos biológicos e das lesões que podem ter afetado essa criança, e busca também compreender como esses elementos biológicos à luz do papel das práticas sociais atuam no desenvolvimento dessa criança.

Ele compreende que as práticas sociais são internalizadas por cada um de nós e que são nas e pelas práticas sociais, na qualidade dessas práticas sociais que se darão o norte do desenvolvimento psicológico superior e, é a partir dessa perspectiva que ele busca entender a criança com desenvolvimento atípico, ou seja, as crianças com algum tipo de peculiaridade, com alguma deficiência. Diante disso, percebe-se que ele não compactua com a ideia de que deve-se analisar o desenvolvimento baseado no que a criança não consegue fazer, gerando uma análise quantitativa prévia, orientada pela negação do desenvolvimento, ou seja, se uma criança não anda ou se essa criança não fala, logo, o nível de desenvolvimento que ela é capaz de alcançar seria limitado. Vygotsky assim, enfatiza que não se deve afirmar a negação do desenvolvimento, mas buscar orientação para uma visão positiva da deficiência, ou seja, se a criança não anda é preciso buscar saber o porquê, saber quais são os elementos nas práticas sociais que envolvem essa criança e, se, se pode mediar essa ação a ponto que esse andar seja transformado potencialmente.

Ele entende depois de suas investigações que a capacidade de uma criança com deficiência não pode ser definida por prescrições generalizadas, manifesta de imediato em incapacidade, ou seja, que não podemos dizer até onde uma criança será capaz de se desenvolver. O desenvolvimento para ele é algo ilimitado porque as práticas sociais é que circunscrevem o desenvolvimento que se complexificam ao longo da vida de uma criança até ela se tornar adulta. Nestes termos, não tem como prescrever ou determinar até onde a criança vai se desenvolver ao ponto, por exemplo, de se emitir um laudo que determina que a criança tem um desenvolvimento limitado, como já aconteceu em casos com crianças com síndrome de *down* ou com algum tipo de transtorno intelectual como o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Com esse argumento, ele explica que toda a negatividade que envolve a deficiência retarda a desenvolvimento da criança com deficiência e essa informação negativa, essa prática social negativa, faz com que se passe a não esperar dela nada além daquilo que já foi previamente diagnosticado, determinado e preconizado socialmente. Dessa forma, limita-se a criança a determinadas experiências do conhecimento, baseando-se somente naquilo que foi dito que ela seria capaz de fazer, ou naquilo que seria impossível de ser realizado por ela. Esse argumento da limitação atualmente tem sido comprovado como falacioso, pois já é sabido várias pessoas com deficiência que foram capazes de superar as barreiras e limitações que lhes foram impostas conseguindo adentrar às universidades, a construir uma profissão, a ter famílias e serem independentes.

Um dos fatores que instaurou a limitação do desenvolvimento das pessoas com deficiência foi a chegada dos laudos médicos, psicológicos, neurológicos nas escolas e estes causaram um grande impacto na atividade do professor que muitas das vezes não sabiam como intervir no desenvolvimento educacional de seu aluno, já que na receita, na prescrição do laudo médico, por exemplo, vinha escrito o que criança era ou não capaz de fazer ou de aprender quando quem na verdade detém o conhecimento de perceber esse desenvolvimento é o próprio professor, o profissional da educação que acompanha paulatinamente o aluno é que vai percebendo o que ensinar e como ensinar, e não os médicos, é o professor que está na sala de aula. Os exames, os laudos impactam a prática docente, têm negativado o olhar do professor para as potencialidades das crianças, por essa razão, a formação do professor também torna-se de extrema importância para que consigam perceber as especificidades dos alunos e trabalhem com eles levando essas peculiaridades em consideração mas sem barrar suas potencialidades.

Resta tanto aos profissionais da medicina e da educação e aos familiares segundo Buscaglia (2006) em seu estudo intitulado “Os deficientes e seus pais” no capítulo em que discute que “Ninguém nasce deficiente, mas é fabricado”, reconhecer que estão diante de um grande desafio e que os deficientes e suas famílias encontram-se despreparados para lidar com as especificidades da deficiência e, a partir desse reconhecimento, buscar a devida preparação e orientação para que consigam realizar o auxílio necessário que as família necessitam a esse respeito.

é um desafio para os pais, médicos, psicólogos, orientadores, educadores, fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, psiquiatras e todos os profissionais da área de assistência, a se tornarem mais cientes da desesperada necessidade que têm os deficientes e suas famílias por uma orientação eficiente e saudável, calcada na realidade, e o grande desespero e perda de potencial humano resultantes de sua não-disponibilidade (BUSCAGLIA, 2006 p. 6) .

Essa é uma sinalização que foi dada por Vygotsky no início do século XX e demonstra o quão atual são estes estudos e de extrema importância. Vygotsky evidencia que a criança com deficiência ou com algum tipo de desenvolvimento peculiar, desenvolvimento atípico, que além da deficiência primária, a biológica, existe um desdobramento numa segunda natureza da deficiência que é o impacto que a deficiência primária causa na esfera social.

Buscaglia(2006) aponta que a condição de nascer ou tornar-se uma pessoa com deficiência faz com que ele/a seja vista e tratada de maneira diferente em relação às pessoas consideradas normais, que “as implicações da deficiência provoca a todos os envolvidos, mais dor e sofrimento do que a deficiência em si mesma [...] é a sociedade, na maior parte das vezes, que definirá a deficiência como uma incapacidade, e é o indivíduo que sofrerá as consequências de tal definição ” (BUSCAGLIA, 2006 p. 12; 20).

Essa é a segunda natureza da deficiência apontada por Vygotsky, que vem causar o impacto na esfera social de como o outro vê e julga quem possui alguma atipicidade e, que vai gerar uma série de entraves à formação desse sujeito, porque a segunda natureza da deficiência é social, nasce das experiências sociais, das práticas sociais, das práticas infantilizadoras, das práticas negativas, das práticas limitantes pouco potencializadoras de desenvolvimento e que estão ligadas a um elemento cultural muito forte e muito presente que é da piedade social, e, essa ideia da piedade social está engajada, introjetada nas dinâmicas sociais. Ou seja, a deficiência biológica é apontada como limitadora e faz com que socialmente a pessoa com deficiência seja reduzida à incapacidade.

Desde o punto de vista psicológico, el defecto físico provoca la perturbación de las formas sociales de conducta, el sistema de reacciones adaptativas al medio, entonces, las modificaciones de este sistema, se manifiestan, ante todo, en la reestructuración i sustitución de los vínculos y condiciones sociales em los que se cumple y se realiza el proceso normal de la conducta. Absolutamente todas las peculiaridades psicológicas del niño deficiente tienen em su base um núcleo no biológico, sino social. (VYGOTSKY 1983, p. 80-81).

Cria-se dessa maneira, uma concepção piedosa que é injetada no imaginário das pessoas que passam a ver a deficiência como um problema e Vygotsky alerta que não podemos ver a deficiência como um problema, que temos que ver a deficiência a partir das possibilidades, das competências que podem emergir quando as práticas sociais ao invés de se basearem no preconceito e na piedade social, comecem a se basear na potência do

desenvolvimento, no desafio do desenvolvimento, de ir além do que já se sabe fazer sozinho, nas condições extras, nas rotas alternativas de aprendizagem que desenvolvem novos ciclos nessas crianças como em qualquer outras.

Los problemas de la educación dos niños deficientes solo pueden ser resueltos como um problema de la pedagogia social. La educación social del niño deficiente, baseada em los métodos de la compensación social de su deficiencia natural es el único caminho científicamente válido y de ideas concretas. La educación especial debe estar subordinada a la social, debe estar ligada a esta, y, más aún, debe funcionar orgánicamente com ella, incorporárserle como parte componente. (VYGOTSKY 1985, p. 81)

Para explicar o progresso desse processo do desenvolvimento nas pessoas com deficiência, Vygotsky desenvolve o conceito do mecanismo de supercompensação e plasticidade neurológica. Uma ideia desenvolvida segundo Vygotsky (1983) por W. Stern que menciona que *“Aquello que no mata me hace mas fuerte, implicando que la fuerza surge de la debilidad, que las aptitudes de las deficiencias”* (W. STERN 1943 p. 145)

Acredita-se que o mecanismo de compensação é o seguinte, se a criança é cega para compensar a cegueira ela vai ter um desenvolvimento auditivo e tátil maior, se ela é surda terá um desenvolvimento visual maior. Essa é uma ideia de que uma função sensorial será compensada por outra função sensorial.

La compensación de um órgano ímpar deficiente la asume o sistema nervoso central, precisando e perfeccionando el funcionamiento del órgano. El aparato psíquico crea sobre tal órgano, una sobreestructuras psíquica a partir de las funciones superiores que facilitan y elevan la eficiencia de su trabajo (VYGOTSKY, 1983 p. 42).

A questão da compensação passou então a ser entendida de uma outra forma, os pesquisadores começaram a entender que o mecanismo de compensação não está ligado somente às funções sensoriais, mas que também estão ligadas a um mecanismo de transformação de um complexo inferior para um complexo superior, ou seja, uma função elementar em uma função psicológica superior.

Sobre a ideia de plasticidade cerebral, entende-se que, se determinadas exigências sociais mudam, os modos como uma criança se relaciona com algo também muda, como por exemplo, ao se relacionar com a escrita, esse é um desenvolvimento que inicia em um caráter elementar, ao iniciar os rabiscos, depois formas e a seguir as letras, há um processo ocorrendo de um plano inferior para um plano superior. Os estágios do desenvolvimento da habilidade da escrita para Luria (2017) acontecem numa progressão de fatores que a permitem passar de um estágio para outro, superior. Isso ocorre, segundo ele, porque nosso cérebro é plástico, adapta-se às transformações cognitivas, daí a ideia da plasticidade neurológica. Luria (2017),

em suas investigações, descobriu que entre as áreas subcorticais e o córtex existem várias redes em três níveis que estão interligadas e quanto mais ativadas pelos processos de aprendizagens educacionais o cérebro se reorganiza e as funções que antes estavam inativas em determinadas áreas podem ser ativadas em outras áreas.

Em um certo estágio da evolução, os atos externos, aqueles em que são manipulados objetos do mundo exterior, assim como os atos internos, isto é, a utilização das funções psicológicas em estrito senso, começam a tomar forma indiretamente. Um certo número de técnicas de organização das operações psicológicas internas é desenvolvido para tornar sua execução mais eficiente e produtiva (LURIA, 2017 p. 146).

Sendo assim, ao se fazer exercícios organizados que ativam esses processos práticos neurológicos, como por exemplo, as experiências com a leitura e a escrita, pode haver a possibilidade de recuperação da área inativada em função dessa reorganização neurológica. Vygotsky diz que se um evento psicológico for interrompido, ocorre fluido de energia no ponto de interrupção e isso agita o curso psicológico do desenvolvimento, e o que permite esse fluido energético são as demandas nas práticas sociais de aprendizagem. Então, ao se interromper uma função, automaticamente uma outra função emerge em uma atividade que passa a ser auto orientada pelo sujeito a partir de reflexos condicionados, esses reflexos são provocados pela relação do ser humano e até mesmo do animal a qualquer estímulo exterior da realidade social, e essa não é uma característica somente de pessoas com deficiência, assim também, acontece com pessoas normais.

Cualquier elemento del ambiente, cualquier partícula del mundo, cualquier fenómeno, puede actuar en el papel de excitador condicionado. Los procesos de formación del reflejo serán en todos los casos iguales. En esta ley reside la más importante posición de principio de la pedagogía de la infancia deficiente, o sea, la esencia psicológica de la formación de reacciones condicionada en el ciego (la percepción táctil de los puntos durante la lectura) y en el sordo (la lectura labial) es exactamente la misma que en el niño normal, y, por consiguiente, también la naturaleza del proceso educacional de los niños deficientes, en lo fundamental, es la misma que cuando se trata de niños normales. La sola diferencia reside en que algunos casos (la ceguera la sordera) un órgano de percepción (analizador) es reemplazado por otro, es decir, que el contenido cualitativo de la reacción sigue siendo igual, así como todo el mecanismo de formación de la misma. En otras palabras desde el punto de vista psicológico y pedagógico, la conducta del ciego y del sordomudo puede ser completamente equiparada a la normal; la educación del ciego y del sordo no se distingue esencialmente en nada de la educación del niño normal. (VYGOTSKY 1983, p. 76)

Os processos compensatórios, por sua vez, são reorganizados pela plasticidade neurológica a partir de processos educacionais de ensino e aprendizagem, isto sugere a ideia de que um defeito, uma lesão ou qualquer coisa ligada a um decréscimo no desenvolvimento também pode ser um estímulo para o desenvolvimento de mecanismos compensatórios e

ativação de processos plásticos. Para Vygotsky as teorias da compensação e do reflexo condicionado têm fundamental importância e serve de base psicológica para a teoria e a prática da educação de crianças com deficiência.

Vygotsky também vai dizer que uma criança com defeito não é uma criança defeituosa, isto é, ainda que uma criança possua alguma peculiaridade no desenvolvimento isso não a impede de desenvolver-se cognitivamente e, isso é muito importante porque ressignifica o olhar para o desenvolvimento da criança tornando esse fato muito importante para entendermos o papel da educação nesse processo. Diante dessa circunstância, no entanto, não se pode ter uma visão ingênua de que os professores serão capazes de resolver todos os problemas que envolvem as crianças com deficiência, que será possível recuperar todos os seus funcionamentos neurológicos ou motores como se fossem mágicos.

Vygotsky (1983) afirmava que a aprendizagem de crianças deficientes demandava uma técnica especial com recursos e métodos especiais, no entanto, o que estava acontecendo era que a escola especial estava sacrificando o cego e o Surdo a partir de raízes sociais de orientação pedagógica influenciada pelas ideias europeias de ensino e aprendizagem, orientadas a partir de uma ideologia filantrópica e burguesa através do uso de técnicas medicinais, clínicas e terapêuticas de recuperação da deficiência buscando tornar o cego a ver e o Surdo a falar. Vygotsky dizia que era assombroso se deparar com essa realidade social da educação especial, que havia uma elevada técnica pedagógica, mas que o ambiente parecia com um hospício numa atmosfera insalubre.

O objetivo dessa descoberta proporciona refletir o quão importante é o papel do professor na mediação pedagógica, pois sem ela, torna-se mais difícil avançar nos processos de ensino e aprendizagem e esses mecanismos plásticos não teriam como ser ativados. O papel do educador, dos profissionais da educação, da família, do meio em que a criança se desenvolve é muito importante. Na escola, pode-se ativar inúmeras e ilimitadas potencialidades de desenvolvimento, por essa razão, não se pode dizer até onde uma criança é capaz ou não de se desenvolver, nunca se sabe, é sempre um desafio, e, as práticas pedagógicas de ensino irão possibilitar avanços que antes pareciam impossíveis de acontecer.

La educación de los niños con diferentes defectos debe basarse en que, simultaneamente con el defecto también están dadas las tendencias psicológicas de orientación opuesta, están dadas las posibilidades compensatorias para superar el defecto y que precisamente son estas las que salen al primer plano en el desarrollo del niño e deben ser incluidas en el proceso educativo como su fuerza motriz. Construir todo el proceso educativo siguiendo las tendencias naturales a la supercompensación, significa no atenuar las dificultades que derivan del defecto, sino tensar todas las fuerzas para compensarlo, plantear sólo tales tareas e hacerlo en tal orden, que respondan a la gradualidad del proceso de formación de toda la personalidad bajo un nuevo ángulo. (VYGOTSKY p. 47)

Essas implicações dos estudos Vygotskyanos são muito importantes para a educação inclusiva. É importante enfatizar o ponto que Vygotsky sempre chamou a atenção e que é muito pouco entendido no campo da defectologia de que o grande problema hoje da criança que apresenta algum tipo de peculiaridade no desenvolvimento é o fato dessa criança, principalmente quando se fala de crianças com deficiências intelectuais, de elas não conseguirem agir para além daquilo que elas veem por estarem muito presas ao concreto.

Dessa forma, quando essa criança é ensinada a ler, escrever ou fazer cálculos lida-se com tarefas que parecem muito difíceis e, são realmente, porque existem lesões biológicas que afetaram essa área inibindo que a criança tenha um desenvolvimento mais aguçado. Nesse sentido, quando se busca desenvolver esse campo tende-se a pensar que é impossível conseguir que a criança desenvolva essas habilidades educacionais, então, para que ela consiga ler, escrever e calcular exigirá um trabalho diferenciado do profissional da educação que precisa estar capacitado a lidar com tais enfrentamentos, e, isso é um grande desafio, pois a maioria dos trabalhos a serem desenvolvidos com essa criança são trabalhos que reforçam o elemento concreto pois encontram-se dentro das práticas diárias as quais estas crianças estão envolvidas, por exemplo, acordar, escovar os dentes, se vestir, brincar, tocar algo, são práticas cotidianas, são atividades que limitam tudo o que se refere ao simbólico, ao que não se encontra no campo perceptivo.

Desenvolver a capacidade de relacionar significante ao significado de algo, de internalizar as representações que possui um objeto concreto no plano psíquico de compreensão, não é uma tarefa fácil. Esse lembrar, relacionar, associar, internalizar o que um signo quer dizer vai acontecer lentamente. O campo simbólico irá operar de outra maneira para a criança que possui uma deficiência intelectual ou uma deficiência que possa restringir suas potencialidades cognitivas.

Vygotsky enfatiza que é exatamente nesse campo que se deve trabalhar e buscar exigir da criança o desenvolvimento para que esse funcionamento aconteça. Diante disso, compreende-se que torna-se necessário envolver esta criança nas mais diversas experiências com a palavra e com a linguagem porque quanto mais ricas as experiências que saem do campo do concreto para o simbólico ela vai criando elementos mediadores de se descolar do campo perceptivo e vai começar a internalizar e a apreender os significados da palavra que a permitirão se relacionar com o mundo, em meio as mais diferentes linguagens em sua volta, aos usos das palavra e não somente de objetos ou aquilo que ele vê será possível avançar

nesse processo. Silva e Abreu (2020) refletindo os posicionamentos de Vygotsky (1997) a partir dessa perspectiva argumentam que

é por meio da experiência simbólica que ocorrem as transformações do funcionamento psicológico superior (memória, emoção, imaginação etc.) e a constituição das formas complexas de pensamento. Portanto, é na linguagem e na experiência com a palavra, por meio das relações sociais, que o sujeito vai se constituindo. Dessa problemática, e defendendo a centralidade da palavra como instrumento psicológico para a emergência das funções superiores, resulta o interesse da perspectiva histórico-cultural em investigar como os surdos, operando com a palavra por uma modalidade não convencional, organizam seu funcionamento mental (SILVA E ABREU, 2020 p. 6).

Isso implica dizer que criança precisará sair das amarras situacionais para que se sinta livre para desenvolver-se, dessa maneira, poderá ver o mundo para além daquilo que está no campo da visão, ela precisa estar envolvida em contextos que a permitam ver o mundo de forma imaginativa a partir de processos abstrativos. A dificuldade de apropriação da palavra pelo/a Surdo/a configura-se segundo Silva e Abreu (2020), como um obstáculo pelas vias diretas de inserção cultural projetadas pela fala, no entanto, essa apropriação torna-se possível quando a linguagem a qual são expostos são pelas vias viso-gestuais, através da linguagem realizada com as mãos, pelo alfabeto manual (datilologia), ou seja, pela escrita no ar através de posicionamentos das mãos, signos visuais ou mímicas como eram essas sinalizações anteriormente chamadas por Vygotsky, a partir dessa linguagem à criança surda, é possível aprender a ler com os olhos e, a partir de então, inserir-se no universo da escrita. Esse é um desafio que aqueles que estão envolvidos nos processos educativos da educação inclusiva precisam ter conhecimento, pois a partir daí, terão que criar metodologias, desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, estratégias de ensino que sejam capazes de promover aprendizagens, que desloquem o sujeito com deficiência ou desenvolvimento atípico para que ele ultrapasse gradativamente os campos que freiam suas potencialidades.

Os desafios da educação inclusiva iniciam-se primeiramente, a identificar o problema com o qual se está lidando, qual a peculiaridade, a especificidade que a criança, o jovem, a pessoa com deficiência possui, e a partir dele criar estratégias para que os processos de plasticidade cerebral possam ser ativados, e, é importante ressaltar que eles só poderão ser ativados se as atividades pedagógicas forem complexas, porque se forem infantilizadoras, se forem meramente vinculadas aos objetos concretos, a pessoa com deficiência não terá como se organizar no campo simbólico. A forma como ela irá aprender será de modo único e pessoal, mas o importante é possibilitar a aprendizagem a fim de que ela desenvolva competências cognitivas adquirindo conhecimento gradativamente, e para isso, é preciso

pensar uma pedagogia inclusiva que leve em consideração as especificidades da criança, que essas especificidades sejam respeitadas, mas que sejam respeitadas para o avanço e não para a negatividade, para a potencialidade e não para a exclusão.

Existe, neste sentido, uma grande necessidade de se desenvolver metodologias criativas na sala de aula, e entender que o desafio de ensinar uma criança com peculiaridade no desenvolvimento exige uma metodologia criadora desenvolvida a partir do conhecimento que o docente possui sobre o que é a peculiaridade, sobre o que é o desenvolvimento humano, e, para a criação dessa pedagogia, para criação de novos modos de ensinar e de aprender, o desenvolvimento de uma prática criadora precisa se demonstrar eficaz numa pedagogia que realmente seja inclusiva. Pensar nessa pedagogia inclusiva é um desafio, um grande desafio, para que seja efetivada, construída. Uma pedagogia que atenda às necessidades das crianças com deficiência dentro da competência do ensinar e do aprender nas escolas, alicerçada também no papel da família, na integração com os outros, buscar exigir mais das crianças são propostas pedagógicas desafiadoras. A partir da perspectiva histórico-cultural pensa-se os estudos em favor da deficiência da surdez a partir de uma visão positiva onde o/a Surdo/a é visto/a como uma pessoa com desenvolvimento peculiar que precisa de outros meios, de outras formas de desenvolvimento e isso não o reduz à insignificância e à incompetência (SILVA e ABREU, 2020).

nas crianças deficientes, os elementos mediadores que estruturam as funções psicológicas superiores seguem rotas diferenciadas se comparadas às daquelas com desenvolvimento típico. Essa problemática está intimamente ligada à inserção cultural, e não, *a priori*, a uma explicação biológica por insuficiência orgânica (SILVA e ABREU, 2020 p. 4).

Percebe-se nessas perspectivas, a importância dos estudos defectológicos para a educação, para a escola, porque a partir desse estudo se vislumbra o quão importante é sair do trabalho meramente concreto para um trabalho com a palavra, com o simbólico, porque só assim segundo os estudos de Vygotsky é possível a ativação das funções psicológicas superiores e, isso só ocorre por meio da formação de conceitos, da estruturação da palavra, da busca pela significação das coisas.

Vygotsky explica que a partir da formação de conceitos, entendido como tudo o que envolve o aprendizado que vem do significado da palavra ocorre exclusivamente na escola, é na escola que a criança vai aprender que o cachorro é um animal, que é diferente de um vegetal, que é um animal mamífero que é diferente de um animal herbívoro, que o animal mamífero tem determinadas características que os herbívoros não possuem. É na escola que a criança vai desenvolver um pensamento categorial, e esse pensamento só será possível pela

generalização da palavra, pela formação de conceitos, pela representatividade que determinada palavra possui no campo semântico. A criança então, vai descobrindo as coisas, vai desenvolvendo conceitos e essa formação conceitual vai se desdobrando. As palavras isoladas começam a fazer sentido numa nova lógica mais complexa, palavra por palavra, depois em frases, depois em textos, desenvolve a função da escrita que é uma função psicológica superior.

Essa lógica da formação conceitual que implica o desenvolvimento do aprendizado com o significado da palavra, com trabalho de generalizações que se faz cotidianamente nas escolas com as crianças ensinando conteúdos científicos pra elas mostrando que o mundo é categorizado, organizado e sistematizado de uma maneira científica, também serve para as crianças com deficiência.

Os trabalhos de Vygotsky (1930-1934) desenvolveram também o conceito da zona do desenvolvimento proximal que diz respeito a uma crítica que Vygotsky faz a duas teorias quantitativas que se ramificam a partir do século XX que partem e avaliam somente o que a criança já sabe fazer sozinha, por exemplo, somar ou subtrair, essa característica era medida através de uma análise para saber o que a criança conseguia fazer sozinha. Vygotsky dizia que isso não deixa de ser importante, mas, que é mais importante saber pra qual direção o desenvolvimento dessa criança está indo, ou seja, qual é o desenvolvimento potencial futuro que ela estará adquirindo.

Se já se sabe que a criança é capaz de somar e subtrair, será que ela consegue entender o conceito de multiplicação, como ela está desenvolvendo esse pensamento lógico? Vygotsky diz que entre esse desenvolvimento real que é o que a criança é capaz de fazer sozinha e o desenvolvimento potencial que é pra onde está indo o desenvolvimento dela, existe uma zona de funções emergentes, essa zona de funções emergentes é uma zona em que se consegue descobrir a partir do auxílio de outra pessoa, ou de uma determinada mediação para que direção o desenvolvimento futuro dela está sendo orientado. Vygotsky enfatiza, que é preciso saber investir nessas funções emergentes, desenvolver estratégias pedagógicas, criar instrumentos que possibilitem ensinar novos modos, por exemplo, de desenvolver operações lógicas e identificar se ela consegue a partir destas estratégias fazer com que outras funções emirjam. Ou seja, aquilo que ela hoje precisa de ajuda ou de um instrumento, porque não consegue fazer sozinha, em um futuro próximo conseguirá, e isso faz com que todo trabalho pedagógico seja um trabalho orientado para o futuro.

Nesse sentido, é preciso pensar o conceito de zona do desenvolvimento proximal como um conceito que nos ajude a pensar o desenvolvimento dessas novas rotas de

aprendizagem para fazer emergir novas funções, e, ao emergir novas funções, orientar a formação de novos ciclos fundamentais, esse é o dever do educador quando trabalha com qualquer criança, especialmente com aquelas que apresentam algum tipo de deficiência, qualquer peculiaridade no desenvolvimento. É um grande desafio, mas é possível acreditar que somos seres criadores que criamos e transformamos nossa realidade de diferentes maneiras e uma das maneiras é na prática pedagógica social com os nossos alunos à compreensão de que a educação proporciona “incorporá-los à vida social dando-lhes acesso à cultura” (VYGOTSKY 1983 p. 101).

3.2 CONCEPÇÕES DE SUJEITO E DE SUBJETIVIDADE

De acordo com os estudos de Molon (2015), a subjetividade não se apresentou como uma questão central de investigação dos autores que estudam Vygotsky, assim como, não aparece explicitamente em seus estudos. Mas, já que ele trata da concepção de sujeito a questão da subjetividade aparece estritamente relacionada a esse tema.

A problemática da subjetividade não representa questão central na investigação desses autores⁹ e, raras vezes, aparece de forma explícita nos textos... apesar de a concepção de subjetividade não decorrer diretamente da concepção de sujeito, por meio desta pode referir-se aquela (MOLON, 1995 p 47).

Vygotsky foi concebendo seus estudos a partir dos trabalhos com psicologia diante de uma concepção dialética, revelando interfaces de como a subjetividade é constituída a partir de uma concepção do sujeito que é constituído pelo outro e pela linguagem projetando múltiplas dimensões do sujeito a partir de aspectos interconstitutivos, intrapsicológico e interpsicológico, provocados pela intersubjetividade, como resultado das condições sociais, históricas, linguísticas e psicológicas (MOLON, 2011).

Por outro lado, os estudos Sartreanos, segundo Maheirie (2002), revelam que o homem é constituído por corpo e consciência (objetividade e subjetividade), e que a consciência, só é possível em relação a alguma coisa. A consciência, nesse sentido, pressupõe a dimensão subjetiva do sujeito porque encontra-se em relação a algo, seria a consciência cultural, consciência da classe social a qual o sujeito pertence. Ou seja, que sozinha a consciência não possui conteúdo, é portanto, a partir de uma relação dialética que a dimensão subjetiva do sujeito talvez possa ser revelada, “neste sentido, consciência é sinônimo de para-si, que é sinônimo de subjetividade” (MAHEIRIE, 2002 p. 33). Quem é o sujeito, em que

⁹ Molon (2015), faz referência aos comentadores e seguidores da obra de Vygotsky, dentre eles, Smolka (1995); Valsiner (1993-1994); Van der Veer & Valsiner (1991), dentre outros.

padrões sociais ele se enquadra, qual a forma e condição de existência na qual esse ser encontra-se determinado? O sujeito, nessas perspectivas, “aparece como produto das relações do corpo e da consciência com o mundo, consequência da relação dialética entre objetividade e subjetividade no contexto social” (MAHEIRIE, 2002 p. 35).

Em ambas concepções, a dimensão da subjetividade no sujeito parte das relações estabelecidas, em que o sujeito a partir dessas relações, aparece, constituído pelo outro e pela linguagem em Vygotsky e/ou constituído por corpo e consciência em relação a alguma coisa segundo os estudos de Sartre. Dessa maneira, como partícipe de processos intersubjetivos tornam-se pessoas singulares na pluralidade dos contextos estabelecidos, mas que, a partir dessas singularidades ecoam significações que compõem o sujeito como um todo. São duas perspectivas opostas, mas que buscam evidenciar de que forma a subjetividade pode ser compreendida e exposta de acordo com cada percepção, que na verdade, conversam entre si, por partir do pressuposto da interação que orienta a externalização do eu subjetivo.

Vygotsky também aborda a questão da consciência como constituidora do sujeito, mas diferente de Sartre. A consciência para Vygotsky se apresenta como unidade da função psíquica que caracteriza o desenvolvimento humano. Vygotsky também apresenta a constituição subjetiva a partir da noção de relação constitutiva do eu-outro mediada pela palavra, pela linguagem. Com base nos estudos Vygotskyanos, Molon (2015) ressalta, “o eu se constroi na relação com o outro, em um sistema de reflexos reversíveis, em que a palavra desempenha a função de contato social, ao mesmo tempo em que é constituinte do comportamento social e da consciência (MOLON, 2015, p. 83).

O sujeito se constitui assim, a partir das significações culturais, que advém de ações, ele não se constitui em si, mas a partir das relações significativas que envolvem o outro, o outro constitui o eu que toma para si e, então, se constitui.

O eu não é sujeito, é constituído sujeito em uma relação constitutiva eu-outro no próprio sujeito, essa relação é imprescindível para a constituição do sujeito, já que para se constituir precisa ser outro de si mesmo. É necessário o reconhecimento do outro como eu, alheio nas relações sociais, e o reconhecimento do outro como eu próprio, na conversão das relações interpsicológicas em relações intrapsicológicas; mas nesta conversão, que não é mera reprodução mas reconstituição de todo processo envolvido, há o reconhecimento do eu alheio e do próprio eu e, também, o conhecimento como autoconhecimento e o conhecimento do outro como diferente de mim (MOLON, 2015 p.112).

Os pensamentos Vygotskyanos foram amadurecendo à medida que aprofundava seus estudos, ainda que não tenha deixado uma obra acabada, foi responsável por diversas outras interpretações que originaram novas reflexões sobre a constituição do sujeito e da

subjetividade. Nessas perspectivas os estudos que apontam a constituição subjetiva a partir de Vygotsky, demonstram que o sujeito se constitui como uma multiplicidade na unidade, se constroi na multiplicidade. “Neste sentido, o sujeito é uma unidade múltipla, que se realiza na relação eu-outro, sendo constituído e constituinte do processo sócio histórico e a subjetividade é a interface desse processo” (MOLON, 2015, p. 116).

Bakhtin (2006) a partir da abordagem dialógica pressupõe o ponto de vista da constituição do sujeito na relação eu-outro, exemplificando que, nesse contexto, ocorrem formas de constituição que advém do outro e que caracteriza a orientação que o eu tomará para si, e reflete que, “a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social” (BAKHTIN, 2006 p 112). No plano do discurso Bakhtin aponta que a subjetividade integra uma maneira de dizer carregada de especificidades com marcas subjetivas claramente perceptíveis. O pensamento é externado culturalmente, pois precisa estar interligado linguisticamente, integrado socialmente através de ações e de palavras e, assim, é possível perceber na expressividade, pontos do que ele chama de “ressonâncias ideológicas” ou “concernentes a vida” pois,

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 2006 p. 96).

Dessa maneira, todo discurso proferido ou escrito segundo Bakhtin é resultado da enunciação de outrem que tomada para si é reconstruída em novo discurso. Em Vygotsky o caráter do discurso aparece numa dimensão semiótica como processos de significação e sentido. Para Molon (2011), “A subjetividade, a intersubjetividade face a face e a intersubjetividade anônima são constituintes e constituídas reciprocamente” (MOLON 2011 p. 619). Nesse sentido, não existem constituições isoladas, mas relacionadas que convergem para a formação de uma personalidade de uma identidade, que passou por processos de construção e reconstrução. Os estudiosos de Vygotsky tomando a abordagem histórico cultural evidenciam que “o modo de participação e de funcionamento do outro na constituição de sujeitos compreendem a multiplicidade de produções de sentidos, e o sentido não é, portanto, restrito à esfera individual” (MOLON 2011 p. 619). Como resultado tem-se na esfera individual referências do coletivo mediatizadas pela linguagem.

Diante dessas considerações, subjetividade para Vygotsky permeia os processos psicológicos e se realiza de fora para dentro e, vice-versa, proveniente das relações dialógicas e a dimensão da subjetividade pela consciência expõe os modos de ser e agir do sujeito, a

intenção a afetividade e o pensamento. Dada a dimensão subjetiva apontada por Vygotsky, é possível compreender os sujeitos sendo “a subjetividade constituída na psique no sujeito individual e integrada também pelos processos e estados característicos a este sujeito em cada um de seus momentos de ação social” (MOLON, 2011 p.115).

Góes (1998) enfatiza que os estudos de Vygotsky foram amadurecendo e que ele passou a perceber que a partir dos estudos da natureza da gênese dos processos humanos e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores o sujeito constrói a própria significação pela linguagem. A mediação semiótica, nesse sentido, é fundamental no desenvolvimento e constituição humana articulada socialmente. De acordo com Góes, Vygotsky amplia o papel da linguagem no desenvolvimento, na medida em que reconhece que “os conhecimentos se formam na relação com a palavra (por esta mediar a vivência com os objetos ou por estabelecer enlaces com outras palavras)”. Para ele, “a linguagem permite significar algo e não representar algo de outra forma já significado” (GOES 1998, p. 64). Ou seja, o indivíduo só se significa na relação eu-outro mediada pelo signo, pela palavra, e assim, constitui-se e subjetiva-se mediatizado por processos semióticos estabelecidos sócio culturalmente. Dessa forma, os sentido e significados são produzidos a partir dessa relação dialógica e interacionista que consequentemente apontam para uma subjetividade constituída.

No tópico seguinte apresentamos como foi sendo constituída socialmente a cultura surda, os processos pelos quais os Surdos/as foram sendo atravessados histórico culturalmente, tanto na convivência dos espaços sociais, quanto nos espaços de escolarização.

3.3 PROJEÇÕES DE UM NOVO OLHAR AO ESTUDO DA PESSOA SURDA

3.3.1 Da exclusão à inclusão

A exclusão da convivência dos espaços sociais e dos espaços de escolarização por muito tempo privou os Surdos de exprimir suas emoções, seus anseios, seus potenciais, por terem sofrido limitações impostas que refletiu e reflete até hoje em suas constituições subjetivas, tecendo uma história sombria que gerou o apagamento desses sujeitos nas estruturas da sociedade. Esse momento histórico refletiu não só no/a Surdo/a mas todas as pessoas com e sem deficiência, em como se percebiam e se relacionavam com os outros e consigo mesmas. O reflexo desse momento constituiu no/a Surdo/a uma dimensão chamada por Molon (2011) embasada nos estudos de Gonzales Rey (1997), de dimensão subjetiva do sentido pessoal e da subjetividade individual e social relacionado a um contexto de compreensões tecidas pelo outro e pela linguagem em um conjunto de relações intersubjetivas que caracterizavam a partir daí aspectos interconstitutivos de múltiplas dimensões, quais

sejam, “singular e coletiva, subjetiva objetiva, biológica e cultural, histórica e dialética” (MOLON, 2011 p. 613).

Nessas perspectivas foram sendo criados esteriótipos e preconceitos de normalidade e anormalidade, e os Surdos, por possuírem uma deficiência enquadravam-se dentro da concepção de anormalidade a ponto de o/a próprio/a Surdo/a criar para si uma identidade fragilizadas estando sujeito ao que o outro preconizava para ele. Dessa maneira, passavam a objetivar suas vidas a partir das representações alheias, assumindo para si a característica biológica de nascença ou adquirida como um empecilho, sujeitando-se aos ditames sociais constituídos até a abertura de possibilidades de inclusão social e educacional resultado de muita luta por direitos que foram permitindo a quebra de paradigmas firmados sócio historicamente.

3.2.2 Constituição dos/as Surdos/as e das subjetividades no contexto histórico-cultural

Até que as lutas sociais começassem a ser materializadas socialmente houve um percurso doloroso para que as pessoas com deficiência passassem a ter uma identificação cultural diferente. Para Silva *et. al* (2009), os Surdos durante muito tempo foram tidos como não educáveis pelo fato de a surdez ser confundida com inferioridade de inteligência. Por não possuírem a linguagem oral eram tidos como incapazes de serem ensinados e, por essa razão, eram impedidos de frequentar as escolas sendo privados da alfabetização e instrução.

A falta da linguagem oral e a estigmatização em virtude de suas características cognitivas, repercutiam não só no campo educacional, mas em outros âmbitos que os privavam de seus direitos básicos, como a proibição da herança ou posse de bens, o casamento e o convívio com outras pessoas, ou seja, os surdos eram excluídos da sociedade (Silva *et. al* 2009 p. 173)

Esse entendimento sobre o/a Surdo/a e a surdez perdurou por muito tempo. É preciso compreender a surdez como uma deficiência provocada por diversos fatores que podem ser genéticos, hereditários, causados por alguma doença ainda na gestação ou por fatores externos, como barulho intenso ou infecções que impossibilitam ou dificultam a audição. O Surdo, dessa maneira, precisa que as barreiras de não ouvir que o impedem de se comunicar sejam quebradas e para isso é necessário propor um ambiente linguístico através do qual ele possa estabelecer comunicação e o recurso de acordo com estudos realizados nessa área é a língua de sinais. Em estudos sobre bebês Surdos e ouvintes Lima e Vieira (2006) retratam que,

[...] a criança surda congênita, quando bebê, emite os mesmos sons que as crianças ouvintes. Porém, como não escuta os próprios gorjeios, eles se extinguem. Isso significa que a criança surda não é necessariamente muda, pois seus órgãos fonadores permanecem intactos. Ela não aprende a falar porque não ouve. Ainda hoje ouvimos a expressão “surdo-mudo”, como referência à pessoa surda, o que é um equívoco, pois ela pode não ser muda e adquirir a linguagem. (LIMA; VEIRA, 2006, p. 55).

A forma como a criança surda e a ouvinte são expostas à linguagem são as mesmas, no entanto, o fato do impedimento da audição pela criança surda faz com ela precise de outros meios para compreender os sentidos das palavras e isso é possível através da linguagem sinalizada. A surdez, portanto, não deve ser concebida como incapacidade para o desenvolvimento e aquisição da linguagem e do conhecimento, mas reconhecida como uma diferença, uma peculiaridade que precisa do suporte necessário a fim de fazer com que o/a Surdo/a seja incluído/a na sociedade e tenha a possibilidade de estabelecer comunicação. Isso se dará através de práticas interativas e inclusivas com a finalidade de criar condições que possibilitem o desenvolvimento da linguagem e, expor as crianças surdas em ambientes cuja linguagem utilizada é oral segundo Quadros (1997), é uma experiência nada atraente para esse desenvolvimento.

Sabe-se que incluir, pressupõe dar voz e vez à diversidade, que as adversidades existem e, que proporcionar aprendizagens e saberes não só aos Surdos/as mas a todas as pessoas com deficiência está além de apenas incluí-los dentro de uma sala de aula do ensino regular, mas que também precisam de espaços de formação educativa para além da sala de aula, seja no ambiente familiar ou social que os possibilitem aprimorar seus conhecimentos, oportunizando novos saberes. E esse relacionamento, essas experiências dentro do contexto interativo, dentro e fora dos ambientes formais de educação é que projetarão a dimensão subjetiva da pessoa surda provocada pela intersubjetividade constituída nas relações pessoais. De acordo com os estudos de Oliveira (1992a), Molón (2015) ressalta “que a constituição da subjetividade ocorre a partir de situações de intersubjetividade pelo processo de internalização” (Molón, 2015 p. 68).

Nesse sentido, o papel social da escola regular é contemplar e garantir acesso e permanência dessas pessoas nas esferas educacionais, no entanto, constata-se que a maioria das escolas não está preparada para receber esses educandos, assim como os profissionais que encontram dificuldades ao estabelecer diálogo com esse público e, em consonância disso, concebe-se uma aprendizagem fragmentada sendo, dessa forma, o processo interativo educacional pouco favorecedor à objetivação de um trabalho que possibilite situações intersubjetivas favoráveis ao desenvolvimento cognitivo do/a pessoa com deficiência.

A história de negação do pleno direito à comunicação, da exclusão dos espaços de convivência, do impedimento de estabelecer relações em todas as esferas sociais foi configurada de acordo Hort e Hort (2017), a partir de fenômenos históricos que se dividem em quatro fases. A primeira fase foi da exclusão: quando as pessoas com deficiência não eram incluídas em nenhum tipo de instituição de ensino; a segunda fase foi da segregação ou separação: foram criadas escolas especiais para as pessoas com deficiência separadas do convívio social das escolas regulares; a terceira fase, foi da integração: as pessoas com deficiência eram inseridas nos espaços de escolarização regular na mesma escola, porém, em salas separadas; a quarta fase, é a fase da inclusão: é nessa fase que as pessoas com deficiência adquirem o direito de serem matriculadas e de frequentar a mesma escola e a mesma sala de aula regular com todos os alunos que não possuem deficiência.

Dentro de cada uma das fases citadas, a trajetória da educação das pessoas com deficiência foi sendo marcada e estabelecida em um contexto histórico e cultural caracterizando mudanças e estruturando o ensino inclusivo que se conhece atualmente. No entanto, os rastros, as marcas da exclusão feriram vidas, feriram sonhos, exterminou possibilidades do desenvolvimento humano para essas pessoas, gerando uma personalidade subjetiva negativa e negacionista tanto pela própria pessoa surda quanto pelos outros. A pessoa surda era apontada como incapaz e internalizava esse conceito para si a ponto de constituir uma subjetividade individual moldada pelas subjetividades sociais. Essa concepção foi se alterando conforme os modelos da exclusão para a inclusão foram criando novas possibilidades culturais de convivência com esses sujeitos sociais.

O modelo de exclusão, se comparado com os demais – da segregação, integração e inclusão – foi o que predominou por mais tempo no que diz respeito à história social das pessoas com deficiência. Nessa fase, era natural pensar em abandono e, até, na morte dos “débeis”, pois dessa forma, o sujeito deficiente não contaminaria o resto da sociedade. Essa maneira de pensar modificou-se à medida que o cristianismo se difundiu, gerando o pressuposto de que o deficiente é um indivíduo dotado de alma e que, portanto, necessita ser socorrido (HORT e HORT, 1997 p. 12).

A fase da exclusão como vimos, foi brutal, tem sido um grande avanço o combate a todas as formas de preconceitos contra as pessoas com deficiência e a inclusão tem sido uma vitória traçada a passos lentos, mas que tem sido efetivada, reconhecendo-se com mais legitimidade e humanidade todas as pessoas, independente se possuem algum tipo de deficiência ou não.

A proposta de educação para os Surdos iniciou segundo Quadros (2008), a partir da concepção oralista de ensino que era fundamentada em recuperar a audição do Surdo

chamado de “deficiente auditivo”, ou seja, provocar através de meios terapêuticos que o Surdo passasse a compreender a língua falada, assim como adquirir a linguagem oral. Pelo fato de se conceber a educação oralista, não era permitido ao Surdo o uso da língua de sinais na sala de aula, nem no seio familiar, ainda que o ambiente familiar fosse formado por pessoas surdas e esta língua fosse por eles utilizada. O oralismo segundo Quadros, foi, e ainda apresenta-se como uma experiência que não é muito aceita para o desenvolvimento da linguagem da comunidade surda.

Depois do oralismo passou-se a considerar o bimodalismo, caracterizado pela presença do uso de sinais utilizados dentro da estrutura da língua portuguesa chamado de Português sinalizado para permitir ao Surdo o desenvolvimento da linguagem. Nessa proposta Quadros menciona que utiliza-se tanto os sinais quanto a fala e a perspectiva bimodal passa a ser concebida como a melhor alternativa para a educação dos Surdos. No entanto, estudiosos criticam o bimodalismo por considerar que os Surdos passavam a ser obrigados a compreender a linguagem oral de outra forma, através da sinalização e representação dessa língua pelos sinais através de sons que não conseguem ouvir.

Atualmente, fala-se em inclusão excludente, pelo fato, de as propostas e políticas públicas inclusivas não terem sido efetivamente materializadas na realidade social como se espera. Exemplo disso, foi a implementação da Língua Brasileira de Sinais a LIBRAS, inserida como língua oficial dos Surdos pelo artigo 18 e oficializada pela Lei 10.098/2000 (BRASIL, 2000) e pela Lei. 10.436/2002 (BRASIL, 2002), no entanto, não se encontra presente como deveria nas instituições de ensino onde os Surdos encontram-se matriculados. Por isso, a língua de sinais ainda é desconhecida na maioria das escolas que recebem os surdos, seja pelos profissionais da educação, seja pelos alunos ouvintes e até mesmo pelos próprios Surdos, que embora tenham a língua de sinais como língua própria, nem todos a conhecem efetivamente.

3.4 O SURDO E A LINGUAGEM: CONFLITOS E PROCESSOS DA CONSTITUIÇÃO SUBJETIVA

3.4.1 Linguagens oral x viso espacial

Segundo Bakhtin (1997), “a linguagem se constitui em um processo vivido ativamente por sujeitos engajados em atividades socioculturais nos quais o adulto é mediador entre a criança e o objeto linguístico”. Para o Surdo não é diferente, o processo vivido por ele no contexto de interação e relação linguística influencia e proporciona a partir das práticas socioculturais estabelecidas a mediação para o entendimento, ou não, da linguagem. Da

linguagem, partem as expressões internas e externas que constituem o ser humano, que evidenciam como as coisas e as pessoas são representadas, como se transformam, como caracterizam modos de vida, como permeiam conflitos existentes diante das (in) compreensões estabelecidas nos diálogos, na significação dos discursos, na compreensão da palavra. E, todas essas circunstâncias, segundo Bakhtin, nos tornam sujeitos constituídos na e pela linguagem.

Ora, mas como diferenciar linguagem de língua quais as características que definem cada uma? Para fins deste estudo entendemos a linguagem a partir dos estudos linguísticos como forma de expressão, seja ela oral ou visoespacial e, a língua, é por onde ocorre a manifestação da linguagem seja falada ou sinalizada. Ou seja, a linguagem faz parte do conhecimento humano restringida aos contextos de enunciação, enquanto a língua é uma modalidade linguística que apresenta aspectos específicos de cada língua, por exemplo, a língua de sinais, a língua portuguesa ou qualquer língua estrangeira. A partir da línguas é que se revelam as características da linguagem humana regida por princípios universais. Sendo assim, pode-se dizer que a natureza da linguagem humana é explicada a partir das estruturas da língua de cada cultura (QUADROS, 2007).

Vygotsky (2009) interessado em saber como a linguagem influencia o desenvolvimento humano nos aponta desde os primórdios de seus estudos (1869- 1934), que devemos compreender que “A linguagem nunca se encontra exclusivamente em forma sonora. Os surdos mudos criaram e usam linguagem visual e do mesmo modo ensinam as crianças surdas-mudas a entender a nossa linguagem lendo pelos lábios” (VYGOTSKY, 2009 p. 121).

Esses estudos já mostravam que a linguagem ao Surdo precisa ser norteadada por símbolos e signos através da língua de sinais, pois, a deficiência provocada pelo não ouvir os sons e as palavras impede que o Surdo estabeleça a relação de sentido e significados a partir da comunicação oral. Se o contato do Surdo com a linguagem for oral, cria-se uma barreira de entendimento na comunicação e essa barreira provoca impedimentos ao desenvolvimento dessa pessoa, pois, é a partir da comunicação das relações sociais estabelecidas que desenvolvem-se o que Vygotsky denomina de funções psicológicas superiores, a elaboração de conceitos, a compreensão dos significados e sentidos das palavras.

Para a explicação de todas as formas superiores de comportamento humano, a questão central é a dos meios através dos quais o homem domina o processo do próprio comportamento [...] de incorporarem à sua estrutura como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos ((VYGOTSKY, 2009 p. 161).

Dessa maneira, constata-se que, o resultado das experiências que uma criança surda vivencia, constroi a forma como ela compreende ou não as coisas à sua volta. Dependendo de como o contato linguístico é estabelecido, de como as experiências sociais da criança surda com a linguagem é proporcionada, provoca-se o desenvolvimento ou retardamento do entendimento do código linguístico pela diferença linguístico cultural no uso da linguagem visual/sonora. Essas implicações interativas precisam ser levadas em consideração quando da entrada desse sujeito na escola, espaço onde se proporcionará “a língua escrita como instrumento de cultura e desenvolvimento intelectual” (GODOY e SENNA, 2011, p. 198) e onde se dará a abertura aos conhecimentos culturais e científicos.

Skliar (1997) pontua que os Surdos foram historicamente subordinados à linguagem ouvinte tanto nos espaços familiares quanto nos espaços de escolarização. No primeiro caso porque a maioria dos Surdos são filhos de pais ouvintes desconhecedores da língua de sinais e, no segundo, devido nesses espaços não se possibilitar efetivamente o contato linguístico dos Surdos com a educação bilíngue através da língua de sinais como língua natural e, a língua portuguesa escrita como segunda língua. Lodi (2004) aponta que os estudiosos que defendem ensino bilíngue consideram que a educação dos Surdos “deve ser capaz de possibilitar que o conflito social e linguístico instaurado nas práticas educacionais e no contato das duas línguas venha a ser abordado em sua dimensão ideológica e reflexiva” (LODI, 2012 p. 39). Ou seja, ao se propor o contato do Surdo com a linguagem é preciso permitir que a relação dialógica conflitiva entre as línguas aconteça a fim de se proporcionar ao Surdo o entendimento da especificidade das duas línguas, da significação das palavras, da característica discursiva de cada signo linguístico e, a partir daí, aconteça a apropriação linguística cultural da outra língua, tendo a língua natural como mediadora para a construção dos significados inerentes nesse processo discursivo.

Tendo em vista as premissas desse entendimento, a relação do/a Surdo/a com a linguagem caracteriza o processo constitutivo das subjetividades por ele/a desenvolvida, pois, por muitos anos, ele/a foi submetido à linguagem constituída nas relações de poder que perpetuaram formas de dominação e a consequente divisão das classes sociais por meio da imposição de uma ideologia da existência de uma língua majoritária criando relações de poder a partir de uma sociedade hierarquizada que teve nos países europeus a centralidade do poder pelas formas de dominação e colonização estabelecidas, excluindo assim as culturas minoritárias.

Por essa razão, os Surdos por muito tempo, foram expostos à linguagem ouvinte e submetidos a procedimentos clínicos e terapêuticos para o desenvolvimento da língua oral

como forma de enquadrá-los aos padrões de normalidade exigido por uma sociedade cujos princípios dominantes imperavam. Em virtude dessa prática de desenvolvimento, os Surdos ao não adquirirem habilidades orais foram cada vez mais apresentando dificuldade no desenvolvimento linguístico e sendo postos como doentes e/ou incapazes.

De acordo com os estudos de por Lodi (2004),

o desenvolvimento de linguagem das crianças surdas – oral e escrita – foi sempre insatisfatório e as dificuldades observadas, compreendidas como sendo um problema causado pela surdez, uma limitação dos próprios surdos. O discurso sobre a surdez passa a ser o da *deficiência*. (LODI 2004, p. 26)

Dessa maneira, ao se pensar na deficiência como barreira, como dificuldade ou impedimento para o desenvolvimento intelectual do Surdo, houve o silenciamento das identidades surdas e, a linguagem, tanto oral quanto escrita, constituíram uma marca de poder e soberania daqueles que a detinham e a buscavam reproduzir como língua de prestígio. Nesse sentido, com a dificuldade do Surdo de adequar-se à linguagem ouvinte e ao discurso da surdez como deficiência, ocorreram formas de exclusão à cultura surda comprometendo o desenvolvimento linguístico e cognitivo desses sujeitos. Freire (1981), reflete que numa sociedade dominante em que se estratificam as classes sociais, as classes dominadas são impedidas de expressar-se autenticamente, proibidas de ser, como isso é privilégio de poucos, predomina a cultura do silêncio.

Assim, “A trajetória social, política, linguística e de educação dos sujeitos Surdos inscreve-se junto com o longo capítulo de exclusões” (CAMPELLO, 2009 p. 11). Essa trajetória marcou e tem marcado a constituição da subjetividade dos Surdos nas relações sociais, no ambiente familiar e na escola.

3.4.2 O/a Surdo/a e a escola: diversidade de subjetividades – o “eu” e o “outro”

Como vimos, historicamente os Surdos foram excluídos da vida em sociedade. Foram tidos como aberrações, como incapazes, doentes e alienados, desprovidos de capacidades intelectuais. Desmerecidos, muitas vezes, pela própria família que em sua maioria se recusava aceitar suas deficiências/diferenças. Essa recusa, esse inaceitamento da família segundo Buscaglia (2006), é resultado da desinformação, da falta de orientação. As famílias são abandonadas à própria sorte, e, esse abandono, coloca as famílias e a pessoa com deficiência frente às confusões, medos e desespero provocados pelo impacto de não saber lidar com as especificidades que a deficiência apresenta. Dessa forma, a pessoa com deficiência e a família acabam se ajustando aos rótulos e entregando-se à ansiedade e hostilidade, preconizada pelos outros atores sociais, e assim, foram se tornando pessoas fragilizadas, marginalizadas e

excluídas pela sociedade. Em virtude desse distanciamento, no que tange aos Surdos/as, eles/as acabaram não adquirindo a competência de utilizar a linguagem sinalizada e escrita de maneira satisfatória a ponto de compreendê-la e utilizá-la para se comunicar, ou, quando adquiriam essa competência, isso acontecia de forma fragmentada pela forma como entravam em contato com esse sistema de signos apresentado a eles/as na modalidade sonora.

Vygotsky (2001) ressalta que separar qualquer pessoa dos meios de interação, principalmente da escola, repercute em como essa pessoa se constitui por conceber que é no meio em interação com os outros nos espaços de convivência e socialização que o desenvolvimento e amadurecimento funções psicológicas superiores acontece, mediado pela linguagem e, é no processo de desenvolvimento da linguagem que a criança se apropria das palavras e de seus conceitos e, a partir da construção dessas significações é que irão adquirir as competências e habilidades da leitura e da escrita.

No caso dos Surdos esse processo de interação precisa ser mediado pela língua de sinais para adquirem a possibilidade do desenvolvimento da linguagem assim como ocorre com a criança ouvinte ao participar de experiências linguísticas orais e o lugar privilegiado para que isso aconteça, é a escola. Lodi (2004) enfatiza que,

Não possibilitar a apropriação da língua de sinais às crianças surdas trará, desse modo, consequências para esses sujeitos, de maneira especial, aos processos reflexivos decorrentes do desenvolvimento da linguagem e, assim, à aprendizagem dos conteúdos escolares e da linguagem escrita da língua portuguesa, por envolver a aprendizagem de outra língua. Para esse processo, é necessário que a criança tenha desenvolvido certo grau de maturidade na primeira língua, pois aprender uma segunda língua constitui-se em um processo singular, que tem como ponto de partida os repertórios semânticos da primeira, construídos ao longo do desenvolvimento (LODI, 2004 p. 18).

Nessas perspectivas, se os Surdos não dominam a língua de sinais, não se pode considerar que possuam uma língua materna, sendo necessário colocar os Surdos em contato com a língua de sinais para então proporcioná-los a abertura à aprendizagem de uma outra língua, nesse caso, a língua portuguesa escrita. Constata-se, nesse sentido, o porquê dos Surdos adquirirem o desenvolvimento da linguagem de forma fragmentada e conseqüentemente um péssimo desempenho na vida estudantil pois tentam ser meros decodificadores dos códigos que fazem parte das suas relações comunicativas.

A discussão sobre a escolarização dos Surdos foi ampliada com a Educação inclusiva e apontam que a educação dos Surdos precisa ser norteada pela perspectiva do ensino bilíngue a partir do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (BRASIL, 2002), como língua materna –L1, onde se teriam adultos Surdos como professores, e a língua portuguesa

escrita como segunda língua – L2. Dessa forma, o Surdo estaria exposto à linguagem, e aos seus pares, mesmo estando em ambiente com a presença de ouvintes, estaria sendo a ele proporcionado o contato com a linguagem de maneira a compreendê-la e assim desenvolver-se como as crianças ouvintes se desenvolvem imersos nos contextos da linguagem que os possibilitem a compreensão da palavra.

Surge na escola, o espaço que proporcionará esse processo interativo com a língua de sinais aos Surdos, sendo assim, a escola passará a ser um local privilegiado

por possibilitar a interlocução das crianças com adultos surdos fluentes em Libras, interlocutores privilegiados para a imersão de seus pares na língua de sinais, únicos capazes de interferir ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundadas nas relações com a linguagem (LODI, 2004 p. .

Embora já exista o reconhecimento da língua de sinais como língua oficial dos Surdos, nos espaços de escolarização, ainda não se materializam com efetividade a prática de uso da Libras. Nesses espaços, muito raramente existem intérpretes de Libras que ainda são escassos e não estão presentes em todos os ambientes escolares. No mais, os Surdos recebem atendimento especializado que auxiliam no aprimoramento das aprendizagens nas salas de Serviço de Atendimento Educacional Especializado –SAEE, como acontece na realidade da Cidade de Cameté onde o projeto “Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa” aconteceu.

De acordo com Lodi (2005), para a implementação da educação bilíngue é preciso considerar as especificidades e materialidades da língua de sinais, assim como, os aspectos culturais a ela associados e isso demanda metodologias pensadas e articuladas em um currículo que considere as diferenças culturais presentes na Libras. A proposta do ensino bilíngue foi aprovada foi aprovada pela Lei nº 14.191/2021 (BRASIL, 2021), que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) que passa a dispor sobre a modalidade da educação bilíngue de Surdos e é descrita da seguinte forma: LDB capítulo V-A:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021).

Torna-se Lei propor aos Surdos o ensino bilíngue a partir de então, uma vitória alcançada que precisará do suporte necessário para que seja materializada na realidade social,

volta-se agora, mais do que nunca, o olhar muito mais atento para se pensar o futuro da educação de Surdos. Agora iniciam-se novas problematizações de como será implantado esse projeto de ensino nos espaços de escolarização. Como acontecerão as novas formas de organização do conhecimento escolar partindo da premissa de se proporcionar um ambiente bilíngue nas escolas comuns. Para isso, Silva (1996) considera que:

O currículo precisa ser visto como um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado nas molduras mais amplas de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais sociais particulares (SILVA 1996, p. 83).

Nesse embate curricular, as formas de organização escolar ao se pensar a materialidade da educação bilíngue precisam levar em consideração o contexto social, cultural, político e ideológico que circunda a educação dos Surdos. De como tem sido as propostas educacionais a este público, quais as forças contrárias que criam barreiras no estabelecimento de propostas educativas que visem o aprimoramento dos conhecimentos desses sujeitos, como os Surdos tem sido visto e pensados até então. Silva (1996) discute que criar novas formas de organização visa a quebra de paradigmas, a quebra de uma reprodução cultural com visão dominante que idealiza uma estrutura social dentro de normas e padrões estabelecidos, que tem na escola o lugar de disseminação.

Sendo assim, a escola é considerada um espaço reprodutor de culturas e, reproduzir a cultura da educação bilíngue, será um grande desafio, pois, a partir do engajamento dessa organização, novas perspectivas, novas formas pelas quais os conhecimentos passarão a ser “transmutados no currículo escolar atuarão de forma a produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais” (SILVA, 1996 p. 88).

Nesse sentido, a sala de aula vem a ser um espaço de relações interculturais e precisa ser pensada de acordo com Weigel (2000, p. 223) “como uma realidade social, em que são perceptíveis ações, representações, interesses, reações e interações de indivíduos social e culturalmente díspares, situados, em lugar e em tempo específicos, mas sem abstrai-los dos processos sociais e históricos”. Isso significa dizer que é preciso reconhecer que irão existir conflitos sócio, linguísticos, culturais e ideológicos entre sujeitos sociais dentro do ambiente da sala de aula e, que esses conflitos são importantes para que se reconheçam as especificidades que coexistem dentro de um espaço sócio historicamente determinado na luta por direitos que cada sujeito busca com o propósito de ter uma vida mais digna e humana.

A passos lentos a educação dos Surdos tem avançado, ainda que existam adversidades, a importância desse salto projeta novos olhares e reflexões que permitem propor ao Surdo

uma educação que visa a humanização desses sujeitos sociais. Esse é um processo complexo que enseja uma rica relação nas práticas sociais, principalmente nas salas de aula e, para que ocorra, é necessário um ambiente estrutural propício, profissionais qualificados, um currículo que dê abertura a novas formas de refletir e construir uma educação de forma digna e igualitária, não no sentido de ver o Surdo como os outros, mas reconhecendo que eles são sim diferentes e que precisam ter no ensino escolar a mesma oportunidade de desenvolvimento que qualquer outro aluno possui.

3.4.3 Surdez, alfabetização e letramento

O processo de alfabetização de uma criança é caracterizado, basicamente, segundo Ferreira Junior e Carvalho (2015), através do encontro da criança com a escrita, com o aprendizado das letras, sílabas, palavras simples e pequenas frases, mas, segundo os autores, desde a entrada da criança na escola já deveriam ser a elas apresentados textos, e a partir deles, o conhecimento passaria a ser sistematizado.

Ao falar sobre alfabetização do aluno Surdo Didó e Pokorski (2013, p. 49) comungam desta mesma reflexão e sugerem que “é preciso partir do todo (da palavra, do texto) e não das partes (sílabas, letras) quando se trabalha a alfabetização de Surdos”. No entanto, o que ocorre, tanto com crianças ouvintes, quanto com as crianças surdas, é uma tarefa de domínio do código da escrita como ferramenta básica para escrever e decodificar palavras, desconsiderando-se que, antes mesmo de entrar na escola as crianças já podem ter entrado em contato com o universo da escrita, através de rabiscos, desenhos e, que na escola, o que deveria acontecer seria a organização desse conhecimento empírico em conhecimento científico.

Ao se propor à criança um processo de aprendizagem apresentado pela constante repetição da escrita e silabação a fim de que aprendam/decorem palavras a partir da representação gráfica realizada de forma exaustiva, acontece um processo que acaba desinteressando e desestimulando a criança que ao entrar em contato com a escrita de maneira formal, não consegue sistematizar o conhecimento que já vinha desenvolvendo antes mesmo de entrar na escola.

A história da escrita da criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras. O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens desse processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até

mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA, 2017 p. 143).

Seja a criança surda ou ouvinte, o encontro, a experiência com a escrita não se define somente com a entrada na escola e, dependendo de como essa experiência acontece, pode gerar sucesso ou fracasso no desenvolvimento da aprendizagem. O processo de conhecimento de letras, sílabas e palavras já fazem parte da vida da criança antes mesmo que ela oficialmente comece a escrever, ao rabiscar em um papel ou ao iniciar a fala na relação familiar. Na escola, ela irá ampliar sua fonte de conhecimento, aprender a organizar seu pensamento, a compreender os sentidos e significados das palavras, a formar frases e elaborar textos de acordo com as normas padrão da linguagem escrita.

Esse processo de aprendizagem, que se produz na criança antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar. Todavia, quando a criança, com as suas perguntas, consegue apoderar-se dos nomes dos objetos que a rodeiam, já está inserida numa etapa específica de aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança (VYGOTSKY, 2017 p. 110).

Os estudos de Vygotsky afirmam que os processos interacionistas familiares pelos quais as crianças convivem são significativos e responsáveis pela forma como estabelecem relações com as coisas que a cercam e diretamente com o seu desenvolvimento seja na escola ou fora dela.

Com relação à criança surda, as discussões que circundam a alfabetização e o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores possuem relação com a linguagem a que ela foi exposta como discutido nos tópicos anteriores, pois, para a criança ouvinte esse contato com a escrita, é natural, parte do nível de compreensão e entendimento da linguagem oral. Considera-se, dessa forma, que para que a criança surda tenha um bom desenvolvimento na linguagem escrita é preciso que ela possua como base linguística, a língua Brasileira de sinais – LIBRAS, como língua natural, para, a partir dela, apropriar-se de outra língua constituindo-se assim um sujeito bilíngue. No entanto, os Surdos têm se constituído em meio a práticas oralistas de alfabetização e letramento, tanto no seio familiar, quando filhos de pais ouvintes, quanto na escola.

Historicamente, no Brasil, os surdos, sejam os incluídos em classes regulares de ensino sejam os que cursam classes e/ou escolas para surdos, têm sofrido uma escolarização que desconsidera suas particularidades e que os submete a práticas pedagógicas em português, pensadas e planejadas para ouvintes. (LODI, 2012 p. 7).

Diante dessa historicidade, tem-se mostrado resultados insatisfatórios com relação ao desenvolvimento da leitura e escrita dos Surdos. Por essa razão, os modos de ver e pensar a educação dos Surdos tem sido desconstruído para que as peculiaridades e especificidades linguísticas da surdez sejam reconhecidas e as políticas públicas venham a ser desenvolvidas a partir de uma concepção bilíngue e bicultural, “bilíngue pois pressupõe o contato com a língua escrita e a língua de sinais, bicultural porque o sujeito Surdo convive paralelamente em duas culturas, interagindo com comunidades de Surdos e ouvintes” (SKLIAR 1997, p. 41). Ou seja, a cultura surda se diferencia da cultura ouvinte e a comunidade surda passa a ser compreendida com pertencente a um grupo social de cultura própria.

Nesse sentido, para que se tenha uma educação bilíngue de fato, é necessário considerar a importância de ambas as línguas para que uma auxilie no desenvolvimento da outra, pelo fato de que, para que o aluno Surdo consiga produzir um texto escrito ele precisará produzi-lo primeiro na língua de sinais, para então, conseguir se expressar e produzir através da escrita, e, por meio desta, se aproprie dos mais diversos conhecimentos existentes.

Por outro lado, ao se inserir a criança surda na educação formal e nesse ambiente ela deparar-se somente com a língua portuguesa na modalidade oral e escrita, o que vem acontecendo há muito tempo, inicia-se um processo de bloqueio ao desenvolvimento cognitivo e intelectual desse aprendiz, pois ele não estabelecerá relação dialógica nesse entorno de desenvolvimento linguístico, comprometendo o desenvolvimento e as habilidades para leitura e escrita, assim como todo o percurso de formação educacional.

Sánchez (2016), enfatiza que sem a imersão do aprendiz Surdo numa rede de interações com adultos usuários competentes da língua de sinais, ele não conseguirá estabelecer relação com a escrita e que o desenvolvimento linguístico do Surdo depende de uma rede de interações, de leituras, de vivências que possibilitem esse desenvolvimento.

É importante ressaltar que pensar as práticas de educação e letramento a partir da concepção do ensino bilíngue inclui muito mais do que somente ter a língua de sinais nos espaços de escolarização como língua mediadora do conhecimento, Didó e Pokorski (2013) ressaltam que isso não é suficiente. Não basta somente disponibilizar profissionais bilíngues nas salas de aula, mas também é preciso “apresentar metodologias que permitam a reflexão sobre a língua, atividades contextualizadas que explorem a leitura e a interpretação”. Mais do que somente ter a língua de sinais nos espaços escolares é preciso saber como utilizá-la para oferecer uma educação de qualidade aos alunos tanto Surdos quanto ouvintes. Os professores, sejam Surdos ou bilíngues, precisam estar capacitados, precisam se apropriar de práticas, de estratégias de ensino que provoquem no Surdo motivação e interesse para que desenvolvam

no Surdo o desejo de aprender a ler, a escrever a ampliar o campo do conhecimento sócio cultural.

O aprendizado da língua portuguesa para ouvintes acontece a partir dos sons, da repetição fonéticas das letras e das palavras. Mesmo expostos em ambientes de desenvolvimento natural da linguagem, os ouvintes, nem sempre se convertem em bons leitores e escritores. Sánchez (2016) considera que isso se deve ao fato de como os aprendizes de uma língua relacionam-se nas práticas sociais, se essas práticas garantem ou não que as crianças sejam expostas desde cedo a atividades de leitura e escrita.

Los niños oyentes que se convierten en Buenos lectores han participado naturalmente em actividades de lectura y escritura: han leído o les han leído innumerables textos desde edades tempranas, han escrito o les han escrito distintos tipos de textos, han oído hablar de las cosas que están em los libros y han escuchado conversaciones em las que se habla como hablan los libros sobre esas cosas que están em los libros. Y em todas estas actividades han estado también participado adultos usuarios competentes de la lengua escrita, buenos lectores (SANCHÉS, 2016 p. 43).

Com essa afirmação Sánchez enfatiza que é preciso existir o ambiente propício ao desenvolvimento da leitura e da escrita desde o seio familiar para que a criança se torne um bom usuário da linguagem, tornando-se bons leitores e escritores. Da mesma maneira a criança surda desde cedo precisa ser exposta à língua de sinais como língua natural, a experiências linguísticas que lhes garantam estar envolvidos em atividades que lhes permitam o desenvolvimento da leitura e da escrita. Um processo complexo de apropriação do signo e do significado que precisa partir de momentos envolventes, interessantes, de diversos contextos discursivos que estimulem as crianças, que desenvolva nelas o interesse para que possuam o desejo de aprender e a tornarem-se usuários competentes da língua e saibam utilizar a escrita como prática social no processo de apropriação das mais diversas linguagens que a cercam.

Entretanto, as realidades das crianças nem sempre é propícia ao contato delas com o mundo da leitura e da escrita como acontece com a maioria dos Surdos que são filhos de pais ouvintes, que vivem uma realidade onde a maioria dos pais, familiares e amigos desconhecem a língua de sinais, e que, portanto, a escola seria o local privilegiado para proporcionar esse ambiente de interação entre os mais diversos contextos discursivos aos Surdos através da língua de sinais, o que se tem lutado historicamente para que venha a ser materializado na realidade social.

Já que, para estabelecer qualquer relação se faz uso da linguagem, toda criança deve estar inserida em um meio que lhe possibilite o acesso aos bens socioculturais através de uma língua que lhe seja acessível (LODI, 2012). Dessa maneira, considera-se que as imersões em

práticas linguísticas provoquem mudanças sócio ideológicas que permitam compreender a língua como um bem histórico e cultural e não como fundante de modelos impositivos de dominação. Ou seja, o ensino da língua portuguesa escrita ao Surdo não deve ser visto como uma forma de adequação do Surdo ao mundo ouvinte. Não se busca desenvolver o que Skliar chama de “ideia errada e perigosa de que saber e/ou utilizar corretamente a língua oficial é indispensável para poder ser como os “demais”, como a “norma” ” (SKLIAR, 2016. p. 10). Pelo contrário, o domínio da palavra, dos signos e significados devem ser um bem cultural compartilhado a fim de que se constituam Surdos capazes de se apropriar dos mais diversos bens linguísticos e culturais da humanidade nos mais diversos campos do conhecimento.

A finalidade do bom desenvolvimento do Surdo no campo da apropriação da linguagem escrita estabelece o que Vygotsky (2017) caracteriza como o necessário aperfeiçoamento de uma atividade específica, a partir da qual, projeta-se o desenvolvimento de outras funções psicológicas superiores necessárias ao desenvolvimento intelectual que uma pessoa necessita. Dessa forma, propor ao Surdo que domine a linguagem escrita, a língua padrão na qual está exposto, propicia que ele sistematize seus conhecimentos, amplie sua visão de mundo, saiba agir e posicionar-se diante dos fatos, da realidade que o cerca, pois, achando-se descontente desta, pode resistir às imposições dominantes e lutar pelo que considera melhor para si e seus pares.

A seguir, passa-se a apresentar como os Surdos foram inseridos no contexto das produções escritas que apontam para as análises dos dados obtidos.

4 OS PASSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Em virtude do estabelecimento da linguagem como constituidora do ser humano, tomamos a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, para fundamentar este estudo, por considerar que os aspectos de desenvolvimento humano se formaram ao longo da história, resultado da interação do homem com o meio sociocultural e, que a partir dessa interação, surge o que Vygotsky denomina de funções psicológicas superiores, que é resultado do desenvolvimento dos fatores biológicos com os fatores culturais do indivíduo e que é através da linguagem que essa maturação acontece (REGO, 2014). Dessa forma, torna-se possível perceber dentro de um determinado contexto, as relações que são constituídas em um tempo/espaço sócio culturalmente estabelecido.

4.1 NATUREZA E ABORDAGEM INVESTIGATIVA

Seguimos para tanto a abordagem etnográfica de natureza qualitativa por embasar-se nos conceitos antropológicos que compreende o ser humano em sua totalidade. Ou seja, pensa e reflete o homem como ser biológico, psíquico e sócio histórico, imerso em relações culturais, demonstrando como essas relações se constituem e refletem nos sujeitos em formação. Dessa maneira, assumiu-se “uma atitude pedagógica aberta ao aprendizado, à curiosidade, à criatividade e ao diálogo” (ROCHA e TOSTA 2013, p. 18), que substanciaram as práticas metodológicas das nossas ações.

Obviamente que não se tem a pretensão de totalizar a constituição subjetiva do Surdo/a, a partir da análise de sua escrita, mas de apreender como essa escrita possibilita perceber as representações que esse sujeito tem da realidade, de como ele a compreende e a expressa através da linguagem escrita.

Dessa forma, problematiza-se o processo educativo a que o Surdo esteve/está inserido, das transformações ocorridas na escrita surda que refletem os processos de constituição subjetiva provocadas pelo ato de ler e escrever, da importância de se dominar a linguagem formal como aspecto cultural que irá ampliar os conhecimentos e aprendizagens do/a Surdo/a, do funcionamento linguístico da língua portuguesa, não como uma língua majoritária, mas pela qual o Surdo conseguirá estabelecer relações de sentidos e compreender as representações sócio culturais das coisas que o cercam. Ou seja, que permitirão compreender a língua portuguesa escrita como um bem histórico e cultural e não como fundante de modelos impositivos de dominação.

Busca-se, portanto, evidenciar como a escrita produzida pelo/a Surdo/o, representam, interesses, anseios, posicionamentos, afirmações, resistências de uma identidade/subjetividade constituídas sócio culturalmente. Considerando que o Surdo/a ao entrar em contato com a escrita passa a apresentar a constituição de uma subjetividade adquirida que perpassa por um processo de aprimoramento e que revela nas vozes subjetivas dos textos, reflexões de um “eu” que emerge das relações sócio educacionais estabelecidas com o outro e consigo mesmo.

4.2 OS SURDOS COLABORADORES DA PESQUISA

O/a Surdo/a terão seus nomes resguardados e serão identificados como: o Jovem Surdo e a Jovem Surda. A partir daí, serão demonstradas as análises e experiências com relação ao saber linguístico e cultural dele/a com relação ao desenvolvimento da língua portuguesa escrita a partir da produção textual que revela nas vozes dos textos, os processos constitutivos das subjetividades por eles desenvolvidas.

Foram selecionados dos sete participantes ativos do projeto o texto de dois Surdos. O critério dessa seleção se seu pelo fato dos dois estarem na mesma etapa de escolaridade, o ensino médio, nos anos 2018 e 2019. Sendo um Surdo do sexo masculino e outro do sexo feminino. Terem participado do maior número de atividades de escrita e, evidentemente, dos temas que serão analisados, também, porque pretendiam prestar o Exame Nacional do Ensino Médio. Por essa razão, estavam engajados em participar com assiduidade do projeto, a fim de aprimorar a escrita para realizar o exame, fato que não acontecia com os outros Surdos que vez ou outra não participavam dos encontros e, por essa razão, não possuíam todas as produções que estão em análise.

Perfil do colaborador Surdo: único Surdo de família ouvinte, 23 anos de idade, usuário da língua de sinais, estudou toda a vida em escola pública e estava cursando a primeira série do ensino médio no início do projeto no ano de 2018. Estava se preparando, segundo ele, para prestar o ENEM e considerava muito importante participar das ações do projeto.

Perfil da colaboradora Surda: única surda de família ouvinte, 18 anos de idade, usuária da língua de sinais, tinha uma prima que aprendia língua de sinais e a auxiliava tanto na família quanto nos outros espaços sociais, pois na maioria das vezes realizava atividades com ela a fim de possuir auxílio comunicativo, estudou toda a vida em escola pública e estava cursando a primeira série do ensino médio em 2018. Também pretendia realizar o ENEM.

4.3 AS ETAPAS DA ANÁLISE DOS DADOS

Busca-se a partir dos textos escritos pelo/a Surdo/a o objetivo de apreender os significados e sentidos presente na construção textual produzida por eles que evidenciam a subjetividade que eles constituíram no seio da relação educacional de aprendizagem. Os textos coletados para análise foram realizados durante o projeto “Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos” e foram produzidos a partir de diferentes estratégias de produção viso espacial, com a língua de sinais como mediadora.

Para esta investigação foram analisados quatro textos. As análises foram feitas no produto, na materialidade do texto escrito provocado por um tema gerador de produção textual, considerando o processo dessa produção no seio das relações pedagógicas de ensino-aprendizagem.

Para Koch (2002), o leitor e produtor de textos segundo a descrição dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs deve ser “de um usuário eficaz e competente da linguagem

escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas, que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz”. No entanto, essa abordagem não considera as especificidades das pessoas com deficiência que no ensino básico nem sempre possuem a intermediação desses contextos discursivos que a cercam de forma que consigam formar os próprios conceitos e abstrair significações a partir deles comprometendo o desenvolvimento das aprendizagens.

Haja vista ainda que, “Na maioria das escolas, a escrita tem sido ensinada como uma habilidade motora, como a aquisição de uma técnica de relacionar sons e letras e não como uma atividade cultural complexa” (PEREIRA 2009, p. 56). Nesse sentido, a escrita fica condicionada à representação do código que de acordo com Pereira (2009), acontece através da repetição do treino e da memorização, com o único objetivo de reproduzir a escrita, tornando uma tarefa cansativa e desinteressante para o aprendiz. A criança ouvinte acaba por reproduzir a escrita de acordo com a representação da fala.

Com os Surdos esse processo é bem mais desafiador porque ele não identifica os sons, não relaciona as letras à reprodução sonora e acaba se tornando um reproduzidor de conteúdo sem compreendê-lo, como um mero copista. Nessas perspectivas, o aluno segundo Pereira, é considerado um sujeito passivos em seu aprendizado tendo suas tentativas de leitura e escrita desprezadas e reprimidas a fim de que não escrevam/reproduzam errado, tem-se, dessa maneira, no professor o detentor da transmissão do conhecimento. O foco nesse método de ensino, segundo Pereira, é adequar-se a um modelo “correto”, “adulto” “final de escrita”, como algo mecânico com uma única maneira de se realizar algo.

Freire (1981), denomina como procedimento ingênuo ao qual o educando é submetido quando o foco concentra-se em reproduzir mecanicamente o ato da leitura e da escrita, pois o que se propõe nessa prática pedagógica, segundo ele, é tão somente a memorização, não a compreensão do conteúdo. Dessa maneira, ocorre o que ele denomina de educação bancária, cujo objetivo não estimula as capacidades de desenvolvimento cognitivo dos alunos, pelo contrário, consiste em “matar a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade. Sua “disciplina” é a disciplina para a ingenuidade em face do texto, não para a indispensável criticidade” (FREIRE 1981, p. 8).

Dessa forma, fragiliza-se a noção de se ter um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, o que é visto também nos alunos ouvintes que recebem alfabetização e letramento na própria língua materna e, ainda assim, nem sempre constituem-se bons leitores/escritores, tampouco, o aluno Surdo que na maioria dos casos se encontra dentro do

contexto linguístico que o distancia da apropriação da linguagem em todas as suas modalidades de usos.

Este procedimento ingênuo ao qual o educando é submetido, ao lado de outros fatores, pode explicar as fugas ao texto, que fazem os estudantes, cuja leitura se torna puramente mecânica, enquanto, pela imaginação, se deslocam para outras situações. O que se lhes pede, afinal, não é a compreensão do conteúdo, mas sua memorização. Em lugar de ser o texto e sua compreensão, o desafio passa a ser a memorização do mesmo. Se o estudante consegue fazê-la, terá respondido ao desafio (FREIRE, 1981, p.8).

Um fator importante de se notar, é que escrita surda tem a tendência em seguir as estruturas da língua de sinais e, portanto, de não seguir as normas da língua portuguesa, o que Silva (2001) descreve como atipicidade no ato de escrever. Isto é, o Surdo toma como base a língua natural para reproduzir o português. Lembrando também, que são pessoas cuja trajetória educacional foi marcada por fragilidades devido não haver o suporte pedagógico inclusivo necessário à abertura dos conhecimentos a esses jovens.

Norteados por esse entendimento, buscamos “olhar o texto não como um produto acabado, mas como uma proposta discursiva, em que os enunciados assumem uma dimensão interativa, na construção de um sentido” (SILVA 2001, p. 67). Assim, assume-se olhar o desenvolvimento da escrita do aluno a partir das modificações sofridas no processo de ensino-aprendizagem através das propostas de ensino, à medida em que foram atribuindo sentido aos seus posicionamentos linguísticos e discursivos demonstrando suas subjetividades.

Buscou-se, portanto, chegar à subjetividade que o/a Surdo/a possui da realidade, como ele a compreende e a expressa através da linguagem escrita e para dar conta desse objetivo, as análises seguiram as seguintes etapas:

Primeiro: olhando o processo da constituição subjetiva a partir das relações estabelecidas no fazer pedagógico de ensino e aprendizagem com os docentes ouvintes e com os outros colegas Surdos/as.

Segundo: Olhar o produto desse processo didático/pedagógico a partir da materialidade escrita, das produções textuais, no sentido de perceber na escrita que subjetividade emerge daí.

Terceiro: compreender a partir das discursividades escritas, se o/a Surdo/a manifesta a subjetividade estabelecida e mostrada a partir das práticas docentes, se ele incorpora as compreensões da L2, ou se ele se opõe a esse olhar, ao olhar do outro, manifestando as historicidades subjetivas presentes a partir da L1.

Problematizou-se, dessa maneira o movimento do “eu” e do “outro” no processo de constituição subjetiva apresentado na escrita Surda. Do produto, do material escrito, analisou-

se as nuances discursivas evidenciadas a partir, tanto da aplicabilidade do português escrito como Língua estrangeira, assim como da historicidade vivida a partir da estrutura gramatical da Língua de sinais como língua materna. Nesse sentido, construíram-se possibilidades analíticas que proporcionaram compreender a partir dos sentidos e significados que emergiram nos textos a subjetividade constituída do Surdo e da surda apresentados no resultado das análises. Entretanto, é válido ressaltar que essas análises não podem ser consideradas definitivas ou caracterizadas como totalizantes, mas delas é possível abrir novos códigos geradores para que se ampliem as discussões sobre esse tema, que podem novamente ser problematizados.

Os registros escritos serão apresentados por imagens digitalizadas, e, a seguir, transcritos para melhor visibilidade do conteúdo.

5 O/A SURDO/A E A ESCRITA

O projeto “Laboratório de Ensino de língua Portuguesa para Surdos” visando ampliar o campo de conhecimento bilíngue e bicultural dos alunos Surdos matriculados e egressos da educação básica, nesta cidade de Cametá, nos anos 2018 a 2019, em virtude da grande dificuldade que esses alunos apresentavam com a linguagem escrita, promoveu, a partir de encontros educativos o desenvolvimento dessa aprendizagem a esses sujeitos, tendo como língua principal a língua de sinais. Por meio do projeto foram inseridas práticas pedagógicas norteadoras que vislumbraram nos mais diversos contextos discursivos as vertentes do ensino-aprendizagem condizentes às especificidades de aprendizagem à linguagem escrita ao sujeito Surdo.

5.1 VOZES DA SUBJETIVIDADE: UMA ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO ESCRITA DA PESSOA SURDA

A partir dessa seção intitulada “Vozes da subjetividade: uma análise da construção escrita da pessoa surda”, apresentam-se os processos da constituição de subjetividade da pessoa surda evidenciados a partir da produção escrita em língua portuguesa proveniente de relações pedagógicas de Ensino-aprendizagem que teve a Libras como língua mediadora das interações dialógicas.

Em virtude de se proporcionar o desenvolvimento da linguagem escrita o projeto buscou a partir de práticas pedagógicas interativas (VYGOTSKY, 1983), a partir da utilização da Língua Brasileira de Sinais, língua natural dos/as Surdos/as (L1) provocar o contato desses sujeitos sociais com o universo da leitura e escrita em língua portuguesa como segunda língua

(L2). Nesse sentido, utilizou-se da perspectiva bilíngue de ensino, tendo a língua materna dos Surdos como língua principal e a língua portuguesa como língua estrangeira. Segundo Quadros e Karnopp (2004), a partir dessa condição chamada de educação bilíngue ou bilinguismo nas práticas de escolarização, as atividades pedagógicas são pensadas de forma inclusiva e passam a contemplar as especificidades de compreensão da língua portuguesa que os Surdos necessitam, pois eles passam a apreender os significados de uma outra língua tendo a língua natural como mediadora, assim como ocorre com todo e qualquer aprendiz de língua estrangeira (BROWN, 2001).

Para chegar à análise desse processo de constituição subjetiva através da escrita tomamos como base o entendimento da relação de conflito de base cultural vinculado à linguagem, seja nos espaços de escolarização ou fora dele, pois, de um lado encontra-se a língua materna do Surdo/a, a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (BRASIL, 2002) e, de outro, uma língua considerada para eles estrangeira, a Língua Portuguesa, na qual estão imersos cotidianamente na modalidade oral. No entanto, a linguagem oral constitui-se como uma barreira comunicacional aos Surdos por ser incompreensiva, sendo a língua deles, visto espacial.

O objetivo da análise dos textos escritos pelos/as Surdos/as foi apreender os significados e sentidos presente na construção textual que evidenciam a subjetividade por eles constituída no seio da relação educacional de aprendizagem “tomada como mediadora de transformações sociais e culturais” (WEIGEL, 2000 p. 223). Considerando que essas transformações caracterizam a importância das propostas educacionais pensadas para atravessar os Surdos no processo de escolarização a partir de estratégias que reconhecem as especificidades da surdez, assim como, a importância dos mediadores desse processo que reconheceram o Surdo como pessoas com potenciais de desenvolvimento linguístico e cognitivo. Robertson e Ramírez (2017) alertam que:

Las personas sordas tienen derecho a una educación que respete su cultura y su lengua, en consecuencia su participación en las propuestas educacionales es imprescindible para disminuir el impacto que tiene la dominación e imposición de los profesionales oyentes que no comparten ni comprenden la cultura visual y por lo tanto siguen imponiendo los valores de la cultura mayoritaria, principalmente a través de la comunicación que se realiza por medio de la lengua oral (ROBERTSON e RAMIREZ, 2017 p. 229).

Diante de tais perspectivas é importante compreender que, tanto a linguagem oral quanto escrita, tem se concretizado dentro de uma posição de dominação em relação à cultura surda, estabelecendo relações de poder e hierarquia, por ser considerada majoritária

prevalecendo no seio das relações sociais e de aprendizagem dentro e fora da escola e, que a partir dessa realidade, a escola tem sido pensada e reproduzido práticas que repercutem na constituição subjetiva múltipla e ao mesmo tempo singular de pessoas que não se enquadram dentro do padrão e regras linguísticas estabelecidas historicamente pela cultura ouvinte.

As diversas *linguagens sociais* em circulação em todas as esferas sociais, embora resistissem e fizessem oposição às forças de unificação linguística e cultural, num processo contínuo de desunificação e de descentralização linguística e ideológica, eram tidas como inferiores e, portanto, funcionavam como uma forma de exclusão social, pois a hierarquia cristalizada pela língua servia aos processos de centralização sócio-político e cultural, como forma de perpetuação da ideologia dominante (LODI. 2012 p. 4).

Lodi (2004), apresenta a forma como as diversas linguagens sofreram desprestígio ao se estabelecer socialmente padrões para a utilização desde a colonização do Brasil pelos europeus perpetuando uma cultura de dominação e imposição de base linguístico cultural. Ao longo dos anos o conflito linguístico cultural entre a força de unificação e imposição de uma única linguagem como dominante até o reconhecimento das diversas linguagens existentes provocou o apagamento e até o extermínio diversas culturas linguísticas como foi o caso de muitas línguas indígenas.

5.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

O primeiro texto analisado foi originado da entrevista escrita realizada no início do projeto. Nessa entrevista perguntou-se coisas básicas sobre o/a Surdo/a e sua família. A seguir, foi solicitado que, a partir das respostas eles/as elaborassem um pequeno texto encadeando as informações sobre suas vidas. Foi um encontro de Surdos/as com ouvintes, estávamos nós os ouvintes, os mediadores pedagógicos, oportunizando aos Surdos/as uma nova experiência linguística com a linguagem escrita, diferente da que vinham tendo nas experiências estudantis, pois aqui, o olhar que se voltava para eles era especificamente com o objetivo de auxiliá-los nessa que para eles é uma língua estrangeira, a língua portuguesa escrita.

Nesse primeiro momento, já descrito na seção 2, foi possível notar o enfrentamento dos/as Surdos/as com relação à escrita, eles/as não se negaram a realizar atividade em nenhum momento, pelo contrário, se mostravam muitos entusiasmados, porém, relatavam e demonstravam a dificuldade de se expressar com papel e caneta na mão. O que era transmitido com muita fluidez pela língua de sinais nos diálogos, tornava-se muito difícil ao escrever, ficavam paralisados com o papel na mão, olhavam para nós como se buscassem as letrinhas que procuravam para formar palavras que dessem conta de dizer o

que queriam, em seguida, olhavam para o/a colega surdo/a que cabisbaixo, também fixava os olhos no papel e tentava escrever.

A Surda e o Surdo dos quais os textos são analisados, mostravam-se bem encorajados, responderam prontamente a entrevista e fizeram a proposta de produção textual, e, depois que terminaram, auxiliaram os outros colegas Surdos. Mesmo com dificuldade, com a ajuda dos mediadores pedagógicos e dos outros sudos/as, todos/as presentes nesse encontro realizaram a proposta da atividade.

Segundo Vygotsky é importante que se reconheça as peculiaridades que as pessoas com deficiência apresentam para que uma conduta pedagógica socialmente elaborada seja desenvolvida e, dessa maneira, se estabeleçam estratégias de aprendizagem específicas que contemplem as dificuldades apresentadas. E, assim, se estabeleçam vínculos entre as funções psíquicas inferiores ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Para Freire (1997), é necessário “Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” (FREIRE 1997, p. 153). Essa abertura, segundo ele, só pode efetivar-se pelo diálogo crítico e criativo em relação à existência humana concreta. Dessa maneira, ele enfatiza que, para que uma dada realidade possa ser modificada, é necessário que haja nela intervenção, a partir do diálogo estabelecido, do conhecimento adquirido e da reflexão sobre essa realidade, só assim, segundo ele, é possível mudança e projeções de novas perspectivas.

Dado o reconhecimento das peculiaridades iniciais da escrita surda e do testemunho a essa abertura e à prática educativa, iniciamos a análise das produções textuais. Foram selecionados para análise quatro textos que apresentam as condições iniciais, medianas e finais da escrita dos Surdos selecionados para esta investigação desde o início do projeto até o final, como também, em virtude de se ter nessas elaborações, textos dos dois jovens selecionados para a análise das produções. Todos os temas geradores dos textos eram apresentados, lidos e generalizados através de explicações, de amostra de imagens antes da solicitação da escrita, a fim de inserir os/as Surdos/as no contexto da produção.

Através da língua de sinais, estabeleceu-se um contexto dialógico em que eles manifestavam suas opiniões e interesse pelo tema, foi mostrado a partir de textos de suporte e de imagens, as especificidades da linguagem escrita. Eram momentos de muita interação em que eles por meio da Libras buscavam compreender o texto e manifestar suas opiniões.

Os colaboradores do projeto assumiram o papel de mediadores do conhecimento, e enfrentaram o desafio de auxiliar da melhor maneira os alunos quando das dificuldades, esclarecendo como deveriam proceder para iniciar a produção textual, de que deviam

compreender que precisavam partir do que já sabiam, do que já tinham aprendido para amadurecer o conhecimento que possuíam, de forma que eles não se sentissem pressionados, mas se sentissem capazes. Era falado a eles após a conversa sobre o tema da aula e da exposição do conteúdo, assim que se solicitava uma produção escrita, que escrevessem o que havíamos acabado de discutir. Na hora de cada exposição didática do conteúdo sempre eram muito participativos, até compreender a mensagem que estávamos transmitindo. Às vezes repetíamos várias vezes a mesma frase até que todos compreendessem o que ela estava transmitindo, e, aquele que compreendia, fazia questão de ajudar os outros colegas, levantavam de suas carteiras, iam até o quadro, sinalizavam para os outros, até que todos estivessem envolvidos com o assunto da aula.

Em seguida, iniciavam-se as produções. A atividade escrita era solicitada e orientada para que buscassem colocar no papel o que acabavam de compreender, mas, que para isso, deveriam utilizar os conhecimentos que haviam aprendido sobre como construir um texto se apropriando das normas da língua portuguesa escrita, usando os pedacinhos de palavras que unem umas às outras para que o texto estabelecesse relação de sentido, que era preciso que o texto tivesse início meio e fim. Assim, eles continuavam, passo a passo, enfrentando e vencendo cada letrinha, à medida que conseguiam colocá-la no papel. Nesse processo intersubjetivo afluíam-se as subjetividades da escrita Surda.

Pereira (2009) ressalta,

que neste processo o professor tem uma tarefa a realizar e não pode ser um mero espectador do que faz o aluno ou um simples facilitador do processo de aprendizagem, apenas passando tarefas. Cabe a ele ensinar também e, assim, ajudar cada aluno a dar um passo adiante e progredir na construção de seus conhecimentos (PEREIRA, 2009 p. 57).

Em suma, acontece o que Vygotsky denomina como zona de desenvolvimento potencial que é aquilo que um aprendiz é capaz de fazer com o auxílio dos adultos. Nesse momento do desenvolvimento, é possível “medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se” (VYGOTSKY, 2017, p. 112).

No primeiro momento, a linguagem origina-se em meio as interações como fonte de comunicação entre os educadores e os/as alunos Surdos/as, só depois que os alunos internalizam essa linguagem e a transformam em função mental é que ocorrem os meios para o desenvolvimento intelectual. Vygotsky entende que “assim todo o processo de

aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem” (VYGOTSKY, 2017, p. 115).

Nesse processo de desenvolvimento, enfatiza-se que o que aprendiz consegue fazer hoje com o auxílio de um adulto usuário competente da linguagem ele conseguirá fazer depois sozinho. A esse processo Vygotsky chama de zona do desenvolvimento proximal. Ainda que pessoas da mesma faixa etária ou mesma etapa de escolarização possuam desenvolvimentos intelectuais diferenciados, elas passarão pelo processo de maturação do conhecimento cada uma dentro do seu tempo, como vimos com os Surdos que conseguiam realizar a tarefa e em seguida ajudavam o/a colega Surdo/a, “el desarrollo del niño no se cumple de modo uniforme y gradual, de manera que cada año el niño avance y se eleve com el mismo ritmo” (VYGOTSKY, 1983, p. 242).

Ressalta-se que, para uma criança ouvinte que está envolvida na sua linguagem natural desde quando nasce esse processo é gradativo, no entanto, para a criança Surda esse processo de entendimento das palavras é mais lento devido a exposição social à linguagem de sinais não acontecer na mesma frequência que a linguagem sonora acontece. Daí a compreensão de estágios de desenvolvimento diferenciados entre pessoas surdas e ouvintes.

5.3 TEXTO 1 – ENTREVISTA ESCRITA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Foi considerado ao analisar a escrita, que o/a aluno/a Surdo/a estavam diante de uma língua estrangeira, uma segunda língua, a qual eles tiveram acesso durante toda a educação básica tendo a língua como código e a escrita como representação da oralidade onde buscaram estabelecer a relação de significante e significado (PEREIRA, 2009). Como também, que as palavras escritas representam não somente o acesso a um bem cultural como sistema de normas abstratas adquiridas pelo/a Surdo/a, mas que, como membros de uma comunidade lingüística transmitem o que a consciência lingüística enquanto usuário da linguagem internalizou dentro dos contextos de usos de forma particular (BAKHTIM, 2006).

Por essa razão, não se pretende analisar a estrutura sintática das frases, ou dar ênfase às regras gramaticais da escrita surda, mas considerar o conteúdo da escrita que se apresenta como prática social da linguagem que caracteriza uma cultura e representa uma identidade ao ponto de se compreender o processo de apropriação da linguagem escrita e a manifestação das subjetividades apresentadas pelos/as Surdos/as.

5.3.1 A escrita do Jovem Surdo

Imagem 06: Texto 1- Produção escrita do Surdo

SERVICO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROJETO DE EXTENSÃO
Email: gepeescameta@gmail.com
QUESTIONÁRIO

1) Escreva o seu nome completo.
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

2) Qual sua idade e data nascimento?
01/08/1995 23 anos

3) Escreva o nome completo dos seus pais.
Gerson Nunes Freitas, Josinete Tenório Freitas

4) Quantas pessoas moram em sua casa? Escreva os nomes.
Minha casa de família 7 hoje Rosinete, Gerson, Rogéra

5) Onde você mora?
Bairro: primavera
Rua: são Joaquim
Número: 10

6) Em qual cidade, estado e país você nasceu?
Oeira da Pará, pará-, Brasil Cameté

7) Onde você estuda? Qual sua série?
Ovsadina Muniz 1 anos

8) Escreva o nome de um professor (a).
Professor graciliene

9) Qual cor você gosta?
Eu gosta azul

10) Organize um texto sobre as suas resposta do questionário.
Bom dia eu quera estua fazenda todos muitos bom (nome do aluno) 01/08/1995 23 anos Gerson Nunes Freitas Rosinete Tenório Freitas Primavera São Joaquim Oeira de Pará Cameté Pará Brasil Ovsadina Muniz 1 anos Professor graciliene Eu gosta azul Eu gosta estuda muito importante Certo ok.

Fonte: arquivo grupo GEPEES (2018)

1- Escreva o seu nome completo.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

2- qual sua idade e data de nascimento?

01/08/1995 23 anos

3- escreva o nome completo de seus pais.

Gerson Nunes Freitas, Josinete Tenório Freitas

4- Quantas pessoas moram em sua casa?

Escreva os nomes.

Minha casa de família 7 hoje Rosinete, Gerson, Rogéra

5- onde você mora?

Bairro: primavera

Rua: são Joaquim

Número: 10

6- Em qual cidade, estado e país você nasceu?

Oeira da Pará, pará-, Brasil Cameté

7- Onde você estuda?

Ovsadina Muniz 1 anos

8- Escreva o nome de um professor(a).

Professor graciliene

9- Qual cor você gosta?

Eu gosta azul

10- Organize um texto sobre as suas respostas do questionário.

Bom dia eu quera estua fazenda todos muitos bom (nome do aluno) 01/08/1995

23 anos Gerson Nunes Freitas

Rosinete Tenório Freitas

Primavera

São Joaquim

Oeira de Pará Cameté Pará Brasil

Ovsadina Muniz 1 anos

Professor graciliene

Eu gosta azul

Eu gosta estuda muito importante

Certo ok.

Nota-se que as respostas do jovem Surdo foram diretas, contendo as informações solicitadas e, em algumas, delas ele incia a resposta mais não a completa, como quando perguntado, quantas pessoas moram em sua casa e para que escrevesse os nomes de todos, ele responde sete pessoas, mas escreve o nome somente de três. Observa-se que quando o Surdo diz sete talvez ele não veja a necessidade de escrever o nome de todas, pois, já informou o total de membros familiares que moram na mesma residência.

Vygotsky enfatiza através dos pressupostos da defectologia que as pessoas com deficiência encontram-se muito presas ao concreto, dessa forma, quando diante de conceitos abstratos como no caso da escrita que necessita de uma compreensão semântica, uma tarefa que lhe parece muito difícil que exige uma habilidade linguística que não é a sua, ele apresenta um certo tipo de enfrentamento, deixando transparecer na escrita sua ligação como aquilo que se realiza para ele no plano da concretude que é a quantidade de pessoas, enquanto que os nomes destas, que encontra-se no campo simbólico de representação, não é dada muita importância, isso se percebe tanto nas respostas dadas, quanto na tentativa de produção textual.

Na construção do texto solicitado, ele faz uma pequena introdução e apresenta o texto com uma reprodução das respostas dadas às perguntas feitas, acrescentando ao final “*Eu gosta estuda muito importante. Certo Ok*”. Nessa frase ele enfatiza que o processo de aprendizado pelo qual está passando contribui com o seu desenvolvimento enquanto aprendiz, e que isso para ele é importante e correto. Aqui ele transmite que está disposto ao que Vygotsky chama de desenvolver a capacidade de relacionar significante ao significado, ou seja de internalizar as representações que possui um objeto concreto no plano psíquico de compreensão mesmo que isso não seja para ele uma tarefa fácil. Primeiro tem-se um enfrentamento, depois uma aceitabilidade no que tange ao processo de desenvolvimento da escrita.

Ao olhar a materialidade do texto, da forma de escrever, de dar respostas às perguntas, de construir o texto solicitado, apresenta-se uma característica subjetiva do Surdo constituída ao longo dos anos proveniente da relação com as experiências de aprendizagem com relação à linguagem escrita, confirmando as dificuldades com relação aos usos de outra língua, pois, trata-se de um processo de aprendizagem de uma nova língua. A linguagem escrita do Surdo apresenta o sentido ideológico daquilo que ele compreende representado nas palavras da forma que expressa no papel.

Segundo Bakhtin (2006), na consciência do usuário da linguagem que aprende um novo idioma, não se apresenta um sistema da forma normativa, mas um sistema definido pelas práticas de comunicação social. “Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala” (BAKHTIN, 2006 p.99). Ou seja, a partir desse entendimento, o Surdo demonstra o relacionamento que ele possui com a linguagem escrita à maneira que ele a utiliza nas relações comunicativas de maneira particular que é a partir das características da língua de sinais, quais sejam, o uso de verbos no infinitivo, a ausência de utilização de conectivos, a combinação de letras maiúsculas e minúsculas, de certa forma, reagindo ao olhar do outro, impondo a subjetividade Surda, neste momento, para se opor às normas e manifestar seu próprio eu.

As respostas da entrevista a partir do questionário e o texto culminam para o entendimento de que, mesmo sem o domínio das normas linguísticas do português escrito, do entendimento do sentido de todas as palavras, o texto apresenta as respostas do Surdo e seu texto, adequados à sua maneira subjetiva de compreender e expressar o que foi solicitado demonstrando que a Libras marca a representação subjetiva desse sujeito (QUADROS, 2007) e que o sistema linguístico do qual tem se apropriado, serve para exprimir individualidades ligadas diretamente ao contexto sócio cultural ao qual encontra-se imerso (BAKHTIN, 1997).

Ao se propor esse desafio de escrita ao Surdo percebeu-se a necessidade de estimulá-lo mais ainda a estar diante de experiências com a escrita e com conceitos abstratos que a passagem a provoca nele o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da formação de conceitos. Segundo Vygotsky (2009) “é precisamente com o auxílio dos problemas propostos, da necessidade que surge e é estimulada, dos objetivos colocados perante o adolescente que o meio social circundante motiva e o leva a dar esse passo decisivo no desenvolvimento do seu pensamento” (VYGOTSKY, 2009 P. 171). Assim, surge a manifestação da linguagem que pode ser expressa nos mais diversos contextos enunciativos e de produção linguística.

A produção escrita demonstra um esforço em realizar a proposta mostrando que o Surdo expõe da forma que sabe o conhecimento que possui sustentado suas respostas em formato de texto, afirmando as experiências adquiridas enquanto usuário da linguagem escrita. Ou seja, existe na escrita Surda uma historicidade que se apresenta em seus posicionamentos enquanto usuário de uma segunda língua.

5.3.2 A escrita escrita da Jovem Surda

Imagem 07: texto1- Produção escrita da Surda

**SERVICO PUBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROJETO DE EXTENSÃO
Email: geppees@ufpa.br
QUESTIONÁRIO**

1) Escreva o seu nome completo.
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

2) Qual sua idade e data nascimento?
18 anos 30/03/2000

3) Escreva o nome completo dos seus pais.
Alcione Braga Souza

4) Quantas pessoas moram em sua casa? Escreva os nomes.
7 Pessoas Familiar

5) Onde você mora?
Bairro: vem Cameté
Rua:
Número: 34

6) Em qual cidade, estado e país você nasceu?
30/03/2000 macujbro, Pará Briasil

7) Onde você estuda? Qual sua série?
OSVIDA MUNIZ

8) Escreva o nome de um professor (a).
dianela Professor

9) Qual cor você gosta?
Eu escolo muito amor amigas Filiz

10) Organize um texto sobre as suas respostas do questionário.
Família de um trabalho mais
ela pode falar junto amigo ele
escolar pode também bola amor
Escreva professor você quera para fala
mais Gosta vida.
você cidade Cameta todos mais mãe mas
vem casa.
E vem Casa irmã e irmão meu todos mais
gosta você lindos mãe filha ou Pai filho
bem Filiz para e prima familiar Tudo bem.
você vovó familiar mais Gosto
macujbro Também casas vovô bem
Tio meu vou vem casa fublar vida
vc ter turucui escala 9 ano
FIM

Fonte: arquivo grupo GEPEES (2018)

1- Escreva o seu nome completo.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

2- Qual sua idade e data de nascimento?

18 anos 30/03/2000

3- Escreva o nome completo de seus pais.

Alcione Braga Souza

4- Quantas pessoas moram em sua casa?

Escreva os nomes.

7 Pessoas Familiar

5- onde você mora?

Bairro: vem Cameté

Rua:

Número: 34

6- Em qual cidade, estado e país você nasceu?

30/03/2000 macujbro, Pará Briasil

7- Onde você estuda?

Osvida MUNIZ

8- Escreva o nome de um professor(a).

dianela Professor

9- Qual cor você gosta?

Eu escolo muito amor amigas Filiz

10- Organize um texto sobre as suas respostas do questionário.

xxxxxxx Eu vou trabalho mais

ela pode falar junto amigo ele

escolar pode também bola amor

Escreva professor você quera para fala
mais Gosta vida.

você cidade Cameta todos mais mãe mas
vem casa.

E vem Casa irmã e irmão meu todos mais
gosta você lindos mãe filha ou Pai filho
bem Filiz para e prima familiar Tudo bem.

você vovó familiar mais Gosto

macujbro Também casas vovô bem

Tio meu vou vem casa fublar vida

vc ter turucui escala 9 ano

2016 anos profissos mais meu triste também.

Eu libras mas voce fublar mais fala tudo bem filiz.

voçê Ovida MUNIZ amor mais muitos escola 2 ano ou 3 ano bem parabéns

amigo e amiga dinda libras meu surdas ou ouvi juntos amor muito também vc todos

mais vida bem

FIM

As respostas da jovem Surda evidenciam de forma bem mais evidente, nessa primeira produção, a subjetividade que ela apresenta diante do olhar do outro, isso é perceptível quando, mesmo diante de questões norteadoras da entrevista ela impõe na escrita uma historicidade linguística que afirma sua Surdez, ela apresenta fortemente no texto a subjetividade constituída ao longo dos anos de estudo apresentado marcas das experiências linguísticas com a língua portuguesa escrita como segunda língua, da mesma forma apresentada pelo Surdo com relação às experiências que possui com a linguagem e com a palavra. Para Bakhtin (2006),

A compreensão de cada signo, interior ou exterior, efetua-se em ligação estreita com a situação em que ele toma forma. Esta situação, mesmo no caso da introspecção, apresenta-se como a totalidade dos fatos que constituem a experiência exterior, que acompanha e esclarece todo signo interior. Essa situação é sempre uma *situação social* (Bakhtin 2006, p. 54).

Vejam nas respostas da entrevista: para as perguntas de 1 a 8, a Surda dá respostas diretas exatamente sobre as questões que se referem a ela e à família, ainda que faltem algumas informações como escrever os nomes dos familiares quem moram com ela e o endereço completo da residência que ela não menciona, ela aponta no material escrito, assim como o Surdo, uma subjetividade impositiva frente ao olhar do outro, que no caso são os olhares dos mediadores pedagógicos ouvintes. Na pergunta número 9, ela apresenta, basicamente, as representações que ela possui da vida e da escola. A compreensão que ela assume nessa questão, apresenta, não a resposta à pergunta feita, mas uma assimilação àquilo que orientou a compreensão dela. Essa compreensão confirma está de acordo com a concepção de Bakhtin de que os signos tomam forma a partir das ligações interior e exterior provocadas socialmente.

“*Qual cor você gosta?*” - “*Eu escolar muito amor amigas Filiz*”. Existe um distanciamento entre pergunta e a resposta. Talvez, nesse momento, o verbo gostar tenha aparecido com mais importância para ela. Os verbos para os/as Surdos/as apresentam-se como o direcionador do entendimento, como aquele que orienta a frase com mais importância. Na

língua como código, segundo Góes (1998), o Surdo foi ensinado a decodificar o código, e, nessa tentativa de decodificação, a partir do trabalho de memorização das palavras, vem à memória aquela que mais possibilita a ele compreender o contexto, e, os verbos, de certa forma, assumem esse papel norteador. Quadros (2007) evidencia que é preciso reconhecer a língua do Surdo como “um sistema linguístico e não como um problema do Surdo ou como uma patologia da linguagem” (QUADROS 2007, p. 30)

Dessa forma, não significa que a Surda tenha dado uma resposta inadequada, ou errônea, mas, que, diante da linguagem escrita, ela percebeu aquilo que direciona a compreensão dela. Nesse sentido, mais do que dar resposta exata à pergunta feita, ela ampliou a significação do entendimento a partir do verbo *gostar* e, então, passa a exprimir o que o momento de aprendizagem representa para ela. Na escola, além de somente aprender ler, escrever, contar, ela estabelece relações de amizade que permeiam as relações afetivas que ela estabelece com os outros e isso provoca nela o sentimento de felicidade que ela menciona na resposta dada “*Eu escolar muito amor amigas Filiz*”. O ambiente escolar traz para ela um ar de contentamento, e foi sobre esse contentamento, sobre essa felicidade de estudar e de estar entre amigos que fez ela elaborar a produção textual.

Diante do exposto há de se considerar que “ as formas afetivas de relação são historicamente construídas e se configuram como condição para se atingir determinados objetivos (FALABELO, 2005 p. 70). Ou seja, ainda que a resposta não esteja de acordo com a pergunta, ela expressa que nesse ambiente em que se tem relações de amizade, apresentada no contexto – escola, amor, amigas, feliz - apresentam bem estar, afetividade, um ambiente favorecedor ao desenvolvimento de bons sentimentos que favorecem a aprendizagem.

Assim como nas respostas da entrevista, na proposta textual, ela tece uma narrativa do que estudar representa para ela. Os sentimentos que ela possui em relação à escola, a importância do suporte da família e dos amigos, a importância de se comunicar em Libras e o quanto isso tudo significa e importa. Constata-se, desse modo, que há uma apresentação subjetiva que permeia o processo da aprendizagem e o processo do produto desta aprendizagem que se apresentam na materialidade escrita, discursivamente, para além da estrutura da língua escrita. Confirma-se mais uma vez os dizeres Backhtin, de e que o sistema linguístico do qual as pessoas tem se apropriado, serve para exprimir individualidades ligadas diretamente ao contexto sócio cultural ao qual encontra-se imerso.

Diante das resoluções, analisando a escrita dos dois jovens, percebemos que eles possuem peculiaridades em compreender e expressar-se através da escrita, peculiaridades essas

presentes na historicidade das relações estabelecidas sócio culturalmente que afirmam a identidade Surda. Luria (2017) reflete que,

Novas experiências e novas ideias mudam a maneira de as pessoas usarem a linguagem, de forma que as palavras tornam-se o principal agente de abstração e da generalização. Uma vez educadas, as pessoas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar ideias acerca da realidade (LURIA, 2017 p. 52).

Em meio ao contexto educativo, nesse primeiro momento, os jovens Surdos demonstraram como são capazes de dizer algo através de outra língua enquanto aprendizes, e, como usam a linguagem à sua maneira. O resultado dessa análise aponta para dois pontos da constituição subjetiva surda: aquela que ele/ela carregam pela pertença da surdez, que é a forma de ver e compreender as coisas enquanto Surdos, opondo-se ao olhar do outro e afirmando-se detentores de uma cultura diferente, e, a que adquiriram e constituíram ao longo da vida estudantil com o contato com a língua portuguesa escrita, na qual buscam compreensão para expressarem discursivamente na escrita como segunda língua.

Assim sendo, o pertencimento da surdez aparece nas peculiaridades da língua de sinais que é transferida para a escrita e aparecem fortemente nos posicionamentos e na forma de escrever, o/a Surdo/a impõe-se diante da L2 carregando consigo as características linguísticas da língua materna. Em ambos jovens, torna-se semelhante também o fator da dificuldade de compreensão diante de uma língua estrangeira, apesar de muito conhecida pelo contato com ela desde o nascimento por conviver em um ambiente em que ela se faz presente, mas, distante, pelas barreiras provocadas por esse contato estar longe de sua percepção linguística, seja dentro ou fora da escola, já que, majoritariamente nesses contextos de relações linguísticas, a linguagem foi estabelecida majoritariamente de forma oral e não sinalizada.

Os textos produzidos indicam que pode até faltar experiências com o uso da linguagem escrita, mas, indica também, o grande desejo de poder expressar as experiências intersubjetivas que possuem com relação à escola, aos amigos, à família e à Libras.

5.4 TEXTO 2 – LINGUA DE SINAIS E LINGUA PORTUGUESA ESCRITA

O texto dois, apresenta o uso da língua de sinais a partir do alfabeto digital em Libras como forma de subsidiar o entendimento do texto que servia de base para a compreensão da leitura, compreensão e produção da escrita. Essa forma textual permitiu uma maior aproximação do/a Surdo/a com a realidade ouvinte, a partir da relação discursiva entre línguas.

5.4.1 O texto em Língua Brasileira de Sinais e na Língua Portuguesa escrita

A proposta do uso dos textos no alfabeto digital partiu da percepção que, quando em contato com a língua materna, os/as Surdos/as passavam a compreender melhor as palavras e os sentidos, pois faziam relação com o conhecimento que possuíam na língua de sinais. Dessa forma, houve uma aproximação entre línguas que permitiu a partir dessa estratégia, mostrar aos Surdos/as as especificidades da língua portuguesa, como por exemplo, os elementos de coesão estabelecidos pelos conectivos de ligação que não existem na Libras.

O texto apresentado mostra o contexto de uma historinha na fazenda, onde haviam animais domésticos e ar rural de interior de cidade.

Ao revisitar minha memória para esse dia, e minhas escritas no diário de campo, passo a recordar que no momento em que o texto nesta modalidade escrita foi apresentada aos alunos/as Surdos/as, eles/as manifestaram muita empolgação. Quando os textos foram distribuídos, imediatamente buscaram ler e compreender a historinha, foi um alvoroço, todos queriam contar a estória, faziam relação com as coisas que já tinham visto e vivido, faziam apontamentos, nos ensinavam sinais que correlacionavam às imagens, contavam casos de quando visitavam familiares no interior, pois todos/as os/as Surdos/as possuíam algum parente do interior ou tinham suas origens desse ambiente da área rural ou ribeirinha. Essas recordações provocaram envolvimento com o tema e a maneira afetiva como a dinâmica da aula se dava fez com que eles manifestassem muito interesse em participar ativamente da aula.

Falabelo (2021), menciona que,

o envolvimento com os objetos simbólicos, mobilizando diferentes funções e estados psíquicos, como interesse intelectual, emoções e afetos, se inter-relacionando e mobilizando as ações de aprendizagem. Atenção, imaginação, curiosidade, perguntas, admiração, cuidado, esmero, preocupação em fazer as atividades, evidenciando que o prazer é possível nas práticas de apropriação do conhecimento, isto quando o intelectual, a emoção e a afetividade se unem em sua indissociabilidade. Certamente porque os atos do aprender não se resumem a um procedimento cognitivo. Logo, o sujeito não é só cognição, mas emoção e afetos, os quais se fazem presentes nas relações didáticas (FALABELLO, 2021 p. 318).

Os/as Surdos/as, a partir do envolvimento do fazer pedagógico sentiram-se familiarizados. A apresentação textual trazida através das imagens e do alfabeto manual em Libras provocou neles um entusiasmo em compreender e transmitir essa compreensão. Depois do compartilhamento das experiências, como estavam muito empolgados, e queriam demonstrar que tinham compreendido o texto falando com as mãos uns para os

outros, pedimos que eles fizessem isso na frente do quadro para todos, e um a um, posicionaram-se na frente e contavam a mesma história, cada um à sua maneira e, muitas vezes, tentando corrigir o outro Surdo, dizendo que o sinal correto de determinada palavra era o que ele estava apresentado e não o qual o colega mostrava. Segundo Vydotsky (1997) o envolvimento com as experiências linguísticas proporcionam o desenvolvimento do campo concreto para o simbólico, o que constatávamos nesse momento de interação oportunizado pela contação da estória.

Nós, os mediadores pedagógicos, ficamos muito felizes em provocar nos/as Surdos/as esse envolvimento com o saber. Ficou claro que quando se privilegia as relações intersubjetivas evidenciam-se o que Falabelo (2021) aponta como “disposições emocionais e afetivas, mobilizadoras de interesses e de atenção a determinados objetos simbólicos” (FALABELO, 2021 p. 304).

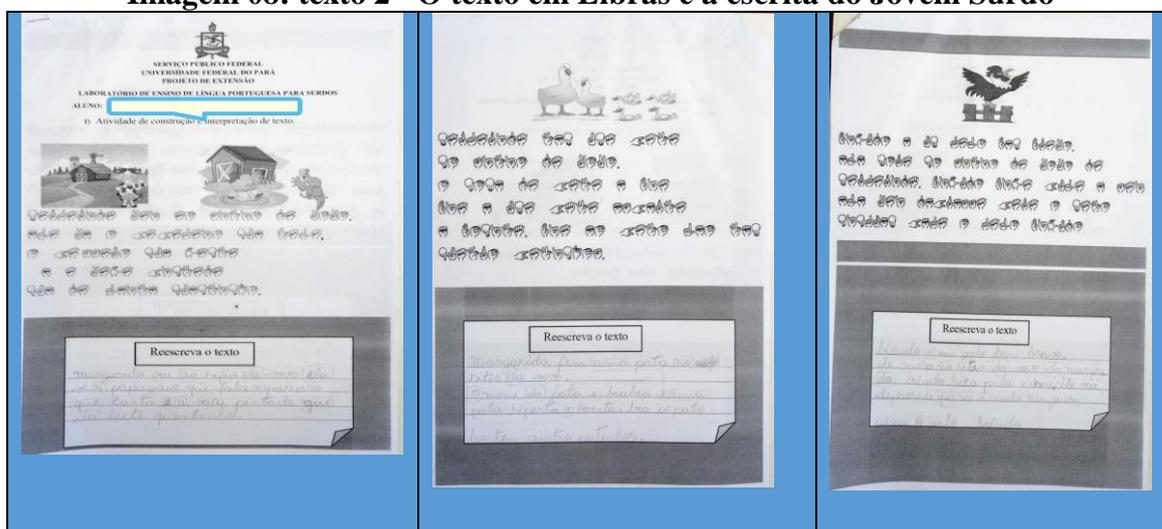
Nesse dia, tivemos uma aula de sinais em Libras, por exemplo, às vezes o sinal era o mesmo, mas os/as Surdos/as diziam que estávamos fazendo o movimento errado, nos mostravam, nos corrigiam e nos diziam como fazer cada configuração de mão e cada movimento, foi uma rica experiência provocada por intersubjetividades que afluíam naquele momento de aprendizagem promovida de forma interativa e descontraída. Nesse movimento acontecia o que Vygotsky (1896-1934) chama de desenvolver os alicerces psicológicos necessários para o desabrochar da aprendizagem num constante processo de ressignificação do contexto de ensino numa contínua interação mútua.

O foco do texto no alfabeto digital foi demonstrar aos Surdos/as o uso dos conectivos na língua portuguesa, ou seja, das especificidades da estrutura da língua como código que proporcionava à linguagem escrita estabelecer relação de sentido na construção textual. Com essa proposta, buscávamos fazer com que os/as Surdos/as superassem as dificuldades que eles tinham com relação ao uso desses termos.

Ao passo que ensinávamos os usos da Língua portuguesa escrita, mostrando a eles que, para que o texto possuísse fluidez e encadernamento de ideias era preciso utilizar aqueles pedacinhos de palavras chamados de elementos coesivos ou conectores para que uma palavrinha se conectasse na outra que aparecia no texto (ao, da, ela, que, e...), que inclusive, solicitamos que fossem circulando na reescrita do texto, íamos com eles/as aprendendo mais e mais sobre a língua de sinais. Nessa troca de experiências linguísticas, foi possível gradativamente ir levando a eles as diferenças entre as línguas e a importância de fazer uso dos elementos de ligação nos textos.

5.4.2 O texto em Libras e a escrita do Jovem Surdo

Imagem 08: texto 2- O texto em Libras e a escrita do Jovem Surdo



Fonte: arquivo grupo GEPEES (2018)

Transcrição da escrita:

Imagem página 1: *Margarida vai ao sifio da vovo ela ve o papagaio que fala o pássaro que canta e avaca pintado que da leite quentinho.*

Imagem página 2: *MAgarida fem uma pata no sitio da vovo O nome da pata e biabia e uma pata esperta e bonita. bia e o pato leo tem quatro patinhos.*

Imagem página 3: *bicudo e um galo bem bravo. ele mora no sitio da vovo da margarida bicudo bic pula e sai.ele vai depressa para o mato ninguem pega o galo bicudo.*

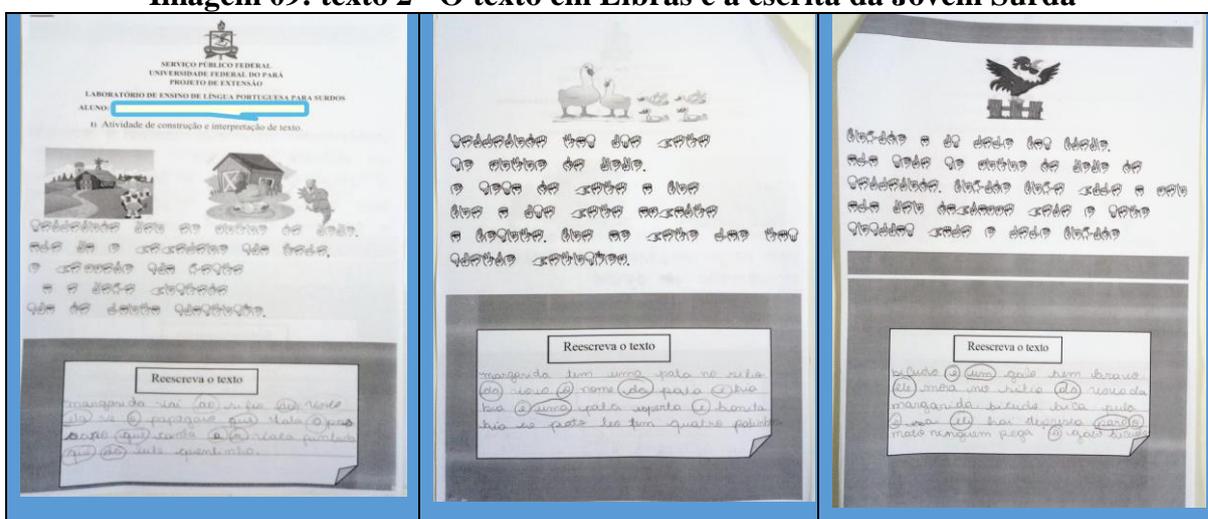
Percebeu-se que o Surdo teve muito mais facilidade em ler e compreender melhor as palavras e o conteúdo da mensagem da historinha, pelo fato de se tratar da reprodução de um código por outro (das palavras no alfabeto digital em Libras para palavras com letras do alfabeto em português escrito), havia uma base significativa que possibilitou o entendimento. Além da língua de sinais, as imagens no texto contribuíram muito para que o Surdo conseguisse abstrair melhor o sentido do texto

Vygotsky chama esse momento como a passagem da consciência interpsicológica para a intrapsicológica, quando um aprendiz está possuindo experiências linguísticas mediadas pedagogicamente e apresenta no e pelo código manifestado através da linguagem, o resultado de um processo intersubjetivo.

A escrita do Surdo na reprodução do texto, apresenta neste momento discursivo, uma aceitação ao posicionamento do outro com relação à L2, pois ele busca incorporar à sua linguagem elementos da outra língua, que são os conectores que foram a eles apresentados para que os compreendessem como elementos de ligação coesivos que ele passa a utilizar quando reescreve o texto e, inclusive os circula, conforme solicitado, para demarcar que são importantes. Dessa maneira, o Surdo passa a mesclar à sua subjetividade, a subjetividade do outro, em um processo mútuo de colaboração.

5.4.3 O texto em Libras e a escrita da Jovem Surda

Imagem 09: texto 2- O texto em Libras e a escrita da Jovem Surda



Fonte: arquivo grupo GEPEES (2018)

Transcrição da escrita:

Imagem página 1: *Margarida vai ao sifio da vovo ela ve o papagaio que tala o pássaro que canta e a vaca pintada que da leite quentinho.*

Imagem página 2: *margarida tem uma pata no sitio da vovo o nome da pata e bia bia e uma pata esperta e bonita bia e o pato leo tem quatro patinhas.*

Imagem página 3: *bicudo e um galo bem bravo.*

ele mora no sitio da vovo margarida. bicudo bica pula e sai ele vai depressa para o mato ninguem pega o galo bicudo.

O envolvimento com o contexto interativo educacional a partir da Língua de sinais provocou na Surda também uma quebra da barreira linguística, proporcionando a ela uma melhor compreensão. Na reescrita da jovem surda, nota-se aceitação subjetiva da nova

língua ao passo que compreendia e passava a utilizar os termos coesivos que são também por ela circulados para destacá-los.

Mais uma vez, o que Vygotsky apresenta como processo intersubjetivo da linguagem através dos processos interpsicológicos e intrapsicológicos se afirma, e, em outras palavras Silva (2001) reflete que “nesse processo interativo por intermédio do uso da linguagem, vão se reconstruindo os recursos linguísticos que servem de base aos sujeitos” (SILVA, 2001, p. 28) e esse processo passa a oportunizar a reconstrução dos significados na língua natural dos Surdos para que compreendam a L2 com maior facilidade.

A partir desse fazer pedagógico foi possível confirmar que,

É necessário enfatizar que as condições de aprendizagem de leitura e da escrita no processo de escolarização do aluno surdo, dependem, via de regra, do modo pelo qual são encaradas suas dificuldades e as diferenças ocorridas no processo educacional pelas instituições, levando-o a adquirir confiabilidade nas dificuldades encontradas (SILVA, 2001 p. 43).

O posicionamento subjetivo, tanto do Surdo quanto da surda frente a possibilidade de aprendizagem que os permitiu com a mediação pedagógica e a estratégia de ensino utilizada a compreensão entre as línguas e seus usos, fez com eles olhassem as barreiras linguísticas como possíveis de serem vencidas, e passassem a considerar a escrita em L2 reagindo de forma positiva, aceitando as instruções da nova língua.

5.5 TEXTO 3 – CARNAVAL

No dia dessa produção textual, levamos para a sala de aula, objetos representativos desse momento cultural: máscaras; maquiagem; acessórios de cabelo; maizena (produto utilizado nos encontros carnavalescos em Cametá em que as pessoas sujam seus rostos, divertem-se correndo atrás uns dos outros a fim de sujam-se), são momentos culturais de socialização, descontração e alegria. Os/as Surdos/as ao virem esses produtos acharam super interessante e participaram com muito envolvimento da aula.

Nesse dia usamos data show, mostramos como o carnaval acontece em outros Estados brasileiros, e mostramos também imagens do carnaval da cidade de Cametá, sempre buscando a participação deles/as. Eles ficaram felizes em mostrar o que sabiam sobre o assunto, interagindo no momento da explanação das professoras antes da produção textual.

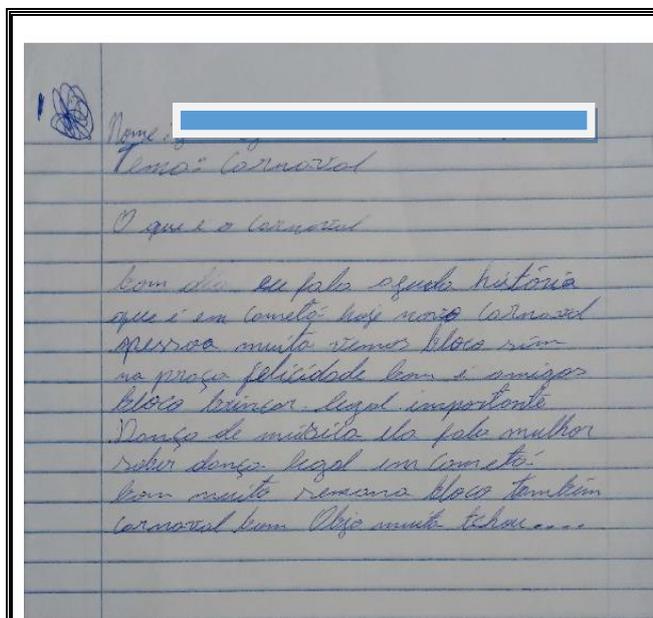
Depois do assunto exposto e discutido, os/as Surdos/as começaram a produção escrita. Percebemos que na hora da produção textual, já não pareciam ter tanta dificuldade para iniciar a escrita como no primeiro encontro em que ficaram por alguns minutos paralisados diante do papel em branco. A contextualização do assunto e a maneira como

isso foi feito, trouxe-lhes à memória recordações dos momentos vividos nessa época, somando-se a isso, as aulas ministradas sobre como produzir textos e utilizar as normas da língua escrita já passavam a aparecer nas escritas.

Em seguida à explanação da aula e da produção textual, realizamos o que chamamos de baile espontâneo de carnaval, todos foram caracterizados. As professoras maquiaram as Surdas, elas olhavam-se no espelho depois de produzidas e faziam o sinal de que estavam muito bonitas, ou que estavam diferentes, colocaram enfeites nos cabelos e se admiravam. Uma das surdas achou que a maquiagem tinha ficado fora do tom da pele dela, ela fazia o sinal de que era branca e a cor do pó compacto ela considerava que havia ficado escuro nela. Nesse momento, ela foi motivo de piada pelos outros Surdos/as porque eles sinalizavam que ela era marrom e ela insistia, sinalizando “não, branca eu, branca”. O momento de risada não causou constrangimento à Surda, ela exigiu que um pó mais claro fosse usado nela. Depois da maquiagem completa, ela enfeitou o cabelo, colocou adereços e ficava se olhando no espelho admirada e sinalizando “muito bonita”.

Os Surdos, experimentavam as máscaras, riam, sinalizavam, diziam que gostaram de umas, outros achavam que todas eram engraçadas ou feias e que depois de experimentar nenhum deles quis usar. Continuaram conversando e interagindo, mas recusaram-se a usar os enfeites e as máscaras, sinalizavam que esses adereços eram utilizados por homossexuais e sinalizavam “gays”, fizeram algumas piadinhas sobre isso quando um ou outro colega Surdo experimentava algum enfeite, desfilavam e zoavam desmunhecando as mãos, tudo em tom muito descontraído, sem ofensas, só utilizaram esse momento para afirmar que eram heterossexuais, e que por essa razão, não iam usar os adereços carnavalescos que consideravam afeminados.

5.5.1 O texto do Jovem Surdo sobre o tema “Carnaval”

Imagem 10: Texto 3- O texto do Jovem Surdo sobre o tema “Carnaval”

Fonte: arquivo grupo GEPEES (2019)

Transcrição da escrita:

Nome: xxxxxx

Tema: Carnaval

O que é o carnaval

Bom dia eu fala ajuda história
 que é em Cameté hoje novo carnaval
 pessoa muita vemos bloco sim
 na praça felicidade bom é amigos
 bloco brincar legal importante
 Danço de música ela fala mulhor
 saber dança legal em Cameté
 bom muito semana bloco também
 carnaval bom Objo muita tchau....

Nesse texto, o Surdo inicia fazendo uma saudação, como de costume por eles sempre que encontram alguém saúdam, dando bom dia, boa tarde ou boa noite, em seguida, inicia dizendo que vai falar da história do carnaval em Cameté.

Já se percebe uma grande diferença na escrita surda desde a primeira produção, devido ao que Vygotsky (1991) evidencia ao analisar algum experimento ao dizer que é necessário possibilitar o máximo de oportunidades oferecidas para que haja engajamento produtivo nas mais variadas atividades realizadas, o que foi feito no projeto através das propostas das aulas dinâmicas e interativas.

Para que um experimento sirva como meio efetivo para estudar "o curso do desenvolvimento de um, processo" ele deve oferecer o máximo de oportunidades para que o sujeito experimental se engaje nas mais variadas atividades que possam ser observadas, e não apenas rigidamente controladas (VYGOTSKY, 1991 p.13).

Dessa maneira utilizando desses meios de interlocução educativa foi possível realizar a análise do processo de escrita e o emergir subjetivo na escrita surda.

O Surdo relata no texto o que é para ele carnaval e escreve: *“hoje novo carnaval”* de como o carnaval é a partir das experiências vividas, dos blocos carnavalescos *“semana carnaval bom”* e aponta o que esse acontecimento cultural provoca nas pessoas, como felicidade ao encontrar os amigos, a música, dança e brincadeiras que representam na descrição algo importante e legal.

O envolvimento com o tema faz o Surdo externar, sentimentos que retratam o conhecimento cultural sobre o que para ele significa o carnaval e o que esse momento representa. Para Vygotsky (1991), é nos momentos de interação do uso de instrumentos e do sistema de signos (a língua escrita e o sistema de números), que os homens mudam a forma e o nível de seu desenvolvimento cultural. Nos estudos de Vygotsky (1991) menciona-se que Luria considerava que

Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vygotsky, na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura (VYGOTSKY, 1991 p. 9).

Isso significa dizer que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente transformam os comportamentos e as formas de agir do homem, percebemos essa transformação no Surdo a partir do posicionamento discursivo manifestado na escrita. Isto é, *“a educação define-se como um elo formador da intersubjetividade do ser humano em suas atuações frente a sua realidade social e cultural”* (LOBATO, 2019, p. 132).

O Surdo usa tanto os conhecimentos linguísticos, quanto culturais para se reportar à história de Cameté, ao momento cultural carnavalesco como algo que o constitui nos

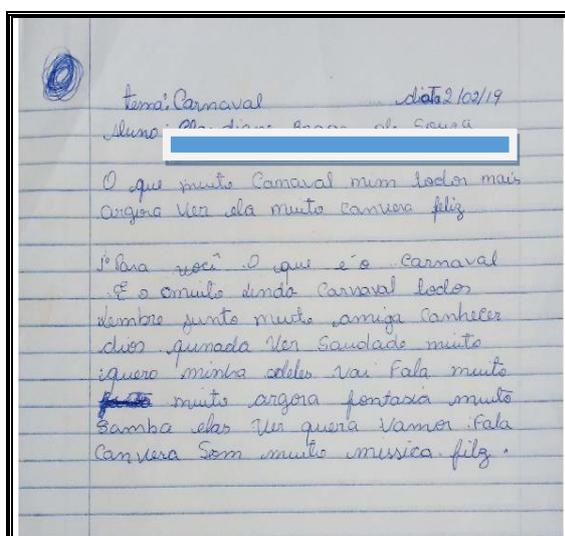
encontros com amigos na praça a partir dos momentos afetivos que proporcionavam o sentimento de felicidade, provocado pelas brincadeiras, pelo envolvimento com a música e a dança. Que esse momento proporcionado pelo momento festivo, pelos blocos carnavalescos deixa um ar saudoso e esperançoso ao se despedir no texto quando esse momento descritivo termina “*carnaval bom Objo muita tchau....*” Percebe-se na narrativa que o Surdo não é somente conhecedor desse momento cultural, mas que ele participa dele e constitui-se sócio culturalmente por esta manifestação popular.

O Surdo traz para a escrita tanto o posicionamento linguístico como nas frases “*bloco brincar legal importante*” e “*saber dança legal em cameté*” próprio da língua de sinais da L1, como por exemplo, os verbos no infinitivo o direcionamento direto das falas. Como também, já se apropria dos termos linguísticos do português escrito apresentado em “*na praça felicidade bom é amigos*” “*danço de música ela fala mulhor*”, onde já se percebe o encadeamento das palavras pelos termos coesivos (na, de, é, ela). Isso demonstra que aquela resistência inicial, aquela oposição linguística subjetiva da língua materna já não é predominante, a historicidade que emerge do material escrito a partir da narrativa feita apresenta uma subjetividade em processo de constituição e apropriação linguístico cultural da L2.

Quadros (2007, p. 33) enfatiza que “à medida que as línguas de sinais garantem maior aceitação, especialmente em ambientes escolares, registra-se aumento no vocabulário denotando referentes técnicos”. Foi o que constatamos na evolução do processo de produção escrita com a mediação pedagógica a partir da língua natural dos/as Surdos/as.

5.2 O texto da Jovem Surda sobre o tema “Carnaval”

Imagem 11: Texto 3- O texto da Jovem Surda sobre o tema “Carnaval”



Fonte: arquivo grupo GEPEES (2019)

Transcrição da escrita:

Tema: Carnaval data 2/02/19

Aluno: xxxxxx

O que muito canaval mim todos mais argora ver ela muito canvera feliz

1º Para você. O que é o carnaval

E o muito linda carnaval todos

lembre junto muito amiga canhecer

dios qunada ver Saudade muito

quero minha deles. Vai Fala muito

muito argora fontasia muito

Samba elas Ver quera Vamor: Fala

canvera Som muito Missica. filz.

Na escrita do texto, a jovem surda ainda apresenta uma escrita carregada da presença da historicidade marcante das estruturas da língua de sinais como é possível notar em todo o texto, vejamos: “*canaval todos lembre junto muito amiga canhecer*”. Ela incorpora a referência da língua materna trazendo para a apreensão da L2 a materialidade da L1, como por exemplo: verbos no infinitivo, ausência de termos coesivos, mas que, ainda assim, não prejudicam a informação, o sentido e significado do que ela deseja transmitir, ela traz à tona a compreensão e o entendimento que ela possui dessa manifestação histórico cultural.

Quadros (2007), chama atenção ao dizer que

Muitas pessoas equivocadamente afirmam que o empobrecimento estrutural das línguas de sinais liga-se ao fato de que estas não apresentam, por exemplo, elementos de ligação (tais como preposição e conjunção). Todavia as línguas de sinais são línguas de modalidade viso espacial que apresentam uma riqueza de expressividade diferente das línguas orais, incorporando tais elementos na estrutura de sinais, através de relações espaciais estabelecidas pelos movimentos ou outros recursos linguísticos (QUADROS, 2007, p. 33)

A experiência social da L1 traz à tona a discursividade na escrita da surda a partir do tema proposto e faz com que a subjetividade Surda apareça na narrativa. Ela tece a narrativa apontando termos, palavras direcionadoras que representam para ela o carnaval, um acontecimento que une as pessoas e que traz felicidade.

Para ela o carnaval representa um momento de união, de rever e conhecer novos amigos. As fantasias trazem à tona lembranças de descontração de envolvimento com a música e a dança, um momento festivo que deixa saudades.

A subjetividade apresentada na escrita da Surda é própria da cultura dela, da linguagem que a constitui, da afirmação de uma identidade oposta à linguagem ouvinte, a partir das características da língua de sinais, ela impõe na escrita o eu subjetivo que a define enquanto usuária de uma linguagem, reagindo ao olhar do outro se opondo a ele.

A escrita da Surda diferencia-se da do Surdo em termos linguísticos estruturais, pelo fato de o Surdo apresentar apropriação da L2, enquanto a Surda ainda demonstra na escrita as pertencas da L1. No entanto, é possível observar que houve um avanço no desenvolvimento das habilidades na escrita, os estágios de produção permitiram aos Surdos/as um posicionamento linguístico mais elaborado demonstrando uma evolução, pelo fato da escrita, nesse momento, não causar tanto estranhamento.

Segundo Vygostky (2017, p. 115)), “todo processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem”. Segundo ele, quando percebemos a evolução no desenvolvimento linguístico, devemos compreender que essa evolução é a soma de muitas capacidades diferentes, que precisam ser desenvolvidas a partir de experiências sociais adequadas. As experiências educativas pelas quais os Surdos vinham passando permitiram que eles passassem por estágios de compreensão da linguagem escrita em meio ao conflito cultural provocado entre as línguas mas que aperfeiçoavam gradativamente o desenvolvimento da aprendizagem escrita.

5.6 TEXTO 4 – SER DIFERENTE

O tema para a produção do último texto analisado foi: “Somos todos diferentes”.

Trata-se de um texto cujo tema atravessa a constituição da pessoa surda ao passo que a identifica como ser da linguagem em suas diversas formas discursivas, seja escrita ou sinalizada, pelo fato de perceber a surdez como diferença e não como um problema sem solução.

Quando da produção desse texto, já havia se passado mais de um ano do projeto, os mediadores pedagógicos e os Surdos já estavam bem familiarizados, mais do que uma relação professor/aluno, já se estabeleciam laços de amizade, companheirismo e ajuda mútua, o olhar de timidez, insegurança ou de enfrentamento com relação tanto aos bolsistas quanto à escrita, já havia sido superado todos possuíam um entrosamento bem afetivo e

familiarizado.. No dia dessa produção textual, foram levadas para o ambiente da sala de aula, imagens de pessoas de vários credos, cor, raça e começamos a perguntar aos Surdos/as o que eles viam, qual a diferença que eles notavam em cada imagem.

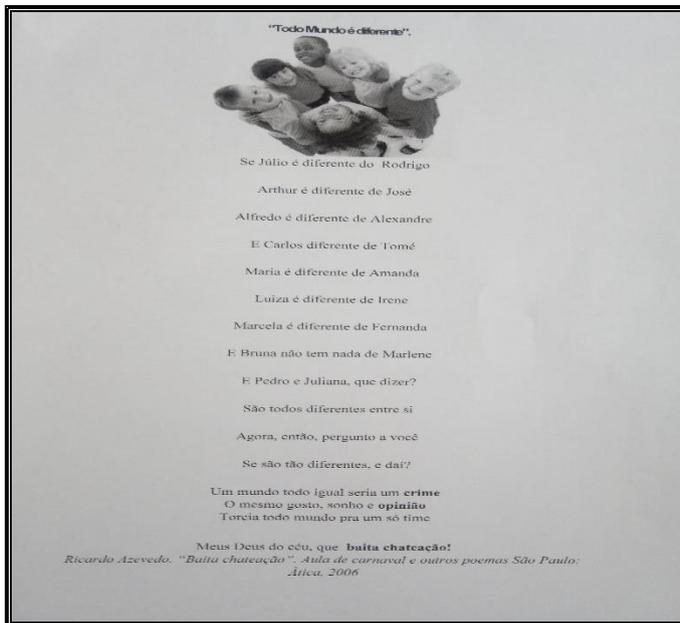
Inicialmente somente olhavam as imagens analisando, depois de algumas imagens mostradas e sem a manifestação espontânea deles começamos a incitar a participação deles/as com questionamentos, perguntando o que eles/as viam de diferente nas imagens. Então, um dos alunos sinalizou, “ *peessoas, religião, cor, peessoas, muito*”, a partir daí os outros começaram a concordar e sinalizar “*peessoas, cabelo, cor, roupa*”, enumerando o que percebiam atentamente. Só depois desse primeiro momento provocado, o assunto começou a ser explicado pelos professores que mencionaram que sim, que todos eram diferentes, mas todos eram pessoas, seres humanos que mereciam ser respeitados como eram, independente de qualquer característica física, de cor, jeito de se vestir, se possuíam alguma deficiências ou não, independente das diferenças linguísticas, religiosas ou orientação sexual .

Os/as Surdos/as atentamente acompanhavam a explanação do assunto, novamente as imagens foram mostradas e eles concordaram, “*sim, diferentes, todos, muitos, diferentes*”. Explicamos que é a diferença que identifica e caracteriza as pessoas, os povos as culturas, e que são esses aspectos enriquecem uma nação, um povo. Foi dado o exemplo da cultura surda e da cultura ouvinte e que nós estávamos ali, ambos, ocupando aquele ambiente pedagógico da sala de aula trocando experiências e que aqueles momentos estavam enriquecendo nossas vivências, nossos conhecimentos, que independente de sermos diferentes, não somente por nossas cores, religiões, forma como nos vestimos, fazíamos parte de uma cultura que ao passo que nos distanciava pela linguagem de cada uma, estava naquele momento, justamente por essa diferença nos aproximando, pois, era por causa dessa diferença que estávamos ali, que tínhamos nos conhecido e que tínhamos uma relação de amizade e afeto que se estabelecia para além da sala de aula.

Perguntamos em seguida o que achavam das pessoas serem diferentes, e eles/elas iam se manifestando cada um sinalizando algo como: “*legal, surdos diferentes, ouvintes juntos, amigos, aprender, amor, vida, conhecer legal*” e essas palavras se ampliavam, pois, não só respondiam a pergunta que feita, como também, mostravam que eles compreendiam que as diferenças entre as pessoas era aquilo que lhe caracterizava como um ser único e importante.

Em seguida, o texto base foi lido e distribuídos para que produzissem um texto sobre o tema apresentado e a partir de então eles começaram a escrita. O texto de suporte foi o apresentado abaixo na imagem:

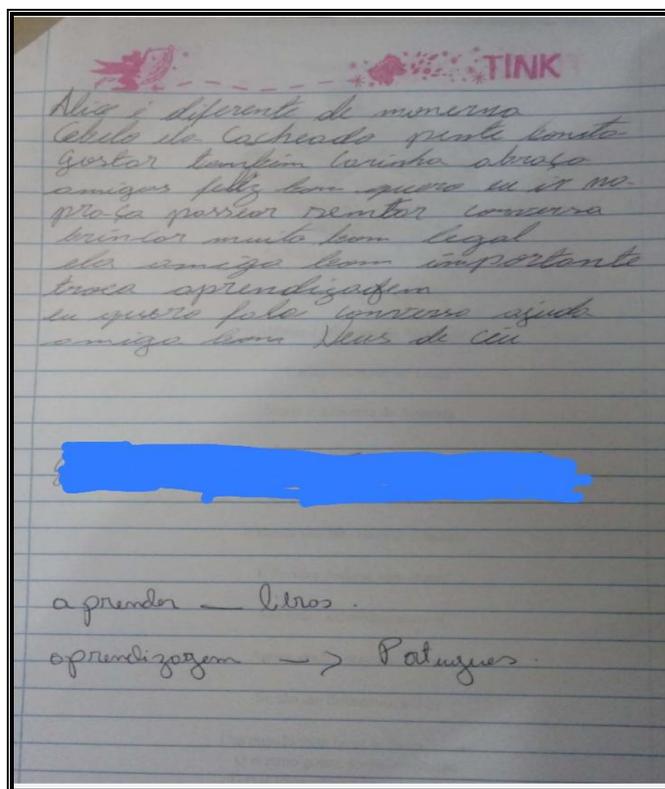
Imagem 12: Texto base sobre tema “Somos todos diferentes”



Fonte: arquivo grupo GEPEES 2018-2019

5.6.1 Produção escrita pelo jovem Surdo

Imagem 13: texto 4 – produção escrita do jovem Surdo sobre o tema “Somos todos diferentes”



Fonte: arquivo grupo GEPEES (2019)

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO

“ Alice é diferente de monerna
cabelo ela cachecado pente bonita
gostar também carinho abraço
amigos feliz bom quero eu ir no
praça passear sentar conversa
brincar muito bom legal
ela amiga bom importante
troca aprendizagem
eu quero fala conversa ajuda
amigo bom Deus de céu.”
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
aprender – libras
aprendizagem – Português.”

Essa narrativa apresenta na historicidade do “eu Surdo”, como ele vê e aceita o outro como diferente, vejamos: “*Alice diferente de monerna*”, ele demonstra reconhecer a diferença entre as pessoas, “*gostar também carinha abraço amigos feliz*”, que na diferença se constroem laços de afinidade e felicidade, “*sentar conversa brincar muito bom legal/ ela amiga bom importante troca aprendizagem/ eu quero fala conversa ajuda*”, existe um diálogo regado a brincadeiras e diversão, trocam-se saberes e conhecimentos uns sobre os outros e sobre as coisas ao seu redor.

A escrita apresenta uma construção que parte da compreensão subjetiva que ele constituiu sobre o que é ser diferente e, de como, apesar das diferenças entre as pessoas elas podem ser bonitas, afetivas, felizes, estar juntas no mesmo espaço, sair para passear e se divertir, que ter amigos é importante, que existe troca de aprendizagem entre amigos e ajuda mútua e finaliza mencionando que, “*amiga bom Deus de céu.*”

Os Surdos e as Surdas sempre mencionam Deus, tanto em suas conversas, assim como na escrita, eles/as possuem um entendimento muito forte de que há uma presença maior que os guia e guia seus princípios através da fé que manifestam. Sempre que se referem a algo, seja bom ou ruim, eles apontam para o céu, fazem o sinal de que Jesus tem poder e que abençoa, sinal de gratidão demonstrando a fé que possuem no sobrenatural, naquilo que os olhos deles não veem, mas que sentem como importante em suas vidas.

O entendimento do Surdo apresentado na escrita textual sobre ser diferente, abrange somente sentimentos bons, em nenhum momento ele se refere de maneira negativa a esse assunto, para ele, segundo a narrativa, as pessoas são do jeito que são, são bonitas, carinhosas, são amigas, aprendem juntas a partir do diálogo que estabelecem, da conversa, da linguagem fazendo sentido para ambos, do entendimento da ajuda mútua. Essa ajuda a que ele se refere é com relação à intermediação da Libras para o português, que traz a tona para ele enquanto Surdo a compreensão, e demonstra a importância desse bom conviver que promove com que ele se aproprie de determinados contextos discursivos, isso confirma o que Falabelo (2017) menciona sobre a afetividade nortear as práticas de desenvolvimento cognitivo e estar indissociável das estratégias pedagógicas, aí acrescento pelas experiências vividas que, ainda que esse estabelecimento ocorra de maneira informal fora do ambiente escolar, a afetividade irá nortear as aprendizagens.

O estar envolvido em um ambiente que o faz compreender o que o cerca, produz sentido para o Surdo, e essa interação linguística estabelecida no contexto social caracteriza o desenvolvimento da aprendizagem que ele próprio menciona no final do texto, “*aprender – libras / aprendizagem – Português*”. Ele é bem sucinto ao posicionar-se enquanto usuário

da língua portuguesa escrita, mas diz muita coisa, possui uma escrita que apesar das frases curtas, possui uma fluidez compreensível carregada de subjetividades positivas sobre ser diferente e estar entre os outros com todas suas diferenças. Ele compreende que o olhar que ele possui do outro não muda o que a pessoa é, assim como, o olhar do outro sobre ele também não irá mudá-lo, e, na escrita percebe-se a afirmação desse posicionamento *Alice é diferente/ ela cacheado pente bonita/ ela amiga bom importante/troca aprendizagem.*

Santana e Guarinello (2015) ressaltam que a interação somente é adequada quando pode ser significada, e, que para que a linguagem seja adquirida e desenvolvida é necessário que o/a Surdo/a seja aceito na sua maneira de se expressar.

Para que o/a Surdo/a possa se expressar é preciso entender a língua de sinais como símbolo de identidade, (QUADROS 2008), e que através dela se manifestam subjetividades. É através da Libras que o Surdo se reconhece parte de uma comunidade de uma cultura que o diferencia do outro. Ou seja, assim como o português marca a identidade dos ouvintes a Libras marca a identidade dos Surdos, nesse sentido, ambas as línguas são marcas de representação subjetiva de um grupo sócio cultural. O Surdo manifesta no texto tanto a subjetividade constituída no ambiente de ensino e aprendizagem, quanto a própria subjetividade apresentada nas especificidades da escrita surda. No texto, está presente o olhar do outro na figura dos mediadores pedagógicos e das historicidades compartilhadas no ambiente de ensino, assim como, o próprio olhar Surdo a partir da internalização do conceito de diferença impondo a subjetividade enquanto detentor das peculiaridades da surdez.

Segundo Orlandi (1999), é preciso saber como os discursos funcionam a fim de tornar possível o diferente, a ruptura, o outro, a ponto de compreender que o “eu” e o “outro” foram se constituindo sob formas de controle de uma interpretação historicamente determinada pois segundo ela “Os sentidos estão sempre ‘administrados’ não estão soltos” (ORLANDI, 1999 p. 10). Ou seja, ainda que se tente representar a subjetividade de alguém é preciso compreender que essa subjetividade advém do meu ponto de vista, que há muitas maneiras de significar através da linguagem, daquele que fala, da língua fazendo sentido. O reflexo dessa evidência na produção de subjetividades apontam para as peculiaridades não somente da escrita surda, mas também, na forma de posicionar-se diante de algo, na forma de pensar, de sentir, de perceber o mundo, a partir do envolvimento que ele/ela teve com a linguagem e com as pessoas à sua volta, em como o/a Surdo/a aceita ou se opõe ao olhar do outro e, a partir dessa aceitação ou oposição, manifesta e afirma o “eu subjetivo”.

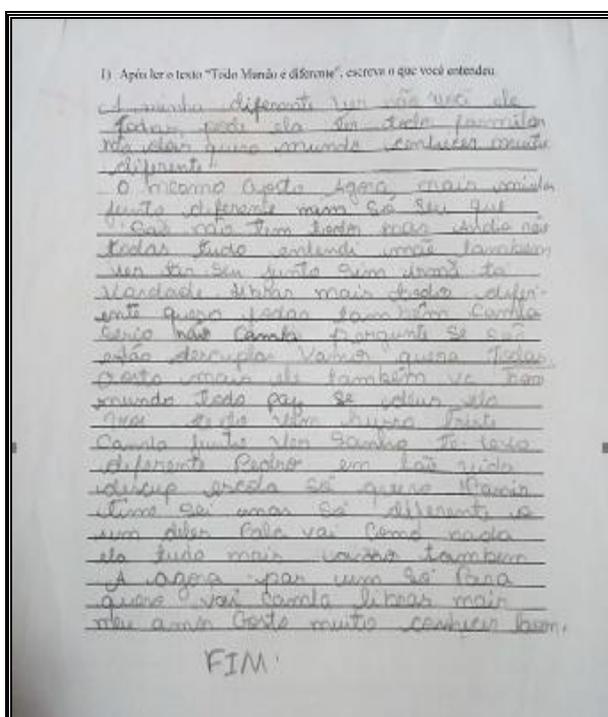
Dessa forma, o Surdo apresenta a concepção cultural que possui, demonstrando a subjetividade que tem constituído e que pode ser vista em seus discursos. Por isso, o escrever

Surdo não pode ser considerado anormal, ou errado, a escrita surda possui sim uma atipicidade que representa a especificidade para si mesmo e para os outros de quem ele é, mas, ainda assim, isso não o torna incapaz de apropriar-se da escrita formal como um bem cultural, pois isso também é perceptível na evolução do escrever que no início se apresentava de forma menos densa e concisa, mas que passa a tomar a forma de uma escrita mais compreensível aos olhos dos ouvintes. O Surdo aceitou o olhar ouvinte com relação à linguagem escrita e compreendeu que se apropriar da norma culta em outra língua não irá mudar o que ele é, mas que isso possibilitará que ele amplie os conhecimentos que possui.

Para Vygotsky essa constituição do “eu” e do “outro” é construída em relação, onde a palavra realiza o contato social ao mesmo tempo que constitui o sujeito, que é a partir do momento que a pessoa se reconhece e reconhece o outro, constituída pelo eu e pelo outro que as subjetividades fluem que é assim que as pessoas se constroem a partir de intersubjetividades.

5.6.2 Produção escrita pela jovem surda

Imagem 14: texto 4 – produção escrita da Jovem Surda sobre o tema “Somos todos diferentes”



Fonte: arquivo grupo GEPEES (2019)

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO

*“A minha diferente ver não você ele
Toda pode ela ter todo familiar*

*toda dois quera mundo conhecer
muito diferente.*

*O mesmo agosto. Agora mais minda
justo diferente mim só seu que
São não tem todos mas Andia não
todas tudo entendi mãe também
ver, ter, seu junto sim irmã ta
vardade libras mais todos diferente
quero todas também Camla
serio não Camla pergunte se são
então desculpar vamos quera todas
Gosto mais ele também vc bom
mundo todo paz se deus ela
voi texto vem burro triste
Camla junto vem sonho te levo
diferente Pedro em tão vida
descup escola só quero canir
time sei umas só diferente o
um deles fala vai como nada
ela tudo mais amor também
A agora par um só para
quero vai camla libras mais
meu amor gosto muito conhecer
bom.
FIM.”*

Na produção textual da jovem Surda percebe-se que ela traz para a escrita os fundamentos da gramática da língua brasileira de sinais - LIBRAS, ou seja, ela é atravessada pela sua língua ao escrever, o que de certa forma acontece com aprendizes de uma segunda língua no processo de aprendizagem transpondo para essa língua os conhecimentos adquiridos na língua materna (SILVA, 2001).

O texto carrega marcas de pertencas e de um posicionamento identitário e subjetivo constituído ao longo do processo de aprendizagem e partir do contexto interacional e interdiscursivo provocado pelos diálogos que aconteceram entre mediadores pedagógicos e os/as Surdos/as, ao se explicar o texto base.

Segundo Pereira (2009) é no contexto de interlocução da aprendizagem escrita, que o texto é organizado em ideias.

É um trabalho que se realiza. É a constituição da memória, documentação, história, pois possibilita um distanciamento e um retorno, propicia uma leitura... (uma, não! Várias!) [...] É um movimento interdiscursivo porque trabalhado no espaço de elaboração, de interação enunciativa, na relação dialógica. É um movimento intertextual porque incorpora os dizeres de outros, articula várias vozes (PEREIRA, 2009, p. 58).

Percebe-se que a Surda tem muita coisa para dizer, que muitas vozes ecoam dentro dela, ela tenta organizar o pensamento ao transcrever suas compreensões para o papel, buscando expressar-se, buscando dizer sobre tudo um pouco, experimentando emergir da cultura do silêncio que Freire (1981) menciona em seus estudos, das amarras sociais que velaram vozes buscando colocar para fora o que o “Eu Surdo” queria dizer. São as subjetividades constituídas aflorando naturalmente e sendo apresentadas.

O entendimento da jovem surda sobre o que é “Ser diferente” passa a ser narrado. Na posição ocupada pela jovem enquanto ser da linguagem ela demonstra na materialidade da escrita o lugar do eu, você e eles, e aponta que todos são diferentes, “*“A minha diferente ver não você ele. Todas pode ela ter todo familiar toda dois quera mundo conhecer muito diferente”*”.

O modo de ver as coisas é diferente, o ambiente familiar é diferente, todas as coisas, as pessoas são muito diferentes umas das outras. A manifestação das historicidades vividas se apresentam fortemente “*Agora mais minda justo diferente mim só*” demonstrando que é a única surda numa família de ouvintes “*São não tem todos mas Andia não todas tudo entendi mãe também ver, ter, seu junto sim irmã ta vardade libras mais todos diferente*”. Ela diz que a condição de ser diferente não é só dela, mas que os outros também apresentam

suas diferenças, por exemplo, são ouvintes que convivem com uma Surda, mas que não sabem a língua de sinais, a não ser uma irmã que aprende um pouco.

Na condição de pessoa Surda ela vai narrando suas visões e perspectivas. Ela menciona “Camla” no texto que é uma das primas, cujo nome é Camila que aprende Libras para se comunicar com ela e com a comunidade Surda. Além de outras características, a maioria das pessoas com quem ela convive são ouvintes, ela não os compreende muito bem e nem eles a ela, por isso a prima geralmente está junto dela, pois, é quem consegue intermediar os diálogos estabelecidos nas relações sociais. Ela demonstra também que gostaria que as pessoas como a prima aprendessem Libras e se desculpa por isso, “*quero todas também Camla serio não Camla pergunte se são então desculpar vamos quera todas*”, como se ao querer aos outros algo que é uma pertença dela fosse algo invasivo, mas, para ela necessário, para poder fazer parte do contexto semântico linguístico em que encontra-se envolvida, porque somente por meio da Libras ela consegue estabelecer relação de sentido com as coisas que a cercam.

A escrita do texto provoca nela um sentimento de impotência, por ser difícil esse domínio discursivo, como se ela quisesse dizer que se todos se compreendessem e respeitassem as peculiaridades dos outros haveria paz e menciona Deus, assim como o Surdo, como se dele viesse a esperança que ele possui. “*Gosto mais ele também vc bom mundo todo paz se deus ...*” e enfatiza ainda “*...ela voi texto vem burro triste*”, há uma historicidade muito forte nessa frase.

Lobato (2019) menciona que

As questões que separam seres humanos entre quesitos de “normalidade/anormalidade” é a estrutura social de poder que os cercam. Esta última vem compenetrada de afirmações históricas condizentes à negação do outro em seu direito de ser uno e múltiplo, pois sendo este categorizado como infame, marginal e avesso aos moldes do sistema normativo, ele não só será discriminado como se culpará por isto (LOBATO, 2019 p. 27)

Os/as Surdos/as historicamente foram considerados incapazes de desenvolver-se intelectualmente, quantas vezes de repente ela pode ter sido apontada ou chamada de anormal, incapaz ou burra nos ambientes sociais e talvez na própria família, essa marca de incapacidade a penetrou e a acompanha provocando uma subjetividade reprimida que a entristece e que viu nesse momento discursivo uma maneira de externar.

Ela continua mencionando “Camla” e chama esse contato de sonho “*Camla junto vem sonho te levo diferente*” a Libras para ela é a língua que proporciona o contato dela com os objetivos de vida como propulsora desse sentido, além de Camila, ela apresenta

outra pessoa que diz gostar, mas que discorda do posicionamento com relação ao comprometimento com a língua falada que é o português nos relacionamentos de ensino-aprendizagem proporcionados pelas aulas do projeto. Pedro é este outro alguém a quem ela se refere e o posiciona como alguém que só pensa em “*canir time*”, seria ganhar time, isto é competir, jogar futebol. “*Pedro em tão vida descup escola só quero canir time sei umas só diferente o um deles fala vai como nada ela tudo mais amor também...*”

Os Surdos possuem uma associação de nome ASSURCAM- Associação dos Surdos de Cametá, na qual estabelecem relações sócio culturais e de entretenimento, como o futebol, e ele, Pedro, ao invés de estudar prefere jogar bola. Os Surdos se reúnem para jogar, seja entre eles ou com os ouvintes, realizam torneios e competições e quando possuem jogo, desmarcam outros compromissos, como chegou a acontecer em um dos encontros.

A imagem abaixo mostra um dia de entretenimento dos Surdos através do jogo de futebol. Nesse dia haveria o encontro do projeto, mas decidimos liberá-los da aula e fomos prestigiá-los assistindo a partida de futebol que aconteceu na quadra de uma escola pública municipal da cidade. Na imagem da esquerda estão os mediadores pedagógicos na arquibancada onde estão presentes dois Surdos e, na imagem da direita estão alguns Surdos que no intervalo da partida pararam para conversar sobre as estratégias para o segundo tempo. Essa foi uma partida entre Surdos e ouvintes e os Surdos ganharam o jogo de 2 a 1.

Imagem 15: Os Surdos em entretenimento com a ASSURCAM



Fonte: arquivo grupo GEPEES (2019)

No dia dessa competição foi desmarcada a participação dos Surdos nas aulas e eles nos convidaram para ir prestigiá-los jogando futebol, então, decidimos participar deste momento com eles. No entanto, para a Surda em seu relato, o mais importante é a escola, por isso, o dizer “*diferente Pedro em tão vida descup escola só quero canir time*, mas ela

gosta de todos mesmo com suas diferenças “*meu amor gosto muito conhecer bom*. Ela afirma a importância nas aulas, em aprender o português escrito pois é através desse desenvolvimento educacional que ela considera assumir-se dona de seus propósitos. Ela vai escrevendo conforme o reflexo do pensamento, ao passo que vai se lembrando de algo, insere na escrita.

Diferente do texto do Surdo que só menciona coisas boas e positivas com relação ao ser diferente, ela aponta que essas diferenças, de certa forma, desequilibram e desestruturam a maneira dela se sentir perante os outros, da dependência que possui da irmã e da prima, do conflito interno por achar que para ela as coisas são mais difíceis a ponto de mencionar a tristeza, ao se considerar “burro” que é como ela consegue expressar a dificuldade de ser e estar entre os outros da forma que é. Fala das dualidades que se apresentam entre as pessoas, enquanto umas querem estudar, outras querem se divertir, se distrair, como no caso do jogo de futebol, em que, ao invés de irem estudar, foram jogar bola.

Percebemos que ela exemplifica o que é ser diferente falando das pessoas com quem convive, e que, embora todos sejam diferentes ela diz que é muito bom conhecer aquilo que é novo para ela sejam pessoas ou saberes.

Ainda que tenha tido dificuldade na escrita, ela conseguiu mostrar muito de si nessa produção. Ela conseguiu objetivar-se subjetivamente na produção escrita representando o que para ela é ser e estar no mundo como uma pessoa diferente. Dessa maneira, condicionada pela sua orientação linguística, pelos fatores individuais de aprendizagem e pela intermediação, é manifestada a subjetividade da aluna no texto construído. Embora, na materialidade escrita não se apresentem eficazmente os termos coesivos e de referência, ela manifesta a historicidade incorporada linguisticamente a partir da L1. A subjetividade que emerge apresenta a relação com a língua de sinais e a importância dessa língua aparece no texto enfaticamente, tanto no contexto da historicidade, quanto da materialidade da linguagem escrita.

Vemos portanto o que Vygotsky (2001) chama de desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores sendo projetado, o que acontece por meio das trocas de experiências nos contextos de interação que abrem caminho para a organização das palavras no contexto semântico da linguagem. Esse desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores na surda, é detectado a partir da mudança que ela apresenta ao se posicionar diante da escrita, ela projeta na escrita mudanças significativas que demonstram o avanço, não só no escrever, mas no referir-se a algo ao posicionar-se enquanto usuária aprendiz de uma nova língua. Ela

demonstra que adquiriu competência crítica dos fatos. Para ela, ser diferente a detém em um lugar de fala que de certa forma a aprisiona nos embates que são para ela barreiras físicas e emocionais. Existe uma dualidade no pensamento dela que aparenta choques de realidades que influenciam em quem ela é, e em quem ela pode se tornar a partir do gosto pelo novo, de conhecer e desenvolver-se cognitivamente, porque para ela, conhecer é muito bom.

Santana e Guarinello (2015), p. 124) chamam esse momento de “posições teóricas por meio de jogo dialógico da construção conjunta de significação...” e dessa forma o aprendiz vai se constituindo entre linguagem e contexto educativo.

Na escrita da Surda nota-se, portanto, que ela subjetiva seus dizeres a partir do seu posicionamento enquanto Surda e usuária da língua brasileira de sinais. Dessa maneira, foi possível a ela estabelecer relação de sentido entre línguas, utilizando-se de estratégias facilitadoras que a proporcionaram colocar no papel o discurso escrito, pois, para isso, teve auxílio bilíngue no contexto de aprendizagem.

Por esse motivo Quadros (2008), ressalta que “A área da Educação passa a ter responsabilidade em garantir a educação bilíngue para os Surdos brasileiros, ou seja, na língua brasileira de sinais, e o ensino da língua portuguesa como segunda língua para os/as Surdo/as.” No entanto, vemos que a realidade do ensino nas escolas públicas anda na contramão do que realmente necessita e que caminha a passos lentos quando se trata de uma pedagogia inclusiva nas salas de aula.

5.7 A SUBJETIVIDADE SURDA ENCONTRADA NOS TEXTOS

As relações formativas a partir do projeto “Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos” comprovaram que o/a Surdos/a apresentam grandes dificuldades na apropriação e desenvolvimento da linguagem, especificamente com relação à língua portuguesa escrita o que compromete os rendimentos escolares desses alunos em todas as disciplinas e conseqüentemente os impede, na maioria das vezes, de progredir nos estudos.

A evidência das dificuldades apareceu desde a primeira produção quando diante de uma tarefa escrita os/as Surdos/as ficaram sem saber que palavra utilizar para dar início a uma construção textual. Esse fato foi percebido na entrevista escrita e na proposta de produção realizada a partir dessa entrevista. Nesse primeiro momento, a escrita do português do aluno/a Surdo/a, apresentou o que Silva (2001) considera como uma escrita atípica por apresentar palavras soltas, aparentemente sem sentido, por fugir às regras da norma culta da língua portuguesa, e que vem afirmando uma educação fragilizada, pois os/as Surdos/as durante toda a vida estudantil estiveram cercados pela língua portuguesa oral no âmbito escola e da vida

em sociedade, e, a maioria das Instituições escolares e dos profissionais de educação, desconhecem as peculiaridades de aprendizagem desse público, o que torna ainda mais desafiador o processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente foi gigantesca a dificuldade por eles/as encontradas para escrever palavras simples. Para que conseguissem compreender um pequeno texto, foi um grande desafio. Mas, ao passo que foram se envolvendo com a linguagem escrita a partir da utilização da língua de sinais como intermediadora da linguagem, a partir das estratégias de ensino que buscavam intermediar esse processo, a partir dos diálogos estabelecidos nas relações pedagógicas, a partir das relações afetivas e da demonstração de respeito pela língua e cultura surda, eles foram ganhando confiança para escrever. A partir do envolvimento com o processo educativo foram se aproximando sem se opor às especificidades da nova língua, que embora tenha marcado presença em suas vidas desde os anos iniciais de ensino, era por eles vista meramente como um código e reproduzido sem muita compreensão dos sentidos e significados, talvez, por essa razão, a atipicidade na escrita aparecesse tão forte inicialmente para nós, os mediadores pedagógicos, pois, da forma que compreendiam a L2 por meio da relação de sentido da L1, assim colocavam no papel apresentando na escrita a subjetividade surda constituída no processo educacional.

Talvez uma pessoa que não fez parte do momento da produção, ao olhar esse texto como um analista usuário da língua portuguesa escrita e desconhecedor das especificidades da surdez, fizesse uma análise puramente gramatical apontando os erros e/ou acertos, mas, para quem viveu e buscou compreender esse processo discursivo da escrita Surda, há de considerar que o mais importante é olhar o eu subjetivo do/a Surdo/a que emerge no processo de apropriação de uma nova linguagem. Foi por isso que busquei compreender a constituição subjetiva do/a Surdo/a através da produção de sentidos e significados presente nas produções escritas em língua portuguesa como segunda língua, como uma língua estrangeira.

O resultado das análises textuais apontaram que o/a Surdo/a aprendiz de uma L2 impõe na materialidade discursiva o seu “eu subjetivo” apresentado pelas historicidades estabelecidas nas relações sociais e linguísticas como membro de uma cultura que possui uma língua própria e essa língua é apresentada na materialidade escrita. Ainda que no processo de aprendizagem o Surdo/a tenha absorvido a relevância linguística e cultural de se apropriar do idioma que o cerca, o que o/a possibilita ampliar o campo de conhecimento, afirmou-se enquanto Surdo/a ao passo que se apropriava do olhar do outro, da língua do outro na figura dos mediadores pedagógicos, os professores, e ambas subjetividades linguísticas passaram a aparecer nas produções.

Na materialidade da escrita do/a Surdo/a a partir das particularidades discursivas e da historicidade Surda, apresentam-se características da Língua1 presente na L2 confirma-se o que (SILVA 2001), chama de atipicidade no ato de escrever no momento em que o/a Surdo/a usa palavras no infinitivo e trazem para a segunda língua as experiências linguísticas da língua materna, o que caracteriza o/a Surdo/a enquanto usuário de uma língua que não é a sua, como aprendiz que busca apropriar-se culturalmente de outra possibilidade linguística.

A percepção do/a Surdo/a no processo de escrita faz emergir a subjetividade própria do “eu Surdo” e da subjetividade constituída no processo de aprendizagem.

A relação de sentido estabelecida a partir da língua materna apresentada na escrita, confirma que é possível propor uma ressignificação perante o trabalho da escrita do português ao aluno/a Surdo/a, que os textos devem versar fatos da realidade do aluno, partindo da experiência social de cada sujeito, que os educadores precisam “olhar o texto não como um produto acabado, mas como uma proposta discursiva, em que os enunciados assumem uma dimensão interativa, na construção de um sentido” (SILVA 2001, p. 67).

Além da utilização de imagens, do uso da LIBRAS, da comunicação gestual com transcrição para a língua de sinais por meio da datilologia¹⁰, tínhamos também que utilizar na mediação pedagógica, sinais, icônicos, fazer relações com contextos que faziam parte das práticas e vivências dos/as Surdos/as, para enfim, conseguirmos extrair deles/as alguma escrita. Tínhamos sempre um texto base como suporte interpretativo intermediando esse processo de construção linguístico textual no alfabeto de Libras.

Buscávamos que desenvolvessem as habilidades de utilizar a língua padrão do português escrito utilizando os conectivos para que seus textos apresentassem coesão e que fossem escritos linearmente, pois, muitas vezes, sentiam-se confusos ao encadear as ideias. Íamos avaliando o desenvolvimento na escrita do/a Surdo/a paulatinamente no decorrer do projeto e percebemos que tiveram um grande avanço pois inicialmente era com muita dificuldade que escreviam algo, até mesmo as informações de cunho pessoais solicitadas na entrevista no início do projeto, conseguimos com muito custo, já no final do projeto conseguiam escrever textos maiores com mais fluidez.

Constatou-se que o domínio insuficiente de vocabulário é um grande obstáculo ao escrever o que provoca dificuldade na compreensão das palavras, fator, que segundo Pereira (2009) constitui um dos principais fatores que impedem o Surdo de organizar os textos escritos e reflete que isso ocorre porque “Ao entrar na escola, os alunos Surdos são inseridos

¹⁰ É a comunicação através de sinais feitos com os dedos, por ex. o alfabeto manual dos surdos-mudos; quirologia. (definições de Oxford Languages dicionário)

na linguagem escrita, num trabalho em que o foco é colocado na decodificação das palavras e não na atribuição de sentido ao texto” (PEREIRA, 2009 p. 27).

Os/as Surdos/as apesar das dificuldades compreenderam as propostas das atividades e buscaram transmitir suas compreensões, mesmo diante da incompreensão de alguma palavra. O conhecimento prévio sobre o assunto foi primordial para que eles estabelecessem relação de sentido com o que estava sendo escrito representando as subjetividades constituídas nesse processo de aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa possibilitou analisar em meio a relações intersubjetivas de ensino-aprendizagem, considerando-se as especificidades da surdez, a subjetividade da pessoa Surda na escrita do português como segunda língua e nos evidencia que o/a Surdo/a é marcado pelas historicidades estabelecidas nas relações sociais e linguísticas como membro de uma cultura que possui uma língua própria, a língua de sinais, e essa língua, é apresentada na materialidade escrita por ele produzida apontando uma afirmação subjetiva que o caracteriza, mas, que aceita a Língua Portuguesa como segunda a língua, a ponto de se apropriar das características discursivas dessa língua para aprimorar e ampliar os conhecimentos.

A constituição da subjetividade em Vygotsky apresenta que o sujeito é constituído pelo outro e pela linguagem apresentando múltiplas dimensões do sujeito a partir dos aspectos interconstitutivos provocados pelas intersubjetividades que são resultados das condições sócio, históricas, linguísticas e psicológicas.

Nesta pesquisa vislumbramos esse movimento constituinte da pessoa Surda subsidiada tanto pelas interrelações promovidas no contexto educativo de ensino e aprendizagem, quanto pelas historicidades vividas que refletem o “eu Surdo”, o posicionamento que assumem em relação ao “outro” e, que apresenta a constituição subjetiva a partir da linguagem enquanto fundadora do desenvolvimento cognitivo e intelectual.

Diante dessas perspectivas buscou-se compreender a constituição subjetiva de pessoas Surdas a partir das manifestações linguísticas textuais por elas produzidas, vislumbrando como essa subjetividade emergiu na materialidade da linguagem escrita, a partir das relações de sentido e de significado de duas línguas distintas, uma língua considerada natural - L1 e outra estrangeira – L2 no contexto do fazer pedagógico mediado através da L1, ou seja, da proposta do ensino bilíngue para estudantes Surdos/as.

Olhar a constituição do “eu” no “outro” a partir da subjetividade constituída, é compreender a partir do ponto de vista antropológico, que os processos de subjetivação

dependendo de como são proporcionados marcam de maneira positiva ou negativa histórias e vidas. Quando se trata de perceber essa constituição subjetiva em pessoas Surdas, torna-se ainda mais desafiador, isso se deve ao fato das impossibilidades comunicativas a que essas pessoas foram submetidas historicamente. Mas, quando da possibilidade de desenvolvimento da linguagem que é a ponte que possibilita acesso às informações e a comunicação, os entendimentos passam a ser outros, quebram-se paradigmas que afirmam que o Surdo é incapaz de desenvolver-se positivamente, pelo fato, principalmente, de não conseguir ascender nos estudos.

Ou seja, quando se possibilita esse desenvolvimento, propicia-se a esse sujeito, que como qualquer outra pessoa, ele consiga projetar-se e tornar-se sujeito de seus propósitos. Para Freire (1983), “O conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoam na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 1983, p. 22).

O resultado desta investigação científica aponta que, dado o envolvimento do/a Surdo/a com o contexto educativo que visa o aprimoramento da L2, o/a Surdo/a, primeiro, mantém o posicionamento enquanto usuário/a de uma língua que representa sua cultura e deixa essa característica da L1 afirmar sua subjetividade na materialidade escrita como uma forma opositiva e resistente à outra língua. Segundo, ao passo que vai se apropriando dos conhecimentos culturais da outra língua e a compreendendo como meio de emancipação e ampliação dos conhecimentos de vida e de mundo, passa a incorporar as características desta outra língua na escrita abrindo suas potencialidades ao conhecimento do novo como forma de posicionar-se sócio culturalmente nas interações sociais, constituindo um novo posicionamento subjetivo. Terceiro, a interrelação das intersubjetividades em interação mútua e a dimensão afetiva do contexto de ensino e aprendizagem entre professores ouvintes, conhecedores das especificidades da surdez que buscavam a partir de estratégias de ensino proporcionar aos Surdos/as a importância desse reconhecimento linguístico e cultural para suas vidas, foi responsável pela provocação constitutiva da subjetividade dos Surdos/as.

Perbemos nesse percurso o que Falabelo (2021), afirma

As fronteiras entre o dado e o imaginado pela escola se entrelaçam com as fronteiras do vivido, do experimentado e dos desejos do sujeito leitor/a [escritor/a]: tais fronteiras se rompem e a leitura [escrita] “escolar” ganha sentidos outros, se enriquecendo e consubstanciando-se com os atos e eventos da vida, afetando-nos em nossa subjetividade, nos fazendo voltar para dentro e para fora de nós mesmos, num processo dialético de constituição e transformação, com o sujeito experimentando a sua própria metamorfose (FALABELLO, 2021 p, 316).

Assim, entendemos que os/as Surdos/as colocados no contexto interacionista do conhecimento da linguagem que os cerca com finalidade de desenvolver suas capacidades psicológicas superiores e externar essa subjetividade através da apropriação de um bem cultural, a linguagem escrita, demonstraram que, dada a possibilidade pela relação comunicativa, foram provocadas transformações não somente na escrita surda, mas na forma como eles se viam antes como usuários dessa linguagem, e, como passaram a se ver depois dessa experiência, a partir de então, foi possível perceber que eles passaram a refletir sobre as condições (des) humanas pelas quais foram se constituindo e na possibilidade de emancipação que lhes foi negada.

As especificidades presentes na escrita surda, se dão não somente em decorrência da forma que eles foram expostos a essa linguagem, trata-se de uma construção conflitiva que se estabeleceu linguístico culturalmente desde que eles nasceram e se expandiram por fazerem parte de um grupo desprestigiado em que as políticas educacionais não os contemplaram em suas particularidades, como resultado do desamparo sócio educacional, das propostas educativas as quais foram sendo submetidos, provocaram neles as dificuldades que apresentam ao lidar com a linguagem escrita.

As escritas nos textos refletem conhecimentos, muito além do que apenas apropriação da norma escrita, de um padrão, de considerações gramaticais, logicamente, que, para se apropriar das especificidades culturais da linguagem escrita, do entendimento da palavra, essas apropriações são importantes, mas, como Vygotsky bem ressalta, esse é um processo complexo que se constitui gradativamente em estágios de desenvolvimento na apropriação dos conceitos que os cercam.

Nessas perspectivas, é importante ressaltar que, em meio aos desafios de se fazer pesquisa em tempo de distanciamento social provocado por uma pandemia, vivenciamos uma outra face do fazer ciência que nos provou que barreiras podem ser transponíveis e que é preciso resistir às forças contrárias se quisermos prosseguir. Do mesmo modo, os/as Surdos/as resistem às adversidades e projetam subjetividades quem os afirmam sócio-culturalmente na sociedade como detentores de uma cultura que os identifica e que reflete linguisticamente quem são.

Não pretendemos ver a escrita Surda como algo acabado, mas que possibilitou ampliar os sentidos e significados presentes no texto por eles/as produzidos. Assim, conclui-se que, pela escrita, os/as Surdos/as, através das palavras, dos conceitos internalizados, fundamentaram dizeres, posicionamentos, desejos, proporcionaram que compreendessemos

como emergiram a partir da linguagem escrita em L2, as vozes de suas subjetividades que foram afloradas, refletidas e expostas.

REFERENCIAS

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005a.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch (1895-1975). **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BEYER, Hugo Otto. **Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?** Revista do Centro de Educação. Cadernos: edição: 2005 - N° 26.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9.394/1996 LDB**. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_ed.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 10.502 de 30 de Setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm#:~:text=D10502&text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida.> Acesso em: 14 nov. 2020.

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, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 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: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm>. Acesso em 21 de Agosto de 2021.

BROWN, Douglas. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3. Ed. USA: Longman, 2001.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Deficiência auditiva e libras**. Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2009.

CAMPOS, Mariana de L. I. L. Educação Inclusiva para Surdos e as Políticas Vigentes. In: LACERDA, Cristina Feitosa Broglia de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho uma aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos. EduFSCAR, 2014.

DÍAZ, Félix. et al. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. - Salvador: EDUFBA, 2009.

DIDÓ, Andréia Gulielmin; POKORSKI, Juliana de Oliveira. **Práticas de ensino em Deficiência Auditiva.** Indaial –SC: Uniasselvi, 2013.

FAMULARO, Rosana. Intervención del intérprete de la lengua de señas: lengua oral em el contrato pedagógico de la integración. In: SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos:** processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017.

FALABELO, Raimundo Nonato de Oliveira. **A indissociável inter-relação afetividade e cognição nos processos de leitura e escrita na educação de jovens e adultos.** Piracicaba, SP: UNIMEP, 2005 (Tese de Doutorado).

_____. **Universidade, comunidade e conhecimentos:** interações necessárias à formação pedagógica. Comunicações Piracicaba v. 24 n. 2 p. 215 227 maio-agosto 2017.

_____. **Os jovens e as afetivas alegrias:** acontecimentos de leitura e escrita em aula de EJA. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): Revista Teias, v. 22. n. especial. Out./Dez. 2021.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **VYGOTSKY:** A interação no ensino aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol, 7 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOES, Maria Cecilia Rafael de. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas. Editora Autores Associados, 1996.

GODOY, Elena; SENNA, Luiz Antônio Gomes. **Psicolinguística e letramento.** Curitiba: Ibpx, 2011.

HORT, Ana Paula Fisher; HORT, Ivan Carlos. **Educação especial e inclusão escolar.** Indaial: Uniasselvi, 2017.

IVIC, Ivan. **Vygotsky Lev Semionovich.** Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça. A coesão textual. 22 Ed. São Paulo: Contexto, 2016.

KOZINETTS, R. S. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso, 2014.

LIMA, Priscila Augusta; VIEIRA, Therezinha. **Surdos**: a(s) linguagem(ns) como sistemas de representação e organização mental. São Paulo: Avercamp, 2006.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **A Leitura como Espaço Discursivo de Construção de Sentidos**: Oficinas com Surdos. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós Graduated em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo: 2004. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/ana_claudia_lodi.pdf>. Acesso em: 02 Dez. 2021.

LOBATO, Merian de Cristo; AIRES, Sheila Cardoso; MIRANDA JÚNIOR, José Orlando Ferreira de. **LIBRAS, UMA LÍNGUA QUE SE VÊ**: Propostas Educacionais na Educação Inclusiva. In: **Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar**, 2019, Florianópolis. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <<https://proceedings.science/cintedes-2019/papers/libras--uma-lingua-que-se-ve--propostas-educacionais-na-educacao-inclusiva>> Acesso em: 26 out. 2021.

LOBATO, Vera Lúcia de Cristo. **As representações sociais e um adolescente surdo quilombola: afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégia dialógicas** / Vera Lúcia de Cristo Lobato. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019. Orientação de: Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Acesso em: 08 set. 2021.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. São Leopoldo-RS, 2011. Tese de doutorado. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3544>. Acesso em 15 Fev. 2021.

MORENO, Alejandro. **Superar a exclusão, conquistar a equidade**: reformas, políticas e capacidades no âmbito social. In: LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, CLACSO, 2005 (88- 94)

MORES, Ed Ridendo Castigat. **Pensamento e Linguagem**: Lev Semenovich Vygotsky, (1896-1934). Copyright: Edição eletrônica:. Disponível em: <http://www2.uefs.br/filosofia/bv/pdfs/vygotsky_01.pdf>. Acesso em: 11 Nov. 2020.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 5 Ed. Petropolis, Rj: Vozes, 2015)

NASCIMENTO, Ariana. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 235-238, jan. /abr. 2013.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; CARNEIRO, Marília Ignatius Nogueira; NOGUEIRA, Beatriz Ignatius; SCHMITT, Beatriz Dittrich Schmitt. **Linguagem Brasileira de Sinais**. CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ. Núcleo de Educação a Distância; Maringá-Pr.: UniCesumar, 2017.

OLIVEIRA, Jaima Pinheiro de; Et al. Algumas questões sobre a formação de professores para atuar com alunos surdos no contexto da educação inclusiva. In: BAGAROLLO, Maria Fernanda; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. **Surdez, escola e sociedade: reflexões sobre Fonoaudiologia e Educação** (Org.). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. **Brasileiro fala português: Monolingüismo e preconceito lingüístico**. Disponível em: <<https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/591/354>>. Acesso em: 13 Jul. 2021.

Pereira, Maria Cristina da Cunha (Org.). **Leitura, escrita e surdez**. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. 2. ed. - São Paulo: FDE, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de. KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Programa nacional de apoio à educação de surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

RAPAPORT, Ruth. **Comunicação e Tecnologia no Ensino de Línguas**. Curitiba: IBPEX, 2008.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: **Uma perspectiva histórico-Cultural da Educação**. 25 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA. Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. 4 Ed. São Paulo: Plexus, 2001.

ROBERTSON, Ximena Acuña; RAMÍREZ, Irene Cabrera. Educación Bicultural-Bilíngue: para las personas sordas em Chile. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Processos e projetos pedagógicos**. Volume 1. 5 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017.

ROCHA, Gilmar e TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia e Educação**. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SANTANA, Ana Paula; GAURINELLO, Ana Cristina. Fonoaudiologia e a abordagem bilíngue: do aspecto clínico ao educacional. In: BAGARROLO, Maria Fernanda; FRANÇA, Denise Maria Vaz Romano. **Surdez, Escola e Sociedade: Reflexões sobre Fonoaudiologia e educação**. Rio de Janeiro: WAK editora, 2015.

SEPTIMIO, Carolline; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi ; COSTA, Gilcilene Dias da. Errância e inventividade: o (não) saber docente e os desafios da educação inclusiva. In: MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCHE, Marcia Denise; HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades**. - 1. ed. - Araraquara [SP] : Junqueira & Marin, 2019. (132-155).

SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabricio Santos Dias de. Desenvolvimento, Linguagem e Surdez: contribuições teóricas à luz dos estudos de L. S. Vigotski, In: SILVA, Régis Henrique dos Reis; SACARDO, Michele Silva,

DÉA, Vanessa Helena Santana Dalla (Orgs.) **Educação Especial e Inclusão**. Pesquisas do Centro Oeste Brasileiro. Goiânia: CEGRAF UFG, 2020. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/colecao_inclusao/livros/2/cap03.html> acesso em: 16 nov. 2020.

SILVA, Ivani Rodrigues; BITTENCOURT, Zélia Z. L. de C.; GESUELI, Zilda Maria. O Processo de Letramento do Aluno Surdo e a Questão dos Gêneros do Discurso. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; BERBERIAN, Ana Paula (Orgs.). **Surdez e Educação Inclusiva**. – São Paulo : Cultura Acadêmica; Marília : Oficina Universitária, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e Exclusão**: abordagens socioantropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

_____. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 2016.

_____. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1997.

VIGOTSKY, Lev Semenovich (1869-1934). **L. S. Vigotski**: A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de; Maria da Pena Vilalobos. 16 Ed. São Paulo: Icone, 2017.

_____. **A formação social da mente**. Psicologia e Pedagogia: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole (Orgs). 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras Escogidas V**: fundamentos de defectologica. Tradução Julio Guillermo Blank. Madrid: Editorial pedagógica, 1983.

WEIGEL, V. **Escolas de Branco em Malokas de Índio**. Manaus: EDUA, 2000, cap.3.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
 CULTURA



APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

COLABORADORA SURDA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Este documento tem por finalidade esclarecer o pesquisado, de forma clara e objetiva, sobre a pesquisa a ser realizada com a finalidade de realizar um estudo da constituição da subjetividade do/a surdo/a identificados a partir das relações estabelecidas e pelas produções escritas dos surdos, realizadas pelo projeto “Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa Escrita para Surdos” por meio do Grupo de Estudos Pesquisa e Extensão em Educação de Surdos – GEPEES vinculado à Faculdade de Linguagem do Campus Universitário do Tocantins – UFPA/ Cametá. A pesquisa é a proposta investigação do curso de pós graduação em educação e cultura da UFPA ano 2020. A referida pesquisa será desenvolvida em doze meses, tendo como objetivo geral compreender a constituição subjetiva do/a surdo/a através da produção de sentidos e significados que emergem de suas produções escritas em língua portuguesa como segunda língua. E como objetivos específicos: realizar reflexão teórica sobre a educação de surdos, sobre o processo de inclusão e sobre os debates em torno desse tema a partir da perspectiva histórico cultural; Discutir a questão da subjetividade e assim nortear as análises desta pesquisa a partir do olhar do material escrito, do processo de elaboração desse produto chamado produção escrita.

A participação do pesquisado, nesta pesquisa, é de livre e espontânea vontade e, a qualquer momento, poderá interrompê-la, recusar-se a submeter a quaisquer procedimentos, como também dela desistir, a tempo e modo, como assim o desejar, sem qualquer penalização ou prejuízo a sua pessoa.

A metodologia utilizada no trabalho será através da perspectiva etnográfica de investigação por ser uma análise de cunho antropológico, por possibilitar olhar o ser humano em sua plenitude e por mostrar de maneira particular como as pessoas vivem e se relacionam na sociedade, por possibilitar o engajamento de uma pesquisa comprometida com a interpretação realidade social. Trabalhamos com questionários semiestruturados numa relação dialógica com o surdo e seu familiar que serão transcritos fielmente como nas respostas dadas, bem como os depoimentos transcritos estarão

disponíveis aos depoentes a qualquer momento para revisão ou correção no Programa de Pós Graduação em Educação e Cultura PPGEDUC- UFPA/Cametá.

Cabe ressaltar que a participação do pesquisado, nesta pesquisa, não acarretará quaisquer desconfortos ou riscos a sua integridade física, moral ou psicológica.

A participação do pesquisado e todos os dados referentes à sua pessoa serão exclusivos para a pesquisa em questão e de inteira responsabilidade do pesquisador, que garante anonimato e total sigilo, assegurando a privacidade das informações a ele fornecidas.

Direito de privacidade:

Como colaborador (a) participante desta pesquisa estou ciente de que minha identidade será preservada se for de minha vontade:

- () autorizo utilizar minha identidade na íntegra: nome, sobrenome.
() autorizo utilizar pseudônimo, que não identifique minha identidade

Para quaisquer dúvidas e esclarecimentos, o pesquisador disponibiliza o seguinte telefone para contato:

Pesquisadora Responsável acadêmica: Merian de Cristo Lobato

Telefone para contato: (91) 984118309

Pesquisador Responsável orientador – Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo

Telefone para contato: (91) 8836-8063

Por se achar plenamente esclarecido e em perfeito acordo com este Termo de Consentimento, assino o presente documento.

Cametá, PA, _____.

Colaboradora

Nome:

RG:

Merian de Cristo Lobato

Pesquisadora Responsável

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____ portador do RG n° _____ declaro para os devidos fins que cedo os limites da minha entrevista e dos textos produzido nas ações do Projeto “ Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa Escrita para Surdos” assim como as imagens / fotografias tiradas durante o projeto e a fornecida no dia da entrevista para ser usada integralmente ou em partes em trabalhos científicos acadêmicos; realizado pelo(a) entrevistador(a) Merian de Cristo Lobato e por seu orientador Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo. Da mesma forma, autorizo o uso das citações para publicação de trabalhos científicos acadêmicos, estando este material sob a guarda dos pesquisadores.

Telefones para contato:

Pesquisadora Responsável acadêmica: Merian de Cristo Lobato - (91) 984118309

Pesquisador Responsável orientador – Raimundo Nonato de O. Falabelo - (91) 8836-8063

Como colaborador (a) participante desta pesquisa estou ciente de que minha identidade será preservada se for de minha vontade:

- () autorizo utilizar minha identidade na íntegra: nome, sobrenome.
 () autorizo utilizar pseudônimo, que não identifique minha identidade

Cametá - PA, ___/___/___

 Colaboradora Surda:

 Pesquisadora Responsável acadêmica: Merian de Cristo Lobato

 Pesquisador Responsável orientador – Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
 CULTURA
 CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO



COLABORADOR SURDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Este documento tem por finalidade esclarecer o pesquisado, de forma clara e objetiva, sobre a pesquisa a ser realizada com a finalidade de realizar um estudo da constituição da subjetividade do/a surdo/a identificados a partir das relações estabelecidas e pelas produções escritas dos surdos, realizadas pelo projeto “Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa Escrita para Surdos” por meio do Grupo de Estudos Pesquisa e Extensão em Educação de Surdos – GEPEES vinculado à Faculdade de Linguagem do Campus Universitário do Tocantins – UFPA/ Cametá. A pesquisa é a proposta investigação do curso de pós graduação em educação e cultura da UFPA ano 2020. A referida pesquisa será desenvolvida em doze meses, tendo como objetivo geral compreender a constituição subjetiva do/a surdo/a através da produção de sentidos e significados que emergem de suas produções escritas em língua portuguesa como segunda língua. E como objetivos específicos: realizar reflexão teórica sobre a educação de surdos, sobre o processo de inclusão e sobre os debates em torno desse tema a partir da perspectiva histórico cultural; Discutir a questão da subjetividade e assim nortear as análises desta pesquisa a partir do olhar do material escrito, do processo de elaboração desse produto chamado produção escrita. A participação do pesquisado, nesta pesquisa, é de livre e espontânea vontade e, a qualquer momento, poderá interrompê-la, recusar-se a submeter a quaisquer procedimentos, como também dela desistir, a tempo e modo, como assim o desejar, sem qualquer penalização ou prejuízo a sua pessoa.

A metodologia utilizada no trabalho será através da perspectiva etnográfica de investigação por ser uma análise de cunho antropológico, por possibilitar olhar o ser humano em sua plenitude e por mostrar de maneira particular como as pessoas vivem e se relacionam na sociedade, por possibilitar o engajamento de uma pesquisa comprometida com a interpretação realidade social. Trabalhamos com questionários semiestruturados numa relação dialógica com o surdo e seu familiar que serão transcritos fielmente como nas respostas dadas, bem como os depoimentos transcritos estarão disponíveis aos depoentes a qualquer momento para revisão ou correção no Programa de Pós Graduação em Educação e Cultura PPGEDUC- UFPA/Cametá.

Cabe ressaltar que a participação do pesquisado, nesta pesquisa, não acarretará quaisquer desconfortos ou riscos a sua integridade física, moral ou psicológica.

A participação do pesquisado e todos os dados referentes à sua pessoa serão exclusivos para a pesquisa em questão e de inteira responsabilidade do pesquisador, que garante anonimato e total sigilo, assegurando a privacidade das informações a ele fornecidas.

Direito de privacidade:

Como colaborador (a) participante desta pesquisa estou ciente de que minha identidade será preservada se for de minha vontade:

() autorizo utilizar minha identidade na íntegra: nome, sobrenome.

() autorizo utilizar pseudônimo, que não identifique minha identidade

Para quaisquer dúvidas e esclarecimentos, o pesquisador disponibiliza o seguinte telefone para contato:

Pesquisadora Responsável acadêmica: Merian de Cristo Lobato

Telefone para contato: (91) 984118309

Pesquisador Responsável orientador – Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo

Telefone para contato: (91) 8836-8063

Por se achar plenamente esclarecido e em perfeito acordo com este Termo de Consentimento, assino o presente documento.

Cametá, PA, _____.

Colaborador

Nome:

RG:

Merian de Cristo Lobato

Pesquisadora Responsável

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____ portador do RG nº _____ declaro para os devidos fins que cedo os limites da minha entrevista e dos textos produzidos nas ações do Projeto “ Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa Escrita para Surdos” assim como as imagens / fotografias tiradas durante o projeto e a fornecida no dia da entrevista para ser usada integralmente ou em partes em trabalhos científicos acadêmicos; realizado pelo(a) entrevistador(a) Merian de Cristo Lobato e por seu orientador Dr. Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo. Da mesma forma, autorizo o uso das citações para publicação de trabalhos científicos acadêmicos, estando este material sob a guarda dos pesquisadores.

Telefones para contato:

Pesquisadora Responsável acadêmica: Merian de Cristo Lobato - (91) 984118309

Pesquisador Responsável orientador – Raimundo Nonato de O. Falabelo - (91) 8836-8063

Como colaborador (a) participante desta pesquisa estou ciente de que minha identidade será preservada se for de minha vontade:

- () autorizo utilizar minha identidade na íntegra: nome, sobrenome.
 () autorizo utilizar pseudônimo, que não identifique minha identidade

Cametá - PA, ___/___/___

 Colaborador Surdo:

 Pesquisadora Responsável acadêmica: Merian de Cristo Lobato

 Pesquisador Responsável orientador: Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo