



SEÇÃO: ARTIGOS

Educação linguística e práticas de letramento no ensino de português escrito para surdos: um relato de experiência na educação de jovens e adultos

Linguistic education and literacy practices in the teaching of written Portuguese to deaf students: an experience report in youth and adult education

Jubileia Mendes de

Matos Coelho

orcid.org/0000-0002-8204-1943

jubileia_matos@hotmail.com

Flávia Girardo Botelho

Borges

orcid.org/0000-0002-1736-8499

flavia2b@gmail.com

Recebido em: 8 out. 2020.

Aprovado em: 21 nov. 2021.

Publicado em: 30 nov. 2022.

Resumo: Neste texto, objetivamos descrever um relato de experiência de docência em relação à aprendizagem de Português a partir de práticas de letramento, realizada com uma aluna surda, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola bilingue para surdos. As atividades desenvolvidas em sala de aula compreendem os seguintes temas: a) rotinas; b) a escola e eu; e c) o eu, o outro e o nós. Do ponto de vista teórico, traz conceitos da educação linguística e dos letramentos. Metodologicamente, enquadra-se em um paradigma de pesquisa qualitativa interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008). Os instrumentos utilizados para a geração dos dados foram entrevistas, filmagem e transcrição das aulas, atividades desenvolvidas em sala de aula e observação participante. A pesquisa considerou as atividades de leitura e escrita, somadas às impressões e sentidos atribuídos pela professora-participante à sua ação pedagógica. Os resultados apontam que a educação linguística, sob o viés de práticas de letramento, corroborou o letramento de vida como possibilidade de aprendizagem, na educação bilingue, por uma jovem surda com aquisição e aprendizagem tardias de língua – Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Português escrito. Além disso, possibilitou ações em prol do agenciamento e interação da aluna consigo e com o outro. Desse modo, conclui-se que o ensino de Português escrito, na perspectiva da educação linguística e práticas de letramento, pode fazer a diferença na aprendizagem inicial e na ação de agência de jovens surdos nos anos finais do ensino fundamental.

Palavras-chave: educação linguística; práticas de letramento; ensino de português para surdos; experiência de docência.

Abstract: This paper aims to describe a teaching experience report in relation to learning Portuguese from literacy practices, carried out with a deaf student in Youth and Adult Education (EJA) in a bilingual school for deaf people. The activities developed in the classroom comprise the following themes: a) routines; b) the school and me; c) the self, the other and the we. From a theoretical point of view, this study brings concepts from linguistic education and literacy. Methodologically, it fits into an interpretivist qualitative research paradigm (BORTONI-RICARDO, 2008). The instruments used for data generation were interviews, filming and transcription of classes, classroom activities and the observation of the participant. The research considered the reading and writing activities, added to the impressions and meanings attributed by the teacher-participant to her pedagogical action. The results show that linguistic education, under the bias of literacy practices, corroborated life literacy as a learning possibility in bilingual education by a deaf young woman with late language acquisition and learning of Brazilian Sign Language (Libras) and written Portuguese. In addition, life literacy enabled actions in favor of the student's agency and interaction with herself and with others. Thus, it is concluded that the teaching of written Portuguese, from the perspective of linguistic education and literacy practices, can make a difference in the initial learning and in the agency action of deaf young people



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

in the final years of elementary school.

Keywords: linguistic education; literacy practices; teaching portuguese for the deaf; teaching experience.

Introdução

Neste trabalho, discutiremos agência e interação, apoiados por um relato de experiência de aprendizagem de Português realizada com uma aluna surda, a partir de práticas de letramento, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, abordaremos educação linguística à luz das práticas de letramento no ensino de Português escrito, por meio da interpretação da professora não surda e da aluna surda, em atividades mediadas pela Língua Brasileira de Sinais (Libras). Sendo assim, discutiremos como ensinar uma jovem do 1º ano do 2º Segmento – Ensino Fundamental II, que ainda se encontra em fase inicial de escolarização formal em ambas as línguas – Libras e Português – e em modalidades linguísticas diferentes: visual-espacial e oral-auditiva, respectivamente.

Assim, estudo de caso versa sobre uma aluna surda com aprendizagem/aquisição tardia de língua. Logo, não se discute, de forma geral, sobre alunos surdos e suas especificidades linguísticas e culturais. De outro modo, traz como objeto a prática docente realizada pela professora regente, uma das autoras deste trabalho, por meio de entrevistas gravadas com a mãe da aluna e equipe multidisciplinar da Escola, bem como atividades desenvolvidas pela professora com registros fotográficos e filmagens acompanhadas pela equipe da Escola, em especial a professora-psicóloga lotada no período letivo. A descrição das especificidades linguística e da aprendizagem de Célia (nome fictício)² também se pauta na avaliação da equipe multidisciplinar, em específico, da professora-psicóloga e da fonoaudióloga da Escola.

Com base nos dados gerados, podemos inferir que a aluna Célia apresenta uma aprendizagem por imitação e repetição de ações cotidianas básicas, conforme veremos no desenvolvimento

do relato de experiência e posterior análise. Ela foi matriculada na escola, no segundo semestre de 2018, com 21 anos – no final do mesmo ano completou 22 anos –, sem aprendizado/aquisição de Libras ou Português escrito. Não apresentava linguagem por gestos caseiros – linguagem criada no âmbito familiar –, interação linguística ou comunicativa, apenas algumas ações por imitação. Proveniente de família ouvinte e sem ter cursado a escola, encontrava-se em evidente aprendizagem tardia de língua. A aprendizagem tardia, ou a privação de línguas, pode trazer "desvantagens linguísticas permanentes ou pelo menos diferenças no processamento linguístico." (CRUZ, 2016, p. 140). A aquisição de língua se dá na interação com o outro e com o meio. No caso de surdos, muitos chegam à escola sem Português e sem língua de sinais, como a aluna protagonista deste estudo.

Ainda destacamos que entendemos a surdez como uma diferença própria aos sujeitos – não como uma deficiência (SKLIAR, 2005). Utilizamos o termo surdos com deficiências ou com deficiências associadas à surdez, em sintonia com a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, ou Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), e com a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que institui a modalidade de educação bilíngue de surdos. Esta propõe no artigo 78-A o público-alvo e os objetivos educacionais:

Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura;

II – garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas (BRASIL, [2015]).

Desse modo, as práticas de ensino e de in-

² Os nomes Célia e de sua mãe, Alice, são fictícios para preservar a sua identidade.

teração ocorrem em um contexto sociocultural situado na sala de aula de línguas escritas (não maternas), adicionais a Libras (língua de maior conforto linguístico), por uma professora não surda. Busca-se um ensino na perspectiva bilíngue para surdos, quer sejam surdos, surdos com outras deficiências associadas ou especificidades decorrentes de aprendizagem tardia e privação de línguas. Daí a necessidade de práticas letradas de leitura e escrita que atendam às especificidades e diversidades presentes na sala de aula de línguas, em específico, na educação bilíngue de surdos. Tais práticas envolvem, por exemplo, textos sociais e, principalmente, textos do contexto social da aluna.

Nesse direcionamento é que este estudo de caso é conduzido, para pensar e descrever estratégias e formas de ensinar frente a diversidade e diferenças presente na sala de aula. Para isso, a(o) professor(a) precisa conhecer quem é a(o) aluno(a) e como ele/ela aprende, por meio das observações e intervenções pedagógicas, e ainda, filiar-se na perspectiva de educação bilíngue de surdos.

A opção pelo ensino de Português na perspectiva da educação linguística e práticas de letramento para vida foi proposital, já que sua finalidade dialoga com uma maior agência e interação da aluna.

Como educação linguística, entendemos uma proposta de ensino de línguas com o objetivo de criar oportunidades de aprendizagem para a vida e contribuir para a formação cidadã dos alunos no contexto em que vivem (PRADO; LANGE; SCHLATTER; GARCEZ, 2014). Nesse entendimento, os alunos e alunas agem no mundo por intermédio de práticas de letramento de leitura e escrita, situadas em contextos de uso da língua(gem).

Parece redundante discutir sobre agência e interação como processos intrínsecos à educação linguística e aos letramentos. Mas, o que enfatizamos são atividades de leitura e escrita somadas às impressões e sentidos atribuídos pela professora-participante sobre sua experiência de docência com uma aluna surda na EJA, com

o intuito de que essa se aproprie de processos básicos de agenciamento e interação consigo, com o outro e com o meio social em seu processo de aprendizagem. São ações como ir e vir, comunicar-se ou se expressar, sinalizar um desejo, uma vontade, atitudes e ações necessárias ao processo de aprendizagem.

Sendo assim, a relevância desta pesquisa está assentada no compartilhamento de uma experiência docente, a qual emerge no processo de ensino-aprendizagem com as diferenças como possibilidades de ser e não como deficiência do outro (SKLIAR, 2005). Tal processo está ligado à problematização de como nós, professores da educação básica, principalmente na escola pública, poderemos proceder diante de situações de imprevistos e/ou incertezas que subjazem à prática docente.

Consideramos, ainda, essa experiência de ensino como um momento de aprendizagem do fazer docente em relação às incertezas tão presentes na diversidade da sala de aula. Isso permite pontuar que relatos de vivências de docência podem promover situações de reflexividade, favorecidas por um recorte situacional e temporal, assim como propor questionamentos teórico-metodológicos.

Este texto está dividido em três seções. Na primeira, traremos contribuições da educação linguística (PRADO; LANGE; SCHLATTER; GARCEZ, 2014) e letramentos (MENEZES DE SOUZA, 2011) no ensino de Português escrito para surdos, além de conceitos como interação e agência. Na segunda seção, apresentaremos a metodologia, os participantes e o contexto de pesquisa, assim como descreveremos a especificidade da aluna participante. Na terceira seção, analisaremos as três principais atividades desenvolvidas em sala de aula. Por fim, nas considerações, retomaremos o objetivo deste trabalho, bem como apontamentos pertinentes.

1 Educação linguística e práticas de letramento no ensino de línguas: agência e interação

Tentar definir agência não é tarefa fácil, con-

forme descreve Caetano (2019), subsidiada por Duranti (2006), ao adotar a definição que compartilhamos aqui:

(i) a agência é entendida como a propriedade de entidades que têm algum grau de controle sobre seu próprio comportamento, (ii) cujas ações no mundo afetam outras (e às vezes suas próprias) e (iii) cujas ações são objeto de avaliação (por exemplo, em termos de sua responsabilidade por um determinado resultado. (DURANTI, 2006, p. 457 *apud* CAETANO, 2019, p. 18).

Associar ao ensino de Português escrito para surdo(a)s questões voltadas ao agenciamento e interação dos alunos implica uma participação ativa destes nas práticas letradas de sala de aula, perseguindo um ensino-aprendizagem de línguas de modo mais crítico. Logo, o não comparecimento dessa ação de agência sobre o comportamento físico ou linguístico interfere na aprendizagem e na interação consigo e com o meio.

Nessa perspectiva, o ensino de línguas, em especial Português escrito para surdos, demanda pensar a inserção social da pessoa surda como cidadã e participante nas e das práticas sociais, em contextos locais, ao tomar parte e agir "em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua adicional [a exemplo inglês e espanhol] e na língua portuguesa" (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 133-134). Isso requer a interação com o outro para a performatização do eu, em contextos situados de práticas letradas e sociais. Desse modo,

Um passo importante para perceber a conexão entre o 'não-eu' coletivo e o 'eu' no processo educacional de desenvolver a conscientização crítica está na já mencionada importância de *aprender/ouvir*. Ao aprender a escutar [perceber], o aprendiz pode perceber que seu mundo e sua palavra – ou seja, seus valores e seus significados – se originam na coletividade sócio-histórica na qual nasceu e à qual pertence. A tarefa do letramento crítico seria então a de desenvolver essa percepção e entendimento.

Isso significa que já não basta entender o letramento crítico como um processo de *revelar* ou *desvelar* as verdades de um texto construídas e tendo origem no contexto do autor do texto. [...] Ambos – autor e leitor – são sujeitos sociais cujos 'eus' se destacaram de e tiveram origem em coletividades sócio-históricas de 'não-eus';

isso não apenas cria um sentido de identidade e pertencimento para o sujeito social, mas *também* uma consciência histórica (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 131).

Esta percepção do processo de significação nas coletividades nos permite "reconhecer, em diferentes níveis [que] o não-eu dele [o outro com seus valores e significados] [...] me faz reconhecer a mim [com meus valores e significados]." (FREIRE, 2016, p. 185). Nos termos de Freire, Menezes de Souza (2011) compreende que o "eu" surge da consciência de um "não-eu" do qual emerge, destaca-se e se conecta ao "eu" individualizado. Logo, o "não-eu" é sócio-histórico e, ao mesmo tempo que se distingue do eu-indivíduo, constitui o eu-social. O eu-indivíduo é formado nas coletividades dos "eus", conforme resume Menezes de Souza (2011).

À vista disso, reconhecemos que as situações de interação social e comunicação são questões que não estão dissociadas das relações de poder e agência. Como exemplo, Hammer (2007) destaca o uso situado, no mundo dos jogos, por indivíduos (autores-participantes) de práticas letradas como início de uma ação de agência e autoridade na representação e função social de personagens. O grupo utilizou técnicas de leitura e escrita como instrumentos para criação, desenvolvimento, ação de jogadores e personagens em jogos online.

Hammer (2007) aborda os conceitos de agência e autoridade, bem como tipos de agência e regras concernentes à representação de personagens em jogos online (RPG, sigla em inglês para *role-playing game*). Descreve a agência e o desejo de autoridade dos participantes: personagens, jogadores e autores sobre o mundo dos jogos. Sendo assim, envolve a ideia de regras do grupo como normas que podem delimitar o tipo de agência, mas que também podem ser negociadas, conforme os tipos de autoridade e agência disponibilizadas aos participantes.

Para a autora, a agência pode ser definida como capacidade de iniciar determinada ação ou ainda desejo de realizar a ação. Autoridade seria a capacidade de impor ou concretizar suas vontades. Ainda segundo Hammer (2007, p. 75-

76), a ação prevista é mediada por regras que definem o tipo de agência a ser desenvolvida pelos personagens/participantes no mundo do jogo. Contudo, além de as regras serem mediadoras, também é possível aos participantes, por meio da interação, acordarem novas regras para o jogo, capazes de serem (re)negociadas ou refutadas, conforme o meio social e de acordo com o agenciamento dos participantes.

Estes conceitos são aqui mobilizados por entendermos agência e autoridade como pressupostos inerentes às ações e às atitudes dos participantes, em uma prática representativa dos papéis sociais a serem assumidos pelos sujeitos, na coletividade. Outro exemplo possível é a dinâmica que ocorre na prática escolar, mediada pela agência e interação professor (a) e aluno(a).

Por esse ângulo, interação e agência são compreendidos aqui sob a perspectiva da educação linguística e práticas de letramento para as diferenças no ensino de línguas adicionais, em especial, Português escrito para surdos. Cada contexto educacional tem suas especificidades e cada aluno possui suas diferenças. Importante ressaltar que entendemos, conforme Skliar (2005), o termo diferenças como "próprio de cada pessoa", portanto em oposição ao conceito de deficiência como incapacidade humana.

Destacamos que uma educação amparada no pressuposto descrito acima requer formação de professores para as diferenças, tendo em conta a sensibilidade docente para atuar/agir em contextos educacionais complexos. Cabe aqui também pontuar o papel da escola na contemporaneidade, conforme análise de Caetano (2019):

Temos a ocorrência de um discurso no qual se dá ênfase ao papel da escola, que deverá se organizar para atender aos alunos e oferecer uma terminalidade específica, quando necessário. No entanto, lembremo-nos de que pela leitura da legislação [Art. 59/ LDBEN] não se percebe o protagonismo do Estado, uma vez que não deixa claro como os recursos para atingir as metas serão fornecidos. A agência estatal é apagada, então entenderemos que

cabirão aos professores e, não aos governantes, as ações necessárias para que a inclusão se efetive (CAETANO, 2019, p. 31).

A escola para surdos busca se adequar à política de inclusão do Estado, no tocante aos alunos surdos, surdocegos³ e surdos com múltiplas deficiências inseridos nas salas de aula. É pertinente destacar que, para além da função social da escola, está o papel de ação da agência estatal, posto que evidenciamos, por vezes, esse apagamento estatal nas políticas públicas, principalmente na educação especial ou bilingue para surdos. A adequação respeita, ainda como exemplo, o momento de ensino não presencial que vivemos em decorrência da pandemia por coronavírus (COVID-19), no qual há uma ausência ou insuficiência de ações para que a inclusão se efetive. Nesse direcionamento, justificamos a relevância de um diálogo com o ensino para os alunos surdos que abrace as especificidades linguísticas desses alunos, somadas ou não a outras especificidades ou deficiências associadas à surdez, com vista a um ensino-aprendizagem mais significativo para alunos e professores.

Desse modo, apontamos a educação linguística e as práticas de letramento de leitura e escrita de Português para surdos como "um deslizar entre os dois termos [educação e ensino], tendo em mente um ensino educativo" (MORIN, 2003, p. 11).

Dados esses esclarecimentos, descreveremos na seção subsequente a metodologia, o contexto de ensino-aprendizagem/sala de aula e os participantes.

2 Metodologia, contexto e participantes

Metodologicamente, esta pesquisa enquadra-se no paradigma qualitativo interpretativo (BORTONI-RICARDO, 2008), que agrega, além da observação de determinado aspecto da realidade, práticas sociais e os significados delas decorrentes, ao mesmo tempo subsidiadas pela interpretação da professora de sua ação docente

³ O termo hifenizado surdo-cego indica uma condição única e aditiva. Já a palavra surdocego, comumente empregada sem hífen e utilizada neste trabalho, aponta uma condição de perda dupla, multiplicativa, não aditiva. Portanto, "surdocegueira é uma condição que apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez" (LAGATI, 1993, p. 249 apud ANCCILOTO, 2002). Disponível em: <http://www.bancodeescola.com/surdocego.htm>. Acesso em: 24 jan. 2020.

e pelas atividades desenvolvidas com uma aluna surda, na EJA, em uma escola pública para surdos da região Centro-Oeste.

Esse recorte é fruto da prática docente da professora-participante e abarca a conclusão da disciplina "Teorias de ensino e aprendizagem de línguas", em nível de doutorado, ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) de uma universidade federal do Centro-Oeste. A escolha pela alternância no uso do pronome pessoal em primeira pessoa, singular e plural, é proposital. A justificativa dessa alternância é a busca de um diálogo com um relato de experiência docente. Desse modo, a primeira pessoa do plural é usada no texto para enfatizar pressupostos teórico-metodológicos. E, especificamente na discussão e interpretação das atividades desenvolvidas em sala de aula, será usado o pronome pessoal em primeira pessoa do singular. O objetivo desse recurso é, tão somente, destacar impressões e sentidos atribuídos pela professora-pesquisadora a sua ação pedagógica.

Concernente à geração dos dados, o processo foi acordado com a equipe multidisciplinar, principalmente professora-psicóloga e fonoaudióloga e equipe gestora, e autorizado pela mãe, responsável por Célia. Destaco que Alice (nome fictício), mãe de Célia, assinou o termo de consentimento oportunizando este relato de experiência.

Os dados de pesquisa foram gerados a partir da observação participante e seguem as etapas: a) observação e sondagem das interações ensino-aprendizagem realizadas em Libras nas aulas de Português escrito; b) registro filmado para posterior transcrição e registro fotográfico das atividades desenvolvidas com a aluna; c) seleção dos dados mais recorrentes e que dialogam com o objetivo deste trabalho; d) descarte de dados repetidos e já contemplados no tópico anterior; e) organização dos dados em categorias, seguindo a sequência temporal das atividades desenvolvidas em sala de aula com a aluna-participante.

2.1 Contexto do estudo de caso

A Escola Estadual de Educação Básica para

Surdos está localizada na região Centro-Oeste e oferta educação infantil (Estimulação precoce e Pré-Escola), ensino fundamental (I Ciclo, II Ciclo e III Ciclo) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) (1º Segmento – 1º e 2º anos; 2º Segmento – 1º e 2º anos) desenvolvidos em dois períodos: a) escolarização formal no período matutino; b) oficinas de Português, Libras e Matemática no período vespertino; c) projeto: autonomia da surdocegueira. A escolarização formal segue a mesma matriz curricular estadual, com alteração apenas na carga horária para a inclusão da disciplina/componente curricular de Libras. Persegue uma proposta, para os componentes curriculares, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconiza a relevância de ações pedagógicas destinadas à promoção da aprendizagem dos estudantes, destacando a linguagem como ponto inicial, no qual e com o qual o sujeito se constitui e se apropria dos diversos saberes produzidos na prática social, aqui incluso o espaço escolar, com suas práticas letradas e socioculturais.

A clientela da escola é composta por alunos surdos, surdocegos/baixa visão ou surdos com outras deficiências associadas, inerentes a comprometimentos motores, sensoriais, cognitivos, intelectuais, de linguagem, de comportamento etc. Há, também, alunos com aprendizagem tardia de língua e defasagem série/idade.

Ao solicitarem a matrícula na Escola, os alunos também são encaminhados à equipe multidisciplinar e admitidos após estudo de caso. O estudo de caso realizado pela Escola não tem o intuito de excluir. Pelo contrário, busca identificar as especificidades e as características de cada aluno. Como exemplo, por se tratar de uma escola para surdos, o aluno que não possui exame de audiometria é encaminhado pela equipe para que os responsáveis/familiares providenciem tal exame, com a finalidade de verificar o grau de perda auditiva em cada ouvido. Quanto aos alunos surdos com outras deficiências, é solicitado aos seus responsáveis/familiares a também procurarem médicos e profissionais que possam examinar essas condições e especificidades observadas

no aluno. O intuito desses cuidados é buscar melhores condições para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Ainda, em relação aos alunos surdos com outras deficiências, cerca de 80%, matriculados na Escola em 2019, apresentaram laudo médico. Aos que não possuíam, já havia sido solicitado. Contudo, a Escola segue orientação da Secretaria de Educação Especial (SEDUC/MT), com a avaliação dos alunos sendo realizada com o apoio de equipe multidisciplinar e professores.

Como se pode perceber, a característica da clientela atendida na escola é muito diversificada, demandando observações minuciosas em sala de aula e desenvolvimento/elaboração de atividades e propostas de ensino de acordo com as especificidades dos alunos. Isso significa que caberão aos professores as ações necessárias para que o ensino-aprendizagem se efetive (CAETANO, 2019, p. 31), concernente à pesquisa-produção-elaboração de materiais e atividades didáticas, assim como adaptações necessárias para abarcar a proposta pedagógica da Escola e os objetivos de aprendizagem. Enfatizamos que tal atribuição docente requer igualmente formação de professores para atuar nesses contextos.

Com a finalidade de mostrar a contribuição prestada pela Escola na educação bilíngue para surdos, soma-se o auxílio da equipe multidisciplinar aos alunos, às suas famílias, bem como a oferta anual de curso de Libras e projetos externos, por meio de parcerias construídas para que os alunos vivenciem práticas sociais de lazer, cultura e de aprendizagem, nos mais variados espaços sociais. Esses espaços, para muitos dos alunos e alunas, traduzem-se em únicas oportunidades de interação e práticas para além da escola. Daí a importância de trabalhar autonomia, valorização da identidade e possibilidades de inclusão social efetiva. Longe de ser um centro de atendimento para deficientes, a escola se insere em uma perspectiva educacional bilíngue.

Contudo, apesar dos seus quase 20 anos de existência, a referida escola ainda enfrenta muitos desafios, alguns já conhecidos por muitos educadores por se constituírem, de igual modo, nas

mesmas problemáticas enfrentadas em diversas escolas públicas do nosso país. Ainda chamamos atenção para o aspecto pedagógico, foco deste trabalho, razão pela qual mencionaremos aqui o fato de os alunos, em sua maioria, oriundos de famílias ouvintes, entrarem no espaço escolar com ausência (privação de língua materna) ou pouco conhecimento da Libras – e/ou Português. A primeira se insere na modalidade visual-espacial, denominada de L1 (primeira língua, língua de maior conforto linguístico/língua materna – para surdos nascidos e criados por pais e responsáveis surdos) ou, ainda, de língua natural da pessoa surda sinalizante do Brasil. Sabemos que, em geral, os surdos são oriundos de famílias ouvintes sem conhecimentos de língua de sinais. A segunda, língua Portuguesa – modalidade oral-auditiva –, usada principalmente na forma escrita por surdos sinalizantes, é nomeada de L2/segunda língua/língua não materna e/ou língua adicional. Outro ponto, tão relevante quanto esse aspecto, é a defasagem série/idade.

No ano de 2019, a escola contava com 71 alunos matriculados com idade entre 4 e 60 anos. São alunos que apresentam experiências diferenciadas de aprendizagem por intermédio da linguagem, sendo a Libras a língua de comunicação, interação e ensino dos demais componentes curriculares. Parte dos profissionais/professores da unidade escolar é composta por professores surdos que somam a maioria dos pedagogos. Outra parte, professores não surdos, possuem, além de cursos livres de Libras, atesto em Tradução e Interpretação pelo Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial do Estado (CASIES). Trata-se de formação e saberes necessários à área de atuação e função que exercem.

O *lôcus* deste relato de experiência é a sala de aula do 1º Segmento do 2º ano (EJA), correspondente ao 6º ano e 7º ano da educação regular. No decorrer do ano letivo de 2019, era constituída por alunos surdos, surdos com defasagem idade/fase e/ou deficiências associadas.

2.2 Participantes

Os participantes desta pesquisa são Célia e a professora-pesquisadora não surda/ouvinte. A professora é servidora efetiva da Rede Estadual de Educação desde 2012 e está lotada na escola desde 2018. Possui cursos livres de Libras, atestado em Tradução e Interpretação de Libras pelo CASIES (2019) e Pós-Graduação em Tradução, Interpretação e Docência de Libras, com banca de proficiência. Foi regente da sala de aula de Célia no período letivo de 2019.

Célia, aluna surda com 23 anos, pouco frequentou o espaço escolar nos anos anteriores. Não sinaliza em Libras e não utiliza Português escrito. Demonstra recorrer a uma linguagem instrumental. Toma a observação de objetos e o copiar da ação a ela apontada como comunicação com o outro e interação consigo. Demonstra apenas uma linguagem instrumental, por meio de limitada expressão gestual e corporal, de igual modo, dependência para realizar ações básicas da vida diária: cuidado, higiene pessoal e agência de comportamento para a expressão de seus desejos e vontades pessoais. Não demonstra comportamento verbal/sinalizado ou gestual de agência ou autoridade de ação.

Segundo relato informal da mãe, quando era criança, foi matriculada em uma escola de Educação Infantil perto da sua residência. Mas, era só deixá-la na escola para ter que prontamente retornar para buscá-la, em consequência do choro incessante da criança. Logo, desistiu de tal empreitada. E, somente em meados de 2018, foi possível que sua filha, então com 22 anos, viesse a estudar. Na atualidade, é o segundo ano que a aluna estuda na Escola. Coursou, em 2018, o 2º Segmento/ 1º ano (4º/5º anos, respectivamente) e, em 2019, estava matriculada no 1º Segmento/2º ano, correspondente aos 6º/7º anos. Estuda em uma sala de aula com 14 alunos surdos, entre alunos com várias especificidades e/ou deficiência associadas à surdez, assim como defasagem série/idade ou em fase inicial de aprendizagem Libras e Português.

3 Com quem eu ensino

[...] ela entrou [em 2018] em meados do ano passado.

Ela está mais diferente. Teve mais mudança porque ela faz as coisas sozinha [higienização pessoal]: pega a pasta [creme dental], toma banho. Antes ela não sabia fazer nada [2018] e agora já está fazendo sozinha (Alice, informação verbal).⁴

Conforme relato de Alice, Célia dependia dela para realizar atividades diárias e comuns, desde escovar dentes a fazer a higienização pessoal. Desse modo, não apresentava nenhuma agência comportamental nem de linguagem em sua prática social, nas rotinas diárias vivenciadas em sua casa e, inicialmente, também na Escola.

Dado que Célia, na época, não possuía laudo médico, incluímos aqui trechos de relato de sua mãe e consideramos, também, a anamnese realizada pela equipe multidisciplinar da Escola. Ambos os relatos compartilhados com a professora agregam à observação-participante a asserção de que a aluna parece não apresentar comportamento verbal-sinalizado ou de interação com o meio e nem consigo, visto que não solicitava ou manifestava nenhuma iniciativa ou desejo de vontade, como pedir para sair da sala de aula e ir beber água ou ir ao banheiro, mantendo-se séria, desconfiada e sem nenhuma ação aparente.

Ela realizava atividades de escrita copiadas do quadro, desde que indicadas por apontamento (gesto de apontar com o dedo) o que era para ser copiado, seguidas de ações como apontar a mochila e sinalizar (em Libras) a palavra-sinal "escrever", para que realizasse as ações de pegar seu caderno e começar a copiar. Portanto, dependia do agenciamento docente tanto para mostrar o texto/atividade no quadro como para indicar o que era para ser feito, em atenção, provavelmente, à autoridade da professora, por entender que lhe indicava uma ação. Possivelmente, Célia agia por associação e imitação da ação a ela apontada.

As primeiras atividades eram restritas a cópias de pequenas frases e palavras do quadro, assim

⁴ Trecho do relato de Alice, mãe de Célia, concedido às pesquisadoras, em 2019.

como cópia de desenho, este último, de modo estereotipado.

Se lhe fosse pedido um desenho livre, não desenhava, mas copiava a imagem que fosse

ofertada com traços e cores fortes, mantendo sempre um padrão, conforme se pode observar na Figura 1.

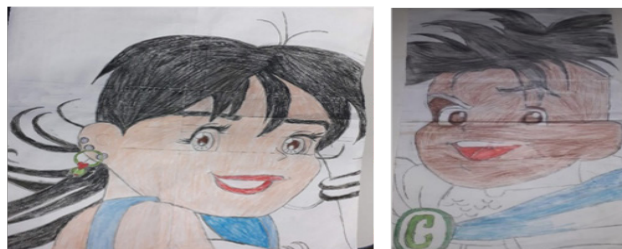
Figura 1 – Ilustrações 1, 2 e 3

1. Ilustração feita por Célia.



Desenho da Magali jovem

2. Ilustrações feita por outra aluna e ofertadas à Célia.



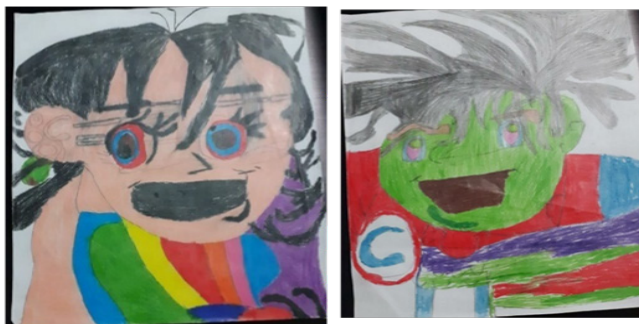
Magali jovem e Cebolinha jovem por aluna A.K.



Magali e Cebolinha por Célia

Fonte: Particular da professora-pesquisadora

3. Resultado da produção de Célia, abaixo:



Fonte: Acervo particular da professora-pesquisadora.

Desenhos realizados por Célia, durante uma aula sobre Histórias em Quadrinhos (HQs), com os personagens de Maurício de Souza e super-heróis e super-heroínas dos quadrinhos, quando solicitada que escolhesse uma personagem e a desenhasse. Célia escolheu Magali e Cebolinha e os representou de forma estilizada. Ela parece transpor para o desenho a boca cerrada e a ênfase nos traços dos olhos, com destaque para cores fortes. Como pôde ser visto acima, a percepção de Célia transposta nos traços e cores das personagens Cebolinha e Magali se distinguiram dos modelos oferecidos a ela.

Em uma leitura despreziosa, evidenciou-se que Célia utiliza uma comunicação visual, em destaque para si, em uma possível, talvez, tentativa de representar a si mesma ou o modo como principiou o ano letivo: sempre calada e com uma expressão séria e assustada. Portanto,

considero esse desenho como uma comunicação visual, pois, quando há aquisição tardia ou privação de línguas e a voz não é possível, os olhos e a expressão facial expressam uma linguagem.

Levando em conta os aspectos acima descritos, foram realizadas no primeiro momento atividades de desenho, desenho de contorno de objeto de uso em sala e conversas e interação comunicacional, aqui denominada de conversas. Ao me dirigir à Célia, propondo-lhe atividades e estabelecendo com ela uma conversa (em Libras), mesmo que não me respondesse em Libras, já demonstrava atenção, um leve sorriso e uma expressão facial de interesse.

Contudo, ainda não manifesta agência própria (HAMMER, 2007) na realização de ações e tomada de atitudes individuais. Interpreto que Célia usa a ação do outro para copiar tal ação. Contudo, não manifesta autonomia comportamental e

de linguagem sobre sua vontade ou desejo de ação. Sendo assim, demonstra fazer uso de uma linguagem instrumental por imitação, pois toma o objeto ou a ação do outro como instrumento que a orienta na realização das atividades, sejam diárias ou pedagógicas, respondendo às interações apenas com gestos ou expressões faciais/corporais quase não lidas pelo outro – interlocutor da prática comunicativa.

Por acreditar que a ausência de agência e interação consigo, com o outro e com o meio faz com que a aluna não se aproprie da linguagem como interação, nem mesmo na indicação de

alguma intenção comunicativa, utilizo conversas pedagógicas com Célia, assim como convido outros alunos para que interajam com ela no desenvolvimento das atividades em sala de aula e demais práticas escolares. Mesmo que a aluna não utilize a língua de sinais em resposta, sua interação comunicativa/conversacional demonstra compreender tais ações. Logo, percebo que mostra algum tipo de interação com o olhar e com pequenas atitudes. Tal fato pode ser percebido na atividade de desenho livre produzida por Célia, sem intervenção direta da professora, conforme se vê na Figura 2.

Figura 2 – Ilustração autoral de Célia



Fonte: Acervo particular da professora-pesquisadora.

A resposta da aluna para essa mediação conversacional me pareceu satisfatória ao contemplar a sua produção, desta feita não mediada por outro desenho. Observei a ampliação do mundo de Célia. Por meio desses desenhos de cores mais alegres, é possível identificá-la no nível pré-silábico 1, no qual ainda não se podem distinguir desenhos e escrita em seus desenhos.

Há um avanço significativo concernente à aprendizagem de língua escrita, desenvolvida em sala de aula, e sua atitude de produzir algo – uma resposta ao que fora trabalhado com Célia –, uma ação colaborativa entre professora, equipe multidisciplinar e mãe.

Dias antes, cumprindo um projeto interdisciplinar alusivo ao aniversário da capital, os alunos e professores de diversas salas visitaram uma igreja histórica no entorno da região central da cidade. Conversamos sobre a história de sua fundação e histórias contadas por moradores antigos sobre o local. Seguindo um pouco mais

pelo trajeto escolhido, pudemos ver réplicas dos casarões antigos e outros marcos instalados próximos ao rio, limítrofe da cidade. Na ocasião, havia solicitado que observassem com atenção a aula de campo, porque, depois produziríamos um relato de suas percepções, o que foi feito na aula subsequente de Português, com a culminância da apresentação de seus resumos escritos, sinalizados ou visuais.

Descrevo aqui uma mudança em curso, comportamental e de interação, nas práticas sociais e escolares, possível de ser interpretada, ao observarmos que o primeiro desenho acima representa seu resumo visual concernente à atividade proposta pela professora. Além de demonstrar interesse e ação em participar, no quesito criatividade e percepção, a primeira imagem incorpora três perspectivas diferentes: primeiro plano, um gato; segundo plano, uma casa e, em terceiro plano, uma árvore e o céu. Isso envolve noção representacional, espaço e

proporção e atenção.

Concluo que Célia alcançou certa autonomia, conforme relato de sua mãe transcrito na epígrafe desta seção, o qual evidencia essa mudança, não só na realização de atividades básicas de seu dia a dia, mas um letramento para a vida – Célia “já faz coisas sozinha”. O que não fazia antes, agora ela faz, como produzir sozinha um relato visual do que havia vivenciado na aula de campo.

Na seção seguinte, analiso algumas atividades desenvolvidas com Célia, em sala de aula sob a perspectiva teórica da educação linguística e práticas de letramento no ensino de Português escrito como língua adicional para surdos.

3 Educação linguística e práticas de letramento no ensino de Português escrito para surdos

Sabemos que a compreensão da linguagem se dá na interação, conforme apontado na identificação da participante Célia, na seção anterior. Sendo assim, as atividades aqui descritas se mantêm também como uma tentativa de convite para o diálogo: a) compreender e significar o tema proposto e entender o contexto de sala de aula – interacional e dialógico – no qual está incluída; b) a língua(gem) em interação na sala de aula, por meio das atividades desenvolvidas: a) rotinas; b) a escola e eu; c) o eu, o outro e o nós.

Começo com uma interação ocorrida na prática de sala de aula, com a finalidade de evidenciar a experiência de ensinar Português mediado pela Libras.

Excerto 1: Transcrição de vídeo, 30 de outubro de 2019⁵

Professora: Aponta (figura de um menino desenhado no caderno por Célia)

Célia menciona a ação de escrever a palavra.

Professora: Interrompe a ação de Célia, tocando em sua mão.

Célia: Interrompe a ação e direciona seu olhar à professora

Professora: O que é? (Sinaliza, apontado no caderno a figura de um menino).

Célia: MENINO (sinaliza em Libras)

Professora: MENINO (sinaliza em Libras)

Professora: M (digita)

Célia: M (digita).

Professora: Escreve (sinaliza em Libras a ação de escrever)

Célia: M (escreve a letra, apenas recorrendo à sua memória)

Professora: E (digita)

Célia: E (escreve)

Professora: N (digita)

Célia: Lê a letra N (digitada). Volta algumas páginas de seu caderno. Procura a escrita correspondente à digitação do alfabeto manual e, copia a grafia da letra N em seu caderno (a aluna demonstra saber em que folhas do caderno encontraria a representação do alfabeto manual e da escrita em Português, realizado por ela em outro dia letivo, pois a consulta foi rápida).

Professora: I (digitação do alfabeto manual).

Célia: Lê a letra I e pesquisa a grafia no caderno. Aponta a letra I como resposta (olha para a professora aguardando confirmação de sua resposta).

Professora: Confirma (meneando afirmativamente a cabeça).

Célia: volta para a folha da atividade do dia e copia a escrita em Português.

Professora: N (digitação do alfabeto manual).

Célia: Aponta a letra N como resposta (olha para a professora aguardando).

Professora: Confirma (meneando afirmativamente a cabeça) Continue (sinaliza, incentivando-a).

Célia: volta para a folha da atividade do dia e copia a escrita em Português

Professora: O (digitação do alfabeto manual)

Célia: Aponta a letra O como resposta (observa atenta a digitação manual, recorre ao caderno para buscar a grafia da letra O).

Professora: Confirma (meneando afirmativamente a cabeça).

Célia: copia a escrita em Português (demonstra ter compreendido)

Professora: O que é? (aponta a figura e sinaliza)

Célia: MENINO (sinaliza em Libras)

Professora: Nome? (sinaliza, perguntando em Libras) M-E-N-I-N-O (aponta a palavra escrita)

Célia: M-E-N-I-N-O (olha e digitaliza).

⁵ Para facilitar a compreensão das transcrições, optamos por definir as ocorrências como: Letras maiúsculas indica sinalização da palavra em Libras. Todas as letras maiúsculas e separadas por hífen indicam a datilologia correspondente ao alfabeto manual. Notas de observação e diálogo seguem sem modificação, com letras minúsculas.

No ensino de Português escrito para surdos utilizamos a língua de sinais como língua de interação e ensino. O trecho acima mostra esse diálogo linguístico entre duas modalidades linguísticas: Português (oral-auditivo), na grafia das palavras e nas práticas de leitura e escrita, e a Libras, de natureza visual-espacial, representada na digitação manual/alfabeto manual e na sinalização das palavras-sinais. A Libras é a base para o ensino de Português escrito, sendo este uma língua adicional ao repertório linguístico (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). No caso de Célia, trata-se de língua adicional à linguagem em uso pela aluna: representações visuais/desenhos e expressões não manuais expressões faciais e corporais.

No excerto acima, apesar de as atividades requererem uma prática por repetição simples, essa repetição mobiliza a ação de memorização e a atitude de apontamento, busca da resposta, sinalização e escrita. Na sequência, Célia demonstra uma prática de agência sobre seu comportamento (CAETANO, 2019), pois, além de recorrer à memória para a escrita das letras iniciais M e E, igualmente, assume iniciativa de consultar e copiar de seu caderno as letras cor-

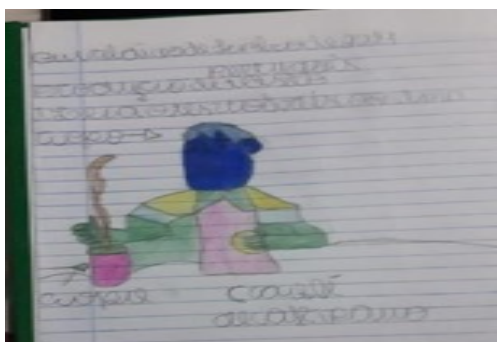
respondentes à digitalização do alfabeto manual indicado pela professora. Da ação da aluna, é possível depreender a construção da aprendizagem, pois, além de compreender o que lhe era dito por meio de palavra-sinal e/ou datilologia, ela respondia interagindo com o que lhe era indagado, por exemplo, na escrita e sinalização da palavra "menino".

Enfatizo que a atividade percorre o caminho das práticas de letramento ao englobar o início de uma ação de agência (HAMMER, 2007), a saber, o agenciamento da aluna para a mudança de um comportamento passivo.

Proponho, a seguir, práticas letradas de leitura e escrita na contextualização de cenas, em uma dada situação. A primeira cena representa uma prática diária de Célia que, segundo sua mãe, tem o hábito de tomar café regularmente quando está em casa. Utilizo esse quadro para enfatizar que o professor precisa levar em linha de conta as práticas de linguagem e as práticas sociais desses alunos. Para isso é necessário um olhar atento do professor com o objetivo de perceber possibilidades de ensino, principalmente com os alunos em processo inicial de alfabetização e práticas letradas de leitura e escrita.

Figura 3 – Temas trabalhados em sala: a) rotinas; b) a escola e eu

Tema 1: Rotinas



Tema 2: A escola e eu



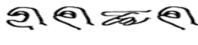
Fonte: Acervo particular da professora-pesquisadora.

Como exemplo, foi trabalhado com Célia o letramento escrito em Português a partir de imagens contextualizadas e visuais em consonância com o conteúdo trabalhado de forma geral na

sala de aula: descrição de rotinas. A ideia é começar com o letramento visual, com perguntas em Libras sobre o que significa ou pode representar a imagem: O que percebem? O que pode

estar acontecendo? Para na sequência, transpor a sinalização – conversa pedagógica em língua de sinais – para a escrita do Português, como língua adicional/segunda língua da aluna surda.

Os temas "Rotina" e "A escola e eu" foram desenvolvidos pela contextualização com figuras, ilustrando situações ali vivenciadas, e pela associação com objetos usados por Célia, como no exemplo "copo", que relacionam as ações de tomar café e acordar (Figura 3). Igualmente, foram apresentadas situações comuns na escola e fora da escola, como "pensar/lembrar de algo" e "ser chamado, alguém tocar em seu ombro ou receber um tapa de alguém." Buscou-se integrar o sentido da palavra-sinal ao objeto/situação representada na figura. Interessante perceber que a aluna representa a ilustração 1 com duas ações, compondo uma narrativa visual em três quadros: a) 1º desenho do antes: aproximação e expressão facial neutra; b) 2ª ilustração: o "Tapa", uma ação, um acontecimento; c) 3º desenho: expressão facial de raiva, também, a ausência da representação da mão na cena, possível consequência da ação. Assim, há uma contextualização da cena em movimento.

Após a leitura da imagem, procedemos à leitura da palavra por meio de ações de apontar o objeto e/ou situação, associando-o com a palavra-sinal (sinalização/Libras) e a palavra escrita no caderno. Esse procedimento consiste em apontar na direção do objeto/situação representada na ilustração, perguntando: O que é? Copo... Tapa... Ser chamado.... Pensar. Também a datilologia – soletração do alfabeto manual –, com a digitação das letras escritas, como C-O-P-O, é parte desse processo, juntamente com o questionamento, em Libras: "O que é? Palavra copo, C-O-P-O  (soletração em língua de sinais do alfabeto manual da Libras).

As atividades um e dois foram trabalhadas por meio do alfabeto manual e sinalização da palavra-sinal (em Libras). "O que é isto?" (apontamento para a imagem no caderno).

A atividade teve como objetivo provocar uma atitude de ação, de significação e memorização por parte de Célia. Para tanto, mobilizaram-se questionamentos sobre o significado do objeto ou situação em relação à palavra escrita: o que é ____?

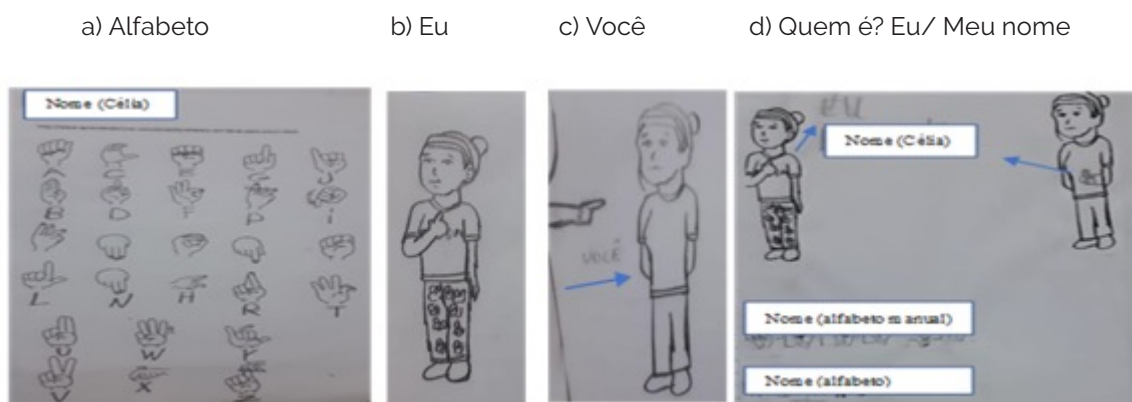
Como pôde ser observado, Célia conseguiu desenvolver a atividade com a colaboração da professora e mediação de estímulos e pistas visuais, enfatizando, ainda, que a atividade teve como objetivo o letramento para a vida. Por repetições e memorizações, buscou-se a construção de uma atitude de ação em prol de maior autonomia e aprendizagem da aluna. Isso implica pensar a inserção social de Célia como cidadã e participante nas práticas sociais (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; PRADO; LANGE; SCHLATTER; GARCEZ, 2014). Esse conjunto de ações justifica a educação linguística na perspectiva das práticas de letramento.

3.1 Letramentos na sala de aula de línguas: interações e avanços

Eu queria que você trabalhasse mais com Célia sobre o nome dela, porque em casa eu ensino ela, mas nós ensina do nosso jeito não é do jeito deles [se refere ao surdo e a Libras] [...] Também, trabalhasse sobre Libras. (Alice, informação verba).⁶

No segundo excerto, descrevemos os avanços e mudanças na tomada de ação e interação de Célia, para dar prosseguimento a sua educação linguística e letramentos em prol de uma aprendizagem mais autônoma, conforme evidenciados na Figura 4:

⁶ Trecho de conversa informal com Alice, mãe de Célia, concedido às pesquisadoras em 4 de dezembro de 2019).

Figura 4 – Eu e minha agência⁷. Atividade desenvolvida por Célia

Fonte: Acervo particular da professora-pesquisadora.

A Figura 4, composta pelas atividades: a) alfabeto manual (em Libras) para escrita das letras correspondentes em Português; b) e c) dêiticos de primeira e segunda pessoas do singular: Eu e Você; d) identidade: identificação de si (sinal "eu" e nome-sinal – "nome" em Libras). Essas atividades foram pensadas com o objetivo de verificar como Célia agiria na resolução das atividades – agência e letramento.

Observa-se que, na datilologia manual (sequência do alfabeto em Libras), as únicas letras com a grafia incorreta correspondem a letras com traços distintivos similares, denominadas de unidades mínimas, como recorrente na aprendizagem de alunos ouvintes pela sonoridade dos fonemas /b/ e /p/. Em Libras, podemos perceber a mesma diferença nas unidades mínimas digitadas, que compartilham a mesma configuração de mão /p/ e /h/; /j/ e /i/.

Percebemos, na resolução da primeira atividade, um processo inicial de letramento escrito. Ao trocar apenas a grafia das letras P e H; J e I, Célia demonstra estar em processo ativo de aprendizagem, compreendendo que a digitação manual corresponde à escrita do Português. A aluna tem êxito na identificação de unidade complexa como /t/ e /f/. A mudança entre as letras está na inversão da posição do dedo polegar sobre

o dedo indicador T ou abaixo do dedo indicador F, ou seja, na configuração de mão.

Assim, na resolução da atividade, Célia indica estar em processo inicial de alfabetização e agência, recorrendo ao que internalizou para realizar a atividade; talvez, por isso, não haja correspondência entre algumas digitações do alfabeto manual e Português escrito. A agência de Célia, na Figura 4, corresponde, nos termos de Caetano (2019), à capacidade de iniciar determinada ação ou ainda ao desejo em realizar a ação. Isso pode significar o início de uma agência própria de Célia, pois sem agência dos participantes não há prática. Logo, a agência dessa aluna na prática de educação linguística e dos letramentos é condição para o diálogo e interação consigo, com o outro e com o meio em que vive. Agência e autoridade estão imbricadas nas atitudes de agir e realizar a ação iniciada. Significa ainda que a agência, além de envolver a iniciativa de uma ação, também abarca os meios para concretizá-la, os quais seguem de acordo com regras acordadas pelo grupo social e práticas sociais situadas (HAMMER, 2007).

Nas atividades dois e três, foram trabalhados os dêiticos, mediados pela sinalização da professora e por recursos visuais, aspecto complexo, por indicar a posição assumida pelo indivíduo. O eu e o outro (Eu e Você) não é fixo, mas assumido

⁷ As atividades foram realizadas na última aula, mês de dezembro de 2019, com a aluna e acompanhada pela psicóloga da escola, representando a equipe multidisciplinar e conforme solicitação da professora para que, posteriormente realize um registro detalhado das atividades e divulgue com a coordenação da escola.

pelo sujeito na coletividade: na interação com o não-eu é que se dá a construção identitária do eu, portanto, interacional e sócio-histórica. (HALL, 2009; MENEZES DE SOUZA, 2011).

Nesse alinhamento, a aluna identifica a sinalização em Libras (nas ilustrações acima, indicadas pelas setas) e escreve "Eu", uma possível identificação de si em oposição ao "não-eu". A atividade mostrou que Célia se apropria da Libras ao indicar 'Eu' próximo da ilustração que a representava. Na sinalização "Nome", escreve seu nome próximo à ilustração do sinal. Na sequência, Célia escreve seu nome com letras recortadas do alfabeto correspondente ao alfabeto manual.

Como a aluna não tinha e/ou desconhecia seu sinal, nome em Libras, convidei-a para irmos a outras salas de aula, momento em que apontava a si mesma na imagem, sinalizando "Eu" e "Nome", indicando a si mesma e realizando a digitação das letras do seu nome. Solicitei que os demais colegas lhe atribuissem seu nome-sinal em Libras. Perguntei-lhe, em Libras, qual era seu sinal. Célia, com expressão satisfeita, respondeu seu sinal, realizando os parâmetros linguísticos da Libras, a saber: configuração de mão, movimento, direção e ponto de articulação. Tomo aqui os pressupostos de Freire (2016): a identidade se dá na interação com o outro, seus valores e significados. Portanto, a construção identitária de Célia, como se reconhece, só se dará discursivamente na interação e práticas socioculturais e de linguagem nas coletividades (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Conforme se pode observar, a interação conversacional, para além das atividades em si, incluindo as representações dos papéis sociais da aluna e da professora, remetem ao uso da linguagem e da prática comunicativa em uma ação de agência e autoridade em diálogo – em negociação das regras e papéis sociais (HAMMER, 2007). Com isso, objetivou-se que a aluna pudesse inferir o significado, o sentido do que ela estava fazendo, e percebesse isso como uma prática de linguagem em uso.

Desse modo, foi possível evidenciarmos sua agência comportamental e desenvolvimento nas

atividades apresentadas. A análise demonstrou que a capacidade de repetição, aprendizagem, internalização de regras e memorização, interação e agência própria pode ser trabalhada com a aluna.

Considerações finais

Neste artigo, abordaram-se temas como educação linguística, práticas de letramento e ensino de Português para surdos, para descrever a aprendizagem de Português desenvolvida com uma aluna surda, a partir de práticas de letramento e educação linguística, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por meio de um relato de experiência de docência, objetivou-se descrever as atividades pedagógicas e analisar como foram propostas à aluna, com vista à sua ação de agência e interação em um letramento para a vida. Para isso, consideraram-se as atividades de leitura e escrita interpretadas pela professora-participante nas aulas do ano letivo de 2019.

Quanto aos indícios que conferem sentido ao ensino de línguas, destacamos todo o processo vivenciado pela aluna em um curto espaço de tempo, e ainda inicial, porém significativo, para modificar algumas práticas, incluindo a escrita de seu nome, identificação de si e do outro e leitura com suporte do alfabeto manual.

Concluímos com o entendimento de que a capacidade de agir está ligada à capacidade de realizar a ação (HAMMER, 2007) aqui proposta pela professora. Em tal proposta, a ênfase da atuação está centrada na construção e prática da ação de agência – competência de iniciar uma ação com base no ensino oferecido, conhecimentos e informações postos à disposição. Igualmente, é indispensável a autoridade de impor e/ou concretizar a vontade sobre o proposto no âmbito da educação linguística e ensino de línguas, para negociação entre participantes, professora e aluna, no processo ensino-aprendizagem.

Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3zFls26>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021. Lei 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/2ZhbNSO>. Acesso em: 10 set. 2021.

CAETANO, C. Reflexões sobre agência na linguagem: as leis de inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular. um letramento possível? In: JESUS, D. M.; FURLANETO, L. S. (org.). Educação inclusiva, ensino e formação de professores de língua. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 17-38.

CRUZ, C. R. Consciência fonológica na Língua de Sinais Brasileira (Libras) em crianças e surdos com início da aquisição da primeira língua (Libras) precoce ou tardio. 2016. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

DURANTI, A. Agency in language. In: DURANTI, A. (ed.). A Companion to Linguistic Anthropology. New York: Blackwell, 2006.

FREIRE, A. M. A. Pedagogia da tolerância. Organização de Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 103-133.

HAMMER, J. Agency and Authority in Role-Playing "Texts". In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (ed.). A new literacies sampler. New York: Peter Lang, 2007. p. 67-93.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significados. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (org.). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco editorial, 2011. p. 128-140.

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PRADO, V. V.; LANGE, C. P.; SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.M. O ensino de línguas adicionais na educação de jovens e adultos: quando a aula de inglês pode fazer a diferença. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (org.). Uma espiadinha na sala de aula. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014. p. 137-169.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: línguas, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Estado da Educação. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 1, p. 127-172.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação. In: SKLIAR, C. (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 7-32.

Jubileia Mendes de Matos Coelho

Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL/UFMT), em Cuiabá, MT, Brasil; especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa; Língua Estrangeira e Tradução, Interpretação e Docência da Língua Brasileira de Sinais, com aprovação em Banca de Proficiência e Atesto em Língua Brasileira de Sinais. Doutoranda em Estudos de Linguagem no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL/UFMT), em Cuiabá, MT, Brasil. Professora da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT).

Flávia Girardo Botelho Borges

Doutora em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em Recife, PE, Brasil; mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE), em Cuiabá, MT, Brasil. Professora Adjunta do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá, MT, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Ensino, Interação e Aprendizagem (LEIA).

Endereço para correspondência

Jubileia Mendes de Matos Coelho

Rua 26 Quadra 08, 05

Jardim Primavera, 78132-674

Várzea Grande, MT, Brasil

Flávia Girardo Botelho Borges

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Linguagens

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, sala 05

Boa Esperança, 78060-900

Cuiabá, MT, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação das autoras antes da publicação.