

EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO VISUAL NA CONSTITUIÇÃO DA LIBRAS E DO PORTUGUÊS POR ALUNOS SURDOS NUMA ESCOLA REGULAR

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira¹
Prefeitura Municipal de Campinas/UNICAMP/FAJ

MARTINS, Luana²
Prefeitura Municipal de Campinas/Prefeitura Municipal de Vinhedo

RESUMO

O presente trabalho versa sobre algumas experiências, de ensino de português para alunos surdos, desenvolvidas na Rede Municipal de Campinas. Apresentamos caminhos trilhados, registrados e observados durante dois anos de trabalho docente com alunos surdos em uma sala bilíngue, que se caracteriza como sala multiseriada. Tal projeto agregado pela rede municipal de Campinas tem por objetivo atender ao decreto 5.626/05, quanto às especificidades de ensino de surdos, baseadas na língua brasileira de sinais (LIBRAS) como língua de instrução. Focamos, neste texto, a observação sobre a aprendizagem do português e da Libras por dois alunos surdos. Suas distintas histórias de vidas marcam suas singularidades em relação à aquisição da língua de sinais e sua relação com a língua portuguesa. Essa vertente será foco de análise. O intuito do texto é poder compartilhar modos, saberes e fazeres relacionados ao ensino de surdos no que se refere à aquisição da Libras e à aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua.

ABSTRACT

This paper describes some experiences in teaching Portuguese for deaf students, developed in the Municipal de Campinas. We will present paths taken, recorded and observed during two years of teaching work with deaf students in a bilingual room, multiseriate. This project added by the municipal Campinas aims to meet the Decree 5.626/05, as to the specific education of the deaf, based on Brazilian Sign Language (LBS) as the language of instruction. We will focus in this text, the observation on learning Portuguese and Libras by two deaf students. Their distinct life histories that mark its uniqueness in relation to the acquisition of sign language and its relationship with the Portuguese language, will be the focus of analysis. The purpose of this paper is to share methods, knowledge and practices related to education of the deaf with respect to the acquisition of Pounds and learning of English as a second language.

I- Introdução

Há uma crescente preocupação sobre os caminhos metodológicos de ensino de português para surdos numa perspectiva de letramento visual, na qual a língua brasileira de sinais (LIBRAS) faz-se

¹ Professora de Educação Especial designada no cargo de professora bilíngüe para surdos na Rede Municipal de Campinas e doutoranda em Educação. E-mail: vanymartins@hotmail.com

² Professora de Educação Especial designada no cargo de professora bilíngüe para surdos na Rede Municipal de Campinas. E-mail: luana_martins1982@yahoo.com.br

presente numa relação de constituição do sujeito surdo, sendo vital no processo de suas aprendizagens escolares (LACERDA & POLETTI, 2004; SOUZA, 2006; ARAUJO & LACERDA, 2008; LODI & LACERDA, 2009, entre outros). Evidente que todo este movimento maior, sai da academia, tomando espaço como ações e práticas cotidianas nas escolas. Esse percurso tem ocorrido, também, e por conta da legislação que reconhece e legitima um lugar importante para a Libras no processo de aprendizagem dos alunos surdos. Esse movimento faz a Libras, de algum modo, estar presente, e, portanto, mais visível nas escolas e instituições de ensino regular. Com isso requer-se (coloca-se no bojo de discussão) outros caminhos para a inclusão de surdos numa escola que se firme politicamente como um espaço de ensino numa perspectiva bilíngüe – com programas que visam uma política lingüística em que a Libras se faz presente. (BRASIL, Decreto/Lei 5.626/05). Para continuar a questão destacamos alguns parágrafos da legislação vigente:

IV - garantir o **atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**, desde a educação infantil, **nas salas de aula** e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização; V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos; VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de **segunda língua**, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e **reconhecendo a singularidade lingüística** manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa. (BRASIL, Decreto/LEI 5.626/05 – grifos das autoras).

De fato, a citação acima, retirada do documento legal, prevê a necessidade da presença da língua de sinais no turno em que a criança surda estuda. Aponta a presença de salas de recursos, mas deixa claro que a criança surda deve ser respeitada em suas especificidades lingüísticas. E ainda, afirma a necessária adequação curricular, bem como, de mudanças metodológicas nas salas de aula que o aluno frequenta. Para atender essa demanda múltiplos caminhos são trilhados, entre eles: a presença de intérpretes de língua de sinais na escola; a adoção de uma política lingüística ampla com a presença de professores surdos modelo de aquisição da Libras; a contratação de professores bilíngües (Libras/Português) surdos e ouvintes; ensino de português com metodologias de ensino de segunda língua; em alguns casos, “apoio” de professores da educação especial de forma itinerante; entre outros meios. Muitas das formas apresentadas apenas camuflam uma proposta franca de educação para surdos, oferecendo o mínimo para que os familiares não façam denúncias de negligência da escola quanto às especificidades de seus filhos.

Neste bojo de discussão e fomentos sobre políticas inclusivas para alunos surdos, a Prefeitura Municipal de Campinas (PMC), com parceria realizada entre a Rede e a Universidade Federal de São Carlos, para fins de assessoria pedagógica, tem viabilizado uma reconfiguração da inclusão de seus alunos surdos na escola – focaremos aqui as propostas desenvolvidas nas séries iniciais do fundamental I, na escola Polo que trabalhamos. Há, neste contexto, criação de salas bilíngües, com a língua de instrução Libras, e ainda, há a presença de professores bilíngües e instrutores surdos. Essa proposta quebra com a dinâmica que vinha sendo difundida e praticada como “inclusão” de surdos nas salas de aula, mas que não tinha nenhuma estrutura: nem física, nem de pessoal especializado. Uma inclusão de corpos, que, todavia, na nossa análise, apenas reforçava a exclusão do sujeito surdo nos processos de ensino e aprendizagem. Isso se dá (essa exclusão numa proposta inclusiva), uma vez que o aluno fica, nesta perspectiva, sem acesso a língua de sinais, e o ensino não é repensado numa proposta que busque a construção crítica do aluno e busca a construção de uma interação entre educandos e entre eles com o conhecimento (com propostas visuais e de modo mais natural, posto a condição de não-audição destes alunos). Dependendo do modo que se pensa e se pratica a inclusão de alunos surdos revela-se qual perspectiva lingüística está sendo desenvolvida, e com isso, qual o posicionamento sobre a surdez que está presente na escola (ou nas práticas docentes). Sobre isso destacamos:

Pode-se pensar *a surdez* como uma invenção instaurada no contato com o outro, num dado plano discursivo que traz diversas formas de saberes e fazeres. Há pelo menos duas maneiras distintas de entender a surdez: (1) como falta – a não audição, a não fala – a qual se deve atribuir correção através de diversas técnicas sociais, com um único intuito, de restituir o *corpo deficiente* e; (2) como experiência visual, pela falta de audição, que cria outra forma de subjetividade; sendo essa falta a possibilidade do surdo construir uma nova inscrição de si, não cabendo uma reabilitação, já que esta diferença mesma, o constitui como sujeito Surdo. (MARTINS, 2007, p. 173).

E ainda nesta mesma concepção trazemos a contribuição do pensamento de Lopes (2007):

[...] proponho olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural. Não nego a falta de audição do corpo surdo, porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez. Tal diferença, embora pareça sutil, marca substancialmente a constituição de uma comunidade específica e a constituição de estudos que foram produzindo e inventando a surdez como um *marcador cultural primordial*. Assim como o sexo, que aparece marcado no corpo feminino e no corpo masculino, a surdez também marca aquele que a possui, diferenciando os que ouvem daqueles que não ouvem. [...] esta aparece como elemento diferenciador capaz de aproximar e mobilizar aqueles que a possui em prol de causas e lutas comuns (LOPES, 2007, p. 9). (Grifos da autora).

Neste texto e no nosso trabalho docente optamos a perspectiva (2) – apontada na primeira citação -, a surdez como uma experiência visual e a Libras como constitutiva do sujeito surdo e de seus processos subjetivos, portanto, sendo esta de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem. Embasadas por esse viés, adiantamos que todas as relações em sala de aula se fazem de modo a garantir espaço da língua sinais como L1 (primeira língua). No projeto da Rede Municipal de Campinas, a Libras tem um lugar de destaque no que tange a questão de sua aquisição pelas crianças surdas, já que, apostamos que todas as relações sociais perpassam pela linguagem. Assim, as crianças ficam expostas o máximo possível em ambientes com grande possibilidade de insumo lingüístico (da Libras) em contexto real de uso. Para isso, é oferecido oficinas de Libras (no contra-turno) com professores surdos³.

A proposta deste texto é de poder compartilhar algumas experiências positivas de ensino inclusivo para surdos, numa perspectiva que visa o letramento visual de surdos, vivenciadas nesta escola regular. A abordagem adotada de trabalho se dá pela perspectiva teórica enunciativa discursiva, a qual entende o sujeito constituído pelos vários discursos que o compõem; e esse processo se dá em suas relações com o entorno (BAKHTIN, 2000). Não há um eu que não se produza na relação com o outro. E entendemos estas relações baseadas em jogos *de força*, portanto, permeadas por *relações de poder e saber*. Saber construído socialmente e permeado na escola e nas práticas cotidianas. Nesse processo, de lutas, e de saberes históricos, que se dão de modo relacional, emergem subjetividades históricas (FOUCAULT, 1979).

Trata-se do saber histórico das lutas. No domínio especializado da erudição tanto quanto no saber desqualificado das pessoas jazia a memória dos combates, aquela precisamente, que até então tinha sido mantida sob tutela. E assim se delineou o que se poderia chamar uma genealogia, ou, antes, assim se delinearam pesquisas genealógicas múltiplas [...].

³ Embora ainda mantenha-se a nomenclatura, instrutores de Libras, optamos, neste trabalho nomeá-los como professores por perceber a relação docente entre estes sujeitos; e ainda, por uma questão política de empoderamento da presença do surdo educador na escola.

Chamemos, se quiserem, de “genealogia” o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais. (FOUCAULT, 1999, p.13).

Assim, optamos por pensar o sujeito em suas construções cotidianas, ou seja, “chegar a uma análise que possa dar conta da constituição do sujeito na trama histórica” (FOUCAULT, 1979, p.7). Portanto, adotamos três pressupostos sobre **o sujeito (aqui observado como sujeito surdo)**, extraídos, por nós, das teorias de Foucault e Bakhtin: 1) ser histórico; 2) ser produzido numa relação de jogos e forças, portanto, de saber e poder; 3) ser constituído num processo relacional com o outro, assim, operando o processo de dialogia e polifonia – vários discursos que compõem as múltiplas vozes do sujeito...uma singularidade que se constitui por vários e em vários falares.

O eu e o outro se constituem mutuamente: o eu não existe sem o outro, assim como a autoconsciência só se desenvolve através do outro. Dessa forma o eu bakhtiniano não se constitui isoladamente, não é algo acabado e completo; existe apenas em uma relação tensa e dinâmica com aquilo que é outro; que lhe dará acabamento e completude. Meu eu só é percebido pelos olhos do outro, na refração do mundo através dos valores do(s) outro(s). (LODI, 2006, p.186).⁴

Já anunciado nosso referencial teórico sobre sujeito e linguagem, retornamos a questão apontada sobre a apresentação da experiência de uma escola de surdos na rede municipal de ensino. Salientamos que tal proposta só tem sido possível porque existe toda uma estrutura política que modifica o espaço de uma escola pensada para ouvintes, rumo a uma escola composta também por pessoas que não ouvem, mas que pertencem a essa escola – pertencem como sujeitos surdos falantes de uma língua visuogestual e que está (esta língua e o sujeito surdo) marcada e presente no espaço da escola e nas relações internas desta instituição.

II- Contextualização da sala bilíngüe (Libras/Português)

*O fazer sempre vem acompanhado do
pensar sobre o fazer.*
Benedetti, 2004, p.17.

E assim colocamo-nos na doce e angustiante tarefa do pensar no nosso fazer ...

Desde 2009 quando entramos neste projeto como professoras bilíngües, concursadas nesta prefeitura, temos estudado e praticado formas de ensinar surdos numa diversidade de modos e estratégias distintas. Aprendemos muito com a complexa realidade de nossa sala. Muitos educadores questionam a característica das salas bilíngües na rede, chegando na seguinte questão: qual a especificidade desta sala? Não está contra os princípios da inclusão, uma vez que há discursos que defendem a presença de surdos na

⁴ Uma suposta completude, diríamos, nessa constante relação com o outro não há um fechamento para o eu, mas há uma busca incessante pela completude no outro – como sujeitos relacionais, constituídos com o olhar deste outro que diz sobre mim.

escola, em salas de ouvintes, com apoio de intérprete? Qual a razão de se criar salas bilíngües na educação infantil e nos anos iniciais, no fundamental I? Essa é uma sala especial?

Para responder tais questionamentos e justificar a criação de salas língua de instrução Libras, embora já tenhamos anunciado anteriormente, reiteramos a discussão trazendo a contribuição da autora:

Nesta direção, advogam a implantação de uma educação bilíngüe para surdos, que defende que estes sujeitos devam interagir com interlocutores usuários de língua de sinais o mais precocemente possível, identificada como uma língua passível de ser desenvolvida sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem”. Desta forma, tal proposta educacional contempla o direito linguístico da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua na qual tenha domínio, respeitando, ainda, os aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares inerentes à condição de surdez (LACERDA & LODI, 2009, p. 12).

Deste modo, a proposta de salas bilíngües é garantida como espaço de trocas linguísticas, as quais facilitarão a construção de aprendizagem. Há grande necessidade de se ter interlocutores falantes da língua de sinais no processo de aquisição desta língua por sujeitos surdos, e isso, deve ser oferecido o mais cedo possível.

Avançando, para contextualizar o projeto faremos a seguinte descrição: atuamos em uma sala de aula regular com alunos surdos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I⁵. Essa realidade possibilita-nos cotidianamente refletir sobre a aprendizagem em contexto heterogêneo, o que já vem sendo agregado nas propostas desta nova escolarização de nove anos, divididas por Ciclos (Ciclo I e II do fundamental I; e Ciclo III e IV do fundamental II). A idéia é que os conteúdos curriculares do I Ciclo sejam ensinados nos três primeiros anos, e subseqüentemente no Ciclo II, o aluno terá mais dois anos para incorporar os conteúdos deste período. Essa é a justificativa da não reprova dentro do mesmo Ciclo – o fato do aluno poder aprender paulatinamente, e em seu tempo, os conteúdos destes anos em Ciclos.

Assim, baseadas na proposta de aprendizagem por Ciclos temos trabalhado em um mesmo espaço (duas professoras), todavia, dividimos os alunos, nas atividades por Ciclos I e II. Como os alunos surdos, na maior parte, são filhos de pais ouvintes, a fluência na Libras não é algo comum. Desta forma, o aluno irá necessariamente passar por processo de aquisição de linguagem tardiamente, e na escola. Por isso, temos notado que a diversidade de alunos (seus conhecimentos distintos em relação a Libras) tem possibilitado trocas interessantes e um aceleração na aquisição da mesma – na sala multiseriada. Essa é a primeira justificativa para não separarmos a sala, ainda, em Ciclo I e II. A segunda justificativa é a quantidade de alunos para tal divisão. Como o projeto é recente não teríamos número suficiente de alunos para a divisão – isso pode ocorrer com a demanda de alunos surdos, o que facilitará a troca entre os sujeitos, e a separação em duas salas uma de 1º a 3º ano; e outra de 4º e 5º ano.

Temos destacado que este espaço, uma sala de aula multiseriada, não se trata de uma sala especial – ou seja, não é uma sala só para surdos; ou ainda uma sala em que se agrupam surdos para trocas linguísticas, ou porque não possuem condições de estarem numa outra sala. Esta é uma sala que tem a Libras como língua de instrução, e nela podem matricular qualquer estudante que se beneficie pela aprendizagem, via esta língua. Como em escolas bilíngües, (Português/Inglês) o conteúdo curricular é respeitado e os pais optam por estas escolas por inúmeros valores, entre eles o aprendizado precoce de uma língua de prestígio econômica – no caso de escolas bilíngües Português e outra língua oral.

⁵ Estes alunos têm sido encaminhados de várias escolas da rede municipal de Campinas (e da região) para as escolas Pólos. Isto se dá pela condição diferenciada de estrutura teórico e prática no que se refere a educação de surdos, num viés em que a surdez não é vista como problema, ou como deficiência, mas como diferença linguística e cultural.

No caso da Libras, sabemos que não estamos tratando de uma língua de prestígio social, mas estamos tratando de sujeitos que por não ouvirem aprendem mais naturalmente por meio da visão, e esta língua não os impede em nada de desenvolver seus processos cognitivos e relacionais, via linguagem. Portanto, defendemos o uso da Libras para todos os alunos que forem beneficiados em seu processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que este projeto não finaliza no fundamental I. Temos outro modo de trabalho, nesta mesma linha de pensamento, mas com outras especificidades no fundamental II. Os alunos estão em salas com ouvintes, com a presença de intérpretes de língua de sinais. Tem aulas de português como segunda língua, em uma sala específica para os alunos surdos. Cada aluno, do fundamental II (6º a 9º ano), no mesmo dia e horário que sua sala tem aula de Português com metodologia de língua materna, encaminha-se para a sala de aula com uma professora bilíngüe que ensina o português como segunda língua. Todas as salas possuem aulas de Libras, e esta disciplina consta da grade curricular do Ensino Fundamental II. No ensino fundamental I os alunos têm aulas de Libras, mas não está na grade curricular. Os alunos surdos ainda participam de oficinas de Libras com a presença de professores surdos.

Assim, pensamos que essa vivência num outro modo de inclusão para surdos tem nos feito repensar formas e caminhos para o ensino de alunos surdos e ouvintes em interação.

III- Letramento Visual: Da leitura para a Escrita

É escrevendo, precisamente, que assimilamos a própria coisa na qual se pensa. Nós a ajudamos a implantar-se na alma, a implantar-se no corpo, a tornar-se como uma espécie de hábito ou em toda caso de virtualidade física. (Foucault, 2010, p. 321).



O que temos concebido por letramento visual?

O desenho acima ilustrado por M2 revela que o cotidiano constrói saberes e estes se inscrevem nos corpos. Há uma relação de tempo-espaco-fazer muito interessante e que o aluno transcreve nesta pequena tira. Temos construído uma visão de que as experiências cotidianas são significativas para o letramento de qualquer aluno. É do saber singular que vamos tecendo as narrativas dos alunos, apresentando novos conhecimentos que ao serem incorporados tomam, para o sujeito, algo da dimensão de saber. O letramento visual, aqui neste trabalho, tem sido usado como leituras de mundo... leituras que significam (sistemizam...fazem o corpo ler...materializam-se no corpo) práticas, e que trazem funcionalidade para a linguagem. A chave de leitura é perceber quais caminhos cativam os alunos surdos no processo de ensino da língua portuguesa: pela Libras? Pelo uso funcional e real desta língua? Pensamos que as duas coisas são de suma relevância.

Há várias concepções sobre letramento. Tal proposta surge da “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. (SOARES, 2004, p. 6). Assim, numa proposta de letramento visual, há uma complexa relação entre o uso da língua escrita e a aprendizagem visual deste sistema (um uso que não se limita na decodificação de grafemas/fonemas, mas que remete um pensar sobre a escrita. Construções de hipóteses sobre a língua que estamos nos relacionando). Uma aprendizagem que não se fixa na acústica/oralidade da língua, mas que se constitui por outros caminhos no corpo-surdo. Assim:

Pelo fato de não ouvir, o surdo apóia-se indiretamente na relação oralidade/escrita, tornando possível considerar o aspecto visual da escrita como um fator facilitador do processo de aquisição do português. Nesse processo, o surdo percorre um caminho que não se pauta na relação da escrita com a oralidade, daí a necessidade de nos afastarmos da concepção grafocêntrica da escrita, considerando-a como um conjunto de práticas discursivas. (GESUELI & MOURA, 2006, p. 111).

Por letramento visual arriscaríamos dizer que é o modo de experimentar as práticas culturais/sociais por meio da visão. Ler os acontecimentos, fazer parte da dinâmica da vida aprendendo que há uma construção singular no corpo do surdo que o coloca em outra relação com as questões do cotidiano. Perpassam pela visão e por um modo outro de fazer em si os atos em acontecimento. Portanto, um educador de surdos deve estar atento a visualidade do surdo e criar estratégias que mobilizem um aprendizado crítico daquilo que é “olhado”.

Desta maneira, o ensino da língua portuguesa, por exemplo, deve estar inserido neste modo de entendimento com propostas visuais que partam da realidade e necessidade comunicativa, o que implica numa reestruturação dos modos de ensinar e avaliar os alunos. Estamos afirmando que há de se construir um ensino visual que traga a noção de letramento visual. De uso, de práticas, portanto, um ensino baseado em propostas de segunda língua, mas que traz bem perto a Libras ou primeira língua de aquisição. Por que? Há que fazer presente no corpo surdo a vivência daquilo que em palavras (numa outra língua) ele irá ler, registrar. Quando a Libras faz parte deste cenário, há uma estrutura...um corpo que oferece materialidade para o surgimento de uma outra língua.

O que ler? O que escrever se não há nada inscrito em mim – sobre essa estranha língua que de um modo ou de outro tenho que me relacionar?

Essa é uma das razões de desenvolvermos este ano de 2011 um projeto que tem como título, “minha história de vida: (re)contos”. Fizemos uma proposta interessante aos alunos. Pedimos que os pais narrassem as suas histórias de vida e como descobriram a surdez de seus filhos; ainda pedimos para narrar a escolha do nome e o processo de gestação. São crianças de 6 à 12 anos e muitos não percebem o que significa em si mesmo a nomeação dada socialmente sobre, “ser surdo”.

Ficamos encantadas com o retorno das atividades. A aluna B1 sinalizou sem olhar no papel as informações que sua mãe ajudou-a escrever. Narrou uma bela e poética história de si. Após a sua narrativa, criamos, em aulas seguintes muitas atividades que relacionavam a história de vida escrita e a sua narrativa; compartilhamos a atividade com todos os alunos. Os exercícios foram bem aceitos pelo grupo, que ficaram motivados pela leitura, para encontrar no texto a narrativa sinalizada pela colega. O aluno M2 também sinalizou sua história, mas com mais esforço para lembrar os fatos e acertar na sinalização. Há um motivo: M2 entrou na escola e não usava a Libras. Tínhamos uma comunicação limitada com o aluno, e o fato da ausência de uma língua de socialização (usava gestos caseiros) deixava-o agitado e chorava com facilidade.

Após dois anos de projeto, hoje vemos uma melhora significativa do aluno no uso da Libras e na aprendizagem geral dos demais conteúdos curriculares.

O que isso nos mostra?

Que o tempo do professor não é o tempo do aluno (1); que o aluno aprende dos modos mais variados e que mostra partes daquilo que conhece(2); que a leitura de mundo precede a leitura textual e esta precede a escrita (no caso de alunos surdos) (3).

Hoje estamos colhendo escritas dos nossos alunos. Porém o mais motivador é perceber o uso funcional do Português na vida destes alunos. Um letramento visual, por ser visualmente orientado e construído, e que organiza as relações do sujeito, não só da língua portuguesa, mas da Libras. E mais, sentimos uma relação mais ampla, do sujeito com a linguagem que o cerceia, pois notamos mudanças práticas cotidianas nestes alunos citados.

IV- Considerações Finais: Uma abertura para novos começos...

É Preciso Procurar uma Só Coisa
para Encontrar Muitas
Cesare Pavese

A experiência é uma oportunidade interessante de construção de saberes, quando nos permitimos sentir/escutar o que dela fica em nós – sua materialidade. Ao sentir corporeamente as múltiplas experimentações de uma escola bilíngüe em construção, estamos constituindo-nos como educadoras de surdos – educadoras bilíngües. Uma formação ainda em construção. É a experiência que tem nos formado e nos oportunizado vivenciar as singularidades surdas presentes em nossa sala.

Se do percurso trilhado nestes anos de projeto tivermos que contribuir com algo, afirmaríamos que a sala língua de instrução Libras, nas séries iniciais, é fundamental para a constituição lingüística dos alunos surdos, bem como, é por meio das relações discursivas travadas em sala que o aluno surdo vai interessando-se pela língua portuguesa. Um aprendizado funcional e que pode ser prazeroso. Temos nos possibilitado aventurar-nos por várias rotas, para construir modos de ensino visual do português para surdos. O mais interessante é que é sim possível romper com a lógica da insclusão-excludente quando há uma política lingüística de aceite das diferenças surdas e de suas especificidades em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Não temos uma “inclusão” perfeita porque sabemos que a exclusão opera por via da inclusão, mas estamos construindo uma escola para e de surdos.

Não temos muitas respostas. Não há caminho único. Temos muitas dúvidas, todavia, elas nos mobilizam, sendo fundamentais para movimentar ainda mais a busca por diferentes estratégias de ensino. Vemos muitas conquistas obtidas pelos alunos. Sucessos na relação do surdo com o conhecimento. Aprendizagens entre alunos surdos e ouvintes! Aprendizagens em sua língua!

Isso nos dá ânimo para continuar caminhando pelas trilhas que estamos (coletivamente) traçando nesta escola.

V- Referências Bibliográficas

ARAÚJO, C. & LACERDA, C.B.F. **Examinando o desenho infantil como recurso terapêutico para o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas.** Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, v. 13, p. 186, 2008.

BAKHTIN, M.M. O autor e o Herói. In: _____ **Estética da criação verbal.** 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p.23-220.

BRASIL. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.
Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm.
Acesso em:18/04/2006.

FOUCAULT. **Microfísica do Poder.** Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Em Defesa da Sociedade:** Curso no Collège de France (1975-1976). Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999

_____. **A Hermenêutica do Sujeito.** Curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca, Salma annus Muchail. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GESUELI, Z.M. & MOURA, L. de. Letramento e Surdez: a visualização das palavras. In: **ETD – Educação Temática Digital.** Campinas, v.7, n.2, p.110-122, jun. 2006. pp 110-122.

LACERDA, C. B. F. de & POLETTI, J.E. **A escola inclusiva para surdos:** A situação singular do intérprete de Língua de Sinais. In: Anais da 27 reunião anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2004. pp.1-15. Site: www.anped.org.br

LODI A, C. B. (Org.) & LACERDA, C. B. de F. (Org.) . **Uma escola duas línguas:** Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas 15 iniciais de escolarização. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. v. 1. 160 p.

MARTINS, V.R.de O. Intérprete de língua de sinais, Legislação e Educação: o que temos, ainda, a “escutar” sobre *isso*. **ETD (Educação Temática Digital):** Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza. Vol. 8, 2007. pp. 171-191.

Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=407&layout=abstract>

Acesso em: 01/06/2011

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Letramento e Alfabetização.** Revista Brasileira de Educação, 2004 n° 25.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>

Acesso em: 01/06/2011

SOUZA, R.M de. Língua de Sinais e Escola: Consideração a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais. In: **ETD (Educação Temática Digital):** Educação dos surdos e língua de sinais. V.7 n.2, 2006. pp. 263-278.

Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=127&layout=abstract>.

Acesso em:30/05/2011