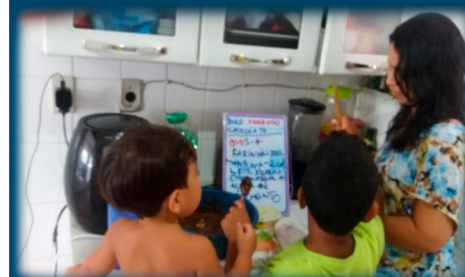


ENTRE A CASA E A ESCOLA

Autoformação na alfabetização
bilíngue de uma criança surda

AUTORES

Elizabete Siqueira Ribeiro
Luzia Guacira dos Santos Silva
Fredy Enrique González



ENTRE A CASA E A ESCOLA

Autoformação na alfabetização
bilíngue de uma criança surda

AUTORES

Elizabete Siqueira Ribeiro
Luzia Guacira dos Santos Silva
Fredy Enrique González



Imagem Capa: Faixa lateral azul com mosaico que mostra fotos de crianças brincando e fazendo atividades, no circo com um palhaço, uma orelha com aparelho auditivo e foto das vogais em Libras.

Imagem de abertura dos capítulos: Ilustração vetorial no estilo doodle em fundo branco Vetor Premium, onde se vê crianças brincando, correndo, pulando. Ao redor desenhos infantis em preto e branco de casa, sol, arco-íris, barquinhos, bolas, balão e bicicleta., animais.

Fonte: https://br.freepik.com/vetores-premium/padrao-sem-emenda-com-doodle-criancas-casa-sol-arco-iris-e-bicicleta-mao-desenhada-criancas-engracadas-brincam-correm-e-pulam-desenho-de-criancas-fofas-ilustracao-vetorial-no-estilo-doodle-em-fundo-branco_21841958.htm#&position=1&from_view=author

A pesquisa: Entre a casa e a escola: Autoformação na alfabetização bilíngue de uma criança surda, orientada pela Profa. Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva e coorientada pelo Prof. Dr. Fredy Enrique González foi submetida ao Comitê de ética em Pesquisa do Hospital Universitário Onofre Lopes, por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, e aprovada em 31/01/2019, sob o registro CAAE: 05219218.5.0000.5292.

A pesquisadora recebeu apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes através de concessão de bolsa. A Dissertação foi defendida e aprovada em 01 de julho de 2020.



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Reitora

Cicília Raquel Maia Leite

Vice-Reitor

Francisco Dantas de Medeiros Neto

Diretora de Sistema Integrado de Bibliotecas

Jocelânia Marinho Maia de Oliveira



Chefe da Editora Universitária – EDUERN

Francisco Fabiano de Freitas Mendes

Conselho Editorial das Edições UERN

José Elesbão de Almeida

Isabela Pinheiro Cavalcanti Lima

Kalidia Felipe de Lima Costa

Regina Célia Pereira Marques

Maria José Costa Fernandes

José Cezinaldo Rocha Bessa

Diagramação

Maria Helena de Medeiros

**Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

Ribeiro, Elizabete Siqueira

Entre a Casa e a Escola [recurso eletrônico]: autoformação na alfabetização bilíngue de uma criança surda. / Elizabete Siqueira Ribeiro, Luzia Guacira dos Santos Silva e Fredy Enrique González. – Mossoró, RN: Edições UERN, 2022.

165p.

ISBN: 978-85-7621-373-4

1. Alfabetização e letramento – Surdos. 2. Alfabetização bilíngue _ criança surda. I. González, Fredy Enrique. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

UERN/BC

CDD 627.8

Bibliotecário: Jocelania Marinho Maia de Oliveira CRB 15 / 319

Editora filiada à:



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Meus amigos e minhas amigas,

O Programa de Divulgação e Popularização da Produção Científica, Tecnológica e de Inovação para o Desenvolvimento Social e Econômico do Rio Grande do Norte, pelo qual foi possível a edição de todas essas publicações digitais, faz parte de uma plêiade de ações que a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN), em parceria, nesse caso, com a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN), vem realizando a partir do nosso Governo.

Sempre é bom lembrar que o investimento em ciência auxilia e enriquece o desenvolvimento de qualquer Estado e de qualquer país. Sempre é bom lembrar ainda que inovação e pesquisa científica e tecnológica são, na realidade, bens públicos que têm apoio legal, uma vez que estão garantidos nos artigos 218 e 219 da nossa Constituição.

Por essa razão, desde que assumimos o Governo do Rio Grande do Norte, não medimos esforços para garantir o funcionamento da FAPERN. Para tanto, tomamos uma série de medidas que tornaram possível oferecer reais condições de trabalho. Inclusive, atendendo a uma necessidade real da instituição, viabilizamos e solicitamos servidores de diversos outros órgãos para compor a equipe técnica.

Uma vez composto o capital humano, chegara o momento também de pensar no capital de investimentos. Portanto, é a primeira vez que a FAPERN, desde sua criação, em 2003, tem, de fato, autonomia financeira. E isso está ocorrendo agora por meio da disponibilização de recursos do PROEDI, gerenciados pelo FUNDET, que garantem apoio ao desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação (CTI) em todo o território do Rio Grande do Norte.

Acreditando que o fortalecimento da pesquisa científica é totalmente perpassado pelo bom relacionamento com as Instituições de Ensino Superior (IES), restabelecemos o diálogo com as quatro IES públicas do nosso Estado: UERN, UFRN, Ufersa e IFRN. Além disso,

estimulamos que diversos órgãos do Governo fizessem e façam convênios com a FAPERN, de forma a favorecer o desenvolvimento social e econômico a partir da Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI) no Rio Grande do Norte.

Por fim, esta publicação que chega até o leitor faz parte de uma série de medidas que se coadunam com o pensamento – e ações – de que os investimentos em educação, ciência e tecnologia são investimentos que geram frutos e constroem um presente, além, claro, de contribuírem para alicerçar um futuro mais justo e mais inclusivo para todos e todas!

Boa leitura e bons aprendizados!



Fátima Bezerra

Governadora do Rio Grande do Norte

PARCERIA PELO DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO DO RN

A Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte (FAPERN) e a Fundação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (FUERN) sentem-se honradas pela parceria firmada em prol do desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação. A publicação deste livro eletrônico (e-book) é fruto do esforço conjunto das duas instituições, que, em setembro de 2020, assinaram o Convênio 05/2020–FAPERN/FUERN, que, dentre seus objetivos, prevê a publicação de quase 200 e-books. Uma ação estratégica como fomento de divulgação científica e de popularização da ciência.

Esse convênio também contempla a tradução de sites de Programas de Pós-Graduação (PPGs) das Instituições de Ensino Superior do Estado para outros idiomas, apoio a periódicos científicos e outras ações para divulgação, popularização e internacionalização do conhecimento científico produzido no Rio Grande do Norte. Ao final, a FAPERN terá investido R\$ 100.000,00 (cem mil reais) oriundos do Fundo Estadual de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNDET), captados via Programa de Estímulo ao Desenvolvimento Industrial do Rio Grande do Norte (PROEDI), programa aprovado em dezembro de 2019 pela Assembleia Legislativa na forma da Lei 10.640, sancionada pela governadora, professora Fátima Bezerra.

Na publicação dos e-books, estudantes de cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) são responsáveis pelo planejamento visual e diagramação das obras. A seleção dos bolsistas ficou a cargo da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE/UERN).

Foram 41 obras submetidas em sete (07) editais, 38 delas serão lançadas. Os editais abrangeram diferentes temáticas assim distribuídas: no Edital 17/2020 - FAPERN, os autores/organizadores puderam inscrever as obras resultantes de suas pesquisas de mestrado e doutorado defendidas junto aos PPGs de todas as Instituições de Ciência, Tecnologia e Inovação (ICTIs) do Rio Grande Norte, bem como coletâneas que foram resultados de trabalhos dos grupos de pesquisa nelas sediados.

No Edital nº 18/2021 - FAPERN, realizou-se a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Turismo para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte”. No

Edital nº 19/2021 - FAPERN, foi inscrita a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Educação para a cidadania e para o desenvolvimento do Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. No Edital nº 20/2021 - FAPERN, foi realizada a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Saúde Pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. O Edital nº 21/2021 - FAPERN trouxe a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Segurança pública, desenvolvimento social e cidadania no Rio Grande do Norte: relatos de ações exitosas”. O Edital nº 22/2021 - FAPERN apresentou a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Pesquisas sobre o Bicentenário da Independência do Brasil (1822-2022): desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN”. O Edital nº 23/2021 – FAPERN realizou a chamada para a publicação de e-books sobre o tema “Pesquisas sobre o Centenário da Semana de Arte Moderna (1992-2022) desdobramentos para o desenvolvimento social e/ou econômico do RN”.

Com essa parceria, a FAPERN e a FUERN unem esforços para o desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Norte, acreditando na força da pesquisa científica, tecnológica e de inovação que emana das instituições potiguaras, reforçando a compreensão de que o conhecimento é transformador da realidade social.

Agradecemos a cada autor(a) que dedicou seu esforço na concretização das publicações e a cada leitor(a) que nelas tem a oportunidade de ampliar seu conhecimento, objetivo final do compartilhamento de estudos e pesquisas.



*Maria Lúcia
Pessoa Sampaio*

Diretora-Presidente da FAPERN



*Cicília Raquel
Maia Leite*

Presidente da FUERN

A todos os pais de surdos e professores que estão em busca de aprendizado e aperfeiçoamento para suas práticas pedagógicas, a fim de deletar crianças surdas. Deixo minha singela contribuição.

APRESENTAÇÃO

Esta obra é fruto de pesquisa de natureza fenomenológica autobiográfica e interpretativa, em nível de mestrado acadêmico, intitulada: *Entre a casa e a escola: percurso autoformativo como alfabetizadora bilingue de criança surda – um estudo autobiográfico*, desenvolvida na Linha de pesquisa Educação e Inclusão em Contextos Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.

Nas narrativas de si que se apresenta, há referência constante às pessoas com surdez, quando trata da cultura e identidade surda, ao discutir sobre alfabetização bilíngue e a respeito dos caminhos trilhados por uma mãe de criança surda no processo (auto)formativo para atuação alfabetizadora bilíngue, em contextos: formal, não-formal e informal.

Também é revelada uma metodologia que nasce do contexto de uma realidade concreta que vai se delineando nas vivências cotidianas via estratégias que imprimem ludicidade, diálogo e compartilhamento ora no contexto escolar formal, ora em contextos informais, com vistas a alfabetização e letramento da criança surda. O que imprime grande relevância e um caráter inédito à pesquisa desenvolvida e nesta obra sistematizada.

Um convite a redefinição de práticas de ensino e de atitudes excludentes ainda existente, infelizmente, em muitas escolas brasileiras e que podem ser aplicadas tanto na perspectiva do ensino presencial quanto do ensino remoto nesses tempos de pandemia e para além deles.

A obra está dividida em duas sessões: A primeira, de cunho mais teórico, que serviu de base para discussão das narrativas de si está composta por dois capítulos que discutem sobre formação e *autoformação* no contexto geral da educação e no campo da *surdez*, sobre o qual se dá grande relevo, evocando aparatos legais da legislação brasileira para formação do profissional da Educação Especial e para ensino da Libras. Na segunda sessão, as narrativas de si estão divididas em três capítulos, nos quais a autora discorre sobre escolhas e decisões tomadas em relação ao filho com surdez, assim como a respeito dos processos alfabetizador bilíngue e autoformativo.

Em suma, o (a) leitor (a) tem em mãos uma obra que traz uma abordagem rica, que se insere no tempo presente e aponta questões que ampliam os dados para novas pesquisas. Uma escrita de leitura prazerosa e instigante que pode ser acessada não apenas por educadores, mas também por pais que, assim como a primeira autora procuram meios de ajudar seus filhos e filhas com surdez, na apropriação de conceitos e de conhecimentos.

Boa leitura!

Profa. Dra. Luzia Guacira

SUMÁRIO

Apresentação, 10

Prefácio – Prof. Dr. Fredy Enrique González, 13

SESSÃO 1 - Formação, Autoformação e Surdez

1 Introdução, 17

2 Formação e autoformação como fator de construção da realidade profissional e transformação de si mesmo, 27

2.1 Formação e autoformação no contexto geral da educação e no campo da surdez, 28

2.2 Aparatos legais da legislação brasileira para formação do profissional da Educação Especial e para ensino da Libras, 34

2.3 Autoformação na transformação de si mesmo, 39

3 Alfabetização e letramento de surdos em tempos de educação inclusiva, 41

3.1. A língua materna dos surdos brasileiros, 44

3.2 Alfabetização e letramento de criança surda, 49

3.3 Metodologias visuais para alfabetizar e aprender, 57

SESSÃO 2 – Narrativas do processo alfabetizador e autoformativo

1 Do princípio, das escolhas e decisões - para além de ser Mãe, 65

1.1 O início de uma nova história, 65

2 Uma nova fase repleta de incertezas e esperanças, 72

2.1 A fase escolar, 80

2.2 Mais um ano chega – Novos desafios, 81

2.3 Da informalidade da educação que deveria ser escolar, 84

3 Praticando os saberes na dinâmica do ensino formal, 89

3.1 Adaptação aos problemas do cotidiano, 91

3.2 Tempos de refrigério, 95

4 De outros espaços, outras reminiscências e narrativas, 97

5 Narrativas de Si – do processo alfabetizador e do tornar-se alfabetizadora bilingue em tempo real, 100

5.1 Alfabetização e letramento bilingue: atividades, recursos e estratégias, 103

5.1.1 Sequência didática - Aprendendo sobre higiene e itens de uso pessoal, 103

a.1 Atividade 1- Leitura e compreensão de textos, 103

a.2 Atividade 2 - Rotulação de objetos da casa, 105

a.3 Atividade 3 - A caixa surpresa e os números, 106

a.4 Atividade 4 - Lista de compras, 107

5.2 Trabalhando com Projetos de Aprendizagem, 109

a) Projeto: O circo das palavras, 110

b) Projeto: Se comunicar é preciso, 112

c) Projeto: Delícias da cozinha: o gênero receita, 114

d) Projeto: Aprendendo sobre o corpo humano, 117

5.3 De outros interesses e aprendizagens, 120

6 Avaliação das aprendizagens e do processo autoformativo, 126

6.1 Avaliação das aprendizagens sob a ótica materna, 129

6.2 Avaliação da aprendizagem pela ótica de João Pedro, 137

6.3. Avaliação do processo autoformativo: Nas entrelinhas da narrativa, as dimensões constituintes *da* e *na* autoformação, 138

a) A Dimensão Política, 138

b) A Dimensão Pedagógica, 142

6.3.3 Ensino Domiciliar - Do porquê de tomar as rédeas da educação escolar de João Pedro, 144

Considerações Finais, 149

Referencias, 153

Sobre a Autoria, 164

PREFÁCIO

Prof. Dr. Fredy Henrique González

Escrever a palavra primeira num livro é uma tarefa desafiadora e ao mesmo tempo um privilégio. Assumir tamanha responsabilidade é uma honra que agradeço às autoras. A leitura de *Entre a casa e a escola - autoformação na alfabetização bilingue de uma criança surda*, deu para mim a oportunidade de confirmar, mais uma vez, a integridade, o valor, a sensibilidade, e o amor imenso de uma mãe disposta a dar tudo de si para desafiar e superar adversidades que obstaculizam o percurso da sua vida e a de seus filhos. Neste livro o leitor vai conhecer de perto a vida de uma mulher que tem a coragem de sonhar!!! Desde o início de seu trabalho, com coragem, se posiciona na primeira pessoa do singular, construindo uma narrativa de si mesma e marcando seu Lugar Epistemológico.

Desafiando seu próprio destino, privilegiando seus afetos, consegue conciliar estudo, trabalho e luta contra os grandes obstáculos tanto no círculo familiar mais íntimo quanto nos espaços sociais e culturais que criam limitações para evitar que a Mulher Brasileira consiga se superar. Sua trajetória de vida poderia se resumir dizendo: Lutar aprendendo e Aprender Lutando.

Entre a Casa e a Escola ... é um livro inspirador. Nele, agradecer é muito mais que dar graças. A Autora das narrativas de si poderia ter sido inspirada pela cantora chilena Violeta Parra quando diz:

*Graças à vida, que tem me dado tanto
Tem me dado o sorriso e tem me dado o choro
Assim eu diferencio felicidade de dor
Os dois materiais que formam o meu canto*

Porque onde poderia ter nascido o choro ela conseguiu sorrir e, assim, diferenciar a felicidade da dor. Por isso, ela dá graças à vida por lhe ter dado seu filho primogênito, “*que transformou uma simples mulher em mãe, professora bilingue e intérprete. Menino de personalidade forte, que me inspirou a lutar por seus direitos. Ao nascer surdo fez com que eu transformasse meu jeito de ver a vida e o mundo*”.

Esta obra é fruto de uma pesquisa qualitativa, de natureza fenomenológica interpretativa, na qual são conjugadas harmoniosamente três dimensões: (a) Sócio Simbólica (o modo como a autora confere significado a suas próprias circunstâncias); (b) O mergulho pela noosfera,

o hábitat das ideias de outros pesquisadores e autores; (c) Imersão no seu Mundo-de-Vida, assumindo como si fosse um mantra o significado do tripé *Lutar-Aprender-Lutar*.

Assumindo como a perspectiva do método como estratégia”, Elizabete Siqueira Ribeiro iniciou sua caminhada olhando para dentro de si mesma, privilegiando sua própria subjetividade e construindo um caminho no processo mesmo dessa caminhada; para isso produziu uma narrativa que testemunha suas circunstâncias pessoais. Mas, as suas reflexões ecoam as falas, orais ou escritas, dos outros mais experientes: sua orientadora, seus referentes teóricos. Foi assim que ela conseguiu desenhar um mapa para se orientar na sua pesquisa. Por fim, faz o mergulho no seu Mundo-de-Vida; sem dúvida nenhuma, o aspecto mais amoroso deste trabalho ímpar.

Na elaboração do texto se nota a construção de uma partitura polifônica, onde as vozes dos tapejares como Ferraroti (Métodos biográficos de Pesquisa), Bertaux (Narrativas de vida), Nóvoa (Formação de professores), Passeggi (A narração como uma estratégia para a invenção de si), Skliar, (Cultura surda), Soares e Ferreiro (Alfabetização e letramento), Martins (Inclusão escolar) e outros autores lhe ajudaram no desenho de seu repertório de coordenadas teóricas e conceptuais para se orientar no seu percurso pelas entrecruzadas trilhas da sua pesquisa: a rota que a conduziu para o interior de si mesma; aquela que lhe permitiu dar voz ao silêncio; e, por fim, a trilha do retorno.

Nessa viagem ao interior de si mesma, aos poucos e desenvolvendo práticas muito criativas e, principalmente, amorosas para ensinar ao seu próprio filho, Elizabete foi percebendo a metamorfose que acontecia nela, se descobrindo como mãe alfabetizadora de criança surda.

Foi assim, com criatividade e amor, que ela conseguiu dar voz ao silêncio.

Como mãe, desejo tê-lo sempre no ninho. Mas, como professora devo provocá-lo para que aprenda a voar alto. Minha função como mãe é amá-lo, protegê-lo e orientá-lo. Minha função enquanto professora é instigá-lo, despertar sua vontade de aprender, e apoiar o desenvolvimento de suas habilidades.

Já como quem volta de uma batalha longa e difícil, onde teve que acarear inúmeras adversidades e superar ingentes desafios, ela conseguiu ter uma “[...] percepção clara de dimensões que foram se constituindo nas relações estabelecidas como mulher, mãe, alfabetizadora em autoformação e cidadã, na luta diária por educação escolar de qualidade para meu filho, considerado “diferente” por sua condição de surdez. E, ao mesmo tempo, verificar em carne própria o ditado: ninguém sai ileso de uma pesquisa qualitativa, confirmando que [...] uma pessoa que faz pesquisa qualitativa, acaba se transformando pela própria pesquisa. Sem dúvidas, a pessoa que imerge da pesquisa, foi transformada, sendo autora e sujeito da pesquisa, e assumindo de forma consciente um novo posicionamento e um novo olhar, tanto pedagógico quanto político.

Pode se dizer que *Entre a casa e a escola - autoformação na alfabetização bilingue de uma criança surda*, é um livro instigante, provocador, que deixa espaço para questionar: Como outras mulheres que atravessam situações parecidas com essa que é referida no livro, poderiam assumir como referência a experiência pessoal vivida pela pesquisadora? Quais mudanças teriam que acontecer na educação brasileira para apagar esses obstáculos que têm que superar as mães de filhos com condições singulares? Quais são as possibilidades de articulação do trabalho dessas mães com aquele que deveria ser desenvolvido nas escolas? Como poderiam ser inseridos os resultados (e, também, o processo de seu desenvolvimento) na formação inicial dos futuros pedagogos e pedagogas?

Sem dúvida nenhuma, o livro *Entre a casa e a escola - autoformação na alfabetização bilingue de uma criança surda*, constitui uma referência essencial para qualquer pesquisa interessada na abordagem dos assuntos relativos aos direitos das pessoas com singularidades corporais ou cognitivas.

Natal, janeiro/2022.

1 INTRODUÇÃO - o exercício de aventurar-se na pesquisa

Esta obra, fruto de pesquisa de mestrado em educação, diz da experiência autoformativa para fazer valer, em tempos de estabelecimento da escola inclusiva, o direito do meu filho surdo à escolarização; da passagem de ser mãe, com formação superior em Letras à alfabetizadora, na perspectiva do letramento bilíngue. Minha maior motivação e o maior desafio para transformar uma narrativa de vida em um trabalho científico, o que me fez optar pela Pesquisa Autobiográfica, uma vez que ela possibilita ao pesquisador privilegiar as escritas de si para o estudo das relações que se estabelecem entre a *experiência*, o *processo de formação e de atuação docente*. Marie-Christine Josso (2004).

Desafio porque a minha formação é em Letras. Curso: Português/Inglês, concluído em 2007, que se dedica ao estudo da língua portuguesa e da literatura. Na maioria dos casos, estuda também outro idioma, sua estrutura linguística e obras literárias. Tal formação me habilitou a ser professora das disciplinas de português, literatura, redação e idioma estrangeiro. Nas disciplinas pedagógicas cursadas, à época, não havia conteúdos que habilitassem a ser alfabetizador. Anos mais tarde, precisamente em 2012, fazendo valer à máxima: “*a necessidade é quem faz o Monge*”, especializei-me no Curso de Libras – docência, tradução/interpretação e proficiência, em uma universidade da rede privada da cidade do Natal/RN, com o objetivo de falar com meu filho - vetor de mudanças significativas em minha vida.

Sete anos mais tarde, como motivações subsequentes e acadêmicas para aprofundamento no campo da surdez, mas ainda tendo como objetivo principal a educação do meu filho surdo, veio a oportunidade do mestrado, desejo já alimentado pela: constatação da carência de profissionais alfabetizadores bilíngues para surdos nas instituições escolares comuns de Natal/RN; e por questionamentos referentes à escassez de estudos sobre educação bilíngue para surdos em contextos: formal, não-formal e informal, mesmo com o aumento de matrícula de alunos surdos nas escolas, por exemplo.

Nesse caminho traçado compreende-se a surdez como “[...] uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos” (MCLAREN, 1995 apud SKLIAR, 1998, p.13).

Pode-se afirmar, com base em pesquisas já realizadas por estudiosos da área, tais como: Miranda e Perlin (2011); Sá (2010; 2011); Perlin (2003); Thoma e Lopes (2004; 2006); Skliar (1998, 2001); Stroebel (2008); Wrigley (1996), dentre outros, que a maioria das pessoas surdas brasileiras não tem uma boa compreensão da Língua Portuguesa, ou seja, não entendem ou têm dificuldades para ler e escrever. Outro fator preponderante, revelado nas pesquisas diz

respeito a resistência e ineficácia que escolas públicas e privadas no Brasil vêm demonstrando em relação à inclusão escolar de pessoas surdas em decorrência da barreira da comunicação.

Mesmo diante dessa realidade considera-se que o processo de inclusão escolar é irreversível, no entanto, é preciso a efetivação de ações que considerem as condições individuais de cada pessoa surda e que lhes oportunize o acesso a programas, currículos e metodologias apropriados, na escola. (Martins, 2015). Não se tem dúvidas de que muito há que ser reestruturado no sistema escolar brasileiro, a fim de que pessoas surdas sejam consideradas em sua forma de comunicação e para que suas potencialidades para a aprendizagem no contexto escolar comum sejam reconhecidas.

De acordo com dados do INEP (2018), responsável pelo Censo Escolar da Educação Básica, o número de matrículas da educação especial em classes comuns no Brasil foi de 1.014.661 alunos com deficiência. O de alunos surdos foi 20.893 e de deficientes auditivos 36.066. A Região Nordeste concentrava o total de 7.291 matrículas de alunos Surdos, e 10.409 com deficiência auditiva.

No estado do Rio Grande do Norte, de acordo com o Sistema Integrado de Gestão da Educação - SIGEduc (2020), responsável pelo monitoramento de alunos com e sem deficiência da rede estadual de ensino, havia um total de 228 alunos surdos e 258 alunos deficientes auditivos matriculados nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Médio. Especificamente, na 1ª Diretoria Regional de Educação e Cultura - DIREC, que abrange os municípios de Natal, Extremoz, Macaíba e São Gonçalo do Amarante havia um maior quantitativo de matrículas de alunos surdos e com deficiência auditiva, a saber: 175 alunos, divididos entre 85 alunos surdos e 90 alunos com deficiência auditiva. O município de Natal, capital do Estado do RN, concentrava um total de 152 alunos matriculados, divididos em: 75 alunos surdos e 77 alunos com deficiência auditiva. No Ensino Médio se encontrava a maior concentração de matrícula: 248 alunos, dos quais 126 alunos surdos e 122 alunos com deficiência auditiva. O menor quantitativo estava nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I: um total de 35 alunos. Destes, 13 alunos surdos e 22 alunos com deficiência auditiva.

Para saber mais sobre o objeto a ser investigado durante o mestrado foi realizada uma busca por trabalhos de dissertações, teses e artigos no catálogo do Portal Capes, no período compreendido entre 2013 e 2019, que justificassem a escolha da temática e da relevância da pesquisa. Para tanto, lançou-se os seguintes descritores: *Educação, família e surdez*, variando com as palavras-chave: *mãe de surdo; (auto)formação, educação bilíngue, letramento*. Como retorno, obtivemos uma média de 10 trabalhos por ano, com focos bem diversificados. Os temas mais recorrentes nas pesquisas sobre *surdez* e *surdos* ***são relacionados às áreas da Fonoaudiologia, Educação e Psicologia. Separamos o quantitativo de 05 dissertações de mestrado e 01 tese da área da educação, que se aproximavam diretamente do tema proposto***

por se tratar de educação, surdez e família. No quadro 1, sistematizamos as informações quanto ao título, autoria, ano, palavras-chaves:

Quadro 1. Levantamento bibliográfico Portal CAPES

Título	Autoria	Ano	Palavras-chave
1 Educação de surdos: da concepção familiar às práticas educacionais.	Jamara Barbosa Fernandes e Fernandes Dourado	2014	Educação; família; surdez.
2- Práticas discursivas sobre a surdez e a educação infantil: diálogo com familiares.	Bianca Salles Conceição	2019	Educação Infantil; família; surdez.
3- Processos de comunicação na surdez sob a perspectiva de mães, professores e jovens surdos.	Lidiane Augusta Ferrari Botteon	2018	Educação; família; surdez.
4 - Ensino - aprendizagem do sujeito surdo: um estudo de caso.	Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro	2014	Ensino; Aprendizagem; surdez
5 - Aquisição de leitura por sujeitos surdos: uma proposta que privilegia a significação dos signos linguísticos.	Vanessa Mutti de Carvalho Miranda	2012	Leitura; Surdez; Signos Linguísticos
6 - As (Im) possibilidades do bilinguismo para o ensino de língua portuguesa escrita a escolares surdos.	Marcia Cristina Amaral da Silva	2013	(auto) formação; letramento de surdos; Bilinguismo.

Algumas considerações em torno da produção acadêmica levantada se fazem necessárias para que possamos verificar as aproximações com a proposta da pesquisa empreendida. Na dissertação “Educação de surdos: da concepção familiar às práticas educacionais” a autora Jamara Barbosa Fernandes e Fernandes Dourado, analisa a relação entre a concepção dos familiares de surdos e o acompanhamento à vida escolar dos filhos. É um estudo de caso com duas famílias, trazendo a baila suas percepções e necessidades, a fim de refletir sobre o processo de escolarização do filho surdo. Discute sobre práticas exclusivistas no atendimento ao surdo, que não vislumbram as suas especificidades, demandando às famílias intervenção constante na educação formal.

Bianca Salles Conceição, em seu trabalho dissertativo “Práticas discursivas sobre a surdez e a educação infantil: diálogo com familiares” analisa os discursos trazidos por pais de alunos surdos inseridos na Educação Infantil, a partir de marcas de suas perspectivas e experiências com a surdez, apontando as relações de saber/poder na construção de verdades sobre a aprendizagem dessa etapa de ensino de surdos, bem como a importância ou não do uso de uma língua gesto-visual. O terceiro trabalho, “Processos de comunicação na surdez sob a perspectiva de mães, professores e jovens surdos”, de autoria de Lidiane Augusta Ferrari Botteon, se constitui em um estudo de caso, e teve por foco a análise da comunicação entre filhos surdos e mães ouvintes no lar, professores ouvintes e alunos surdos, sob a ótica destes.

Com foco na afetividade, trata das dificuldades dos Surdos que vivem isolados linguisticamente dentro de casa, criando sinais caseiros, consensuais para comunicação, e na escola, a angústia causada pela falta de comunicação com os professores.

Ao fazer uma nova busca no portal Capes, com o interesse em averiguar quantos trabalhos (auto)biográficos havia sobre o tema de interesse e o tipo de pesquisa, utilizou-se os descritores: *(auto)biografia e mãe de surdo*, mas não foi encontrado nenhum trabalho com este perfil. Fizemos uma nova busca apenas com o descritor: *mãe de surdo*, com o filtro da área: *educação*. Dessa busca encontrou-se a quarta dissertação de mestrado disposta no quadro 01, com o seguinte título: “*Ensino - aprendizagem do sujeito surdo: um estudo de caso*”, de autoria de Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro. Este trabalho, escrito por uma mãe de surdo, tem como objetivo geral traçar o caminho de uma criança que nasce surda num lar de ouvintes, focando na interação, comunicação e afetividade entre mãe e filho.

A aproximação deste trabalho com o que nos propomos na pesquisa desenvolvida está no fato de trazer relatos de situações críticas, vivenciadas pelos surdos, tais como: recusa por parte das escolas, o despreparo dos médicos ao dar o laudo de deficiência, falta de intérpretes nas escolas e o esforço da mãe que se empenha tornando-se ativa e peça significativa na alfabetização e letramento de seu filho.

A dissertação de mestrado de Vanessa Mutti de Carvalho Miranda, intitulada: “*Aquisição de leitura por sujeitos surdos: uma proposta que privilegia a significação dos signos linguísticos*”, tem como foco o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. Por meio de uma pesquisa-ação a autora aplicou, junto a um aluno surdo, o ensino de técnicas, a fim de que este conseguisse fazer relações entre significado e significante com itens lexicais da Língua Portuguesa. Já a tese de doutorado: “*As (im)possibilidades do bilinguismo para o ensino de língua portuguesa escrita a escolares surdos*”, a autora Marcia Cristina Amaral da Silva teve como objetivo investigar as (im)possibilidades do bilinguismo para o ensino da escrita em Língua Portuguesa a surdos do Ensino Fundamental por meio da compreensão dos níveis de textualidade desses escolares. A tese aponta a consideração da mediação dialética, como fator preponderante para que o surdo se aproprie da Língua Portuguesa escrita, por meio da retextualização de uma língua a outra. Trata ainda, da insuficiência da formação docente.

Os trabalhos acadêmicos selecionados, que envolvem familiares de surdos se aproximaram do meu objeto de estudo, uma vez que os sujeitos nela envolvidos dizem respeito a mim e ao meu filho surdo, contudo se diferenciam pelas seguintes razões: primeiramente, porque, na maioria dos trabalhos as famílias envolvidas na pesquisa, não são fluentes em Libras; os autores não abordam o caminho traçado pelo surdo em seu processo de letramento, explicitando as metodologia e estratégias utilizadas, e discussões mais aprofundadas sobre tal letramento em contextos formais e informais. Ainda se diferenciam, pela abordagem, tipo de pesquisa e passo a passo metodológico seguido.

Também foi realizada, considerando o mesmo marco temporal 2013-2019, uma busca por artigos científicos na plataforma Scielo, com os seguintes descritores: *Libras; mãe; educação bilíngue; educação não-formal*. Não houve retorno de pesquisas. Mas quando utilizado apenas os descritores *Libras e letramento*, tivemos o retorno dos 03 artigos, de autoria de : Fernandes (2017), Moreira (2017) e Lodi (2014). Constatou-se na plataforma Scielo, a inexistência de pesquisa autobiográfica com relato de mãe de surdos e que, mesmo já havendo pesquisas na área da surdez; as pesquisas que tratam sobre letramento e educação de surdos e formação de professores bilíngues são insuficientes, frente a dados alarmantes do insucesso escolar dos surdos, e, das dificuldades do surdo quanto a aquisição da Língua Portuguesa de forma escrita.

Também se realizou uma pesquisa na página do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN - PPGEd, em 13/04/2020, no repositório de teses e dissertações, em busca de pesquisas que abordassem temas relativos à surdez no período compreendido entre 2013 a 2019, utilizando os descritores: *Libras; mãe; educação bilíngue; educação não-formal*. Foram encontrados os seis trabalhos, dispostos no quadro 2.

Quadro 2 – Levantamento de produções acadêmicas do PPGEd/UFRN – Área de estudos: Surdez (2013-2019)

TEMA	ANO	TIPO	ASSUNTO	ORIENTADOR	DISCENTE
1- Corpos que falam: os olhares dos docentes e dos alunos surdos acerca da inclusão nas aulas de educação física do ensino médio do IFRN	2019	Dissertação	Tem por objetivo analisar as concepções dos professores e dos alunos surdos em relação a inclusão nas aulas de Educação Física do ensino médio no IFRN.	Maria Aparecida Dias	Marcilene França da Silva Tabosa
2- Práticas pedagógicas do professor de história de ensino médio em turma regular com a presença de aluno surdo	2018	Dissertação	Tem como objetivo o estudo das práticas pedagógicas do professor de História com a presença de aluno surdo.	Crislane Barbosa de Azevedo	Heloisa Lima Perales
3- Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão no curso de letras libras/ língua portuguesa da UFRN	2017	Dissertação	Tem por objetivo conhecer e analisar a opinião de alunos Surdos sobre o curso de Licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa como Segunda Língua (UFRN), em relação à formação acadêmica	Francisco Ricardo Lins de melo	Gisele Oliveira da Silva Paiva

4- Os complexos bilíngues de referências para surdos de natal: fundamentos e práticas nos anos iniciais do ensino fundamental.	2016	Tese	Trata sobre o estudo das práticas e narrativas do currículo de uma escola municipal natalense por meio dos – CBRS – Complexos Bilíngues de Referências para Surdos.	Denise Maria de Carvalho Lopes	Jose Edmilson Felipe da Silva
5 - Música e surdez: o ensino de música numa perspectiva bilíngue na escola regular	2015	Dissertação	Trata sobre atividades pedagógicas no Ensino de Música, a fim de viabilizar o conhecimento musical de alunos surdos e ouvintes, sob uma perspectiva bilíngue, na escola regular	Jefferson Fernandes Alves	Guedes Pessoa de Lima
6- Escolarização de surdos no ensino médio em natal/RN: vendo e ouvindo vozes	2015	Dissertação	Trata sobre o processo de escolarização de alunos surdos no ensino médio em uma escola pública estadual no município de Natal-RN.	Rita de Cássia Magalhães	Pedro Luiz dos Santos Filho

Como se percebe no quadro 2, dentre os trabalhos encontrados no repositório do PPGED/UFRN, nenhum discute o processo de letramento bilíngue de criança surda no Ensino Fundamental I. As pesquisas evocam o Ensino Médio e o Ensino Superior e, nenhuma delas abordam os temas: formação e (auto)formação do profissional bilíngue para alunos surdos.

Outra busca realizada ocorreu nas seguintes revistas: Revista Brasileira de Educação Especial, Revista Ibero Americana de Educação, Revista Educação Especial e Revista Diálogos, Perspectiva em Educação Especial e Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, a partir das palavras-chave: mãe; educação bilíngue; educação não-formal. Na maioria delas não foram encontrados artigos referentes ao tema de nosso interesse. Apenas na Revista Educação Especial com os descritivos: *libras* e *Letramento* obtivemos o retorno de sete (07) trabalhos, porém a maioria deles não tinha relação com a Libras. Selecionamos um trabalho, publicado em 2019, cujo tema se aproxima do descritor letramento, a saber: “*Escritas em português por surdos(as) como práticas de translanguajamentos em contextos de transmodalidade*” da autoria de Hildomar José de Lima e Tânia Ferreira Rezende. Esses autores fazem uma reflexão sobre práticas linguísticas que pretendem normalizar (tornar normal) a pessoa surda, por meio das práticas linguísticas expressas em português escrito, impondo, para isso, o padrão linguístico que tem como base a norma considerada culta do português falado por uma minoria de pessoas ouvintes.

Embora se tenha selecionado esse trabalho pela aproximação com a temática do letramento, a discussão empreendida nele se distancia do nosso trabalho que, por sua vez, discute sobre a autoformação do professor alfabetizador bilíngue, em contextos: formal e não-formal e, também, trata de metodologias para alfabetização e letramento de surdos em anos iniciais do Ensino Fundamental. Tema este, tão relevante, aos estudantes surdos em fase de letramento.

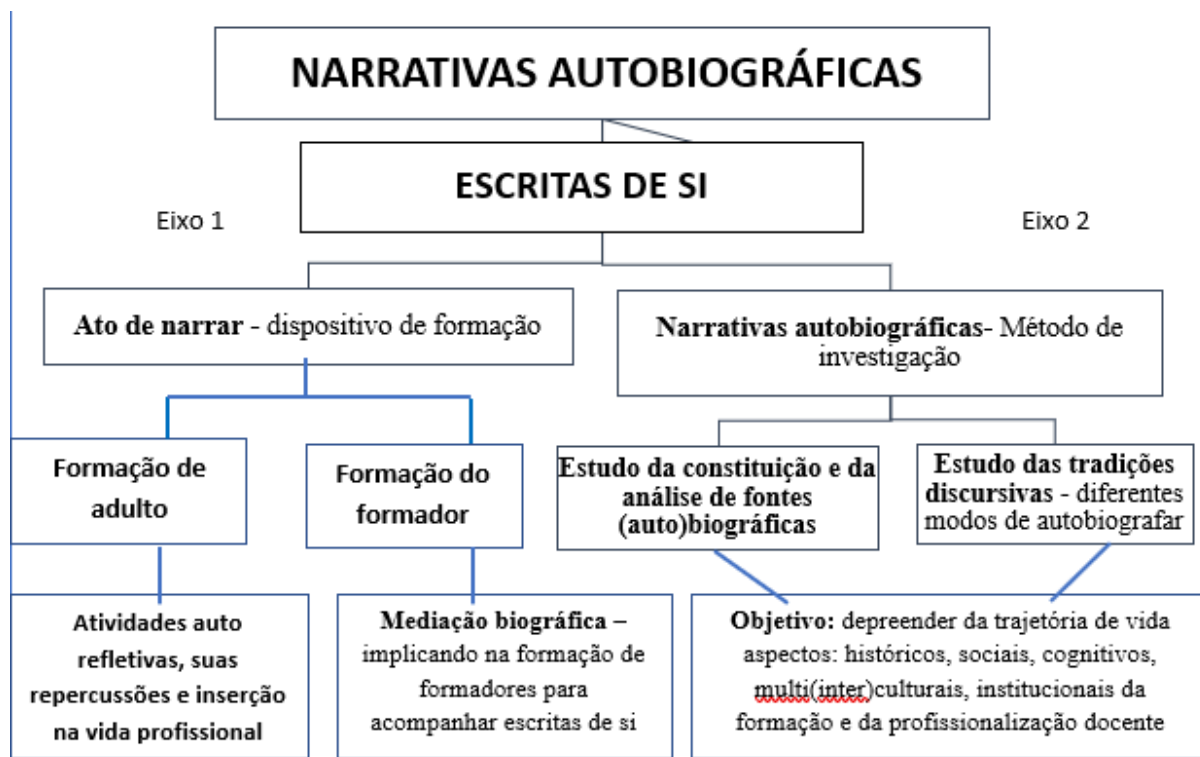
Consideramos, portanto, mediante o acervo encontrado sobre os temas letramento, alfabetização, formação e (auto)formação de professores bilíngues, que a produção científica é insuficiente, denotando que o tema merece e deve ser mais explorado, pesquisado e aprofundado junto à academia.

Portanto, por existir poucas pesquisas acadêmicas autobiográficas que explicitem a trajetória metodológica de ensino voltada para a alfabetização e letramento de crianças surdas, assim como pela escassez de artigos em periódicos especializados, tais como os já citados, que tratem da temática estudada é que decidimos desvendar, melhor dizendo, reconstruir um caminho antes trilhado, nesta obra apresentado, a fim de nele encontrar os elementos pedagógicos da ação de um professora alfabetizadora bilíngue (LIBRAS –Português escrito), na perspectiva do letramento.

Para a realização da pesquisa e por sua natureza, optamos pelo tipo Narrativa Autobiográfica, de modalidade qualitativa (NÓVOA; FINGER, 2010); (PASSEGI, 2010); (PINEAU, 2010); (SOUZA; CORDEIRO, 2010); (DELORY-MOMBERGER, 2014), uma vez que ela privilegia as escritas de si para o estudo das relações que se estabelecem entre a *experiência, o processo de formação e de atuação docente* (MARIE-CHRISTINE JOSSO, 2004).

As investigações sobre as escritas de si se desenvolvem segundo dois eixos (PASSEGGI, 2010): *Ato de narrar e Narrativas autobiográficas*, tal como representados no esquema abaixo:

Esquema – Narrativas Autobiográficas



Fonte: Elaborado pela autora. Natal, fevereiro/2020.

Como é possível observar, o **1º eixo** focaliza o ato de narrar como um dispositivo de formação e compreende dois direcionamentos: o da formação do adulto e o da formação do formador. No primeiro direcionamento se investiga as atividades autorreflexivas e suas repercussões nos processos de formação e inserção na vida profissional e, no segundo direcionamento, a mediação biográfica como prática que implica a formação de formadores para o acompanhamento das escritas de si.

O **2º eixo** - considera as narrativas autobiográficas como método de investigação e compreende, por sua vez, dois direcionamentos: *o estudo da constituição e da análise de fontes (auto)biográficas* e *o estudo das tradições discursivas referentes aos diferentes modos de autobiografar*. O objetivo desse eixo é depreender das trajetórias de vida aspectos históricos, sociais, cognitivos, multi(inter)culturais, institucionais da formação e da profissionalização docente.

Os dois eixos permitem o aprofundamento da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica que dá sequência ao movimento das histórias de vida em formação, inaugurado pelos pioneiros Gaston Pineau, no Canadá, Bernadette Courtois e Guy Bonvalot, na França, Marie-Christine Josso e Pierre Dominicé, na Suíça, Guy de Villers, na Bélgica, António Nóvoa, em Portugal e Passegi, no Brasil - UFRN.

Tinha-se a compreensão de que a escolha pela pesquisa autobiográfica nos tornaria sujeito e objeto de formação. Isto porque ao refletir e escrever sobre nossas vidas enfrentamos “[...] o dilema de “reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberada “; para tanto devemos “saber analisar e [...] analisar-se” (NÓVOA, 2002, p. 27) Grifos do autor. Haja vista que, nas palavras do mesmo autor:

[...] o conhecimento profissional consiste não só num “conjunto de saberes e de competências”, mas também na “sua mobilização numa determinada ação educativa”, que exige uma “análise interpretativa dos fatos no contexto de sua ocorrência e na ecologia de suas relações (NÓVOA, 2002, p. 41). Grifos do autor.

Assim que, para responder ao problema de pesquisa levantado: *Em quais aspectos uma experiência de alfabetização bilíngue não escolar informal poderá contribuir para discutir o processo de letramento de pessoas surdas?* Foi traçado como objetivo geral: Analisar o processo autoformativo do tornar-se professora alfabetizadora bilíngue de criança surda, em contexto não escolar informal e formal; e, como objetivos específicos: Identificar nas narrativas da autora dimensões do seu processo autoformativo; Descrever as dimensões do processo autoformativo da autora, nos campos da alfabetização e do letramento bilíngue de uma criança surda, ocorrida em contextos não escolar informal e formal; Indicar aspectos das ações didáticas do contexto não escolar informal que poderão contribuir para discutir o processo de letramento de crianças surdas em contexto formal.

Para o alcance dos objetivos e resposta à questão de pesquisa, procedeu-se no desenvolvimento desta, para efeitos didáticos, em duas etapas: a) realização de uma *Pesquisa documental* em documentos legais internacionais, nacionais e locais sobre educação de surdos e em alguns registros selecionados, das ações didáticas de alfabetização e letramento desenvolvidas no período 2012 a 2019, com o filho surdo e, b) A escrita de si - a *narrativa do processo autoformativo* a partir das duas questões propostas por Josso (1988): Como me tornei no que sou? Como tenho as ideias que tenho?

Tais escritas foram organizadas considerando os seguintes passos: 1. Registro das memórias do processo autoformativo - a partir do desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento da criança surda, num diário de bordo, ordenando-as por área e por ano, bem como as informações sobre o cotidiano pessoal ligado aos eventos vividos; 2. Revisão da narrativa autobiográfica de forma a alterar e/ou complementar; 3. Análise dos dados por agrupamento de categorias (JOSSO, 1988) e 4. Cruzamento dos dados obtidos, para identificação de dimensões constitutivas da experiência não formal, na tentativa de responder à questão proposta.

Bérgson (1999), ao conceituar a memória, afirma que:

Ela é subjetiva, é uma reserva sempre crescente de nossa experiência adquirida ao longo da vida. Neste contexto, ressalta a existência de dois tipos de memória. A primeira é uma memória presente, mecânica, ligada ao hábito. Ela permite que não nos esqueçamos de algumas condutas sociais, como falar, comer dentro das regras de etiqueta, reconhecer um amigo. A segunda, a qual denomina de verdadeira, está em estado bruto e é reavivada de forma independente, não temos controle sobre ela. Esta, ao contrário da memória hábito, é profunda, lembrança, evocativa (BÉRGSON, 1999, p.179)

Logo, os procedimentos considerados, essencialmente indutivos, culminaram na construção de categorias ou tipologias que foram delimitadas de forma progressiva, iniciando de modo mais abrangente sobre alfabetização bilíngue formal e não formal e autoformação. Sequencialmente foram formuladas questões analíticas, aprofundando as temáticas com o resultado dos achados na pesquisa bibliográfica e documental, a testagem de ideias, o uso extensivo de comentários, observações e especulações que foram surgindo ao longo da escrita das narrativas.

O lócus investigativo foi a casa da própria pesquisadora/autora, como campo inicial alfabetizador da criança surda. Como sujeitos da pesquisa, aqui compreendidos como o resultado das relações interpessoais e sociais, da negociação e da produção dos sentidos partilhados entre si, tem-se a própria pesquisadora e o filho com surdez. A pesquisadora como autora e tutora direta das ações alfabetizadoras, uma vez que as promove. Logo, a pessoa que sofre a ação transformadora da autoformação provocada pelo outro sujeito (o filho surdo), ao qual se destina a ação alfabetizadora. Ambos complementando-se, provocando transformações mútuas, afetando-se, respondendo constantemente às perguntas: de quê? Para quê? De quem? Para quem? Em quem?, entre outras que constituem a dor e o prazer do saber, do conhecer, do dar sentido a existência, da descoberta do outro diferente de si na apreensão do mundo.

O critério de inclusão das narrativas foi a consideração de algumas das ações desenvolvidas, selecionadas e devidamente registradas durante oito anos, no período de 2012 a 2019. E os critérios de exclusão: Qualquer material produzido fora do período dos anos 2012 a 2019.

Na coleta dos dados foram utilizados a *Autoentrevista narrativa autobiográfica*, assim desenvolvida em três fases: 1ª fase - Narrativa autobiográfica inicial; 2ª fase - O pesquisador-entrevistador inicia explorando o potencial narrativo que foram cortados na fase inicial em fragmentos e foram resumidos supondo-se não serem importantes ou por se tratarem de situações dolorosas estigmatizadoras; e 3ª fase - Consiste, por um lado, no incentivo a descrição abstrata de situações, percursos e contextos sistemáticos que se repetem Weller (2010).

O interesse quanto à utilização do método autobiográfico, que posteriormente deu origem as narrativas de vida, se deram por ele constituir-se em um método que permite estudar a ação durante o seu curso (Bertaux, 2010). Dessa forma, narrou-se os fatos ocorridos entre os anos de

2012 a 2019, os quais foram analisados de forma a apontar novos caminhos através dos passos trilhados e ideias já estabelecidas de renomados pesquisadores e estudiosos, por campo de discussão: *Pesquisa autobiográfica*: (NÓVOA; FINGER, 2010); (PASSEGI, 2010); (PINEAU, 2010); (SOUZA; CORDEIRO, 2010); (DELORY-MOMBERGER, 2014); *Formação de professores*: (PERRENOUD, 1999; 2001); (NÓVOA, 1992; 2009); (TARDIF, 2002); (TRILLA; GHANEM, 2008); (TARDIF; LESSARD, 2002; 2008) (FREIRE, 1992), (GAUTHIER, 1998), (GARCIA, 1999), (IBERNÓN, 2002); *Aprendizagem, desenvolvimento, bilinguismo e surdez*: (VYGOTSKY, 1991; 1998); (CAPOVILLA, 2004); (QUADROS, 2000; 2007); (SKLIAR, 1998; 2001); *Alfabetização e letramento*: (SOARES, 2007); (FERREIRO, 1985; 1993; 2016).

Com essa estrutura analítica afirma-se a importância do método biográfico que vai além de refletir o social, para o fortalecimento das identidades. De acordo com Ferrarotti (1979), este método se apropria do social, o mediatiza, filtra-o e volta a traduzi-lo, projetando-se numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da subjetividade. Sanches (2010), por sua vez, afirma que:

As narrativas são feitas do caminhar, das antecipações, das conjecturas, do ter, fazer e pensar sobre as experiências. Todo esse processo é colocado em um enredo que se enrola e desenrola e nos faz pensar na totalidade da nossa vida, ou da nossa história vista através do prisma de uma narrativa que ilumina os acontecimentos importantes e decisivos em nosso viver no mundo com os outros e conosco mesmos. (SANCHES, 2010, p.114)

Logo, justifica-se o caráter científico da tessitura da pesquisa realizada como narrativa autobiográfica pela possibilidade de a análise da realidade estudada, proporcionar a compreensão do caráter científico, político e pedagógico de algumas das ações desenvolvidas e devidamente registradas durante oito anos, no período de 2012 a 2019, junto ao meu filho surdo. O que imprimiu um caráter emancipatório ao estudo, ou seja, a emancipação pela pesquisa, uma vez que poderá contribuir para a transformação de práticas pedagógicas escolares quando da inserção de crianças surdas em contexto escolar comum.

2 Formação e Autoformação como fator de construção da realidade e transformação de si mesmo

Neste capítulo trata-se sobre autoformação como constituinte da realidade profissional e da transformação de si mesmo. Para tanto, se expõe a compreensão de alguns autores sobre formação e sua importância no processo de autoformação.

2.1 Formação e autoformação no contexto geral da educação e no campo da surdez

A *priori*, é relevante iniciar essa reflexão sobre a *autoformação* no contexto geral, tratando brevemente do tema formação de professores, que passou a ser posto em evidência no Brasil a partir da década de 1980, quando a escola tinha seu papel como um aparelho ideológico do Estado e, o ensino, como uma ação reprodutora dos conhecimentos. Nesse período a ordem era *reciclar* os professores por meio de cursos e oficinas de tempo reduzido com ênfase nos conteúdos de sala de aula e em aspectos específicos do ensino, para que pudessem reverter o caos em que haviam colocado o ensino e, assim, se reverter o quadro de fracasso da educação (SILVA, 2011).

Desse período para o atual século pode-se afirmar que muitas ações em torno da formação de professores foram e vêm sendo desenvolvidas em busca de se estabelecer mudanças efetivas que levem a melhoria da educação, de forma a atender as novas demandas da sociedade. Para Silva (2011), nessas formações tem faltado:

[...] análise crítica da situação em que se encontram as escolas onde esses sujeitos [os professores] trabalham e da discussão crítica sobre os diferentes fatores sociais, psicológicos, econômicos e políticos que interferem sobremaneira no fazer pedagógico de qualquer professor, mesmo que esse não tenha plena consciência disso (SILVA, 2011, p. 10).

Concorda-se com Silva (2011), pois diante das novas medidas educacionais voltadas para a inclusão escolar de crianças, que até meados da década de 1990 estudavam em escolas e/ou classes especiais, em escolas e salas de aula comuns, é imperioso conhecer as razões sociais, econômicas e políticas que levaram a tomada daquelas medidas e como elas interferem nas práticas escolares. Assim como é urgente formações que levem aos professores novos saberes da ordem do específico, para que possam criar possibilidades para a produção de novos conhecimentos em atenção à diversidade de alunos que demandam de outras formas de ensinar, pois aprendem de forma diferente do como se ensina nas escolas comuns, como por exemplo, as crianças surdas.

Para Dominicé (2014), a formação:

[...] depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele. Numa palavra, a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos a nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – ao que alguns chamam de identidade. (DOMINICÉ, 2014, p. 90)

Entende-se *identidade* como um conjunto de fatores de ordem cultural, familiar, físico e comunitário que compõe um sujeito. E como formação, os eventos, atitudes, saberes que recebemos de alguém ou buscamos de forma voluntária ao longo de nossa trajetória. Porém, uma questão ressoa, a fim de se fazer refletir. Quando e como nós nos formamos? Josso (2010) diz que:

Formamo-nos quando integramos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade com nós próprios ou com a natureza. (JOSSO, 2010, p.71)

A formação é essencial para uma prática relevante, ou seja, para atender a diversidade de formas de ser e de aprender dos alunos, e precisa acontecer de forma continuada, para instrumentalizar os professores a fazerem bem o seu trabalho, também com aqueles alunos considerados “especiais” por sua condição de surdez, e para que não continuem a serem responsabilizados pelas falhas existentes nos sistemas de ensino, pois como afirma Nóvoa (1999), citado por Silva (2011):

Os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas dos sistemas de ensino. (SILVA, 2011, p. 11)

Entende-se que os professores carecem de reconhecimento social e de serem valorizados pelo que fazem com salários dignos, com uma carga horária de trabalho que permita estarem em contínua formação; que os levem a desenvolver cada vez mais a capacidade investigativa e propositiva; que os encorajem a enfrentar os desafios que o trabalho com a diferença nos traz.

De acordo com Bicudo (2003), citado por Silva (2011), a formação implica em “[...] reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriedade de propostos de formação de determinada sociedade” (SILVA, 2001, p. 11). Percebe a formação como algo inacabado, com lacunas, mas profundamente comprometida com uma maneira de olhar, explicar e intervir no mundo.

É fato que a necessidade de formação docente foi pensada inicialmente por Comenius, no século XVII. Porém, de acordo com Borges, Aquino e Puentes (2011):

O Seminário dos Mestres, instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, foi o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores. Mas, somente após a Revolução Francesa, mais precisamente

no fim do século XVIII, iniciou-se o processo de valorização da instrução escolar, período em que foram criadas as Escolas Normais com a finalidade de formar professores. (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011, p. 95)

Porém, ainda não havia uma formação específica para professores de língua de sinais. Contudo, de acordo com Strobel (2010), a língua de sinais já existia antes de Cristo e está presente em muitas histórias no mundo. Levanta-se a hipótese de que um dos fatores tenha sido vetor da não formação de professores na língua de sinais, tenha sido a concepção existente em torno da pessoa surda que, à época, era vista e tratada como um ser amaldiçoado, possesso de demônios, desprivilegiado, incapaz de aprender, e ainda, associavam a surdez a deficiência intelectual.

Os poucos relatos históricos encontrados na bibliografia especializada apontam o uso da língua gestual na antiguidade, em sua maioria utilizados em contextos não-formais e notadamente por pessoas ouvintes, tal como relatado por Lacerda (2013): [...] na Itália do século 530 d.C monges beneditinos empregavam uma forma de sinais para comunicação entre si, a fim de não violar o rígido voto de silêncio.” (MARTINS, 2013, p. 67). O autor ainda ressalta que:

No Renascimento, surgiram as primeiras experiências educacionais com pessoas com deficiência, com a propagação das ideias chamadas humanistas. Direcionadas, principalmente para as então denominadas pessoas surdas-mudas. (MARTINS, 2015, p. 28)

Em sua maioria, os casos registrados de atendimento educacional às pessoas surdas, eram de surdos de famílias abastadas, que ora os pais pagavam por preceptores para auxiliá-los em sua educação, ora os próprios pais tentavam educá-los criando metodologias próprias, quer por motivos nobres em mostrar a sociedade preconceituosa que seu filho surdo também era capaz de aprender, quer por motivos de herdades financeiras.

No século XVI, o médico Girolamo Cardano, estudou o caso de seu filho surdo e passou a afirmar que a surdez não alterava a inteligência e, que surdos eram capazes de aprender, sendo o processo de leitura e escrita a melhor forma de ensiná-los. (LACERDA, 2013).

Havia educadores que criavam diferentes tipos de metodologias experimentais para ensinar os surdos, por vezes baseada na oralidade, em datilologias ou na criação de sinais convencionais. Outros, apenas prestavam o assistencialismo, com base na perspectiva médica, aplicando exercícios fonológicos de repetições, com intuito de tentar transformar os surdos em meros modelos ouvintistas. Há relatos que ainda no século XVI, na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584):

Estabeleceu um método formal para a educação de surdos em um monastério de Valadolid. Inicialmente ensinavam Latim, Grego e Italiano, conceitos de física e astronomia a dois irmãos surdos. Francisco e Pedro Velasco, membros de uma importante família de aristocratas espanhóis. Francisco conquistou o direito de receber a herança como marquês de Berlanger e Pedro se tornou Padre, com a permissão do Papa. Ainda Pedro Leon criou métodos para educar surdos por meios de datilologia, escrita e oralização e criou também uma escola para professores surdos. Após sua morte não houve publicação e seu método caiu no esquecimento, pois a tradição na época era guardar segredo sobre os métodos de educação de surdos. (LACERDA, 2013, p.67)

Como se vê, Pedro Ponce de Leon chegou a criar métodos e a fundar uma escola para professores surdos. Algo inédito para aquela época! Infelizmente, por não haver uma troca e publicação de conhecimentos, muitos de seus trabalhos não tiveram divulgação nem continuidade.

Ao longo da história, como citado acima, constata-se casos de sucesso na instrução e educação de surdos. Muitos desses preceptores foram considerados autodidatas, buscando conhecimento através de leituras e experimentos com os próprios alunos surdos. E, como não havia escolas ou centros de formação específicos para professores de surdos, verifica-se que os próprios assumiram a responsabilidade por seu conhecimento e autoformação.

Outro nome que se destacou na educação de surdos foi Juan Pablo Bonet (1579 – 1623). Segundo Martins (2015):

Juan Pablo Bonet escreveu sobre as causas da deficiência auditiva e dos problemas da comunicação, condenando os métodos brutais e gritos para ensinar a alunos surdos, que eram muitas vezes usados, em 1620 ele publicou a obra “redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar”, que é considerado o primeiro manual de ensino de surdos-mudos, exercendo grande influência nesta área também em outros países. Demonstrou também, pela primeira vez o alfabeto sobre a forma de sinais. (MARTINS, 2015, p.31)

Grande parte do atendimento aos surdos se deu com base em metodologias da oralização, ou da desmutização. Lacerda (2013), aponta que em 1775, na Alemanha, Samuel Heinicke foi o pioneiro do método do Oralismo puro. Se opôs fortemente a utilização das línguas de sinais. Esse tipo de atendimento priorizava transformar surdos em falantes, e ensinar-lhes a leitura labial, desprezando dessa forma todo um contexto formativo essencial para formação educacional de um surdo. Contudo, a situação educacional dos surdos começa a mudar na França, em 1760, com a primeira escola pública para surdos, criada com recursos próprios do abade L’Epée, conforme registrou Honora (2014):

A primeira instituição educacional pública para surdos foi o Instituto Nacional para surdos-mudos, criada em 1760 pelo abade Frances Charles Michel

de L'Épée, que atualmente recebe o nome de Instituto nacional de jovens surdos de Paris. Considerado o “pai dos surdos” e defensor da língua de sinais. Em 1776, publicou o livro: “A verdadeira maneira de instruir surdos-mudos. Faleceu em 1789, tendo fundado um total de 21 escolas para surdos na França e em outros países da Europa. (HONORA, 2014, p.53).

A escola de L'Épée foi precursora no atendimento aos surdos e inspirou a abertura de várias outras escolas de surdos pelo mundo no final do século XVIII. Lacerda (2013) nos descreve que, L'Épée, aprendeu a língua de sinais usada pela comunidade dos surdos franceses. A partir dessa língua criou os sinais metódicos, respeitando a língua já utilizada pela comunidade surda usando-a em práticas educacionais.

De acordo com Goldfeld (2002), o século XVIII é considerado o período mais fértil da educação dos surdos. L'Épée e seu seguidor Sicard acreditavam que todos os surdos, independentemente do nível social, deveriam ter acesso à educação pública e gratuita. Nas palavras de Sacks (1989):

Esse período que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos, testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidos por professores surdos, em todo o mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade - escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis. (SACKS, 1989, p.37)

A educação de surdos avançava. Muitas escolas e universidades foram criadas, e neste momento já não era apenas em caráter de assistencialismo. O potencial da pessoa surda passou a ser explorado e valorizado, tendo como base a língua de sinais. O ensino se tornou promissor para a comunidade surda, incentivando e despertando interesse ao redor do mundo para fundação de outras escolas de surdos. E, então, chega à vez das Américas. Lacerda (2013) conta que no século XIX:

[...] o americano Thomas Gallaudet parte para a Europa para buscar métodos de ensino aos surdos. Na Inglaterra, Gallaudet foi conhecer o trabalho realizado por Braidwood, na escola Watson's Asylum, a primeira escola inglesa para surdos, privada, onde se valorizava a leitura orofacial. Como a metodologia era guardada de modo secreto e se recusaram a expor, Gallaudet foi para França, onde foi bem acolhido e se impressionou com o método da língua de sinais usado pelo abade Sicard. Em 1864, Edward Gallaudet fundou a primeira universidade norte americana para surdos, a Gallaudet University, em Washington. (LACERDA, 2013, p.68)

A educação de surdos no Brasil teve início com a anuência de D. Pedro II, que, tendo um neto surdo, filho da princesa Isabel, resolve trazer um professor surdo francês com objetivo de fundar um colégio para surdos. (HONORA, 2014). Pode-se ratificar esse fato histórico nas palavras de Goldfeld (2002), quando diz que:

No Brasil, em 1855, chegou aqui o professor surdo francês Hernest Huet, trazido pelo imperador D. Pedro II, para iniciar o trabalho de educação de duas crianças surdas, com bolsas de estudo pagas pelo governo. Em 26 de setembro de 1857 é fundado o instituto nacional de surdos-mudos, atual instituto nacional de educação de surdos (INES), que utilizava a língua de sinais. Criado pela lei nº 939 de 26 de setembro de 1857. (GOLDFELD, 2002, p.32)

O neto de D. Pedro II seria uma das duas crianças beneficiadas com a chegada do professor (HONORA, 2014). Percebe-se que desde essa época a classe abastada já se apoderava das verbas públicas em benefício próprio. Assim, sob o interesse inicial de buscar uma educação de qualidade para seu neto surdo, o atual INES foi fundado por D. Pedro II, no Rio de Janeiro no bairro de Laranjeiras, desenvolvendo o trabalho educacional na perspectiva bilíngue. É, na atualidade, considerado o maior colégio brasileiro de referência no ensino de surdos, com oferta de atendimento da educação básica até a pós-graduação, além de opcionalmente, ofertar atendimentos médicos e fonoaudiológicos aos alunos. Eis o porquê da Língua de Sinais brasileira - Libras, ter origem na Língua Francesa de Sinais.

É possível afirmar, com base em Honora (2014), que um marco negativo para a educação de surdos foi o II Congresso Internacional sobre instrução de Surdos, em Milão, no ano de 1880. Houve uma votação sobre o melhor método de instrução de surdos, porém, os professores surdos foram impedidos de votar, vencendo, portanto, o método Oralista, como nova referência mundial para a educação de surdos.

Em 1911, o INES aboliu o uso da LIBRAS na educação dos surdos, visto as determinações do congresso de Milão, passando a redirecionar a educação de surdos, a métodos de repetições fonéticas e leitura labial, baseados na metodologia do Oralismo puro. De acordo com Goldfeld (2002) “O Oralismo percebe a surdez como deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. O objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção da normalidade, à “não surdez”. (GOLDFELD, 2002, p.34)

Tal percepção e determinação trouxeram sérios prejuízos ao desenvolvimento dos surdos. A proibição do uso de sinais, fato que perdurou por cem anos, levou a um grande insucesso na educação de surdos daquela época que, “após oito ou dez anos de escolarização, se tornaram sapateiros ou costureiros, não chegando a oralização, e assim eram considerados retardados”. (HONORA, 2014, p. 57).

Em 1987, de acordo com Gesser (2009), foi fundada a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, no Rio de Janeiro, responsável, dentre várias coisas, pela luta dos surdos em defesa do direito ao uso da LIBRAS.

Nos Estados Unidos, em 1960, com a publicação do trabalho de W. Stokoe, comprovando cientificamente que as Línguas de sinais são línguas naturais como quaisquer outras, fez com que a educação de surdos mudasse o foco metodológico para a Comunicação Total. (SÁ, 1999). No Brasil, outro instituto importante para a história da educação e formação de surdos, foi o Instituto Santa Terezinha, fundado em 1929, sendo inicialmente um internato para meninas surdas. (HONORA, 2014)

De acordo com Mazzotta (2001), em 1952, no estado de São Paulo, a escola municipal Helen Keller foi fundada e reconhecida como I Núcleo Educacional para crianças surdas do estado. Outra instituição que muito contribuiu para a educação de surdos é o Instituto Educacional São Paulo – IESP, fundado em 1954 e depois doado para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. (HONORA, 2014)

Estas instituições, criadas para o atendimento educacional de surdos no exterior e no Brasil. Atualmente, trabalham na perspectiva do ensino bilíngue.

2.2 Aparatos legais da legislação brasileira para formação do profissional da Educação Especial e para ensino da Libras.

A Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva inclusiva (2008) foi criada com base em vários outros documentos nacionais e internacionais, que determinam que a educação seja inclusiva, tais como: Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – (1996), a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais (1994) e a Declaração da Guatemala criada na Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação para Pessoa Portadora de Deficiência (1999), dentre outros.

De acordo com Lodi (2013, p.165) a educação inclusiva, entende os processos educacionais inclusivos como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada pelo direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.” Em outras palavras, a proposta ressalta a importância da interação e troca entre alunos, a fim de aprenderem a partir de suas diferenças.

Mazzotta, citado por Lacerda (2009), nos diz que a nossa PNE – Política nacional de educação especial, baseada na Declaração de Salamanca (1994), preconiza que todas as crianças com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação em idade escolar devem ser introduzidas em sala de aula regular, entendendo que a heterogeneidade

propiciada pela diversidade desses sujeitos em sala de aula aconteça de forma a enriquecer o grupo.

A história da Educação Especial deixa notórias as mudanças ocorridas no paradigma de atendimentos a tais alunos, que passaram pela fase de total exclusão em centros específicos. Garcia (1989) citado por Silva (2009), nos esclarece que:

Já no século XVII e XVIII, na forma de atrair a caridade, compravam-se nos asilos, crianças deficientes, que eram barbaramente mutiladas e abandonadas à sua sorte quando, com o avançar da idade, deixavam de ter utilidade. Ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX os deficientes foram inseridos em instituições marcadas por serem assistencialistas. Estas instituições eram construídas longe das povoações, onde as pessoas deficientes, afastadas de suas famílias e vizinhos, permaneceriam incomunicáveis e privadas de liberdade. (SILVA, 2009 p.26)

O conceito de deficiência estático e permanente cedeu lugar a uma visão mais dinâmica e humanística da deficiência. Uma das consequências fundamentais da **normalização** é a **integração**. A ideia é oferecer, com o passar do tempo, a exclusão total, na qual a deficiência era considerada como algo estático e permanente, começou a ser questionada por seguimentos sociais, surgindo à fase da Integração, nos anos de 1960, sob os fundamentos da Teoria da Normalização. Nesta teoria, a deficiência era vista de forma mais dinâmica e humanista. Baseava-se na ideia de que às pessoas com deficiência deveriam ter condições de vida semelhantes à do resto da sociedade, tendo como principal princípio a socialização.

No meio escolar, na década de 1970 em solo brasileiro, essa fase configurou-se com o ingresso daquelas pessoas nas escolas comuns, porém em classes separadas e sem nenhum tipo de adaptação metodológica para atender as especificidades dos alunos. Na opinião de Rodrigues (2006), “a integração pressupõe uma ‘participação tutelada’, uma estrutura com valores próprios aos quais o aluno ‘integrado’ tem que se adaptar”.

Em meados da década de 1990, com a Declaração de Salamanca, eclodiu um novo paradigma de atenção às pessoas com deficiência, denominado de Inclusão. De acordo com Silva (2014, p.11) essa nova fase é concebida como: “aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem por meio da cooperação”.

Em relação à educação de surdos, especificamente, há algumas leis, que são reconhecidas pela comunidade surda como um marco de grande conquista especialmente a lei nº 10.436/2002. Estas leis dão orientações de como deve ser a formação dos professores, acessibilidade do surdo em geral, como se dará a educação dos surdos de todos os níveis, etc.

A aprovação da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, popularmente conhecida como a Lei da Libras, define em seu Art.

1º, Parágrafo Único, a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como:

[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002, pág.1)

A referida lei, além de reconhecer a Libras como meio de comunicação oficial da comunidade de pessoas surdas do país, ainda responsabiliza, obriga e determina a garantia de apoio para seu uso e difusão em empresas e concessionárias de serviços públicos, além da implementação da disciplina de Libras em cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, tal como podemos apreciar nos artigos da Lei:

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002, p.1)

Posteriormente, a Lei 10.436/2002 foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que trata com maior riqueza de detalhes da educação de surdos em todos os níveis de ensino e da formação de professores bilíngues, instrutores surdos e intérpretes de Libras.

O capítulo III, Art. 4º e 5º do Decreto nº 5.626/2005, trata da formação do professor de libras e do instrutor de libras:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no caput.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput. (BRASIL, 2005, p.2).

De acordo com Lacerda (2013), em decorrência do referido decreto, várias iniciativas na área educacional para o ensino de pessoas com surdez foram criadas, entre elas:

- Em 2006, iniciou-se a primeira turma do curso de graduação na modalidade de ensino a distância – Letras/Libras – em nove polos espalhados por todo Brasil, ministrados por instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais, sob a coordenação da Universidade Federal de Santa Catarina. Trata-se de um curso de graduação que oferta dois tipos de formação: licenciatura e bacharelado. O primeiro é para formação de professores de Libras e o segundo para formação de intérpretes de língua de sinais.
- Em 2008, foi oferecida a segunda turma desse curso em 15 polos em todo país.
- Em 2009, foi criada a primeira turma do curso de graduação Letras/Libras de modalidade de ensino presencial na Universidade Federal de Santa Catarina.

Há também a Lei 12.319 de 10 de setembro 2010, que regulamenta a profissão dos TILS - tradutor/intérprete de Libras, dando orientações como deve ser a formação para os profissionais intérpretes:

- Define que “o tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (Art. 2º);
- Trata da formação do profissional do TILS;
- Delimita os campos de atuação do TILS;
- Apresenta princípios éticos que devem respaldar as ações do TILS;
- Permite a contratação dos TILS em nível federal;
- Propulsionou a criação do cargo a nível estadual e municipal em inúmeras localidades.

O artigo 4º, por sua vez, nos traz as seguintes orientações:

Art. 4º- A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras- Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I- Cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;
II - Cursos de extensão universitária; e

III - Cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III. (BRASIL, 2010. p.2)

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão n. 13.146 de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – LBI veio destinada a assegurar a pessoas com deficiência, direitos humanos universais como a vida, a saúde, a moradia e o trabalho, a participação na vida pública, além de outros direitos, igualmente relevantes, como os direitos à educação e à cultura, ao transporte e à mobilidade, assim como à comunicação e ao acesso à tecnologia.

No capítulo, Da Educação, a referida Lei trata, dentre muitos temas relevantes, da formação do intérprete, trata também de como devem ser aplicadas as provas, vestibulares e concursos:

Art. 28. IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência. (BRASIL, 2015, p. 6-7)

Mesmo diante de todo este aparato de leis e decretos, que dão as orientações e subsídios legais, para uma atuação profissional, é preciso se estar cientes que os alunos precisam de professores comprometidos com a sua formação e autoformação contínuas. Necessitam de professores que dominem não apenas conteúdos técnicos, mas que sejam conhecedores de si mesmos, e das peculiaridades de seus alunos. Conscientes de que, é no aluno que se deve se especializar e, não em sua deficiência. Assim pode-se deslumbrar um modelo de escola e uma

sociedade em que as diferenças não sejam apenas toleradas, mas ressignificadas e celebradas (SILVA, 2014)

2.3 Autoformação na transformação de si mesmo

É notório que há uma lacuna existente entre a formação inicial dos profissionais de educação e a exigência de uma formação continuada com conhecimentos específicos. Que o ofício de ensinar, juntamente com os educandos, reivindicam mais conhecimentos por parte do professor, uma vez que, na perspectiva de uma educação voltada para a diversidade, cada aluno deve ser visto em sua individualidade, com seu perfil, dificuldade e potencialidades e, que o ato de ensinar vai muito além do transmitir conhecimentos, pois cria as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FRIERE, 2002)

Quando se fala de formar, ensinar e educar, transita-se numa esfera humanística, onde se considera como ganho, cada avanço e desenvolvimento dos alunos com e sem surdez. Desde a sua interação social com os seus pares e com os professores, na aquisição da aprendizagem de regras de convivência, no desenvolvimento de fatores socioemocionais, entre outros.

Muitos professores têm buscado conhecer mais sobre como ensinar e como seus alunos surdos aprendem, por meio da autoformação. Refere-se aqui, a profissionais que mesmo com pouco investimento financeiro em estrutura escolar, material didático e capacitação por parte dos governos ou empresários donos de escolas, buscam desempenhar um trabalho comprometido com a aprendizagem do seu alunado com e sem surdez.

Refere-se, também, àqueles professores formados em uma determinada área, por exemplo, Letras, mas que pela força das circunstâncias se veem alfabetizando crianças, sem ao menos entenderem o conceito e os processos da alfabetização. Muitos desses professores aprenderam a buscar conhecimentos específicos e aliá-lo aos saberes já existente e a sua criatividade, mostrando-se, assim, um ser ativo de seu próprio processo de conhecimento, formando-se continuamente. Teixeira, Silva e Lima (2010), afirmam que a autoformação é:

Processo permanente de desenvolvimento docente que se reflete diretamente na maneira de como o professor constrói a sua realidade profissional, transformando a si mesmo, no bojo das atividades concretizadas na cotidianidade da prática pedagógica (TEIXEIRA; SILVA; LIMA, 2010, p. 6)

Segundo Sanches (2010), existe a heteroformação que é o processo de formação que vem de fora do sujeito; e a autoformação que é o processo de formação que é elaborado pelo próprio sujeito na interação com o mundo e com os outros. A exemplo, cita-se a própria experiência

como professora licenciada em Letras, que se vê na iminência de alfabetizar uma criança surda.

A autoformação não é e nem pode ser concebida como um processo isolado. A autoformação se concebe quando o profissional se apropria de conteúdos formativos ligados à área em que ele mesmo se encontra inserido, de modo a contribuir para o aperfeiçoamento de suas habilidades. No caso, transita-se de uma área de formação para outra área de certa forma, desconhecida – a da Alfabetização. Contudo em uma situação que faz parte da cotidianidade que é o envolvimento direto com uma criança surda. Julga-se, em concordância com Castro e Carvalho (2001), uma atitude que veio favorecer o questionamento sobre si mesmo, sobre a escola e a sociedade, permitindo-se redimensionar a relação com a própria realidade.

No dizer de Galvani (2002), a autoformação “[...] é um componente da formação considerada como um processo tripolar, pilotado por três polos principais: *Si* (autoformação), *os outros* (heteroformação), *as coisas* (ecoformação)” (GALVANI, 2002, p. 2) A autoformação é um modelo de aprendizagem onde o aprendiz se torna responsável e autor de seu próprio processo de formação, onde ele assume um lugar central no seu processo formativo, se engajando numa busca contínua pelo conhecimento. Tal como Freire (2002), fala sobre esta busca de conhecimentos no próprio ato de ensinar e de pesquisar:

Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2002, p.17).

Contudo, mesmo se tratando do modelo de aprendizado autoformativo, que parte do “eu”, ainda assim o profissional ao final do seu processo formativo terá influências dos meios externos, tais como da cultura, família, educação, o meio ambiente em que vive ou, até mesmo ao clima em que vive exposto, etc. Logo, isso envolve também, a eco e heteroformação. Galvani (2002) ainda ressalta que:

A autoformação é um processo paradoxal que se alimenta de suas dependências. Ela é constituída pela tomada de consciência e de retroação sobre as influências heteroformativas e ecoformativas. Assim, a autoformação ultrapassa, integrando-os, os limites da educação entendida transmissão aquisição de saberes e de comportamentos. (GALVANI, 2002, p. 3)

Segundo Dumazedier (2004), autoformação é reforço do desejo e da vontade dos sujeitos de regular, orientar e gerir cada vez mais eles próprios o seu processo educativo. É quando o sujeito toma às rédeas de seu próprio desenvolvimento educacional. Corrobora-se com Sanches (2010), quando este esclarece que:

A autoformação é a conscientização do caminhar para si e com o outro, num ato de partilhas de significados consigo mesmo e com o grupo. O aprendente é um caminhante, que caminha consigo mesmo, mas também acompanhado (SANCHES, 2010, p.113).

Entende-se que a autoformação é um processo contínuo e permanente de buscas constantes e atualizações sobre o autoconhecimento; que é o conhecimento de si, relacionado a autoformação, *heteroconhecimento*, que está relacionado aos outros, relacionado a *heteroformação*. E o *ecoconhecimento* que está relacionado ao ambiente que lhe envolve, ligado a *ecoformação*.

Portanto, para que haja uma prática consciente no campo da autoformação, o indivíduo deve buscar o autoconhecimento, utilizando todas as ferramentas disponíveis para tal, por exemplo: a escrita de si, relatos autobiográficos acrescidos de um tempo de reflexão sobre cada situação elencada e apresentada. Que utilize as perguntas autorreflexivas, tais como me tornei quem sou?, porque exerço esse tipo de prática em minhas ações diárias?. A fim de tomar consciência da própria história e estar apto a inferir nas histórias de seus alunos.

A autoformação nunca termina, pois o indivíduo autônomo, e consciente da importância do aprendizado, nunca deixa de buscar o conhecimento através da formação continuada, fazendo uso de cursos *on line*, leituras de livros, participações em congressos e eventos, entre outros meios.

Enquanto educadores e formadores, urge a latente necessidade de se entender o próprio processo de formação. Finger e Nóvoa (2010) alertam, que sem antes ter procurado compreender o nosso próprio processo de formação, dificilmente podemos pretender interferir na formação dos outros.

Tardif (2002) aponta saberes que são estruturais na formação e atuação docente: teórico, técnico e prático. Os conhecimentos teóricos e técnicos são alcançados ao longo da formação inicial e continuada. Porém, o conhecimento prático é adquirido enquanto se caminha, no dia a dia da ação docente e na reflexão crítica que pode ser alcançado através do exercício do autoconhecimento. É esse saber que conduzem as narrativas de si das quais tratamos nessa obra.

3 Alfabetização e letramento de surdos em tempos de educação inclusiva

É notório que a educação é um direito de todos. Afirmo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “A educação, direito de todos é dever do Estado e da família...” A educação

também é papel do estado como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), em seu artigo 22: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2017, p. 20).

Direito este, que muitas vezes tem sido negado a inúmeras crianças surdas, na maioria das vezes, não por intencionalidade, mas por imperícia dos profissionais e familiares responsáveis pela educação da criança surda, que não sabem por onde começar, quais metodologias utilizar, nem o que fazer para favorecer o processo de aprendizagem bilíngue da criança surda.

Dentre os temas mais discutidos no âmbito da educação estão a alfabetização e o letramento, certamente por estarem intimamente relacionados aos quatro pilares fundamentais da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser (DELORS, 1999). Vistos como ferramenta indispensável para ensinar e compartilhar conhecimentos, esses pilares são de suma importância, também, na alfabetização e letramento bilíngue de crianças surdas.

Mergulhando no pilar do “*aprender a conhecer*” reflete-se sobre o fato de que uma criança surda para ser alfabetizada e letrada precisa de antemão construir sua identidade, compreender qual é o seu lugar no mundo, a que grupo familiar pertence, que grupo social compõe, qual é a linguagem que usa para comunicar-se. Entender por que sua língua é diferente da maioria daqueles que a cerca, quais as vantagens e desvantagens de ser quem é, além de saber quais são seus direitos e deveres.

Acredita-se que ninguém pode ser completo sem antes aprender a conhecer a si mesmo. E, *aprender a ser*, passa pelo viés de *aprender a conhecer*. Mas, aprender a ser o quê? Especificamente, uma criança surda tem o direito e a necessidade de aprender a ser bicultural e bilíngue, pois independente do país onde more ela terá de conviver com a língua majoritária de seu país e a sua língua materna, no caso dos surdos não oralizados uma língua visual/espacial.

Dentro de uma família ouvinte a criança surda terá de conviver com as particularidades ouvintes do meio familiar e sua realidade visual. Precisa aprender a ser um representante da comunidade surda bilíngue, que luta pela efetivação e cumprimento de seus direitos, além de reconhecer-se como um indivíduo que aceita sua própria identidade. Reforça-se que só é possível aceitar algo que se conhece, pois quando se conhece a si mesmo sabe-se qual o nosso lugar na família, na sociedade e no mundo, e só a partir desse momento, então, pode-se dizer: “eu sou”. Para tal consciência de si é preciso o contato com o meio em que se vive, mediado pela linguagem.

O *aprender a viver* é um desafio para todos, mas aprender a viver e relacionar-se com pessoas que não falam a sua língua, torna-se um desafio ainda maior. É responsabilidade, portanto, da família e da escola ensinar a criança surda a viver e a interagir com o diverso, enfrentando os obstáculos resultantes das dificuldades.

Logo, não basta ensinar-lhe uma língua, o surdo consciente de que é pertencente a uma minoria linguística saberá que para entender e se fazer entendido no dia a dia precisará usar de vários artifícios comunicacionais, tais como: apontar para algo que queira comprar, escrever no papel o nome do produto ou mesmo apontar a cor e sinalizar para que parte do corpo serve. Utilizando-se, assim, dos princípios da ‘condicionalidade social do desenvolvimento, da perspectiva do futuro e da compensação’ explicados por Vygotsky, citado por Sá (1999):

- 1) A inadaptação da criança ao meio sociocultural cria poderosos obstáculos na via de desenvolvimento da sua psique (o princípio da condicionalidade social do desenvolvimento);
- 2) Estes obstáculos servem de estímulo para o desenvolvimento compensador, convertem-se em seu objetivo e dirigem todo o processo (o princípio da perspectiva do futuro);
- 3) A presença de obstáculos aumenta e faz aperfeiçoar as funções psicológicas, conduzindo à ultrapassagem desses obstáculos, isto é a adaptação. (princípio da compensação) (SÁ, 1999, p. 41)

No caso de crianças surdas, o maior obstáculo está no fato de a maioria nascer em famílias ouvintes que, infelizmente, não dominam a língua de sinais, tal como expõe Skliar (1997):

Diferentemente da criança ouvinte, que desde cedo tem contato com a linguagem oral, a criança surda está inserida num contexto no qual as interações linguísticas não são compartilhadas, considerando que 95% são filhas de pais ouvintes, os quais, em geral, desconhecem ou rejeitam a língua de sinais. (SKLIAR, 1997, p.132).

Tal realidade é agravada quando ingressam na escola comum onde encontram profissionais e coleguinhas que, também, não aprenderam a se comunicar por meio dessa língua. Assim, essas crianças têm cerceado o seu direito de aprender a viver usufruindo dos saberes, com sentido e significado, comuns a todos os ouvintes e a ocupar seu lugar devido e desejado na sociedade.

Advoga-se que somente uma educação de qualidade e comprometida com as diferenças, com profissionais capacitados na perspectiva do acolhimento e atenção as diferenças de ser e de aprender dos humanos, que se comuniquem em língua de sinais, no caso brasileiro a Libras, assegurará o direito da criança surda aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros iguais e diferentes em sua condição auditiva e aprender a Ser amplamente.

3.1 A língua materna dos surdos brasileiros

Ratifica-se que a Libras se adequa perfeitamente às condições dos surdos por ser esta visual-espacial. No dizer de Giordani (GIORDANI, 2004, p. 117), “A língua é um sistema social e não um sistema puramente individual, ela se dá culturalmente numa construção coletiva” e como tal deve ser considerada, aprendida, disseminada entre a população.

A Libras é a língua de sinais principal e oficial da comunidade surda do Brasil, reconhecida legalmente pela Lei 10. 436 de 24 de abril de 2002, dotada de estrutura, expressões idiomáticas, gírias e gramática própria, e deveria ser considerada e utilizada como segunda língua da comunidade ouvinte. De acordo com Felipe (2008), a língua de sinais é uma língua completa, assim como as demais línguas que:

[...] são estruturadas a partir de unidades mínimas que formam unidade mais complexas, ou seja, todas possuem os seguintes níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico[...] O que é denominado de palavra ou item lexical nas línguas orais auditivas, são denominados sinais nas línguas de sinais. Ao se atribuir às línguas de sinais o status de língua é porque elas, embora sendo de modalidade diferente, possuem também essas características em relação às diferenças regionais, socioculturais, entre outras e em relação às suas estruturas, porque elas são compostas pelos níveis descritos acima. (FELIPE, 2008, p. 21)

Portanto, a Libras e as demais línguas de sinais não são mímicas, não são gestos, nem sinais aleatórios. Pelo contrário, a Libras é uma língua estruturada, capaz de transmitir qualquer assunto, mesmo os considerados metafísicos ou subjetivos. Brito (1993), explica sobre a complexidade da Libras como língua dizendo:

Essa língua que os surdos criaram espontaneamente tem estrutura altamente sofisticada, apesar de não recorrer a sons, mas sim às mãos, à expressão facial, ao corpo ao espaço e ao movimento. É dotada de dupla articulação (unidades distintas e significativas) e possui sintaxe e morfologia tão elaboradas quanto o português, o russo ou qualquer língua oral. (BRITO, 1993, p.77)

Os sinais em Libras são equivalentes às palavras na língua portuguesa. A diferença é que em Libras os sinais são expressos de modo articulatorio no espaço enquanto as palavras são expressas de modo oral. Lacerda (2014), nos diz que dependendo de seu contexto comunicativo há as seguintes variações na Libras: formal, informal, regional e padronizado.

A estruturação da Libras é feita através de parâmetros que se combinam. Pode-se aqui citar alguns parâmetros: configuração de mãos; ponto de articulação; movimento; orientação e

expressão facial e corporal. A seguir define-se cada um deles, considerando os autores: Quadros (2004); Karnopp e Quadros (2007); Brito (1998); Strobel e Fernandez (1998):

1 - A configuração das mãos: São formas das mãos. A configuração adotada pela mão, tem como resultado a posição dos dedos. Que podem ser da datilologia. (Alfabeto Manual) Embora seja verdade que cada idioma tem seu próprio repertório de configurações, existem algumas que são as mais comuns porque são as mais simples.

2 - Ponto ou local de articulação - É o local onde incide a mão predominantemente configurada, pode ser tocado no corpo, espaço neutro vertical ou horizontal, que é o espaço encontrado em frente do assinante. Deve-se dizer que no discurso normal as extremidades são articuladas em um espaço mais limitado que a extensão máxima que mencionamos e que, portanto, o tamanho do sinal pode ser comparado à intensidade da voz.

3 - Orientação/direcionalidade - É o plano em direção ao qual a palma da mão é orientada. Alguns sinais têm a mesma configuração, o mesmo ponto de articulação e o mesmo movimento, e diferem apenas na orientação da mão. É importante perceber como a modificação de um único parâmetro pode alterar completamente o significado do sinal.

4 - O movimento - Os sinais podem ter um movimento ou não.

(movimento linear, heliodal, circular, simultânea ou alternada com ambas as mãos, etc.) e para onde estão movimentando (para a frente, em direção a direita, esquerda, etc.).

5 - Expressão facial e/ou corporal - Também chamados de componentes não manuais: as expressões faciais e corporais, vocalizações parciais de palavras ou padrões labiais e movimentos dos olhos, cabeça e corpo. Eles têm um papel importante na produção de sinais, para que possam assumir que o sinal adquire um significado ou outro.

Em relação à educação de surdos, vive-se hoje sob a perspectiva teórica de educação chamada de Bilinguismo, que aponta como L1 a língua materna dos surdos, no caso do Brasil, a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. E como L2 a língua oral auditiva majoritária, no caso do Brasil a Língua Portuguesa.

O reconhecimento pela Lei brasileira nº 10.436 de 24 de abril de 2002, da Libras como Língua oficial, foi precedente para a educação bilíngue (duas línguas) e bicultural (duas culturas), para os surdos. Esta Lei, mais conhecida como a Lei da Libras, ainda nos orienta, em seu Art.4º – Parágrafo único, que a “Língua Brasileira de Sinais – (Libras) não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”, mantendo os surdos no patamar bilíngue de convívio e aprendizado contínuo de duas línguas.

É de extrema relevância para a comunidade surda de todo o país, pois foi a partir dessa Lei que se tornou obrigatório nos cursos de licenciatura a aprendizagem da Libras e que se formem cursos de Letras-Libras e Tradução e Interpretação de Português-Libras. Outro ponto importante na lei foi a determinação de que 5% dos funcionários de agências e concessionários do serviço público saibam Libras.

No Brasil, existem outras Leis, Decretos e Portarias em vigor que regulamentam como deve ser a educação de surdos. Entre esses documentos legais, citamos o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a referida Lei. Em seu capítulo VI, artigo 22 determina que se organize, para a inclusão escolar:

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, p.5)

A legislação já favoreceu muitos avanços sociais e educativos para o aperfeiçoamento e melhor visibilidade da comunidade surda. Fernandes (2012), aponta alguns desses avanços, aqui descritos:

- A difusão da língua de sinais na sociedade e sua utilização no espaço escolar;
- A disseminação de pesquisas e trabalhos acadêmicos que problematizam os postulados teóricos e metodológicos vigentes nos últimos anos e viabilizam caminhos para concretização da educação bilíngue;
- A formação de profissionais bilíngues, como professores especializados e intérpretes de línguas de sinais;
- O desenvolvimento de propostas de educação bilíngue, incorporando a língua de sinais como primeira língua da aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua no currículo escolar;
- A potencialização do aspecto pedagógico em detrimento do aspecto clínico no processo educacional;
- O resgate dos educadores Surdos como mediadores fundamentais em propostas de educação bilíngue para Surdos. (FERNANDES, 2012, p.65-66).

Entenda-se por Bilinguismo o “[...] uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais” (QUADROS, 2005, p.28). Assim que se assume por educação bilíngue para surdos a definição dada por Fernandes e Rios (1998, p. 2), ou seja, uma:

[...] proposta de educação onde o bilinguismo atua como uma possibilidade de integração do indivíduo ao meio sociocultural a que naturalmente pertence, ou seja, às comunidades de surdos e de ouvintes. [...] É um modo de garantir uma melhor possibilidade de acesso à educação. (FERNANDES; RIOS, 1998, p. 2)

Nos moldes do Bilinguismo, o artigo 22, parágrafo 1º, do Decreto citado, traz orientações de como deve ser a escola ou classe de ensino bilíngue “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.” A Libras é considerada a L1 da comunidade surda. Em outras palavras, é considerada como a língua materna dos surdos. Sá (1999) traz esclarecimentos sobre o termo utilizado:

Língua materna é um termo técnico usado para dizer que ela é adquirida de uma forma espontânea, que ela é a fornecedora de dados para que a capacidade linguística se desenvolva naturalmente. Se nós sabemos isso qual é a língua que é fornecedora natural para o desenvolvimento espontâneo da capacidade linguística? É a Língua de Sinais. (SÁ, 1999, p.149)

Os surdos que crescem sem uma base linguística e sem uma língua de apoio visual enfrentarão problemas ao longo de sua trajetória educacional para estruturação de seu pensamento e, posteriormente, na sua escrita. Brito (1996), nos diz que:

Surdos que receberam treinamento para falar desde cedo e não aprenderam a Língua de Sinais, que dominam parcialmente o Português, isto é, falam com muita dificuldade, são dificilmente compreendidos pelos ouvintes e escrevem como se fossem estrangeiros, não possuem uma língua materna. (BRITO, 1996, p. 49)

Tal realidade apoiava-se na visão clínica-terapêutica para a qual a surdez é considerada uma ‘deficiência’ em relação às pessoas ouvintes. Colocando, assim, as pessoas surdas em desvantagem quando comparadas a maioria da população (SKLIAR, 1988). Como consequências da referida visão, têm-se ainda neste século XXI, por parte das pessoas ouvintes uma concepção de surdez e de quem é surdo, relacionada a uma patologia, que deve ser curada por meio de implantes cocleares, pelo treino exaustivo da audição, da fala, da leitura labial do uso de próteses, de cirurgias, entre outros procedimentos para normalizar e/ou compensar a pessoa surda para a convivência em sociedade. Outras consequências da visão clínico-terapêutica, conforme Alpendre (2008) se faz refletir na compreensão de que:

- a fala é a única manifestação da linguagem;
- há uma dependência entre a eficiência oral e o desenvolvimento cognitivo;

- a pessoa surda é aquilo que as suas características pessoais negativas representam;
- o surdo é um ser doente passível de reabilitação;
- o currículo escolar deve oferecer ao aluno surdo o que lhe falta: a audição e a fala;
- a Pedagogia deve estar subordinada ao diagnóstico médico com práticas de reabilitação;
- as escolas devem se transformar em clínicas, com profissionais especialistas em surdez.

Visão que distorce a realidade e dificulta o estabelecimento da visão social e antropológica da surdez no contexto escolar e social. Tal concepção considera a surdez em sua dimensão identitária e linguística. Dizendo de outra forma, reconhecendo que a pessoa surda impedida de adquirir naturalmente a linguagem oral-auditiva, recorre a estratégias cognitivas e manifestações culturais que formam a sua identidade diferentemente das pessoas ouvintes.

Desta forma, a orientação é que precocemente em bebê ou na primeira infância a criança surda seja exposta a Libras que é a língua de mais fácil assimilação por ser visual e depois seja inserida a Língua Portuguesa para o aprendizado da modalidade escrita.

Anteriormente, falou-se sobre a Lei da Libras, que foi precedente para a educação bilíngue (duas línguas) e bicultural (duas culturas), para os surdos. A fim de discutir sobre o termo bicultural a cultura surda é definida por Strobel (2008):

O jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2008 p.24)

Como citado por Strobel (2008), a cultura surda é expressa de várias formas pelos surdos, tais como: na campainha que acende a luz; no despertador que vibra; no parabéns cantado em Libras; no modo de identificação de pessoas através de sinais e não pelo nome próprio; pelo modo que escolhem sua comunicação à longa distância; em vídeo chamadas; pela particularidade de sua escrita; suas piadas; seus poemas, entre outras formas. Essas particularidades culturais são familiares aos surdos, porém muitas das vezes não faz sentido algum para os ouvintes.

Sá (1999) chama a atenção para a importância do reconhecimento das variadas especificidades culturais das pessoas surdas, as quais se manifestam na língua, nos hábitos, na maneira como se socializam e no funcionamento cognitivo. Ela qualifica a cultura vivenciada por nordestinos e sulistas cidadãos falantes da mesma língua, ressaltando as diferenciações significativas em seu modo de falar, nas tradições, em sua cultura, dizendo: “[...] quão maiores

diferenciações culturais não hão de haver entre cidadãos do mesmo povo, mas com línguas diferentes, principalmente considerando-se ainda que uma é gesto visual e a outra é oral-auditiva” (SÁ, 1999, p.157).

Dessa forma defende-se que de fato exista uma cultura surda além de diversos jeitos de ser surdos. As particularidades surdas também conhecidas como identidades, múltiplas, diversas, surdos negros, brancos, heterossexuais, homossexuais, etc. O que une as diversas identidades dos surdos é a Língua compartilhada em sua comunicação através do modo visual concreto de enxergar e interagir com o mundo.

As pessoas surdas não se veem como melhores ou piores ou em desvantagem em relação às pessoas ouvintes, mas apenas diferentes, com seu jeito próprio de se relacionar, de encarar a vida, de viver (HONORA, 2014).

3.2 Alfabetização e letramento de criança surda

Neste item, temos como foco principal a alfabetização e o letramento bilíngue de crianças surdas. Como se concebe o processo educativo de uma criança surda visto que, não há como fazer uso do canal auditivo como apoio neste processo de aquisição da leitura e escrita da criança surda. Então, qual o caminho a seguir? Quais as estratégias a utilizar neste processo?

Compreenda-se aqui por educação o significado geral e específico atribuído por Freire, citado por Costa (2015):

Para Freire, há duas definições de educação: uma geral e outra específica. A geral é: educação é uma concepção filosófica e/ou científica acerca do conhecimento colocada em prática. A específica depende da concepção de conhecimento freiriana: o conhecimento é um processo social criado por meio da ação-reflexão transformadora dos humanos sobre a realidade. A definição de educação específica de Freire é: educação é o processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana. Segundo Freire, há duas espécies gerais de educação: a educação dominadora e a educação libertadora. A dominadora apenas descreveria a realidade e transferiria conhecimento; a libertadora seria ato de criação do conhecimento e método de ação-reflexão para a transformação da realidade (COSTA, 2015, p. 72).

Se assim concebe-se educação tem-se muito a pensar e a questionar sobre como se está educando nossas crianças surdas. Se para reinventarem-se a si e a sociedade ou se para submetê-las a saberes que não as estimule à reflexão sobre todas as coisas que acontecem ao seu redor e no mundo, para sentirem-se por ele corresponsáveis e capazes, portanto, de transformá-lo.

Quanto ao conceito de alfabetização dos autores Morais e Albuquerque (2007), estes a concebem como um:

[...] processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico) (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 15).

Como se vê nas palavras de Morais e Albuquerque (2007), a alfabetização se dá quando o aluno desenvolve técnicas de codificação de fonemas em grafemas e vice-versa. Contudo, considera-se nas palavras dos autores, que a alfabetização não se resume somente “as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas” (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 15), embora as inclua no processo de alfabetização de crianças ouvintes.

O processo de alfabetização da criança surda não oralizada, isto é, que não desenvolveu a habilidade de oralizar, nem falar uma língua oral auditiva, nem de fazer leitura labial não passa pela capacidade de identificação e conversão de fonemas e grafemas. Ela não desenvolverá a consciência nem a memória fonológica, que é essencial para alfabetização das crianças ouvintes que se apoiam principalmente no sentido da audição, justamente o que diferencia, surdos e ouvintes. O processo fonológico é um dos caminhos trilhados por crianças ouvintes, mas considerados inacessíveis à criança surda.

Um dos focos da pesquisa empreendida foi o de refletir sobre caminhos possíveis para que uma criança surda se apropriasse da leitura e escrita, sabendo utilizá-la em vários contextos e aplicá-la em seu favor durante a vida.

O letramento é o domínio da leitura e escrita com significado, pressupõe a apropriação da leitura e escrita em usos sociais como conhecimento de mundo. Onde aprendemos a interpretar as entrelinhas e entender o uso da língua dependendo de seu contexto. Na concepção de Skiliar (2017):

O letramento refere-se a um processo social mais do que a habilidades e competências individuais no uso da leitura e da escrita, e ainda talvez seria melhor o termo letramentos, as experiências vividas e pensadas na relação com um código “que é instável, fugitivo, enigmático, pois ele se encontra no coração de uma(s) cultura (s) que é (são) também instável (eis), fugitiva(s) e enigmática(s)” (SKILIAR, 2017, p. 7):

O percurso de letramento trilhado por uma criança surda não oralizada, será diferente do percurso de uma criança ouvinte. Estudos como os de Silva (2009); Sanches (1993);

Fernandes (1996) mostram que inclusive surdos oralizados não concebem suas escritas de modo fonográfico. E que até surdos com certo grau de oralização, produziam escritas baseadas nos significados (a ideia), ignorando completamente o significante (fonema).

No caso de crianças surdas o domínio da Língua escrita ocorre pelo canal visual, de acordo com Fernandes (2003), a criança, percebe visualmente um determinado símbolo gráfico que a remete a recuperação mental do sinal, também visual, em Libras, e este, por sua vez, permite significar a palavra escrita.

É comum ouvir profissionais capacitados e bem instruídos sobre letramento e alfabetização de crianças ouvintes, dizerem que se sentem inseguros e confusos ao se deparar com um aluno surdo em sua sala de aula. Pois, o processo de alfabetização de crianças ouvintes se dá pelos canais da audição e fala. Logo, como imaginar um processo de alfabetização onde não há como um alfabetizando contar com o sentido da audição para conhecer os fonemas da nossa língua que é oral/auditiva, e nem mesmo ainda, na maioria dos casos utilizam a fala para se comunicar oralmente?

Entende-se que não se trata apenas de mudança na escolha da metodologia para ensinar numa língua oral/auditiva a educandos usuários, falantes de modalidade visual/espacial, mas sim do uso de duas línguas distintas que abrigam culturas e identidade próprias. Apresentar duas línguas distintas, sem ferir a legitimidade de nenhuma delas. Usar LIBRAS para apresentar a Língua Portuguesa e usar a Língua Portuguesa para esclarecer a LIBRAS é um belo desafio proposto pela metodologia do Bilinguismo. Honora e Frizanco (2009) alertam para o fato de que:

(...) o aluno com deficiência auditiva utilizará pistas auditivas e articulatórias para a construção da escrita. Entretanto, o professor(a) deve dispor de muito mais recursos didático-pedagógicos quando se trata de uma turma com surdos e ouvintes, principalmente os visuais; no entanto, esse tipo de material não é disponibilizado pelas instituições responsáveis pela organização, administração e regulamentação das unidades de educação básica públicas no país (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 43)

Dessa forma, a criança surda na fase de letramento e alfabetização precisará de estímulos para desenvolver sua memória visual. Pois este será o canal para aquisição da Língua Portuguesa como L2.

O aluno surdo não terá o recurso de apoio da memória fônica, mas poderá recorrer à memória visual. Um dos maiores desafios dos alunos surdos não é copiar e escrever palavras, pois em geral, são ótimos copistas. A dificuldade está em lembrar se, da sequência de letras para montar as palavras, e organizar as frases, respeitando a estrutura lexical da língua portuguesa.

Desde as fases iniciais da alfabetização, o desenvolvimento lexical influencia diretamente a escrita, uma vez que para escrever qualquer palavra, é necessária sua busca no léxico mental. Para que se encontre essa representação lexical, é indispensável tanto um processamento ortográfico como um fonológico, visto que as duas informações estão contidas na representação da palavra. (PEDROSA et al, 2015, p. 1633).

O desenvolvimento lexical mental através da memória visual das crianças surdas será a ferramenta principal a ser consultada sempre que este aluno for desafiado a escrever uma palavra ou montar uma palavra.

A alfabetização e letramento de crianças surdas é inviável através de métodos sintéticos, com reconhecimentos fonéticos, utilizando a separação de sílabas para chegar às frases.

O aprendizado através da pedagogia visual precisa ter sentido, precisa despertar interesse do aluno, para que ele memorize as palavras, e, depois recorra a memória visual quando precisar fazer uso da palavra em sua forma escrita, através do léxico mental. Vygotsky (1997), diz que o ensino da escrita precisa superar os aspectos meramente técnicos e enfatizar o uso racional do sistema de escrita. Ainda acrescenta que, é preciso que a condução do ensino da língua escrita se converta, verdadeiramente, para o aprendiz, na apropriação de um sistema completo de linguagem.

O meio de comunicação das pessoas surdas não oralizadas se dá através da Língua de Sinais. Dessa forma, só é possível dar significação para a apropriação de um sistema completo de linguagem ao aluno surdo, através dessa língua.

Os professores responsáveis pelo letramento de crianças surdas precisam deixar de lado as metodologias orais auditivas, tais como cantar músicas para alfabetização, brincadeiras tradicionais auditivas que não farão sentido algum no processo de aprendizagem de uma criança surda. Salvo em seu modo escrito. Mesmo assim, deverão utilizar-se da visualidade, das cores, das imagens, da sinalização associada à palavra escrita e de boas expressões corporais e faciais como atrativo à aprendizagem por crianças surdas.

Desde a organização da sala, de preferência em círculo, os professores devem expor os combinados e tudo mais, que for importante para produção do conhecimento na parede, de forma visual com figuras, tudo sinalizado em libras e a escrita da língua portuguesa. O uso de tarjetas de identificação em toda a escola sinalizando os espaços em libras, com figuras e em língua portuguesa para favorecer a orientação e a mobilidade das crianças surdas dentro da escola.

A utilização de materiais concretos auxiliará o processo de letramento, tais como: figuras, cartazes, jogos, materiais de uso comum, uso de equipamentos como tabletes, computadores, vídeos, encenações em Libras serão muito significativos no letramento da criança surda.

Através do lúdico com uso fluente da Libras é possível acelerar o processo de aquisição tanto da Libras quanto o aprendizado da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita.

Os temas a serem trabalhados devem considerar também o interesse da criança surda que traz consigo a curiosidade própria de qualquer criança daquilo que não conhece ou que quer saber mais, a fim de que, através da afetividade e curiosidade o aprendizado se dê de forma prazerosa, instigante e desafiadora. É interessante que todas as crianças da escola, e principalmente da sala onde está a criança o (a) amigo (a) surdo(a), aprendam Libras a fim de interagir com ele (a). Os professores, por sua vez, devem estar cientes que este (a) aluno (a) está iniciando o processo de aquisição da Libras na escola sendo na maioria das vezes, este espaço, o único lugar onde ela terá contato com a língua, tal como adverte Honora (2014):

Quando pensamos em alfabetização de alunos com surdez é o fato de este aluno chegar à escola, na maioria das vezes, órfão de uma língua, às vezes aos 5 ou 6 anos, devido ao fato de ter pais ouvintes que não conhecem a língua de sinais. Este fator é diferente quando estamos nos referindo a alunos sem deficiência que aprendem a sua língua materna na sua família e chegam a escola com uma língua efetiva que possibilita sua comunicação (HONORA, 2014, p. 93).

Sabe-se que o letramento começa muito antes da criança ingressar na vida escolar, na interação social da criança com a família e amigos, através do convívio social. O letramento da criança se processa com os pais quando leem para os filhos, a mãe quando faz anotações, os rótulos que indicam os produtos, reconhecidos nas prateleiras dos supermercados e na cozinha da casa. Lebedeff (2002), orienta que “no caso de crianças surdas sabe-se que a barreira de comunicação entre a família ouvinte e o filho surdo dificulta a realização das práticas sociais de letramento” (LEBEDEFF, 2002, p.128). Tal barreira é agravada pela concepção de surdez enquanto doença e de quem vê a pessoa surda como um pobre coitado infeliz para quem a vida foi severa demais e, de quem, portanto, não se deve cobrar mais nada.

Discorda-se da medicalização da surdez, no sentido do que falta ao surdo, uma vez que se pauta sobre o viés da educação de grupo minoritário bilíngue que possui uma língua visual. Logo, orienta-se a utilização da língua como ferramenta cultural para confirmar suas marcas linguísticas, culturais e identitárias.

Dessa forma, o modo mais viável de aquisição de primeira língua é imergir a criança na cultura surda com a mediação de adultos surdos fluentes e profissionais ouvintes usuários da Libras, tais como professores e intérpretes bem capacitados. Também é recomendável o acesso da criança surda a locais onde o uso da Libras é dominante, tais como associações de surdos, famílias de surdos, igrejas com ministérios de surdos, a fim de que a carência da língua no meio familiar ouvinte seja suprida pelo convívio externo social. Uma vez que, segundo Sá (1999):

O processo de aquisição de uma língua se dá quando o sujeito assimila a estrutura, o léxico, a pragmática e a semântica da língua de modo natural e espontâneo pelo simples contato com sujeitos proficientes nessa língua, ou seja, o sujeito é imerso num determinado ambiente linguístico e, sem esforço, adquire. (SÁ, 1999, p.161)

Contudo, o segredo para o bom desenvolvimento da linguagem de uma criança surda é propiciar a ela as mesmas oportunidades que são oferecidas naturalmente a uma criança ouvinte. O que significa dizer que o currículo escolar é comum a ouvintes e surdos sendo feitas as adequações necessárias em consideração às especificidades no modo de aprender de cada uma (a) criança.

Ressalta-se que a criação de um ambiente favorável ao aprendizado e à educação geral é responsabilidade de todos que estão envolvidos no processo educacional da criança surda. Não apenas uma responsabilidade partilhada entre professor e aluno. Toda a equipe escolar, desde o porteiro, cozinheiro até o gestor pode e deve contribuir para um ambiente favorável ao aprendizado e para a diminuição das dificuldades nesse processo. Os pais também são parte importantíssima neste processo, assim como o meio social que vive, e os ambientes que frequentam. Castro e Carvalho (2001), apontam variáveis que interferem no processo de aprendizado:

Curiosamente, a maior parte dos fracassos é atribuída ao aluno (“não tem maturidade”, “sua inteligência é limitada”, “faltam-lhe as informações anteriores”), ao potencial que dispõe como aprendiz e os sucessos, ao professor ou ao método. Mas é uma operação com muitas variáveis, umas pertencendo as condições cognitivas e afetivas do aluno, outras à atuação docente, aos recursos e métodos utilizados e mesmo a todo contexto socioeconômico na qual se insere. Quando a harmonia, o equilíbrio entre uns e outros não é conseguida, surgem as dificuldades (CASTRO; CARVALHO, 2001, p. 21).

Logo para educar e, principalmente, letrar uma criança surda é preciso conhecer sua realidade a família, onde mora, que meios sociais frequenta, qual é a situação socioeconômica. Pois, um trabalho de excelência parte da realidade vivida pelo aluno e das atividades que lhe desperte afinidade, curiosidade, interesse. Este, considerando a proposição de uso de recursos e materiais didáticos como os já situados anteriormente neste texto. A criança surda também precisa compreender que está evoluindo na aprendizagem a fim de que possa sentir-se mais motivada para novas aprendizagens.

Outro ponto importante a ser considerado é que se deve fugir da artificialização da língua escrita principalmente nos anos iniciais da escolarização. De acordo com Lebedeff (2002), “as atividades com a língua escrita envolvem muitas vezes, apenas repetições, reproduções e super generalizações, a língua é como algo de domínio oficial, escolar, não há função social, muito

menos prazerosa.” (LEBEDEFF, 2002, p.129) O conhecimento da língua, nessa perspectiva seria, portanto, um processo que diz respeito à sociedade. Esse processo não apenas envolveria ação dos que estão nele envolvidos, mas a exigiria (FREIRE, 2003). A criança surda passa a ser ativa no processo de aprendizagem e, não apenas, observadora e receptora de informações repassadas por um (a) tradutor.

Uma criança surda que nunca teve contato nem mesmo com sua língua materna, que nunca experimentou uma conversa de mãe para filho, conversas ao redor da mesa num almoço de domingo, pouco terá a dizer, o que não significa que não terá nada a dizer. Cabe ao professor investigar e perceber quais são os conhecimentos prévios que podem ser aproveitados em cada atividade proposta e, assim, tornar o letramento algo possível, participativo e prazeroso.

Para letrar crianças surdas um caminho razoável seria iniciar com textos em língua de sinais. Lebedeff (2002), afirma que a possibilidade de trabalhar a língua de sinais via texto apresentado por um usuário fluente da língua poderia ser concretizada através da utilização de vídeos em língua de sinais, por histórias contadas por adultos surdos, de teatro, entre outros. Seria Interessante começar com a gravação de um vídeo, depois apresentar o texto escrito, ainda que, no caso da criança, que em início de letramento não consiga ler. Pode então apresentar esse texto com figuras previamente selecionadas que levarão a criança a refletir sobre o tema do texto, ou através de um livro ilustrado.

O professor através de contos e histórias deve instigar o pensamento crítico da criança, trabalhando dessa forma a tripla função: cognitiva, linguística e afetiva. (LEBEDEFF, 2002). Enquanto para as crianças ouvintes esse trabalho se processa, na maioria das vezes, pelas vias auditivas e orais, no caso, das crianças surdas a recepção do conteúdo da leitura se dará de modo visual e por meio da palavra escrita e sinalizada.

Dessa forma, ao contar uma história em libras devemos perguntar às crianças surdas, sinalizando, por exemplo: Onde está o título? E depois mostrar qual frase, ou palavra da capa é de fato o título. Você entende o que está escrito? Trabalhar cada palavra do título com sinônimos. Depois é importante estimular a leitura de imagens, utilizando a imagem da capa: O que você vê aqui? Por que você acha que a autora escolheu esta figura para colocar aqui? Como é o nome da primeira página de um livro? Você concorda com o final desta história? Você ficou feliz ou triste ao saber da vida do protagonista? Olha a roupa dele você acha bonito? O que poderia ter acontecido diferente na história? Se fosse com você o que você faria? Você poderia contar esta mesma história para sua mãe? O que você gostaria de dizer para o personagem?

Questões como estas despertam o interesse e a percepção tanto da parte visual contida no livro quanto do conteúdo. Desperta na criança a capacidade de pensar, refletir, criar e reinventar situações, personagens, colocar-se no lugar do outro, interferindo na realidade, modificando-a e expandindo os conhecimentos. Segundo Lebedeff (2002):

A exposição da criança pré-escolar à leitura de livros infantis é uma das atividades mais importantes de letramento, e salienta que essa exposição constante promove uma expansão do conhecimento sobre histórias, sobre tópicos de histórias, sobre estrutura textual e sobre a escrita (LEBEDEFF, 2002, p. 132).

Para despertar o encantamento da criança surda pela leitura de diferentes tipos, gêneros e modalidades textuais é preciso que haja ênfase na expressão facial e corporal do contador de histórias - narrador sinalizador, o que seria comparado à mudança de voz na narrativa oral. Fazer uso de metodologias de ensino de surdos como letramento visual auxiliará muito o professor alfabetizador. Para Hughes, citado por Lebedeff (2002):

o letramento visual possibilitaria diferentes funções, como, por exemplo, ler imagens do entorno, ler imagens de livros ilustrados, usar imagens como apoio para leitura de textos simples, ler sinais, símbolos e figuras no ambiente escolar com o objetivo de promover a alfabetização; criar imagens significativas para registrar compreensão de tarefas, usar figuras em textos de não ficção como apoio da aprendizagem de conteúdo escolar; e finalmente, ler a página – ou seja, diferentes maneiras de apresentar o texto e as figuras (LEBEDEFF, 2002, p.135).

O trabalho de incentivo a escrita da criança surda no letramento também deve ser pautado em situações reais, tais como: Escrever uma lista de compras antes de ir ao mercado, escrever cartas aos parentes parabenizando pelo aniversário, ou mesmo uma carta contando ao avô que esteve doente; Um bilhete pedindo um presente ou avisando para onde vai e a hora que voltará; Desenhar o personagem favorito e depois escrever sobre ele; Fazer com que a criança surda escreva uma cartinha para trocar correspondência com outra criança surda de salas diferentes ou com seus colegas ouvintes; Nomear a criança surda como o ajudante do dia e pedir-lhe que escreva a rotina do dia no quadro; Anotar os nomes dos amigos no quadro e escrever uma palavra que lhe faz lembrar o amigo são ideias para o incentivo e iniciação de textos simples que podem ser construídos de forma entusiástica pela criança surda.

Contudo é importante atentar, em conformidade com Karnopp (2004) que a escrita da criança surda:

[...] é semelhante à escrita de estrangeiros aprendendo a língua portuguesa e, portanto, o domínio da leitura e escrita está intimamente relacionado com as práticas de leitura e escrita que a escola e o ambiente linguístico oferecem (KARNOPP, 2004, p.107)

Há recomendações na Portaria nº 1.679 de 02 de dezembro de 1999, que “Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições”, quanto à “flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico” (Art.2º, parágrafo único – Item c). Apesar de ser destinada especialmente às instituições de ensino superior, serve de referencial para professores em geral, na hora de corrigir provas e atividades escritas realizadas por surdos.

Logo, os professores não devem esquecer que o aluno surdo aprenderá e fará uso da língua portuguesa sempre como segunda língua, e que a primeira língua do surdo possui modalidade visual e estrutura gramatical completamente diferente da língua portuguesa. Não devendo se deter em sua análise à ausência de itens lexicais como preposições, tempos verbais etc. Há autores que defendem que, a maioria dos surdos, em termos médios de leitura, se limitam ao nível de quinta série do ensino fundamental, pelo nível de complexidade e arbitrariedades existentes entre a Língua de sinais e a Língua Portuguesa. Capovilla e Raphael (2001), explicam que:

Só quando os sinais lexicais de sua língua puderem ser produzidos naturalmente pela atividade de leitura, assim como as palavras da língua falada são produzidas naturalmente pela escrita alfabética do ouvinte, é que o Surdo poderá prescindir da necessidade de memorizar um número constrangedor de relações arbitrárias que, pelo próprio tamanho, embota o desenvolvimento médio de leitura, limitando-o ao nível da quinta série do ensino fundamental (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001, p. 1506).

Com isto não se quer dizer que, a estrutura gramatical correta da língua portuguesa não deva ser ensinada, ela será ensinada e absorvida, a cada vez que um professor trazer um texto escrito para ser trabalhado em aula, mas é necessário que o objetivo do professor possa ir além de pontuar a gramática, além de fazer cópias e simplesmente reproduzir textos “corretamente grafados”. O conteúdo deve ser significativo ao aluno, para que ele possa assimilá-lo conscientemente e aplicá-lo em sua vida cotidiana, ampliando assim sua autonomia intelectual e pessoal (CASTRO; CARVALHO, 2001).

3.3 Metodologias visuais para alfabetizar e aprender

É válido refletir sobre o que venha a ser pedagogia visual, pois esta é a mais indicada para ajudar no processo de letramento de crianças surdas. Prática também utilizada no letramento de do meu filho João Pedro, com o propósito de fazê-lo compreender o mundo ao seu redor e a construir sua própria identidade. Em conformidade com Lacerda (2014), a Pedagogia visual utilizada na educação de surdos consiste:

[...] na exploração de várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, do signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos “olhares” aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético do surdo. (LACERDA, 2014, p.189)

Na perspectiva de Campello (2007), a Pedagogia visual se refere a uma prática pedagógica que lança mão dos elementos do cotidiano da pessoa surda e da língua de sinais para e na:

Contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da SingWriting (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as “experiências visuais” (CAMPELLO, 2007, p. 129). Grifos do próprio autor.

A pessoa surda absorve conceitos através do canal visual, logo, terá seu aprendizado facilitado, ou viabilizado se a informação também lhe for concedida de forma visual. O direito mais importante que deve ser assegurado no aprendizado do aluno surdo é a presença de um professor bilíngue ou a presença do intérprete para mediar a comunicação.

Para que o conhecimento seja viabilizado ao aluno surdo é necessário mais do que a presença de um intérprete em sala de aula ou somente na hora da aula. É importante que o planejamento da aula ocorra com parceria entre professor e intérprete, e, que o conteúdo, os objetivos, os recursos e meios de avaliação selecionados estejam bem esclarecidos para que não restem dúvidas ao intérprete na hora de traduzir a fala do professor para o aluno surdo. É interessante que os objetivos propostos pelo professor, para cada aula, estejam em harmonia também com a realidade do aluno surdo. O que é importante a (ao) professor (a) e intérprete de Libras conhecer a realidade do aluno.

Logo, as estratégias devem ser visuais, a fim de contemplar o aluno surdo. É interessante que o intérprete visualize e estude o conteúdo que será trabalhado pelo professor em sala de aula, assim como os recursos que irá utilizar como, por exemplo: os slides. É importante frisar que no uso de slides o professor não coloque textos longos, nem muitas imagens. Estas, por sua vez, devem ter uma relação direta com o conteúdo de forma a aproximar mais a sua compreensão.

Lacerda (2014) nos diz que “a leitura de imagem poderia ser mais bem explorada na escola na busca de construção de sentidos” (LACERDA, 2014, p. 187). Logo, quando bem selecionada a leitura de imagens pode suscitar muitos significados. Apenas uma imagem pode se tornar tema para um debate. Pode ser inspiração para leitura e produção de texto. Nessa direção o autor salienta que:

O campo de estudos da semiótica imagética é a parte da semiótica geral, ciência interessada nos estudos dos signos, contudo é no campo da semiótica imagética que as questões visuais são mais exploradas. Nesse campo, fala-se da cultura do olhar, daquilo que pode ser apreendido, por exemplo, por meio de uma fotografia, suscitando reflexões acerca de temas sociais, aspectos econômicos e políticos que se entrelaçam em determinado período histórico. Uma imagem pode evocar a compreensão de vários elementos de um determinado tempo histórico e, nesse sentido, evocar significados sem a presença de qualquer texto escrito. (LACERDA, 2014, p.187)

Para exploração de imagens o professor pode, por exemplo, pedir para que os alunos tragam fotos de família, a fim de contarem as suas histórias contidas na foto, depois escreverem sobre elas. Um recorte de jornal, contendo uma foto de uma notícia atual de conhecimento da turma – como de um fato chocante, de um assalto na cidade -, pode suscitar a escuta de relatos dos e a discussão sobre segurança pública, honestidade, corrupção.

Fotos de conquista futebolística, dos craques levantando a taça, geralmente são imagens que transmitem muita emoção. Partir dos sentimentos expressos em imagens é uma boa ideia para estimular uma boa conversa inicial em sala de aula. Perguntas do tipo: O que está acontecendo nesta imagem? Ele está feliz? Por quê? Você também ficou feliz com este acontecimento? Qual é o seu time? Seu time já foi campeão? Quantos aqui jogam futebol?

Os alunos surdos adoram participar quando convidados a dar relatos sobre suas experiências, e a encenar acontecimentos. Eles são parte de uma comunidade visual que durante muito tempo viveu amordaçada pela cultura oral clínico terapêutica, em tempos passados no Oralismo¹, onde os esforços eram focados em desenvolver nos surdos habilidade de falar oralmente. Neste período não lhes era dada a chance de aprender a língua de sinais, considerada um meio de comunicação inferior, inconveniente e destituída de rigor científico.

Em época de Bilinguismo², onde é preconizada a Língua de sinais na formação do surdo, muitos deles afirmam ser um orgulho construir sua história utilizando a Libras. Entende-se que, como professores, deve-se aproveitar tal percepção de si dos alunos surdos para trabalhar os sentidos e significados do texto, explicando sobre interpretação, dentro da vivência deles, estimular valores a ser cultivados na sociedade, e para introduzir a gramática da Libras e da Língua Portuguesa.

A maioria dos surdos tem na escola, dentro de sala de aula, durante o momento de debates e conversas com o professor, um tempo único de aprendizado, para se atualizarem sobre

1 **Oralismo** - percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade. (GOLDFELD, 2002, p. 34).

2 O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas para tornar acessível às crianças duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo 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 o ensino da língua escrita. (QUADROS, 1997, p. 27)

as principais notícias, e, a oportunidade de serem ouvidos, e compreendidos. Já que a maioria, pertence a famílias que nunca aprenderam sequer um sinal em Libras para se comunicarem com o filho surdo. De acordo com Sá (2012):

Os surdos são “silenciados” por tanto tempo, sofreram até mesmo violência institucional contra sua língua e cultura, cabe aos profissionais da educação contribuírem para propiciar momentos de discussão, em que os argumentos dos surdos tenham também peso e poder. (SÁ, 2012, p.174)

Outra prática visual a ser estimulada na escola é com a tecnologia da computação que tem motivado o aprendizado tanto de crianças ouvintes, como de crianças surdas. Usar aplicativos tais como, *WhatsApp*, *Facebook*, *Google*, em favor da educação é sempre bem vindo, assim como diferentes portadores de texto. Deles, podemos solicitar trechos de conversas dos alunos com a mãe, irmão, parentes ou ainda amigos, que eles mesmos, considerem interessantes, ou engraçados, para serem socializados em sala de aula. E a partir disso, interpretar o sentido da conversa, introduzir sinônimos que poderiam ter sido usados nas frases.

Técnicas como as implementadas por Freinet (2012), desde a década de 20 na França, com retorno positivo no aprendizado de alunos ouvintes, também são ótimos estímulos à escrita para alunos surdos. Por exemplo, a prática de trocas de e-mails ou cartas, com os devidos combinados da ética na escrita, entre alunos da sala, ou de salas diferentes.

As estratégias visuais a serem exploradas no ensino de surdos, podem ser as mais variadas possíveis, não necessitando o professor ficar preso somente ao uso do slide. Lacerda (2014) nos fala sobre opções de estratégias a serem usadas na pedagogia visual:

Assim um desenho imagético (uma maquete, um desenho, um mapa, um gráfico, uma fotografia, um vídeo, um pequeno trecho de filme) poderia ser um material útil a apresentação de um tema ou conteúdo pelos professores de ciência, física, química, história, matemática, inglês, entre outros. Um elemento visual que provocasse debate, que trouxesse à tona conceitos, opiniões e que pudesse ser aprofundado na direção dos objetivos pretendidos pelo professor (LACERDA, 2014, p.188).

De acordo com Lacerda (2014) os mapas conceituais também são ótimas opções para esclarecer conteúdos mais difíceis, pois no mapa conceitual é feita uma organização visual dentro de espaços geralmente quadrados ou círculos, com setas, de modo a favorecer a compreensão e elaboração de conhecimentos. Após o professor explicar o conteúdo, pode-se ainda, pedir aos alunos que expliquem em Libras, cada parte da informação exposta no quadro, socializando assim, o que entenderam.

A utilização do lúdico com jogos pedagógicos é umas das maneiras mais agradáveis de aprender, além de ser a preferida pelas crianças. De acordo com Salomão e Martini (2007):

“[...] o lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus” que quer dizer ‘jogos’ e ‘brincar [...] o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita ainda a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social, cultural e colabora para a boa saúde mental e física (SALOMÃO; MARTINI, 2007, p.4)

Há poucas opções de jogos educativos fabricados intencionalmente para as crianças surdas, com sinais em Libras, contudo, com um pouco de criatividade é possível adaptar vários jogos clássicos para o ensino e diversão de crianças surdas.

São inúmeras opções de jogos que podemos ensinar as crianças surdas, como por exemplo, os jogos de tabuleiros; dama, xadrez, ludo, dominó, pois todos esses, desenvolvem a atenção, pensamento lógico, além de, ser visuais. Uma boa ideia é construir um jogo de dominó com papelão adaptado com os sinais dos números em Libras, aproveitando da oportunidade para o ensino de matemática. Com a ideia do dominó, é possível construir dominó dos animais, das cores, ou qualquer outro tema que o professor tenha desejo de trabalhar em Libras.

Com o jogo das varetas podemos trabalhar cores, quantidades, pareamento, sequência. Folhas de papel são materiais importantíssimos para se trabalhar com dobraduras e, a partir disso, construir qualquer tipo de objeto ou animal, que pode se tornar uma bela inspiração para construção de um texto narrando a história do personagem de papel construído.

A criação de livros paradidáticos com os alunos retratando histórias da própria vivência ou imaginárias é um ótimo estímulo à escrita de textos. Criação de gibis, com pequenos textos é ideal para os pequenos e iniciantes escritores, eles criam suas próprias histórias e as ilustram. Lacerda (2014), ressalta que

Para os surdos, os conceitos são organizados em língua de sinais, que por ser uma língua visuogestual pode ser comparada a um filme, já que o enunciador enuncia por meio de imagens, compondo cenas que exploram a simultaneidade e consecutividade de eventos (LACERDA, 2014, p.186).

Reafirma-se a importância de romper o estigma de meros copistas que foi imposto aos alunos surdos. Precisamos repensar sobre atividades meramente baseadas em memorizações e exercícios de repetições. Conhecimentos fragmentados se tornaram desinteressantes e cansativos. Precisamos lançar mão da interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos propostos, para que os conteúdos sejam significativos e tragam além da compreensão da

disciplina, também em relação com a realidade vivida no cotidiano para adicionar ao aluno um importante conhecimento de mundo. Para Perlin (2000),

Essa centralidade da visualidade precisa, na educação de surdos, perpassar pela elaboração do currículo, pelas estratégias didáticas, pela organização das disciplinas, com envolvimento de elementos da cultura artística, da cultura visual, do desenvolvimento da criatividade plástica e visual pertinente às artes visuais, além do aproveitamento dos recursos de informática, fortemente visuais, favorecendo assim, uma valorização da concepção de mundo constituído por meio da subjetividade com as “experiências visuais” dos alunos surdos. (PERLIN, 2000, p.25)

Utilizando várias estratégias como estas, citadas acima, no processo de alfabetização do meu filho João Pedro, com o uso de histórias em quadrinhos e com muitos desenhos animados é que pude observar importantes avanços na leitura e escrita, além do conhecimento de mundo adquirido. Observei um melhor entendimento das atividades propostas, e na fixação dos conteúdos.

1. Do princípio, das escolhas e decisões para além de ser Mãe

Neste capítulo início as escritas de minha história materna³ ou seja, as *narrativas de si* envolvendo os sujeitos da pesquisa, situados em tempos e espaços históricos comuns, com conflitos, escolhas e aprendizagens, na busca inacabada por se dar sentido e significado a si mesmos.

Minha maior motivação e o maior desafio para transformar uma narrativa de vida em um trabalho científico foi a luta por direitos a uma educação escolar, de qualidade, para atender as especificidades linguísticas de meu filho surdo. Daí a opção pela Pesquisa Autobiográfica, uma vez que ela possibilita ao pesquisador privilegiar as escritas de si para o estudo das relações que se estabelecem entre a *experiência, o processo de formação e de atuação docente* (JOSSO, 2004).

Desafio porque a minha formação é em Letras. Curso: Português/Inglês, concluído em 2007, que se dedica ao estudo da língua portuguesa e da literatura. Na maioria dos casos, estuda também outro idioma, sua estrutura linguística e obras literárias. Tal formação me habilitou a ser professora das disciplinas de português, literatura, redação e idioma estrangeiro. Nas disciplinas pedagógicas cursadas na graduação não havia conteúdos que me habilitassem a ser professora alfabetizadora. Anos mais tarde, precisamente em 2012, fazendo valer à máxima: “*a necessidade é quem faz o Monge*”, especializei-me no Curso de Libras – docência, tradução/interpretação e proficiência, em uma universidade da rede privada da cidade do Natal/RN, com o objetivo de falar com meu filho. Mas, sobre isto trataremos mais adiante, no desenrolar da narrativa.

Outro desafio, a forma da escrita das narrativas de vida. Contudo, Maffioletti (2016) traz alento quando explica que:

O significado da história que é narrada não está na verdade ou falsidade do seu enredo, mas na sequencialidade e na organização mental que o narrador tece. Quando se trata de narrativas, tanto faz ser um fato real como uma ficção, a sua forma é a mesma. (MAFFIOLETTI, 2016, p. 9)

Assim, segui mais confiante na tessitura das narrativas que dão seguimento a essa introdução.

3 A partir desse capítulo utilizaremos o verbo na 1ª pessoa do singular.

1.1 O início de uma nova história

Após cinco anos de casada, decidi parar de tomar o remédio anticoncepcional para enfim, vivenciar uma das maiores experiências que uma mulher pode ter: ser Mãe. Durante a gestação ocorrem grandes transformações com mãe e filho, uma metamorfose semelhante ao que acontece à borboleta. Algumas mudanças são físicas, outras psicológicas.

A vida começa na concepção, na fusão de dois gametas que dá lugar a formação de um zigoto, o embrião. Um pequeno óvulo é fecundado por um espermatozoide. Toda transformação ocorrerá dentro do útero. Durante essa fase, células se multiplicam através de divisões celulares, um novo ser está surgindo, desenvolvendo as características genéticas que herdou dos pais. É um processo lento, de mutação e transformação, que em média durará nove meses. Exige paciência da mãe, pois seu corpo sofrerá alterações tais como: de peso, forma, hormônios, humor entre outras.

Minha gravidez foi saudável. Fiz todos os exames de rotina pedidos pelo médico. O meu bebê mexia e se desenvolvia ganhando peso suficiente para um parto normal. Decorei o quartinho, fiz o chá de bebê. E continuei aguardando ansiosamente pelo nascimento do meu filho.

Em um domingo à noite, Dia dos Pais, dentro de uma igreja evangélica minha bolsa rompeu. Fui para o hospital e pela manhã João Pedro nasceu por meio de um parto cesárea com 3,750g no dia 11 de agosto de 2008.

Foi realizado o teste do pezinho⁴ e, também, foram aplicadas as primeiras vacinas, no entanto, não foi realizado o teste da orelhinha⁵. Exame este, tão importante, que seria tão decisivo para a vida do nosso filho e de toda a família. Porém, o hospital alegou que o aparelho havia quebrado.

Nunca cogitei a possibilidade de ser mãe de uma criança surda. Afinal, somos ouvintes, oriundos de uma geração de ouvintes. Meu filho deveria dar continuidade a uma família de ouvintes. Eu estava muito feliz, meu bebê parecia muito com o pai. Eu cantava para ele, contava histórias, até imaginava quais instrumentos tocaria no futuro.

O menino crescia saudável, sem indícios de qualquer perda auditiva. Eu colocava músicas em casa constantemente, dançava, e ele dançava também. Emitia sons com a boca, tais como um ouvinte.

Certa vez, na igreja, deixei-o no colo da minha mãe e me levantei para ir ao banheiro.

4 O teste do pezinho é um meio de se fazer o diagnóstico precoce de diversas doenças congênitas assintomáticas no período neonatal. (Disponível em: [http://: www.saude.pr.gov.br](http://www.saude.pr.gov.br))

5 O teste da orelhinha. O exame é feito, geralmente, no segundo ou terceiro dia de vida do bebê e identifica problemas auditivos no recém-nascido. Desde 2010 é determinado por lei que nenhuma criança saia da maternidade sem ter feito o teste, que é gratuito. Disponível em: [http://: www.saude.pr.gov.br](http://www.saude.pr.gov.br)

João Pedro levantou as mãos e disse: *mamã*. As pessoas que estavam próximas admiraram, juntamente comigo, a primeira palavrinha dita por ele.

A posteriori, aprendi que a fase do balbucio é normal em crianças ouvintes e também em crianças surdas. De acordo com Rinaldi (1997):

Um bebê que nasce surdo balbucia como um de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral. Assim também, não adquire a fala como instrumento de comunicação, uma vez que, não a percebendo, não se interessa por ela, e não tendo “feedback” auditivo, não possui modelos para dirigir suas emissões (RINALDI, 1997, p. 54).

Por vezes, quando via meu filho, mexendo nos botões da televisão, eu o chamava pelo nome e pedia para que não mexesse, eu falava várias vezes para ele sair de perto da televisão, eu pensava que ele era apenas teimoso, mas, lembro-me, que quando tocava nas costas dele, é que ele então, parava.

Acontecimentos diários como estes relatados, em minha fase de total desconhecimento sobre surdez, me certificavam, à época, que eu tinha, de fato, um filho ouvinte.

Em uma tarde de domingo, na casa dos meus pais, após o almoço, minha mãe estava lavando a louça, algumas panelas caíram no chão, e, todos os que estavam na cozinha se assustaram. João Pedro brincava de carrinho na porta, e não esboçou nenhuma reação. Ele continuou a brincar como se nada tivesse acontecido. Minha mãe, me chamou e disse que eu precisava levar o menino ao médico, pois parecia que não estava ouvindo.

Começava, dessa forma, uma série de testes, toda a família queria bater palmas e testara audição do menino. Levei João Pedro até um consultório, onde um profissional otorrinolaringologista examinou os ouvidos dele, fazendo o teste do diapasão⁶, e me disse que realmente não havia reação positiva da criança em relação ao som, e que eu deveria procurar um hospital mais especializado. Contudo, poderia ser apenas excesso de cera no canal auditivo, logo, para isso, receitaria um remédio para pingar nos ouvidos, a fim de derreter a cera.

Foram prescritos vários exames pelo médico otorrino, tais como: EOA- Emissões otoacústicas; Imitância acústica ou Impedanciometria e, também, o principal: B.E.R.A – audiometria de tronco cerebral⁷, indicado quando há ausência de resposta.

6 Diapasão é um instrumento metálico em forma de forquilha, que serve para afinar instrumentos e vozes através da vibração de um som musical de determinada altura. (Fonte: <https://www.significados.com.br/diapasao/>)

7 BERA é o nome mais conhecido deste exame, embora seja uma abreviação do inglês (Brainstem Evoked Response Audiometry). Agora começa a ser chamado também de PEATE (Potenciais Evocados Auditivos de Tronco Cerebral). É um exame que analisa todo o percurso do som, desde que entra no ouvido até o tronco encefálico. Portanto ele analisa a integridade das vias auditivas nervosas. Esta região é responsável pela integração das informações para o cérebro. (Fonte: <https://www.neuromaster.com.br/exames/bera/>)

Passamos aquela noite no hospital, eu e meu filho, o menino deveria ficar em jejum, pois precisaria ser anestesiado, e o exame aconteceria bem cedinho no dia seguinte. João Pedro tinha um ano de idade e ainda mamava no peito, durante a noite, o que tornava o jejum, uma tarefa bem complicada. Passamos a noite em claro, tentei não dar de mamar à João Pedro, mas, ele chorava e insistia. Pela manhã, por volta de seis horas, foi feito o exame auditivo. Só então pude dar de mamar a ele e relaxar. Contudo, estava ansiosa demais para dormir, sem saber qual era o resultado do exame. Dessa forma, resolvi sair do quarto à procura do médico, e, encontrei-o no corredor...

- *Seu filho é surdo!* Disse o médico.

- *Ele tem mesmo uma perda auditiva?* Indaguei.

- *Seu filho é completamente surdo!* Enfatizou o profissional.

Naquele instante, muitas questões surgiram deixando-me inquieta. Perguntas se avolumavam em minha mente perturbada, indagações de quem desconhecia tudo sobre a surdez, tais como: o que eu vou fazer com uma criança surda? Como ele vai estudar? Como vai trabalhar se não consegue ouvir? Como vou conversar, cantar para ele? Eu sempre amei música, gostava de cantar, participar de corais, ouvir orquestras...

Lembro-me de quando estava grávida, que colocava um CD que havia ganhado da minha irmã, com músicas sinfônicas, para tocar perto da barriga a fim de acalmar o bebê. De igual forma, depois que João Pedro nasceu também continuei a tocar o mesmo CD, para ele aprender a apreciar música, além de acalmá-lo. Contudo, agora eu tenho um filho surdo, e a verdade é que ele nunca ouvirá o som de uma orquestra, uma ópera, o som dos animais, o som do mar. Isto era muito significativo para mim, porque morávamos bem pertinho do mar, na cidade de Angra dos Reis- RJ. Sabia que estava frente a uma dura realidade: a de que ele nunca me ouviria cantando! E a casa silenciou...

Receber um laudo é quase como assistir uma peça. Vários atos surgirão em sequência. A cada mudança de ato o cenário muda. A descoberta acontece, o desespero surge, questionamentos inquietam, a maturidade acopla, conceitos mudam, a aceitação acontece, uma nova forma de ver a vida surge, assim que se abre a cortina para um novo espetáculo, um novo ato está iniciando-se.

Não é tão simples, como sentar-se e assistir a uma peça. No caso de pais de crianças com deficiência, frente a um laudo não há comédia, somos os protagonistas de um drama da vida real, sobrevivemos às catástrofes, precisando agir, atuar, manter-se em movimento.

Somos milhares de mães, às vezes felizes, às vezes em depressão, que se levantam às três da madrugada para organizar a casa e sair, passar o dia todo fora de casa, em clínicas

para tratamento para reabilitação dos filhos. Normalmente, anulamos nossa própria história, para atuar nesta coreografia que se repete diariamente, em um novo cenário com nossos filhos. Dançamos ao ritmo da rotina. Tornamo-nos especialistas, nos gostos e desgostos deles. Aprendemos sobre a deficiência, um novo idioma, novos remédios, novas especialidades, novas terapias. Resistimos ao canto de uma sociedade preconceituosa, que vê somente mais uma deficiência, enquanto nós lutamos pelos direitos do “ser humano filho”.

Por que eu? Por que tinha que acontecer comigo? Foi inevitável o pensamento. Tantas mães jogando os filhos no lixo, abortando. Tanta gravidez indesejável! E as crianças nascendo perfeitas. Eu esperei por longos cinco anos para ser mãe, desejei tanto esse filho, montei quartinho, enxoval... e agora, um filho surdo? O que fazer?

Durante muito tempo, eu não consegui mais cantar, atividade esta, que antes era muito constante em minha igreja e em minha casa. Lembro-me que, fazia contato visual com ele, apenas compadecendo-me dele. Que desperdício! Eu ponderava, um menino lindo, todavia, surdo. Tão inteligente, mas é surdo.

Como minhas bases eram fortemente arraigadas na concepção filosófica cristã, em todo tempo eu imaginava que estava sendo provada por Deus. Mas, que em algum momento alcançaria o milagre da cura para meu filho. Cheguei a acreditar que estava pagando pelos meus pecados, com o castigo de Deus em ter me dado um filho surdo. Por várias vezes pedi perdão a Deus, por pecados que pudesse ter cometido e, enfim, resultado em uma criança com deficiência. Isso, por vezes foi reafirmado a mim, por muitos religiosos, de vários tipos de religião, tais como: Cristãos, Seicho-no-ie, Espírita.

Certa vez, uma senhora da religião Seicho-no-ie, disse-me algo cujas palavras ainda soam forte em meu ser:

- Lembrei de você hoje na reunião espiritual, enquanto nosso líder falava sobre a origem das deficiências. Disse que filhos surdos são resultados de mulheres que no período da gestação se negam a ouvir a sogra, ou alguém próximo, com quem ela tenha inimizade.

Fiquei, por alguns minutos, estupefata pensando em suas absurdas palavras. Afirmações como esta, em pleno ano de 2008, presumindo que eu estivesse sob o castigo de Deus, me abateram muito. Mais tarde, descobri que o paradigma entre castigo de Deus e deficiência é milenar.

Na Antiguidade, que termina no ano 476 d.C era muito presente a associação do nascimento de uma pessoa com deficiência à pecados cometidos por seus pais. Visão desconstruída por Jesus Cristo na narrativa contada pelo evangelista João (9: 2-3):

Caminhando, viu Jesus um cego de nascença. Os seus discípulos indagaram dele: “Mestre, quem pecou, este homem ou seus pais, para que nascesse cego?” Jesus respondeu: “Nem este pecou, nem seus pais, mas é necessário que nele se manifestem as obras de Deus”. (BÍBLIA, p. 1973, p. 2010)

Concepções que atestam a ira de Deus e a sua benevolência para atestar a cura da deficiência por meio de um milagre e que perduram, podemos dizer até os dias atuais, mesmo com a evolução da ciência. Martins (2015) reforça a visão da deficiência como castigo divino dizendo que:

Na idade média, a população em geral, extremamente ignorante, encarava o nascimento de pessoas com deficiência como castigo de Deus. [...] Durante esse período, pois, qualquer comportamento tido como anormal era normalmente percebido como consequência de possessão demoníaca e de feitiçaria, ficando o tratamento a cargo dos sacerdotes (MARTINS, 2015, p.22)

Assim, ponderava por longos momentos, como eu, uma mãe que desejei tanto meu primeiro filho pode receber uma criança com deficiência. Concomitantemente, conhecia outras mulheres que rejeitaram o filho, e, até mesmo chegaram a tentar o aborto, contudo, deram à luz a filhos perfeitos. Por que comigo e não com elas? Sentimentos sombrios tomam conta da nossa mente quando entramos em luto. Por vezes, me senti humilhada, ao imaginar algumas pessoas que ficariam sabendo que eu tinha um filho deficiente, muitas vezes, julguei a surdez como uma vitória para aqueles que eram avessos a mim.

A fase do luto é cruel e, segundo Kubler-Ross (1985), “os estágios que pacientes moribundos passam ao receber um diagnóstico sobre uma doença são: negação e isolamento, onde o paciente nega a doença, alega erro nos exames e engano nos laudos, necessitando de tempo para assimilação da ideia” (KUBLER-ROSS, 1985, p. 27). Para a autora, a negação é um ato de defesa temporário. O segundo estágio é a raiva, por interromper seus planos e sua vida, se mescla ao ressentimento e inveja daqueles que estão saudáveis. Surge então a pergunta: *Por que eu? Por que eu e não ele?*

O terceiro estágio é o da barganha. Onde o paciente, começa a se reportar a Deus. Onde se faz promessas por novas atitudes e comportamentos para adiar a morte. Há o remorso, e às vezes, o arrependimento por situações ruins e pecados que fazem com que a doença seja sentida como castigo de Deus pelo doente. O quarto estágio é a depressão, onde se sente o impacto da doença sobre o indivíduo. O último estágio é o da aceitação, que segundo a autora, é o período de maior desgaste físico. É o período em que a pessoa sente a necessidade de falar sobre os seus sentimentos.

O luto de pais de crianças com deficiência frente a um diagnóstico médico é semelhante. Passei pelo estágio da negação e isolamento, da raiva. Não acreditava que meu filho poderia ser surdo, logo precisei fazer vários testes, batendo panelas, palmas, assovios... Recordo-me de um dia, em que a porta bateu com violência, em consequência da força do vento, João Pedro olhou em direção à porta muito assustado com o barulho. Convenci-me que ele tivesse ouvido. Ledo engano!

Posteriormente, aprendi que os surdos percebem o som através do deslocamento de ar, que causa a vibração óssea. Desta forma, através das vibrações, pessoas surdas podem aprender a tocar instrumentos, dançar no ritmo e compasso de músicas entre tantas outras coisas.

Passei também pelo estágio da barganha, fiz várias promessas a Deus pela cura de João Pedro. O tempo passou, me entristeci, pois não tinha informações suficientes sobre a surdez, cultura surda, Libras, tampouco tratamentos, para traçar um novo plano de vida para minha família. O diagnóstico médico veio seco, sem nenhuma orientação. Sentia-me impotente!

O mínimo que pais de crianças surdas precisam frente a um laudo de surdez é respeito, e imparcialidade por parte da equipe médica na apresentação, exposição das vantagens aos pais, de cada tipo de tratamento ou uso de acessórios, tais como: implantes cocleares, utilização de aparelhos auditivos de amplificação sonora, oralização, Libras etc. É de suma importância que esta família seja acolhida por psicólogos e profissionais capacitados e que haja a troca de informações e experiências através de terapias em grupos com outras famílias de crianças surdas. Pessoas experientes que possam inspirar, e compartilhar sobre os caminhos já trilhados. Para que nós pais possamos decidir com clareza, pelo caminho mais adequado para nossos filhos surdos.

Fiz tantas orações pedindo por um milagre, acreditei por muitas vezes que viveria para ver meu filho ouvir. Se fosse possível doaria para ele meus ouvidos. Já estou com 37 anos de idade, já ouvi o suficiente, sei o que é o barulho do vento na copa das árvores, o som da chuva, o som de uma orquestra, que faz nosso coração bater no ritmo das notas musicais, o canto lírico que me eleva a alma, o barulho das ondas, o gorgear de diferentes passarinhos. Logo, não me faria falta. Mas ele é tão novo, poderia ter tantas experiências... Mas, sei que é impossível!

De acordo com Solomon (2013), O nervo exposto, o ponto que dói em ter um filho surdo, é o fato que ele não nos reflete. Apesar de ter características físicas próximas em semelhanças, seu jeito de ver, conversar e viver a vida é totalmente diferente de mim. Não se iguala em nada, às minhas características de ouvinte. É engraçada essa dualidade. Apesar de ser completamente normal, é terminantemente diferente da cultura ouvinte onde nasceu. A verdade é que continuarei sendo refletida por ele enquanto viver, uma vez que foi por meio dele que mergulhei no jeito de ser surdo.

Solomon (2013), nos aponta sobre as diferenças extremas que encontramos dentro das famílias e a transformação gerada nos pais:

O fato de ter filhos excepcionais exagera as tendências dos pais: aqueles que seriam maus pais se tornam pais péssimos, mas aqueles que seriam bons pais muitas vezes se tornam extraordinários (...). Esses pais sofrem mudanças profundas causadas por suas experiências (SOLOMON, 2013, p.17).

A criança surda é totalmente visual e não auditiva, para contarmos uma história antes de dormir, além de precisarmos de um livro ilustrado precisamos sinalizar em Libras para que a criança possa entender, de fato, a historinha.

Para chamar a atenção dele apago e acendo a luz, para ele olhar para mim. Mas isso só funciona quando estamos relativamente perto.

Acordá-lo pela manhã sempre foi difícil, ele detesta levantar-se cedo, então ele sempre tampa o rosto com lençol, ou se recusa a abrir os olhos. Nesses casos eu vou conversando, fazendo sinais em Libras na mão dele, e vou explicando por que precisa levantar e para onde vamos com libras tátil. Os sinais que são feitos na parte do rosto, eu faço, na face dele, dessa forma, mesmo de olhos fechados ele vai compreendendo e enfim abre os olhos e levanta-se.

Continuando a narrativa, nós, os pais, fomos ao hospital da marinha, mais precisamente, o Programa de Atenção Integral à Saúde da Criança, no Ambulatório Naval da Penha-RJ, lugar onde meu filho receberia tratamento e reabilitação. Lembro-me de ter visto no hospital muitas fotos estampadas na parede, de crianças sem braços que conseguiram adaptar-se a comer com os pés, sem pernas e com variados tipos de deficiência.

Tudo aquilo me chocava, pois julgava que meu filho não pertencia àquele grupo de crianças com deficiência. Depois fui visitar a ARPEF - Associação de Reabilitação e Pesquisa Fonoaudióloga, pois fui informada que lá eram ministrados cursos de libras, mas, infelizmente ficava muito distante da minha casa, cerca de duas horas de distância, sem falar nos engarrafamentos constantes que acontecem no Rio de Janeiro, desta forma, acabei desistindo da ideia de fazer o curso de Libras.

Fomos informados, eu e o pai da criança, pelos médicos da marinha do estado do Rio de Janeiro, sobre um tipo de tratamento chamado implante coclear⁸ que ainda estava começando em caráter experimental no Hospital do Fundão – Rio de Janeiro. Porém, em Campinas - SP e, também, em Natal - RN, já estavam implantando através do Sistema Único de Saúde - SUS, várias crianças surdas. Efetivaram mais de 500 implantes, feitos com sucesso.

8 O Implante Coclear é um dispositivo eletrônico, parcialmente implantado, que visa proporcionar aos seus usuários sensação auditiva próxima ao fisiológico. Ao contrário do Aparelho de Amplificação Sonora, que é indicado na reabilitação da deficiência auditiva de indivíduos de diversos graus, inclusive severo e que ainda possuem audição residual, o implante coclear é recomendado para aqueles com alterações auditivas importantes e que essa audição residual está comprometida. (RINALDI, 1997, p. 38)

Não pensamos duas vezes, vendemos tudo o que tínhamos e partimos para Natal com a expectativa de conseguir fazer o implante coclear e, assim, devolver a audição do meu filho, e *completá-lo* naquilo que lhe *faltava*. Skliar (2000), explica que:

Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção do defeito da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a Língua de Sinais. E significa também se por e dar prioridade ao poderoso discurso da medicina na frente da débil mensagem da pedagogia, explicitando que é mais importante esperar a cura medicinal - encarnada atualmente nos implantes cocleares - que compensar o déficit de audição através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes (SKLIAR, 2000, p. 111)

Diante da lei, portanto, considera-se surdo ou parcialmente surdo, aquele cuja perda é superior a quarenta e um decibéis (dB). Nesse sentido, no Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, em seu art. 2º, é considerado:

[...]pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005, p. 01)

Destarte, fui informada que o meu filho tinha surdez profunda bilateral: o grau desta perda é superior a noventa decibéis; a criança fica impedida de desenvolver a linguagem espontaneamente; só responde aos sons muito intensos como: bombas, trovão, motor de caminhão e avião; ficando privada de receber as informações auditivas que permitem perceber e identificar a voz humana e de adquirir a linguagem por via oral precisando receber intervenções especializadas. Convicta da necessidade de tratamento médico para meu filho João Pedro, segui para o Rio Grande de Norte.

2 Uma nova fase repleta de incertezas e esperanças

Chegamos à cidade de Natal, Rio Grande do Norte, no dia 05/07/2010. Desconhecíamos a cidade e ficamos hospedados em uma pousada em Ponta Negra, depois alugamos um apartamento sem mobília, no bairro Praia do Meio – Natal. Começamos a procurar por um curso

de LIBRAS em Natal, fomos informados que encontraríamos este curso na Igreja Presbiteriana da cidade alta. Ao chegarmos ao local, um homem nos informou que não havia este tipo de curso por lá, mas, poderia nos indicar um outro curso de LIBRAS bem-conceituado, que iria começar uma universidade particular.

Eu e o pai da criança nos matriculamos, contudo não era simplesmente um curso básico como estávamos procurando, mas sim uma especialização em LIBRAS: docência, tradução/interpretação e proficiência. Após, nos apresentarmos ao coordenador e contarmos nossa história, ele nos disse que ficaríamos lotados na turma dos surdos, e não na dos ouvintes, porque tínhamos um filho surdo e precisávamos ter contato com a comunidade surda. Aceitamos a proposta.

Um novo mundo se abriu para mim. Até então, na minha concepção, lembrando que eu era totalmente ignorante a respeito do assunto. Surdos eram pessoas com um tipo de deficiência totalmente limitante. Imaginava que eles teriam que fazer reabilitação oral pelo resto da vida para aprender a falar, que eram pessoas com problemas de comprometimento cognitivo, pessoas dependentes da família e tristes. Deficientes, no sentido literal do termo.

Com o decorrer das aulas, pude constatar que a maioria dos alunos eram surdos. Surdos e felizes. Pessoas comunicativas que usavam Libras para conversar, atentas às aulas, faziam questionamentos, participavam das aulas, iam à frente da turma expor seus pontos de vista, fazer relatos, apresentações de trabalhos orais.

É importante frisar que a Surdez não tem relação com a perda de capacidade cognitiva, como erroneamente, no passado, eu pensava. Goes (1996), ratifica a minha nova compreensão quando afirma que:

Os problemas tradicionais apontados como característicos da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez. Tudo depende das oportunidades oferecidas pelo grupo social para seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem (GOES, 1996, p.38).

Em relação à vida social, não havia uma regra, alguns surdos eram casados com surdos e outros com ouvintes, tinham filhos surdos e ouvintes, dirigiam seus próprios carros, tinham carteira de habilitação, empregos públicos em diversas áreas, outros eram empreendedores, reuniam-se em casas de amigos, associações, igrejas, saíam para beber entre amigos, gozavam de uma vida normal. Neste sentido, Buscaglia (2006) nos faz lembrar que:

[...]cada deficiente é diferente dos outros e que, independente do rótulo que lhe seja imposto para a conveniência de outras pessoas, ele ainda assim é uma pessoa “única”. Não existem duas crianças retardadas que sejam iguais ou

dois adultos surdos que respondam e reajam da mesma forma. Lembre-se de que os deficientes são pessoas antes de tudo e que têm o mesmo direito à autorealização que quaisquer outras pessoas— no seu ritmo próprio, à sua maneira e por seus próprios meios. Somente eles podem superar suas dificuldades e encontrar a si mesmos. Lembre-se de que os deficientes têm a mesma necessidade que você de amar e ser amado, de aprender, partilhar, crescer e experimentar, no mesmo mundo em que você vive. Eles não têm um mundo separado. Existe apenas um mundo (BUSCAGLIA, 2006, p. 28)

Durante as aulas muitos surdos vinham até nós, e tentavam conversar, mas eu desconhecia totalmente o idioma, era notório que havia uma barreira comunicacional grande, que impedia nossa interação. Lembro-me que quando os surdos nos interpelavam iniciando uma conversa, eu apenas sorria e acenava a cabeça afirmativamente. Não sabia dizer sequer “com licença” ou “boa tarde”, então entrava e saía da sala de aula em silêncio, de cabeça baixa.

Eu desenvolvi um sentimento de incapacidade, por não dominar o idioma. Os poucos sinais que aprendia, usava-os com insegurança, por isso, sempre me sentava no fundo da sala, para não ser observada por ninguém. Quando tinha algum colega intérprete por perto, eu pedia ajuda, para me dizer do que se tratava a aula, mesmo sabendo que era proibido.

Quando precisava apresentar trabalhos em Libras era muito constrangedor, eu ficava muito nervosa, porque apesar de saber o que deveria falar em português, não tinha base linguística para me expressar em Libras, então, ficava estagnada, sem vocabulário.

Nos dias hodiernos não é diferente. Acontece a mesma situação em esferas contrárias. Primeiro o aluno surdo é matriculado na escola, devendo aguardar o envio de um intérprete pela SUESP – Subcoordenadoria de Educação Especial, o que geralmente pode demorar todo um semestre, algumas vezes todo o ano letivo. Este aluno fica dentro da sala de aula, sem interagir, sem amigos, sem aprender as disciplinas. Por falta da comunicação, torna-se introspectivo, inseguro, por falta do domínio da Língua Portuguesa, língua majoritária dentro da sala de aula de ouvintes, ele desenvolve o sentimento de baixa autoestima, desconfiança. Consequentemente se convencendo que não consegue aprender.

Este quadro tão desanimador é constante nas escolas, tais como: surdos sem intérprete, ou dependentes de profissionais que não sabem Libras, já desestimulados a ir em busca de novos conhecimentos. Tais profissionais, só agregam peso e sentimento de fracasso ao estudante surdo. O aluno surdo se depara com aulas sem estratégias visuais, somente com exposição oral de ideias. O aluno sem entender sobre o que se trata a aula, ainda precisa inserir-se num grupo de ouvintes para apresentar um trabalho, numa língua que não domina, com provas sem adaptações, acabará por evadir-se da escola.

De acordo com Goldfeld (2002), menos de 50% dos sons da fala podem ser observados e entendidos quando se lê lábios. A minoria dos surdos é apta a ler lábios. Porém, mesmo

esta minoria que adquire a habilidade de leitura labial não consegue entender e assimilar conhecimentos de uma aula ministrada de forma oral sem a presença de um intérprete.

Normalmente, o professor desconhece o posicionamento estratégico necessário para o aluno, que deve ser reservado nas primeiras cadeiras da sala, ou mesmo atitudes simples, como organizar a turma em círculo. Muitas vezes, o professor anda de um lado para o outro dentro da sala, coloca a mão na boca, vira-se de costas para escrever na lousa enquanto fala. Todos esses fatores fazem com que consequentemente, o surdo perca informações valiosas sobre a disciplina.

Diante de toda essa situação de desigualdade de oportunidade para o aprendizado, lhe são colocados estigmas⁹, rótulos de incapaz, antissociais, nervosos e antipáticos. Quando na realidade seria tudo resolvido de maneira tão simples, com a presença de um bom intérprete, instrutor ou professor bilíngue, como um direito do surdo, tal como é previsto na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: “A pessoa com deficiência tem direito à educação pública e gratuita preferencialmente na rede regular de ensino e, ainda, à educação adaptada às suas necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 1996, p.03). O Artigo 24 do Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999 e a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, se encontram consonantes a Lei, mas infelizmente ainda não é cumprido em muitas escolas do nosso país.

Dentro da sala de aula composta por maioria de surdos, onde eu estava matriculada, a diferente era eu. A diferença se evidenciava mais a cada dia, e me incomodava, não por eu ser surda ou ouvinte, mas pela falta do domínio da Língua majoritária utilizada para comunicação naquele local: a Libras.

Aos poucos fui aprendendo, mesmo com muita dificuldade, cursando as disciplinas da especialização Libras I; II; III; IV e V. Além de participar de várias oficinas e marcar presença nos congressos voltados para ensino de surdos.

Alguns surdos ficaram sabendo que faríamos o implante coclear em João Pedro naquele ano, já estávamos no processo de exames para o implante. Quando chegamos na sala, os surdos fizeram uma roda ao redor da gente pedindo que não fizéssemos o implante no menino, porque estaríamos colocando nosso filho em risco de vida. Relataram-nos dois casos acontecidos no exterior, que tomaram conhecimento, sobre pessoas que se submeteram ao implante e morreram, falaram que o implante coclear tiraria a identidade surda do João Pedro e nos alertaram sobre a importância de nos comunicarmos somente em Libras com nosso filho.

Naquela época, tudo nesse universo me soava estranho. Hoje, compreendo nas palavras de Martins (2005), quando explica que identidade:

9 Os gregos, que tinham bastante conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava. Os sinais eram feitos com cortes ou fogo no corpo e avisavam que o portador era um escravo, um criminoso ou traidor uma pessoa marcada, ritualmente poluída, que devia ser evitada; especialmente em lugares públicos. Atualmente, o termo é amplamente usado de maneira um tanto semelhante ao sentido literal original, porém é mais aplicado à própria desgraça do que à sua evidência corporal. (Goffman, 1988, p.04)

[...] é uma construção social, ou seja, ela está sempre em transformação, em constante metamorfose; isto torna os indivíduos contraditórios, dada a pluralidade e a multiplicidade das interlocuções durante o processo de sua construção/socialização (MARTINS, 2005, p. 39)

Assim que, a pessoa surda é múltipla, não existem dois surdos iguais, mesmo que sejam univitelinos. Cada um constrói a sua individualidade, a sua própria identidade.

Embora alertados pelos surdos quanto ao implante coclear e quanto ao uso da Libras, esperançosos em possibilitar a capacidade auditiva ao nosso filho, ao mesmo tempo em que fazíamos o curso de Libras, frequentávamos o Otocentro do Tirol e o Hospital do Coração, onde fazia audiometrias¹⁰ e terapias com fonoaudiólogos. Estes, sempre nos advertiam para não conversar com nosso filho em Libras, a não sinalizar e a não usar de reciprocidade às suas sinalizações.

A ordem era ignorar todo e qualquer sinal feito para que ele pudesse sentir a necessidade de utilizar a oralidade a partir da necessidade de comunicação. Aqueles profissionais entendiam que caso, a Libras fosse estimulada, estaríamos desfazendo o trabalho por eles realizado e atrasando o processo de aquisição de fala oral do nosso filho.

Caminhar entre duas concepções opostas, como a Socioantropológica e a Clínico Terapêutica, nos exigiu maturidade para a tomada de decisões. A primeira, defende que a pessoa surda, não precisa ser testada periodicamente para curar a surdez. Ela possui uma língua natural, que é reconhecida pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e, como tal, apresenta traços característicos de sua Língua e faz parte de uma Comunidade minoritária. A segunda concepção, descaracteriza a pessoa surda, impedindo-a de assumir sua identidade Surda, uma vez que busca pela cura, e a viver de acordo com os preceitos de sua Comunidade (HONORA, 2009).

Contudo, naquele momento de nossas vidas, optamos – eu e o Pai dele – pela concepção Clínico Terapêutica, decidindo por fazer o implante coclear, com a certeza de que com aquela escolha iríamos ampliar os caminhos e oportunidades futuras para vida de João Pedro. Contudo, também decidimos que não haveria necessidade de negar-lhe o direito de comunicação na Língua de Sinais, assim que continuamos a sinalizar para ele.

João Pedro foi submetido à cirurgia de implante coclear em outubro de 2010. Foi um choque para a comunidade surda saber da efetivação do implante. Aos olhos daquela comunidade, inserir um aparelho através de cirurgia na cabeça de uma criança, para tentar igualá-la a uma criança ouvinte, soava como um abuso ou mesmo uma agressão a um Ser inocente.

10 Audiometria – Exame também conhecido como audiograma, que avalia a maneira como uma pessoa ouve e entende os sons.

Alguns colegas surdos da faculdade militantes da causa surda ficaram, durante longo tempo, magoados conosco, evitando qualquer tipo de contato. Era como se tivessem perdido mais um surdo na guerra contra a descaracterização da identidade surda, que o faz viver de acordo com os preceitos de sua comunidade. (HONORA, 2009). Entraram, por assim dizer, em luto. Por outro lado, a comunidade médica externou o implante coclear, como uma grande vitória alcançada por nós, para um promissor futuro do nosso filho.

Com a cirurgia realizada, João Pedro ficou por três dias internado no hospital em convalescência, saindo para recuperar-se em casa, por uns 15 dias antes do retorno ao hospital para a retirada dos pontos. O período pós-operatório é doloroso e exigia muitos cuidados. Vi meu filho se debater de dor nas madrugadas, com gritos estridentes, sem conseguir dormir. Eu e o pai da criança, o colocávamos no carro e dávamos voltas no quarteirão até que ele se acalmasse e dormisse. Pela manhã, o levávamos ao hospital e os médicos nos diziam que ele estava muito bem e que algumas reações do corpo, durante a adaptação da parte interna do aparelho implantado na cabeça, eram normais.

Após essa fase difícil veio à fase da ativação do aparelho externo (IMAGEM 1). Este é colocado e ligado pelos médicos bem baixinho para fazer a ampliação do som de forma gradativa, conforme os mapeamentos.

Imagem 1– Implante coclear – Aparelho externo



Fonte: Arquivo da Pesquisadora. Natal, 2010.

Descrição: Cabeça de João Pedro com o aparelho externo do implante coclear no lado esquerdo.

Começamos, enfim, a tão esperada reabilitação. Em novembro de 2010 no consultório, a fonoaudióloga não parava de discutir no celular, não nos saudou, nem explicou os procedimentos que iria executar com João Pedro. Foi desenrolando toda uma fiação colocando nos ouvidos do menino e nos disse que ele já estava ouvindo, mesmo percebendo que ele não esboçava nenhuma reação ao som. Perguntou se havia perguntas a serem feitas. Porém, como eu faria perguntas sobre o uso de aparelho que nunca tinha mexido antes?

Não houve uma orientação satisfatória sobre o uso do aparelho, por parte da profissional responsável pela ativação do implante. Contudo, mães que já tinham seus filhos implantados me fizeram uma série de recomendações quanto ao uso do aparelho, tais como: ele não poderia colocar a mão em tela de TV, porque poderia danificar o aparelho; nunca deveria passar por detectores de metais em aeroportos, lojas etc., porque poderia acionar o alarme e causar o mau funcionamento do aparelho.

Eu sabia que estava de posse de um objeto caro e frágil, qualquer peça que quebrasse precisava ser enviada para São Paulo, onde demorava em torno de 15 dias para tê-lo novamente, concertado. A bateria durava cerca de um ano e, em 2011, custava mil reais. Quantia que teríamos que economizar para comprar uma bateria nova, anualmente.

Outra recomendação recebida pelas mães era de que João Pedro deveria usar o aparelho o maior tempo possível, tirando só para dormir e tomar banho. Mas, havia muita dificuldade em mantê-lo com os aparelhos, ele era muito resistente. Chorava, não queria usar o aparelho, dizia que não gostava, que doía. Era angustiante insistir o dia todo para que permanecesse com o aparelho na orelha. Eu estabelecia trocas como, por exemplo: comprar um brinquedo, caso permanecesse todo aquele dia sem retirar o aparelho, barganhava com doces, às vezes, sentava e explicava o quanto era importante usar o aparelho para ouvir, outras vezes ameaçava-o de colocá-lo de castigo, pedia, por favor, para ele não desligar o aparelho, tentava de tudo, mas, por muitas vezes eu, apenas me sentei e chorei diante da impossibilidade de mantê-lo com os aparelhos.

Certa vez, João Pedro estressado em casa jogou o aparelho longe, e este, caiu dentro de um copo com água que estava sobre a mesa. Fiquei desesperada, desmontei todo aparelho, peguei um secador de cabelos e comecei a tentar secar. Para minha felicidade o aparelho voltou a funcionar perfeitamente. Por muitas vezes, quando saía para passear no shopping, eu percebia que ele estava sem o aparelho, então começava a procurar pela loja, no chão, agachada ou andando de quatro, debaixo das araras de roupas até encontrar. Em determinada ocasião, o aparelho do meu filho estava debaixo do pé de uma senhora. Ela me disse que não percebeu quando pisou, mas, depois pensou ser um dos alarmes que são presos aos sapatos para não serem furtados. Eu fiquei muito nervosa, pois sabia que não teria dinheiro para comprar outro aparelho, caso aquele fosse perdido, danificado ou roubado.

Ser mãe é um desafio constante. Contudo, ser mãe de uma criança surda é um desafio colossal. Algumas vezes, João Pedro sumia dentro da loja. Em um minuto que eu virava para olhar um vestido, ele sumia, gostava de brincar de esconde – esconde. Com meu filho ouvinte, é mais simples, eu o chamo pelo nome e ele reaparece. Mas, com uma criança surda é complicado. Eu procurava-o pela loja, avisava a segurança da loja dando toda a descrição da criança e explicava que ele era surdo, além de perguntar pessoa por pessoa se havia visto uma criança de acordo com minha descrição. Eu ficava muito tensa, pois tinha a possibilidade de pessoas ruins roubarem meu filho.

Certa feita fomos passear no zoológico de São Paulo, um local belíssimo e imenso. Estávamos todos cansados, sentamo-nos no banco e João Pedro pediu para encher a garrafinha de água no bebedouro, que ficava do outro lado da rua, em frente à cadeira onde estávamos. Quando olhei o menino não estava mais no bebedouro. Desesperei-me, comecei a procurá-lo dentro dos banheiros masculinos, femininos, passava pelas jaulas dos animais ferozes e ficava olhando para ver se tinha vestígios da roupa dele, pedia socorro a cada pessoa que eu encontrava, pedi ajuda a um dos seguranças expliquei que meu filho era surdo, e que havia sumido. O segurança passou uma mensagem para todos os demais seguranças do parque, para que bloqueassem os portões. Ele me assegurou que nenhuma criança com aquelas descrições passaria pelos portões sem ser identificada. Iniciou-se uma grande busca. Eu comecei a correr pelo parque que é todo rodeado por floresta, olhando nas trilhas se havia vestígios de roupas ou pegadas, ou algum som característico dele, que eu pudesse identificar.

Eu chorava compulsivamente por haver perdido meu filho. As pessoas tentavam me acalmar. Fiz todas as orações que pude. Já havia passado mais de 40 minutos. Quando avistei um carrinho do zoológico, vindo em minha direção. João Pedro sentado, tomando água no canudinho, feliz da vida por estar andando de carro aberto, num tipo de jipe, junto com o segurança. Corri ao encontro dele e perguntei, chorando: “- *Filho por que você sumiu? Mamãe estava te procurando. O homem mal poderia ter te pegado*”. Ele simplesmente me disse: “*Eu estava com sede, fui procurar água*”. Mas, o passeio já tinha acabado para mim e logo fomos embora do zoológico.

Em determinada ocasião, João Pedro se trancou no banheiro, ligou o chuveiro quente. Demorou tanto tempo no banho que percebi que estava saindo fumaça do chuveiro e um forte cheiro de fio queimado. Não adiantava bater na porta, pois ele não me ouviria. Nesta época, havia amigos hospedados em nossa casa, que também ficaram consternados com a situação. A fim de, chamar a atenção de João Pedro começamos a jogar várias réguas para que deslizasse até o box, a fim de que, ele percebesse que estávamos tentando nos comunicar com ele. Sem sucesso! Daí tive a ideia de colocar por baixo da porta, folhas de papel com o desenho de um boneco abrindo a porta. Sacudia as folhas na tentativa de chamar a atenção dele. Dessa forma, ele percebeu e destrancou a porta por dentro.

Outra peculiaridade do meu filho, e de outras pessoas surdas, é de que é muito barulhento. Pelo fato de não ouvir é comum, por exemplo, bater portas, arrastar cadeiras quando vai se sentar, bater o garfo no prato para comer. O ensino de boas maneiras deve ser constante! Sempre procuro lembrá-lo que não deve bater com os objetos, pois pode quebrar ou mesmo incomodar os ouvintes. Moramos por algumas vezes em apartamentos e sempre recebíamos reclamações, porque ele corria e batia o pé no chão com muita força. Ele também gostava de dançar junto com os personagens dos desenhos animados da televisão. Logo, acabava produzindo muito som, incomodando os vizinhos de baixo.

É preciso ressaltar que crianças surdas enfrentam dificuldades, para aprender a lidar com os sons, até mesmo os naturais emitidos pelo corpo. Por não entenderem o que é o som, precisamos de paciência e de muita conversa, até que a criança surda entenda que, emitir som pela boca, conhecido como arroto, depois de comer, é falta de educação. Que soltar flatulências, com som alto na frente das pessoas é feio. É difícil para a criança surda compreender que algo que não lhe incomoda, como o som, possa incomodar aos outros. Logo, mesmo sem nunca ter ouvido ela precisará dominar seus próprios impulsos sonoros, como gesto de polidez e de boa convivência social.

2.1 A fase escolar

O tempo passava e a fala oral não surgia. Os sons emitidos por João Pedro não evoluíam. No ano de 2011, ele com 03 anos de idade, fomos morar na zona norte da cidade do Natal/RN. Nesta época, eu fazia outro curso de Libras, com um surdo, a fim de aprender melhor a Língua. Matriculamos João Pedro em um colégio particular para dar início ao seu processo de escolarização. A escola, prontamente o matriculou e, posteriormente, descobri que a professora dele, era mãe de um rapaz surdo de 32 anos. Ela sabia exatamente como lidar com uma criança surda, levando em conta que João Pedro ainda não havia desenvolvido a audição e a fala em decorrência do implante coclear. Lembro-me que as atividades de casa eram bem interativas entre ele e eu. Na escola pediam para recolher flores que havia no caminho para a escola e colar; recortar uma tira de alguma roupinha de quando ele era um bebê, entre outras. Era prazeroso fazer parte da fase escolar do João Pedro.

A partir de ideias do que era pedido no livro didático escolar, comecei em casa a propor algumas atividades extras para ele. Combinamos que a cada dia, pelo caminho de volta da escola para casa recolheríamos um número determinado de sementes, folhas ou flores para fazermos colagens quando chegássemos em casa. Exemplo: Hoje faremos um coração e, para isso, vamos catar 50 sementinhas (IMAGEM 2). E, assim, todo dia íamos pelo caminho da escola até em casa, com um objetivo diferente.

Imagem 2 – Sementes de Pau Brasil



Fonte: Arquivo pessoal. Natal, 2011

Descrição: Sementes vermelhas da árvore Pau Brasil muito utilizada em atividades de colagem.

Em 2012, resolvemos voltar a morar no bairro Praia do Meio, porque sentimos falta do mar, de caminhar com os pés descalços sobre a areia da praia. Eu trabalhava, no turno vespertino, em uma escola estadual na Zona Norte, enquanto João Pedro estudava. Como de transporte coletivo era muito difícil para atravessar a ponte e chegar ao trabalho, eu sempre ia de carro. Mas houve época que precisei ir dirigindo nossa velha Kombi branca para não perder a hora do trabalho. Ela morria no meio da pista e eu precisava da hospitalidade dos transeuntes para empurrar até ela voltar a funcionar novamente.

2. 2 Mais um ano que chega – Novos desafios

No ano de 2012, matriculamos João Pedro em um Centro de Educação Infantil – CMEI, localizado no mesmo bairro citado anteriormente, para onde nos mudamos. Quando fizemos a matrícula antecipada, destinada às crianças com deficiência, a diretora nos informou que seria enviado, pela secretaria de educação, um profissional intérprete de Libras.

A matrícula antecipada está assegurada pela Resolução CME/NATAL-RN n. 05 de 29 de dezembro de 2009 – ainda em vigor – a qual fixa normas relativas à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino do Natal/RN. Em seu capítulo IV – Da Matrícula, nos artigos 20 e 21, reza:

Art. 20 - A matrícula antecipada tem o objetivo de favorecer a organização do ambiente escolar no que tange à formação das turmas, do quadro de professores e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da acessibilidade, adequações arquitetônicas e ambientais, material pedagógico adequado;

Art. 21 - A matrícula antecipada para os educandos com necessidades educacionais especiais ocorrerá no último trimestre letivo, de acordo com o calendário de matrícula proposto pela SME/Natal. (RIO GRANDE DO NORTE, 2009, p. 5)

Esta mesma Resolução orienta que o Atendimento Educacional Especializado - AEE deve ser oferecido em sala específica na própria escola – Sala de Recursos Multifuncionais - ou em instituição especializada, se conveniada com a Secretaria Municipal de Educação de Natal, no horário oposto ao turno escolar do aluno, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais distintos do previsto para a sala de aula comum.

No caso dos surdos com matrícula em complexos bilíngues¹¹ da rede municipal de ensino – implantados a partir do ano de 2010, considerando o direito destes a acessibilidade comunicativa, disposta na Lei N. 10.436/02, cabe ao professor/tradutor-intérprete e ao professor/instrutor de LIBRAS a “[...] responsabilidade formativa dos educandos surdos, conforme ocorre em relação aos demais professores, considerados regentes das disciplinas curriculares” (Art. 15– RESOLUÇÃO CME/NATAL-RN N. 05/2009).

Certamente, por meu filho à época estar em uma escola de ensino infantil e, não em um complexo bilíngue, conforme consta na referida Resolução, não teve direito a tal professor, tampouco ao atendimento educacional especializado, pois as aulas começaram em fevereiro, sem a presença de um intérprete, ao contrário do que a diretora da escola, havia prometido. O que denota o desconhecimento da legislação pela gestora.

Mediante a realidade, tomei a decisão de ir para a escola prestar serviço voluntário, acompanhando João Pedro nas atividades escolares, tentando mediar a comunicação entre ele, a professora, e os amiguinhos. Observei que a professora, apesar de não saber Libras, era uma profissional bem criativa e experiente em alfabetização. Durante a contação de histórias, ela vestia-se dos personagens para encenar os mais diversos contos. A cada dia ela protagonizava um personagem diferente.

Para todas as crianças, e em especial para João Pedro, era emocionante descobrir qual personagem encontraria na escola. A professora fez questão de colar o alfabeto em português e em Libras em uma das paredes da sala. Ela tornava o aprendizado prazeroso e eu estava lá, marcando presença e contribuindo com meus conhecimentos em Libras. Assim, em 2012, começava, a minha primeira experiência como intérprete educacional. Não como profissional, não pelo ganho financeiro, mas movida pela necessidade, pela ausência de um profissional intérprete para mediar o aprendizado do meu filho.

11 Considerando as necessidades educacionais especiais dos educandos com surdez, no que tange à acessibilidade comunicativa, a Secretaria Municipal de Educação do Natal implantou, a partir de 2010, dez unidades de ensino regular, que se tornaram complexos bilíngues de referência para surdos, respaldadas na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Posteriormente, ainda pela falta do professor intérprete na escola e recorrendo a prerrogativa contida na Resolução citada sobre o AEE, João Pedro foi matriculado em uma instituição especializada mantida pelo Estado, o Centro de Atendimento ao Surdo - CAS, onde frequentava duas vezes por semana, no contraturno escolar. Dentre as atividades desenvolvidas nessa instituição estava o que eu buscava para João Pedro: “[...] o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva, recursos estes necessariamente articulados à proposta pedagógica das unidades de ensino comum”, conforme assevera a Resolução CME/NATAL-RN n. 05 de 29 de dezembro de 2009, em seu artigo 37.

O CAS configurou-se para mim como o único local onde a maioria dos estudantes surdos tem contato com seus pares, fortalecendo a troca de informações, em Libras. Local onde há o fortalecimento da identidade surda e a aceitação da Surdez não como deficiência, mas como uma forma de o Ser humano existir, comunicando-se por meio de uma linguagem própria de um grupo social que vê a vida de uma forma diferenciada, concreta, ou seja, através da mediação de uma língua visual, com artefatos culturais, gírias próprias, gostos e desgostos que são compartilhados em grupos.

Matriculei-me, também, em um curso de Libras oferecido no CAS para formação continuada de professores, preferencialmente da rede estadual. Como havia algumas vagas residuais para a comunidade, professores da rede municipal e para mães de surdos, aproveitei esta oportunidade, pois tinha clareza da responsabilidade em ajudar e bem me comunicar com meu filho surdo. Nesta época fiquei grávida do meu segundo filho. Uma surpresa muito grande, junto com a alegria de descobrir que seria mãe pela segunda vez, já que não estava em nossos planos mais um filho.

Por várias vezes, fui até a secretaria de educação do município, pedir por agilidade no processo de contrato de intérpretes, mas, sempre era informada que não havia nada a ser feito, além de esperar pelo demorado trâmite burocrático de contratação de profissionais na área da Educação Especial.

O intérprete foi enviado para o CMEI no mês de agosto, fato que se repetiu todos os anos. Estava triste pela demora, mas feliz, porque, enfim, poderia descansar, sabendo que meu filho estava em companhia de uma competente professora e de uma boa profissional intérprete. Passados três meses de trabalho prestados por esta, fui informada pela própria que não continuaria a trabalhar, devido demora do pagamento e por não dispor de condições financeiras para continuar arcando com as passagens de ônibus todos os dias, pois vinha de longe para interpretar.

Fiquei decepcionada, pois João Pedro já havia se apegado a ela e, agora, aconteceria esta brusca ruptura. Teria de recomençar minha militância, junto à secretaria de educação do município, para pedir por um novo intérprete. Decidi, então, voltar para a escola como intérprete voluntária para ajudar a professora, especialmente nos momentos de contação de histórias, até o encerramento do ano letivo de 2012.

2.3 Da informalidade da educação que deveria ser formal

O ano era 2013, João Pedro cursaria o primeiro ano do ensino fundamental. Todas as crianças haviam sido transferidas para o colégio estadual, vizinho ao Centro de Educação Infantil, onde haviam estudado no ano anterior. Sentindo-me muito cansada da busca por profissionais usuários da Libras e pela incessante procura por uma escola adequada para uma criança surda, deixei meu filho matriculado na escola com a esperança dele interagir com os amigos.

Assim como no CMEI, não havia intérpretes, nem professor bilíngue nesse colégio. Havia uma professora surda que daria a João Pedro atendimento educacional especializado na Sala de Recurso Multifuncional, duas vezes por semana, na própria escola.

Comecei a perceber uma resistência muito grande nele que se negava a entrar na sala de aula. A professora regente desconhecia Libras e não tinha uma metodologia visual que motivasse uma criança surda à aprendizagem. Sem um profissional intérprete de Libras para acompanhá-lo nas aulas diárias, ele só queria ficar na Sala de Recurso Multifuncional, onde o aprendizado lhe era significativo e ele se sentia aceito, seguro, junto com a professora surda.

Como não era permitido, ele começou a se recusar a ir para a escola, chorava e se negava a frequentar as aulas. Muitas vezes ao buscá-lo no horário de saída, o porteiro me falava que João Pedro havia ficado de pé ao lado dele esperando para ir embora, durante todo o horário da aula, e se recusado a entrar em sala. Tentei conversar com a professora e com a direção da escola por várias vezes, mas, não houve acolhimento. Nem a diretora, nem a professora estavam preparadas para aceitar a participação de uma mãe voluntária diariamente em sala de aula e na escola. Após todos esses fatos, os funcionários da escola entraram em greve. Então, desistimos da escola neste ano de 2013, mas não desistimos da educação de João Pedro, e tomamos a decisão de, em 2013, continuar com o seu percurso formativo em casa.

Além dos valores, condutas, formação do caráter, afetividade, passaria a trabalhar com o saber acadêmico, instrucional para a formação de sua identidade surda e alfabetização enquanto ganhava forças para continuar na peregrinação por uma escola comum comprometida, também, com a aprendizagem de crianças surdas, pois acreditamos na educação como um como um “direito de todos e dever do Estado e da família” (Art. 205), agindo colaborativamente, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, tal como preconiza a Constituição Federal de 1998.

Nessa escola que esperávamos encontrar, ainda conforme a Constituição Federal (1988), em seu Art. 206, desenvolve-se um ensino baseado nos “princípios do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, além dos princípios da:

- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. (BRASIL, 1988, p.124)

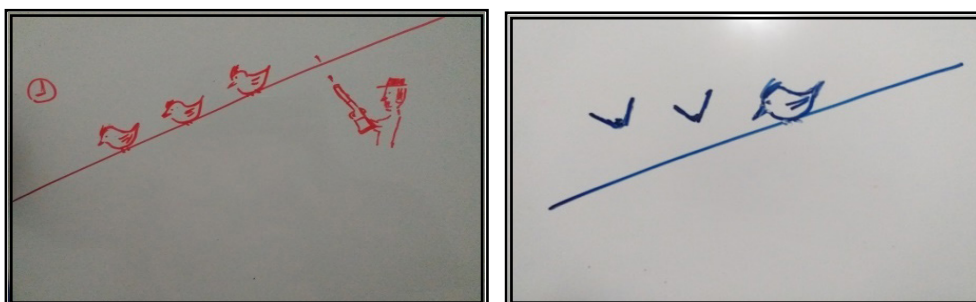
Porém, até encontrá-la, João Pedro seria alfabetizado, naquele ano, em casa. Onde, também, aprenderia a reconhecer a própria identidade, a saber quem é, qual deficiência tem, a compreender suas limitações e áreas de domínio, o papel que desempenha dentro da família e na sociedade. O que é vital para o desenvolvimento socioantropológico de todas as pessoas com e sem deficiência.

Friso que essa decisão foi embalada pelas dificuldades encontradas nas escolas públicas e privadas por onde matriculamos nosso filho, em ensinar a uma criança surda.

Sempre conversei com ele sobre a surdez. Achava importante expor o momento em que descobrimos sua surdez, conforme narrei anteriormente: que as panelas caíram, todos se assustaram menos ele. Que fomos ao médico, e este, nos disse que ele era surdo. Também sempre utilizei desenhos para lhe exemplificar o que eu queria que entendesse. Uma querida amiga e professora surda me orientou a fazê-lo.

Ter um quadro branco, quando se tem um filho surdo em casa é essencial, além de ser muito econômico no que diz respeito ao uso de papel. Contava uma história em Libras ao mesmo tempo em que ia desenhando no quadro, tal como na história ilustrada (IMAGEM 3) em que expliquei a diferença entre surdos e ouvintes, a saber: Desenhei um fio de eletricidade, com 3 passarinhos sentados. Chegou um caçador, com uma arma e deu um tiro para o alto. Dois passarinhos voaram, mas um continuou no fio. E perguntei: - *Por que você acha que este passarinho não voou?* Ele respondeu: - *Não sei.* Então acrescentei, é porque ele era surdo e não ouviu o barulho do tiro.

Imagem 3 - Os pássaros e o caçador.



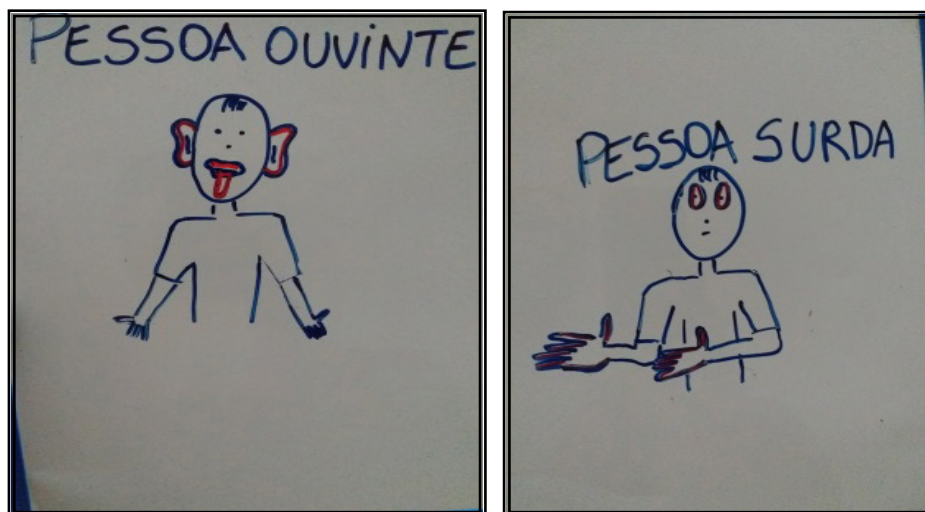
Fonte: Arquivo da pesquisadora. Natal. 2013.

Descrição: No primeiro desenho, feito com tinta vermelha, vê-se um traço na diagonal representando um fio e três pássaros enfileirados sob ele. Mais abaixo, à direita, vê-se um homem de chapéu com uma espingarda nas mãos atirando para o alto, em direção aos pássaros. No segundo desenho, feito com tinta azul, vê-se o fio com os dois pássaros voando, à esquerda e acima do fio, e o pássaro que permaneceu imóvel.

Continuei dizendo para ele que no mundo existem pessoas surdas e ouvintes.

Pessoas surdas usam as mãos para falar Libras, utilizam o rosto e corpo para enviar mensagens, e conseguem perceber todos os detalhes do mundo com os olhos. Pessoas ouvintes usam a boca para falar e ouvidos para ouvir. Para ilustrar fiz, então, o desenho de dois bonecos (IMAGEM 4): um com olhos e mãos bem grandes - *pessoa surda*. E, o outro com boca aberta e orelhas grandes - *pessoa ouvinte*.

Imagem 4 - Pessoa Ouvinte e Pessoa Surda.



Fonte: Arquivo da Pesquisadora. Natal, 2013.

Descrição: O primeiro desenho mostra o busto de um boneco com orelhas grandes, boca e língua em destaque. Acima dele está escrito: *Pessoa ouvinte*. O segundo desenho outro boneco com olhos e mãos grandes em destaque. Acima da cabeça está escrito: *Pessoa surda*.

A partir dessa introdução, eu perguntava a ele: *qual desses dois você é? Surdo ou ouvinte?* No início ele não entendia, às vezes, dizia ser ouvinte, às vezes se dizia surdo. Tivemos várias conversas sobre ser surdo e ouvinte. Eu perguntava a: *o que é ser uma pessoa ouvinte? O que é ser uma pessoa surda? Por que você nasceu surdo?* No início ele dizia que um mosquito picou seu ouvido e ele havia se tornado surdo. Ultimamente, ele responde que é surdo porque já nasceu assim, Deus o escolheu para falar com as mãos.

Em nossas conversas eu sempre procurava afirmar a identidade dele como surdo. Uma pessoa que vê a vida de modo visual, que percebe detalhes, que tem a habilidade de falar com as mãos, a fim de que ele fosse compreendendo quem era e percebendo que ser uma pessoa surda é normal. Explicava, também, que dentro de casa havia mais duas pessoas, papai, mamãe ouvintes, que usavam a boca para falar e mandar mensagens. E que no mundo lá fora, na escola, na igreja, ele sempre encontraria mais pessoas ouvintes e menos pessoas surdas.

Dessa forma íamos construindo os textos diários, auxiliada pelas imagens e pela língua de sinais. O que me permite afirmar a necessidade de rompimento com o conceito

tradicionalista que preconiza o ensino apenas com uso de textos de livros didáticos, que utilizam apenas textos do português clássico formal e que trabalham o ensino da gramática de forma descontextualizada, sem sentido para quem a recebe, seja surdo ou ouvinte.

Não se trata de desprezar a norma culta da Língua Portuguesa, mas, de encontrar no caminho trilhado pelos surdos, dentro de suas próprias criações textuais, em sua realidade, atalhos para o ensino desta na modalidade escrita. Devemos trabalhar com a maior variedade de textos possíveis, refletindo sempre sobre a função do próprio texto criado. Dessa forma a criança surda consegue internalizar de forma natural os conceitos que são importantes ao seu aprendizado.

Segundo Vygotsky (1999), os conceitos são construções culturais, que vão sendo internalizadas pelo indivíduo no decorrer do processo de desenvolvimento. Se conceitos são construções culturais, nada mais eficaz que trabalhar textos reais do dia a dia dos surdos, para estimular a alfabetização bilingue.

Pois bem, para ensinar João Pedro a ler e escrever comecei colando as letras do alfabeto ilustrado (IMAGEM 5), composto por: Letra, palavra, figura, configurações de mãos em Libras, nas paredes da nossa casa.

Imagem 5 – Peça do Alfabeto Ilustrado com animais, com libras.



Fonte: Disponível em: <https://www.espacoeducar.net/2011/06/alfabeto-ilustrado-com-libras.html>. Acesso em: 02/2013.

Descrição: Letra jota em maiúsculo, à esquerda da folha, seguida da palavra Jacaré. Abaixo destes, a imagem de um jacaré, seguido pela letra jota do alfabeto datilológico e a figura de um menino expressando o nome jacaré em libras.

Percebi que ele havia gostado porque com este alfabeto começou a aprender as configurações das letras em libras e os sinais dos animais que estavam ao lado das letras. Ele fazia associações dos nomes com as figuras. Neste mesmo ano, ele aprendeu a escrever o seu nome.

Mudamo-nos novamente de casa, no final do ano de 2013. Desta feita fomos morar num bairro considerado nobre em Natal/RN, localizado na Zona Leste da cidade. Próximo a nossa residência, escolas particulares, Shopping, clínicas médicas, parque, e um instituto federal de educação, onde novamente, me matriculei em um curso de Libras. Aprendi muito sobre a legislação vigente para a pessoa surda, além de aprimorar a minha prática em Libras. Já estava com a gravidez em estágio avançado.

O meu filho mais novo nasceu em 17 de fevereiro de 2014. Antes do seu nascimento, sonhei que meu filho surdo entrava no quarto gritando, bem alto e muito feliz, o nome: Esdras! Esdras! Esdras! Acordei e fui procurar o significado do nome e para minha alegria significa: “Ajudador; aquele que vem para ajudar”. Tive a certeza que o nome do bebê deveria ser ESDRAS.

Havia uma expectativa no ar, quanto à condição auditiva do nosso segundo filho. Seria ele mais um surdo na família? O pai deles tinha um tio surdo. Eu havia conhecido algumas mães, uma com dois filhos surdos, outra com três filhos surdos e dois ouvintes. A surdez de João Pedro não era adquirida, era congênita, derivada da genética. Logo, havia uma grande chance do meu segundo filho também ser surdo. Contudo, fizemos o teste da orelhinha e fomos informados que ele era ouvinte.

João Pedro apaixonou-se pelo irmão mais novo, sinalizava para ele o tempo todo. As primeiras palavras do mais novo integrante da família foram sinais em Libras. Fato que se deve a intensidade dos estímulos que recebeu em Libras, tanto diretamente pelo irmão surdo, como participando em casa de nossas conversas e contação de histórias em Libras.

Procurei uma escola perto da nossa casa para matricular meu filho João Pedro. Porque agora tinha um bebê, o que tornaria mais difícil as idas e vindas para levar e buscá-lo na escola. Desta vez, escolhi um colégio particular. Fiz a matrícula dele no primeiro ano do ensino Fundamental I. Levei o laudo atestando a surdez e avisei à direção da escola que ele era uma criança surda, que precisaria da presença de um profissional intérprete. O diretor assegurou que providenciaria o intérprete.

3. Praticando os saberes na dinâmica do ensino formal

Embora o diretor houvesse assegurado que providenciaria um intérprete de Libras, em abril do ano letivo de 2014, ainda não havia intérprete na escola. Ele me explicou que a escola estava com dificuldades financeiras e que eu tivesse um pouquinho de paciência. Afirmei-lhe que por mais esforçado que fosse o professor, sem o conhecimento da Libras e sem o profissional intérprete, não haveria evolução no aprendizado de uma criança surda.

Alfabetizar uma criança surda é bem diferente, pois temos que fazer uso fluente de uma língua visuogestual, lançando mão de metodologias visuais, baseadas nos estudos da cultura visual¹². Um campo de estudo que se preocupa em primeiro plano com as relações do sujeito e os significados, com os discursos e as verdades culturais, mais do que com os fenômenos em si (FLORES, 2013). Assumo por visualidade aquilo que é essencial para a compreensão dos discursos e tecnologias visuais que constituem a modalidade da visão e do visual, que desempenham papel fundante na apreensão do mundo e na aquisição da leitura e escrita, em Libras e em português, pelo surdo.

Isto porque a Libras possui uma estrutura gramatical totalmente diferente da Língua Portuguesa. A criança surda nunca fará associações fonológicas. Logo, compreendendo a alfabetização como um “processo de representação de fonemas em grafemas (escrita) e de grafemas em fonemas (leitura).” (SOARES, 2007, p. 15-16), afirmo que o caminho do processo de aquisição da leitura e escrita pela criança surda é diferente do que conhecemos por meio de Emília Ferreiro, em suas análises com crianças ouvintes.

Chegamos em junho do ano de 2014 e a escola na qual João Pedro encontrava-se matriculado, ainda não havia disponibilizado o intérprete. Novamente, conversei com o diretor, dando-lhe as duas opções: Eu abriria um processo contra a escola, junto ao Ministério Público na Delegacia do Idoso e da Pessoa com Deficiência, para solicitação de um profissional intérprete, ou a escola poderia optar por conceder uma bolsa de estudos para João Pedro, e eu assumiria o papel de intérprete na escola. A partir disso, eu pagaria uma babá para o meu filho mais novo, então, com um ano de idade. Então, o diretor me fez a contraproposta: manteria o preço da mensalidade do João Pedro, daria uma bolsa de estudo para o meu filho menor para que eu pudesse auxiliar na interpretação em Libras. De imediato, eu aceitei a proposta.

Iniciei minha atuação na escola providenciando um alfabeto bilíngue para fixar nas paredes da sala. Identifiquei todas as partes da escola com sinais em libras, tais como: banheiro

12 Língua visuogestual - “vertente que toma a cultura como traço que define o estudo, logo refere-se aos valores e identidades construídas e comunicadas pela cultura via mediação visual, como também à natureza conflitiva desse visual devido aos seus mecanismos de inclusão e exclusão de processos identitários”. (SARDELICH, 2006, p. 211)

masculino, banheiro feminino, sala da direção. Depois, todos os alunos foram batizados¹³ com um sinal em Libras.

Todos os dias, ao começar a aula a professora posicionava as crianças em círculo sentadas no chão. Então, cada uma delas ia narrando como foi o seu final de semana, o que haviam feito de interessante, o que haviam comido, para onde tinham ido passear, do que brincaram, entre outros. Eu ia interpretando a narrativa dos colegas ouvintes para João Pedro, depois, traduzia a fala dele para as crianças ouvintes. O mesmo eu fazia com cada atividade proposta.

Havia uma curiosidade intensa das crianças em aprender a Libras na sala. O tempo todo elas iam perguntando sobre palavras em Libras, como poderiam falar com João Pedro para pedir lápis, borracha entre outros materiais. Diariamente, assim que os alunos chegavam, eu ensinava Libras para toda a turma. Com o passar dos dias, as crianças das outras turmas vinham na hora da aula de Libras, pedindo por favor, para também participar das aulas e aprender Libras.

As provas e atividades de sala (IMAGEM 6) e para casa foram adaptadas com mais figuras, sinais em Libras e a palavra em Língua Portuguesa.

Imagem 6 – Atividade adaptada



Fonte: Arquivo da Pesquisadora. Natal, 2015.

Descrição: Fotografia colorida onde se vê João Pedro segurando uma folha de papel, mostrando a atividade adaptada em Libras concluída por ele.

Dessa forma, ele adquiriu autonomia para executar suas próprias tarefas, sem copiar dos coleguinhas, pois estava entendendo o propósito das atividades e como deveria fazer.

Com o decorrer dos meses, durante as rodas de conversas eu já não precisava interpretar a fala dele para os amiguinhos da turma. As crianças conseguiam conversar com ele sem a minha mediação. A professora escolhia um aluno da classe para fazer a tradução, também conhecida como versão voz, da narrativa de João Pedro para toda a turma. Eles disputavam para ter a oportunidade de colocar em prática o vocabulário que haviam aprendido.

¹³ As pessoas que convivem com os Surdos são presenteadas com um sinal pessoal. É o “sinal de batismo” em Língua Brasileira de Sinais para representá-la. Evidência, sempre, alguma característica pessoal.

Antes de minha entrada na escola como intérprete, João Pedro participou de passeios com a turma, mas não conseguia entender o que lhe era apresentado. Certa vez foram visitar um museu, quando voltou para casa perguntei o que ele havia aprendido e visto. Ele não soube me dizer o sinal de nenhum objeto que havia no museu. Simplesmente me respondeu que não havia aprendido nada. Depois que comecei o trabalho de interpretação, ele começou a participar. Interagia nos passeios, tal como, no passeio para o museu dos animais empalhados no Parque das Dunas. Lá, ele fez várias perguntas, os monitores puderam responder e esclarecer às dúvidas dele, sobre insetos, sobre a vida de animais noturnos, entre outros temas. De fato, com a interpretação ele conseguia interagir e aprender.

No final do ano, dei uma palestra sobre Surdez, com oficina de Libras, para todos os pais. Muitos deles me relataram que seus filhos, quando tinham dúvidas, perguntavam pelos sinais e eles não sabiam responder. Logo, procuraram por cursos de Libras presenciais e a distância para aprender e compartilhar com os filhos.

Foi um ano muito produtivo naquela escola e rico de aprendizagens para João Pedro e todos da turma. Ele desenvolveu-se no processo da aquisição da escrita e reconhecimento de palavras e fez muitas amizades. Conseguiu fazer as atividades e provas com autonomia. Todas as crianças foram estimuladas a organizarem “O livro da vida”, no qual apresentaram seus sinais em Libras, expressando a importância de aprender uma nova língua e relatando a experiência de ter um amigo surdo na sala.

Foi gratificante ver o resultado de um trabalho sério, onde conseguimos de fato, fazer com que a inclusão acontecesse por meio da colaboração e comprometimento de toda a comunidade escolar. Um trabalho que exigiu o comprometimento da direção, viabilizando minha entrada e disponibilizando materiais de uso didático; o comprometimento da professora em aceitar adaptar atividades e provas, acatar sugestões, compartilhando comigo suas inseguranças e dúvidas; comprometimento dos alunos, por acolher um amigo surdo, abraçar o ensino de uma língua diferente da deles com tanta alegria e entusiasmo. Todo esse trabalho conjunto em prol da inclusão, por consequência, alcançou também os pais das crianças ouvintes.

3.1. Adaptação aos problemas do cotidiano

Em 2015, procurei por uma escola pública estadual bem-conceituada no município, perto da minha casa para matricular João Pedro. De acordo com o artigo 4º inciso X da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a criança tem direito a estudar na escola mais perto de sua casa:

Vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar

4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008) (BRASIL, 1996, p.03)

Contudo, a família de crianças surdas deve efetuar a matrícula e cobrar das autoridades que o direito pelo profissional intérprete para seu (a) filho (a) surdo (a) seja cumprido. Tínhamos conhecimento da existência de dez polos de educação bilíngue no município de Natal/RN, conforme já situamos nesse capítulo, denominados de CBRS – Complexos Bilíngues de Referências para Surdos, ou seja, escolas onde há vários alunos surdos matriculados, além de intérpretes e profissionais bilíngues, ensinando em duas línguas: na língua portuguesa e na Língua de Sinais Brasileira-LIBRAS, “[...] de modo a garantir a acessibilidade do conhecimento curricular regular aos educandos surdos, cuja deficiência auditiva impede que os mesmos possam assimilá-lo por meio da modalidade oral da língua portuguesa, comum aos demais educandos que ouvem”. (PAULA; GIANOTO, 2016, p.09) Porém, infelizmente, todos eles ficavam distantes da minha nova residência.

Quando fui visitar a escola pela primeira vez, a diretora me disse que lá nunca faltava material didático, merenda e que, fazendo a matrícula antecipada, a secretaria de educação logo mandaria o intérprete de Libras. Fui informada, também, que a professora do segundo ano era uma profissional bem capacitada, tinha diploma de mestrado na área de matemática e acabara de passar no doutorado. Ao conversar com a professora, fiquei muito satisfeita com sua disponibilidade, pois apesar de não saber Libras, disse que faria todo o possível para incluir João Pedro.

As aulas começaram e me disponibilizei a ficar na sala da professora fazendo interpretação, de modo voluntário, enquanto o profissional intérprete não era enviado. Depois de uma semana de aula, a diretora concedeu a licença para a professora cursar o doutorado, sem ter chegado o professor substituto. Então, juntaram a turma do segundo e do terceiro ano do Ensino Fundamental.

A professora do terceiro ano ministrou aulas durante duas semanas, mas depois entrou de licença médica, com princípio de AVC. Então, pediram às crianças que ficassem em casa aguardando o professor substituto chegar. As crianças ficaram um mês sem aula, até que a mãe de uma aluna, que também era professora, se apresentou para dar aula como voluntária, a fim de que as crianças não ficassem em casa, ociosas. Voltei para sala de aula como intérprete e como professora bilíngue.

Saliento que a função do intérprete é transmitir o conteúdo para o aluno em Libras, já a função de professora bilíngue é a de mediar o processo de alfabetização e letramento¹⁴, ensinar, adaptar o material didático, atividades e provas. Como também não havia professora auxiliar

14 Letramento “[...] é o estado daqueles que não só sabem ler e escrever, mas que também faz uso completamente e frequente da leitura e da escrita, e que, ao torna-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura)” (SOARES, 1998, p. 36-7)

na sala e havia, além do meu filho surdo, uma criança autista e outras em diferentes estágios de aprendizado, comecei a auxiliar a professora, tirando dúvidas das crianças, ajudando os mais lentos a terminarem as lições e organizando a sala de aula.

Uma das ações realizadas foi a aplicação da Provinha Brasil - avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras, mas as crianças em geral estavam despreparadas para tal feito. E, para quem é surdo, em tal avaliação não havia nenhuma adaptação.

Por vezes, fui até a Subcoordenadoria de Educação Especial do Estado, pedir que enviassem o intérprete para a escola. Infelizmente, a cada vez que eu visitava aquela secretaria, me faziam entrar e sair de várias salas, transferindo a responsabilidade pela contratação do intérprete. Essa situação enfrentada, sempre fazia com que eu perdesse todo um dia para encontrar alguém que me explicasse o porquê de tanta demora e burocracia na contratação do profissional intérprete.

Visitava a sala da diretora da escola, com frequência, em busca de solução para a situação, pois aguardávamos um intérprete e um professor regente para assumir a turma do 2º ano. Mediante tal realidade, acionei o Ministério Público, na Delegacia do Idoso e da Pessoa com Deficiência, para solicitação de um profissional intérprete e de melhoria na parte física estrutural da escola, pois dentro da sala de aula havia goteiras quando chovia, e, para os dias quentes não havia ventiladores.

Depus por várias vezes na delegacia, entreguei documentos por escrito, expliquei toda a dificuldade que encontrara no colégio para a promotora, para fazer valer o direito do meu filho surdo a um profissional intérprete e uma educação de qualidade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu Art.1º preconiza que: “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos, dotados de razão e de consciência e devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (UNESCO, 2000, p.2). E, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (2015), assevera que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 6)

Contudo, parece não ser consideradas pelas instâncias legais. O poder público ignorou meus pedidos. A diretora ficou magoada comigo por eu ter acionado a justiça. Deixei claro que eu não estava processando-a. Não era nada pessoal. Contudo, eu estava lutando para que o direito do meu filho à educação fosse respeitado e efetivado na prática.

A escola anunciou a greve de todos os funcionários devido o descaso do poder público para com a educação do estado, revelado no atraso de pagamento dos professores, no sucateamento das escolas, na qualidade do ensino ofertado. As crianças voltaram a aguardar em casa. No segundo semestre, retornaram às aulas com uma professora recém-contratada e, assim, finalizaram o segundo ano do Ensino Fundamental I, com pouco conteúdo estudado e aprendido e, sem o intérprete e auxiliar de sala.

A direção da escola não foi muito receptiva em me receber como voluntária, mesmo sabendo que além de ser mãe do menino surdo, também era uma profissional, pois tinha graduação em Letras e especialização na área de Libras. E estava ali, para desempenhar de modo voluntário um trabalho sério, profissional. Mesmo assim, comecei a participar das aulas, interpretando. Na hora do intervalo, nunca me foi concedida a oportunidade de lanchar, ou mesmo tomar um copo de água junto com os professores. Dessa forma, eu me sentava nos bancos do pátio, ficava rodeada por crianças e aproveitava os intervalos para ensinar Libras para os alunos. Visível para as crianças, mas invisível para os profissionais da escola.

Percebi que em todas as escolas por onde João Pedro passou, públicas ou privadas, havia certa desconfiança em relação à participação dos pais em projetos na escola. A equipe parecia sentir-se ameaçada com a presença dos pais, ao invés de abrir-se a escuta e receber o que cada família poderia acrescentar em cooperação à escolarização de seus filhos. A esse respeito, Freire afirma que “mudar a cara da escola implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras” (FREIRE, 2000, p. 35). As experiências oriundas de vivências com todos que representam a comunidade escolar, contêm riquíssimas histórias que só enriquecem o ambiente escolar, fortalecem os laços familiares, e estimula a troca através da partilha consciente e respeitosa, onde todos aprendem.

Vários pesquisadores (BUSCAGLIA, 1997; OMOTE, 1980; SILVA e MENDES, 2008; SOARES, 2019), que tratam da relação família e escola apontam, entre outras coisas que o sucesso escolar dos alunos depende da participação da família na escola. Porém percebemos, que há uma carência urgente por projetos que aproximem família e escola, numa perspectiva colaborativa, de respeito mútuo, comunicação dialógica, confiança, acolhimento, seriedade e imparcialidade, de forma ao fortalecimento dos laços afetivos entre pais e filhos e escola.

Considerando, pela experiência escolar bem-sucedida vivida no ano de 2014, compreende-se ser fundamental uma boa relação entre escola e família, para a ocorrência de ações parceiras em prol do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças surdas. É

possível argumentar, no entanto, que a falta de maturidade e compromisso político de muitos profissionais da educação, e por que não dizer, também de muitas famílias, retardam o processo de conquista social de um ensino inclusivo, de uma educação de qualidade para todos, e de se entender o papel de cada um nesse processo.

3.2 Tempos de refrigério

É possível dizer a partir de minha experiência com a peregrinação por escolas particulares, que pais de crianças com deficiência passam por grande constrangimento para conseguir uma vaga para matricular seus filhos. As escolas ainda possuem uma visão empresarial da educação. Um aluno com deficiência representa um prejuízo financeiro para a maioria delas. Sempre que eu precisei encontrar um colégio para João Pedro estudar, foi necessário fazer uma lista e ligar para cada um. Ao atenderem, eu perguntava se havia vaga para uma criança surda, se já havia algum trabalho voltado para crianças surdas, se havia outra criança surda matriculada e a resposta que ouvia, da maioria das escolas, era: *‘já temos o número suficiente de crianças com deficiência na sala’*; *‘não temos nenhum trabalho voltado para surdos aqui’*; *‘não recebemos crianças deficientes aqui’*. Era como se pedissem, por favor, para não matricular meu filho naquela escola. Assim, riscava a escola da lista e ligava para outra até chegar ao fim da lista.

É sabido que a escola que recusa matrícula a aluno com deficiência está cometendo uma infração, descumprindo uma determinação legal, podendo sofrer punições, tal como reza a Lei Federal n. 7.853 de 24 de outubro de 1989, alterada pela Lei Federal n.13. 146 de 6 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoas com Deficiência:

Art. 8º - Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:

I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência (BRASIL, 2015, p. 20)

Após longo tempo de procura por boas escolas, conseguimos matricular nosso filho, no ano de 2017, em uma escola particular. Ele iria cursar o terceiro ano do Ensino Fundamental. Era o primeiro aluno surdo a ser matriculado naquela escola e todas as ações voltadas para ele seriam experimentais. Era um desafio para a escola! A primeira medida tomada, após o acolhimento, foi a contratação de um intérprete, logo no primeiro mês de aula. Ofereci-me para ensinar Libras para as crianças da escola, mas recusaram.

Convidei uma professora amiga, do curso Letras Libras-Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que se disponibilizou a palestrar a cada encontro pedagógico para os professores, a fim de que entendessem o processo de letramento, cultura e identidade de uma criança surda. A professora titular da sala de João Pedro, era bem acessível, trocou endereços eletrônicos comigo, através do qual, enviei materiais em PDF, tais como livros sobre surdez, biografias e atividades em Libras. Sabia que essa troca era importante para meu filho, e quanto mais informado estivessem os profissionais, melhor seria o seu aprendizado.

O intérprete de Libras da escola, por muitas vezes, assumia a função de professor bilíngue. Mostrava-me as anotações sobre êxitos e fracassos do meu filho no caminho trilhado para o aprendizado.

Havia um notável esforço por parte da equipe em fazer um bom trabalho. Nos momentos de reunião devocional, pois o colégio é evangélico, João Pedro era convidado a sinalizar as canções em libras enquanto todas as crianças sinalizavam juntas. Não houve um curso de Libras para as crianças, como eu desejava, mas estas, através da curiosidade que lhes é peculiar perguntavam todo o tempo ao intérprete, sobre os sinais em Libras. Muitas crianças, ao findar do ano, estavam aptas a conversar com João Pedro em Libras, que permaneceu na escola cursando o quarto e o quinto ano do ensino Fundamental I, até o ano de 2019.

Uma escola, após longos anos, resolve o problema da falta de intérpretes, que acontecia a cada escola onde João Pedro era matriculado. Contudo, em 2017, recebi a notícia que meu filho não poderia mais frequentar o Centro de Atendimento ao Surdo - CAS.

A promotoria, que por tantas vezes procurei para que pudessem resolver a falta de intérpretes nas escolas públicas por onde passei, agora alegava que, alunos que estudem em escolas particulares não teriam direito a usufruir do atendimento educacional especializado, custeado pelo estado. A orientação aos gestores e aos professores dos AEEs, segundo a promotora de justiça da comarca de Natal em defesa da pessoa com deficiência, idosos e minorias, era: *se a família pode custear um colégio particular, também poderá custear professor particular para reforço escolar de seus filhos. O estado não tem obrigação para com alunos da rede particular.*

Insatisfeita com o que haviam dito, busquei respaldo legal para tal orientação encontrando-a na legislação estadual, precisamente na Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, 23 de novembro de 2016, Art. 8º:

As instituições de ensino privado deverão efetivar a matrícula de todos os alunos no ensino regular e modalidades, independentemente da condição de deficiência física, sensorial ou intelectual, bem como ofertar o Atendimento Educacional Especializado, promovendo a sua inclusão escolar (RIO GRANDE DO NORTE, 2016, p. 2)

O que fazer? Voltar para o colégio público e continuar a lutar por direitos ou permanecer no colégio particular com intérprete, mas sem o apoio do CAS? Optamos pelo colégio particular e meu filho sentiu muito a falta dos amigos surdos e professores bilíngues do CAS. Nessa instituição especializada ele tinha a oportunidade de participar de teatros, comemorações festivas, passeios, sempre em companhia de amigos surdos, professores e intérpretes. Procuramos preencher essa falta visitando famílias de amigos surdos ou ambientes de pessoas que soubessem Libras.

4. De outros espaços sociais, outras reminiscências e narrativas

Sempre procurei frequentar igrejas que tivessem surdos e intérpretes para que João Pedro pudesse ter acesso ao conteúdo ministrado em Libras e sentir-se parte da comunidade. Passamos a frequentar a Associação de Surdos de Natal - ASNAT¹⁵, a participar de festas, feijoadas beneficentes para que ele tivesse a oportunidade de ver as diferentes identidades de pessoas surdas: homens e mulheres jovens, idosas, gays, crianças, professores, esportistas e pudesse construir a sua própria identidade.

Para Vygotsky (1979), “a trajetória principal do desenvolvimento psicológico da criança é de progressiva individualização, ou seja, é um processo que se origina nas relações sociais, interpessoais e transformam-se em individual, intrapessoal” (VYGOTSKY, 1979, p. 42). Logo, manter João Pedro em sociedade plural, relacionando-se com diferentes pessoas, conhecendo o mundo através da mediação da Libras e do português escrito, utilizando-se de metodologias visuais e recursos didáticos concretos era imperativo. Ampliar a sua compreensão leitora do mundo na perspectiva do letramento, fez toda a diferença, porque vem instigando-o a fazer o uso completo e frequente da leitura e da escrita em suas duas línguas maternas – a língua de sinais e o português escrito, “[...] mudando o seu lugar social, seu modo de viver em sociedade, sua inserção na cultura geral da sociedade onde vive” (SOARES, 1998, p. 36).

A responsabilidade do letramento de crianças surdas vai além das cartilhas e além dos muros da escola. Tenho ciência que meu filho possui uma língua utilizada apenas por uma comunidade minoritária, daí a responsabilidade e o desafio em prepará-lo para viver num mundo oral auditivo, onde a maioria nunca aprendeu, e sequer entende um sinal em Libras.

Os treinamentos para a vida cotidiana fora de casa ocorriam quando saíamos para lanche. Perguntávamos o que ele queria comer, e, depois eu dava uma quantia a ele e pedia para ele comprar o próprio lanche. Eu ficava sentada observando. No início, ele ficava parado,

15 Entidade sem fins lucrativos, situada no Largo Junqueira Aires, 536 - Cidade Alta, Natal - RN, 59025-280. contato@asnat.org.br

em silêncio na fila, e quando chegava a vez dele ser atendido, os funcionários iam atendendo as pessoas detrás da fila, enquanto ele continuava ali, de pé, sem saber explicar o que queria. Algumas vezes ele começava a gritar e me chamar dizendo: “- *Me ajuda, eles não me entendem!*” Então, eu ia até lá, chamava o atendente, dava o menu na mão de João Pedro para que pudesse explicar através de sinais, o que ele queria. Depois de saber o valor, deixava ele pagar e pegar o troco. Por muitas vezes ele conseguia comprar, mas depois ia embora sem pegar o troco. Então, eu pedia para ele voltar e pedir a quantia que faltava.

Com o passar do tempo, agora ele mesmo chega na lanchonete e aponta o que quer, se um refrigerante de 250ml ou 500ml, o tipo de sanduíche que gosta. Antes do lanche era uma boa oportunidade para explicar sobre o sistema monetário, quanto valia a nota que ele estava levando e quanto teria que trazer de troco.

O foco principal das posturas por mim assumidas é tornar meu filho um cidadão respeitoso, confiante, que consiga entender os falantes oralizados, assim como consiga se expressar em Libras ou em LP, com clareza, quando quiser comprar, vender, anunciar algo. Formar nele, a consciência de que não precisa se constranger quando quiser conversar com um ouvinte não usuário da Libras. Que o faça sinalizando, desenhando, escrevendo, usando pidgins, apontando, contudo, jamais renunciando ao direito de se expressar.

Ao nascer um membro da família Surdo, todos os outros integrantes desta mesma família se tornam inevitavelmente intérpretes amadores, responsáveis por ajudar. No meu caso, desde que João Pedro nasceu, percebemos que nós éramos os ouvidos dele, a cada desenho que passava na televisão, ele queria que interpretássemos. Quando a família se reunia para assistir o jornal da noite ele queria saber do que se tratava o assunto. Meu filho mais novo, com apenas dois anos, já começava a interpretar coisas do cotidiano para o irmão surdo.

Certa vez, eu estava na casa da minha mãe, no Rio de Janeiro. Enquanto eu fazia a janta na cozinha, minha mãe fazia crochê e ouvia as notícias do dia no telejornal. João Pedro, ao lado dela, viu uma cena que lhe chamou a atenção e queria saber do que se tratava, então começou a chamar a avó e perguntar. Ela, minha mãe, nunca conseguiu aprender Libras, então disse para ele:

- *A vovó não sabe falar sua língua meu filho.*

Mas João Pedro não desistiu. Discretamente deu a volta por trás do sofá para a avó não ver que ele dependia do irmão caçula e, agachadinho, perguntou ao irmão o que é que tinha acontecido naquela reportagem. O pequeno Esdras rapidamente sinalizou que o carro bateu e a mulher morreu. Satisfeito, João Pedro voltou para o seu lugar.

A cada vez que vamos ao cinema, procuramos um local que tenha pelo menos um feixe

de luz para eu poder interpretar o filme para João Pedro. Quando encontramos amigos na rua, sempre procuramos explicar a ele quem é a pessoa e sobre o que estamos falando.

Uma boa estrutura familiar e o conhecimento da Libras pelos membros da família permite que a pessoa surda não seja excluída dentro de sua própria casa. Quando há o desconhecimento da língua de sinais, os jantares são sempre solitários, pois enquanto toda a família conversa à mesa, o surdo se mantém em silêncio. Às noites de festas natalinas se tornam entediantes para eles, quando não há com quem conversar, interagir, saber dos acontecimentos familiares.

Compreende-se, com essa realidade, que a inclusão não é um paradigma exclusivo da escola, ela deve começar em casa. Antes de uma pessoa surda ser responsabilidade do professor, ela é de responsabilidade dos pais. E estes, devem aprender a língua do filho, para incluí-lo, orientá-lo, e preparar um cidadão psicologicamente saudável para viver em sociedade, que por sua vez, também deve se reorganizar para acolher a todos. É comum, nos diferentes espaços sociais não encontrarmos quem fale em libras. Embora já exista no Brasil a Lei da Acessibilidade, nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que garante ao surdo o intérprete de Libras em lugares públicos, tais como: hospitais, bancos, delegacias não a vemos ser cumprida. O que tem resultado até mesmo em mortes de surdos em hospitais, por receberem medicações erradas para seu tipo de problema de saúde em decorrência de médicos e enfermeiros não saberem se comunicar em libras e, também, por surdos não saberem se expressar no português escrito como alternativa para comunicação com os profissionais ouvintes.

É sabido que mulheres surdas quando precisam ir a uma consulta ginecológica, acabam por desembolsar uma quantia considerável para pagar uma intérprete particular para acompanhá-la ao consultório, uma vez que não dispõem desse profissional. Também não encontramos intérpretes nos Fóruns. Em audiências, os surdos pagam pelo serviço do intérprete ou levam um amigo para ajudar na tradução.

Diante dessa realidade, reafirmo que a responsabilidade de criar um sujeito autônomo, que entenda que é falante de uma língua de minoria, receptivo e, não, passivo no processo de inclusão, mas consciente de que deve ser ativo para incluir e ser incluído pela comunidade ouvinte na vida em sociedade, é dever primário da família. A educação libertadora começa dentro de casa, quando se reconhece as diferenças, se respeita identidades e culturas, flexiona os saberes diante da necessidade e peculiaridades de cada membro da família.

A pessoa surda que apenas sobrevive ao paradigma da exclusão em casa, na escola, na igreja e na sociedade, tende a reproduzir o que sofreu transmitindo preconceito, agressividade e bullying aos ambientes em que frequenta e com as pessoas com quem interagem.

Tanto em casa, quanto nas escolas é preciso a compreensão, entre outros aspectos, de que não se deve impor nossa cultura ouvinte, a fim de transformar os outros em meras cópias de nós mesmos, mas sim reafirmar a identidade da pessoa surda, ou de qualquer outra pessoa, para que ele sinta orgulho de ser quem é.

Nas escolas, em especial, não cabe ao professor (a) escolher o aluno com quem vai trabalhar, deixando a mercê de si mesmos aqueles que, por força da Lei, se encontram em muitas salas de aula, porém, não incluídos por serem considerados menos capacitados para ali estarem devido a sua condição biológica ou social. Cada aluno, com ou sem surdez, tem suas peculiaridades, seu ritmo e tempo para aprender, sua maneira de ver e estar no mundo, sua história de vida, marcada por boas e más experiências, pela dor e pela alegria. Para o professor não deverá haver aluno fácil ou difícil, mas caminhos diversos para se chegar até ele, via metodologias, estratégias, recursos e materiais didáticos que melhor se apliquem a sua condição de apropriação do saber.

5 Narrativas de Si – do processo alfabetizador e do tornar-se alfabetizadora bilingue em tempo real

Creio haver o consenso de que educar uma criança não é uma tarefa fácil, exige disciplina, esforço, empenho, repetição diária para reforço da mensagem que desejamos transmitir. Exige esforço de todos os envolvidos no processo, desde os pais, parentes e escola. Quanto mais harmonioso for o trabalho conjunto melhores serão os resultados. É no seio familiar que é criado o alicerce de todo o processo educativo, de limites, de interação e de confiança que, a posteriori, serão confirmados na escola e ampliados na interação com professores, amigos e familiares.

A educação de João Pedro sempre foi um grande desafio para mim. Alfabetizar uma criança exige conhecimento pedagógico específico nessa área. No caso de João Pedro, era preciso ter, além desse conhecimento ter o domínio da Libras para proceder em sua alfabetização. Uma língua visuo-espacial, com regras e estrutura totalmente diferentes da minha língua materna, a língua Portuguesa.

Não encontrei profissionais bilíngues capacitados a alfabetizar uma criança surda, nas escolas por onde João Pedro passou, como já destacado no capítulo anterior. Recebi ‘nãos’ como resposta das autoridades, a quem recorri pedindo por um profissional intérprete. Enfrentamos, ele e eu, a ausência de professores, a falta de materiais didáticos, greves e rejeições mesmo diante de um discurso de igualdade e democracia. Como bem afirmam Castro e Carvalho (2001):

De fato, nosso discurso é o da igualdade, da democracia, mas ainda praticamos uma escola seletiva, que não abriga adequadamente as diferenças. Convivemos com uma escola que não é para todos – apesar de termos sempre

avançado, não fizemos ainda a ruptura radical (CASTRO; CARVALHO, 2001, p.36).

Ainda há muito pelo que lutar em prol do real direito das comunidades minoritárias em nosso país, a fim de que as leis sejam de fato cumpridas e que as mudanças necessárias possam ocorrer na sociedade e, em particular, nas escolas. Pois, como incluir uma criança surda em uma escola onde os profissionais desconhecem a língua de sinais, a pedagogia visual, onde não há intérpretes, nem material didático específico? Foi a partir do caos vivido e sentido, que despertei para o aprendizado sobre alfabetização e letramento de surdos. Concordo com Nietzsche (2002) quando diz que “É preciso ter o caos dentro de si para gerar uma estrela dançante” (NIETZSCHE, 2002, p. 32). Pois, bem, era minha a responsabilidade de alfabetizar meu filho surdo. Contudo, tinha consciência da minha incapacidade, pelo fato de nunca ter alfabetizado uma criança antes. Comecei, então, a pesquisar, estudar, perguntar aos amigos sobre dúvidas que eu tinha, pedir livros emprestados, comprar livros sobre alfabetização bilíngue para me capacitar a alfabetizá-lo.

Recorri a vários profissionais buscando ajuda. Até que consegui o telefone de uma professora da João Pedro, para quem, narrei o meu depoimento emocionado em busca de ajuda, após já ter recorrido em vão à justiça e em várias escolas. Sem ao menos saber quem eu era, ela se comoveu com meu pedido de ajuda e passou a me orientar, quanto à organização de projetos. Disse-me que eu deveria sempre planejar antes de executar uma ação pedagógica com meu filho, mesmo que a sua execução acontecesse em casa. Orientou a escrita da palavra associada ao desenho e ao sinal em libras e, também, sugeriu alguns referenciais teóricos.

A partir disso comecei a planejar e percebi que em casa eu poderia planejar aulas a partir de experiências já vividas sobre contextos reais. Poderíamos escrever textos sobre um final de semana que havia sido legal, uma festa de aniversário que aconteceu na casa de colegas etc., a fim de construir conhecimentos a partir das experiências e vivências próprias, pessoais, singulares e íntimas. E havia também, a flexibilidade de planejamento para futuras experiências a viver. Como exemplo, quando fiquei sabendo que o circo estava na cidade fiz um planejamento antecipado como preparação a experiência que eu planejava que ele vivesse.

Comecei a utilizar as ações reais do dia a dia, para criar atividades objetivando que ele pudesse entender a necessidade e reconhecer as palavras, trabalhando o tempo presente sobre higiene corporal, alimentação, boas maneiras, reforçando as tarefas que eram da responsabilidade dele, tais como tomar banho, escovar os dentes, pentear os cabelos, ser educado e respeitoso com ele mesmo e com as pessoas.

Adicionei os eventos passados, aproveitava uma festa de aniversário de um amiguinho para ser tema de um texto a ser construído em cooperação com ele. Utilizei histórias que eu contava sobre o seu nascimento, que sempre lhe despertou muita curiosidade, pois pedia para

eu recontar várias vezes, para construção de atividades de alfabetização e percebi que isso fortalecia a identidade dele. Fazia questão de deixar bilhetinhos na geladeira, escrevíamos juntos cartinhas, cartões de felicitações de aniversários e festas para seus amigos e parentes.

A metodologia e o método utilizados para a execução das atividades pedagógicas foi a visual. Como foi planejada e executada em casa com elementos do dia a dia, a partir da necessidade e utilizando objetos que ele teria de lidar na vida cotidiana, nomeamos nossa metodologia como: “*Letramento bilíngue de criança surda em tempo real.*” E, explico: ‘Letramento’, por abranger um entendimento maior sobre a compreensão de mundo; ‘Bilíngue’ por se tratar do ensino da Libras e Língua Portuguesa, ‘de criança surda’, neste caso o meu filho João Pedro em tempo real’, porque realizado utilizando atividades corriqueiras do dia a dia.

Minha formação é em Letras Português/Inglês, como já citei, não tive uma formação acadêmica como alfabetizadora, eu precisei garimpar, com muito afinho, através de muitas leituras, observações, enquanto eu prestava serviço voluntário como intérprete do meu filho. Fiz muitos pedidos de orientações em relação ao meu planejamento diário com João Pedro, mas o caminho se fez na caminhada, com erros e acertos, adaptações ao que era atrativo para ele, de forma a estimulá-lo a aprender, adicionando o que havia dado certo na última aula e desprezando aquilo que havia sido uma tentativa inútil.

O tornar-se mãe alfabetizadora bilíngue, mudou o meu olhar para com meu filho. Sinto-me honrada em ter também assumido esta tarefa. É um serviço de dedicação plena. Sou a intérprete dele todo o tempo, e, também agora sua professora, em casa e algumas vezes, na escola.

Como mãe, desejo dar-lhe o peixe; como professora ensino-lhe a pescar. Como mãe, quero proteger-lhe da maldade do mundo. Como professora, devo ajudar a formar alguém que resista ao mal, e deixe sua parcela de contribuição para mudar o mundo. Como mãe, posso corrigir e castigar. Mas, como professora devo questionar seu mal comportamento e incentivar o espírito crítico. Como mãe, desejo tê-lo sempre no ninho. Mas, como professora devo provocá-lo para que aprenda a voar alto.

Minha função como mãe é amá-lo, protegê-lo e orientá-lo. Minha função enquanto professora é instigá-lo, despertar sua vontade de aprender, e apoiar o desenvolvimento de suas habilidades. Em alguns momentos, tenho a impressão de que as funções se cruzam, contudo, os dois papéis permanecem aqui, juntos, mas totalmente separados e prontos para entrarem em ação quando necessário. Das atividades, recursos e estratégias utilizadas na ação alfabetizadora é do que tratarei na sequência.

5.1 Alfabetização e Letramento bilíngue – atividades, recursos e estratégias

A partir desse item trago as narrativas de uma sequência didática e projetos de ensino com atividades ligadas entre si, devidamente planejadas para trabalhar conteúdos, com objetivos bem definidos para o processo de alfabetização e letramento de meu filho surdo, no contexto informal, ou seja, no ambiente familiar, para, posteriormente, apontar e discutir sobre a riqueza das aprendizagens obtidas tendo como recurso direto a vida concreta.

5.1.1 Sequência didática: Aprendendo sobre higiene e itens de uso pessoal

a) Atividade 1– *Leitura e Compreensão de textos*

Para desenvolver uma sequência didática que despertasse o interesse de João Pedro pelo estudo da matemática: “Higiene e itens de uso pessoal”, iniciei com a leitura do livro “Hora de Brincar”¹⁶ (IMAGEM 7), que narra a rotina de brincadeiras e higiene de algumas crianças.

Imagem 7 – Capa do livro “Hora de brincar” de Anna Cláudia Ramos.



Fonte: RAMOS, Anna Cláudia. PIRILLO, Marília. **Hora de Brincar.** (Série Turma da Vila). São Paulo: Paulinas, 2013.

Descrição: Capa do livro Hora de Brincar. Em fundo verde contendo desenhos de uma: bicicleta, corda, pirulito, pipoca, balde, patinete, bola, um grilo, um gato e um cachorro. Ao centro, na parte superior lê-se o nome da série: “Turma da Vila”; e na base inferior os nomes da autora – Ana Cláudia Ramos e da ilustradora – Marília Pirillo. Ao centro, envolvido por uma elipse o título do livro e mais abaixo o nome da editora.

¹⁶ RAMOS, Anna Cláudia. PIRILLO, Marília. **Hora de Brincar.** (Série Turma da Vila). São Paulo: Paulinas, 2013.

Hora de brincar é o primeiro livro da série Turma da Vila, ele conta as aventuras de Felipe, Guto, Léo, Nina, Duda, Lulu e seus bichos de estimação, que moram na mesma vila e todos os dias depois da escola se reúnem para mais uma brincadeira. A turma se diverte até a noite chegar e os pais chamarem para entrar, afinal já é hora de tomar banho, jantar, escovar os dentes e dormir, pois amanhã tem muito mais... Os livros dessa série têm textos simples, adequados para a primeira fase da alfabetização, onde as crianças estão aprendendo a ler e tendo os primeiros contatos com as palavras, por isso, as frases são mais curtas, o texto mais direto e os fonemas mais simples. A autora aborda assuntos cotidianos de maneira lúdica e descontraída. As ilustrações de Marília Pirillo complementam a graciosidade da proposta que muito agradará aos pequenos leitores.

Primeiro, perguntei a João Pedro o que ele imaginava sobre o assunto da história. Se ele sabia os sinais dos itens que estavam na capa do livro. Depois expliquei o título: “Hora de Brincar” e afirmei que, por causa do tema “Brincar”, é que havia tantos brinquedos ilustrados na capa. Também foi dito o nome das autoras: que eram dois nomes próprios, por isso estavam escritos com letras maiúsculas.

Na sequência, foram apresentados os personagens principais: A turminha da vila. Como João Pedro não estava totalmente alfabetizado, circulei no livro algumas palavras chaves (IMAGEM 8), imediatamente ligadas à figura correspondente para que ele pudesse acompanhar a leitura e entender o significado das palavras. A intenção era a de ampliar o seu vocabulário mental, enquanto absorvia de modo natural a grafia das palavras.

Imagem 8 – Página do livro “Hora de brincar”



Fonte: RAMOS, Anna Cláudia. PIRILLO, Marília. **Hora de Brincar** (Série Turma da Vila). São Paulo: Paulinas, 2013.

Descrição: Desenho de uma menina dormindo com a cabeça, sob um travesseiro, virada para os pés da cama. Aos pés da cama a palavra lê-se a palavra DORMIR, circulada e com uma seta apontada para a menina, indicando o sujeito da ação.

Contada a história e certificada se fora bem entendida, pedi a João Pedro que a recontasse para o seu pai, apoiando-se na memória e nas ilustrações. Ele também fez a ordenação das partes do texto previamente escritas em tiras de papel. Continuei com a atividade, desta feita, questionando-o sobre: O que é higiene? Como fazer sua higiene diária? Por que é tão importante escovar os dentes? Mostrei na internet imagens de crianças com dentes saudáveis e que escovavam e usavam fio dental. E, também, imagens de crianças com os dentes cariados, associando a explicação de que aquilo era causado pelo consumo de doces e refrigerantes, aliados a falta de escovação e do uso de fio dental, provocando a cárie.

Conversamos ainda sobre a importância de se lavar bem com água e sabão as partes íntimas, para evitar doenças. Apresentei a ele fotos feitas com microscópio, das sujeiras que

ficam acumuladas debaixo das unhas quando não as cortamos, e o perigo de roer unhas, um hábito cotidiano do João Pedro.

b) Atividade 2 - Rotulação de objetos da casa

Outra atividade realizada para o desenvolvimento do tema foi a “Rotulação de objetos”. Para tanto, utilizei: tesoura, papel tipo ofício em tiras, caneta e fita durex.

Antes da rotulação fizemos juntos uma pesquisa na internet do sinal em Libras de cada item do banheiro: lixeira, penico, papel higiênico, toalha, vaso sanitário, descarga, torneira, espelho etc. Veja o exemplo na imagem 9, onde se vê o porta papel higiênico, com o rolo de papel, e acima, o rótulo com o nome “papel higiênico”.

Imagem 9 - Rolo de papel higiênico.



Fonte: Arquivo Pessoal. Natal, 2010

Descrição: Fotografia de um rolo de papel higiênico no porta papel na parede de azulejo branco do banheiro.

Advirto que a confecção do material para rotulação dos móveis e utensílios domésticos deve ter, preferencialmente, a participação da criança surda que está sendo alfabetizada. Caso ela não saiba a grafia das palavras de forma autônoma deve ser feito o ditado datilológico para auxiliá-la a escrever o nome dos objetos, em Língua Portuguesa, nos rótulos.

Esses momentos foram muito especiais para mim, por ver João Pedro apropriando-se das duas formas de linguagem ao mesmo tempo. Em suas palavras: “*Com essas atividades eu comecei a aprender a ler e a escrever, e, hoje, amo criar gibis com histórias sobre heróis*”

É muito especial, observar cada ida dele ao banheiro, pois entrando num ambiente rotulado é natural que olhe e faça a datilologia (soletração) das palavras expostas ao seu redor. Imagine cada vez que ele escova os dentes, cada vez que ele lava as mãos, na hora do banho,

a todo momento ele está aconchegado pelas palavras, sendo seduzido pelas letras a mergulhar num ciclo de internalização das palavras, até o ponto em que será autônomo para produzir sua escrita. Nesse tipo de atividade, o ideal é que seja trabalhado um cômodo da casa por vez, pois cada cômodo já contém um rico vocabulário para se explorar. Lembrando que o sucesso do trabalho não é o volume de palavras, mas que a criança entenda e acompanhe o desenvolvimento do processo. Outro fator que se fez importante durante a execução da atividade foi verificar a importância de se trabalhar a associação: sinal, figura/objeto e grafia.

c) Atividade 3 - *A caixa surpresa e os números*

A terceira atividade realizada foi a “Caixa surpresa”. Para tal foi utilizado uma caixa pequena plástica (pode utilizar uma caixa de papelão, como a de sapato, papel de presente e cola, caso seja necessário revestir a caixa), tesoura, papel tipo ofício em tiras, caneta piloto e fita durex. Em ambos os formatos, o importante é que a caixa seja atrativa aos olhos da criança.

Selecionei, previamente, objetos de higiene pessoal, como: esponja de banho, sabonete, fio dental, perfume, escova de cabelo, que foram colocados na caixa (IMAGEM 10). Em tiras de papel foi escrito o nome de cada objeto. Ao começar a atividade as tiras foram espalhadas sobre a mesa e, os objetos foram retirados um a um. João Pedro, por sua vez, foi orientado a colocar cada objeto retirado da caixa em cima do seu respectivo nome. Feita a associação concluía fazendo o sinal em libras.

Imagem 10 -Caixa com objetos de uso pessoal.



Fonte: Arquivo Pessoal. Natal, 2014.

Descrição: Fotografia colorida de uma caixa plástica, aberta, mostrando vários objetos de higiene pessoal. Dentre eles, esponja de banho, sabonete, fio dental, escova de cabelo.

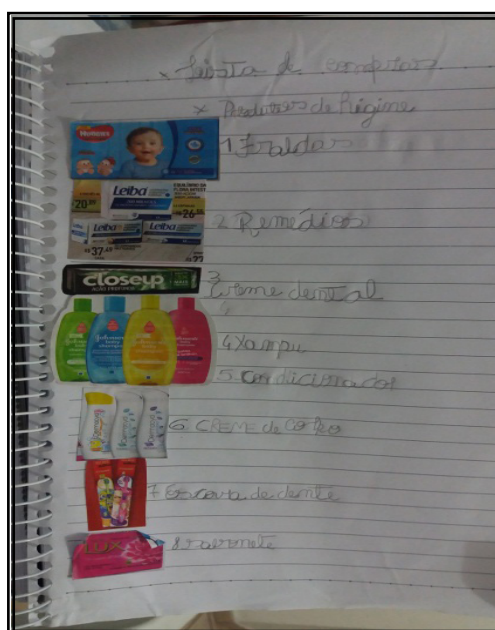
d) Atividade 4 - *Lista de compras*

Para finalizar a sequência didática referente ao conteúdo “Higiene e itens de uso pessoal” preparei uma atividade que teve como objetivo reconhecer e nominar produtos de higiene pessoal. Para tanto, utilizei de encartes de drogarias, papel, cola e tesoura. Com tal material fiz o recorte de produtos de higiene anunciados que foram colados enfileirados, numa folha de papel ofício.

Com a lista de figuras pronta, solicitei a João Pedro para que escrevesse ao lado de cada uma, o nome do produto. Como suporte para a realização da atividade estava livre a ida ao banheiro para visualização dos rótulos afixados com os nomes de cada objeto.

Montada a lista de compras, (IMAGEM 11) chega à hora de ir até uma drogaria da cidade, para que se tivessem muitas opções para escolher e comprar os produtos que faltavam em casa e que se encontravam na lista.

Imagem 11– Lista de compras ilustrada

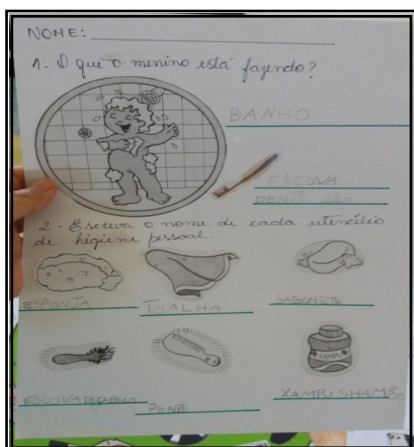


Fonte: Arquivo pessoal da autora. Natal, 2014.

Descrição: Imagem contendo uma folha de caderno com várias figuras coloridas de produtos de higiene em uma lista de compras.

De volta para casa foi aplicada uma atividade para fixação do vocabulário dentro do tema proposto, com as seguintes consignas: *O que o menino está fazendo? Escreva o nome de cada utensílio de higiene pessoal.* Após a primeira pergunta, coleí a figura de um menino tomando banho e, após a segunda questão, as figuras de seis utensílios, com um traço logo abaixo para que João Pedro escrevesse o nome de cada um. (IMAGEM 12 e 13)

Imagem 12 e 13 – Atividades 1 e 2 pós-compras



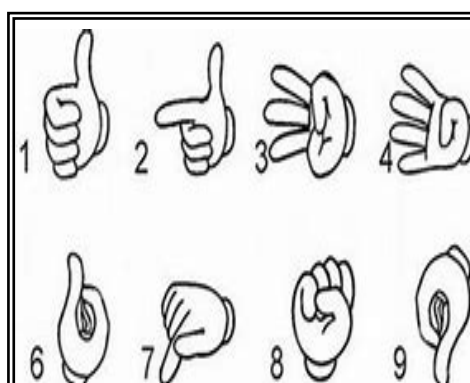
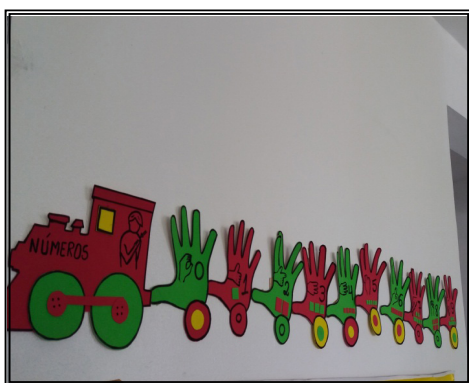
(1)



(2)

Nesta sequência didática trabalhei, também, a área da Matemática, com o objetivo de desenvolver, em João Pedro, a noção de adição e subtração. Como recursos didáticos utilizei os produtos de higiene pessoal; uma cartela com os números cardinais e sua representação em libras para apoiar a aprendizagem dos números e a efetivação das continhas; e um trenzinho confeccionado com folhas de EVA coloridas, cola de silicone e tesoura, no qual foram colocados os números em algarismos e seu sinal (IMAGEM 14 e 15).

Imagem 14 e 15 – Trenzinho e cartela de números em Libras.



Fonte: Arquivo Pessoal. Natal, 2014.

Descrição: Na primeira imagem, à esquerda, há um trenzinho de E.V.A nas cores verde e vermelho fixado em uma parede. Os vagões são mãos abertas contendo, na palma de cada uma, um número e seu sinal correspondente em libras. Na segunda imagem, números de 1 a 9, com a representação em Libras.

Com esses materiais, para trabalhar a adição e subtração apresentei por primeiro a João Pedro várias unidades de sabonete e itens repetidos de escovas de dente, fazendo questionamentos do tipo: *Tenho 8 sabonetes. Ganho mais 2, quantos serão?* Em seguida, enfileirei outros produtos de higiene pessoal (xampu, condicionador, creme dental, desodorante, creme de mãos entre outros), em cima da bancada da pia do banheiro, para o trabalho com números ordinais em Libras, os quais possuem uma configuração diferente dos números cardinais.

5.2 Trabalhando com 'Projetos de Aprendizagem'

O trabalho com projetos de aprendizagem na alfabetização e letramento bilíngue de João Pedro, foi inspirado na metodologia proposta pelo pedagogo americano William Kilpatrick (1871 – 1965). A essência do trabalho com projetos está no fato de se organizar as atividades curriculares em volta de um tema central ou objetivo pedagógico. O papel do professor é o de mediador do processo, conduzindo a criança a desenvolver a sua autonomia e os próprios percursos de aprendizagem, experienciando diversos sentidos naturais e explorando o mundo que a rodeia. No método de projeto descarta-se o trabalho de memorização e a organização de sala em filas ordenadas.

O método de Kilpatrick, segundo Leite (2019), envolve quatro grupos de projetos:

- a construção (como escrever uma peça);
- a diversão (como experimentar um concerto);
- a problematização (por exemplo, discutir um problema social complexo como pobreza), e
- a aprendizagem de técnicas específicas (que exige um empenho pessoal, seja no desporto, seja na música, seja em qualquer outra atividade. (LEITE, 2019, s.p)

Os projetos desenvolvidos no processo de alfabetização bilíngue de João Pedro ficaram entre o segundo e o último grupo apontado por Leite (2019). Acredito que o trabalho com projetos contribui sobremaneira para o aprendizado de crianças com surdez, pois se constitui em uma abordagem teórico metodológica, uma ferramenta de desenvolvimento da autonomia, do caráter e de articulação da criança com a realidade vivenciada (LEITE, 2019; ALENCASTRO, 2017), de forma lúdica, participativa, dialógica e colaborativa.

Ao referir-se à formação do caráter, Kilpatrick (1940), citado por Alencastro (2017), atrela à aprendizagem à vivência imediata:

aprendemos o que realmente vivemos ou no que acreditamos quando vivemos.
aprendemos o que vivemos na medida em que o vivemos, na medida e dentro

das limitações com que o aceitamos para agir. não aprenderemos nada a menos que o vivamos. e o que aprendemos dessa maneira será introduzido na estrutura orgânica¹⁷ (ALENCASTRO, 2017, p. 34)

À época, eu tinha a clareza do valor da experiência concreta para o processo de desenvolvimento integral do meu filho, e retirei o máximo do vivido na cotidianidade para motivá-lo a aprender e a estimulá-lo a realizar as suas próprias buscas em termos de conhecimento e aprendizagem.

a) *Projeto: O circo das palavras*

Quando eu soube que um circo estava na cidade de Natal, fiquei muito entusiasmada com o propósito de criar um projeto que trabalhasse as personagens, o ambiente rico e colorido, e todo o enredo do espetáculo.

É importante esclarecer que, sempre que trabalho um tema com João Pedro, ora proposto por ele, ora por mim, busco textos, livros, para lermos antes, a fim de contextualizar o aprendizado e não apenas ensinar palavras soltas, sem sentido.

Primeiro, recorri à internet, a fim de procurar por textos simples que tivessem relação com o circo, palhaço e assuntos semelhantes, de acordo com o nível de competência linguística de João Pedro e, também, pesquisei os sinais relacionados ao circo. Depois, utilizando folhas de E.V.A fiz um circo bem colorido e coleí em formato de livro, para que abrisse e fechasse. Na parte externa, fiz a lona bem colorida e o portal, com a palavra: Circo, acima deste. Na parte interna, confeccionei personagens, objetos e animais em material E.V.A, e coleí atrás de cada um deles, um pedaço de velcro, a fim de removê-los em cada aula, e assim, pude criar histórias diferentes, manejando-os (IMAGEM 16).

17 Tradução do original: Aprendemos o que realmente vivimos en el fondo, o que creemos cuando vivimos. Aprendemos lo que vivimos en el grado en que lo vivimos, en el grado y dentro de las limitaciones com que lo aceptamos para actuar. No aprenderemos nada al menos que lo vivamos. Y lo que aprendemos así se introducirá em la estructura orgánica. (p. 58).

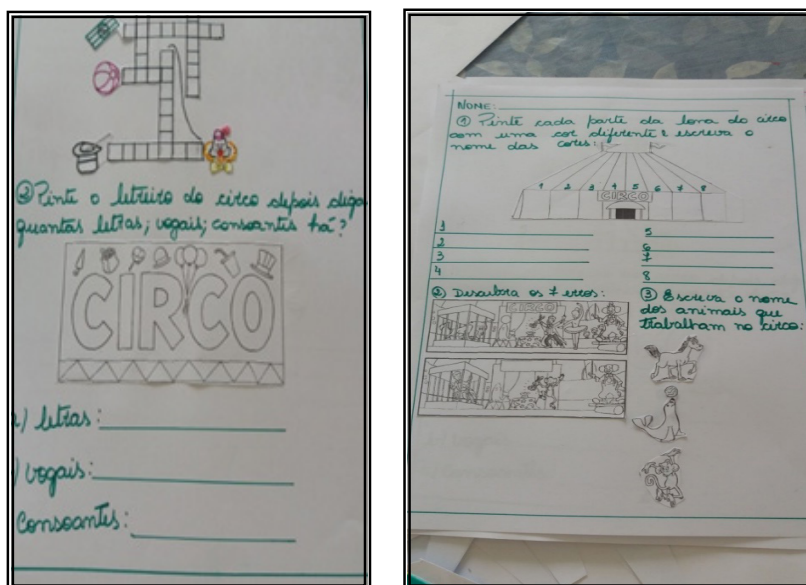
Imagem 16 – O Circo



Fonte: arquivo pessoal. Natal, 2014.

Iniciei o projeto explorando, com João Pedro, a figura do Circo e explicando os sinais “dentro” e “fora” do Circo. Pedi que fizesse a datilologia da palavra “circo”, logo depois sinalizei em Libras. Perguntei quais as cores que ele via ali; pedi que ele sinalizasse as cores e fizesse a datilologia. Logo depois perguntei: *o que encontramos no circo? Por que você quer ir ao circo? Qual o personagem que você quer ver lá no circo? Você já viu um circo na televisão, como era?* Descreva. Depois de conversarmos sobre o espetáculo do circo, abri o circo elaborado e fui colando os personagens e o nome e, em sequência, pedia que João Pedro fizesse a soletração datilológica. Elaborei e apliquei atividades em folha ofício contendo: cruzadinha, identificação e quantificação de letras, identificação e escrita das cores da lona do circo, das consoantes e vogais e dos animais do circo; identificação de erros em uma cena do circo com o objetivo de ele fixar o conteúdo estudado e avaliar o aprendido (IMAGEM 17).

Imagem 17- Atividades em folha de ofício sobre o tema circo.



Fonte: Arquivo pessoal. Natal, 2014.

Este foi o desenvolvimento do projeto circo, que culminou enfim, quando fomos eu, João Pedro e seu irmão Esdras assistir ao espetáculo. (IMAGENS 18 e 19). João Pedro ficou muito feliz, emocionado de poder estar presenciando, números de mágicos, contorcionistas, malabaristas, palhaços etc. Procurei interpretar toda a comunicação para ele, a fim de que pudesse interagir com as frases e perguntas cômicas dos palhaços. Foi um dia marcante e mais um projeto concluído.

Imagem 18 e 19 – No circo



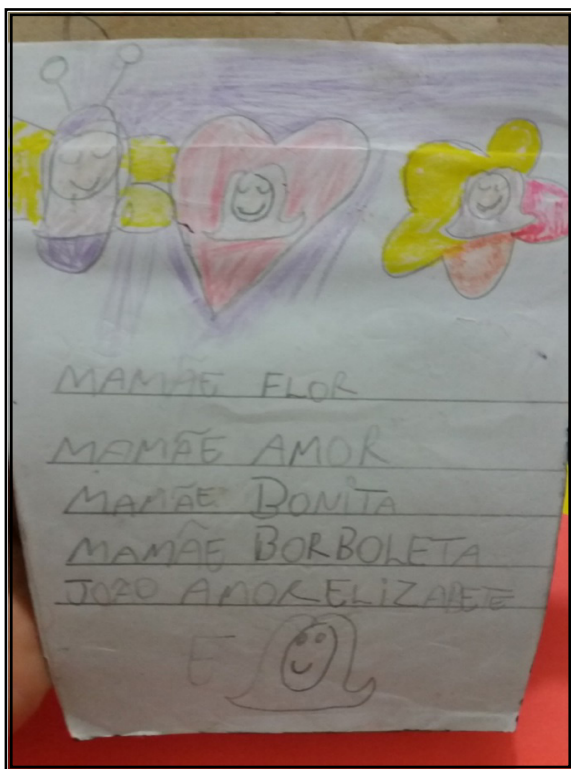
Fonte: Arquivo pessoal. Natal, 2014.

Descrição: Do lado esquerdo, João Pedro posa em pé abraçado com o palhaço do circo e Esdras ao seu lado. Na foto da direita, João Pedro bradando de felicidade com as mãos levantadas e o irmão Esdras, olhando para o espetáculo, boquiaberto.

b) *Projeto: Se comunicar é preciso!*

A partir do recebimento de um cartão do Dia das Mães, elaborado por João Pedro na escola, iniciei, em casa, a trabalhar a função comunicativa contida nos textos. Na imagem 20, abaixo, vê-se o poema cheio de sentido e significado para ele e para mim.

Imagem 20



MAMÃE FLOR.

MAMÃE AMOR.

MAMÃE BONITA.

MAMÃE BORBOLETA.

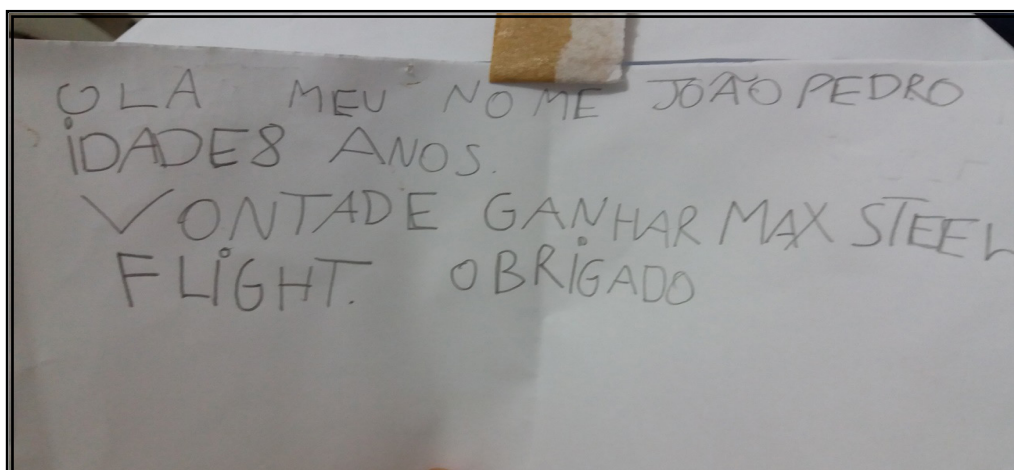
JOÃO, AMOR, ELIZABETE

Fonte: Arquivo pessoal.

Nele, se apresenta uma escrita característica dos surdos, sem conectivos, tais como: preposições, advérbios e declinações de tempos verbais para formar as frases. Também mostra o desenho infantil de uma borboleta, um coração e uma flor. Em ambos, no centro, se ele fez o desenho da cabeça de uma mulher, me representando. Imagem que se repete ao final do poema, assim escrito:

Para trabalhar a função comunicativa começamos a confeccionar cartões de felicitações de aniversários e de mensagens natalinas para amigos e familiares. Sempre fiz questão de deixar recados para João Pedro por escrito, em casa, para que ele pudesse ler e desta forma desenvolver a escrita. Numa certa vez, quando já se aproximava a data do aniversário dele, encontrei fixado na porta do meu guarda-roupas um bilhete numa folha ofício com a seguinte mensagem escrita em letras maiúscula, tal mostra a imagem 21:

Imagem 21



OLA MEU NOME JOÃO PEDRO

IDADE 8 ANOS.

VONTADE GANHAR MAX STEEL FLIGHT. OBRIGADO.

Não tive outra opção, a não ser comprar o brinquedo e presenteá-lo.

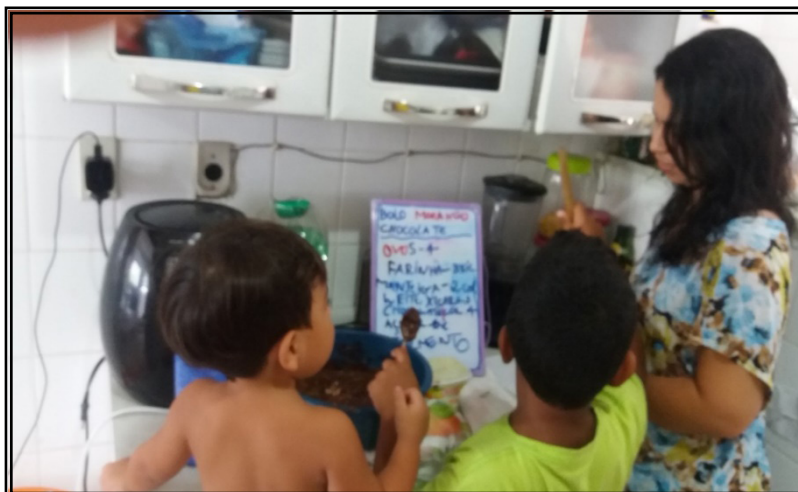
c) Projeto: Delícias da cozinha - o gênero receita

Outro projeto muito instigante foi trabalhar o gênero textual “receita”. Na primeira vez, fizemos um delicioso bolo de chocolate, depois um bolo de cenoura com chocolate, biscoitinhos, pizza de liquidificador entre outras. O gênero receita se resume basicamente em duas partes, ingredientes e modo de fazer. Porém, podemos explorar várias áreas do conhecimento como matemática, cultura, saúde e nutrição, economia, estatística e até agronomia.

Na parte dos ingredientes é interessante trabalhar as quantidades, tais como: unidade, grama, mililitro, colheres, metade. Eu pesquisava com João Pedro, o sinal em Libras de cada item e o sinal das quantidades, colher de sopa, colher de sobremesa, xícara de chá, xícara de café, pitada e apresentava para ele as abreviações respectivas. Por muitas vezes substituíamos óleo por manteiga, açúcar branco pelo demerara e outros ingredientes.

Nós transcrevíamos as receitas para um pequeno quadro branco (Imagem 22), e dessa forma conversávamos sobre cada item: se era saudável para o corpo o seu consumo. Após a conversa era a hora da ação, em que separávamos o material e começávamos a fazer as receitas.

Imagem 22 – Preparação de bolo de chocolate

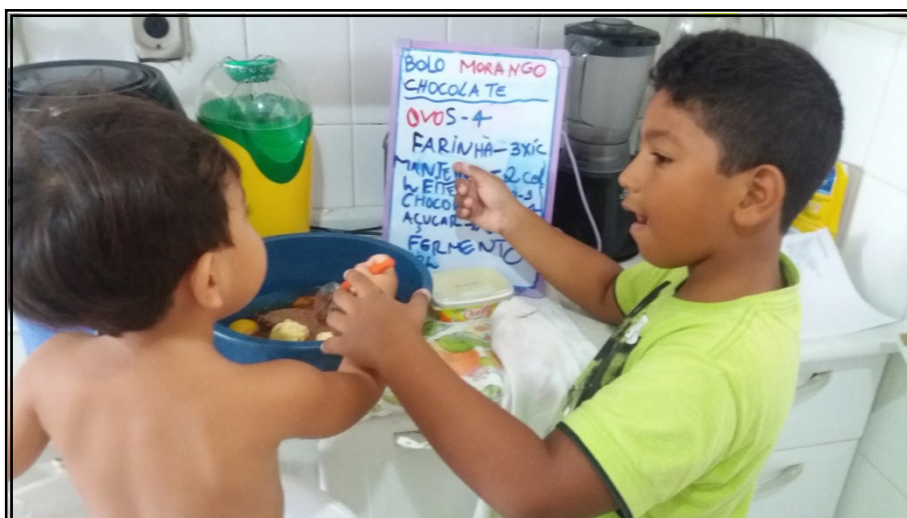


Fonte: Arquivo pessoal. Natal, 2016.

Descrição: Fotografia colorida em primeiro plano, mostrando da esquerda para direita: Esdras, João Paulo e Eu preparando um bolo de chocolate, direcionados por uma receita que se encontra escrita em um pequeno quadro branco, com letras grandes.

O meu filho mais novo, Esdras, também amava participar da etapa de mistura dos ingredientes. Dessa forma eu pedia para que João Pedro ensiná-lo. (IMAGEM 23). Essa era uma forma agradável para João Pedro ler e memorizar as receitas.

Imagem 23 – João Pedro, ensinando uma receita ao irmão.



Fonte: arquivo pessoal. Natal, 2016.

Descrição: Fotografia colorida em primeiríssimo plano, onde se vê lado a lado, Esdras mexendo a massa de bolo e à sua esquerda João Pedro explicando o passo a passo da receita, enquanto aponta para um quadro branco onde estão escritos os ingredientes, com suas quantidades.

A última fase da preparação do bolo é a mais prazerosa. Depois de aprender como untar e enfarinhar a forma de bolo aguarda-se o tempo de cozimento. Então, vem a fase da degustação (IMAGEM 24). Recompensa de uma atividade bem executada.

Imagem 24 - O bolo pronto

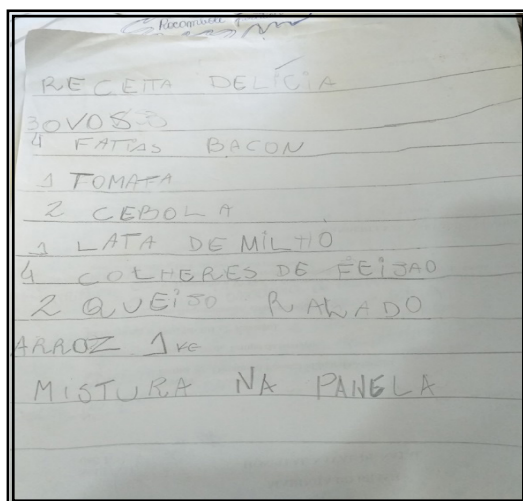


Fonte: arquivo pessoal. Natal, 2016.

Descrição: Fotografia em primeiro plano onde se vê João Pedro sorrindo, de pé, lambendo o queixo sujo de chocolate e segurando uma bandeja com o bolo de chocolate.

Trabalhar o gênero receita, via atividades interligadas do projeto, despertou em João Pedro o prazer pela culinária, pois hoje, ele mesmo já consulta a internet e procura receitas para testarmos juntos, escrevendo-as numa folha de papel, tal como a da “Receita Delícia”, que se vê na imagem 25.

Imagem 25



RECEITA DELÍCIA

3 OVOS

4 FATIAS BACON

1 TOMATE

1 CEBOLA

1 LATA DE MILHO

4 COMHERES DE FEIJÃO

2 QUEIJO RALADO

ARROZ – 1KG

MISTURA NA PANELA.

Fonte: arquivo pessoal. Natal, 2016.

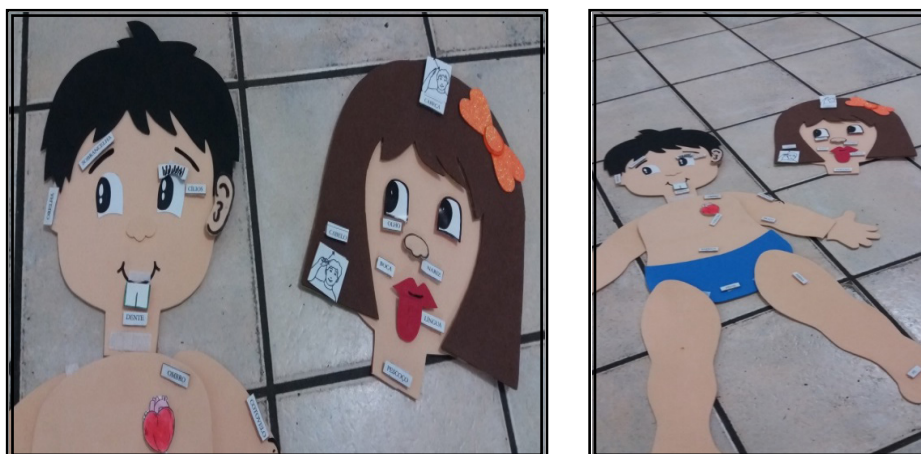
Descrição: Folha de papel A4 onde está escrito à mão, os ingredientes da receita intitulada: “Receita delícia”.

d) Projeto: Aprendendo sobre o corpo humano

De outra feita, iniciou-se a aprendizagem sobre o corpo humano à partir das muitas indagações que João Pedro tinha sobre o corpo. Certa vez ele me perguntou: “Como nascem os bebês?”

A internet é uma ferramenta indispensável quando pensamos no ensino de crianças surdas que aprendem de modo tão visual. Mostrei a ele um vídeo de um parto cesáreo e parto normal. Dessa forma achei muito pertinente começar a ensiná-lo as partes do corpo. Ele já sabia que existiam os membros do corpo, porque são partes externas. Porém, desconhecia a grafia e o sinal em Libras, assim que passamos a pesquisar esses respectivos sinais. E para facilitar o entendimento e a visualização da grafia construí um corpo humano em EVA, com uma cabeça feminina e outra masculina (IMAGEM 26). Quando queria me referir a um gênero específico eu trocava as cabeças. E os respectivos nomes das partes que compõem o corpo, colados com velcro. As partes do corpo, tais como olho, nariz, língua, também eram coladas com velcro.

Imagem 26 - O corpo humano - membros superiores e inferiores.



Fonte: arquivo pessoal. Natal, 2016.

Descrição: Na fotografia colorida se vê da esquerda para a direita duas cabeças de bonecos em E.V.A, uma masculina e outra feminina. Do lado direito o boneco completo e a cabeça da figura feminina, ao lado. Nas duas imagens. Cada parte do corpo traz a sua grafia colada com velcro.

O objetivo com essa atividade era mostrar a João Pedro, o corpo com seu funcionamento integrado com os diversos sistemas interagindo para a sua manutenção. Aproveitei para falar com ele sobre os hábitos saudáveis de alimentação e os efeitos no corpo humano.

É importante salientar que sempre procurei apresentar os temas com apoio de livros, vídeos, reportagens e através de construção de réplicas, esta foi apenas a primeira etapa nomeada como introdução aos estudos do corpo humano, que consiste em uma área vasta e cheia de detalhes.

Eu entreguei a cabeça do boneco a João Pedro, e pedi que ele colasse as figuras em seus respectivos locais de forma correta. Depois ia entregando as grafias e pedindo que ele colasse nos locais corretos, enquanto conversávamos sobre a função de cada membro, a função de cada órgão do sentido. Ao terminar, descolei tudo novamente, embaralhei e pedi que ele ordenasse os nomes novamente em seus respectivos locais e, assim, ele o fez corretamente. Depois descemos para o pátio e fizemos no chão a brincadeira da amarelinha adaptada, com partes do corpo humano (IMAGEM 27). E ele tinha que fazer a datilologia da palavra e depois jogar a pedrinha no local correto.

Imagem 27- A amarelinha do corpo humano



Fonte: arquivo pessoal. Natal, 2016.

Descrição: Foto colorida com João Pedro na garagem do condomínio, posicionado de costas e em pé, em frente a uma amarelinha desenhada no chão. Ao fundo, seu irmão de cócoras riscando o chão.

Após o jogo da amarelinha, objetivando fixar mais a aprendizagem sugeri que Esdras fosse o modelo para tirarmos o molde de um corpo humano. Em seguida pedi que João Pedro fosse preenchendo as partes com a grafia correlata (Imagens 28 e 29)

Imagem 28 e 29 - Moldando um corpo humano



Fonte: arquivo pessoal. Natal, 2016.

Descrição: Fotos coloridas, em primeiro plano, onde se na primeira foto, João Pedro sentado no chão contornando, com giz branco, o corpo do irmão, que está deitado. Na segunda foto, ele sentado no chão, preenche a silhueta do corpo do irmão, com o nome das partes que o compõem.

5.3 De outros interesses e aprendizagens

No dia a dia percebi que João Pedro fazia muita confusão em relação ao tempo. Ele confundia o termo ‘ontem’ com as palavras: ‘hoje’ e ‘amanhã’. Além de confundir futuro, presente e passado. Resolvi, portanto, construir um calendário bilíngue todo em E.V.A com suas partes em velcro, para que ele pudesse visualizar as datas, aprender os sinais dos meses, ano, dias da semana e até o clima do dia. Colei os sinais em Libras ao lado de cada palavra, a fim de que ele visualizasse a informação em Libras e em Língua Portuguesa (IMAGEM 30).

Imagem 30- Calendário bilíngue



Fonte: arquivo pessoal. Natal, 2016.

Descrição: A foto mostra um calendário bilíngue de fundo azul com todas as partes móveis coladas com velcro e sinalizadas em Libras.

O calendário, devidamente fixado em uma das paredes da sala, foi uma ótima ideia para ajudar no aprendizado da sequência numérica, com a ordem dos dias, meses e do ano. A responsabilidade de adicionar os dias e trocar o nome dos meses e a figura de como estava o clima diariamente, era do João Pedro. Tínhamos outro calendário anual, que não era bilíngue, para apoio, colado na cozinha, onde ele consultava para colocar o dia da semana correto em que começava cada mês. E dessa forma, ia comparando as informações. Ele foi percebendo que com o passar dos anos o aniversário dele cairia em dias diferentes, que os meses tinham quantidades de dias diferentes. E que um ano tinha doze meses. Dessa forma ele conseguiu se situar no tempo e parou de fazer trocas por confundir o tempo.

E assim, pouco a pouco, a sala do meu apartamento foi se transformando numa sala de alfabetização, pois todo trabalho efetuado era fixado nas paredes.

O primeiro material a ser fixado na parede da minha casa foi o alfabeto ilustrado bilíngue. Tinha figura de um animal, a Letra em Língua Portuguesa e o sinal em Libras. Depois coloquei só as figuras das mãos sinalizando a letra e a grafia da letra na parte superior de cada letra do alfabeto nas formas maiúsculas e minúsculas. A posteriori, montei um cartaz (IMAGEM 31), com as vogais em libras, a fim de separar vogais e consoantes.

Imagem 31 - Vogais em Libras.



Fonte: Arquivo pessoal. Natal, 2016.

Descrição: Cartaz de fundo preto em material EVA, contendo as vogais em Libras. Ao lado, de cada uma, as letras do alfabeto.

João Pedro usava esses cartazes para consultar quando tinha dúvida sobre a grafia das palavras e letras. Muitas vezes o vi fazer confusão na escrita dos nomes dos animais, por exemplo: o sinal do animal elefante se faz com a mesma configuração de mão da letra “U” descendo na parte frontal do nariz. Ele achava que Elefante iniciava com a letra “U”, por causa do sinal em Libras. A criança ouvinte faz trocas de letras a partir do valor sonoro, à criança surda faz trocas a partir da configuração do sinal das palavras.

Buscando diminuir a dificuldade sentida pelo menino confeccionei um dos jogos do PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, distribuído em todas as escolas da rede pública. João Pedro, à época, estudava num colégio público, e as crianças ouvintes brincavam com esses jogos depois de terminar as atividades. Não havia na escola, materiais em Libras deste programa, e nenhum outro material voltado para o trabalho do professor ou intérprete com aluno surdo. Logo, fiz uma réplica de um dos jogos (IMAGEM 32) para que João Pedro pudesse também brincar e aprender de forma lúdica as vogais na escola e em nossas atividades em casa.

Imagem 32 – Jogo das vogais – Adaptado do PNAIC

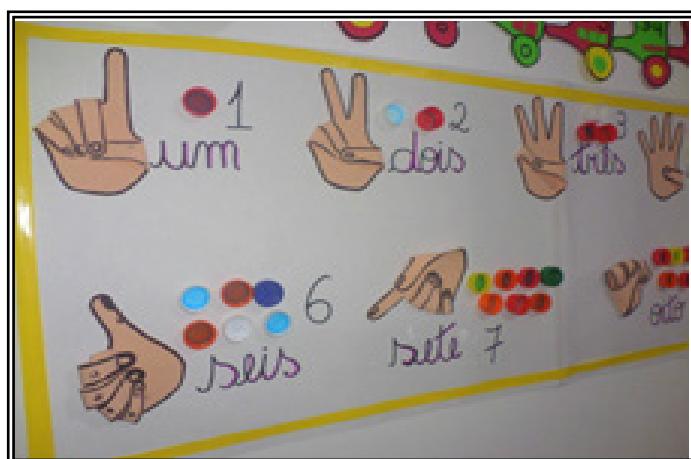


Fonte: Arquivo pessoal. Natal, 2016.

Descrição: Tarjetas grandes em E.V.A. Cada uma contendo uma palavra, o sinal em libras e a letra inicial de cada palavra em maiúscula e minúscula. Abaixo de cada uma, outra tarjeta menor com a figura representativa das palavras contidas: Igreja, dado, ovo, avião.

Para facilitar o processo de numeramento para João Pedro, procurei montar junto com ele um cartaz das quantidades (IMAGEM 33), com a configuração de mão feita em 3D, com EVA. Usei tampinhas de garrafa para representar as quantidades. Escrevi o numeral e o nome do número por extenso. Mais tarde resolvi acrescentar o código Braille ao cartaz, colocando ao lado de cada número, como fonte de mais um aprendizado para João Pedro.

Imagem 33 – Cartaz das quantidades



Fonte: Arquivo pessoal. Natal, 2016.

Descrição: Cartaz de cartolina branca, contendo os números quantitativos em Libras em EVA. Tampinhas coloridas de garrafa coladas, ao lado do sinal de número, demonstrando as quantidades, o numeral e o nome do número por extenso.

A ideia do diário de fim de semana (IMAGEM 34) foi muito produtiva por ser um texto com muitos apoios visuais construídos com base em experiências importantes vividas por João Pedro. Eu o apoiava na construção das frases, depois desenhávamos o sinal em Libras e, na sequência, colocávamos a figura ao lado para ilustrar.

Imagem 34 – Diário de fim de semana



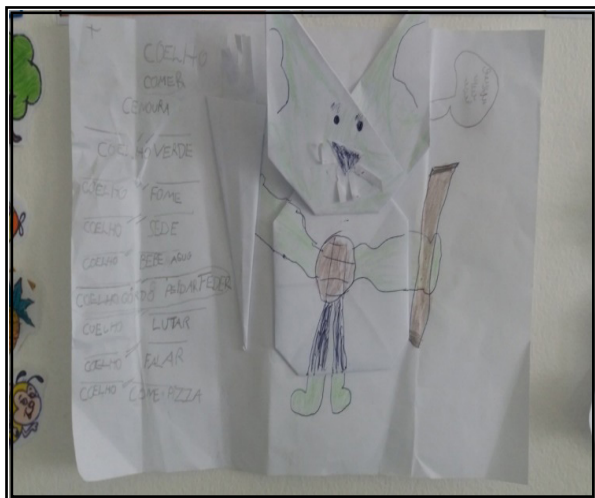
Fonte: Arquivo pessoal. Natal, 2016.

Descrição: Nas imagens se vê um cartaz de fundo branco com texto escrito por João Pedro, com frases em LP, figuras e sinais em Libras relativos a como foi seu fim de semana.

A produção textual do João Pedro se deu a partir de incentivos. Como ele sempre foi uma criança muito resistente a sentar para estudar, eu trabalhava com incentivos. Como eu sabia que ele gostava muito de artes, colagens, pintura, desenho, eu usava colagens para iniciar nosso momento de produção textual, partindo das dobraduras.

Depois de prontas, ele pintava, colávamos na folha e escrevíamos uma história sobre o personagem construído na dobradura, a partir de perguntas: Como ele é? O que ele quer? Então montávamos o texto, ele fazia os sinais em libras e eu o apoiava na escrita, as frases ficavam soltas, ou seja, sem conectivos. Depois utilizando a segunda dobradura, ele fazia um e eu outra, organizávamos o texto colocando conectivos, a fim de que ele entendesse como se dava o uso das preposições, conjunções, verbos flexionados etc. Na imagem 35, vemos o seguinte texto produzido por João Pedro, com o uso da estratégia descrita:

Imagem 35 – Produção textual e Arte - Dobradura



Coelho comer cenoura.
Coelho verde
Coelho fome
Coelho sede
Coelho bebe água
Coelho gordo peidar, feder.
Coelho lutar
Coelho falar: coelho come pizza.

Fonte: Arquivo pessoal. Natal, 2016.

Descrição: Foto de uma folha de papel branca A4, contendo à esquerda, um pequeno texto e à direita, uma dobradura em formato de coelho, colada.

Além do uso de dobraduras, para incentivar a produção textual de João Pedro, eu trabalhava com a função comunicativa do texto, estimulando-o a escrever, também, cartinhas ou cartões de felicitações, sempre com colagens e decorações (IMAGEM 36).

Imagem 38 – Carta para Vovô João



Fonte: Arquivo pessoal. Natal, 2016.

Descrição: À esquerda temos um cartão com um coração no centro. Acima do coração lê-se: JOÃO e, abaixo: JOÃO PEDRO. Pedacinhos de fita azul e vermelha formam a moldura do cartão. À direita, vê-se o desenho de dois bonecos de mãos dadas. Um representando uma pessoa adulta do sexo masculino, usando óculos e o outro, um menino. Ao lado do boneco da esquerda lê-se: JOÃO vovô e, e ao lado do boneco da esquerda, JOÃO PEDRO.

Outras atividades foram elaboradas e desenvolvidas no contexto informal, tais como: a criação de gibis, palitões e dedoches para contação de histórias, jogos com animais, centopeia das cores, dentre outros. Optou-se por não mais inseri-las aqui para que não se tornasse muito extenso e para que se pudesse fazer uma análise mais consistente dos dados.

Fechamos a narrativa das atividades do processo de alfabetização em contexto informal realizadas com João Pedro, fazendo a avaliação das aprendizagens por ele obtidas, no capítulo a seguir, considerando os aspectos contidos nas habilidades cognitivas, social e socioemocional. Na sequência, trarei a avaliação feita por João Pedro de sua aprendizagem com a aplicação das atividades em casa.

6 Da avaliação das aprendizagens dos processos de alfabetização e autoformativo

Antes de tecermos considerações em torno das aprendizagens obtidas por João Pedro é preciso dizer que por *habilidades sociais* se entende a capacidade que uma pessoa, quer seja surda ou ouvinte, tem para expressar seus desejos, opiniões, sentimentos e atitudes respeitando as normas de comportamento dos demais, tanto no contexto social e familiar, como no profissional. O reconhecimento de que sua linguagem não verbal (no caso da pessoa surda) e verbal (no caso da pessoa ouvinte) é tão importante quanto o que uma ouvinte/surdo expressa. É, também, a capacidade para *resolver conflitos de forma rápida e natural*. Porém, além desses componentes, outras dimensões são consideradas importantes, entre elas, os aspectos não verbais do comportamento, por exemplo, o contato visual e a expressão facial (VALLE e GARNICA, 2009).

Tem-se clareza de que, num ambiente formal de ensino, há possibilidades de interação completamente novas e, com isso, a desejável ampliação das habilidades sociais. Porém, no caso de João Pedro, a barreira da língua é um grande empecilho para que isto ocorra. Salvo quando a escola tem a preocupação de disseminar a língua de sinais e promove um ensino que permita as interações entre surdos e ouvintes. Tal como ocorreu na escola Freinet - Centro de Educação Nazareno - CEN.

Quanto às **habilidades afetivas** pode-se afirmar, com base em Antunes (2000), que a afetividade é:

Um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções que provocam sentimentos. A afetividade se encontra “escrita” na história genética da pessoa humana e deve-se a evolução biológica da espécie. Como o ser humano nasce extremamente imaturo, sua sobrevivência requer a necessidade do outro, e essa necessidade se traduz em amor (ANTUNES, 2000, p. 5).

Logo, a afetividade abrange toda atividade pessoal, desde a percepção corporal, por meio de palavras e sinais não-verbais. Até a explicação individual das experiências, seja consciente ou inconsciente, são externalizadas por meio de reações corporais momentâneas e provisórias, tais como: alegria, raiva, nojo, medo, tristeza, surpresa, tal como vemos representadas na imagem 37:

Imagem 37 – Expressões faciais.



Fonte: Expressões faciais humanas. Disponível em: <https://patrieducadora2015.wordpress.com/2015/10/18/expressoes-faciais-humanas/>. Acesso em 03/04/2020, às 16h25.

Segundo Wallon (2007), quanto mais novas as crianças, mais intensas e de maior proporção são as expressões das emoções acima representadas. O movimento corporal traduz as necessidades enquanto a linguagem não aparece, o que garante a relação da criança com o meio em que vive. Para ele, a afetividade tem um papel crucial no processo de desenvolvimento da personalidade e na aprendizagem. Porém, para que a aprendizagem ocorra o aluno precisa estar em boas condições físicas e emocionais, precisa estar motivado e querer aprender, bem como estar disponível a despender o esforço necessário para a sua ocorrência. Ao professor (a) caberá com a sua metodologia também motivar o aluno e criar um clima favorável a sua vontade de aprender, possibilitando a construção dos conhecimentos (CORRÊA, 1995).

A expressão da afetividade pela criança, como bem se vê nas expressões faciais acima, pode ocorrer de forma positiva ou negativa a depender da relação que o adulto estabelece com a criança, seja no âmbito escolar ou familiar.

Nos surdos, a expressão facial e corporal exprime todos os seus sentimentos, desejos, sentimentos, o estado emocional que pretende comunicar. Faz parte da gramática da língua, da sua sintaxe e morfologia. Está, portanto, para além das expressões da própria afetividade.

Quanto às **habilidades motoras**, esclarece-se em princípio, que as habilidades cognitivas e afetivas estão envolvidas no comportamento motor. A aquisição e o refinamento de habilidades motoras são decorrentes de um processo dinâmico desencadeado e influenciado por fatores do organismo, do ambiente e da tarefa empreendida, implicando um envolvimento ativo da criança (OLIVEIRA, 2009).

As habilidades motoras básicas são: de manipulação, de locomoção e de estabilização. A primeira abrange movimentos grossos, ou seja, aqueles que envolvem dar força a objetos ou receber força dos objetos, tais como: arremessar, receber, chutar, agarrar e rebater. Abrange, também, movimentos finos que diz respeito à destreza manual, onde os movimentos são mais específicos e envolvem pequenos grupos musculares como da preensão de mãos e dedos imposta pelo sujeito em contato com o objeto ou instrumento (LIMA, 1997), tais como: cortar, pinçar, colher.

A segunda – de manipulação - diz respeito aquelas nas quais o corpo é transportado em uma direção vertical ou horizontal de um ponto para o outro, tais como: andar, correr, saltar, saltitar. A terceira – de estabilização – são os movimentos corporais relacionados ao domínio do corpo e ao equilíbrio (BARBANTI, 2003), como: rolar, equilibrar-se, flexionar.

Pode-se afirmar que essas habilidades descritas se encontram, em maior ou menor parte, definidas nas atividades propostas no processo de alfabetização bilíngue de João Pedro no contexto informal de ensino. A avaliação que faço desse processo é que ele obteve grande avanço nas habilidades cognitivas, as quais são empregadas para resolver problemas, perceber o mundo de uma maneira que faz sentido e é consistente, e, também, de aprender novas habilidades e informações. São elas: *habilidades motoras, memória, pensamento simbólico, atenção, percepção e habilidades executivas*.

Chamo a atenção para as habilidades executivas, pois elas podem ajudar a governar outras habilidades e fornecer um quadro mental, essencial para a aprendizagem. Suas funções incluem o *sequenciamento, a inibição, a resolução de problemas e a flexibilidade*. Algumas destas habilidades podem ser usadas para apoiar outras categorias e ajudar a fornecer um meio para integrar as informações na mente para que possam ser compreendidas. A maioria das habilidades cognitivas trabalha em conjunto para permitir que algumas ações cotidianas sejam realizadas.

A avaliação não deve ser restrita a apenas uma tarefa, ou somente a uma área da vida do educando. A avaliação precisa ser ampla, bem planejada, de forma contínua e processual. Deve ser feita através do olhar atento de um mediador, que considera as habilidades assim como descritas acima, tarefas extra classe, a vida social do aluno, bem como sua herança cultural. Neste sentido, em concordância com Libâneo (1994), é importante afirmar que:

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim cumpre sua função pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Feitos esses esclarecimentos, apresento a avaliação que faço de cada atividade proposta, apontando os resultados obtidos no desenvolvimento das habilidades cognitiva, social e afetiva ou socioemocionais, ou seja: empatia, felicidade, autoestima, ética, paciência, autoconhecimento, confiança, responsabilidade, autonomia e criatividade, que se fizeram presentes em todo o processo atingindo, a mim e ao meu filho, mutuamente.

6.1 Avaliação da aprendizagem sob a ótica materna

a) *Atividade do Alfabeto ilustrado com animais e com Libras de parede*

João Pedro passou a tirar dúvidas sobre a grafia das letras do alfabeto. Com autonomia confeccionou o alfabeto, em massinha, com uso de barbantes, com recortes, com tintas, memorizou as letras através do uso de jogos, com apoio de folhas coladas pelas paredes da casa e com as atividades propostas e, também, sequenciou o alfabeto; percebeu a diferença entre vogais e consoantes e compreendeu que, juntas, formavam as palavras escritas, e, que os amontoados de letras, quando eram organizados em sequências diferenciadas, possuíam significados diferentes. Para cada sinal em Libras, que já era significativo para ele, descobriu que existia uma palavra escrita na língua portuguesa. Nesta época, já sinalizava algumas palavras em libras.

Estabeleceu relação com letra inicial do nome dele “J” com a letra inicial de jacaré, animal estampado no cartaz ao lado da letra “J”. Assim como, com a letra “E” do meu nome – ELIZABETE - com a letra inicial da palavra elefante. Então, passou a estabelecer relação e associação entre as letras J e E, as imagens, ele e eu. Sempre se referia a ele como o Jacaré. E a mim, como Elefante.

Iniciava-se aí um belo caminho até ele chegar à escrita alfabética. Em seu ritmo e curiosidade estimulada, ia descobrindo que cada palavra tinha a sua própria escrita e o seu próprio sinal; que palavra e sinal correspondentes podiam ter significados diferentes dependendo do contexto em que estava sendo empregado. João sempre gostou de desenhar, e logo no início de seu letramento ele desenhava a figura dele sempre com letras ao redor. Nos desenhos diversos havia personagens que ele sempre destacava as mãos e escrevia letras amontoadas

ao redor. Hoje, João Pedro escreve a escrita de palavras na Língua Portuguesa, utilizando as consoantes e vogais adequadamente, reconhecendo-as, discriminando-as e estabelecendo a correspondência entre sinal e grafia corretamente, com algumas exceções, continua desenhando seus personagens, mas, agora em formato de história em quadrinhos.

b) Atividades de leitura de textos

A atividade de contação de histórias é uma atividade diária em minha casa. Através da leitura de histórias diversas, vi, por vezes, meu filho desenvolver o processo de identificação com os personagens. No caso do livro “Pedro vira porco espinho” de Tokitaka (2017), que conta a história de um menino comum que vive em família, e que possui uma rotina normal para uma criança de sua idade. Porém, quando uma dessas coisas não acontece como ele espera, o menino vira porco-espinho. Esta é uma comparação, engraçada, sobre as mudanças de humor, que o autor, usando a metáfora do porco espinho, relata momentos de raiva e birra da personagem.

João Pedro se identificou muito durante a leitura deste livro, primeiramente pelo fato da personagem ter a inicial do nome igual a dele. Segundo, porque ele tinha as mesmas reações da personagem diante de situações problema do dia a dia, de raiva. Dessa forma, a partir da leitura do livro, houve um resgate das próprias memórias, ficou mais fácil explicar que, às vezes, ficar com raiva é normal, mas que precisamos aprender a controlar nossas emoções.

Acredito que pelo fato da leitura fazer parte do nosso cotidiano, passou a ser comum flagrar João Pedro com um livro nas mãos representando que estava lendo, mesmo sem ainda ter adquirido todos os elementos próprios para uma boa conversação. Suas atitudes, gestos, sinais e expressões faciais e corporais, a posição com que segurava o livro indicavam a imitação da linguagem sinalizada e escrita.

Através de histórias com super-heróis, percebi que ele se identificou muito com a personagem do homem aranha. Logo, este era o tema chave para iniciarmos nossas conversas e incentivá-lo a produção textual. Pois, este era o tema em que demonstrava satisfação, maior aceitação e cooperação para o aprendizado.

A conduta leitura adquirida por João Pedro, assim como o interesse em ouvir as histórias tem muito a ver com os estímulos recebidos no dia a dia, em nosso lar. O que também pode e deve ser estimulado no contexto escolar. Isto porque o sentido desses momentos de leitura, o prazer que elas provocam, a emoção que produzem, o bem-estar que se pode experimentar, o tom afetivo que cerca o ato de ler marcam a motivação das crianças para querer aprender a ler (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000). Portanto, podemos afirmar que a conduta leitura adquirida pela criança tem muito a ver com os estímulos recebidos no cotidiano, quer seja em casa ou na escola, independentemente de sua condição auditiva.

Utilizando o livro “Hora de brincar” (IMAGEM 7), João Pedro demonstrou evolução na contação de histórias a partir das imagens, recorrendo à própria memória. Pude constatar,

também, que ele passou a perceber que as ilustrações faziam referência às palavras que estavam escritas no livro, com seus respectivos significados, e que as frases escritas podiam ser sinalizadas em Libras.

Entendemos que qualquer criança pode ler ou reconhecer muitas palavras, mesmo antes de decodificá-las. No entanto, essa leitura anterior a decodificação da palavra escrita, no caso da criança surda toma maior relevância, o texto lido e a ser por ela interpretado deve conter dicas que permitam compensar a insuficiência da decodificação das palavras, tais como as apontadas por Curto; Morillo e Teixidó (2000, p. 46), aqui compiladas:

- *Presença de imagem* - as quais devem permitir previsões plausíveis do conteúdo do texto;
- *O contexto e a situação* em que se convida a criança a ler são limitados, a exemplo: encontrar um nome de um colega na história contada ou em uma lista de nomes.
- *Localização de palavras já memorizadas* – Ex.: nome de personagens conhecidos, uma canção, uma comida preferida;
- *Leitura com leitor experiente* (adulto ou colega) – que estimule o reconhecimento de indicadores, esclareça o significado das palavras etc.

Ainda seguindo as orientações dos autores referidos, essa possibilidade de interpretar – elaborar hipóteses plausíveis acerca do escrito – não se resume apenas a uma ferramenta para que se possa refletir sobre o lido ou para que se aprenda as características do que está escrito. É, para além disso, um procedimento de leitura fundamental que todos utilizamos para guiar nossas decisões quanto ao que iremos ler num determinado portador de texto ou que livro ou revista iremos comprar numa livraria, sem a necessidade de ler o texto completo.

Em relação a João Pedro, percebemos com as situações de leitura que houve da parte dele ampliação do raciocínio ao levantarmos hipóteses sobre como poderia ser o final da história do livro “Hora de Brincar”, contada de forma antecipada à leitura. Percebo que a partir das atividades de leitura e contação de histórias, juntos, foi criado um forte vínculo de afeto pela leitura, pois hoje, de forma autônoma, ele tira momentos do dia para ler sozinho.

Após cada contação de história, João Pedro, voluntariamente, queria recontar ao seu irmão mais novo Esdras, que adorava assistir as histórias narradas, em Libras, por ele, com intensidade nos sinais e expressões faciais, além de ouvir os gritos que o irmão sempre emite, enquanto narra uma história. Esses recontos geraram aprendizado, interação entre irmãos e profundos laços afetivos. Além dos laços entre mãe, filho e irmão, que, também foram estreitados a cada atividade proposta através da parceria.

O recontar as histórias para o irmão indicam, também, que João Pedro compreendia as histórias por mim contadas e, em outras vezes, por ele lidas. Talvez porque lêssemos para ele textos autênticos, cujos significados podiam ser desvendados com objetivos claros e explícitos.

Entendo que ler é compreender um texto que fora por alguém sinalizado ou lido em um livro. Compreender é um ato cognitivo, ou seja, o resultado de uma atividade mental complexa. Logo, não há compreensão se a leitura não é feita de forma ativa, ou seja, antecipando interpretações, reconhecendo significados, identificando dúvidas, erros e incompreensões nos processos de leitura (CURTO; MORILLO; TEIXIDÓ, 2000). Conseguir que João Pedro chegasse a esse nível de atividade mental foi gratificante! Ele, não inventava, pelo contrário, ele finalmente compreendia, se ajustava ao texto.

É preciso que a escola possibilite à criança surda alcançar esse nível de atividade mental, envolvendo-a nos momentos de contação de história junto as crianças ouvintes, possibilitando a narração em Libras de forma sistematizada, constante.

Das aprendizagens na escola reconheço que foram criados laços entre a professora e João Pedro a partir da ajuda mútua para conclusão de cada atividade, respeito pelas regras na hora de estudar e comunhão em horas de estudos. O interesse, e hábito em compartilhar saberes, desejos e sonhos foram construídos no decorrer do convívio e aprendizado escolar. Aos poucos ele foi desenvolvendo satisfatoriamente a habilidade social, percebendo que existem ambientes formais e informais, e uma dinâmica diferente em cada contexto. Com poucas infrações de regras de convívio, aprendeu a saudar as pessoas quando chega em um ambiente. Não agride. Entendeu a dinâmica existente no cumprimento de horários para cada atividade.

Desse modo, ingressou na construção de sua identidade como pessoa surda, o que é “[...] um processo contínuo de construção e desconstrução, na ambiguidade presente e inevitável que a compõe, implicando um trabalho de unificação de diversidade, incorporando a diferença” (MAHEIRIE, 1994, p. 65). Aprendeu a interagir e a compartilhar conhecimentos com o irmão mais novo, além de manter bons vínculos de amizade com colegas das escolas que chegou a frequentar, indo a festas de aniversários, cultos religiosos, locais de lazer. Percebeu haver diferença entre o comportamento permitido em cada um dos eventos diferenciados e a maneira de tratar as pessoas.

c) Explicando sobre a identidade de João Pedro

Ao trabalhar o tema da identidade e diferença, João Pedro foi consolidando a compreensão e entendendo o porquê de as pessoas não serem iguais umas as outras. Que existem nomes, sinal e grafia dos nomes, impressões digitais, quantidade de fios de cabelo, altura, cor da pele e sinais em Libras correspondentes as características de cada pessoa. Foi explicado a ele que a

diferença não se configura em termos de valores, de ser melhor ou pior do que o outro.

Este tema ajudou a reforçar a constituição de sua identidade surda, bem como a sua aceitação como uma pessoa que usa um tipo de comunicação exclusivamente apoiada no visual e que mesmo assim poderá vir a ocupar seu papel de cidadão na sociedade como ser humano e pessoa surda que é. João Pedro elaborou desenhos de pessoas com características diferentes demonstrando compreensão do tema e desenvolvimento de sua habilidade motora fina.

A partir do exercício de conhecer-se percebi que ele ingressou num processo de aprendizagem de respeito às diferenças dos outros, a incorporar o que o diferencia dos outros, a tomar consciência da sua subjetividade, a aceitar-se como pessoa surda, diferente de mim, do irmão, do pai e de tantas outras pessoas.

Segundo Piaget, a tomada de consciência da subjetividade pela criança é apenas um elemento mínimo da consciência de si. “Esta última é constituída antes de tudo por um sentimento de originalidade da vontade, dos desejos, das afeições etc.” (PIAGET, 2005, p.110). Acredito que o fato de João Pedro se dar conta de que a surdez o distingue da maioria das pessoas e de aceitar-se em sua condição de pessoa surda em muito se deve, entre outros aspectos, a relação afetiva que o envolveu em toda a sua trajetória até então vivida e aqui narrada, a qual o permitiu expressar-se, estreitar laços, questionar, duvidar, desejar realizar coisas, criar e recriar, fazer distinções. Contudo me pergunto: Quando chegará a estabelecer os limites entre o seu mundo interior e o mundo comum a todas as pessoas? Uma questão que se coloca como possibilidade de aprofundamento de estudos em relação a crianças surdas, uma vez que os estudos de Piaget se deram com crianças ouvintes.

d) Sementes de “Pau Brasil”

Com atividades de adição e subtração, usando material concreto como as sementes de “Pau Brasil” buscávamos incentivar o raciocínio lógico matemático. Numa ida a padaria, por exemplo, catávamos determinado número de sementes que precisávamos colher para cada tarefa proposta. Dessa forma era estimulado, positivamente em João Pedro, o processo de numeramento, ou seja, da sua relação com os conhecimentos matemáticos como uma prática social.

Com o decorrer destas e de outras atividades semelhantes, João Pedro “passou a desenvolver a habilidades de abstrair as operações mentalmente, além de apresentar um bom desenvolvimento na coordenação motora fina, executando tarefas de colagem, artes, decoração.

e) Aprendendo sobre higiene e saúde: rotulação dos ambientes, caixa surpresa e lista de compras

A rotulação de todos os ambientes da casa facilitou a memorização das palavras que nomeiam os objetos, os alimentos e os cômodos. Auxiliou, também, no desenvolvimento da coordenação motora fina de João Pedro, pois ele recortou as tarjetas e colocou palavras escritas por ele em letra bastão.

A atividade da caixa surpresa foi feita com objetos de uso pessoal com o objetivo de trabalhar a percepção, e a associação do objeto ao sinal e à palavra escrita. João Pedro entendeu a dinâmica da atividade, pois a cada objeto retirado da caixa ele sinalizava corretamente o nome do objeto e depois colocava-o em cima de uma tarjeta com o nome do objeto escrito previamente. Aprendeu, também, que algumas coisas não se devem compartilhar, tais como: escova de dentes, roupas íntimas, escova de cabelos.

Com a atividade da lista de compras João Pedro passou a conhecer a função mnemônica da escrita, ou seja, a escrita utilizada à serviço da memória. Na atividade sobre higiene pessoal e saúde (Imagem 8), aprendeu sobre a importância dos bons hábitos de higiene, de acordo com a nossa cultura, tais como: lavar as mãos, cortar as unhas, tomar banho, escovar os dentes. A fim de se tornar uma pessoa bem apresentável a sociedade e acima de tudo saudável, evitando doenças oriundas de bactérias, vírus ou falta de higiene.

f) Projeto “O Circo das palavras”

O projeto circo ajudou João Pedro a se desenvolver no processo de aquisição da leitura e escrita, realizando as atividades com empenho, demonstrando autonomia e satisfação. Passou a reconhecer cada personagem e seu respectivo nome e sinal. Também aprendeu a reconhecer texturas diferentes como o E.V.A e a perceber o corte diferenciado. Nas apresentações do Circo percebeu o trabalho em equipe, a superação através do esforço. Entendeu que o ambiente de circo possui uma atmosfera de alegria demonstrando por meio de gargalhadas, da concentração, do encantamento e fascínio com que assistia aos números dos contorcionistas, malabaristas e palhaços.

Que esses momentos sejam possibilitados também pelas escolas, e que no retorno a elas a sala de aula se torne um espaço recheado pela leitura de textos diversos e de seu uso social, tais como: livros de contos e histórias infantis, cartas, notícias de jornais e matérias de revistas, cartazes, folhetos etc. Pois tais momentos também ajudarão na ampliação da compreensão das características próprias de cada criança surda, na produção de textos sinalizados e escritos e do estabelecimento de laços afetivos entre elas e as crianças ouvintes.

g) Escrevendo cartões, bilhetes e receitas

João Pedro aprendeu mais uma função da escrita para comunicar afetividade através de cartões de felicitação pelo Dia das Mães, declarando amor pelo vovô, ou fazendo um pedido de aniversário. Ele desenvolveu a habilidade da escrita manual, conseguiu passar para a forma escrita o que havia antes em forma de sentimento, somente em seu pensamento. Desenvolveu a coordenação motora fina em atividades de corte de papel, desenho, escrita e decoração dos cartões.

Através do gênero receita, ele desenvolveu o prazer pela culinária, sua criatividade foi estimulada. Como resultado, ele passou a criar novas receitas, desenvolveu habilidades da leitura com a escrita e reescrita de receitas. Aprendeu a interpretar uma receita e suas quantidades. Aprendeu sobre a estrutura de um texto instrucional.

Aprimorou habilidades motoras como: misturar, cortar, picar, adicionar colheres e porções, bem como aprendeu sobre medidas. Aplicou todo o conhecimento adquirido explicando o passo a passo da receita para seu irmão mais novo, vivenciando a interação de forma ativa e propositiva. Interação essa estendida aos seus amigos a quem passou a servir as suas receitas.

h) Aprendendo sobre o corpo humano - membros superiores e inferiores.

João Pedro entendeu o que é corpo humano e as partes que o compõem. Ele aprendeu que estas partes se relacionam entre si formando uma estrutura física que permite a nossa existência. Entendeu a localização do coração e o funcionamento dos sentidos: audição, olfato, visão, paladar e tato. Também passou a escrever a grafia das palavras das partes do corpo humano, bem como a fazer a sinalização em libras.

Aprimorou a coordenação motora fina - ajudando a recortar os bonecos de E.V.A e a desenhar no chão com giz. Desenvolveu a coordenação motora grossa ao pular e jogar a pedrinha na amarelinha. Interagiu com o seu irmão, explicando ao mesmo a brincadeira e depois brincaram juntos, fortalecendo assim os laços afetivos.

i) Calendário Bilingue, cartaz das quantidades

As atividades com o calendário bilíngue oportunizaram a João Pedro seu significado e usos. Aprendeu sobre sequência numérica, a localizar datas, como a do seu aniversário e de parentes próximos, a marcar eventos e a compreender a diferença entre a duração de um dia, um mês e um ano. E passou a marcar, no calendário, eventos importantes. Aprendeu a

utilização de números em diferentes contextos. Também foi inserido na aprendizagem sobre o clima e suas variações. Todos os dias ele trocava o nome dos meses e as figuras representando o clima do dia.

Com o cartaz das quantidades, João Pedro passou a identificar as quantidades e a relacionar com seus numerais específicos, bem como a representá-los pelo sinal em libras. Por meio da atividade de texto na parede, ele percebeu que em Libras existem sinais para transmitir qualquer tipo de frase. E estabeleceu relação das figuras com palavras. Compreendeu o processo de construção de texto em Língua Portuguesa L2 e passou a entender que as emoções vividas podem ser transferidas para o papel através de palavras.

j) Texto a partir de dobraduras

Com esta proposição didática, João Pedro percebeu como ocorre a construção de texto descritivo na Língua portuguesa, demonstrando essa aprendizagem por meio da elaboração de um texto a partir de um coelho que ele mesmo tinha criado através da dobradura. Em todas as atividades percebo que João Pedro desenvolveu as habilidades: cognitiva, motora, afetiva e social de maneira satisfatória, pois passou cotidianamente a demonstrar maior percepção, integração, compreensão do mundo a sua volta, respondendo adequadamente aos estímulos apresentados em geral. Apresentou nítido desenvolvimento motor (grosso e fino), habilidades sociais de interação, partilha, respeito, dentre outras. E habilidades afetivas tais como de identificação, que gera empatia.

Através da metodologia aplicada tem-se como resultado uma criança surda que ama livros, tem um alto prazer pela leitura, que hoje já cria suas próprias histórias em quadrinhos. Escreve bem, de acordo com sua faixa etária. Tem um bom vocabulário, considerando que a Língua portuguesa é sua segunda língua. Se expressa bem em público utilizando sua língua, a Libras. É criativo, e demonstra autonomia na busca pelo aprendizado quando surgem dúvidas.

Por meio dessa e demais atividades propostas durante o processo de alfabetização bilíngue de João Pedro é possível ratificar uma das teses defendidas por Vygotsky (1997), quanto à educação e o desenvolvimento linguísticos de crianças surdas, aqui traduzida literalmente: “[...] o domínio de diferentes formas de linguagem, constitui o caminho inevitável e mais frutífero para o desenvolvimento linguístico e a educação da criança surda” (VYGOTSKY, 1997, p. 353). Para tanto, a escola deve mudar radicalmente a rivalidade entre a inibição mútua das diferentes formas de linguagem no desenvolvimento das crianças surdas e adotar do ponto de vista teórico e prático, a cooperação e complementação estrutural nos diferentes níveis de ensino.

Em casa, busquei aplicar uma metodologia que possibilitou a associação de diferentes linguagens: visual, sinalizada, figurativa (desenhos, figuras), gestual e escrita, na proposição

das atividades a João Pedro. E posso afirmar que contribuiu, consideravelmente, para que ele tivesse um desenvolvimento linguístico satisfatório, pois tem permitido que se expresse não apenas por uma única via, mas consiga fazê-lo via linguagens diversas.

6.2 Avaliação da aprendizagem pela ótica de João Pedro

Para obter a narrativa avaliativa de João Pedro sobre suas aprendizagens foi explicado a ele, de modo sinalizado, a importância do seu depoimento, sobre o processo educativo que havia vivido sob a minha guarda. Então, perguntei-lhe se queria gravar um vídeo explicando como percebeu sua diferença linguística e como fora a experiência de aprender de modo bilíngue. Assim, a narrativa foi obtida por meio de filmagem de vídeo e, posteriormente, traduzida por mim para a Língua Portuguesa, como se pode ler abaixo:

Nesta entrevista vou contar como começou o meu processo de letramento bilíngue. Eu nasci surdo e não sabia Libras, meus pais fizeram implante coclear em mim, sofri muito com esse processo e não consegui ouvir. Certa vez, minha mãe me contou a história de três passarinhos que estavam assentados num fio, então, um caçador deu um tiro, dois voaram e fugiram, porém, um continuou assentado no fio. Por quê? Porque ele era surdo e os outros dois ouvintes. Igual a mim, nasci surdo e minha família é ouvinte. Minha mãe começou a aprender Libras e a praticar, a fim de que eu tivesse ensino bilíngue. Minha mãe transformou nossa casa, com papéis escritos por toda parte, e em todos os cômodos. Montávamos lista de compras, fazíamos brincadeiras, cozinávamos, e, eu gostava muito dessas atividades. Toda vez que eu entrava no banheiro eu via os nomes que estavam por lá e, isso, me ajudava muito. Com essas atividades eu comecei a aprender a ler e a escrever, e, hoje, amo criar gibis com histórias sobre heróis.

João Pedro demonstra consciência de sua condição de surdez e do sofrimento pelo qual passou na tentativa frustrante de fazê-lo ouvir. Também demonstra satisfação com as atividades de alfabetização desenvolvidas com ele, em casa, enfatizando a ludicidade nelas existentes. Mostra gratidão ao trabalho desenvolvido, e as consequências dele: a aprendizagem da leitura e escrita na L2 – Língua Portuguesa e o seu amor pela criação de gibis com histórias de seus super-heróis preferidos.

Cabe refletir a partir da ótica de João Pedro sobre o que se fez historicamente e, ainda se faz, com pessoas surdas. Da falta da escuta sensível que, no passado levou a muitos médicos, pedagogos e psicólogos – para falar em profissionais – sob o jugo de concepções enraizadas na moral religiosa, a submeter crianças, jovens e adultos com surdez a total obediência, inculcando-lhes ideias sobre a sua incapacidade e inutilidade, portanto do merecimento exclusivo da caridade alheia e da filantropia do estado. As concepções que põem a surdez a

pessoa surda no patamar da anormalidade, impondo-lhe formas de cura ou de ajustamento aos padrões socialmente aceitos, os quais só causaram e, ainda causam, dor e sofrimento.

6.3 Avaliação do processo autoformativo - Nas entrelinhas da narrativa, as dimensões constituintes da e na autoformação

Posso afirmar que escrever e analisar a minha experiência de vida como alfabetizadora bilíngue do meu filho surdo, quer no espaço formal de ensino, quer dentro de casa, assim como em diferentes espaços sociais, me fez apreender a existência e o porquê de dimensões antes desapercibidas para mim: *a dimensão política e a dimensão pedagógica*.

Tornar-me professora alfabetizadora bilíngue por força das circunstâncias, fazendo do espaço familiar o local de aprendizagens próprias do contexto formal de ensino trouxe-me, por meio das narrativas descritas nesse trabalho a percepção clara de dimensões que foram se constituindo nas relações estabelecidas como mulher, mãe, alfabetizadora em autoformação e cidadã, na luta diária por educação escolar de qualidade para meu filho, considerado “diferente” por sua condição de surdez. As dimensões política e pedagógica falam mais alto na tessitura da trajetória narrada. Esta última, sendo construída na autoformação, enquanto professora alfabetizadora bilíngue. Discutimos, portanto, o processo de como uma pessoa que faz pesquisa qualitativa, acaba se transformando pela pesquisa. Uma pessoa que imerge na pesquisa, foi transformada, sendo autora e sujeito da pesquisa, e assumindo de forma consciente um novo posicionamento e um novo olhar, tanto pedagógico quanto político.

a) *A dimensão Política*

Sobre a *dimensão política* podemos afirmar a percepção da ação do poder central sobre àqueles que historicamente vêm sofrendo o espólio de ser o ‘que’ é ‘como’ é, e de ser considerado como cidadão de direitos. As leis existentes, embora sejam antidiscriminação e advoguem ações afirmativas, parecem retratar um poder autoritário que não enxerga às necessidades e prioridades daqueles considerados “minorias”, deixando-os à mercê de si mesmos e/ou de suas famílias na busca cotidiana em se fazer cumprir o que está posto nos textos das leis. Assim como no que deveria ser oferecido nas escolas. O que nos faz entender a opressão existente, também, na dimensão pedagógica, que não deixa de ter seu caráter político, uma vez que a educação não é neutra.

Percebemos, ainda, a **dimensão política** fundida em nossa atitude de mãe, de mulher e cidadã em busca de fazer valer os direitos prescritos na legislação brasileira - Constituição Federal – CF, 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, 1996; Lei Brasileira de

Inclusão - LBI, 2015 -, quanto à matrícula do meu filho numa escola comum; quanto aos serviços de atendimento educacional especializado (CF Art. 208 – item III; LDB, Art. 4 – item III); quanto à participação e aprendizagem em todo o processo de ensino, “[...] por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (LBI, 2015, Art. 28 – item II), em sendo tratado em “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (CF, 1988 - Art. 206 – item I), “[...] de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (LBI, 2015 – Art. 27), e, o direito de dispor de um intérprete e tradutor de Libras.

Esta dimensão política se faz perceber ao longo da minha narrativa de vida, nas afirmações, nas atitudes, através do meu posicionamento humano diante de uma circunstância singular, pessoal e intransferível. Na autoconstrução da minha própria identidade militante, na luta pelos direitos e contra a exclusão.

Depreende-se esta dimensão por concordar que a educação é um ato político, ideológico e emancipador, que firma compromissos com o futuro, de formação do aluno de modo integral. Freire (1987) afirma que, não existe um processo de educação neutra. Educamos com propósito de luta pela liberdade; de luta para que leis sejam, de fato, cumpridas; pelo direito a igualdade de condições; para que o educando com deficiência tenha os mesmos direitos que qualquer outro aluno, pela luta contra o preconceito audista¹⁸.

Em minha narrativa a dimensão política é expressa em diferentes momentos:

- Quando opto pela luta diante da dor e do sofrimento. Utilizo-me da narrativa autobiográfica como um instrumento de reflexão para a reinvenção de mim mesma;
- Ao tomar a decisão de parar o uso do anticoncepcional, com o intuito de ser mãe;
- Na decisão, diante de um laudo de surdez de um filho, em optar pelo aprendizado de um novo idioma, com modalidade visuo-espacial.

Aprendi buscando informações sobre a deficiência, procurei por novas terapias fonoaudiológicas, novos remédios, novas especialidades. Resisti a uma sociedade preconceituosa que só enxergava mais um laudo, mais uma deficiência, enquanto eu lutava pelos direitos do ser humano-filho;

- Quando resolvi abrir mão de tudo, vendendo todos os meus bens e, partir para outro lugar, até então desconhecido, a fim de conseguir melhores tratamentos para seu filho, optando pelo implante coclear.

18 Audismo é a forma de dominação dos ouvintes, reestruturando e exercendo a autoridade sobre a comunidade surda (LANE, 1992, p.52).

Essa decisão provocou um choque cultural entre a comunidade surda, com sua visão socioantropológica e a comunidade médica, com sua visão clínica. Sobre esta perspectiva médica, Lane (1992) cita a frase de um médico audista, referindo-se aos tratamentos, implantes cocleares, terapias orais de fala, que deveriam ser impostos a comunidade surda a qualquer preço, com o objetivo de combater esta enfermidade trágica:

Os surdos acreditam que são iguais em todos os aspectos. Devemos ser generosos e não destruir essa ilusão. Mas, independente daquilo em que acreditam, a surdez é uma enfermidade e devemos curá-la, independente de perturbar ou não a pessoa que dela sofre. (LANE, 1992, p.191)

Para a comunidade surda ver uma criança ser implantada é como imolar uma identidade a custo da normalização. Lane (1992) fala sobre a visão que a comunidade surda tem de si mesma, como minoria linguística:

Essas pessoas consideram-se essencialmente visuais, com uma linguagem visual, uma organização social, uma história e valores morais que lhes são próprios, ou seja, essas pessoas tem a sua própria maneira de ser e possuem uma linguagem e culturas próprias. (LANE, 1992, p.21)

O destino de uma criança surda, o meu filho, aguardava no impasse entre duas fortes correntes filosóficas. Aqui vemos fortemente expressa, a dimensão política, desta feita manifestada pela força da comunidade surda a lutar pela defesa e conservação dos fortes traços identitários que caracterizam os surdos; linguagem visual gestual e ausência de audição. E, era justamente isso que seria alterado com a minha decisão pelo implante coclear de João Pedro. Essa atitude, que hoje considero que foi uma péssima escolha, me estigmatizou, diante da comunidade surda por um longo tempo, muitos surdos ressentidos, ficaram sem falar comigo.

Por outro lado, fui severamente advertida pela comunidade médica para que não sinalizasse com meu filho. Caso ele fizesse qualquer sinal pedindo comida, água, biscoito. A ordem era ignorar completamente.

Meu posicionamento enquanto mãe foi o de, a cada sinal feito por ele, eu oralizava a palavra e atendia ao pedido dele. E sinalizava para falar com ele sempre dando ênfase nos lábios para que ele pudesse perceber as palavras de modo oral e fazer leitura labial.

Dentre duas concepções opostas, tive que criar um terceiro caminho a seguir: o de nunca ignorar a comunicação com meu filho, preservando-a seja ela por sinais, pela oralidade, gestual, escrita ou apenas com expressões faciais.

O posicionamento político também se exterioriza quando da decisão de ir para a escola comum como voluntária para mediar o processo educativo de João Pedro interpretando, no

ano de 2012, devida a ausência de profissionais intérpretes na escola. Aqui já não era somente uma resistência, mas um ato de luta para garantir o seu direito de assistir as aulas e entender o conteúdo dado. Quando da matrícula de João Pedro no Centro de Atendimento ao Surdo – CAS significou uma imersão na comunidade surda, pois, ali ele estudava e eu fazia cursos, tínhamos contatos diários com outros alunos e professores surdos. E, para minha alegria mais tarde fui contratada como professora, para ensinar Libras na classe das mães de surdos. Nesse ambiente pude aprender e compartilhar o que recebi.

Quando em 2013, diante da impossibilidade de João Pedro prosseguir o ano letivo na escola, por falta de profissionais e por questões de inflexibilidade da direção, tomei as rédeas da sua educação, em casa; Em 2015, novamente como interprete voluntária fui acompanhar meu filho em sala de aula, ajudando na adaptação de materiais, no ensino de libras para as crianças e mediando a interação em Libras entre ele e os demais alunos da turma.

No ano de 2016 fui novamente para a escola como voluntária intérprete, pela ausência do profissional nas escolas da rede pública. Não havia naquela escola uma professora regente para classe, as crianças ficaram três meses sem aulas. A estrutura física da sala era comprometida, havia várias goteiras, não tinha ventilador e depois enfrentamos um período de greve. Procurei o ministério público e fiz a denúncia das péssimas condições estruturais, e falta de profissionais na escola na tentativa de acelerar o envio de uma professora para o local. Mas, não fui ouvida o poder público que ignorou todos os meus pedidos.

A dimensão política aqui se apresenta na perspectiva da denúncia. É percebida em função de uma luta pelos direitos da mulher como mãe de um filho como pessoa com condição singular. Da falta de cumprimento das leis pelas autoridades e a exigência para que os direitos sejam satisfeitos. A militância se efetivou nas participações em campanhas pelas redes sociais com propósito de mobilização das autoridades, a fim de que contratassem intérpretes para os alunos surdos da rede pública no ano de 2014. No apoio às greves dos profissionais da educação por melhores remunerações e condições de trabalho no ano de 2015, participando de passeatas junto com os alunos surdos, em apoio aos professores.

É importante dizer que a exclusão implícita se expressa escondida, no cotidiano e a gente naturaliza, absorve achando que não há como fazer nada. Destarte, devemos nos posicionar politicamente, militando, para superarmos as barreiras impostas pelos opressores, para nos livrarmos dessa exclusão que nos algema ao medo, e que impede o acesso das minorias ao conhecimento. Freire (1997) nos alerta sobre como deve ser esta superação: que seja para o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se.

É perceptível a ação do poder central sobre àqueles que historicamente vêm sofrendo o espólio de ser o ‘que’ e ‘como’ é, e de ser considerado como cidadão de direitos. As leis existentes, embora sejam antidiscriminação e advoguem ações afirmativas, parecem retratar

um poder autoritário que não enxerga às necessidades e prioridades daqueles considerados “minorias”, deixando-os a mercê de si mesmos e/ou de suas famílias na busca cotidiana em se fazer cumprir o que está posto nos textos das leis. Freire (1997) afirma que: Lavar as mãos do conflito entre os poderosos e os impotentes significa ficar do lado dos poderosos, não ser neutro. O educador tem o dever de não ser neutro.

A militância que teve início por uma causa particular, a do meu filho surdo, se transformou, através da empatia por um grupo minoritário, o dos surdos, numa causa pública. Perceber que este grupo sofre por ter seus direitos negados, fez com que eu me posicionasse militantemente diante das autoridades, diante das exclusões, e diante das leis que apesar de existirem não são cumpridas.

b) *A dimensão Pedagógica*

Na *dimensão pedagógica* percebe-se o caráter de opressão que se estabelece, por exemplo, no contexto formal de ensino de várias escolas pelas quais João Pedro passou, quer seja pela negação de sua cultura surda, de sua língua como fator de aprendizagem e de comunicação com o outro; quer seja no currículo escolar, na prática pedagógica e avaliações desenvolvidas, que desconsideram o nível de aprendizagem, a necessidade de reorganização e flexibilização dos conteúdos, a visualidade como meio propício a aprendizagem por quem é surdo. Assim como a dizer à criança surda: aqui não é o seu lugar!

Negação essa que tem impedido a pessoa surda de participar plenamente da elaboração social, de ser reconhecida como ser de potencialidades para a aprendizagem e produtivo na sociedade. Acreditamos que em virtude de concepções marcadas pela ignorância, pelo desconhecimento científico sobre a surdez, suas causas e suas implicações, tal como professado por uma senhora de uma religião de origem oriental, ao colocar, citando a fala de seu dirigente espiritual que, a surdez era o “*resultado de mulheres que, no período da gestação, se negam a ouvir a sogra, ou alguém próximo, com quem ela tenha inimizade*”.

Concepções e atitudes que tem o poder de neutralizar o “ser”, o “eu” de quem, por alguma razão, não corresponde ao modelo de ser humano socioculturalmente construído e sedimentado pelo grupo social dominante, permitindo como consequência, a despersonalização ou coisificação de quem é diferente (BOAVENTURA SANTOS, 2014). Não lutar contra isso seria uma temeridade! Daí as idas e vindas à secretaria de educação e ao ministério público com vistas a fazer valer os direitos assegurados constitucionalmente ao meu filho e demais pessoas em sua condição de surdez.

Entendemos, assim como posto no Relatório Mundial sobre Deficiência – RMD (2012), que é necessária uma mudança sistêmica para remover barreiras e fornecer instalações e

serviços de apoio razoáveis e garantir que crianças com surdez não sejam excluídas do sistema educacional comum em razão de sua forma peculiar de comunicação. Pois,

[...] para as crianças com deficiência, como para todas as crianças, a educação é vital em si mesma, mas também instrumental para sua participação na empregabilidade e outras áreas da atividade social. Em algumas culturas, frequentar a escola é parte da formação de uma pessoa completa. As relações sociais podem mudar o status das pessoas com deficiência na sociedade e afirmar seus direitos. Para as crianças sem deficiências, o contato com crianças com deficiência num cenário inclusivo pode, a longo prazo, aumentar a familiaridade e reduzir o preconceito. (RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE DEFICIÊNCIA, 2012, p. 213)

A dimensão pedagógica das ações empreendidas no contexto informal também se revela na criação da metodologia que nomeamos como *‘alfabetização bilíngue de criança surda em tempo real’*. Metodologia que presa pelo ensino bilíngue utilizando as experiências da rotina de uma família. Trabalha-se com o que tem em casa. Planeja-se a partir dos passeios rotineiros ou extras. Criam-se atividades baseadas em experiências futuras ou passadas experiência das pela criança. Utiliza-se a família como personagens para criação de histórias, ou como destinatários de nossas correspondências. Avalia-se a aprendizagem da criança de acordo com seu empenho, interação e participação nas atividades.

Revela-se na busca cotidiana por informações teóricas e práticas em livros especializados na temática da surdez e da alfabetização, em vídeos, nas aulas de libras. Nas estratégias de ensino, nos materiais didáticos adaptados confeccionados e utilizados nas aulas diárias; no aproveitamento de situações do cotidiano para ensinar meu filho a ler, a escrever, a se comunicar. Nas atividades propostas e, também, na postura pedagógica assumida nos momentos em que assumíamos a nossa casa como uma sala de aula.

A dimensão pedagógica é concebida neste trabalho no uso de metodologias visuais, que foram sendo criadas para estimular a memória visual de João Pedro, que representa a base para o letramento e alfabetização de surdos. Seria inútil, incluir palavras aleatórias sem um contexto e significado especial, pois o aluno surdo teria dificuldade em organizar a palavra com a sequência correta de letras quando precisasse escrever. Logo, a rotulação da casa foi feita, a fim de que ele entendesse o conceito que as palavras da língua portuguesa contêm, além de saber que tudo possuía um sinal em Libras. Cada vez que ele tinha vontade de comer uma banana, ele visualizava colado na fruteira a palavra: FRUTEIRA, e uma lista ao lado com figuras e nomes em português e sinal em Libras de cada fruta. A fim de trabalhar o significado e significante das palavras dentro da rotina.

Trabalhamos na contação de histórias para João Pedro, a aquisição de vocabulário em L2 – Língua Portuguesa, e entendimento dos conceitos as palavras da história continha. Quanto

mais ele gostava da história, mais as palavras contidas no livro lhe faziam sentido e melhor ele memorizava e, depois, conseguia reescrevê-las. João Pedro passou a criar suas próprias revistas em quadrinhos, fazendo uso das palavras que ele já sabia e aprendendo novas palavras, que ele encaixava na narrativa dos personagens que ele mesmo havia criado. As palavras eram adaptadas às experiências dele de mundo, a sua cultura e modo peculiar de encarar a vida de modo visual.

Utilizamos a pedagogia visual, na criação de atividades interessantes, coloridas, significativas, por vezes construídas em EVA, cartolina, dobraduras, massa de modelar, tudo a fim de que lhe o interesse pelo saber lhe fosse despertado. Pelos inúmeros planejamentos de aula, e replanejamentos além de adaptações dos conteúdos para ministrar aulas para João Pedro. Ainda visualizamos a dimensão pedagógica de nossa autoformação, na criação do método: “Letramento bilíngue de criança surda em tempo real.” Que usa objetos, ambientes, passeios, conversas com a família como textos, fatos do dia a dia de uso comum da criança para letrá-lo.

Após toda a narrativa e avaliação do meu processo autoformativo, assim como do processo alfabetizador de João Pedro, não poderia deixar de tecer uma breve consideração e posicionar-me a respeito do Ensino Domiciliar, tão em evidência nos últimos anos no Brasil pela política do atual governo.

6.3.3 Ensino Domiciliar - Do porquê de tomar as rédeas da educação escolar de João Pedro

Tomar as rédeas da educação do meu filho surdo foi imperativo diante a realidade posta: negação de matrícula nas escolas privadas, tempos de greves na rede pública, faltas de intérpretes e professores bilíngues indisponíveis nas duas realidades, falta de material didático acessível.

Sabe-se que é um direito de todas as crianças, e em especial de crianças surdas, ter acesso a educação, tal como preconiza a Constituição Federal de 1988, no artigo 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.01)

Contudo, por muitas e muitas vezes este direito foi negado ao meu filho. Ao finalmente conquistar a matrícula para meu filho em escola comum, vi-me defronte aos problemas acima citados, que inviabilizavam o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dele, como já citado na narrativa descrita.

As circunstâncias postas levaram a tomada de decisão de assumir voluntariamente o papel de intérprete na escola, passando a fazer o planejamento das aulas e a executar atividades, de modo a amenizar a perda que ele teria, caso ficasse em casa sem acompanhamento educacional, ou se apenas frequentasse a escola sem o intérprete, não entendendo nada do conteúdo ministrado de modo oral. Todo o tempo, e por todas as escolas onde passamos, procurei firmar laços com a escola para um trabalho em parceria e voluntário.

Nas instituições que entenderam, através de seus gestores, que o melhor era fechar as portas tivemos embates jurídicos e o desgaste em constatar a perda de aprendizados, desinteresse em frequentar as aulas e desânimo por parte do aluno. Por outro lado, nas instituições que se abriram para troca de conhecimentos, vimos resultados positivos de aprendizado para todas as crianças, inclusive, de aprendizado para todas as famílias dos alunos da turma. Tal como o caso do Colégio privado onde João Pedro estudou em 2015. Mas, em sua maioria, o resultado foi negativo, levando-me a conduzir o processo de alfabetização do menino, em casa, paralelo, algumas vezes a escola. O que não significa dizer que se trata do modelo de escola domiciliar.

Na atualidade, vem se avolumando no Brasil a discussão sobre a pertinência da prática educacional domiciliar. Tal proposta é conhecida como *homeschooling*. Segundo dados disponíveis no site da Associação Nacional de Educação Domiciliar - ANED há em 27 unidades da Federação 7.500 famílias praticando *homeschooling*. Número que vem crescendo em torno de 55% ao ano, segundo dados apontados no site.

No mesmo site encontra-se a informação de que outros países como os Estados Unidos, França, Portugal, México e Paraguai, por exemplo, possuem regulamentação sobre o tema e não há necessidade de recorrer à justiça para educar crianças e adolescentes em casa. Nos Estados Unidos, os adeptos da modalidade chegam a 2 milhões.

Os pais e defensores, que fazem parte da ANED, e que adotaram este tipo de ensino, alegam que ele viabiliza a flexibilidade de horários e das atividades. Torna o ensino adaptável ao ritmo de aprendizado da criança, numa modalidade mais personalizada. Mantém a criança longe da insegurança nas escolas, e livre de assédio moral e do bullying. Ou, ainda, a adotam por questões religiosas ou crenças pessoais.

Como consta no Portal do Ministério da Educação (MEC), a educação domiciliar “[...] é uma modalidade de ensino em que pais ou tutores responsáveis assumem o papel de professores. Assim, o processo de aprendizagem acontece fora de uma escola” [...].

Em 11 de abril de 2019, o atual presidente da República Jair Bolsonaro assinou o Projeto de Lei N.º 2.401, de 2019, que regulamenta a educação domiciliar no Brasil. No entanto, o projeto ainda tramita no Congresso Nacional antes de se transformar em lei.

Tal projeto de lei altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Os pontos principais do projeto definem que o *homeschooling*:

- Garante aos pais a liberdade de optar entre a educação escolar ou domiciliar
- Exige o cadastro obrigatório dos estudantes em uma plataforma do Ministério da Educação
- O MEC fará análise e aprovação do cadastro
- Para se cadastrar no MEC, os pais precisam apresentar **certidão com antecedentes criminais** e a carteira de vacinação atualizada.
- Os estudantes precisarão fazer provas anuais de avaliação da aprendizagem.
- Se as crianças forem reprovadas por dois anos seguidos, ou três anos não consecutivos, os pais perderão o direito de educar os filhos nesta modalidade
- É preciso apresentar um plano pedagógico individual proposto por pais ou responsáveis legais
- Os pais ou os responsáveis legais deverão manter registro periódico das atividades pedagógicas do estudante

Um dos pontos a se refletir sobre a educação domiciliar é que apenas famílias abastadas terão condições de adotar e implementar o *homeschooling*, pois, para ministração das aulas, seria necessário pais bem capacitados e formados. Além de condições financeiras favoráveis para contratar professores particulares para ministrar disciplinas que os pais não dominem.

De acordo com a professora Carlota Boto (2018), professora titular de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da USP, em artigo publicado no Jornal da USP:

O que se observa é que, em qualquer dos casos, os estudantes do ensino doméstico são privados da experiência de vida e de socialização que só a escola proporciona. Essas crianças ficam reféns de seus pais e familiares. Em alguma medida, a escola se impõe na sociedade como um anteparo da família. Se alguma coisa corre mal na família, a escola está lá. E vice-versa. Deixar sob encargo exclusivo das famílias todas as oportunidades de educação parece, no mínimo, tarefa temerária.

Outros pontos de desenvolvimento do aluno podem ser referidos no caso da implantação da educação domiciliar exclusiva. A Base Nacional Comum Curricular- BNCC, em atendimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) e ao Plano Nacional de Educação - PNE, aplica-se à Educação Básica, e fundamenta-se nas seguintes competências

gerais: expressão dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem desenvolvidas pelos estudantes. A BNCC nos orienta que o ensino deverá ser transmitido de forma que o aluno alcance as seguintes competências citadas em seu Art. 4º:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, de forma harmônica, e a cooperação, fazendo-se respeitar, bem como promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2020, p. 09).

Para Cesar Callegari, sociólogo, membro do Conselho Nacional de Educação e ex-secretário de Educação Básica do MEC, em entrevista a Ana Carolina Moreno, do Jornal Globo, afirmou que o projeto deve ser rejeitado no Congresso, pois “A não ser em casos excepcionais já previstos nas normas nacionais em vigor, a educação domiciliar é prejudicial à formação integral das crianças e jovens”, acrescentando que afronta um importante direito estabelecido pela recém aprovada BNCC, a saber: “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação [...] com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais [...] sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL, 2020,p.10)

Entendo que competências como compreender-se na diversidade humana, ter a capacidade de reconhecer a própria emoção e as dos outros, falar em público, trabalhar colaborativamente e desenvolver empatia para lidar com pontos de vista do outro, valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, também, seriam prejudicadas na modalidade de ensino exclusivamente doméstica.

O ensino domiciliar não exclusivo apresenta impacto positivo na vida de uma criança. Os pais devem e podem autoformar-se e tomar as rédeas do ensino de seus filhos, de forma a cooperar e complementar com o ensino escolar, seja em tempos de greves, falta de professores na rede, ou em momentos que o conteúdo não esteja sendo ministrado.

Ressalto a importância do ensino exclusivamente domiciliar apenas em casos de situações específicas, tais como: se o aluno estiver acometido de algum tipo de doença infecciosa, ou que seja incapacitante, que o impeça de frequentar aulas, junto de seus pares. Da mesma forma que defendo a educação em classes hospitalares, ou, em tempos de quarentenas, como se tem

vivido atualmente em razão do Convid-19, que por questão de se assegurar a vida, renunciou-se a interações e contatos, por tempos determinados pelas autoridades em todo o mundo.

Em 2015, houve uma grande conquista a favor de uma educação plural, inclusiva, a que todos os alunos, independentemente de sua condição biológica, econômica, social, étnica, cultural tem direito, e sobre a democratização do acesso a educação, com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015.

Esta lei é resultado de uma luta persistente por parte das pessoas com deficiências. Foi criada com objetivo de eliminação de barreiras comportamentais que as pessoas têm com relação à deficiência. Mas também demanda um movimento organizado em busca de condições políticas e legais favoráveis à inclusão, entre outras coisas, decretar que toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades.

Assim que, entendo que a prática do homeschooling, seria um retrocesso para os direitos conquistados por tais pessoas, pois em concordância com Dessen e Polonia (2007)

O sistema escolar, além de envolver um universo de pessoas, com características diferenciadas, inclui um mundo significativo de interações contínuas e complexas, em função dos estágios do desenvolvimento do aluno. Trata-se de um ambiente constituído por várias culturas que compreende também a construção da afetividade e preparo para viver em sociedade. (DESSEN; POLONIA, 2007, p.25)

A Educação é o recurso de maior interferência no ser humano em construção, aspectos como disciplina, obediência às regras e respeito às autoridades diferentes, que não mais compõem seu ambiente familiar, são de extrema importância para que esta pessoa possa se integrar à sociedade. Desta forma, o ensino através do homeschooling, não preencheria os quesitos necessários à formação plena do educando. Privando-lhe de experiências indispensáveis para o seu crescimento como cidadão.

No caso do meu filho João Pedro na escola formal ele criou laços afetivos de amizades, com várias crianças e profissionais dos colégios citados. Houve troca de conhecimentos e interação ao longo dos anos letivos de convívio. Essa parceria e evolução como ser humano, troca de conhecimentos, percepção da importância de respeitar as diferenças, convívio com o novo não seria viabilizada caso a decisão fosse por um ensino exclusivamente doméstico.

Considerações Finais

Aventurar-me na pesquisa (auto)biográfica em educação, levou-me a refletir sobre minha própria trajetória, e entender meu percurso por um viés humanístico, trouxe notoriedade do conhecimento contido em minha história de vida, de experiência, que hoje posso compartilhar através destas narrativas, e inspirar outros profissionais alfabetizadores bilíngues.

A fim de alcançar o objetivo geral proposto de aprofundar a discussão sobre o tornar-se uma professora alfabetizadora na ação, em contexto não escolar informal e formal, que me voluntariei ao grande desafio de conferir caráter científico a uma experiência singular articulada em minha própria história de vida, através da imersão e contemplação hermenêutica para construção de conhecimento social a partir da minha vivência pessoal.

As narrativas de si instigaram-me a fazer profunda memorização e reflexão, além de me fazer compreender, com base na literatura especializada, meu processo autoformativo que se deu através de uma busca constante por informações teóricas e práticas de modo contínuo, através de livros, vídeos, aulas e na ação direta da alfabetização do meu filho, em casa e nas escolas por onde passamos.

Nesse processo pude reconhecer-me como professora bilingue, entender que sou mulher e mãe de surdo. E porque sou, ao invés de sentar-se e lamentar, escolhi lutar para vencer o luto pela surdez, resistir a preconceitos, escolhendo o conhecimento, a educação e a formação.

Tornar-me mãe de uma criança surda, me influenciou a buscar informações sobre formas de comunicação e de possíveis caminhos para alfabetização e desenvolvimento do meu filho. Usando a criatividade ao colocar em prática o que sabia, juntamente com o que busquei saber sobre alfabetização, ensino e aprendizagem de crianças surdas, adicionado com atividades experimentais trouxeram mudanças significativas para minha vida.

Comecei no processo de autoformação como professora alfabetizadora desde o momento em que ao invés de ensinar a João Pedro a falar MAMÃE de forma oral, como os ouvintes, iniciei uma busca pelo aprendizado da Libras para dar início a uma comunicação visual e ensiná-lo a sinalizar “mamãe”; quando caiu pela primeira vez e fez um machucado, ensinei-lhe o sinal de dor/ machucado em Libras.

Do processo de alfabetização empreendido, consideramos que cada situação de aprendizagem proposta e detalhadamente explicada e demonstrada através de fotografias, trouxeram como resultados para o João Pedro o desenvolvimento das habilidades: cognitiva, motora, afetiva e social de maneira satisfatória, pois ele passou cotidianamente a demonstrar maior percepção, integração, compreensão do mundo a sua volta, respondendo adequadamente aos estímulos apresentados em geral. Apresentou, ainda, nítido desenvolvimento motor (grosso e fino), habilidades sociais de interação, partilha, respeito, dentre outras. Além, das habilidades

afetivas tais como de identificação, que geram empatia pelo outro.

Elencamos aspectos das ações didáticas do contexto não escolar informal, tais como:

- Aproveitamento de situações da experiência cotidiana como vetor de aprendizagens;
- Estímulo à memória visual, com sequência de imagens e contação de histórias a partir de imagens;
- Possibilitar a comunicação em Libras com outras pessoas surdas, de preferência de sua mesma faixa etária e o contato com ouvintes fluentes em libras para que haja uma boa troca e interação de conteúdos;
- Desenvolver proposições didáticas partindo de temas de interesse da criança.
- Utilizar informações sobre passeios, comidas, livros prediletos da criança surda para criar atividades.
- Colocar em prática o “Letramento bilíngue de criança surda em tempo real” para que ela consiga entender através de atos do cotidiano como usar cartão de crédito ou débito, como funciona um caixa eletrônico, como e onde enviar uma carta a alguém, por exemplo.

Quando se pensa em inclusão de um aluno surdo, deve-se ter em mente que a providência mais importante a nos atentarmos é sobre a acessibilidade na comunicação, por se tratar de duas modalidades de língua, português e Libras, isso só se torna viável com a difusão da língua para que todos os ouvintes possam interagir e incluir o aluno surdo.

Tais aspectos vivenciados na prática de alfabetização informal poderão contribuir para a discussão do *processo de letramento de crianças surdas na nos contextos formais de ensino*, uma vez que em nosso parecer a aprendizagem escolar passa a ter mais sentido para alunos surdos.

Do contexto formal de ensino consideramos que os anos letivos de 2017, 2018 e 2019, foram anos de grandes avanços e desenvolvimento educacional na vida de João Pedro. Pode-se afirmar que princípios do paradigma da inclusão se fizeram presentes expressados no empenho de toda equipe escolar pela valorização da diversidade dos alunos, na clareza de que para todos os alunos aprenderem juntos, independente das dificuldades e diferenças que apresentem, há de serem dadas as condições favoráveis à aprendizagem, que no caso de João Pedro, foi possibilitado, o apoio à comunicação, materiais acessíveis, atividades adaptadas, participação em todas as atividades propostas.

Experiências como esta comprovam que é possível ter bons resultados, quando a gestão da escola, o currículo, os profissionais estão comprometidos com a educação para todos e, não apenas para alguns.

No paradigma da inclusão o aluno com deficiência não está fadado a se adaptar a escola e se moldar as regras preexistentes. Mas a escola, como um todo, é que se modifica para receber o aluno, tratando-o com respeito e equidade acima de tudo.

Tomei ciência nas narrativas empreendidas das dimensões: pedagógica e política, imbricadas em todo o processo vivenciado a partir da descoberta da surdez do meu filho. Da tomada de consciência de mãe de uma criança surda, fiz a opção pela resistência e pela luta como opção diante da dor e das impossibilidades. Escolhi a militância em favor dos direitos negados ao meu filho surdo, transformando uma sala de estar em uma sala de alfabetização, me propondo a ir e vir de órgãos públicos na luta por vagas em escolas particulares que negavam matrícula a meu filho pelo fato dele ser surdo, e, muitas vezes também lutando por vagas em escolas públicas próximas de casa, na luta por profissionais bilíngues.

Na luta contra o tempo cronológico para aprender e dominar Libras e dessa forma poder compartilhar saberes com meu filho. Voltei a estudar, fui trabalhar levando comigo duas crianças, me entreguei à leitura de livros, ousei tentar o mestrado, e, passei. Por inúmeras vezes levei meus filhos comigo para as aulas, a cada palestra que era convidada para ministrar, por não ter pessoa de confiança com quem deixá-los, já que toda minha família reside no estado do Rio de Janeiro. O que poderia ter dado errado, deu certo, João, o meu filho surdo, me ajudava nas oficinas, enquanto Esdras tão pequeno abrilhantava palestras e minicursos com seus dedinhos pequenos ensinando o alfabeto.

Quanto às práticas de alfabetização e letramento bilíngue desenvolvidas podemos dizer que a metodologia utilizada, assim como as atividades criadas em contexto informal podem ser aplicadas em casas de crianças surdas e em salas de aulas por professores comuns.

Incluir o aluno surdo é oferecer meios legais para que a família juntamente com o aluno surdo possa optar e usar o meio de comunicação que achar mais viável, pela oralização, leitura labial, uso de aparelhos auditivos móveis, implantes cocleares, ou o uso exclusivo da Libras, para participação nos eventos da escola, palestras ou depoimentos. A isso se dá o nome de respeito.

O presente trabalho foi regado com inúmeras lágrimas, sufocadas, algumas de renúncias e esforços sobre-humano para conseguir finalizá-lo. Escrever essas últimas linhas me emociona. Pois trago em minha memória tudo o que superei. Superei a dor da minha alma, por estar só durante esta jornada, pressões psicológicas, a dor da rejeição, da carência e das ausências. “Pessoas normais” passeavam, iam à praia e viajavam, enquanto eu escolhia me debruçar sobre os livros.

Quantas vezes sentei-me em frente ao computador ao entardecer e, só me levantava quando este mesmo sol já se levantava. Pois no decorrer do dia havia duas crianças que dependiam de mim, para comer, conversar, brincar. Havia uma casa para limpar, roupas para passar, idas e vindas ao colégio, mercado, hospital e farmácias.

Percebo este trabalho como um marco na minha trajetória, pois minha vida se dividiu em antes e depois desta pesquisa. Nem eu sabia que Deus havia me dado tanta força para lutar e vencer. Não sou exclusividade. Sou apenas mais uma, em meio a milhões de mulheres, que sonharam com a liberdade que a educação pode proporcionar ousaram vencer. Este trabalho para mim tem gosto de prêmio, taça de ouro depois de um campeonato vencido.

Fica em aberto a possibilidade de novos estudos que possam, por exemplo, analisar qual o nível de alfabetização e letramento dos surdos. Buscar saber como dominam a leitura e escrita, se entendem o que copiam, em qual o nível de letramentos se encontram, quais apoios recebem.

Como ficou claro o Ensino Fundamental - anos iniciais é o nível de ensino com o menor número de alunos surdos na cidade do Natal/RN. O que tem ocasionado tal resultado? Estão nascendo menos crianças surdas? As crianças surdas estão sendo submetidas ao implante coclear em maior número? Qual fator pode estar cooperando para a eliminação da classificação desses alunos surdos como deficientes auditivos? Como está sendo feita a alfabetização e letramento das crianças implantadas? Com ou sem Libras? Elas estão aprendendo? Como está o nível de aprendizado desses alunos implantados?

Outra pesquisa que fica em aberto seria para nos informar do quantitativo de professores bilíngues e intérpretes no Brasil e Rio Grande do Norte. Investigar o porquê da escassez de profissionais intérpretes e professores alfabetizadores bilíngues nas redes públicas? Como é a formação desses profissionais? É contínua?

Para uma continuação e aprofundamento da investigação empreendida fica a possível multiplicação da metodologia de letramento bilíngue de criança surda em tempo real de modo informal a um grupo de mães para que elas possam aplicar em suas casas com seus filhos surdos. E o compartilhamento de ideias e diretrizes com professores que estão à procura de caminhos possíveis para letrar seus alunos surdos.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. **Memórias, narrativas e pesquisa autobiográfica. Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, nº 14, p. 79-95, set. 2003.

ALENCASTRO, Lucia Helena. **A aprendizagem por projetos como uma via possível à produção de conhecimentos no ensino superior. Divers@**, Matinhos, v. 10, n. 1, p. 28-40, jan./jun. 2017

ALPENDRE, Elizabeth Vidolin. AZEVEDO, Hilton José Silva de. **Concepções sobre surdez, linguagem e o aprendizado de leitura**. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/417-4.pdf>. Acesso em: 26/12/2019. Hora: 20h43

ALVES, Rosimar Pires; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. Planejamento: organização, reflexão e ação da prática docente. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/planejamento-eficaz-e-base-organizacao-acao-docente.htm>. Acesso em 09/04/2020. HORA: 14:31.

ANTUNES, C. **A construção do afeto**. São Paulo: Augustus, 2000.

ANED - **Associação Nacional de Educação Domiciliar** – <https://www.aned.org.br/conheca-ed-no-brasil>. Acesso em: 03/04/2020. Hora: 22:34

BARBANTI V. J. **Dicionário da Educação Física e do Esporte**. Manole, 2ª Ed., Barueri, 2003.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. 2ª ed. São Paulo – Natal: EDUFRRN; PAULUS, 2010.

BÉRGSON, Henri. **Matéria e memória**: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins fontes, 1999.

BÍBLIA SAGRADA. Trad. Monges de Maredsous (Bélgica), pelo Centro Bíblico Católico. 52ª ed. Revista por Frei João Pedreira de Castro, OFM e equipe auxiliar da editora. São Paulo: Editora Ave Maria, 1986.

BORGES, Maria Célia. AQUINO, Orlando Fernández. Puentes, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: História, Políticas e Perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p.94-112, jun2011 -ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431> Acesso em 05/02/2020. Hora: 17h

BOTO, Carlota. Homeschooling: a prática de educar em casa. **Jornal da USP**. Editoriais: Artigos- URL Curta: jornal.usp.br/?p=153910 em 16/03/2018– Universidade de São Paulo. <https://jornal.usp.br/artigos/homeschooling-a-pratica-de-educar-em-casa/> Acesso em: 04/04/2019. Hora: 13:00

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 1679 de 02/12/1999** – Diário oficial nº 231-E. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília/DF: Casa civil, 1999. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=181364>. Acesso em: 26/12/2019. Hora: 13:52

BRASIL. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a regulamentação da 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: 03/11/2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **III Relatório Nacional de cumprimento da Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (CIADDIS) e o Programa de Ação para a Década das Américas pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas com Deficiência (PAD)** Fevereiro/2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegueportemas/atuacaointernacional/relatorios-internacionais-1/CEDDIS.pdf/view>. Acesso em: 10/04/2020 as 15:43.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Brasília/DF: Casa Civil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 17 abril de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n. 1.679, de 02 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília/DF: Casa Civil, 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/legis/pdf/portaria1679.pdf>- Acesso em: 17 abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Educação Especial- Cadernos de Estudos**. Secretaria de Educação Especial- SEESP, Rio de Janeiro: Série Atualidades Pedagógicas, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_2.pdf. Acesso em: 03 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio** – Brasília/DF: Casa Civil, 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 de abril de 2020. Hora: 13:30.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Institui a República Federativa do Brasil. Brasília/DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91972/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988>. Acesso em: 09 de abril de 2020. Hora: 13:50.

BRASIL. **Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília/DF: Casa Civil, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 22 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília/DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; UNESCO, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 22 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília/DF: Câmara de Educação Básica, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 05 maio 2019.

BRASIL. **Lei n.10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília/DF: Casa Civil, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: Casa Civil, 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 maio 2019.

BRASIL. **Projeto de lei N.º 2.401, de 2019.** Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=C5F58BD34BAD023F686924361C638DD3.proposicoesWebExterno2?codteor=1739762&filename=Avulso+-PL+2401/2019. Acesso em: 09/04/2020. Hora: 12:01

BRITO, L.F. **Aquisição de Português por surdos.** Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 1996.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração Social e Educação dos Surdos.** Rio de Janeiro/RJ: Babel, 1993.

BRITO, L. F. et. al. **Língua Brasileira de Sinais-Libras.** In: _____. (Org.) BRASIL, Secretaria de Educação especial. Brasília: SEESP, 1998.

BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais.** 5ª ed. — Rio de Janeiro: Record, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensinar a ensinar:** Didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson, 2001.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira.** São Paulo: Edusp, 2001.

CAPOVILLA, Fernando César. **Alfabetização: Método Fônico.** São Paulo: Memnôn, 2004.
CASAGRANDE, Cledes Antônio. Identidade e biografia sob a ótica da ação comunicativa de Jurgen Habermas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna: **(auto)biografia e formação humana.** Natal: EDUFRN, 2010.

COSTA, José Junio Souza da. A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. *Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre*. Volume VII – Número 18 – Ano 2015 – ISSN 1984-9052. Disponível em: <http://www.theoria.com.br/edicao18/06182015RT.pdf>. Acesso em: 26/12/2019. Hora: 16h.

CORRÊA, M. R. M. **Com saber, com afeto**. Amando e Educando, n. 254, p.38-39, 1995.

CURTO, Lluís Maruny. MORILLO, Maribel Ministral. TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e Ler** - Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília. DF: MEC/UNESCO, 2003.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. 2. ed. Tradução de Maria da Conceição Passai, João Gomes da Silva Neto, Luís Passeggi. Natal: EdUFRN, 2014.

XXXX: Dicionário de nomes próprios. Disponível em: <https://www.dicionariodenomespropios.com.br/esdras/Acessoem:12/02/20>. Hora: 22:37

Educação domiciliar - Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/51091-educacao-domiciliar> Acesso em: 09/04/2020. Hora: 12h

FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto: curso básico: livro do professor**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora Wallprint, 2008.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN, 2014.

FERNANDES, Sueli. MOREIRA, Laura Ceretta. **Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior**. *Educ. rev.* [online]. 2017, n.spe.3, pp.127-150. ISSN 1984-0411. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.51048>.

FERNANDES, E. (org). **Surdez e bilinguismo**. Porto alegre: Mediação. 2005.

FERNANDES. Sueli. **Práticas de letramento na Educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2004

_____. Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.

FERREIRA, J.R. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Cadernos Cedes. v. 19 n. 46. Campinas, 1998.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Alfabetização em processo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FLORES, Cláudia Regina. Metodologias Visuais: visualidade como ferramenta para a pesquisa sobre visualização e arte na educação Matemática. **Actasdel VII CIBEM**. Montevideo/Uruguay, 2013. Disponível em: <http://cibem.semur.edu.uy/7/actas/pdfs/171.pdf>. Acesso em 17/04/2019. Hora: 19:00.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003

_____. **Educação como prática de liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GAUTHIER, Clermontet al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto Editora: Portugal, 1999

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. **Educação formal e não-formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

GIORDANI, Liliane Ferrare. Representações culturais da escrita: letramentos e educação de jovens e adultos surdos. **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, 5, 2004. Anais... Curitiba: editora da PUCPR, 2004. 1 CD rom.

GOES, Maria Cecília Rafael. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas: autores associados, 1996.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda**. Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio-Interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

HONORA, Márcia, FRIZANCO, Mary Lopes Esteves, **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. II Título, São Paulo, Ciranda Cultural, 2009.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Esclarecendo as deficiências**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2000.

JOSSO, Marie- Christine. Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. In: Nóvoa, An-

tônio; Finger, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ed. Natal, RN - Edufrn, 2014.

KLEIMAN, Ângela B. (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

_____. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

KUBLER, Ross E. **Sobre a morte e o morrer**. Rio de Janeiro: Editora Martins Fontes; 1985.
LACERDA, Cristina. **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFCar, 2014.

LEITE, Pedro Pereira. William Kilpatrick (1871 – 1965) O método do Projeto. **Museu, Educação, Diversidade**. <https://museueducacaodiversidade.org/2019/07/23/william-kilpatrick-1871-1965-o-metodo-do-projeto/>. Acesso em: 14.01.2022
LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 24.ed., São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, M. S. C. **Motricidade, escrita e leitura: possíveis elos de ligação em crianças com dificuldades de aprendizagem?** Dissertação de Mestrado - Unicamp, Campinas, SP, 1997.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. **Análise do reconto de histórias em língua de sinais e escritas por pessoas surdas**. Tese de doutorado não publicada. Programa de pós-graduação em psicologia do desenvolvimento. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

LODI, Ana Cláudia, SKILIAR, Carlos [et al.] **Letramento e minorias**. 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

LODI, Ana Claudia Balieiro. BORTOLOTTI, Elaine Cristina. CAVALMORETI, Maria José Zanatta. **Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 131-149, Ago./Dez. 2014.

LOPES, M. C.; THOMA, A. da S. **Subjectivation, normalisation et constitution de l'écrit thos-sourd: politiques publiques et paradoxes contemporains**. La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation, n. 64, p. 105-116, 2013.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Formação de professores para a educação infantil. In: **Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**. Recife/ Pernambuco. Anais. Pernambuco. Associação Nacional de Educação musical, pp. 77-87.1998.

MAHEIRIE, Kátia. **Agenor no Mundo: um Estudo Psicossocial da Identidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér e colaboradores. Integração de pessoas com deficiência. Editora Memnon. Edições Científicas, LTDA, 1997.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da educação de pessoas com deficiência**. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.

MARTINS, Emerson. **Cultura surda, educação e novas tecnologia sem Santa Catarina**. UFSC, 2005 (Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina) Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br> Acesso em: 18/04/2019. Hora: 10:57.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias**. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

MORENO, Ana Carolina. **Educação domiciliar**: liberdade para algumas famílias pode prejudicar crianças vulneráveis, dizem especialistas. (12/04/2019 06h00 – G1) Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/12/educacao-domiciliar-liberdade-para-alguas-familias-pode-prejudicar-criancas-vulneraveis-dizem-especialistas.ghtml>. Acesso em: 12/04/2020. Hora:22:04.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro. LODI, Ana Claudia Balieiro. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, 2018: 49-56. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-49.pdf> Acesso em 05/02/2020. Hora: 17h

NATAL, RN. **Sistema Integrado de Gestão da Educação – SIGEduc**. https://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/public/transparencia/pages/consulta/relatorio_estudantes/relEstudantesNEEAnalitico.jsf. Acesso em 13/04/2020, às 18:02

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim Falou Zaratustra**. Versão para e-book. 2002.
NÓVOA, Antonio. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Do mestre-escola ao professor do ensino primário**. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). Lisboa: ISEF, 1986.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e as histórias de vida**. In: NÓVOA, Antonio (org.) Vida de professores. 2 ed. Porto: porto editora, 2000.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade**: educação e reeducação enfoque psicopedagógico. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

OMOTE, S. **Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados**: um estudo psicológico. 1980. Dissertação (Mestrado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**. In: OMOTE, Sadao (org). Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. p. 1136.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos**

Humanos. Paris: ONU, 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 20 jun. 2019.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório Mundial sobre a Deficiência** / World Health Organization, The World Bank ; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo :SEDPcD, 2012. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf Acesso em: 11 de fev. de 2019. Hora: 23h

PAULA, Natália Tavares; GIANOTTO, Adriano de Oliveira. **Revista espacios (2016); Políticas de inclusão dos alunos surdos na rede municipal de educação do Natal/RN. Vol.37 (nº20) pág. E-2. DOI: 10.48082**. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a16v37n20/163720e2.html>

PASSEGGI, M. C. y Souza, E. C. **Revista Investigacion Cualitativa**, (2017). O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. *Investigación Cualitativa*, 2(1) pp. 6-26. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI; SILVA (Org.) **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

_____. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino (Org.) **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRN, 2008a.p. 103-132.

_____. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino. **Tempo, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2006.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. A performatividade em educação de surdos. Cap. IV, p. 101-117. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. 302p. ISBN 978-85-7401-558-3. Disponível em: http://www.socepel.com.br/_arquivos/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Surdos_Qual_Escolar.pdf. Acesso em 23/10/2019.

PEREIRA, M.C.C. Formação de Profissionais na área da surdez na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. In: **Seminário de Surdez: Desafios para o próximo milênio**. Anais do seminário: Surdez: Desafios para o próximo milênio (pp. 128-132). Rio de Janeiro. Recuperado: 1jun 2016. Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002965.pdf>. Acesso em 27/11/2019.

PERRENOUD, PH. **A pedagogia na escola das diferenças**. Fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed Editor. 2001.

PIAGET, Jean (1896-1980). **A representação do mundo na criança**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2005.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da Educação**. 3ªed. São Paulo: Ática, 1986.

PINEAU G.; LE GRAND, J. **Leshistoires de vie: que sais-je**. Paris: PUF, n. 2760. 2002.

PROVINHA BRASIL. In: <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil> acesso em: 05/06/2019
QUADROS, Ronice Müller de. O bi do bilingüismo na educação de surdos In: _____. **Surdez e bilingüismo**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

REHABILITATION INTERNATIONAL. **Carta para o Terceiro Milênio**. Londres, 1999.
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf. Acesso em: 29 set. 2018

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

RIELLO, Maria Vicentina Araújo Pimentel. DRUMOND, Terezinha Bandeira Pimentel. A importância da família no processo de ensino e aprendizagem da criança da educação infantil. Revista PLUS FRJ: **Revista Multidisciplinar em Educação e Saúde**, ISSN - 2525-4014 p. 36, nº 5, Ago/2018. Disponível em: <https://frjaltosanto.edu.br/site/wp-content/uploads/2019/05/ARTIGO-03-A-IMPORT%C3%83NCIA-DA-FAM%C3%8DLIA-NO-PROCESSO-ok.pdf> Acesso em: 20 jun. 2019.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de surdos**. A caminho do bilinguismo. RJ: EDUFE. 1999.

SANCHES, Roberto. O saber da narração: Paul Ricoeur e Marie - Christine Josso. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. *O direito dos oprimidos*. Coimbra: Editora Almedina, 2014 (edição brasileira: São Paulo: Editora Cortez, 2014).

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Camila Ferreira. LOPES, Rodrigo de Macedo. **Entre o individual e o coletivo: a biografia como uma saída**. Sociologias, Porto Alegre, ano 21, nº 50, p.286-295, 2019.

SILVA, Aline Maira da Silva. MENDES, Enicéia Gonçalves. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Rev. bras. educ. espec.** 14 (2) Ago 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XCsMXPGwSndbZYprkdjRfmn/?lang=pt>

SILVA, Giselli Mara da. **O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras**. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. 2014, vol.14, n.4, pp.905-933. ISSN 1984-6398. <https://doi.org/10.1590/1984-639820145558>.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. SILVA, Katiene Symone de B. Pessoa da. Colaboração de José Pires e Lúcia de Araújo Ramos Martins. Natal, RN: EDUFRRN, 2011. A formação do-

cente e a inclusão escolar. (2011)

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001 (org.) Vera Massagão Ribeiro – 2ª Ed. – São Paulo, Global, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5ª ed., São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOARES, Mariane de Araújo. **O espelho em duas faces: reflexo do papel de pais e professores na escolarização de crianças com deficiência visual nos anos finais do ensino fundamental**. 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico - metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, v. 25, p. 22-39, 2006. Acesso em 22 de setembro de 2011.

SKLIAR, C.B.; LUNARDI, M.L. Estudos surdos e estudos culturais em educação. In: LACERDA, C.B.F.; GÓES, M.C.R. (Org.). **Surdez, processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. p. 11-22.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: _____ (Org.). **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

SYNDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1998.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis. Editora UFSC. 2008.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Francisca dos Santos; SILVA, Maria de Jesus Assunção e: LIMA. Maria da Glória. **O desenvolvimento docente na perspectiva da (auto)formação profissional**. Disponível em: file:///C:/Users/jube/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/419329486.dissertacao_completa2%20(1).pdf. Acesso em 09/04/2020.

THOMA Adriana da Silva; Maura Corcine LOPES etall. **A invenção da surdez**. Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2004.

TOKITAKA, Janaina. **Pedro vira porco espinho**. Jujuba Editora, São Paulo, 2017. *Distribuição gratuita: projeto Itaú – Leia Para Uma Criança*.

VYGOTSKY, Lev Semióvich. **Fundamentos de defectología**. In: Obras escogidas. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, LS. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 1979.

WALLON, Henri Paul Hyacinthe. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WRIGLEY, Oliver. **Política da surdez**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

Sobre a autoria



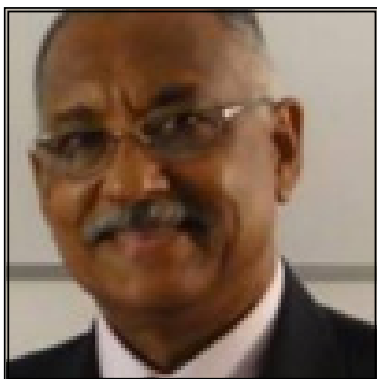
ELIZABETE SIQUEIRA RIBEIRO

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Graduação em Letras - Português e Inglês pela UNIG – Universidade Iguaçu (2003). Especialização em LIBRAS - Docência, tradução/interpretação e proficiência (2012). Trabalhou no Centro de Apoio a Surdez – CAS, nos anos de 2017 e 2018. Membro do grupo de estudos no campo da sensorialidade. Área de maior interesse: educação de surdos.



LUZIA GUACIRA DOS SANTOS SILVA

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004). Pós-doutorado na Universidade de A Coruña - Espanha (2013-2014). Mestrado em Educação e Graduação em Pedagogia pela UFRN. Professora aposentada do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, atuando desde o ano de 2020 no Programa de Professor Voluntário como Membro da Linha de Pesquisa: Educação e inclusão em contextos educacionais, no Programa de Pós-graduação em Educação/UFRN, na Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais e na Linha de Pesquisa: Processos de ensino e de aprendizagem na perspectiva da Educação Especial, do Mestrado Profissional em Educação Especial, na UFRN. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: Inclusão escolar e processos de ensino e aprendizagem de estudantes cegos e com baixa visão e na formação continuada de professores. Atualmente desenvolve a função de Preceptora Multiprofissional Pedagoga no Centro de Educação e Pesquisa em Saúde Anita Garibaldi - CER IV, do Instituto Santos Dumont (ISD), localizado no município de Macaíba, no Rio Grande do Norte.



FREDY ENRIQUE GONZÁLEZ

Possui Doutorado em Educação - Universidade de Carabobo, Valencia, Venezuela (1998). Professor Aposentado na Universidad Pedagógica Experimental Libertado (UPEL, Núcleo Maracay, Aragua, Venezuela); Coordenador-Fundador do Núcleo de Investigación en Educación Matemática "Dr. Emilio Medina" (NIEM; UPEL Maracay) e do Centro de Investigaciones Educativas Paradigma (CIEP; UPEL Maracay). Coordenador-fundador do PhD em Educação Matemática da UPEL Maracay; Coordenador do projeto de pesquisa intitulado "História Social da Educação Matemática na América Latina", vinculado à Linha de Pesquisa em Educação Matemática (018) do NIEM; Professor Visitante Estrangeiro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no Departamento de Educação (Dezembro de 2017 - 2021); Professor credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na Linha de Pesquisa "Educação, Construção das Ciências e Práticas Educativas".

Nas narrativas de si que se apresentam, nessa obra, há referência constante às pessoas com surdez, quando trata da cultura e identidade surda, ao discutir sobre alfabetização bilíngue e a respeito dos caminhos trilhados por uma mãe de criança surda no processo (auto)formativo para atuação alfabetizadora bilíngue, em contextos: formal, não-formal e informal. Nela, também é revelada uma metodologia que nasce do contexto de uma realidade concreta que vai se delineando nas vivências cotidianas via estratégias que imprimem ludicidade, diálogo e compartilhamento ora no contexto escolar formal, ora em contextos informais, com vistas a alfabetização e letramento da criança surda. O livro é um convite a redefinição de práticas de ensino e de atitudes excludentes ainda existentes em muitas escolas brasileiras, e que podem ser aplicadas tanto na perspectiva do ensino presencial quanto do ensino híbrido. A obra está dividida em duas sessões: A primeira, de cunho mais teórico, que serviu de base para discussão das narrativas de si está composta por dois capítulos que discutem sobre formação e autoformação no contexto geral da educação e no campo da surdez, sobre o qual se dá grande relevo, evocando aparatos legais da legislação brasileira para formação do profissional da Educação Especial e para ensino da Libras. Na segunda sessão, as narrativas de si estão divididas em três capítulos, nos quais a autora discorre sobre escolhas e decisões tomadas em relação ao filho com surdez, assim como a respeito dos processos alfabetizador bilíngue e autoformativo.