

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
FAALC – FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM ESTUDOS DE  
LINGUAGENS**

---

**ADALGISA APARECIDA DE OLIVEIRA**

**ENTRE ESPAÇOS DISCURSIVO-BIOGRÁFICOS: SOBRE A ESCRITA DE  
ADULTOS SURDOS**

**CAMPO GRANDE – MS  
MARÇO – 2021**

**ADALGISA APARECIDA DE OLIVEIRA**

**ENTRE ESPAÇOS DISCURSIVO-BIOGRÁFICOS: SOBRE A ESCRITA DE  
ADULTOS SURDOS**

Dissertação apresentada para obtenção de requisitos ao título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elaine de Moraes Santos.

**Área de Concentração:** Linguística e Semiótica

**Linha de pesquisa:** Linguagens, Identidades e Ensino

**CAMPO GRANDE – MS  
MARÇO – 2021**

**ADALGISA APARECIDA DE OLIVEIRA**

**ENTRE ESPAÇOS DISCURSIVO-BIOGRÁFICOS: SOBRE A ESCRITA DE  
ADULTOS SURDOS**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elaine de Moraes Santos (presidente)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nara Hiroko Takaki (membro titular)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Rony Márcio Cardoso Ferreira (membro titular)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro (suplente interno)

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Samuel Ronobo Soares (suplente externo)

Instituto Federal do Paraná (IFPR)

*Dedico este trabalho aos meus filhos, por terem me incentivado a jamais desistir diante das adversidades surgidas, e aos alunos surdos que me fizeram despertar para a pesquisa.*

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a Deus, por me conceder sabedoria e discernimento para dar continuidade a um objetivo tão grandioso e almejado, tendo em vista que, nos momentos de fraqueza, os pensamentos obscuros me faziam temer e desacreditar que conseguiria, porém Deus, em sua infinita bondade, me fez perseverar.

Agradecer à minha família, em especial à minha mãezinha (*in memória*) que, mesmo com idade avançada e que de tão longe, se pôs a me abençoar em suas orações pela minha conquista nos estudos. Eu a amo e agradeço por não ter desistido de mim, mesmo quando estive doente, enquanto criança. Suas orações e sua crença me fizeram estar por aqui até hoje.

Ao meu pai, (*in memória*), que compreendeu a importância de uma filha mulher estudar e se posicionar na vida.

Aos meus amados filhos, Vinicius, Camila, Giovana e Lorena, que se uniram ao meu propósito, não me deixando jamais desistir, incentivando a cada momento de desespero ou de sensação de incapacidade, agradeço a forma com que ficaram à frente da administração de nosso lar, sem lamentar minha ausência e distração por estar focada em apropriar e escrever ao que me propus. O modo como colaboraram e se organizaram para atender à necessidade um do outro mostra quão lindo é esse laço de sangue. Não consigo mensurar em palavras a gratidão que sinto por não perderem o foco no objetivo pessoal de cada um. A união de vocês foi o que me impulsionou para calcar os difíceis degraus no mestrado.

Agradeço ao meu marido, por sempre me impelir com a frase “tudo que se começa tem que terminar, nossa vida nunca foi fácil, você pode, você consegue”, gerando em mim um sentimento de vontade de continuar, por compreender a seu modo a minha ausência, por me socorrer nos momentos de dor, por estar ali.

Imensamente grata à minha professora orientadora, pessoa que admiro por sua garra e positividade em tudo que faz, além de coragem ao exercer a militância frente ao que pensa. Agradeço a credibilidade que depositou em mim e pelos vários momentos de estudo e aprendizagem que vivenciamos. Seus incentivos, nossas conversas e nossos risos foram fundamentais em minha vida. Uma convivência ímpar que tanto bem me fez e cuja amizade não quero perder, o que me faz acreditar que

existem anjos, sem asas, espalhados pela Terra. Ela me proporcionou momentos de alegria que ficaram marcados eternamente em minha memória. Em se tratando de “surpresas”, é surpreendente, atenciosa, preocupada, encantadora. Aos poucos, colaborou para que eu conquistasse novas amizades, já que me considero uma pessoa difícil de lidar, se fez orientadora e psicóloga, sem reclamar de meus relatos pessoais, portanto gratidão é o que sinto. Amor resume.

Não posso deixar de agradecer aos meus amigos, tanto os que me incentivaram a iniciar o mestrado, quanto aos que fiz durante o processo. Gratidão à Bia, que sempre me recebeu com um sorriso no rosto, que me apoiou e ajudou esclarecendo dúvidas sobre conceitos que eu não entendia e, no final, sempre dizendo, “vai ficar tudo bem”, motivando com carinho o que, para mim, mostrava-se como obstáculo. À Amanda, que alegremente tentava me descontrair para dispersar o nervo nas apresentações de trabalho. Aos incentivos romantizados do Cauê e da Mona. Agradeço também à Saffe, que tem minha admiração pela postura que exerce diante da aquisição do conhecimento, sempre tão centrada no que faz.

A todos os professores doutores, que a mim concederam o aprendizado para sustentar a base da pesquisa, além da prof. orientadora Elaine de Moraes Santos.

Gratidão ao Prof. Nolasco, que incisivamente me fez compreender, perceber e sustentar um trabalho sob o olhar do crítico biográfico – o que proporcionou levar a perspectiva da crítica biográfica como enfoque da escrita de minha dissertação.

À Prof.<sup>a</sup> Nara Takaki, que ricamente contribuiu com sugestões de aperfeiçoamento ao se apropriar da minha pesquisa, além dos demais professores e professoras que participaram de minha formação acadêmica em Estudos de Linguagens: Aparecida Negri, Elizabete, Eluíza, Geraldo, Maria Luceli, Rogério, Sueli, Vânia Guerra, assim como aqueles que se disporão a estar em minha banca de defesa. A todos, os meus mais sinceros agradecimentos.

A beleza do desafio é ultrapassá-lo, não como maneira de subjugá-lo, mas como possibilidade de ativar elos que devem ser considerados como a abordagem do 'devir e seus fluxos' (GIANOTTO, 2014, p.135).

## ENTRE ESPAÇOS DISCURSIVO-BIOGRÁFICOS: SOBRE A ESCRITA DE ADULTOS SURDOS

Este trabalho visa desestabilizar os efeitos de evidência acerca da natureza híbrida das práticas de escrita de adultos surdos quando mobilizam a língua portuguesa e se fazem autores em espaços discursivos do cotidiano. Para adentrar esse trajeto temático (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2014), adoto a Análise do Discurso de linha francesa em diálogo com os chamados Estudos Surdos, focalizando as noções de *cultura e identidade surda*, para pensar surdez como diferença linguística, a LIBRAS como L1 e o acesso ao português como segunda língua. Na relação transdisciplinar, adoto a crítica biográfica como meio de tecer maior “liberdade criativa” (SOUZA, 2011), no batimento entre uma escrita de si, professora e pesquisadora, diante das condições de escrita de 8 alunos surdos que cursam o Ensino Médio em um Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, situado em Campo Grande-MS. De posse do arquivo discursivo produzido, o estudo recorta como *corpus* regularidades e dispersões (FOUCAULT, 2010) que historicizam a relação entre as políticas públicas em vigor para o ensino inclusivo de surdos e sua implementação no contexto investigado. No processo, ao retratar minhas memórias, enunciando um caminho desconhecido, ressignifico a minha própria vida e a do outro. Iniciando pelo meu eu, enquanto profissional de AEE, perpasso por memórias que enriquecem minha trajetória de vida, ao me apropriar das experiências que demarcam a minha caminhada e que, aqui, relaciono com meu objeto de estudo, para dar suporte e mostrar de onde vem o desejo por colaborar com o outro, surdo, enquanto sujeito de subjetividades fronteiriças. Como resultados, de um lado, reuni informações, registros, exemplos e experiências a partir de um modo outro de pensar a aprendizagem de português por alunos surdos na EJA ou a forma como se constituem suas práticas de escrita no espaço escolar. Em conformidade aos anseios da atualidade, reivindicar a urgência de promover adequação da formação profissional de professores e intérpretes, além da implementação de políticas linguísticas que desmistificam a deturpação das práticas escritas do sujeito surdo, é assumir o compromisso de desconstruir estigmas e proporcionar maior aquisição da LIBRAS por ouvintes.

**Palavras-chave:** Produção textual. Surdo. Português como segunda língua. Ensino Médio. Regularidades discursivas.

## AMONG DISCURSIVE-BIOGRAPHIC SPACES: THE DEAF ADULTS' WRITING

This work aims to destabilize the evidence effects around the hybrid nature of the writing practices of deaf adults when they mobilize the Portuguese language and make themselves authors in quotidian discursive spaces. Immersing in this thematic path (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2014), I adopted the Discourse Analysis of French line in dialogue with the Deaf Studies, focusing on the notions of culture and deaf identity to think on deaf as a linguistic difference, on LIBRAS as L1, and on Portuguese as a second language. In a transdisciplinary relation, I resort to biographical criticism as a way of building a “creative freedom” (SOUZA, 2011) in a comparison between a self writing, as a teacher and a researcher, in face of the writing conditions of 8 deaf students who attend high school in a State Center for Youth and Adult Education (EJA), located in Campo Grande-MS, and a reading gesture (ORLANDI, 2012) of comments produced by internet users on Danrley Oliveira and Larissa Jorge YouTube's channels about deaf's writing. With the produced discursive archive, the study outlines as *corpus* the regularities and dispersions (FOUCAULT, 2010) that historicize the relation between the public policies in force for inclusive education for deaf people and its implementation in the investigated context. In the process, by portraying my memories, and enunciating an unknown path, I reframe my own life and that of the other. Starting with myself, as a professional of the Specialized Educational Service, I go through memories that enrich my trajectory, by appropriating the experiences that mark my journey and that I relate both to my study object and to the stabilized assertions in the digital media regarding with deaf writing and its linguistic articulations in order to support and show the willingness to collaborate with the other, the deaf, as a subject of border subjectivities. As a result, I gathered information, records, examples, and experiences from an "other" way of thinking about the process of learning Portuguese by deaf students at EJA or even the way their written practices are constituted in the school space. In accordance with current concerns, claiming the urgency of promoting appropriate professional training for teachers and sign language interpreters, besides the implementation of language policies that demystify the distortion of the written practices of deaf students is to assume the commitment to deconstruct stigmas and provide better acquisition of LIBRAS for listeners.

**Keywords:** Text production. Deaf people. Portuguese as a second language. High School. Discursive regularities.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Exemplo de sinais polissêmicos.....	24
Figura 2 - Pátio utilizado para estudos e refeitório.....	58
Figura 3 - Quadro branco da sala de aula 1.....	59
Figura 4 - Sala de aula 1 do CEEJA (auditório).....	59
Figura 5 - Níveis de planejamento do Plano Educacional Individualizado .....	72
Figura 6 - Produção escrita dos alunos surdos: Gênero - entrevista.....	121
Figura 7 - Enunciado do material didático: entrevista.....	122
Figura 8 - Produção escrita dos alunos surdos: gênero notícia.....	123
Figura 9 - Enunciado do material didático: notícia.....	124
Figura 10 - Produção escrita dos alunos surdos: gênero poema.....	126
Figura 11 - Enunciado do material didático: poema.....	126
Figura 12 - Produção escrita com interferência do intérprete: gênero crônica.....	128
Figura 13 - Enunciado do material didático: crônica.....	129
Figura 14 - Produção escrita com interferência do intérprete: gênero resenha .....	130
Figura 15 - Produção escrita com interferência do intérprete: gênero resenha .....	135
Figura 16 - Enunciado do material didático: resenha.....	136
Figura 17 - Produção escrita com interferência do intérprete: gênero fábula.....	138
Figura 18 - Enunciado do material didático: fábula.....	139
Figura 19 - Produção escrita com interferência do intérprete: gênero conto.....	140
Figura 20 - Produção escrita sem interferência do intérprete: gênero relato de experiência.....	141
Figura 21 - Produção escrita com interferência do intérprete: texto de opinião.....	143

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Teses e Dissertações pesquisadas no Portal da Capes .....	37
Tabela 2 – Horário de sala de aula do ensino médio da EJA .....	63
Tabela 3 – Cronograma de atendimento personalizado em cabine .....	64
Tabela 4 – Síntese analítica das produções textuais.....	144

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Análise do Discurso de linha Francesa
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAA	Comunidade Alternativa e Aumentativa
CAS	Centro de Atendimento ao Surdo
CEB	Câmara de Educação Básica
CNB	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FD	Formação Discursiva
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração
FI	Formação Ideológica
FIG.	Figura
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDB	Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da educação
PAEE	Professor de Atendimento Educacional Especializado
PEI	Planejamento Educacional Individualizado
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>15</b>
<b>1. CRÍTICA BIOGRÁFICA: LEITURA PELO CRIVO DAS SENSIBILIDADES EPISTÊMICAS.....</b>	<b>29</b>
1.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	29
1.2 TECENDO NARRATIVAS: RESSIGNIFICANDO EXPERIÊNCIA NA EJA.....	29
1.3 A PROFESSORA PESQUISADORA E UMA ESCRITA DE SI/MIM.....	40
<b>1.3.1 As controvérsias da EJA como espaço de sociabilidade e acessibilidade: políticas de amizade.....</b>	<b>44</b>
<b>1.3.2 Críticas à exterioridade da EJA: espaço fronteiro a ser desconstruído em suas políticas públicas.....</b>	<b>47</b>
<b>1.3.3 Memórias esquecidas na EJA.....</b>	<b>51</b>
1.4 A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	56
1.5 SENSIBILIDADES EPISTÊMICAS: DITOS E ESCRITOS.....	67
<b>2 CULTURA, IDENTIDADE E ENSINO.....</b>	<b>74</b>
2.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	74
2.2 CULTURA E IDENTIDADE SURDA.....	75
2.3 ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS.....	90
<b>2.3.1 Escola Bilíngue x Educação inclusiva no Brasil.....</b>	<b>95</b>
<b>2.3.2 O ensino de português como segunda língua: a produção escrita.....</b>	<b>101</b>
<b>2.3.3 O ensino de surdos na Educação de Jovens e Adultos.....</b>	<b>111</b>
<b>3 ARQUEOGENEALOGIA DAS PRÁTICAS DISCURSIVO-TEXTUAIS.....</b>	<b>117</b>
3.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	117

3.2 Por uma arqueogenealogia.....	117
3.3 O trajeto temático e a construção do arquivo discursivo.....	118
3.4 A ordem discursiva da escrita do surdo na EJA.....	119
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>163</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Os cafés / Eu estou rico e café xícara dele simple copo e café. Eu falo, sou rico porque mais forte, xícara dura! Esse plástico é fraco! Hehe...Eu não preocupado porque mau mais fácil é mole depois jogar lixo o cadê de você? Então, espero só ver sua vai até fim? As pessoas pega na mão uma xícara e cai no chão se quebrando toda. e copo plástico sempre copo não quebra” (Trecho de texto produzido por C.F.).

O trecho da produção textual de C.F<sup>1</sup>, jovem matriculado no Ensino Médio da EJA, apresentado como epígrafe, mostra na prática a forma diferenciada com que alunos surdos produzem a escrita da língua portuguesa. No segmento, o estudante cria o que foi sugerido na atividade proposta pela professora regente, expressando o gênero textual fábula, que tem por finalidade apresentar uma moral para a história como forma de aprendizado.

Ao analisar a tradução feita pela intérprete da língua gestual, noto as complexidades existentes para os sujeitos surdos na aprendizagem dessa segunda língua, considerada majoritária e oficial do país. A tradução colabora no sentido de provocar inquietação e demonstrar o quão é preocupante o fato de os surdos serem rotulados e classificados como incapazes, sem ter um suporte que desmistifique estabilização de discursos sobre seu insucesso, ou seja, promovendo um olhar que interroga a associação direta entre a diferença linguística do surdo e seu desempenho no uso da modalidade escrita do português. Para tanto, segue a tradução da proposta de produção de fábula:

Os cafés. A xícara estava linda e formosa na prateleira enquanto a seu lado estava o copo de plástico. A xícara disse: \_ Sou rica, porque sou mais forte e duro. Esse plástico é fraco, he,he...\_ Eu não estou preocupado, porque sou mais frágil e mole eu sou descartável. E você? Espera até ver seu fim. As pessoas usam xícara que caem no chão e quebra, já o copo de plástico não quebra. (Intérprete)

Na comparação entre a versão original e a traduzida, percebo que o aluno atende o solicitado na atividade, porém, analisando a situação em sua amplitude, em consonância com as leituras de Botelho (2015), noto resquícios de um histórico

---

<sup>1</sup>Para preservação da identidade do aluno, adoto a sigla CF em lugar de indicar seu nome.

camuflado pela inclusão, o qual demonstra reflexos de fatos em sua cultura que prejudicam o sujeito surdo no decorrer de sua vida escolar, por não ter um acompanhamento mais específico. Para a autora, “[...] as atividades nas escolas de surdos têm sido historicamente centradas no ensino da fala, e não no da leitura e da escrita” (BOTELHO, 2015, p. 66).

Assim, a discussão de Botelho (2015) me faz refletir sobre as práticas educacionais a serem resgatadas e a necessidade de exercer novas dinâmicas de aprendizagem que favoreçam esse processo histórico, no sentido de rever as ações para atender o aluno surdo. Se a aprendizagem nas escolas surdas sustentava um fazer pedagógico fundamentado na tentativa de ensinar o surdo a falar/oralizar, a leitura e escrita era abstraída dessa prática, sendo pouco ofertadas atividades/conteúdos com demanda a atender os desenvolvimentos de tais habilidades. Quando oportunizadas adequações/adaptações, o grau de dificuldade era abrandado em relação ao de ouvintes, o que contribuiu para demarcar as estratégias metodológicas como incapazes de atender a aprendizagem da escrita e da leitura, da época.

O mesmo contexto se faz notar dentro de sala de aula nas atitudes destinadas ao atendimento de alunos surdos. Digo a partir do olhar de pesquisadora que acompanha esse alunado, ao observar as metodologias que ainda detêm características de aprendizado voltadas à concepção de fala – preocupação baseada em saber se entendeu como interlocutor o que foi narrado/traduzido.

O aprendizado de um conteúdo ocupa lugar reservado, ou seja, há falta de complemento/recurso para compreender o que tem que ser feito em determinado exercício, cabendo ao surdo executar sua própria interpretação. A pouca aplicação de atividades com foco a contemplar a leitura e a escrita mostra o cenário que originou várias inquietações respaldando a problemática da presente pesquisa e que se configura na forma como alunos surdos se fazem autores de suas escritas nos espaços discursivos do cotidiano. Isso porque a centralidade histórica de tornar o surdo oralizado é provinda da cultura ouvinte que tende a considerar a escrita surda como uma escrita característica de indivíduos portadores de uma patologia. Embora considerado deficiente auditivo por tal visão, para a maioria dos surdos, ela não se confirma, por trazerem consigo os costumes pertencentes a uma cultura específica da comunidade surda, em que a LIBRAS é a língua materna.

A ideia de consagrar ao surdo uma patologia vem, em grande parte, de influências médicas que passaram a enfatizar a produção de sentido que o surdo propaga em suas práticas de escrita. Elas perpassam diferentes espaços sociais e, sobretudo, educacionais. Olhar os surdos enquanto portadores de uma deficiência desmerece o modo como se inscrevem em práticas discursivas, colocando-os na *posição-sujeito* de produtores de discursos fracionados, equiparando sua escrita a de deficientes auditivos, ou seja, como letrado, conforme a patologia da surdez. Na perspectiva teórica adotada, a *posição-sujeito* diz respeito ao lugar de onde se enuncia e, portanto, de onde se produzem efeitos de sentidos diversos. Já as chamadas práticas discursivas são definidas por Foucault (2010, p.133) como:

[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

Nessa perspectiva, as práticas discursivas da escrita surda, produzidas em um determinado período, manifestam efeitos de sentidos de uma época que podem ser estudados/pesquisados e compreendidos na atualidade, contribuindo para entendermos os acontecimentos discursivos expressados ao longo da história, demonstrando a função enunciativa dos discursos exercidos.

Outro ponto que merece destaque é a tentativa de normalização do corpo surdo, à luz de metodologias pedagógicas coercitivas e *disciplinares*, isto é, que insurgem da observação-diagnóstico para a correção. Para Foucault (2009, p. 191), “[...] toda a atividade do indivíduo disciplinar deve ser repartida e sustentada por injunções cuja eficiência repousa na brevidade e na clareza; a ordem não tem que ser explicada, nem mesmo formulada; é necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado”.

Na verdade, o surdo aprende a LP pelo viés de uma L2, enquanto sujeito pertencente a uma primeira língua, a LIBRAS. É sob essa visada que lhe é pertinente uma formação estruturada em estratégias que venham solidificar o lugar que ocupa culturalmente, com recursos e suportes adequados, indo além do apoio do intérprete, para equipar sua formação, sendo fundamental a presença de professor que oportunize um cenário conivente para desenvolver sua cidadania.

Para que fique clara a concepção adotada neste estudo, resgato os

pressupostos presentes no livro, *Libras conhecimento além dos sinais. A língua de sinais e sua importância para os surdos*. Nele, os autores Pereira *et al* (2011, p. 20) conceituam, em uma concepção socioantropológica, a surdez e o surdo:

A surdez não é concebida como uma deficiência que impõe inúmeras restrições ao aluno, mas como uma diferença na forma como o indivíduo terá acesso às informações do mundo. Nesta concepção, o Surdo é considerado membro de uma comunidade minoritária, com direito a língua e cultura próprias.

Nogueira (2012) explica que a visão patológica sobre o surdo é, em grande parte, responsável pela dificuldade de se encontrar o caminho do seu letramento na escrita do português. Para a autora, há uma tendência histórica em tratá-lo como alguém que apenas não ouve, minimizando sua identidade linguística. A fim de compreender tal aporte identitário, é preciso ficar claro que a LIBRAS é considerada uma língua como todas as outras e possui gramática própria, de acordo com a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, “[...] entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras - a forma de comunicação e expressão em que o sistema de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos”. Assim, os movimentos realizados com as mãos e as expressões faciais, produzidas na forma gestual, têm a intenção de estruturar uma comunicação entre interlocutores, utilizando os sinais linguísticos como código, isto é, a partir de articulações que podem ser comparadas aos fonemas e morfemas<sup>2</sup>.

Sendo assim, percebo a necessidade de esses sujeitos terem outros suportes durante sua aprendizagem, dentre os quais destaco a relevância do acompanhamento por uma Professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), para agregar situações didáticas/estratégias de aprendizagem aos conteúdos e juntamente como intérprete de LIBRAS qualificar a construção do conhecimento, desenvolvendo novas possibilidades de integrar a aprendizagem. É importante destacar a demanda educacional desse profissional e devo ressaltar o motivo de preciosa valia esclarecendo que exerci a função de Professor de Atendimento Educacional Especializado por 3 anos em que atendi a alunos com deficiência intelectual e paralisia cerebral leve, logo é desse lugar que protagonizo a pesquisa, na escola escolhida. Na

---

<sup>2</sup> Têm por definição, no caso do fonema, funcionar como unidade fônica mínima, provida de valor distinto, e morfemas são unidades mínimas dotadas de significação.

instituição, tenho a oportunidade de acompanhar/observar a aprendizagem dos alunos surdos, podendo, em alguns momentos, apoiá-los quando solicitado pela coordenação, esclarecendo dúvidas e repassando informações, mediante a falta de intérprete.

A seguir, exponho informações das funções exercidas segundo o Manual de orientação oferecido pelo Ministério da Educação, via Secretaria de Educação Especial (2010, p. 8), do AEE – um profissional que tem formação específica para atuar nas salas de aula da educação especial inclusiva e tem como função:

[...] realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial. As atribuições do professor de AEE contemplam: Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno; Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno; Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis; Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa – CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular; Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares; Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas modalidades de ensino; Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno; Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras.

Cabe ressaltar que, ao analisar o desempenho do surdo em outros estudos, é possível observar o quão comum é o índice de repetência na vida desse indivíduo. Em relatório anual de atividades da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS, 2007, p. 8), dados do MEC de 2003 destacam que “[...] somente 3,6% do total de surdos matriculados conseguiram concluir a educação básica”, o que destaca a exclusão escolar provocada pelas dificuldades encontradas.

O aluno da EJA – Educação de Jovens e Adultos – busca o ensino oferecido aos que não tiveram a oportunidade de aprendizagem na idade certa. Pensando nesse contexto, quais foram os caminhos que o surdo percorreu para chegar à EJA? Quais suportes faltam para que a inserção do sujeito surdo nas práticas de escrita do português não seja considerada um fracasso? Por qual motivo o professor de língua

portuguesa não consegue atingir de modo satisfatório a aprendizagem desse aluno, mesmo com o apoio de intérpretes?

Assim, a inquietação desta pesquisa passa por problematizar o modo como os surdos mobilizam conhecimentos e se fazem autores em práticas de escrita, sobretudo no estabelecimento de relações entre a cultura surda e a ouvinte. Do lugar de pesquisadora, enquanto Professora de Atendimento Educacional Especializado e atuante na escola escolhida para realização do estudo, direciono o olhar para a linguagem enquanto condição material do discurso, apoiando-me nos dizeres de Orlandi (2015, p.13) que trata o “[...] discurso como prática de linguagem [...] a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social [...] tornando possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive”.

É nessa medida que vejo a linguagem como condição presente na vivência humana para a transformação da realidade presente e que, para os alunos surdos, significa a amplitude dessa vivência, quanto mais conhecimentos agregar, mais possibilidades terão de conceber uma cultura do mundo que o cerca.

Partindo, portanto, da concepção foucaultiana de que toda sociedade possui seu regime de verdade, isto é, assume uma lógica dos discursos que aceita como verdadeiros (FOUCAULT, 1979), é que meu *gesto de interpretação*<sup>3</sup> (ORLANDI, 2012) procura compreender a historicidade dos sujeitos envolvidos, analisando nas produções textuais de sujeitos surdos na EJA e desmistificando a ideia desse insucesso que se propaga nos espaços discursivos cotidiano, especificamente em comentários de internautas na plataforma Youtube.

Focalizando, em alguns momentos, *uma escrita de si* para respaldar as vivências aqui relatadas e, nesse entremeio, como forma de acontecimentos por mim presenciados, construir narrativas e envolver-me nas narrativas de outrem para compor a análise. Foucault (2004, p.157) preconiza que “[...] a narrativa de si é a narrativa da relação consigo mesmo”, então aproveito das observâncias para narrar-me e expor as minhas formas de escrever e pensar o que vejo enquanto PAEE.

---

<sup>3</sup> “[...] a interpretação é um “gesto”, ou seja, é um ato no nível simbólico [...] O gesto da interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível” (ORLANDI, 2012, p.18).

Assim, busco apropriar das circunstâncias em que me encontro para narrar, estudar e escrever o contexto que envolve os alunos surdos da EJA, embasar-me compondo o escopo de teorias propícias às respostas que venho problematizar. Trago a crítica biográfica<sup>4</sup> para enunciar um caminho desconhecido, ressignificando fatos vividos que irão revelar novos sentidos à minha própria vida, enquanto pesquisadora, e a dos outros – os alunos. Iniciando pelo meu eu enquanto profissional de AEE, perpasso por memórias enriquecedoras de minha trajetória na apropriação das experiências que demarcam a minha caminhada e que aqui relaciono com meu objeto de estudo.

É na soma delas que busco dar suporte e mostro de onde vem a ânsia por colaborar, pensando as possibilidades de contribuir com o outro: “[...] minha opção pela vida inclui como condição pensar melhor o outro, a vida desse outro, passando, como condição necessária” (NOLASCO, 2018, p. 16). Na empatia de entender as barreiras que limitam seus relacionamentos e aprendizados, eu me coloco a participar somando as impressões de suas ações e engajando desse outro enquanto sujeito de subjetividades fronteiriças a um processo de aquisição do conhecimento.

Giordani (2010, p.73) chama atenção a partir da ideia da “pedagogia da diferença” conceituando o outro na trama de sua identidade:

O outro, numa sociedade em que a identidade se torna cada vez mais difusa e descentrada, expressa-se por meio de muitas dimensões. O outro é o outro gênero, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente e é tudo isso junto, combinado com suas histórias de vida.

A autora permite observar o outro e o que o acompanha em suas dimensões, colaborando para transpor as subjetividades enquanto membros de uma sociedade e que aqui proponho a partir de realidades vivenciadas dentro da escola, situações de particularidades discursivas da escrita expõem a aprendizagem de alunos surdos na EJA, implicando a necessidade de traçar novos rumos na empatia de garantir conquistas frente à demanda de estratégias que respaldam a aprendizagem deslegitimada.

---

<sup>4</sup> “[...] consiste na possibilidade de reunir teorias e ficção, considerando que os laços biográficos são criados a partir da relação metafórica existente entre obra e vida [...] envolvem relações entre escritores, encontros ainda não realizados, mas passíveis de aproximação, afinidades eletivas resultantes das associações inventadas pelo crítico ou escritor” (SOUZA, 2011, p. 21).

Para calcar novos caminhos, considero a análise ao processo de aprendizagem dos surdos relevante para deslegitimar os discursos proferidos sobre tal produção discursiva. Cabe ressaltar que as propostas de ensino para os surdos apenas se fizeram presentes a partir do século XVI, em que se pretendia desenvolver a fala dos que pertenciam à nobreza, como explicarei mais adiante. Desse modo, pretendo aprofundar o estudo acerca de como mobilizam estratégias que propiciam o ensino e a aprendizagem do português como 2ª língua, situando as metodologias usadas em sala de aula para a realização de suas produções textuais na EJA, considerando também a sua busca pelo aprendizado e refletindo acerca de seu interesse com intuito de se capacitar profissionalmente.

A preocupação com as questões da aprendizagem dos surdos surgiu durante a observação de alunos, inseridos em escolas destinadas àqueles que não tiveram oportunidades de concluir seus estudos na idade certa. Percebi a dificuldade de entendimento dos mesmos ao exercer suas práticas de produções escritas da Língua Portuguesa, manifestando, com isso, o desejo de colaborar com sua aprendizagem. Nos aspectos gramaticais, por exemplo, vi que alguns conceitos não eram de fácil compreensão.

Para os alunos surdos, há a necessidade de recursos visuais que permitam o entendimento de textos diversos. Quando se deparam apenas com a linguagem verbal escrita ou com atividades que pressuponham o atendimento a determinadas regras gramaticais, ficam confusos e nem sempre conseguem construir uma compreensão linguística dos termos ou do funcionamento de alguns processos<sup>5</sup> essenciais à interpretação e à produção de textos com coerência.

Conseqüentemente, eles levam tempo maior para leitura desses textos, prejudicando a aprendizagem e sendo considerados como apenas mais um aluno a não alcançar o desenvolvimento pleno de suas potencialidades durante o processo de aquisição do conhecimento. É importante lembrar que a escrita da LP por surdo é

---

<sup>5</sup> Como é o caso da compreensão de metáforas, polissemias e expressões em sentido figurado, em conformidade ao que situam os estudos de Albres (2006); Santiago (2013). Esses e outros conceitos ou exemplos de uso da Língua Portuguesa requerem o emprego de datilologia tanto quanto de maior domínio possível do intérprete, já que não há sinal em Libras que corresponda a todas as possibilidades de sentidos em muitas expressões recorrentes na oralidade ou na escrita do português.

diferente, levando-me a indagar a escrita da diferença<sup>6</sup>, já que nela é contemplada uma escrita de si, ou seja, o que cada um traz em sua bagagem e que fez parte de sua história, oportunizando expressar o seu modo de ser e estar em sociedade. Por meio de suas narrativas/escritas, os surdos podem contar os acontecimentos vivenciados, a partir de seu olhar sem a interferência direta de ouvintes nesse processo.

Nas diferenças estruturais entre língua de sinais e língua oral, segundo intérpretes que atuam na escola onde a pesquisa é desenvolvida, é comum que o aluno surdo tenha dificuldades para escrever textos coesos, se levarmos em consideração a sintaxe da língua portuguesa. Isso acontece porque poucos conseguem fazer o uso tradicional de ligações entre palavras, orações e parágrafos. Para o surdo, a representação de tais termos acontece de formas distintas a de sua língua, sendo necessário, durante a escrita da LP, realizar ajustes do que na Libras não existe.

Santiago (2013, p.117) sustenta conceitualmente esses sinais de representação distintas, retratando que:

Na LIBRAS, há sinais que assumem vários significados, apesar de apresentarem uma única forma; a isto, damos o nome de polissemia. A polissemia, entendendo a língua como sistema abstrato, infere a um signo um universo de possibilidades de significação [...] o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto [...] o fato de um sinal ter muitas significações dependendo do contexto.

Nessa perspectiva, ao ser representado por um único gesto ou expressão corporal, o surdo irá contextualizar transmitindo informação conforme o assunto discutido, pois existem sinais que são bem parecidos ao ser interpretado. Logo, palavras, orações e parágrafos exigem uma configuração de mão distinta para compor a tradução/interpretação de tais termos da LP em LIBRAS, ou seja, uma expressão que diferencie algo a mais no que está sendo dito.

A seguir, a figura 1 apresenta um exemplo ilustrativo de movimentos polissêmicos dos sinais de “amor” e “gostar”.

---

<sup>6</sup> Proponho, com essa expressão, pensar na escrita realizada por sujeitos surdos que escrevem de modo diferente, por terem uma forma própria de representar a escrita do português L2, exercendo essa escrita para compartilhar seus registros.

**Figura 1- Exemplo de sinais polissêmicos.**



Fonte: *Print* realizado pela autora em 14 maio de 2020.

A partir da figura 1, notamos que um único sinal demonstra sentido diferente dependendo a qual contexto está inserido. Podemos observar que a configuração de mão utilizada para ambos os sinais são os mesmos, o que os diferencia é a expressão facial que permite uma identificação/comunicação a partir de um contexto. Esse é um dos exemplos que demonstra a diferença linguística entre as LP e a Libras.

Ao observar estudos configurados em teses e dissertações sobre a temática, com a intenção de promover a revisão bibliográfica inicial deste estudo, notei a possibilidade de agregar novas descobertas a partir das vertentes apresentadas nos resultados encontrados e nos objetivos desejados, sobretudo pela ausência de pesquisas que foquem especificamente na Educação de Jovens e Adultos surdos.

Tais estudos apontam perspectivas fundadas no processo histórico e identitário da formação do surdo, ponderando sobre as dificuldades na visão de professores ouvintes e professores surdos. De maneira distinta, no presente recorte, procuro pensar o desenvolvimento dos surdos enquanto alunos pertencentes à EJA, refletindo sobre a natureza de sua escrita, no estabelecimento de relações entre a cultura surda e a ouvinte, e observando como ela é estigmatizada, em especial nos discursos digitais.

A autoria surda permite se posicionar na fronteira entre as culturas surda e ouvinte. É nessa relação dicotômica que o surdo constrói seu conhecimento dentro de uma sociedade ouvinte e midiática/digital. Suas produções escritas trazem sua história, ao ter de posse o conhecimento de outra língua poderá expressar no papel fatos, acontecimentos, desejos e vontades que talvez, em Libras, não possa ser compreendido. Isso o faz mais preparado para vivenciar sua cultura na sociedade ouvinte.

Foucault (1996, p. 28-29) enfatiza que:

[...] o autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real...Seria absurdo negar, é claro, a existência do indivíduo que escreve e inventa [...] o indivíduo que se põe a escrever um texto no horizonte do qual paira uma obra possível retoma por sua conta a função do autor: aquilo que ele escreve e o que não escreve, aquilo que desenha, mesmo a título de rascunho provisório, como esboço da obra, e o que deixa, vai cair como conversas cotidianas.

Inserir no papel o que pensa faz do surdo um autor, materializando o que aprendeu de uma L2 com os traços de sua percepção sobre a escrita da LP. Mesmo com o “nó da coerência”, esse momento faz dele autor de suas produções, de forma que, ao exercer seu discurso, dignifica-o como indivíduo escrevente, não obstante a coerência que tal escrita venha compor. A autoria surda é o ápice para exaltar o clamor das mãos que buscam equidade<sup>7</sup> dentro da real constituição social, e é nessa função de autoria que o surdo se posiciona entre a cultura surda e a ouvinte. É assim que os surdos se configuram autores de suas produções escritas, no tocante à mobilização do que pensam e interpretam da cultura ouvinte, transcrevendo em termos de segunda língua (L2) o que é solicitado dentro da LP.

Slomski (2012, p. 52-53) ressalta que para o surdo:

O conceito de segunda língua refere-se ao fato de que as línguas orais majoritárias...são sistemas verbais que só podem ser adquiridos como segundas línguas. Pois, pelo fato dessas pessoas serem privadas da audição, os dados linguísticos que lhe servirão de "input" poderão ser mais facilmente transmitidos por meio de um canal espaço-visual e não oral-auditivo.

O conceito exposto de segunda língua (L2) mostra a possibilidade de acesso às línguas orais pelo visual. Obstante a seu formato oralizado, o surdo faz uso da L2 para integrar-se e compartilhar dos conhecimentos ouvintes. Ele considera as línguas orais como segunda língua (L2) por já ter a primeira, Libras. Ao serem autores de suas produções escritas da LP, eles se posicionam a partir da ideia de produção embasada na L2, ocupando o que lhe é visual para elaborar seus textos.

---

<sup>7</sup> Segundo o dicionário Michaelis, a palavra equidade pode ser definida como uma justiça natural; disposição para reconhecer imparcialmente o direito de cada um. Em resumo, significa reconhecer que todos precisam de atenção, mas não necessariamente dos mesmos atendimentos.

Por esse viés, trago aspectos que possibilitaram tal análise de estudos já concretizados. Vasconcellos (2016), por exemplo, discute as relações entre o surdo e seu processo de aquisição e/ou aprendizagem da Língua Portuguesa como L2, a partir da análise do discurso de professores surdos que atuam no ensino de Libras para ouvintes. Também sob o escopo teórico da Análise do Discurso de linha francesa, a pesquisadora focalizou a alteridade presente nos discursos, tomando a relação estabelecida com a língua, especialmente como L2, e a construção identitária acerca da aquisição desse idioma, com o objetivo de estabelecer uma relação entre os efeitos de sentido (ORLANDI, 2015, p. 13) que provocam o surgimento desses discursos no contexto em que eles se inserem e que, portanto, determinam sua representação.

A proposta de Vasconcellos (2016) mantém similaridade com o presente trabalho no que tange à preocupação com o surdo e com a forma como sua aprendizagem é discursivizada, porém diverge do que desenvolvo na medida em que o foco aqui recai sobre o aluno e, mais especificamente, o que realiza a formação em nível médio na EJA.

Portanto, esta pesquisa é relevante ao estudo linguístico no campo do sistema de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa para alunos surdos, chamando atenção quanto à importância do Professor de Atendimento Educacional Especializado na EJA, além do intérprete. A experiência na instituição em que é desenvolvida tem me mostrado uma necessidade vigente de preparar recursos didáticos e tecnológicos, bem como formar profissionais, considerando a demanda de pessoas tanto para ensinar, quanto para prestar apoio pedagógico aos alunos surdos e é na direção de contribuir com ela que tenho me colocado diante do objeto escolhido.

A intenção é me valer da experiência que Denilson Lopes (2007, p. 27) designa ser “[...] o que resta, quando as grandes ideias, os grandes pensadores não satisfazem mais”. Com ela, pretendo contribuir com a forma como são constituídas as estratégias de aprendizagem a fim de colaborar/impulsionar o ensino da LP para os surdos presentes na EJA, especificamente quando se trata de suas produções escritas, incluindo minhas experiências da PAEE também nessa educação.

Para Derrida (2001, p. 115), “[...] a experiência através da qual encontramos os fantasmas ou os deixamos vir a nosso encontro é indestrutível e inegável”. Abarcar a experiência traz os fantasmas ao resgate das possibilidades de uma nova realidade, de novas verdades, suprimindo as inscrições escritas que os surdos propagam enquanto

produzem textos que implementam a sua cultura. Trata-se de textos em que tais alunos se fazem entender na constituição de outra língua, nos vários ambientes transitados por eles em sociedade. É esse encontro que perfaz minha satisfação enquanto profissional de pensar a vida do outro dando novas significações, no sentido de colaborar com os entraves enfrentados perante a LP.

Pensando, então, na importância de se desmistificar as dificuldades apresentadas por alunos surdos ao realizar suas práticas de leitura e escrita da língua portuguesa, esta pesquisa tem como objetivo geral desestabilizar os efeitos de evidência acerca da natureza híbrida das práticas de escrita de adultos surdos quando mobilizam a língua portuguesa e se fazem autores em espaços discursivos do cotidiano.

Para tanto, são objetivos específicos: a) analisar a configuração do ensino de português como segunda língua para surdos na EJA, considerando as condições de aprendizagem da escrita por meio da análise discursiva das produções textuais realizadas pelos sujeitos da pesquisa; b) discutir a relação entre o processo de aprendizagem da segunda língua e a forma como a chamada cultura e identidade surda são concebidas nas políticas educacionais vigentes.

O desenvolvimento do trabalho é organizado da seguinte forma: no capítulo I, procuro tecer narrativas (auto)biográficas<sup>8</sup> posicionadas nos espaços da EJA, ressignificando as a partir do olhar da professora pesquisadora, em uma escrita de si/de mim. Assim, manifesto as controvérsias dessa modalidade de ensino, enquanto espaço fronteiro de sociabilidade e acessibilidades dos alunos surdos que por ali se situam, caracterizo a escola e os sujeitos da pesquisa. Por meio das sensibilidades de suas escritas, relato as memórias que se encontram esquecidas da EJA e o faço em consonância com minhas lembranças, bem como com as trajetórias que percorri para chegar à pesquisa.

Já o segundo capítulo irá perfazer reflexões acerca das chamadas *cultura e a identidade surdas* para, dentro delas, discutir como se configura o ensino do português para surdos, perpassando, pois, as diferenças entre duas propostas de ensino comuns ao contexto: escolas bilíngues e educação inclusiva. Nesse percurso, utilizo

---

<sup>8</sup> Na pesquisa, faço uso da primeira pessoa do singular, em que sou sujeito e objeto da pesquisa, como protagonista da minha história e narro fatos ocorridos desde a infância até chegar à realidade de PAEE em um Centro de Educação para Jovens e Adultos.

o diálogo entre os Estudos Discursivos Foucaultianos<sup>9</sup>, os chamados Estudos Surdos (SKLIAR, 1998) e o aporte teórico que me possibilitou tecer narrativas frente à própria crítica (auto)biográfica (ARAUJO, 2016; BERNARDO, 2015; OLIVEIRA; SOUZA, 2015; FOUCAULT, 1992).

No terceiro capítulo, um nicho de informações conceituais em torno do modo como a *arqueogenealogia* foucaultiana (ARAÚJO, 2008; SARGENTINI, 2015) e a mobilização do conceito de *trajeto temático* (GUILHAUMOU, MALDIDIER, 2014) figuram como dispositivos metodológicos e analíticos, ao mesmo tempo, para a análise das sequências enunciativas que constituem o *corpus* sob a seguinte aresta: considerando a existência de uma *ordem discursiva* (FOUCAULT, 1996) para a escrita do surdo na EJA.

A partir de tal empreendimento, focalizo 10 produções escritas da língua portuguesa, sendo 6 com interferência do intérprete e apenas 4 sem essa interferência. Para discuti-las, levo em consideração os enfrentamentos vivenciados pelos sujeitos surdos ao se depararem com a escrita de um português como L1, sistematizado na Educação de Jovens e Adultos.

Quero, aqui, conceituar a função da L1 conforme os estudos de Slomski (2012, p.41), ao retratar que “[...] é a língua de sinais que fará o papel de primeira língua, que com sua riqueza e funcionalidade, fornecerá o suporte para o aprendizado da segunda língua, ou seja, Língua Portuguesa na sua modalidade escrita e/ou oral”. Cabe ressaltar que a aquisição da aprendizagem do aluno surdo na EJA deve partir dessa ordem, ou seja, a LP como L2 e LIBRAS a língua materna/ L1.

Configuradas como Sequências Enunciativas (SEs), as materialidades selecionadas das produções textuais dos alunos surdos da EJA configuram regularidades e dispersões (FOUCAULT, 2010) no que diz respeito à ideia de escrita estigmatizada e que, aqui, foram trazidas para problematizar o modo diferenciado que o surdo exerce sobre a escrita da LP.

---

<sup>9</sup> Desde 2017, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll) já conta com o Grupo de Trabalho intitulado Estudos Discursivos Foucaultianos (EDF), que reúne pesquisadores de Letras e Linguística em torno de reflexões à luz dos estudos discursivos em uma visada foucaultiana.

## **1. CRÍTICA BIOGRÁFICA: LEITURA PELOS CRIVOS DAS SENSIBILIDADES EPISTÊMICAS**

### **1.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES**

As sensibilidades pensadas para este capítulo retomam vivências como base de ressignificação de histórias de vidas, que assumem rumos significativos pelo olhar do crítico biográfico, em busca de retratar experiências para dar enfoque a sua pesquisa, ao invocar a escrita autoral, libertando no papel a escrita de si, que contribui para o conhecimento de novas formas de escrever o mundo do outro e de si, não antes arriscado nas literaturas científicas.

Nessa perspectiva, o início de significações segue tecendo narrativas biográficas de experiências da EJA, nas quais cito o espaço biográfico de estudo e as complexidades que recobrem esse lugar, enquanto ambiente de aprendizagem de alunos surdos que procuram se constituir sujeitos de uma sociedade hegemônica.

Busco me posicionar ao trazer a professora pesquisadora para relatar fatos de si servindo de experiência para contribuir com o outro, assim como retratar o outro para abranger a problemática da pesquisa instaurada como estudo no mestrado. Eu o faço dando enfoque às preocupações de um campo de pesquisa delicado, ao tentar desconstruir as políticas públicas que atendem à demanda da educação inclusiva da EJA, no tocante à acessibilidade e ao assessoramento frente ao ensino e à aprendizagem que vêm a (des)favorecer alunos surdos.

Para tanto, compartilho as sensibilidades dos sujeitos e apresento as produções escritas dos mesmos visando replicar memórias esquecidas na EJA, juntamente com os desejos ditos por mim frente à problemática e que, aqui, os escrevo para respaldar a especificidade da escrita surda.

### **1.2 TECENDO NARRATIVAS BIOGRÁFICAS: RESSIGNIFICANDO EXPERIÊNCIAS DA EJA.**

O processo de escrita autobiográfica requer um olhar atento para dentro de si, na tentativa de ressignificação de nossa própria existência enquanto pessoas, o que consequentemente influenciará nossa atuação profissional (ARAUJO, 2016, p. 297).

A narrativa biográfica supõe uma modalidade de escrita da História profundamente imbricada nas subjetividades, nos afetos, nos modos de ver, perceber e sentir o outro. Talvez este seja o grande desafio do trabalho biográfico: ao falar do seu personagem, o biógrafo, de certa forma, fala de si mesmo, projeta algo de suas emoções, de seus próprios valores e necessidades (BORGES, 2009, p. 232).

As epígrafes supracitadas fazem parte do percurso que irei trilhar nas próximas linhas da dissertação, responsáveis por meu olhar atento de ressignificações e subjetividades que deixo nas impressões de minha escrita. Ao abordar e pensar em construir uma **narrativa** biográfica, elenquei experiências colaborativas para a quebra de paradigmas que circundam a aprendizagem oferecida na EJA e, sobretudo, que estabilizam sentidos acerca da escrita do surdo. Especificamente no que se refere ao Centro Educacional em Campo Grande-MS, teço um olhar para o caminho percorrido, enquanto Professora de Atendimento Educacional Especializado. Ao traçar as narrativas para este capítulo, meu gesto consiste, então, em dar significados às inquietações adquiridas nesse percurso.

Dadas a complexidade observada no contexto do estudo, estabeleci uma escrita narrativa, em um exercício discursivo-biográfico, que se configura “[...] como experiência importante na constituição de cada um, por produzir sentidos para o próprio passado” (OLIVEIRA; SOUZA, 2015, p. 64) ao falar de mim, ao falar do surdo, ao falar de sua escrita.

Trazer experiências relevantes para constituição de sujeitos, em contexto escolar e narrados, como forma de expressar sentimentos que solidificaram tamanha angústia, é, também, abandonar no papel os traços de um sofrimento vivenciado em momentos de trabalho. Trata-se de um exercício de quem acredita em formas melhores de garantir a aprendizagem, sem o silenciamento da face daqueles que ali estão inseridos, marcando suas subjetividades.

Para Foucault (2016, p.13):

A subjetividade não é concebida a partir de uma teoria prévia e universal do sujeito, não é relacionada com uma experiência originária ou fundadora, não é relacionada com uma antropologia que tenha um valor universal. A subjetividade é concebida como o que se constitui e se transforma na relação que ela tem com sua própria verdade. Não há teoria do sujeito independente da relação com a verdade.

É nessa perspectiva que tomo como *corpus* da minha pesquisa de mestrado a produção textual dos alunos surdos da EJA, a forma como essa escrita é focalizada em batimento<sup>10</sup> com os enunciados de minha escrita de si/mim enquanto partes constitutivas de um arquivo discursivo maior.

Autobiografar, nas palavras proferidas por Oliveira e Souza (2015, p. 64), “[...] é uma forma de descrição de uma vida, uma forma por meio da qual se pode objetivar-se a si mesmo e à própria vida”. Assim, abordarei, por meio de narrativas, as materialidades selecionadas, de forma a contemplar as nuances que mais me chamaram atenção e que trouxeram à tona a vontade de pesquisar tais interstícios para tirar do introspectivo a sensação de neutralidade. A ideia é diminuir a sensação de incapacidade que tentava alastrar em meu eu, porém que acabou por me mover para as veredas da pesquisa, ao despertar essa vontade abissal de analisar as práticas discursivas surdas no ambiente da EJA. Elas me permitiram, aqui, descrever vidas que ali estavam em conflito, entre as possibilidades de ir além do que se buscava para uma classe minoritarizada<sup>11</sup>, pondo em xeque sua capacidade de produzir uma escrita condizente com o almejado por uma cultura dominante.

Para narrar, trago comigo a profissional atuante em Atendimento Educacional Especializado e assumo o papel de uma escrita autobiográfica para dar voz e vez a acontecimentos intransponíveis que, ao meu/seu olhar, possibilita apresentar narrativas (res)significando experiências, por meio da realidade vivida. De certa maneira, a metodologia escolhida permitirá, ainda, mostrar a importância da escrita da crítica biográfica para valorização da pesquisa.

Desse modo, endosso a relevância do que foi proferido por Araujo (2016, p. 300), como forma de confirmar o contexto ao qual me referencio para considerar tal tipo de escrita:

[...] valorizar uma escrita autobiográfica e as narrativas docentes é uma forma de dar vez e voz aos que historicamente foram excluídos, em uma tentativa de ruptura com o sistema hegemônico. Permitir aos silenciados que falem sobre si, imprimindo suas marcas e não apenas

---

<sup>10</sup> “[...] funcionam concomitantemente. O analista descreve e analisa ao mesmo tempo” (FREIRE, 2014, p. 335).

<sup>11</sup> No contexto bilíngue, Cavalcanti (2011) utiliza o termo para definir parcelas da população que são minorias. Assim, utiliza *minoritarização linguística* ao invés de *minorias*, para designar pessoas surdas e que, aqui, escolhi por considerar os surdos uma classe minoritarizada em termos de quantidade/número de surdos no país.

reproduzindo o conhecimento/pensamento que já está pronto é construir novos conhecimentos, ampliando horizontes e adotando uma nova perspectiva de pesquisa em Educação.

Assim, a inquietação da pesquisa surgiu da convivência com alunos surdos, matriculados na EJA e, a partir de 5 anos de observações, foram mobilizados critérios para compor parte das materialidades a serem analisadas, como as produções textuais elaboradas por eles. As produções trazem em si o estigma da *historicidade*, que Orlandi (1995, p.114) designa ser “[...] função da necessidade do sentido no universo simbólico” de uma escrita. Escrita essa que visa ecoar, ao serem interpretadas e ressignificadas, podendo se reconstruir em novas histórias de vidas, sobretudo a partir do olhar daquele que lhe dá significado, enquanto professora AEE.

Outra possibilidade pensada para proceder a pesquisa diante do contexto das narrativas foi o espaço biográfico com perguntas acerca de dificuldades e superações no processo de inserção do aluno surdo na escrita da língua portuguesa. Nessa escrita de si, o aluno surdo pode relatar as circunstâncias que considera prováveis de ter influenciado sua aprendizagem.

Foucault (1992, p.129-130) explica que:

A escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva; ou, mais precisamente, uma maneira refletida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso.

Em tal perspectiva, os relatos de si fazem com que o aluno surdo deixe transparecer o seu interior, isto é, o sentimento que, de fato, fez brotar as premissas de sua escrita. Isso, conforme Foucault (1992, p. 129 - 130), trará a “[...] singularidade de uma verdade como exercício pessoal”, evidenciando formas de pensar e agir diante da aprendizagem que foi conquistada.

Para aprofundar a materialidade da pesquisa, circunspecta na EJA, tão logo pensei em analisar as produções escritas dos alunos surdos realizando contrapontos com observações das práticas de professores e intérpretes engajados no acompanhamento pedagógico desse alunado. A inserção de observações na pesquisa tem em vista as narrativas apresentadas em sala de aula como material de suporte que podem trazer o teor de significados, expondo a manifestação de si e do outro como forma de expressar e, ao mesmo tempo, justificar, tensionando os valores

que cada um traz consigo em consonância com os atos de suas práticas sobre o que pensam da inserção de sujeitos surdos a uma língua como a LP.

Ainda no sentido de colaborar frente à escrita mobilizada pelo aluno surdo, busco, nesta pesquisa, constituir o arquivo com os materiais utilizados para solicitação das atividades de escrita, enquanto mecanismos de promoção do ensino/aprendizagem desse alunado. Verificar as atividades propostas neste material, se estão dentro das possibilidades de recursos visuais e se essas constituem de meios favoráveis para garantir o pensar de uma produção textual, é uma das formas de entender a emergência em contribuir com as narrativas solicitadas, e exigidas de modo coeso e coerente, por parte da escrita dominante.

[...] a narrativa expressa os valores e as experiências do sujeito no seu lugar social, em um movimento que escolhe o que é mais ou menos importante, revelando a lógica social do tempo e do espaço em questão, passando por e pela memória social (BERNARDO, 2015, p. 68).

Para tanto, procuro pensar a escrita de si, trazendo a autobiografia como meio de transmitir o vivido, enunciando um caminho desconhecido para dar suporte ao processo metodológico acionado e mostrar de onde vem a ânsia por colaborar com o outro – o surdo – enquanto sujeito de subjetividades fronteiriças.

Retratar a subjetividade para expressar o outro e a mim numa produção constitutiva de significados, sobretudo para dar conta de uma escrita metafórica na crítica biográfica, é tratar de uma vida que, em mim, evoca um passado. É evocá-lo para representar um presente, o qual vivencio e trago como meio de estudo. Trata-se de nortear as narrativas do espaço educacional da EJA, naquilo que me é permitido relatar, focalizando os anseios e as premissas desse lugar, utilizando de palavras que só as narrativas autobiográficas me legitimam a fazer.

Primeiramente, trago circunspecto, em forma de tabela, estudos de teses e dissertações que sinalizam a importância de minha pesquisa. Nela, procuro mapear a concentração de estudos voltados para o objeto sobre o qual me propus refletir, confirmando que tais estudos se mostram diferenciados quando se trata do lugar que ocupo como pesquisadora e PAEE.

Ao realizar uma breve análise para refletir sobre as colaborações dos estudos citados, é possível a partir da dissertação da autora Adriana Priscilla Duarte de Melo

(2013), observar o avanço nas proposições frente aos estudos surdos. No trabalho, a autora abordou como objetivo as questões relativas ao ensino e à aprendizagem de alunos surdos inseridos nas escolas comuns. Sua contribuição agregou no tocante às considerações ao funcionamento do ensino de LP nas escolas regulares, propiciando o contraponto entre o ensino ofertado na EJA e a mobilização da oferta de estudo nas escolas comuns.

A autora utilizou as concepções de letramento e de interação para fundamentar-se teoricamente, seguindo um padrão teórico diferenciado a AD de linha francesa. Procurou analisar as produções em LP de alunos surdos presentes nas escolas comuns mediante as propostas de ensino do AEE, considerando as intervenções educacionais da educação inclusiva.

A problemática desenvolvida por ela gira em torno de buscar compreender como se daria o ensino de LP como L2 no AEE, partindo da ideia de identificar as concepções e as propostas de ensino de alunos surdos. Apresentou, como resultado, apontamentos que permitiram compreender que a educação dos alunos surdos é um desafio que não pode ser ignorado, além do direito ao acesso aos ambientes sociais e educacionais.

No estudo, a participação do AEE foi um ponto relevante que me chamou atenção, além das intervenções educacionais por parte da educação inclusiva, o que, conforme observações, não acontece dessa forma na EJA analisada em minha pesquisa.

No trabalho desenvolvido por Andreia Mendiola Marcon (2013), intitulado de “A escrita da língua portuguesa, como segunda língua por surdos”, a autora constituiu como objetivo descrever e analisar a escrita da L2 pelo surdo, observando a forma que ele constrói essa escrita, em um contexto de professores surdos da Associação de pais e Amigos Surdos (Apas). Para tanto, fez uso da perspectiva gerativista, sob a problemática: como um surdo adquire a língua de sinais e, a partir disso, como ele usa para adquirir a segunda língua.

Sob esse olhar diferenciado do professor surdo, a proposta consiste em um estudo histórico-cronológico sobre a língua de sinais. Nos resultados, a ênfase da necessidade de uma nova forma de pensar o ensino da LP para surdos também é uma tônica no caso em questão.

Com o título da pesquisa “A experiência como fonte de normas: o trabalho de professores da EJA com alunos Surdos”, a autora Roberta Fraga de Melo (2013) reforçou os estudos no ambiente da EJA, tendo como objetivo compreender o que o professor constrói, compartilha, como norma quando há um déficit de prescrições relacionadas à sua tarefa de trabalho. A dissertação vai de encontro ao papel do professor e sua atuação, adotando um procedimento de coleta de dados que possibilitou ao trabalhador falar sobre o que realmente faz. Nessa perspectiva, a análise do *corpus* partiu da visão discursiva de linguagem, conforme estudos foucaultianos, além de outros teóricos que contribuíram na direção de como o sujeito se institui no texto. Desse processo de investigação, resultou, ainda, a dificuldade de construção de um trabalho coletivo da relação entre linguagem e experiências.

No trabalho dissertativo de José Carlos de Oliveira (2014), citado na tabela, sob o título “Leitura e escrita do português como segunda língua: a experiência de um professor surdo com um aluno surdo no contexto acadêmico”, as discussões ocupam um lugar de relevância no que concerne à graduação de alunos surdos. Preocupando-se em desenvolver estratégias e habilidades de leitura e escrita em português como L2 para surdos presentes no curso de Letras libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a problemática maior gira em torno dos desafios tão comuns no início da vida acadêmica de ouvintes, só que com análise voltada para como isso ocorre na graduação de surdos.

Sobre tal aspecto, a contribuição segue a responder como um processo educativo interativo entre professor e aluno surdo pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Como resultado, a pesquisa explicita benefícios tanto para o professor quanto para o aluno surdo no tocante a evidenciar que a abordagem comunicativa e interativa de ensino de línguas pode ser útil à aquisição e ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita por surdos, tanto quanto às interações entre professor e aluno surdo.

Letícia Capelão de Souza (2015) contribuiu com a tese de titulação “Recomendações para cursos on-line em língua portuguesa com foco na integração de alunos surdos”. Neste trabalho, a autora propõe um guia de recomendações destinado a profissionais que desejam implementar cursos on-line, visando acessibilidade à LP com a finalidade de integrar os surdos. Para tanto, algumas revisões de literatura foram realizadas visando sistematizar o panorama de pesquisa

na área de Educação a Distância (EAD), vindo a contribuir confirmando a existência de poucas pesquisas voltadas para a área de acessibilidade na EAD para surdos. Além disso, a pesquisa demonstra o funcionamento e contribui com a integração e permanência do surdo no ensino superior, dado que grande parte dos problemas enfrentados pelos alunos surdos, segundo a autora, refere-se ao acesso às informações, pela primeira língua e também pela LP como segunda língua.

Adotando pressupostos da sociolinguística, a tese de Linair Moura Barros Martins (2015) tem como foco a prática pedagógica no letramento de jovens e adultos surdos que aprenderam tardiamente a LIBRAS e a LP. Nesse contexto, a tese contribui ao mensurar sobre como os professores ensinam e como os alunos aprendem, sendo efetivada pela abordagem etnográfica em sala exclusiva para surdo. A aprendizagem é observada pelas produções orais e identificada nos recursos pedagógicos e discursivos.

Os resultados apresentados designam que a educação bilíngue não tem propostas metodológicas que sejam reconhecidas pelo coletivo. Assim, o que a proposta ratifica são as consequências da falta de formação e de organização do sistema educacional, considerando a LIBRAS como parte desse sistema.

Na dissertação de Iranilde dos Santos Rocha Souza (2016), com o título “Estratégias e metodologias para o ensino de Língua Portuguesa para surdos em Aracaju/SE”, o estudo de caso tem como objetivo de compreender como se desenvolvem as metodologias e estratégias do ensino de Língua Portuguesa, através de gêneros textuais, para surdos do ensino médio.

Tal estudo mostrou que as metodologias e estratégias são alicerçadas para ouvintes, onde a preocupação gira em torno de compartilhar o ensino, ou seja, para ouvintes e surdos, demonstrando como resultado a necessidade de formação continuada e melhor qualificação tanto de professores quanto de intérpretes.

Nesse sentido, as estratégias e metodologias foram contribuições para a minha pesquisa. Procurei observar como essas acontecem dentro da EJA e se as formações de professores e intérpretes eram uma constante, como configura o resultado alcançado pela autora.

A proposta de dissertação de Ayla Lizandra Campos de Vasconcellos (2016) vem de encontro a contribuir com os estudos por mim realizados, no que tange ao processo de aquisição da LP como L2, pelo olhar de professores surdos. A

problematização proporcionou uma reflexão acerca das representações que o surdo faz sobre si em seu processo educacional, trazendo a Análise do Discurso de linha francesa, além de um embasamento teórico que se aproxima aos estudos surdos pensados para fundamentar teoricamente a pesquisa.

A partir da constituição do arquivo, a autora permitiu identificar a alteridade, a relação estabelecida com a língua, a construção identitária acerca da aquisição da LP, como influenciadores na formação ideológica de seus discursos. Para tanto, utilizou o método arqueogenealógico buscando averiguar a forma como surgem os discursos de professores surdos. Os resultados permitiram observar o sentimento de negatividade em relação à aprendizagem da LP que se propagou ao longo da história.

Finalizando a análise de teses e dissertações que contribuíram com os Estudos Surdos, Carla Alves Brazil Protasio (2017) apresenta a dissertação de título “Estudos sobre produção escrita em português como segunda língua para surdos: o que revelam as pesquisas.” Nela, a autora aborda o mapeamento de produções acadêmicas da última década referente ao português como L2, por surdos, além de referir a tensão existente entre a LIBRAS e a LP, por ambas serem um campo de disseminação e produção do conhecimento para os sujeitos surdos.

As formas de pensar a pesquisa realizada por Carla mostraram-se propícias no tocante a incentivar o uso da plataforma CAPES como arquivo de análise aos conteúdos surdos, equiparando tais conceitos e problemáticas frente aos estudos, que poderão nortear positivamente a pesquisa.

Verificando possibilidades no contexto histórico dos sujeitos surdos, que venham de encontro às materialidades dos arquivos produzidos para colaborar com os efeitos de sentidos, expostos frente à escrita surda.

A seguir, será apresentado um quadro que dispõe sobre as teses e dissertações que aqui influenciaram para problematizar a pesquisa, trazendo algumas concepções que também protagonizaram o ensino e a aprendizagem de sujeitos surdos, quer em âmbitos diferentes ao da EJA, ou também, no que diz respeito à problemática, mas que deram sua contribuição.

**Tabela 1- Teses e dissertações pesquisadas no Portal Capes**

Ano	Autor(a)	Título	Objetivo	Tipo	IES
-----	----------	--------	----------	------	-----

2013	Adriana Priscilla Duarte de Melo	Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua aos alunos com surdez no atendimento educacional especializado na rede municipal de Três corações-MG.	Abordar questões relativas ao ensino e à aprendizagem de alunos com surdez, inseridos nas escolas comuns	Dissertação	Universidade de Vale do Rio Verde
2013	Andreia Mendiola Marcon	A escrita da língua portuguesa, como segunda língua, por surdos.	Descrever e analisar a escrita da L2 pelo surdo, observando a forma como ele constrói essa estrutura.	Dissertação	Fundação Universidade de de Passo Fundo
2013	Roberta Fraga de Mello	A experiência como fonte de normas: o trabalho de professores da EJA com alunos surdos.	Compreender o que o professor constrói, compartilha, como norma quando há um déficit de prescrições relacionadas à sua tarefa de trabalho.	Dissertação	Universidade do estado do Rio de Janeiro
2014	José Carlos de Oliveira	Leitura e escrita do português como segunda língua: a experiência de um professor surdo com um aluno surdo no contexto acadêmico.	Desenvolver estratégias de atividades com o intuito de desenvolver habilidades de leitura e escrita em português como segunda língua para um surdo acadêmico do curso de licenciatura em letras libras.	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina
2015	Letícia Capelão de Souza	Recomendações para cursos on-line em língua portuguesa com foco na integração de alunos surdos.	Consiste na produção de recomendações para cursos on-line, com foco no público surdo, sintetizadas na forma de um guia.	Tese	Universidade Federal de Minas Gerais
2015	Linair Moura Barros Martins	A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos	A prática pedagógica no letramento de jovens e adultos	Tese	Universidade de de Brasília

		surdos.	surdos que cresceram isolados, do ponto de vista linguístico, e estão aprendendo tardiamente a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa escrita.		
2016	Iranilde dos Santos Rocha Souza	Estratégias e metodologias para o ensino de Língua Portuguesa para surdos em Aracaju/SE.	Compreender como se desenvolvem as metodologias e estratégias do ensino de Língua Portuguesa, através dos gêneros textuais, para surdos em salas inclusivas na 1º série do Ensino Médio, em uma escola estadual de Aracaju/SE.	Dissertação	Fundação Universidade Federal de Sergipe.
2016	Ayla Lizandra Campos de Vasconcellos	As relações de ensino de Língua Portuguesa para surdos: discursos e identidades.	Discutir as relações entre o surdo e seu processo de aquisição e/ou aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua, a partir da análise de discursos de professores surdos que atuam no ensino de LIBRAS para ouvintes.	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
2017	Carla Alves Brazil Protasio	Estudos sobre produção escrita em português com segunda língua para surdos: o que revelam as pesquisas.	Propõe mapear, caracterizar e analisar as produções acadêmicas das últimas décadas – de 1987 a 2016, na produção textual em língua portuguesa como segunda língua	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

			para surdos, que tenha como foco a articulação entre surdez, técnicas e processos de aprendizagem da produção textual em português escrito por alunos surdos.		
--	--	--	---	--	--

Fonte: elaboração própria.

A partir de tais estudos, noto que eles trazem consigo objetivos distintos para abordar o aluno surdo em suas nuances, compreendendo, em uma linha cronológica, o grau de importância que o assunto vem despertando na atualidade, demonstrando os vários aspectos discutidos pelo recorte da surdez na produção da escrita da língua portuguesa. Assim, procurei nortear a pesquisa do lugar que ocupo enquanto professora de apoio, dando ênfase aos alunos surdos presentes na EJA e elegendo a crítica biográfica como norteadora para tecer metáforas frente à minha escrita, o que me permitiu um olhar diferenciado dos demais estudos disponíveis no portal de teses e dissertações da Capes, por ocasião da consulta que realizei.

### 1.3 A PROFESSORA PESQUISADORA E UMA ESCRITA DE SI/DE MIM

Início este item da dissertação, de posse da escrita biográfica, que descobri como possibilidade para relatar momentos de experiências ímpares vivenciadas em minha trajetória de vida e que busco desarquivar desdobrando as memórias de minha infância. Faço isso, trazendo traços dos acontecimentos que me afetam como ser humano e me fazem refletir em busca de um projeto maior. O cerne dessa morada irá insurgir no diálogo com Amaral (2000), Coracini (2010) e Nolasco (2013) – autores cujo diálogo posso me valer, elucidando tais memórias de infância. Além dos críticos biográficos enumerados, também serão mencionadas as contribuições de Moriconi (2005) e Mignolo (2001), fundamentais para o modo como devo retratar a herança e a hospitalidade, ao evocar no passado fatos que refletem no futuro.

Começo a escrita sobre mim, evidenciando o meu eu/lugar de fala para constatar a fronteira de onde vem a escrita que desenvolvo na presente pesquisa. Para tanto, situo-me com o discurso de Nolasco (2018, p.13) que postula o diferenciar da pesquisa para o pesquisador:

[...] a partir de onde se pensa... para aquele pesquisador que sabe, sente e pensa que a inserção de seu bios na origem de sua reflexão crítica faz toda a diferença...o bios é histórico... A reinserção do bios dentro da discussão do pesquisador, a começar por seu projeto de pesquisa e por sua atitude e compromisso com seu lugar de estudo ou trabalho, não mais seria do que a presença incontestada do corpo vivo do sujeito e do 'objeto de pesquisa' [...].

Nesse contexto, utilizo do meu lugar de fala, na fronteira entre os espaços vivenciados na EJA e a função de PAEE, para dimensionar minha pesquisa, pensando dessa fronteira que Nolasco (2018, p.13) caracteriza como “lócus fronteiro”, ou seja, o local onde me encontro na atualidade, para conceber a minha escrita. Assim, a partir de recortes, construir o arquivo (DERRIDA, 2001), para melhor compreender a “impressão” com que alunos surdos produzem a escrita da língua portuguesa. Para isso, concebo a exterioridade que ocupo, ao estar posicionada na Fronteira Sul, em Campo Grande-MS, visando relatar e ressignificar um pouco do vivido e experienciado desse lugar.

Apresento, nesta pesquisa, a “impressão” diferenciada com que alunos surdos produzem a escrita da língua portuguesa. Adoto o termo *impressão*, pois, ao deixar sua circuncisão marcada no papel, o indivíduo deixa também, segundo Derrida (2001, p.127), “[...] a condição de singularidade, o idioma, o segredo, o testemunho”. Para mim, a prática de escrita em questão marca a subjetividade de um conhecimento estereotipado, um idioma desejado, mas, ao mesmo tempo, uma escrita que revela o segredo do seu íntimo, o que lhe é pessoal e intransponível.

Pessanha (2018, p. 112) explica que “[...] pensar a intimidade é pensar a área e adentrar nesse tráfego de gestos incorporadores”, assim percebo os movimentos nas mãos dos alunos surdos, ao trazer para o papel o que lhe adentra visualmente. Quando mobiliza sua produção, traz à tona o que lhe é possível compreender da escrita de uma língua oral, ficando, de certa forma, refém da “linguagem sujeito/objeto”, aprisionado a uma língua majoritária e oficial de um país.

Remeto-me à noção de “Mal de arquivo” de Derrida (2001, p. 21), em que se manifesta para evocar um mal, ou seja “vocalização silenciosa, destruidora do arquivo”, dizendo que: “[...] não há arquivo sem o espaço instituído de um lugar de impressão”. O conceito me permite refletir enquanto observo o aluno surdo, matriculado na modalidade de ensino da EJA, transcrever e inscrever suas impressões sobre a língua portuguesa escrita. Ao observar, coloco-me no seu lugar, passando da

condição de ouvinte, falante de uma língua materna (a língua portuguesa), para condição de adulto surdo, que deseja aprender uma segunda língua, sendo a Libras a primeira a ser exercida em vida.

Por isso, compreendo os enfrentamentos desafiadores frente à busca pela aprendizagem do português e ainda os desafios ímpares para construí-la de forma que se considere coesa. A grosso modo, as impressões dessa diferença ficaram marcadas em mim, já que, em algum momento de minha vida, quis aprender as impressões da Libras e compartilho a grande dificuldade encontrada, dado o contato com uma língua de estrutura tão distinta da minha e que me possibilita ir ao encontro com esse sujeito, *subalterno* (SPIVAK, 2010, p. 12) *marginalizado*, condicionado à margem (NOLASCO, 2018), à exterioridade.

E, para referenciar tal contexto, cito as palavras de Nolasco (2018, p. 9), ao descrever que, “[...] quando se habita a exterioridade, surge dessa condição a epistemologia fronteira como um método de todo pensar descolonial”, possibilitando ao aluno surdo adentrar o conhecimento, mesmo pensando da margem da fronteira.

Ainda retratando os pensamentos do crítico biográfico, a “[...] exterioridade não é algo que se pode descrever somente do interior do sistema, mas requer uma narrativa criada na mesma exterioridade” (MIGNOLO, 2011, p. 51). Com as contribuições do autor, posso aqui suscitar que sigo inquieta, pois da mesma forma com que o aluno surdo me afeta, ele também é afetado. Isso porque, levo em consideração a descrição de Pessanha (2018), ao retratar o menino e a bolha, ou seja, o modo como sou afetada não provém de um “achismo”, mas se baseia em fatos de experiência.

Souza (2002, p. 119) discute tal questão, ao situar os instrumentos que “[...] ao serem interpretados como metáforas e como componentes importantes para a construção de biografias, integram-se ao texto ficcional sob a forma de uma representação do vivido”. Para que fique claro, os fatos de experiências vividos por mim, partindo do lugar que ocupo enquanto PAEE, atuante em uma escola para Educação de Jovens e Adultos, de Campo Grande-MS, é que me posiciono na observação e na compreensão do vivido por alunos surdos pertencentes à fase única de formação desta modalidade.

Com esse propósito maior, busco *desconstruir* (DERRIDA, 1998) o espaço da EJA, oferecido aos que não tiveram a oportunidade de aprendizagem na idade adequada. Um lugar fronteiro, de exterioridades, de “lócus geográfico e territorial”, para usar os termos de Nolasco (2018, p. 9). Um espaço ao qual me detenho e onde encontro tais sujeitos, tratados de modo subalternizado, provindos de uma classe social prejudicada, que sofre preconceitos pela condição gestual de sua língua, “[...] com reimpressões por se relacionarem com a subalternização do conhecimento” (MIGNOLO, 2003, p. 16). Ou seja, trata-se de um sujeito que está presente na margem de uma educação, em uma instituição escolar pensada para atender adultos vindos da exterioridade e que carregam consigo uma língua difícil de se aprender o qual, ao mesmo tempo, o liberta, e o aprisiona.

Na busca incessante do arquivo, sou convocada a desarquivar uma esperança, um construto imensurável, na tentativa de trazê-lo à superfície, de desarquivá-lo para pôr fim às minhas inquietações sobre o indivíduo que constrói e desconstrói sua produção textual, em um porvir visual, que é estigmatizado por sua escrita fracionada, fragmentada, específica.

A fim de empreender a leitura crítica sob a escrita fragmentada, trago o conceito de *arquivo* em Derrida (2001). De acordo com o autor, é preciso, antes de tudo, inscrever essa leitura no contexto histórico em que ela necessariamente se inscreve. Isso porque a desconstrução inscreve-se, efetivamente, no campo da história, no qual os conceitos foram tanto construídos quanto desconstruídos.

Olho e logo vejo exposta, para fins motivacionais, uma produção escrita surda, trazendo ali lástimas, reflexão, desespero, e sinto como se as letras falassem por si só. Logo ali, a peça desarquivável, sob minha observação. É a partir daí que me deparo com a questão de arquivo de Derrida (2001, p. 50), que esclarece por razões essenciais, na implicância de me retratar algo:

A questão do arquivo não é, repetimos uma questão do passado, não se trata de um conceito ao qual nos disporíamos ou não disporíamos já sobre o tema do passado, um conceito arquivável de arquivo. Trata-se do futuro, a própria questão do futuro, a questão de uma resposta, de uma promessa e de uma responsabilidade para amanhã.

Os desabafos em forma de escrita e as reflexões são questões que foram arquivadas, ou seja, são o arquivo e se fazem presentes, neste momento, para

significar o futuro. Elas precisam ser desarquivadas para se constituir em respostas compondo questões do futuro no desenrolar da aprendizagem surda.

Fico, então, a pensar a produção de uma escrita que, em minhas mãos, socializadas como desabafo, recolho como impressões e faço de modo a engendrar um futuro, a expressividade da exterioridade, num correlato epistemológico de informações estruturais, situadas acerca de um tema que muito se discute na área educacional.

Trago o perfil da pessoa escolhida como objeto de análise, constituindo-se em minha frente, da mesma forma com que me aproprio daquela escrita, a escrita se apropria de mim, fazendo-me perceber a exterioridade de um lugar a ser desconstruído.

### **1.3.1 As controvérsias da EJA como espaço de sociabilidade e acessibilidade: políticas de amizade**

Exterioridade de um lugar, operação topográfica de uma técnica de consignação, constituição de uma instância e de um lugar de autoridade (o arconte, o arkheion, isto é, frequentemente o estado e até mesmo um estado patriárquico ou fratriárquico) tal seria a condição do arquivo (DERRIDA, 2001, p. 8).

Ao presumir a condição do arquivo, Derrida (2001) manifesta em mim a busca da exterioridade de um lugar, que se compósita em um celeiro de aprendizagem, no qual sujeitos ditos estereotipados seguem convictos a dar continuidade ao seu processo de escolarização na EJA. Seria ali o local de experimentação ou, segundo Ortega (2009, p. 24), de “novas formas de sociabilidade, e comunidade”, um lugar que os leva a procurar alternativas às formas tradicionais de relacionamento. Trata-se de um espaço abissal, com suas mediocridades epistemológicas, mas que se faz importante na sociedade contemporânea, lugar em que assumo minha experiência profissional, em que me é permitido acompanhar/observar a aprendizagem dos alunos surdos, mesmo não sendo eu a responsável por apoiá-los.

Trazer surdos para essa morada, que Derrida (2001) diz consistir *na casa da ordem e da lei*, implica em fazer dela a casa acolhedora. A hospitalidade é um ato incondicional. Receber o outro sem ressalvas. Para Derrida (2004, p. 249), não existe

cultura sem princípio de hospitalidade, que tem a função de possibilitar "[...] uma acolhida sem reserva e sem cálculo, uma exposição sem limite àquele que chega". A tradução é um ato ético da hospitalidade, segundo o autor. Neste trabalho, na relação tradutor-aluno surdo, há hospitalidade. Não há quando estão alunos surdos e alunos ouvintes. Assim, a EJA se faz morada, tendo por função suprir um percurso histórico educacional defasado. Um percurso em que há resquícios de um histórico camuflado pela inclusão, com reflexos de fatos e acontecimentos em sua cultura que o prejudicou educacionalmente, sendo este um dos motivos por estar presente na EJA.

O surdo deve encontrar nessa morada a possibilidade de interagir, de reconstruir a sua identidade, de ter liberdade – o que, conforme Ortega (2009, p. 28), “[...] nas lutas contra formas de subjetivação, à procura de novas formas de subjetividade e sociabilidade, como a amizade, o sujeito se constitui no mundo compartilhado com outros indivíduos”. Pensando assim, a EJA compõe um lugar de subjetividade, pois os que nela estão provêm da diversidade cultural, sendo um espaço destinado ao público.

Ao observar criticamente, vejo um ambiente com algo que se destoa e me apavoro com a impressão estabelecida. A comunicação e a língua utilizadas só se mantêm entre surdo e intérprete, em uma relação de amizade que se restringe a um, pois a LIBRAS, com gramática própria, sistematizada a partir de movimentos realizados com as mãos e expressões faciais, pouco consegue integrar o surdo com outras pessoas, se elas não a dominam. As amizades desejadas se desfazem em um estalar de dedos, mesmo que introduzir uma “boa distância”, em nossas relações, não significa renunciar à possibilidade de nos relacionarmos. De acordo com Ortega (2009, p. 117), aqui subjaz a “amizade como exercício do político”, assim, se a língua do surdo é rara, é incomum e subalterna, o socializar se finda, o que faz do surdo sujeito fronteiro, de poucas amizades.

Ainda, Ortega (2009, p. 28) pondera que “somente na relação com os indivíduos livres através da ação e do discurso é possível para o sujeito se diferenciar, mostrar seu valor e poder reconhecer-se na alteridade”. Estar ali é a oportunidade de se tornar visível, de ser apreciado quando percebido culturalmente ao se relacionar por meio da LIBRAS. Isso significa que a EJA também transforma,

tira do outro, exclui por ser diferente, e o mantém ali, provido da boa vontade do intérprete.

A percepção do processo afeta minha existência: sigo a me prontificar e a adentrar uma língua com características gestuais marcantes para solidificar tal socialização. Valorizando o sujeito fronteiriço, ao exercer minha função de apoio, logo percebo o surdo como um sujeito isolado. Comumente à mercê dessa barreira linguística, que o torna invisibilizado, dói em mim, corpo pensante, como uma ferida profunda.

Compreendo por aqui o sentimento de solidão que o surdo vem a ocupar, em meio ao que busca, para estar e manter-se ali. Lembrando-me da declaração de Derrida (2003, p.15), em *Políticas da amizade*, para referenciar de modo apelativo em que se queixa a ausência de amigos: “Ó meus amigos, não há [...] amigo”, vejo a configuração expressa no rosto do surdo, conforme concluo a leitura da frase. Fica penoso saber o turbilhão de emoção que pode residir em sua memória, perpassando ao “eu” pelo que lhe é visual.

Penso em estratégias para (des)construir a condição em que os alunos surdos se encontram na EJA, numa vereda que vem a implicar vidas que gritam em silêncio ao ser hostilizado e que passam por mim na tentativa de resguardá-los, pelo que sou e pelo lugar que ocupo na atual morada. Então, conforme Nolasco (2010, p. 37), penso, em que “[...] des/construir a vida de alguém, tratar dessa vida demoradamente, viver essa vida, não deixa de ser uma declaração amorosa do crítico, onde se inscreve uma admiração, uma dívida impagável um reconhecimento”. É assim que me sinto, ao me posicionar diante do que vejo.

Em se tratando da EJA, considero tal modalidade de ensino como espaço de construção de conhecimentos, o princípio arcôntico do arquivo, que deve valorizar os saberes trazidos pelos sujeitos, a consignação, isto é, reunião do que foi constituído ao longo de suas histórias. O lugar é, por si, um espaço voltado a privilegiar o acolhimento e os interesses desses sujeitos, jovens ou adultos, que retornam à EJA para dar continuidade a sua escolarização. Entendo que é fundamental a participação da escola para o processo educativo e necessariamente para inserção social, sem perder de vista o fato de que ela desempenha um papel essencial no estabelecimento de vínculos entre os estudantes e o conhecimento, neste caso, científico.

### 1.3.2 Críticas à exterioridade da EJA: espaço fronteiro a ser desconstruído em suas políticas públicas

A educação de jovens e adultos é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários (PAIVA, 1973, p. 16).

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica (FREIRE, 1984, p. 89).

Para abrir a exterioridade da EJA, escolhi as epígrafes de Paulo Freire (1984) e Vanilda Paiva (1973), visando desconstruir criticamente os conceitos da modalidade de educação de jovens e adultos, trazendo essa teorização para compreender as políticas de amizade geradas no interior de tal modalidade de ensino.

De acordo com Derrida (2003, p. 10):

Sonhamos, nós, com uma amizade que se eleva para além desta proximidade do duplo congênere. Para além do parentesco, tanto do mais quanto do menos natural, quando ele deixa a sua assinatura, desde a origem, tanto no nome como no duplo espelho de um tal par. Perguntamo-nos o que seria a política de um tal para além do princípio de fraternidade.

Assim, o surdo se configura como sujeito fronteiro e sonhador de uma amizade em meios às condições de aprendizagem, na tentativa eloquente de se posicionar amigavelmente em um ambiente social e político, pois ele não compreende e não percebe as minúcias que diferenciam esse tipo de afeição que tange à amizade fraternal. Com Derrida (2003) e a amizade política, entendo que essa se manifesta de modo complexo, fugaz, fundando-se a partir de um “distanciamento” que é notável em minhas vivências na EJA e em minhas leituras de estudos já realizados, confirmando a substituição do “amor ao próximo” pelo “amor ao distante” como situa Ortega (2009, p. 82), ao tratar das transformações comuns às relações de amizade.

Essa discrepância existente ao discurso da amizade política, dentro de tal modalidade de ensino, vem a descortinar esse arquivo, trazer à tona suas impressões.

É um apropriar de fatos desconhecidos, conforme fala Derrida (2001), um “Mal de arquivo”. Ele evoca um sintoma, ou seja, leva-me a suspeitar de que algo esteja a destoar, dentro da EJA, trazendo um sofrimento, mostrando para mim um conceito arruinado daquilo que eu tinha como possibilidade de uma educação transformadora, ou seja, um “Mal de arquivo”.

*Mal de arquivo* evoca sem dúvida um sintoma, um sofrimento, uma paixão: o arquivo do mal; mas também aquilo que arruína, desvia ou destrói o próprio princípio do arquivo, a saber, o mal radical (DERRIDA, 2001, p. 9).

Assim, pude desarquivar o arquivo do mal, sentir a destruição do arquivo, confirmar a ruína de minhas indagações ao constatar a função da EJA diante do que é propagado como epistemologia. Com as palavras de Paiva (1973), encontro explicações históricas da educação dos extratos populares no Brasil, relatando a demanda da EJA, como espaço de formação àqueles que não tiveram possibilidade de concluir seus estudos na idade correta.

Já que a EJA veio para democratizar a educação, por que o aluno surdo não faz dela uma morada? Para Derrida (2001), o que se vê é o ato político, de preencher uma lacuna na educação pública, digo *pública* por ser gratuita, e não privada, por caracterizar o que é subjetivamente de todos. Ortega (2009, p. 27) esclarece ter esse espaço a função de:

[...] iluminar os acontecimentos humanos ao fornecer espaço das aparências, um espaço de visibilidade, no qual homens e mulheres podem ser vistos e ouvidos e revelar mediante a palavra e a ação quem eles são. Para eles, a aparência constitui a realidade, cuja possibilidade depende de uma esfera pública na qual as coisas saiam da escura e resguardada existência.

É dessa forma que o aluno surdo da EJA constrói a sua impressão sobre esse espaço, isto falando a partir dos acompanhamentos que realizo durante minha experiência profissional. Quando chega ali, ele tem em mente a esperança de ser visibilizado e notado, mostrando a amizade surda em um ambiente político e público, mas o surdo, enquanto aluno, é caracterizado em uma amizade fora do fraternal<sup>12</sup>, uma amizade *sem fins emocionais, distanciada* (ORTEGA, 2009). O contato com esse

---

<sup>12</sup> Noção problematizada por Derrida (2003), em *Políticas da Amizade*.

ambiente não muda uma coisa: o surdo segue marcado como sendo pertencente a uma classe social carente, subalternizada, alguém que precisa conviver e socializar, tecendo a esperança fraternal de um saber, de um querer saber, sem a preocupação com a qualidade desse ensino, mas acaba “[...] dominado por um sistema governamental dominante”, termo utilizado por Paulo Freire (1984, s/p.) que, assim como eu, traz enraizado em si as preocupações com a EJA.

Ortega (2009, p. 113) ao retratar o modo como é tirada do homem a vontade de lutar por algo novo, explicita que:

A sociedade “íntima” rouba dos homens sua espontaneidade, sua faculdade de agir, enquanto começo de algo novo sua vontade de ultrapassar limites e interromper processos automáticos, de inaugurar e experimentar.

A concepção do autor põe em xeque as circunstâncias que a EJA enfrenta para se constituir em um ambiente político e público ao mesmo tempo, percorrendo um caminho de espinhos afiados, que impede politicamente o modo como alunos surdos produzem seu conhecimento, ancorados em uma língua social e oficial de um país localizado na fronteira sul, na tentativa de conceder a jovens e adultos o desenvolvimento integral. Por mais que tenha um perfil colaborativo, intencional, a EJA acaba por não atender às expectativas esperadas.

Então, continuo a pensar criticamente, biografando a presença de alunos surdos em tal modalidade de ensino, desconstruindo a exterioridade da EJA, assumindo o trabalho de crítico biográfico o qual, segundo Nolasco (2010, p. 40):

O trabalho do crítico biográfico não se resume apenas a um desejo preso à linguagem ensaística, mas também àqueles princípios que são tanto da ordem do coração como da razão, quando se trata da vida de outrem, e, mesmo assim, sempre ficará algo dessa vida que permanecerá ausente do conhecimento do crítico e alheio ao seu domínio enquanto crítico.

Para assumir a vida do outro, a ponto de tê-la como sendo a minha, exercitando um por vir, como crítico biográfico, tenho que conhecer, aproximando-me deste outrem, para narrar e descobrir, incluindo-os a mim, tornando-nos parte “amiguisticamente” conhecida, já que eles fazem parte da educação dita inclusiva. Posicionando-me atenciosamente para atender amizade que demanda um olhar específico aos sujeitos surdos encontrados na EJA, ocupando uma posição que me

permita tomar posse dessa vida, para descobrir o que nele quero conjugar/agregar. Dando-lhes uma atenção maior, eu faço essa amizade se construir no campo do informal, no “exercício do político”, para especular.

Ortega (2009, p. 31) contribui para conceituar a essa diferença, relatando que:

[...] a amizade exprime mais a humanidade do que a fraternidade, precisamente por estar voltada para o público. Ela é um fenômeno político, enquanto a fraternidade suprime a distância dos homens, transformando a diversidade em singularidade, anulando a pluralidade. [...] Assim como a fraternidade e o amor se apresentam como forças antipolíticas, Arendt também critica a família e o parentesco como modelos de organização política.

Dessa forma, a amizade se apresenta de modo complexo, e o surdo se torna refém e sujeito da sociedade em que está inserido. Vejo que sua aprendizagem defasada o torna cada vez mais isolado, sua comunicação é restrita e não compreendida.

A exterioridade do arquivo EJA é latente e se mostra como um tapume para não deixar transparecer as falácias governamentais, trazendo, ao mesmo tempo, sujeitos formados, prontos para exercer o trabalho, mas sujeitos não críticos, presentes na fronteira dos conhecimentos, dando continuidade ao controle governamental e mostrando a subjetividade do sujeito, enquanto subalterno.

Vejo a EJA como um cenário que procura suprir a defasagem no processo de escolarização que está fadado ao desaparecimento, pois o governo implanta alternativas para formação de jovens e adultos, em uma ânsia de suprir uma prática considerada historicamente fragmentada, lançando programas vista à conclusão do Ensino Fundamental e Médio em uma única prova. Cito aqui o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, que é uma prova para obtenção dos certificados do Ensino Fundamental e Médio.

Como pode tal governo estabelecer políticas públicas que se congreguem em uma mesma vereda? Pensar a EJA se torna um emaranhado, assim retorno aqui ao início de minha escrita, mais especificamente à epígrafe de Paulo Freire, pois como falar em educação de jovens e adultos sem se falar naquele que é considerado o patrono de tal modalidade de ensino? Nessa amizade desleal, é que vejo a relação aluno/EJA, uma amizade impregnada na educação, “amizade política”, que não é a pensada no coração desse alunado surdo, tal como define Derrida (2003).

A EJA demonstra, assim, uma estagnação, vista ao modo como são abordados os conteúdos e a formulação/regulamentação do sistema de ensino. Os alunos são avaliados diferentemente do ensino regular, em um modelo voltado para que conclua rapidamente, sem preocupação com o ensino e a aprendizagem de fato.

Tudo que vejo e sinto, ao exercer minha função de PAEE neste ambiente da EJA, leva-me a lembrar, e a correlacionar, ao longe, memórias de minha infância com as vivências que tenho hoje com os alunos surdos. Vivências estas que se concretizam em uma amizade política, ou seja, “o exercício do político”, o qual, para Ortega (2009, p. 24), é um “apelo a experimentar formas de sociabilidade e comunidade, a procurar alternativas às formas tradicionais de relacionamento”. Ao estar em contato com esse alunado, quero realizar um apelo com a finalidade de romper com esse jeito tradicional de imaginar o político e trazer à tona a subjetividade. Quero que eles tenham visibilidade e queiram ser realmente visíveis, construindo amizades que se solidificam no encontro para estudar, estabelecendo uma comunicação recíproca entre esses, neste espaço político, compreendido como experimentação para a socialização e aprendizagem.

Assim, para o surdo, o aumento no número de pessoas que conheçam sua língua é fundamental, pois, ao ser compreendido, também irá me compreender, não apenas pelos olhares ao longe, na tentativa de decifrar tais gestos, mas por ter efetuado tal comunicação sem receios, nem medos de constrangimentos. Assim como é descrito na teoria política de Hannah Arendt por Ortega (2009, p. 27), “somente no espaço público o sujeito adquire uma identidade, no qual a companhia do outro o tira do diálogo do pensamento e o faz de novo um único”, é desse modo que o surdo está a se constituir na sociedade/ EJA, como um simples ser humano e reconhecível como tal pelos outros.

### **1.3.3 Memórias esquecidas na EJA**

Retomo minhas memórias, relacionando ao que venho observando na função de PAEE da EJA atualmente. Lembro-me de minha infância em uma cidade pequena no interior de Minas Gerais, cidade está denominada de Monte Belo, na qual cresci, brincando por entre os tonéis de café, na fazenda de meu avô, que se dedicava à

lavou e plantação de tão precioso grão, que se destinavam às grandes capitais do país, a fim de prover o sustento da família, composta de muitos filhos, genros e noras.

Trago aqui memórias de um passado longínquo, para caracterizar o espaço territorial do qual advim, considerando o Brasil um país fronteiriço, com um *lócus subalterno* específico (NOLASCO, 2013), pela localização de sua territorialidade, tão logo América Latina.

Julgo-me de origem fronteiriça subalterna, não deixando para trás tal caracterização, pois a vida sempre me trouxe para essa fronteira e, em minha memória, estão enraizados traços fronteiriços que, segundo o crítico Nolasco (2013, p.134):

A diferença colonial do homem que vive na fronteira é que ele sente a fronteira no próprio corpo, de modo que ela está incrustada em seu corpo, em sua língua, em seu pensamento, em seu modo de produzir conhecimento.

Desse modo, para os que me conhecem e sabem o que penso e defendo, é notável que luto para conquistar novos conhecimentos e me apropriar de bons pensamentos em vista de um projeto não apenas particular, mas pensando sempre no outro. Esse outro que não tem voz própria (na concepção de grande parte da sociedade) e que muito tem a ser feito para que sua língua, a LIBRAS, seja reconhecida como tal. Assim, não desisto de falar, mesmo sendo desse *lócus fronteiriço*<sup>13</sup>, das necessidades frente ao aprendizado do aluno surdo na EJA.

Ao falar de memória quero aqui expressar aquela memória conceituada por Coracini (2010, p. 125):

Da memória que nos remete ao passado, talvez à origem, à origem de nós mesmos que é sempre e necessariamente feita de outros, por outros e, desta vez, num primeiro momento, esse outro ou esses outros – porque cada um é muitos outros na sua constituição heterogênea e, portanto, fragmentária.

Essa memória é composta de traços espectrais, presentes em minhas origens, que me afetam e me fazem refletir para ir à busca de um futuro. Foi a partir desses

---

<sup>13</sup> Posicionada na Fronteira Sul, em Campo Grande-MS, ao pensar da/entre fronteiras (NOLASCO, 2018, p.13).

traços que meus pais sentiram a necessidade de mudar para a chamada “cidade grande”, iniciando um novo rumo e os estudos de seus filhos.

O traço, segundo Amaral (2000, p. 31), “[...] sugere a ideia de liberdade, de precariedade, de multiplicidade de possibilidades” e, assim, compreendo quando a autora retrata a multiplicidade de possibilidades, pois estaria eu aqui se não tivesse traçado novos rumos? Novas perspectivas? Por meio de minhas origens, de um pai que almejou refugiar da precariedade rumo às possibilidades.

O que nos faz ir adiante, conforme Amaral (2000, p. 32), “[...] é a memória que na verdade mostra que o passado falta e abre possibilidade de repetição, sempre em diferença no futuro”. Penso que a memória causa algo provocador em nossa mente, quando se remete a situações que nos desagradaram em algum momento de nossas vidas.

Continuo, então, a trazer fatos do passado para alimentar o futuro, pois o que faltou no passado abrirá possibilidades diferentes no futuro, a partir do ponto de chegada à cidade grande, salientando o traço que considero marcante, impactante de minha infância, que sobressai na memória neste momento, são vizinhos que ali encontrei, dentre esses, quero citar a que me mais chamou a atenção e que venho tentando situá-la neste texto desde o primeiro momento.

Uma de minhas vizinhas tinha uma filha um pouco mais velha que eu, que era chamada por todos de “Mudinha”. Sempre quis ter contato com ela, estabelecer uma amizade, porém a mesma não era “muda”<sup>14</sup>, e sim “surda”. Ela teve todo um processo de aquisição do conhecimento relativamente interrompido, desde a língua, até a própria vida. Tratavam-na como se fosse um monstro, trancafiada em seu lar, pouco era vista em seu quintal, não possuía vida social, o que me faz refletir o agora, pois, quando criança, não tinha capacidade nem conhecimento para transformar tal situação.

Atualmente, venho a me dedicar sobre uma questão infame<sup>15</sup> na aprendizagem do aluno surdo, quero desvendar o mistério que cerca tal aprendizagem, sendo estes tratados como sujeitos fracassados, com déficit cognitivo, fato esse atribuído a sua

---

<sup>14</sup> Ao falar de deficientes auditivos, é comum ouvir a expressão “surdo-mudo”, mas pessoa muda é aquela que não faz uso do seu aparelho fonador (conjunto de órgãos e estruturas que produzem os sons de nossa fala) para fala ou qualquer outra manifestação vocal. O ponto é que a “mudez” não está relacionada com a “surdez”.

<sup>15</sup> “[...] o que não se dizia, o que não merece nenhuma glória” (FOUCAULT, 2006, p. 220).

capacidade linguística. Mesmo possuindo uma língua própria e tendo direitos, sua formação não ocorre na idade certa, então eu me pergunto: o que falta neste processo para que eles tenham que recorrer ao ensino oferecido na EJA? Assim, tomo posse do que vivi na infância, o que em mim ficou na memória, traços marcantes de uma surda que sofria a exclusão latente e que, para mim, representa os sujeitos que historicamente sofreram e sofrem por estarem acorrentados a uma sociedade falante da língua portuguesa, que se mantém com toda a sua complexidade até para aqueles para quem ela é a língua materna.

Quero, aqui, assumir a herança desse fardo auspicioso que deixaram sobre as vidas do surdo, herança essa que escolhi para desarquivar, a partir do lócus que ocupo, pois conforme Derrida (2004b, p. 17), “[...] um herdeiro não é apenas alguém que recebe, é alguém que escolhe, e que se empenha em decidir”. Desse modo, me empenharei em busca de respostas da herança que naquele momento de infância foi por mim escolhida. Trago comigo a vontade que via nos olhos de minha amiga de poder compreender o que não lhe era permitido, talvez por falta de informações a quem a ela deu a vida, mas também não lhe permitiu sobreviver, não lhe ofereceu condições, nem tão pouco situações dignas.

Ao falar de herança, trato dos traços de *memórias esquecidas na fronteira* (NOLASCO, 2013), que ficaram marcados em mim como impressões que me fortalecem e me fazem decidir por assumi-los, *sendo fiel ao interpretá-los* (DERRIDA, 2004b), marcando em minha memória a primeira das impressões que tive sobre a surdez e que me impulsiona para ir em busca da visibilidade da aprendizagem do sujeito surdo, subalternizado e estigmatizado historicamente, tirando destes o peso das limitações linguísticas existentes. No contexto, serve de motivação o espectro que trouxe comigo da amiga “Mudinha”, confirmando a quão estereotipada era tal designação para alguém surdo - o que me possibilita trazer fatos do passado para encontrar respostas em um por vir, em nome do outro, situação que Derrida (2004b, p. 14) situa esclarecendo sobre as tarefas contraditórias da herança:

Se a herança nos designa [assigne] tarefas contraditórias (receber e no entanto escolher, acolher o que vem antes de nós e, no entanto, reinterpreta-lo etc.), é que ela atesta nossa finitude. Só um ser finito herda, e sua finitude o obriga a isso. Obriga-o a receber o que é maior, mais antigo, mais poderoso mais duradouro que ele. Mas a mesma finitude obriga a escolher, a preferir, a sacrificar, a excluir, a deixar de

lado. Justamente para responder ao apelo que o precedeu, para a ele responder e por ele responder- em seu nome como em nome do outro.

Se esse julgamento de fracasso é histórico, a “Mudinha” fez parte deste índice, e me abarco nessa herança para dar fim a um arquivo que sofre de um “Mal arquivo”, dando finitude nas buscas por respostas dolorosas e que trazem à tona a vida exilada de um eu da infância, tornando-a novamente viva, como exigindo da vida uma sobrevida (DERRIDA, 2004a), para dar continuidade ao que lhe foi aviltado. Sobrevida que é considerada por Derrida (2004a) como originária:

Sempre me interessei por esta temática da sobrevida, cujo sentido não se acresce a fato de viver e ao de morrer. Ela é originária: a vida é sobrevida. Sobreviver no sentido corrente quer dizer continuar a viver, mas também viver depois da morte. (DERRIDA, 2004a, p.13)

Quero, assim, permitir que minha amiga se mantenha viva, mesmo após sua partida. Quero desfazer as amarras da injustiça, conivente por pais e mães que se sentiam envergonhados por acharem ter no antro de seu lar apenas o espectro de um humano, tirando-lhe as condições de viver humanamente.

Evocar sua existência espectral, “meus espectros, meus espelhos” (MORICONI, 2005, p. 48), para colaborar na desmistificação das dificuldades exercidas pelos alunos da EJA mostra que, assim como espectro de Foucault (1992), a “Mudinha” se emaranha nas circunstâncias desse alunado para dar credibilidade e ênfase às especificidades da LIBRAS.

Creio que, assim como a primeira, a segunda língua se faz necessária para o surdo, visto que possibilitará sua autonomia, já que a Língua Portuguesa representa oficialmente todas as formas de comunicação aqui presentes, e sem sombras de dúvidas, o surdo é afetado por ela, logo é urgente a sua inserção na sociedade.

É compreensível que a leitura e a escrita sejam parte integrante para compreender e ser compreendido, tornando o surdo suscetível a conhecer e ser conhecido, em um mundo onde os gestos compõem a comunicação juntamente com os padrões estruturais da leitura e da escrita. Trago aqui a passagem de Derrida (2004b, p. 218), quando cita o bloco mágico para referenciar uma analogia à percepção, vindo a confirmar o que penso ser a importância da escrita para o surdo que procura a EJA com a intenção de se inserir:

Não há escrita que não se constitua uma proteção, em proteção contra si, contra a escrita segundo o qual o “sujeito” está ameaçado ao deixar-se escrever: ao expor-se [...] Mantém-no ao abrigo das influências ameaçadoras provenientes do exterior.

Assim, a inserção do surdo se faz necessária não só como meio de aquisição de uma segunda língua, mas como forma de proteção de seus ideais, de sua cultura dentro de uma cultura outra, a letrada. Penso que, se minha amiga (prefiro assim dizer a chamá-la de Mudinha, por doer em mim tamanha exclusão) tivesse, naquele tempo de infância, alguém que fomentasse a sua aprendizagem, poderia não ter sofrido, poderia ter tido um nome e sobrenome, poderia não ter deixado em mim o “Traço” de tal lembrança, já que, de acordo com Derrida (1995, p. 226) “[...] um traço indestrutível não é um traço, é uma presença plena, uma substância imóvel e incorruptível, um filho de Deus, um sinal de parousia e não uma semente, isto é, um germe mortal”.

Esse traço é capaz de ultrapassar tantos anos mantidos em minha memória e aflorar a cada instante em que vejo um aluno surdo se desesperar durante suas práticas de escrita da língua portuguesa. Por esses traços que mantenho viva a amiga de infância, eles tornam plena a sua presença nas impunidades sofridas e, por meio deles, é que luto para não se perpetuar no presente.

Quero trazê-la para constar na memória de muitos, não da forma com que ficou sendo considerada, a louca, por se desesperar e externar sua raiva nas portas e janelas, chamando atenção pelo barulho estridente, mas pelo que significou para mim, desdobrando esta vontade injustificável de fazer pelo outro e para o outro, como que fazendo de mim o “hospedeiro preferido” (DERRIDA, 2003; ANNE DUFOURMANTELLE, 2003), para suplicar o que lhe era de vontade.

#### 1.4 A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Ao adentrar o espaço escolar, minha função era acompanhar/apoiar a aprendizagem de uma aluna com deficiência intelectual, porém meu olhar guiou-se para outro rumo. Comecei a perceber a escola que aportava a modalidade de ensino EJA como um local acessível a uma clientela diversificada, composta de sujeitos que, por um motivo ou outro, não concluíram seus estudos na idade certa. Um ensino voltado para jovens e adultos que foram excluídos de alguma forma e estão retornando por vontade própria ou mesmo por exigência profissional.

São sujeitos oriundos de várias regiões da cidade e municípios vizinhos, com idade a partir de dezoito anos, sendo a maioria na faixa-etária entre os vinte aos quarenta anos, com renda familiar baixa, desempregados, subempregados ou atuando no setor terciário, mas que possuem algo em comum: o anseio em mudar de vida.

Embora visem às melhorias no plano pessoal e social, é no profissional que depositam mais expectativas, tanto aquele que sonha com seu primeiro emprego, quanto o que espera obter uma melhor colocação no mundo do trabalho, além da presença de alunos considerados especiais que vêm em busca de socialização e motivação para o ensino, sendo esses direitos respaldados em lei.

A escola se localiza em uma área central, possuindo fácil acesso para aqueles que desejam frequentá-la, tendo como diferencial que permite a grande procura por essa modalidade de educação o fato de ser o único em Campo Grande a atender, nos três períodos, exclusivamente, alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. É constante a demanda por esses cursos, ao longo de cada ano, o que pode ser constatado nas etapas de ensino, através dos dados de matrículas efetuadas na Secretaria do Centro.

O espaço escolar constitui-se de pessoas e comportamentos diversificados, cada um possui a sua história e motivos para estar ali. É com esse diferencial humano de perspectivas e sonhos que fomentam uma formação, alguns apresentam sentimentos de ansiedade e angústia. Monteiro e Olini (2018, p.157), em seu texto “Aula com Derrida: o descentramento”, apresentam informações sobre o comportamento de Derrida nos espaços escolares. Esses nos relatam que Derrida “[...] não conseguia entrar nos espaços escolares sem sentir um desconforto ou ansiedade”, pelos acontecimentos que vivenciou no decorrer de sua vida escolar, fato esse vivenciado por muitos.

A EJA traz em si as memórias de um passado que oprime pelo fato de terem presenciado na escola infortúnios que os desmotivaram naquele momento e não conseguiram ali ter permanecido até que se concretizasse a aprendizagem.

Agora ressurgem na EJA e exalam essas memórias desconfortantes ao qual terão que desconstruir, desconstruir um passado que em sua maioria depende de várias outras questões.

Para Monteiro e Olini (2018, p.163), são basilaramente:

A política e a ética do sistema educativo, da cultura escolar, da política escolar, das identidades profissionais dos professores, das relações entre os alunos e suas histórias são apenas alguns exemplos dos múltiplos textos movimentados em uma desconstrução da política da aula. Trata-se de uma reformulação das tantas leis da escola por meio do traço da diferença e da impossibilidade de acesso a uma única e determinada verdade.

Com essa desconstrução política da sala de aula configurada pelos autores, seria possível recorrer a acessibilidade desses sujeitos presentes na EJA, confortando e construindo o novo em suas vidas, as memórias passariam a significar obstáculos que alicerçaram descobertas de verdades e desconstruções.

A EJA aqui mencionada dispõe para atendimento dos alunos, de cinco salas de aulas coletivas e oito cabines para as aulas personalizadas, instaladas em uma sala com divisórias. Todas são bem iluminadas, ventiladas e com aparelhos de ar-condicionado. Não há laboratório, quadra de esporte, biblioteca, área de estudo, cozinha adequada, nem refeitório. A acessibilidade ainda é deficiente, pois faltam rampas nas entradas das salas de aula. Há um pequeno jardim na frente do prédio e algumas árvores ao redor.

Figura 2 - Pátio utilizado para estudos e refeitório



Fonte: Foto tirada pela autora em: 15 jun. 2020.

Figura 3 - Quadro branco da sala de aula 1



Fonte: Foto tirada pela autora em: 15 jun. 2020.

Figura 4 - Sala de aula 1 do CEEJA (auditório)



Fonte: Foto tirada pela autora em: 15 jun. 2020.

Para atendimento a essa clientela, a proposta pedagógica pensada nesse centro de educação de jovens e adultos estabelece-se no item missão: “[...] propiciar o desenvolvimento integral do aluno”<sup>16</sup>. Isso significa prepará-lo para atingir as competências necessárias à sua inserção no mundo do trabalho e/ou em estudos superiores. Ao mesmo tempo, também significa capacitá-lo a interagir socialmente de forma sadia, responsável, criativa e com senso crítico para exercer a cidadania de forma plena e digna, com a consciência de que, ao ser transformado, possa também transformar a sociedade em que vive de forma humanística.

---

<sup>16</sup> Menção ao Projeto Político Pedagógico do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos. / Campo Grande, MS.

Gadotti (2014, p. 7) vem a colaborar relatando uma nova política de Educação de Jovens e Adultos em que essa seja pensada a partir das seguintes premissas:

Uma nova política de educação de Jovens e Adultos teria como objetivo principal superar a perspectiva restrita de uma simples e apressada alfabetização de rudimentos do ler e escrever, encaminhando-se na direção da consolidação de uma política pública que de fato incluía a alfabetização no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Assim, vejo que esse centro educacional se constitui em uma alternativa de atendimento diferenciado, para justamente fazer frente às especificidades de um alunado com perfil e interesses tão variados, mas que merece receber um ensino de qualidade, que contempla, em sua organização e desenvolvimento, além dos valores, princípios e finalidades previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, propiciando aos que ali se encontram melhor qualidade de vida.

Diante da narrativa proferida para caracterizar a escola, inicio relatando as impressões construídas por mim ao observar esse ambiente educacional. Expresso as sensações que tive enquanto observava os alunos e sobre o que buscava refletir quanto aos possíveis acontecimentos que afetaram suas vidas para ali estarem. Nesse processo, eu me dediquei com mais veemência a preocupar-me com os alunos surdos. Se houve um processo educacional que lhe possibilitou ter um tradutor/intérprete, por que motivo estava a estudar na EJA? O que aconteceu nesse percurso?

Conforme ia acontecendo minha rotina de trabalho, pude me deparar nesses momentos de convivência com os desabafos dirigidos a mim como pedido de socorro para ajudar nas produções textuais. Eram abordagens sinalizadas por meio da LIBRAS. Entre o que o aluno surdo queria e a tradução do intérprete, pouco entendia do que tentavam transmitir em suas narrativas.

Ao compartilhar do estudo do mesmo conteúdo da disciplina de língua portuguesa, porém, é que tomei posse da compreensão trazida durante esse processo de investigação e pude compreender tanto a sensibilidade quanto às possibilidades que o trabalho que exerço como PAEE poderiam trazer para colaborar a partir de minha experiência. Passei a adotar estratégias que lhes permitissem ganhar compreensão do que lhes traziam constrangimento propagado ao longo da história,

mesmo não auxiliando esses alunos diretamente, porque eles não possuem esse direito garantido por lei.

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se) (FREIRE, 1980, p. 33-34).

Assim, passei a pensar um modo com que pudesse ajudar os alunos surdos da EJA, visto que a escola os recebe em salas de aula juntamente com os demais alunos, para assistir às aulas ministradas pelo professor regente, que geralmente fica à frente, junto ao quadro, e os alunos surdos sentados nas carteiras olhando para o professor a sua frente e para o intérprete de LIBRAS, que realiza a tradução, posicionando-se de frente para o aluno e de costas para o professor.

A partir do observado sobre a postura do intérprete, recupero o que Berman (2013, p.12) afirma sobre o exercício da tradução. Para ele, “Traduzir...é servir a dois senhores”. Em outra passagem, o autor destaca que “[...] a obra deve causar a mesma “impressão” no leitor de chegada que no leitor de origem” (BERMAN, 2013, p.46), ou seja, ao traduzir, o intérprete será o interlocutor entre o sujeito de partida e o texto de chegada. Assim, “se o autor utilizou palavras muito simples, o tradutor deve também recorrer a palavras muito comuns, para produzir o mesmo “efeito” no leitor”. Em sua obra *A tradução e a letra ou albergue do longínquo*, Berman (2013, p. 46) ainda recupera ideias derridianas para dar menção ao fato de Derrida (1987) defender que uma tradução de qualidade sempre “abusa”.

Ambos os autores entendem a tradução como uma forma de desconstruir para atender o que está sendo comunicado, não medindo esforços para dar sentido à comunicação/interpretação, Derrida (1987) acredita em uma tradução que vá além das possibilidades de interpretação; Berman (2013) diz que a tradução deve atender aos interlocutores, onde ambas as partes se sintam satisfeitas com o que está sendo interpretado. Para este, trata-se de transmitir a impressão de significados, ou seja, transferir o conceito a ser traduzido de acordo com o contexto acionado no momento.

Por tal prisma, inicio a compreensão da complexidade envolvida na relação do surdo com a língua portuguesa. Conforme relato proferido pelos intérpretes, dependendo da forma como o professor regente expõe sua metodologia, o aluno

acaba ficando confuso, por ter várias informações a compreender ao mesmo tempo. Isso acontece, por exemplo, quando a explicação gira em torno de um desenho. Os intérpretes relatam que o aluno precisa olhar para o desenho e olhar para os gestos da LIBRAS ao mesmo tempo, o que causa uma quebra nas informações a serem processadas.

Desse modo, a didática utilizada em sala de aula é algo com que se preocupar, dado que ela acaba por interferir na aprendizagem. Para suprir as interferências ocorridas durante tradução, os alunos têm como opção para esclarecimento de dúvidas o atendimento individualizado em um local chamado de “Cabine”, que nada mais é além de uma sala, composta por divisórias, em que lhe é permitido ser atendido pelo professor com as mesmas explicações proferidas em aula. Em tais espaços, não observo a utilização de nenhum recurso didático que seja mais incisivo para a aquisição da LP. Os ambientes resumem-se a repartições destinadas para atendimento a cada disciplina ofertada na EJA.

Os alunos também têm como suporte para estudo o pátio da escola, local diferenciado das escolas regulares, por ser destinado ao estudo. Nele, estão dispostas mesas e cadeiras para serem usufruídas por todos os estudantes, sendo um espaço em que não é permitida conversas em tom de voz alto.

Outro setor que perfaz o nicho do espaço físico da escola é o chamado “salão de provas”. Lá, só entram os alunos autorizados a fazerem as avaliações, com as devidas cargas horárias cumpridas em aulas assistidas, o que corresponde a 60% da carga horária total. O ambiente é composto por mesas, cadeiras enfileiradas e uma professora que os atende recolhendo a autorização e liberando a prova.

As avaliações ficam em armários que somente são acessados pela professora do salão de provas. Cada disciplina possui instrumentos avaliativos elaborados da unidade 1 à unidade 12, distribuídos em quantidade de provas para cada unidade da letra A até a G. Algumas disciplinas possuem avaliações adaptadas para os alunos especiais; outras, nem tanto, sendo necessário um diálogo franco com o professor regente para ocorrer tal adaptação.

Os horários correspondem a quatro horas de permanência do aluno na escola, sendo divididos os cronogramas de atendimento em sala de aula e de atendimento personalizado em cabine. O tempo restante é destinado para o estudo individual, no

pátio da escola, no espaço físico organizado para a utilização por aqueles que ali frequentam.

O cronograma de sala de aula possibilita ao aluno identificar os acontecimentos desde o momento em que chega à escola, permitindo entender em que sala estão ocorrendo as aulas e quais as disciplinas em andamento. Já o cronograma de cabine informa o horário de atendimento personalizado, possibilitando localizar o professor regente disponível.

**Tabela 2 - Horário de sala de aula do ensino médio da EJA**

	Horário	Sala 1	Sala 2	Sala 3	Sala 4	Sala 5
2ª feira	07:00 às 08:00	PORTUGUÊS	INGLÊS	-----	BIOLOGIA	-----
	08:00 às 09:00	PORTUGUÊS	-----	-----	ARTE	-----
	09:10 às 10:10	MATEMÁTICA	HISTÓRIA	-----	-----	-----
	10:10 às 11:10	-----	GEOGRAFIA	ED. FÍSICA	-----	FÍSICA
3ª feira	07:00 às 08:00	MATEMÁTICA	-----	-----	-----	-----
	08:00 às 09:00	-----	SOCIOLOGIA	-----	-----	-----
	09:10 às 10:10	-----	-----	-----	-----	FÍSICA
	10:10 às 11:10	-----	-----	-----	-----	QUÍMICA
4ª feira	07:00 às 08:00	-----	-----	-----	-----	QUÍMICA
	08:00 às 09:00	-----	-----	-----	-----	FÍSICA
	09:10 às 10:10	-----	-----	-----	ARTE	-----
	10:10 às 11:10	MATEMÁTICA	-----	-----	BIOLOGIA	-----
5ª feira	07:00 às 08:00	-----	-----	-----	-----	QUÍMICA
	08:00 às 09:00	-----	FILOSOFIA	-----	-----	-----
	09:10 às 10:10	-----	-----	-----	-----	-----
	10:10 às 11:10	PORTUGUÊS	HISTÓRIA	-----	-----	-----
6ª feira	07:00 às 08:00	MATEMÁTICA	INGLÊS	ED. FÍSICA	-----	-----
	08:00 às 09:00	-----	GEOGRAFIA	-----	-----	FÍSICA
	09:10 às 10:10	PORTUGUÊS	-----	-----	-----	QUÍMICA
	10:10 às 11:10	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: digitalizado pela autora em: 17 nov. 2020.

**Tabela 3 - Cronograma de atendimento personalizado em cabine**

	Início	CABINE 1	CABINE 2	CABINE 3	CABINE 4	CABINE 5	CABINE 6	CABINE 7	CABINE 8
<b>2º Feira</b>	07:00	-----	-----	-----	-----	Português F	-----	Química	-----
	08:00	Física	-----	Ciê/Bio	Matemática M	-----	Geografia	-----	-----
	09:10	-----	-----	-----	Matemática F	Português M	-----	Ed. Física	-----
	10:10	-----	Arte	-----	-----	-----	História	-----	Inglês
<b>3º Feira</b>	07:00	Filo/Socio	-----	-----	Matemática F	Português F	História	Ed. Física	-----
	08:00	Física	Arte	-----	-----	-----	-----	Química	-----
	09:10	-----	-----	Ciê/Bio	Matemática M	-----	Geografia	-----	-----
	10:10	-----	-----	-----	-----	Português M	-----	-----	Inglês
<b>4º Feira</b>	07:00	-----	-----	Ciê/Bio	-----	Português F	-----	-----	-----
	08:00	-----	Arte	-----	Matemática F	-----	História	-----	Inglês
	09:10	Física	-----	-----	Matemática M	-----	-----	Ed. Física	-----
	10:10	-----	-----	-----	-----	Português M	Geografia	Química	-----
<b>5º Feira</b>	07:00	-----	-----	-----	Matemática F	-----	-----	Ed. Física	Inglês
	08:00	Física	-----	-----	-----	Português F	História	Química	-----
	09:10	-----	Arte	-----	Matemática M	Português M	Geografia	-----	-----
	10:10	Filo/Socio	-----	Ciê/Bio	-----	-----	-----	-----	-----
<b>6º Feira</b>	07:00	Física	Arte	-----	-----	Português M	-----	-----	-----
	08:00	-----	-----	Ciê/Bio	Matemática F	Português F	História	Química	Inglês
	09:10	-----	-----	-----	Matemática M	-----	Geografia	-----	Ed. Física
	10:10	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: digitalizado pela autora em: 17 nov. 2020.

Os professores que ministram aulas de LP correspondem a um total de seis em todo o centro, sendo professores diferentes em cada período do dia: um professor leciona para ensino fundamental e um para ensino médio, atendendo às respectivas turmas no decorrer de cada período.

O material didático ofertado são apostilas tipografadas, que o aluno adquire por valor variado, dependendo da quantidade de cópia solicitada. Geralmente, as de LP correspondem a R\$5,00 (cinco reais) cada. Elas são divididas em unidades correspondentes a dez apostilas para o ensino fundamental e 12 apostilas para a conclusão da disciplina de LP no ensino médio, em quantidade de páginas que geralmente são entre 20 a 24 laudas.

Nelas, os conteúdos perfazem um nicho de habilidades a serem desenvolvidas conforme a grade curricular, baseando-se em tipologias textuais, interpretação de textos, análise e reflexão sobre a língua e produção textual. Levando 15 horas por unidade em sala de aula para serem concluídas as apostilas, além de 2 horas a serem cumpridas nas atividades de produção e 16 horas de atividades de fixação, o método adotado na escola ainda possibilita autorização de prova após 10 horas de aulas assistidas, mediante entrega de atividade de produção textual e dos exercícios de fixação realizados conforme fala de uma das professoras de LP.

A aprendizagem do aluno é diagnosticada por meio de avaliação, ficando a critério do mesmo decidir quando será feita a prova, que ocorre em uma sala

específica somente para realização de provas, conforme já mencionado. No caso dos alunos surdos, eles entram acompanhados pelo intérprete, que traduz as questões. As provas são, na sua maioria, compostas por questões abertas e de múltipla escolha.

Em relatos proferidos por intérpretes envolvidos, os mesmos dizem ter que orientar de forma mais incisiva as questões. Penso que essa estratégia, de certa forma, coíbe a capacidade de o aluno surdo desenvolver e mostrar o que aprendeu, de fato, mas, em consonância com a rotina vivenciada, também compreendo a impossibilidade de aquisição da LP por um período de curto tempo, além da falta de recursos visuais que possam ser manuseados e trabalhados para obterem a fixação do conhecimento, tendo em vista que a EJA é uma forma rápida de conclusão do ensino.

Assim, após terem realizado provas e para tomar o conhecimento do resultado alcançado, os alunos voltam ao atendimento personalizado “Cabine” para ficarem cientes do que conseguiram desenvolver e da nota que obtiveram, podendo realizar novamente essa prova 48 horas após a anterior, se necessário.

Esse movimento gerado para saber o que, de fato, o aluno surdo assimilou do ensino ofertado, por meio das provas e retomadas de explicações sobre a mesma, pode ser realizado com outro foco, como o de estratégias de aprendizagem que permitam uma maior apropriação dos conteúdos, pois o que se vê são alunos surdos com uma L1 (Libras), mas aprendendo o português como L1. Conseqüentemente, oportuniza-se a ele uma aprendizagem defasada, pois o material didático não se volta ao imagético, e as construções de aprendizagem são as mesmas oferecidas aos ouvintes. É nessa medida que os suportes são necessários, e o trabalho desenvolvido deveria focar na adequação desse material, contemplando a LP como L2.

Com base na observação da rotina vivenciada pelo aluno surdo na EJA, relatada até aqui, vejo que as produções textuais, parte importante nesta dissertação, são avaliadas, levando-se em conta a aprendizagem de um português como primeira língua.

Durante os momentos de correção das produções textuais observadas, pude verificar um fato que me abalou e me provocou, ao mesmo tempo. Observei a veemência por parte do professor regente em estabelecer um processo estrutural durante a produção escrita do aluno surdo, dado que ele mostrava dúvidas sobre materialidade de uma determinada produção escrita, em que suspeitava da letra

legível do aluno, além da coesão que não se mostrava com exatidão na escrita. Nessa situação, até me chamou e perguntou “você acha que este texto foi escrito por ele?”. O que de fato incomodou foi a abordagem feita ao aluno, os subterfúgios que utilizou não me importava, pois se via que ele tentou atender o que lhe foi pedido. O texto em si era bem estruturado, a letra era realmente do aluno, que relatou via intérprete e confirmou na minha frente, ao escrever seu nome na mesma atividade. Indagado, o estudante comentou ter sido cobrado durante muito tempo pela escrita perfeita/ letra perfeita, o que demonstra ter sido cobrado durante seu processo educacional pela forma como desenhava a sua escrita, e não o significado do que escrevia.

Esse fato mostra que, na EJA, são cobradas a coesão e a coerência na escrita, porém, quando o texto vem estruturado, há uma consternação por parte do professor regente, que se pronuncia a fim de demarcar o processo escrito. Como aconteceu essa produção? O aluno produziu sozinho ou tirou da internet? Teve a interferência do conhecimento do intérprete? Ele utiliza a LIBRAS para o intérprete traduzir para português? Ou o intérprete traduz a partir de sua escrita?

Assim, quando pedido para demarcar o processo de escrita, o professor almeja verificar se o que foi produzido partiu somente do aluno surdo ou houve interferência para essa produção se concretizar. Somado a isso, cobrar o processo de produção é um meio avaliativo do qual o professor se vale para notificar o aluno.

O processo demarcatório consiste, segundo relato de professor regente, em deixar o aluno surdo produzir o que sabe, sem interferência de recursos ou de auxílios do intérprete. É um momento de si com o papel, ou seja, um momento revelador, que irá produzir uma escrita de si. A meu ver, entretanto, não se sabe até que ponto será promissor para o aluno surdo. Penso que esse momento é constrangedor, pois os alunos ouvintes consultam e têm meios de confirmação do que é correto através da leitura. O surdo, por sua vez, nem sempre possui tal percepção, por não ter a qualidade de leitura que faz reconhecida, sendo avaliado somente pela escrita que produz.

Tal estratégia pensada pela professora ajuda o professor na função de avaliador, porém não se confirma como estratégia de aprendizagem, há de ter algo que vá além dessa produção escrita “solitária”, com respaldos que deem continuidade e que façam com que o aluno descubra onde pecou na sua escrita.

Essa possibilidade de continuação deve partir de instrumentos que norteiem tal aprendizagem, já que o tradutor/intérprete não tem por função realizar algum tipo de planejamento, nem formação pedagógica para preparar recursos que possibilitem uma maior aquisição frente a essas produções escritas.

Assim, partindo dos meios e das estratégias que utilizo como PAEE, que realiza roteiros de trabalho, configurados a partir de relatórios de iniciação das características do aluno especial, envoltos no conhecimento das necessidades e habilidades que devem ser desenvolvidas para atender seu alunado, materializado de forma documental no Planejamento Educacional Individualizado (PEI), é que penso na notoriedade de se elaborar tal instrumento para colaborar na aprendizagem do aluno surdo. Minha concepção aqui advém, portanto, por compreender que sua forma de escrita ainda é estigmatizada em seu processo educacional, tornando-se um fato histórico já retratado não apenas nas minhas observações, mas nos trabalhos de autores que serão citados no capítulo 2.

## 1.5 SENSIBILIDADES EPISTÊMICAS: DITOS E ESCRITOS

Quero, aqui, compartilhar as sensibilidades dos sujeitos e das produções escritas que observei no percurso de trabalho na EJA, relatando sobre os ditos e escritos entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa, partindo de conversas com os envolvidos na produção textual da escrita surda.

Ao narrar minhas experiências, proporciono uma visibilidade intrínseca dos fatos ocorridos e que me fizeram despertar para a pesquisa. Ao mostrar o que é, na prática, o vivido, o experienciado, penso contribuir epistemologicamente para agregar saberes ainda não conhecidos e intransponíveis que somente eu poderia relatar. Com eles, venho constituir uma troca testemunhal, conforme afirma Santos (2017, p. 145), para a implementação do pensar cotidiano ao conhecimento científico:

[...] uma troca testemunhal bem-sucedida demanda que o informante, a pessoa que transmite o testemunho em questão, não apenas esteja de posse de alguma autoridade racional acerca daquilo que está sendo transmitido, mas também que a pessoa que recebe esse testemunho reconheça essa autoridade (ou pelo menos não duvide dela) e atribua algum crédito ao informante enquanto informante. Ou seja, que ela reconheça que o que está sendo informado é, pelo

menos, verossímil. E se o que está sendo informado for verdadeiro, então temos um caso paradigmático de conhecimento testemunhal.

Dar um testemunho suscita informar a verdade daquilo que vivencio, contribuindo com a ciência, ressignificando a história de si e do outro, transpondo conhecimentos por meio de trocas de saberes e verdades.

Desse modo, inicio o relato de minhas observações descrevendo as narrativas das conversas com intérpretes e professores da LP, em que percebi que declarações com dúvidas de como proceder nessa construção do conhecimento. De um lado, os intérpretes revelam as dificuldades de assumir a função de tradutor, visto que, ao conviver com o modo diferente de estruturar a LP pelos alunos surdos, acabam por **afetar** a forma como deve ser interpretado tais conteúdos dispostos para estudo, já que o intérprete também é um sujeito cultural. Muitos deles relatam ainda que “não se tem recursos para atender as dificuldades e nem transmitir uma fórmula mágica para ensinar” e que sua função requer a tradução: “não temos que ensinar conteúdos, é apenas a tradução do que o professor está explicando”, conta M.I., intérprete que auxilia aluno surdo. Ao tomar conhecimento disso, fica-me a pergunta: Qual a concepção de tradução que o intérprete carrega consigo, sobretudo considerando que traduzir perpassa pela elaboração de estratégias significativas para consolidar a interpretação?

Outro ponto que desagrada a intérprete é a forma diferenciada de atendimento no pátio do Centro Educacional pesquisado. Ela mesma diz que auxiliar o aluno no espaço físico destinado a estudos individuais, “pátio”, não é de sua alçada, pois ali exerce a função de professor de reforço, por ficar sozinha fazendo leitura, estudos das apostilas e traduzindo o que já foi feito em sala de aula coletivamente.

Gosto muito de ser intérprete, de traduzir as falas, agora ter que estudar para ensinar é complicado, cansativo, as vezes eu não lembro como é o conteúdo, porque faz tempo que estudei sobre ele, daí tenho que retomar, estudar, entender certinho, além de ter que textualizar em LIBRAS para o surdo, é demorado o processo, chega na prova o surdo espertinho, quer que eu faça todo o processo de novo com ele, basicamente quer a resposta, e aquilo me aflige, quer dizer não entendeu nada, fiz um monte coisa, acho também que para ele guardar tudo é difícil tem um monte de coisinhas que ele já tinha que saber (Intérprete M.I.).

Conforme narra a sua experiência, a intérprete deixa transparecer a necessidade de instrumentos/recursos norteadores favoráveis à aprendizagem e às angústias enfrentadas para dar conta de auxiliar o aluno. Assim, o intérprete confirma um problema que transtorna a sua formação, deixando claro que, para atender alunos surdos, é necessárias outras habilidades específicas a outros profissionais e que a sua formação necessita de adequações.

O contato com suas palavras me alude aos pressupostos de Foucault (1992, p. 131), para quem “[...] a narrativa de si é a mesma da relação de si”. Ao expressar o vivido, transparecem as experiências e os valores que trazem consigo frente a esses sujeitos, puxando na memória o que é relevante.

A meu ver, há um processo de ensino que precisa de um olhar diferenciado para garantir o desenvolvimento das habilidades defasadas ao longo da vida estudantil do aluno surdo. Mesmo não percebendo, a intérprete lança um olhar sensível para as atitudes do aluno, tendo em vista que ele não pede, mas ela sente que deve ajudar, por mais que não tenha formação específica para atender as demandas de cada disciplina, ou seja, a sua função de intérprete demanda ações estratégicas para consolidar a tradução, ações que se fazem necessárias para compor o aprendizado como um todo.

Deste modo percebe-se que para atender o aluno surdo em suas especificidades cabe pensar muito além da tradução do intérprete, a atuação de um profissional que atenda questões cognitivas que influenciam a aprendizagem e que vai além do que é ofertado no atendimento do intérprete, ou seja, cabe ao intérprete outras formações que o leve a compreender o aluno surdo, enquanto sujeito de especificidades e que precisa de uma atenção diferenciada

Já nas falas de professores regentes que atendem surdos, percebo que os mesmos querem, a todo custo, ensinar o aluno surdo a produzir a escrita de acordo com as normas gramaticais, justificando que, se estão na EJA, já faz um bom tempo que foram alfabetizados. Para tais profissionais, a L1 é a LP, e eles acreditam ter no intérprete o parceiro perfeito para chegar a este objetivo:

Não sei o que acontece, assistem aula e demoram para fazer prova, tem aluno que já tem carga horária completa para fazer prova e não faz, isso já faz anos que está na escola, já passou por vários intérpretes, explico em sala de aula, explico em cabine, acho que é desinteresse, se acomodou, apesar de que eu acho que o CAS -

Centro de Atendimento ao Surdo, manda eles mais para socializar mesmo (Professor regente).

Assim, de um lado, o professor oferta suas aulas acreditando que apenas a abordagem coletiva, com o auxílio do intérprete, é o suficiente. De outro, o intérprete exerce a sua função de tradutor e de professor de apoio, que elabora estratégias e recursos visuais para mensurar as perdas nas explicações ocorridas, sem reconhecer a necessidade de uma formação específica, alegando que elaborar estratégias não é o forte de sua função enquanto tradutor/intérprete.

O professor regente cita a socialização como um meio do aluno surdo integrar-se à sociedade ouvinte de corpo presente, pois, em sua maioria, os alunos ouvintes não têm a LIBRAS como língua de comunicação, ficando raro ao surdo a comunicação entre ambos, surdo/ouvinte.

De posse de tais informações e observando as sensibilidades da construção escrita da LP por esses alunos, é que me posiciono a pensar como “professora de atendimento educacional especializado”, que utiliza de instrumentos estratégicos e recursos para atender às necessidades de seus alunos, mesmo não sendo responsável por apoiá-los, como já mencionado, que me sensibilizo com tal situação.

Trago uma produção escrita como forma de análise para observar epistemologicamente as conjunturas que mobilizam tais rupturas de coesão, em que é possível visibilizar a sensibilidade da coerência pautada em um fato cotidiano.

[...] e a andando rua noite não tinha luz homem veio de moto encontro moça. ele sacou uma arma disse assalto mulher com medo falou, rua ter ninguém, mulher segurou a bolsa forte e foi mercado, homem deu tiro que acerto ombro (D.O<sup>17</sup>. aluno surdo).

Os dados da narrativa e as interlocuções que estabeleci entre professores, intérprete e alunos surdos possibilitaram a percepção por minha parte da necessidade de mudanças significativas. Considerando o impacto positivo que o PEI, como instrumento de planejamento e acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes possibilitou durante os apoios que realizei junto aos alunos especiais, e levando em conta a não utilização de nenhum instrumento/recurso

---

<sup>17</sup> Para preservação da identidade do aluno, adotamos a sigla D.O. em lugar de indicar seu nome.

pedagógico, além do auxílio do tradutor intérprete, proponho esse instrumento como um dos recursos que possa dar suporte ao atendimento desses alunos.

O PEI apresenta características que abordam a vida escolar do aluno. Subdividido em três níveis distintos, seguindo concepções de uma aprendizagem integrada ao currículo escolar, por meio dos questionamentos que nele se sucedem, poderíamos identificar, em um primeiro momento, as necessidades educativas do estudante. Entre as perguntas que esse documento permitira-nos responder, posso citar: que habilidades têm que ser aperfeiçoadas no processo formativo desse aluno? Qual foi a trajetória escolar do aluno surdo? Quais as nuances do que perpassou em sua vida escolar, ao relatar sobre o que se observa no comportamento do aluno durante o que foi vivenciado?

Trata-se, como se vê, de uma forma de referenciar-se sobre o que mais se destaca de relevante, para o aperfeiçoamento da aprendizagem, elaborando um roteiro de trabalho que dê ênfase às necessidades específicas do aluno, conforme o priorizado nas orientações curriculares dessa modalidade de ensino, retomar com adequações suscetíveis ao aprendizado que não foi almejado.

Figura 5 - Níveis de planejamento do Plano Educacional Individualizado

NÍVEIS DE PLANEJAMENTO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

Níveis	Descrição
Nível I	Identificação das necessidades educativas dos estudantes.
Nível II	Avaliação das áreas “fortes” e “fracas” do estudante. Nesse nível, ocorre a elaboração do roteiro de trabalho entrelaçado com as adequações curriculares e ambientais (manejo de sala de aula) necessárias para atender o estudante.
Nível III	Neste nível ocorrem a intervenção a partir dos objetivos propostos no roteiro de trabalho e a reavaliação do desempenho do estudante e da proposta metodológica.

A partir dessas premissas, a elaboração do PEI deve conter os seguintes componentes:

- a) Uma descrição do desenvolvimento atual e desempenho escolar do estudante (usar o roteiro de identificação das necessidades educativas do estudante, bem como avaliação das competências e habilidades para elaborar um **relatório inicial**);
- b) A especificação dos serviços especializados os quais o estudante participa (usar o roteiro de identificação das necessidades educativas do estudante).
- c) Elaboração do **roteiro de trabalho** (especificando quais conteúdos e conceitos serão trabalhados; quais objetivos pretende-se alcançar baseados nas potencialidades e dificuldades dos estudantes; quais estratégias pedagógicas serão elencadas na sequência didática; quais recursos serão utilizados; com qual periodicidade as estratégias serão retomadas e/ou reavaliadas).
- d) Definição do **cronograma de estudos**;
- e) Definição dos **instrumentos de registro da prática pedagógica** (preferencialmente **diário de bordo** com o conteúdo oferecido para a turma e a adequação da proposta para melhor compreensão e execução do estudante, acompanha legenda).
- f) Definição dos **instrumentos de registro do desempenho pedagógico e desenvolvimento das habilidades sociais do estudante** (preferencialmente **portfólio** atualizado com relatório inicial das habilidades do estudante, registros de diagnósticas pedagógicas e comportamentais do mesmo no início do bimestre e reavaliação ao final de 08 semanas, traçando um paralelo entre os objetivos, atividades propostas e resultado alcançado).
- g) Definição das formas de mensuração do progresso do estudante.

Fonte: digitalizado do arquivo próprio em 17 nov. 2020.

Com esse viés, o PEI é um documento que pode trazer mudanças significativas, qualificando a metodologia do professor e enaltecendo a aprendizagem. Apresentando um conhecimento prévio de como lidar com a forma diferenciada com que o aluno surdo aprende, em sua adoção, a meu ver, ficaria a critério da instituição escolar exigir a sua elaboração por parte do intérprete ou pensar na possibilidade de um novo profissional que possa atender a tais expectativas nessa elaboração.

Para tanto, o caminho a ser traçado requer a participação de todos: professores regentes, intérpretes, instituição escolar e alunos surdos. Espero que as narrativas aqui suscitadas sejam um modo de narrar a própria experiência, não as deixando passar despercebidas na fronteira do conhecimento. Elas evocam questões que nos fazem refletir em busca de sentidos para construir um novo conhecimento, implicando a “escrita de si”, de que fala Foucault (1992), e refletindo a constituição de um outro.

## 2. CULTURA, IDENTIDADE E ENSINO

### 2.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A aprendizagem do português como segunda língua por alunos surdos traz à tona uma discussão que perpassa pelos anseios da educação inclusiva ao pontuar as produções escritas desses alunos que evidenciam um modo diferente de expressar a LP, já que essa é ensinada como L1 a quem já tem uma língua materna. Cabe ressaltar que o Ministério da Educação dispôs o conceito de educação inclusiva, como “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p.1). Então, se a ideia é incluir a todos, o surdo encontra-se dentro do proposto, o que deveria lhe garantir ser atendido em suas especificidades.

Assim, para melhor compreensão sobre esse estigma que ronda a produção escrita de alunos surdos, início dividindo em tópicos subsequentes, abordando temas como: *a cultura, a identidade surda e o ensino*. Nele, apresento o que é cultura, no âmbito dessa comunidade, além de trazer aspectos relevantes para caracterizar a identidade surda, embasando, para isso, questões de notoriedade e visibilidade dessa cultura versus a não credibilidade que a sociedade ouvinte deposita na construção escrita do surdo.

No tópico seguinte, discuto a visão que se tem de Escola bilíngue *versus* Educação inclusiva, explicitando o papel do Decreto nº 5.626 de 22/12/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, sancionada para atender às necessidades linguísticas de alunos surdos, bem como para reconhecer a LIBRAS como segunda língua do Brasil. Dando continuidade ao trabalho, no tópico 1.3.2, meu enfoque recai acerca do ensino de português como segunda língua e da produção escrita por alunos surdos. A abordagem decorre do batimento entre os efeitos de sentido possíveis aos textos produzidos por alunos surdos e as barreiras enfrentadas por eles para ter visibilidade, dado o modo como são rotulados no que tange às características da escrita da LP.

Para concluir o capítulo 2, situo o ensino de surdos na Educação de Jovens e Adultos, apresentando as perspectivas que esses têm, tendo vista a conclusão de seu estudo, além de abordar as dificuldades encontradas nesse percurso. Na soma de tais

elementos, procuro conceituar a modalidade de ensino EJA que perfaz as *condições de possibilidade* do meu objeto de pesquisa, isto é, “[...] àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras” (FOUCAULT, 1996, p. 53).

## 2.2 CULTURA E IDENTIDADE SURDA

Quando se pensa em cultura, o conceito recorrente é de um conjunto de práticas simbólicas de determinado grupo: língua, artes (literatura, música, dança, teatro etc), religião, sentimentos, ideias, modos de agir e de se vestir [...] A cultura não é apenas um complexo de padrões concretos de comportamento, costumes, usos, tradições, feixes de hábitos; é também um conjunto de mecanismos de controle, planos, receita, regras e instruções para governar os atos [...] essa perspectiva de cultura se desenvolve pelo pressuposto de que o pensamento humano é basicamente social e público, por isso seu ambiente natural é o pátio, o mercado, a praça da cidade (SANTANA, 2007, p. 44-45).

Diante do quadro conceitual sobre as disponibilidades dos variados significados que giram em torno da cultura, início este tópico com a epígrafe para tecer o quão complexo são os fatores que circundam a definição de *cultura surda*, dada a sua representatividade para evocar uma identidade surda e a luta que essas comunidades vêm lançando para terem notoriedade dentro da sociedade ouvinte. Percebo que a *cultura surda*, implantada na atualidade, necessita de forças para se sobressair aos vários conceitos que a ela são designados.

Santana (2007) expõe alguns desdobramentos a fim de implementar o modo como tal cultura se constitui. A autora traz estudos que contribuem no sentido de entendermos a posição de ouvintes que deturpam a cultura surda, retratando uma visão equivocada em termos de comunidade surda, esquecendo os princípios, costumes e tradições peculiares que esses mantêm em sua comunidade, mas que, aqui, abordarei para elucidar a visão de “cultura” como característica de um sistema social.

[...] os surdos [...] por fazer parte de um grupo que fala uma língua determinada, não podem ser considerados membros de outra cultura... a língua isoladamente não totaliza uma cultura...os surdos e os ouvintes crescem numa mesma cultura a partir do momento em que participam de uma mesma comunidade. Códigos específicos não expressam uma cultura diferente, apenas indicam a particularidade de um grupo dentro de um sistema social (SANTANA, 2007, p. 45).

Pensando nas palavras da autora, que desacredita que o surdo, por ter a LIBRAS como sua língua própria/materna, não se constitui membro em sua comunidade cultural, mas acredita que surdos e ouvintes compõem a mesma cultura ouvinte, tenho comigo que os surdos, em especial aqueles presentes como alunos da EJA, encontra-se perdido dentro do sistema social, pois têm a LIBRAS e continuam em busca de sua identidade que se mostra camuflada, não por sua vontade, mas pelos critérios a eles exigidos para adentrar a aprendizagem de segunda língua, (L2) e pela forma como alunos ouvintes tentam fazê-los passar despercebido, na tentativa excludente de se proteger contra a apropriação da LIBRAS.

Vejo que a falta de compreensão por meio de sua língua, a LIBRAS, é notória, e uma das principais causas pela qual a *cultura surda* é deslegitimada. Poucos alunos ouvintes manifestam o desejo de estabelecer comunicação com o colega surdo, produzindo neutralidade entre tal relação, não porque querem isolar o surdo, mas pela dificuldade ou falta de dedicação necessária para aprender os movimentos com as mãos, conforme exigido para execução da comunicação através da LIBRAS.

De acordo com Rosa (2003a, p. 236),

As especificidades da surdez não significam obstáculos para a integração na comunidade ouvinte, ao contrário, a aceitação da diferença favorece a integração, pois esta deve ocorrer de forma que a sociedade reconheça nos surdos a mesma capacidade de comunicação linguística e a mesma potencialidade para realizar ações e participação em tarefas sociais comuns nos dois grupos.

Há uma concepção equivocada que reporta a condição exercida pela pessoa surda enquanto sujeito-objeto pertencente a uma mesma cultura hegemônica, ao serem tratados como diferentes, mas não pela especificidade da surdez, foram designados como tal agregando a eles outras diferenças e nomeando a incapacidade de exercer funções dentro da sociedade ouvinte.

Outro ponto que merece atenção é que ao mencionar a “aceitação da diferença para ser integrado”, a autora traz a ideia da diferença que exclui, que mostra a diferença como condição a ser aceita pelos ouvintes ao se relacionar com o surdo. Essa aceitação soa como que fosse uma permissão para a integração, que no caso dos surdos é uma diferença linguística, o que não se deve é enquadrar os surdos em

um padrão de outras especificidades, designando a ele o que não tem, para reportar a capacidade de realizar funções ativas dentro da sociedade.

As diferenças linguísticas são questões notórias em qualquer aprendizagem de línguas. Pensar a interação comunicativa entre os sujeitos é encurtar o caminho para que ouvintes e surdos venham a aprender os hábitos e costumes de ambas as culturas. Assim, em algum momento os ouvintes terão que adentrar a escrita surda, para estar a par da cultura desses. Vale mencionar que as dificuldades de aprendizagem de uma escrita a outra ocuparão o mesmo patamar, assim como a escrita da LP é vista para o surdo será a escrita da Libras para o ouvinte.

Skliar (1999, p. 22-23) dispõe algumas possibilidades que corroboram para compreendermos as marcas das diferenças:

As diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de "pluralidade": as diferenças se constroem histórica, social e politicamente; não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; as diferenças são sempre diferenças; não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade; as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas - e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou linguísticas; as diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras; a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgado da normalidade.

Para Skliar (1999), as diferenças fazem parte das situações de um processo histórico e se constituem como algo a ser vivenciado, independente de voltar à normalidade. Com essas demarcações, Skliar (1999) elenca a amplitude de significados que nos permitem distinguir e conceituar as diversas faces que a diferença exprime, conferindo a política como a principal para demarcar as diferenças culturais.

Não cabe a alguém a permissão para diferir, mas sim pensar em incluir sem distinguir aqueles que, em uma determinada especificidade, possuem capacidade intelectual e física para exercerem funções em sociedade. Então, tratá-los de modo a reduzir suas habilidades acentua a diferença social e linguística, visto que a língua materna é o que difere.

Conceber a diferença linguística se concretiza, pois, quando não se exige do surdo que se aproprie de uma escrita inteiramente afinada à da LP, desconsiderando que esta formação é baseada na representação dos sons da fala. Por esse viés, o surdo irá desenvolver habilidades intrínsecas à escrita hegemônica, seguindo o padrão protagonizado por ouvintes, para se constituir dentro de uma cultura da qual também faz parte, convivendo num país de hábitos e costumes comuns ao interesse surdo, ou seja, aprender a cultura do outro, sendo ele mesmo membro dessa cultura, mas pertencente a um grupo social distinto.

Berman (2002, p.113) situa que “[...] cada uma dessas culturas deve buscar no outro o que ao mesmo tempo lhe falta e o que lhe é mais oposto. A relação com o estrangeiro é, pois, caracterizada pelo fato de que se busca nele uma diferença ela própria determinada”. Ao buscar o que lhe falta, que é a L2, o surdo coloca-se na posição de estrangeiro em uma sociedade que ele compartilha de mesma cultura e que o caracteriza como diferente.

Para Berman (2002), buscar a diferença denota uma falta que aqui representa uma qualificação/conhecimento para o surdo viver melhor em sociedade. No entanto, a visão de diferença para ouvinte em relação às especificidades surdas mostra o modo com que essa diferença o afeta, normatizando-o enquanto sujeito portador de uma deficiência. Para a análise do discurso, é notória a importância de um exercício de estabilização de efeitos de sentido que remetem à relação de poder. Em uma acepção foucaultiana, trata-se de problematizar quaisquer efeitos de verdade sobre a diferença, os quais circulam e ganham força sob a lógica de uma língua majoritária.

Partindo de tal concepção, a preocupação do surdo passa a se direcionar aos estudos de uma L2, que também é para ele um grande desafio, a ser exercido em uma sociedade na qual a L2 é a única língua tida como oficial<sup>18</sup> pela maioria dos usuários, pois com o conhecimento desta poderá trilhar de novas oportunidades, possibilitando uma maior inserção de sua cultura e integrando a outra.

Nas palavras de Santana (2007), noto que a mesma não tem a LIBRAS como parte importante da “cultura surda”. A meu ver, a LIBRAS representa boa parte dessa

---

<sup>18</sup> Orlandi (2007) destaca que a língua oficial é o lugar de representação da unidade e da soberania de uma nação em relação a outras. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, regulamenta a acessibilidade a LIBRAS como um meio legal de comunicação.

cultura. Mesmo sabendo que existem outros costumes dentro das comunidades não ouvintes, a utilização de uma língua possibilita ao surdo o caminho para aprendizagem, a ponte que facilita a passagem, que o integra às demais faces da vida em sociedade. Falo a partir das observações feitas durante abordagens nos corredores e pátios da EJA, em situações nas quais percebo que a LIBRAS pertence a uma cultura como outra qualquer, com seus costumes e valores. Porém, sinto falta de comprometimento por parte da categoria ouvinte, de tentar comunicar-se, sem que cause constrangimentos. A LIBRAS tem seu valor para aqueles que dela dependem e que querem concluir seus estudos, utilizando a EJA como modalidade de formação.

Assim, “a cultura surda” se faz valer por meio da LIBRAS, mesmo que timidamente, contrariando mais uma vez os estudos da autora Santana (2007, p. 46) ao dizer que, “assumir a existência da cultura surda implica também admitir a segregação entre surdos e ouvintes”. Esta segregação não parte especificamente do surdo, pois, quando falo de invisibilidade, é porque percebo a necessidade de os alunos ouvintes e demais profissionais da EJA terem maior interesse pela comunicação em LIBRAS, até porque a língua de sinais vem sendo ofertada em larga escala, nos cursos de formação. O que é necessário, portanto, é o interesse inverso, pois o surdo busca a manutenção do direito à sua identidade, enquanto membro de uma sociedade plural.

As línguas de sinais, segundo Slomski (2012, p. 46), “[...] com efeito, manifestações culturais autênticas das comunidades surdas em todo o mundo, possuindo as propriedades universais que caracterizam a linguagem humana”. Já que essa veio assumir um efeito manifesto cultural, realmente não tem porque caracterizá-la ao contrário, confirmando a sua influência para o desenvolvimento das comunidades surdas, assim como as outras particularidades que também são transmitidas pela comunidade. Um exemplo que venho a citar são os movimentos surdos<sup>19</sup> que têm como propósito reivindicar por direitos a seu favor e que agregam conceitos ditando como os surdos se formam culturalmente.

---

<sup>19</sup> ” Movimentos surdos podem ser entendidos como movimentos sociais articulados a partir de aspirações, reivindicações, lutas das pessoas surdas no sentido de reconhecimento de sua língua, de sua cultura. Esses movimentos se dão a partir dos espaços articulados, como as associações, as cooperativas, os clubes, onde jovens e adultos surdos estabelecem o intercâmbio cultural e linguístico e fazem o uso oficial da língua de sinais”. (FENEIS, 1995, p. 10 apud KARNOPP, 2010, p. 156).

Outro aspecto que merece destaque dentro da cultura surda, e que muito me incomoda, são as discussões geradas em torno da sua identidade que ora o considera um sujeito deficiente, ora diferente.

Santana (2007, p. 21) explica que “as ciências biológicas” o querem curado, dando à surdez o status de uma patologia e indicando tratamentos exorbitantes que, na maioria das vezes, acabam por comprometer ainda mais as condições auditivas e psicológicas do sujeito surdo. Segundo a autora, as práticas médicas querem a todo custo ver o surdo falar, ou melhor oralizar. Há muitos anos, no bojo dessas perspectivas, fala-se da possibilidade do implante coclear<sup>20</sup>, sendo esse uma esperança, porém a própria pesquisadora caracteriza-o como um meio evasivo, que não permite ao surdo atingir totalmente o grau de audição/ satisfação.

Ao classificar o surdo como deficiente, a impressão que fica é a sensação de se ter livrado de uma responsabilidade para com sua presença, por já ter designado o seu lugar na sociedade, não precisando maiores preocupações a respeito de sua função, caracterizando a surdez como uma deficiência.

A esse respeito, trago aqui a visão de Skliar (1998, p. 11) para quem a surdez “constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência”.

Nessa perspectiva, o autor traz várias considerações que circulam em sociedade sobre a surdez, sem uma especificação adequada, mostrando a complexidade de assumir uma definição concreta, pensando a surdez tanto como diferença, quanto parte de um discurso de deficiência.

Por meio dessa reflexão, o autor procura neutralizar a discussão sobre as diversas características do sujeito surdo, dando ênfase a aspectos políticos a fim de reproduzir uma ideologia.

Para o surdo, a diferença explicitada/indicada por ouvintes em relação a sua escrita da LP não afeta a forma de interpretar/ comunicar em LIBRAS, uma vez que na LIBRAS os gestos são na sua maioria articulados dentro de um determinado contexto. Assim, essa diferença na escrita é percebida apenas nos modos

---

<sup>20</sup> “Implante coclear é um aparelho, implantado na orelha, que fica internalizado dentro da cóclea do paciente, estimulando o nervo auditivo. Normalmente, é indicado por médicos e fonoaudiólogos.” (SLEIFER; FERNANDES, 2011, p.259 - 260).

padronizados da cultura ouvinte, não modificando a comunicação entre os grupos surdos.

Nesse âmbito, percebo a caracterização da existência de uma diferença cultural entre dois grupos, representada pela forma gráfica de uma escrita fonética e uma língua estruturada nos movimentos gestovisuais, em que a forma gráfica de uma nada interfere na tradução da outra, já que a sonoridade não lhes é de costume.

Ao conceituar a diferença, Derrida (1991, p. 35-36) enuncia em seu neografismo de substituição do elemento *e* de *différence* pelo *a*, *que*:

Sem dúvida este silêncio piramidal da diferença gráfica entre o *e* e o *a* só pode funcionar no interior do sistema de escrita fonética e no interior de uma língua ou de uma gramática historicamente associada à escrita fonética bem como a toda a cultura de que é inseparável.

Nessa perspectiva de conceituar uma diferença escritural, sustentando o neografismo da substituição do *e* pelo *a*, de *différance*, Derrida (1991) nos mostra que só é possível se associada a escrita fonética, o que para o surdo não é algo que venha de encontro com suas possibilidades, pela forma sonorizada da escrita que passa muitas vezes despercebida, ou seja, o surdo pode ler e escrever, mas não pode ouvir um fonema que faça a diferença no momento da escrita e que não irá fazer diferença quando passado para Libras, essa diferença permanece no espaço gráfico e sonoro da cultura ouvinte que constitui como “erro grosseiro de ortografia” (DERRIDA, 1991, p.33).

Olhando sob outro prisma, há uma diferenciação cultural quando dois grupos acreditam não pertencerem à mesma cultura, pela formação discursiva distinta, mesmo sabendo que dividem outros elementos que constituem os indivíduos dentro da sociedade, observando que não é a surdez que causa a desigualdade social, essas surgem das diferenças de classe, raças, entre outras, o preconceito, a violência estão presentes por toda parte na sociedade.

Já na visão de Slomski (2012, p. 40), a pessoa surda se caracteriza como:

Aquele que, por portar um déficit auditivo, apresenta uma diferença em relação ao padrão de normalidade esperado e, portanto, deve construir uma identidade em torno dessa diferença para se integrar na sociedade e na cultura, na qual nasceu.

Se, para Skliar (1998), as representações sobre surdez não podem ser delimitadas; para Slomski (2012), às pessoas surdas são classificadas como diferentes dos ditos “normais”, isto é, os surdos devem aproveitar dessa diferença para adentrar sua cultura na sociedade.

Embora concorde com a autora de que o surdo assuma essa diferença para construir sua identidade social, penso que, ao conceituar a pessoa surda como deficitária auditiva, tenha que retomar tal nomenclatura, visto que os surdos em sua maioria não gostam de serem assim denominados. Além disso, os surdos não são mais considerados deficientes ou portadores de uma patologia, mas membros de uma comunidade linguística.

Desse modo, posso dizer que, durante minhas práticas educativas no ambiente educacional da EJA, ao estabelecer uma comunicação com os alunos surdos, não os percebo como sendo portadores de alguma deficiência, até porque não o são visivelmente. Sendo possível observar que gozam de boa saúde, não há por que serem assim denominados, então, não consigo ver nessa deficiência que lhe possam caracterizar. A inquietação quanto a esse rótulo levou-me a considerar a opinião de alguns colegas. Manifesto, a seguir, o relato de um aluno ouvinte para ilustrar tal questão:

São como um grupo de alunos de uma escola de inglês se comunicando entre si, você não compreende a língua dele e fica olhando tentando entender a conversa, o que difere são os movimentos com as mãos, daí você decide se aproximar ou se afastar (Aluno ouvinte).

É possível identificar na opinião do aluno ouvinte que, ao tratar os alunos surdos desse modo, ele os torna estrangeiros em sua língua. Ainda que tenham demonstrado diferenças na construção da aprendizagem, que se perpetuou historicamente na educação do surdo, o que é possível identificar é um alunado estereotipado pelas suas práticas educativas, porém sujeitos de identidades e cultura, que fazem da língua a passagem para sua integração, mesmo sendo esta desconhecida e incompreendida pela sociedade atual.

Quebrar o gelo entre tal disparidade que as “culturas das línguas” trazem, separando indivíduos que se atraem socialmente, é um dilema na construção da identidade surda, pois essa construção parte dos dois lados: daquele que quer

aprender e de quem a ofertar, ou seja, acolher o sujeito que se designa a aprender tal idioma e também querer se comunicar adquirindo a língua do outro. Quando cito “culturas das línguas” é na intenção de ressaltar que cada povo interpreta a realidade conforme a sua cultura. Para se ter acesso a cultura do outro, é necessário interagirmos/conhecermos sua língua e *vice-versa*. As relações estabelecidas são entendidas pela língua, e o surdo vive conforme suas condições de possibilidade.

Para Quadros (2001, p. 59-60), “[...] a cultura surda tem características, peculiares diante das demais culturas [...] é multifacetada, é própria do surdo, se apresenta de forma visual onde o pensamento e a linguagem são de ordem visual e por isso é tão difícil de ser compreendida pela cultura ouvinte”, Diante de tal declaração, é importante lembrar que o surdo possui outras características peculiares que o constitui. Costumes e tradições de um sujeito também pertencente a outra cultura, a ouvinte. Essa relação é atravessada por atributos que demonstram que o surdo não convive exclusivamente dentro dos pressupostos culturais surdos, mas possui traços de relações sociais significativas de ouvintes.

No tocante à problemática social entre surdos e ouvintes, o que causa tal afastamento entre as “culturas das línguas” é a formação linguísticas apresentadas por ambas, tanto surdos quanto ouvintes demonstram esse estranhamento de compreender/ aprender a língua um do outro, devido às condições de possibilidade de difícil aprendizagem, uma por ser gestovisual e a outra por ser oral e auditiva baseada nos sons.

Neste caso, os surdos devem se mostrar como sujeitos diferentes, lembrando que, ao manifestar o desejo por outra língua, eles trazem consigo a possibilidade de aprendizagem somente na forma escrita, para a qual terão que se apropriar da sua morfologia, sintaxe, entre outros. Não dá para saber a qualidade da leitura que o surdo possui, pois é intrínseca a ele, a sua escrita é que manifesta a leitura alcançada.

Um dos problemas que transitam sobre a aprendizagem da LIBRAS, segundo Soares (2015, p. 64), é que a “ausência da convivência com sujeitos surdos dificulta a construção da identidade em sua condição de pessoa surda”. Isso demonstra a relevância da ligação linguística e cultural entre os surdos, dividindo seus espaços, suas vivências, costumes e pensamentos, aprendizados, a fim de adquirir novos saberes por meio da socialização entre si. Assim, o fato de não haver uma

socialização/comunicação afeta o processo que permeia tanto a cultura quanto a construção identitária.

A partir de tal viés, noto que a LIBRAS vem a acrescentar na construção da identidade do sujeito surdo, porém isso também confirma o modo como a cultura surda está perdendo forças. Se entre os próprios surdos, é vista a necessidade de desenvolver esse hábito de interação, para se confirmar a sua identidade, imagina se essa construção fosse compartilhada entre surdos e ouvintes, na mesma proporção. Talvez, caso ocorresse, o surdo tivesse mais progressos, alcançando a visibilidade de sua cultura e tendo a sua identidade respeitada, sem prejulgamento por ser minoria.

As circunstâncias que envolvem a questão da *cultura surda e identidade* são complexas, o surdo se mantém subalternizado<sup>21</sup> à classe minoritária, por ter uma minoria linguística, ou seja, poucas pessoas que se comunicam por meio da LIBRAS, em um país que a têm como língua oficial. Para Pereira *et al*, (2011, p. 34) “[...] os surdos constituem uma comunidade linguística minoritária, cujos elementos identificatórios são a língua de sinais e uma cultura própria eminentemente visual”. A partir da afirmação dos autores juntamente com as ideias preconizada por Maher (2007, p. 69), ao retratar estudos de Cavalcanti (1999) para conceituar *minorias*:

Isso explica porque o termo minoria assume, freqüentemente, caráter de eufemismo: diz-se minoria para também referir não a uma classificação numérica, mas a grupos sociais destituídos de poder, que são por isso mesmo, invisibilizados no sistema escolar.

Considerando tais pressupostos é que me posiciono para adiantar que se alargam os estudos sobre concepção de *cultura e identidade surdas*, como grupos minoritários, porém mudanças em termos de aprendizagem são essenciais, no tocante a desenvolver práticas metodológicas diferenciadas, que atendam às necessidades dos alunos, trazendo-os para dentro de sala de aula de forma acolhedora. Primeiramente avaliando a LIBRAS como uma língua de sistema simbólico a ser assimilado, antes de pensar a aquisição da L2, abrir espaço para que a LIBRAS adentre a salas de aula, procurando entender a organização de sua estrutura e conseqüentemente adquirindo o domínio linguístico, que irá se configurar

---

<sup>21</sup> O termo subalterno é descrito por Spivak (2010, p. 12) como “[...] as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e das possibilidades de se tornarem membros no estrato social dominante”.

como solução para apoiar e elucidar as complexidades existentes quando se fala de *cultura e identidade surda*.

Para Soares (2015, p. 60),

[...] a identidade é metamorfose, transformação e, portanto identidade é sinônimo de vida [...] os surdos são afetados pelo desejo de uma classe que pensa e decide sem levar em consideração as peculiaridades daqueles que não ouvem.

Já que a identidade é capaz de transformar, o surdo deve valer-se da forma como é afetado para expor suas vontades e desejos frente à sua cultura, apresentando sua opinião, de forma crítica, colaborando igualmente nos diversos assuntos da sociedade. Para isso, ele precisa deixar de lado seu processo histórico de opressão, que muito o afetou, partindo do local onde se encontra, que é o ambiente escolar, manifestando-se mesmo que, timidamente, podendo ser percebido por crer estar incomodando.

Digo “incomodando” pelo modo como são identificadas as ações e atitudes do aluno surdo ao se materializar dentro do ambiente escolar da EJA. “Incomoda” no sentido de dar trabalho para se manter a comunicação e aprender os diversos conceitos dos conteúdos das disciplinas, tendo em vista a complexidade da LP que se compõe com particularidades apresentando aspectos sonoros, onde a audição é utilizada para compreender a morfologia de palavras.

É notório que o intérprete de LIBRAS não tem condições de suprir sozinho o atendimento pedagógico às necessidades de aprendizagem do aluno surdo. Na verdade, há um interstício entre o que o professor regente explica e a tradução do intérprete.

Quadros et al. (2009, p.19) vem esclarecer conceitos basilares referentes à tradução e interpretação, estabelecendo informações que concernem ao âmbito de ação exercida pelo intérprete em suas funções específicas.

A autora declara em seus estudos que:

Interpretação envolve textos ‘orais’ (aqui, ‘orais’ como aqueles textos que estão sendo produzidos tanto no português falado, como na língua de sinais ‘sinalizados’). Interpretação envolve tanto a da Libras sinalizada para o Português falado quanto do Português falado para a Libras sinalizada. Tradução envolve textos ‘escritos’. Pode ser da Libras escrita ou do Português escrito...Na interpretação, o intérprete pode até procurar se preparar em relação ao assunto a ser tratado,

mas fará a interpretação na hora de acordo com o que for dito... o intérprete pode ler a respeito, mas não tem como prever totalmente o que será dito pelo palestrante; somente na hora ele fará a interpretação de acordo com o que o palestrante disser). Na tradução, o tradutor pode estudar o texto a ser traduzido antes de traduzi-lo definitivamente. Ele pode fazer a tradução e arrumá-la antes de colocá-la à disposição do público (QUADROS et al. 2009, p.19).

O esclarecimento permite diferenciar as ações implicadas na função do tradutor/intérprete, demonstrando no enunciado o que cabe ser realizado por cada ação comparando ao atendimento dos alunos surdos, a interpretação de textos orais é aquele momento em que o professor explica o conteúdo e requer do intérprete que transmita ao receptor/surdo a mensagem daquele assunto. A tradução parte dos textos escritos na lousa, ambos demandam de um pré-estudo por parte do intérprete, porém a impressão observada nos trabalhos da escola pesquisada é que essa preparação que antecede as traduções não acontece como previsto, o que torna o momento da tradução um tanto quanto tenso somado aos imprevistos possíveis.

Voltando para a questão do interstício, a partir do conhecimento que tenho como pesquisadora na escola, em consonância com os conceitos expostos pela autora, vejo que as ações de traduzir e interpretar não deve acontecer cronologicamente, ou seja, em seguida da explicação do professor regente, sem que antes haja um estudo por parte do intérprete para acontecer, não é só chegar em sala de aula e começar a interpretar, é preciso planejar para contextualizar termos técnicos na LIBRAS.

Vale ressaltar que o aluno surdo fica sem saber onde posicionar sua atenção, se na lousa com os textos escritos, ou nas expressões/mãos do intérprete, o que oportuniza um espaço não atendido em sua aprendizagem, sem suprir por completo, demonstrando, assim, a presença de um profissional que se enquadre nas demandas de interpretar e traduzir, baseado em uma prévia dos conteúdos a serem assimilados na aula.

Esse espaço fica vago, porque o surdo foca apenas no que lhe é traduzido, mas na parte da compreensão, do entendimento do conteúdo em si, a interação mantém uma restrição que pode vir a equivocar o entendimento, ou seja, a preocupação com a aquisição do conhecimento exposto não acontece no mesmo momento da tradução, daquilo que lhe foi traduzido, sem nenhuma outra intervenção, vindo a se desenvolver a partir do que compreende de um mundo visual.

Em uma outra afirmativa, Soares (2015, p. 60) destaca ainda que:

[...] compreender os processos de constituição da identidade de pessoas surdas mostra-se como um terreno fértil, pouco explorado e que parece ser alterado significativamente pela organização dos diversos espaços que os sujeitos surdos frequentam.

Noto, aqui, o pouco interesse que a cultura dominante versa para compreender significativamente a identidade surda, cabendo ao surdo se posicionar perante tal situação, para construir os pilares que irão moldar sua trajetória e mostrar as grandezas da cultura surda.

Para Skliar (1998, p. 29), “[...] a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu revés. Não é uma cultura patológica”. Assim, compreendo que a cultura surda tem que dar continuidade à sua propagação, revelar a fundo a forma que se constitui em sociedade, desprender dos conflitos. Nessa direção, o autor corrobora no sentido de desconstruir a ideia de que a cultura surda tenha que reproduzir a dos ouvintes. Um fato que pode agregar saberes aos surdos, sem que haja a reprodução de conteúdo, ou seja, a tradução como ideia de equivalência é uma noção defasada da ação do tradutor/intérprete.

Ao se equipar de estratégias pedagógicas que façam fluir, com maior rigor, tanto a tradução quanto o aprendizado, sobretudo quando dosadas por recursos imagéticos planejados antes das aulas, é que esse profissional tende a estimular a aprendizagem. A clareza quanto ao papel do tradutor/intérprete favorece a compreensão de que o aluno surdo é capaz de desenvolver habilidades, vindo propiciar a alteridade perante os costumes de sua cultura e a liberdade de trazer suas próprias vivências, deixando para trás o peso patológico outrora lhe atribuído por uma sociedade que vê a surdez como uma doença que precisa ser tratada.

Ao contrário de Skliar (1998), Bueno (2012, p.108) retrata a surdez sob outro prisma:

[...] ao afirmar que a surdez não é uma deficiência, mas uma diferença, a abordagem socioantropológica não só se contrapõe ao modelo médico-clínico de caracterização dessa população, mas a todo conhecimento médico que estabelece diferenciação entre o normal e o patológico... ou seja, na medida em que se contrapõe à hierarquização da diferença - a falta de audição não implica limitação, mas meramente diferença vê-se obrigada a desconsiderar todo saber produzido pela medicina na caracterização e classificação, por ela contestada, da deficiência auditiva.

O autor insiste em uma surdez patológica para não desmerecer o conhecimento adquirido na Medicina, mas até que ponto segregar a surdez/ o surdo seria possível? Considerando o elevado índice de surdos no país (Brasil), neutralizá-lo seria o suficiente em meio ao seu índice populacional? Se por um lado, oprimir o sujeito surdo marcaria uma demanda política, a fim de não se opor à classe médica, por outro, pode demarcar sua identidade de modo a classificá-lo dentro da sua especificidade para acatar um processo histórico degradante e exclusivo. Pensar a surdez por esse olhar é excludente, é firmar uma incapacidade dando-lhe limitações para viver em sociedade. A capacidade do surdo vai além, os surdos estão no mercado de trabalho, nas artes, na escola, na religião, eles estão nas ruas, sua presença não pode ser ignorada, endossar os direitos das pessoas surdas como uma forma oposta à corrente *socioantropológica* de Skliar (1998), põe em xeque os aspectos que diferenciam a cultura surda. Para eles, ter uma cultura é ser igual, mesmo que divergindo em alguns aspectos ao que se propaga na cultura ouvinte.

Giordani (2010, p. 72) aponta que “as questões de diferença e da identidade cultural tornaram-se temas centrais na área da educação”. Num cenário mais amplo, ganham visibilidade grupos sociais e culturais que reivindicam o direito à afirmação de sua identidade e o respeito à diferença.” Vejo que, para condicionar a visibilidade credenciada pela autora aos grupos sociais, elevando a temas centrais, as políticas educacionais são de fundamental importância para a implementação do processo de inclusão, garantindo acesso à comunicação, informação e educação.

Dentre as políticas educacionais voltadas ao atendimento de alunos surdos destacam: a) Lei nº 10.436/2002; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Educação Especial; que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras; b) Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras; c) Lei nº 13.146/2015, que dispõe sobre a obrigatoriedade da alfabetização em Língua Brasileira de Sinais - Libras para professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior em atividade e o Decreto nº 5.626, de 22/12/2005, o qual regulamenta a Lei nº 10.436/2002.

O reconhecimento da LIBRAS como uma língua que oportuniza a aquisição da linguagem é um dos avanços a ser mencionados, além da presença de intérprete em sala de aula representando a possibilidade de melhor inserção social de alunos surdos. Vale ressaltar, que tais avanços precisam serem implementados, ainda que

tragam a cultura surda para dentro da escola, terão que assumir um posicionamento massivo perante a essa constituição. Isso porque, ao evocar de uma forma especial, mostrar o modo que o surdo se percebe nas relações com o outro, dar ênfase aos valores que carregam consigo, terão como árdua função fazer acontecer de uma maneira em que integre com os valores da sociedade ouvinte, implementando uma educação entre ambas as partes.

A luta por direitos sociais possibilitou o despertar das comunidades surdas, os movimentos realizados garantiram avanços, antes jamais pensados. Concordo com a autora ao retratar que a educação colabora ao incentivar certas discussões dentro da escola. No tocante à diferença e à identidade cultural, essa fez repercutir aspectos da cultura surda que não eram reconhecidos diante da sociedade. Partindo desse pressuposto, vejo que a educação teve seu papel preponderante, sendo a responsável por dar ênfase aos grupos sociais, lembrando que ainda há muito a se discutir nos palcos escolares para levar adiante a bandeira da inclusão. Há, portanto, todo um caminho holístico necessário para trazer a cultura surda para dentro da escola, requerendo disposição e trabalho.

Ressalto a importância de lançar um olhar compreensivo sobre os anseios dos alunos surdos, com intenção de atender às suas necessidades levando em conta as várias exigências que recebe sobre a constituição de sua escrita. É nesse contexto que considero necessário um respaldo de outros profissionais que desenvolvam estratégias pedagógicas com mais veemência, que demonstrem compromisso e dedicação para com seu processo formativo.

Na realidade, o atendimento ao aluno surdo perpassa pelas orientações do tradutor/intérprete, o qual, de uma forma ou de outra, acaba por exercer atividades muito além de sua função. Em suma, as formas como são abordadas as aprendizagens na EJA exigem, cada vez mais, tanto do intérprete quanto do professor regente e também do aluno surdo. Para que exerça sua função, é necessária uma dedicação em vários âmbitos. Embora seja recente a preocupação em formar indivíduos para tal profissão, o reconhecimento de seu trabalho é de suma importância para o surdo exercer sua autonomia.

Assim, para que a cultura e a identidade surda se façam presentes, é preciso conscientizar nesse entremeio da cultura surda e ouvinte, o que demanda reconhecer o outro em suas especificidades, compreender o surdo em seu posicionamento dentro

da sociedade, de forma fugaz, possibilitando se materializar como sujeito cultural. Desse modo, nos cabe levar adiante a bandeira da inclusão defendendo aqueles que dela fazem parte e propagando o apoio à acessibilidade na sociedade.

### 2.3 ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS

A aprendizagem do português como segunda língua, por alunos surdos, ainda é considerada um estigma no Brasil, tendo em vista as diferenças apresentadas por eles nas práticas de leitura e escrita da língua portuguesa. Tal informação se configurou na observação do processo histórico educacional vivenciado por esses sujeitos, além de acompanhamentos como PAEE, presente na EJA. Em meu espaço de atuação, constato algumas situações de aprendizagem marcantes, quando focalizo o modo como mobilizam seu conhecimento, sobretudo porque suas práticas escritas mostram interferências de um passado segregador.

Nogueira (2012, p. 243) destaca que:

[...] em Milão, no congresso internacional de educadores de surdos, fica estabelecido que a partir desta data a educação de surdos seguiria o método oralista...deve aprender a falar e usar a leitura labial para se integrar à sociedade, e a linguagem sinalizada fica proibida até meados do século XX.

Tal ato trouxe um prejuízo linguístico, abalando a formação educacional dos surdos ao longo dos anos, repercutindo na atualidade as construções na modalidade escrita da língua portuguesa. Com intuito de colaborar para confirmar tal repercussão, vista as consequências históricas que o congresso de Milão trouxe para as vidas acadêmicas dos surdos, menciono aqui as dificuldades presentes no ensino/aprendizagem da LP, que contém um discurso fraturado pelas marcas do passado de alunos surdos presentes na EJA, ao construírem produções textuais.

Passado 2011, estar muito pior depressão, porque não ter amigo, só pensar surdez é dó. Gostar estar fofocas risadas, sozinho sempre não quero comer dia a dia também mês. Vontade tenho morte, pessoas sempre risadas é horrível<sup>22</sup> (Produção textual de C.F.).

---

<sup>22</sup> Esta é a produção de um aluno surdo estudante da EJA, que frequenta essa modalidade de ensino há 7 anos e, apesar de fazer tanto tempo, jamais desistiu, mesmo enfrentando obstáculos, continua a estudar, tendo como objetivo ser um profissional da moda/estilista.

É expressivo o modo como mobilizam suas práticas escritas. A construção L2 demanda conectivos para expressar significados e a falta desses tornam as frases, em alguns momentos, sem sentido, e isso faz com que, de acordo com relato de intérpretes, percebam a fragilidade de sua escrita e manifestem o desejo de sinalizar para o intérprete registrar a seu modo, ou seja, conforme se configura tal tradução na mente do intérprete, evitando erros a serem cometidos. Nogueira (2012, p. 258) vem a corroborar com a avaliação da produção acima, considerando que:

[...] quanto às formas gramaticais, elementos flexionais, preposições, conectores, algumas estruturas que ainda não estão de acordo com o português, não podemos considerar como "erros", uma vez que - além de não prejudicar a coerência discursiva - são produtos da interlíngua<sup>23</sup>.

É necessário compreender que o aluno surdo passa por um processo de aprendizagem diferenciado do ouvinte, tendo a LIBRAS como língua materna e a língua portuguesa como (L2), em sua modalidade escrita. Isso faz com que surjam desafios que impeçam a aprendizagem, dadas as diferenças existentes em suas estruturas. A língua portuguesa é composta por elementos textuais diversos que, para o surdo, não se fazem necessários para estabelecer uma comunicação, pois esses não veem como empecilho para adentrar uma língua oralizada.

Mesmo que ouvintes acreditem que, a leitura e escrita são essenciais ao êxito no manuseio de uma língua oralizada, para o surdo, a LP perpassa somente pela sua forma escrita, sendo a leitura intrínseca. Então, avaliá-lo "literalmente" não é condizente com as condições de possibilidade de suas produções, essa mobilização de leitura e escrita, segundo Abreu (2004, p. 110), "são apenas diferentes". Penso que depende do olhar de quem vê, segundo, Abreu (2004, p.111), o que é necessário é "que se garanta espaço para a diversidade de textos e de leituras; que se garanta o espaço do outro...cada povo, ou cada grupo, tem um jeito próprio de fazer isso e uma maneira peculiar de apreciar essas produções". Devemos considerar o que é produzido nas escritas da LP por alunos surdos, respeitando-os como sujeitos de cultura, com modos específicos de aprendizagem.

---

<sup>23</sup> "Trata-se de um processo de mudança, em que o sistema linguístico não representa mais a primeira língua, porém ainda não representa a língua alvo. Os estágios de interlíngua são divididos em: Interlíngua I, Interlíngua II e Interlíngua III e cada um desses estágios apresenta características diferentes" (NEVES; QUADROS, 2015, p. 145).

Os interstícios que vinculam a LP e a LIBRAS se mostram, para mim, bastante diferentes, e isso significa que as estratégias de ensino voltadas a tais especificidades são fundamentais para a essa aquisição.

Ao me debruçar em estudos voltados para esse tema, eu me deparei com as reflexões de Silva, Bolognini (2015, p. 23), quando delineiam o que o ensino da língua portuguesa é para o surdo:

Uma língua que lhes é desconhecida e estruturalmente estranha, por ser completamente diferente da estrutura de Libras, na qual não há artigo, não há conjugação de verbos da mesma forma como ela ocorre na língua portuguesa, há marcadores de tempos verbais, mas não há aspectos verbais, e há os classificadores, por exemplo, que inexistem no Português.

As autoras confirmam os desafios que interferem no desenvolvimento do aluno surdo, então pensar estratégias que dimensionem a importância de uma elaboração planejada se faz fundamental para atingir com veemência o modo de oportunizar a aprendizagem da LP por alunos surdos.

Uma outra visão que deturpa a aquisição da LP por alunos surdos é a fala que muitos profissionais da educação assumem, para considerá-lo um sujeito patológico, não levando a sério o ensino desse alunado, desmerecendo-o intelectualmente. Penso que esse conceito já não passa despercebido a fim de disfarçar a problemática. Cavalcanti e Silva (2007, p. 219) indicam que, “[...] na escola brasileira, nunca houve, de fato, espaço para os alunos que não falam um português que não seja o padrão, que podem ter problemas com a escrita com uma língua diferente da que falam/sabem”.

Adentrar esse espaço na escola brasileira é, por conseguinte, direito a ser confirmado/ protagonizado. O surdo é um cidadão de direitos, que precisa de um tradutor intérprete e de professores dispostos a planejar metodologias, em que segundo Quadros e Campello (2010, p. 33), ao retomar a condição de educação bilíngue, o surdo torne-se um cidadão de direitos:

[...] o direito linguístico dos surdos é um direito coletivo. Nesse sentido, o direito ganha força, e os desdobramentos das práticas linguísticas passam a ser traduzidos por meio das comunidades linguísticas. Os surdos brasileiros têm direito à educação bilíngue como grupo social e linguístico, e não como indivíduo. Desse modo, a língua ocupa outro espaço na sociedade, um espaço de um grupo social e linguístico que precisa ser representado nos diferentes espaços sociais,

independentemente de territórios, mas atrelado às comunidades linguísticas.

O aluno surdo requer representatividade de sua língua que favoreça a aquisição de uma outra língua, a LP. Se ele aprende por meio da Libras, as necessidades são outras, não tem como mantê-lo preso a livros didáticos sem uma ilustração significativa, ou a aulas traduzidas com ideia de equivalência. Estratégias assim não irão configurar em sua mente o que lhe foi traduzido, para que saia de uma hora para outra a realizar atividades como os demais alunos ouvintes.

O primordial é envolvê-lo nas situações de aprendizagem, marcando uma sequência lógica do que significa os conteúdos da LP, por meio de imagens que o tragam para dentro da aprendizagem, digo imagens, mas com valor considerável para se aplicar um conhecimento. Não quero aqui pôr o aluno surdo a recortar revistas para construir o seu saber, camuflar essas ações que exemplificam um possível avanço levaria o aluno que se encontra na EJA ao retrocesso, pois, ao estar nessa modalidade de ensino, é porque algo não muito agradável aconteceu nesse percurso, ou seja, tão somente culpar a surdez não é a solução.

. Vejo que tal tendência ainda se configura, como sendo mais uma herança histórica que influenciou os julgamentos excludentes, levando a causas comprometedoras para um futuro educacional e que irá se perpetuar por muito tempo se não tivermos atitudes corajosas, para aplicar um ensinamento da LP voltados a esse alunado. Ciente disso, proponho atuar com um olhar mais apurado a essas necessidades, senão a questão da aprendizagem do aluno surdo só irá protelar, se arrastando na EJA, local que vem recebendo uma demanda significativa de alunos surdos.

Desse modo, várias são as indagações sobre a presença do aluno surdo na EJA, o que provoca inquietação, sobre seu percurso escolar, pois, para estar na EJA, a trajetória ocorreu com alguns desgastes no caminho, ou seja, vivenciou uma aprendizagem conturbada que o trouxe de volta para recuperar um tempo que talvez não tenha lhe proporcionado conquistas, assim como todos os que procuram na EJA nova oportunidade de concluir os seus estudos.

A partir desses questionamentos e observando a historicidade educacional dos surdos, compreendo que houve uma despreocupação com a qualidade da

aprendizagem desse alunado que, na sua maioria, demonstra insatisfação com a LP, gerando desconforto às atividades voltadas à disciplina.

A insatisfação gerada em torno da aprendizagem e do ensino da Língua Portuguesa se materializa ao vermos, de um lado, professores que não dominam estratégias didáticas de conteúdo para direcionar o aprendizado de tal alunado, de outro, alunos surdos insatisfeitos por não compreenderem as nomenclaturas e complexidades da L2.

Assim, o ensino do Português para surdos acontece de modo conturbado, enfatizando, nas palavras de Nogueira (2012, p. 244), que, “[...] embora o *decreto 5626/2005* conduza todo o processo educacional do surdo usuário de libras, o currículo da escola ainda está voltado para o falante nativo de língua portuguesa”. Ou seja, ele remete a uma constituição destinada à maioria linguística, pregando normas que se configuram, em grande parte, elementos da cultura direcionada para formação de alunos ouvintes, que têm por língua materna a oficial do país. As metodologias precisam ser repensadas, o que se vê não concretiza a formação integral do aluno surdo, tendo em vista que:

A língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como língua mais importante dos espaços escolares. Inclusive, percebe-se que o uso “instrumental” da língua de sinais sustenta as políticas públicas de educação de surdos em nome da “inclusão”. As evidências das pesquisas em relação ao status das línguas de sinais incomodam as propostas, mas não chegam a ser devidamente consideradas quando da sua elaboração. A língua de sinais, ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com papel principal. As implicações disso no processo de ensinar-aprender caracterizam práticas de exclusão (QUADROS, 2005, p. 31).

Os surdos se mantêm em retrocesso, pois a LIBRAS é uma língua gestovisual que não tem uma escrita<sup>24</sup> reconhecida, e esse alunado vem em busca de saberes que respaldam o conhecimento do mundo que o cercam. Tudo isso tendo como agravante o “fardo” de serem classificados como incapazes, em que professores acreditam que os “erros” sejam um problema de aprendizado do aluno devido à surdez, como tenho enfatizado neste trabalho.

---

<sup>24</sup> *Signwriting*, segundo Neves e Quadros (2015, p. 144), “[...] é o sistema de escrita da língua de sinais criado na década de 70”.

Mudanças são necessárias, principalmente nas políticas educacionais. De acordo com Ivani Silva e Bolognini (2015, p. 24), a escola precisa mudar, conforme observado na pesquisa realizada pelas autoras, “[...] à maneira como o professor representa o surdo e sua língua, b) aos materiais didáticos específicos para aprendizes de segunda língua, c) às estratégias de ensino utilizadas. Enfim, é preciso que a escola se modifique”. Logo, providenciar estudos mais profundos sobre o ensino da língua portuguesa, a partir de uma concepção de segunda língua, deve levar em conta os saberes surdos e, principalmente, a língua de sinais como primeira língua.

Ensinar o português para surdo perpassa por um caminho de várias batalhas: primeiro a necessidade de estar fluente em sua primeira língua; depois, a mudança de currículo para atender à demanda da aprendizagem, elaborando metodologias que correspondam a LP na modalidade escrita. Logo, formação adequada de professores para elaborar estratégias de aprendizagem, além de integração com alunos ouvintes e aceitação da LP, entre outros pequenos fatores que queiram ou não fazem a diferença.

Investigar o que, de fato, causou transtornos na vida acadêmica dos alunos surdos me faz pensar em quais das estratégias houve uma falha. Talvez, o que faltou na formação educacional do aluno surdo seja um olhar mais apurado às suas especificidades. Estudos surdos indicam que, ao receber um suporte com estratégias mais elaboradas frente ao conteúdo, evidenciando o modo visual como compreende o mundo e utilizando de textos imagéticos, é possível instigar a produção de sentido, fazendo com que o trabalho do professor tenha chances de atingir com maior facilidade a aprendizagem, de forma atrativa, e atendendo às expectativas das políticas educacionais que respaldam os direitos dos alunos surdos.

Para tanto, pretendo traçar, a seguir, como forma de protagonizar as políticas educacionais envoltas na aprendizagem de alunos surdos, as especificidades do que é uma Escola Bilíngue e apresentar as formas como sucedem a Educação Inclusiva no Brasil, dando ênfase aos estudos que se posicionam para imbricar as categorias minoritárias.

### **2.3.1 Escola Bilíngue x Educação Inclusiva no Brasil**

Quando se fala de Escola Bilíngue, o que vem em mente são aquelas que ofertam a língua oficial de um país, no caso do Brasil, a língua portuguesa como 1ª

língua, e o inglês ou espanhol como sendo 2ª línguas. Geralmente, é essa a visão que temos da escola bilíngue. Não se imagina a LIBRAS como prioridade de língua a ser aprendida, mesmo que ela tenha sido reconhecida pela Lei Brasileira nº 10.436/2002 como 2ª Língua oficial do país.

Essa visão precisa ser mencionada, dadas as categorizações que se criam para Escola Bilíngue, esquecendo, em grande parte, a oficialização da LIBRAS como Língua Brasileira de Sinais utilizada pela comunidade surda e que, a partir de movimentos sociais surdos, ganhou merecida notoriedade, possibilitando a ela condições linguísticas para adentrar a educação bilíngue.

Assim, noto que a despreocupação em ofertar a LIBRAS como segunda língua para aqueles que têm o português como primeira invisibiliza a identidade surda, pois a LIBRAS não tem seu reconhecimento da mesma forma que as demais línguas são reconhecidas. Isso acontece pelo modo como foram apagados os surdos e sua língua, em função da soberania de uma língua majoritária, dominante, tida como a padrão frente à aquisição do bilinguismo, que é por si só presente nas escolas bilíngues, definido pela LP e por línguas estrangeiras.

Maher (2007, p. 71-72) traz sua visão sobre o que concerne à relevância do bilinguismo de minorias na escola:

O bilinguismo de minorias não é, entretanto, considerado por todos um entrave. Quando ele é avaliado como os demais, isto é, quando é avaliado positivamente, o objetivo educacional é garantir a manutenção e o desenvolvimento da língua minoritária na escola. Para tanto...a língua portuguesa deve ser adicionada ao repertório comunicativo do aluno, sem contudo, deixar de se investir no aumento da competência de uso em sua língua materna.

Ao agregar a língua materna ao processo de aquisição que viabiliza a segunda língua, a aprendizagem de minorias não irá se configurar como “entrave”, conforme endossa a autora. Desse modo, creio eu que, ao pensar em uma educação bilíngue voltada para alunos surdos, essa necessita ter uma melhor organização curricular, além de metodologias e estratégias que o norteiam significativamente, garantindo o sucesso de sua aquisição, levando em consideração formas positivas de se avaliar o aluno surdo dentro de suas possibilidades linguísticas, a fim de implementar a Educação Inclusiva que vem sendo palco de discussões no cerne da atualidade.

Nessa perspectiva, foram criadas regras/leis para atender às necessidades linguísticas desse alunado, assim foi sancionado o Decreto nº 5.626 de 22/12/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, mas diante de tal contexto, cabe lembrar que o surdo precisa interagir com a escrita da LP, uma língua complexa que requer de interpretação contextual em suas nuances jurídicas para compreender os fatos abordados na constituição e, nessa conjuntura, está suscetível de ser julgado pela forma como interpreta a LP.

Derrida (2010, p. 33) designa ser “[...] injusto julgar alguém que não compreende seus direitos nem a língua em que a lei está inscrita, ou o julgamento pronunciado etc.” Com essa afirmação nos faz perceber que lei e justiça não caminham juntas. Não desmerecendo a capacidade de compreensão dos surdos, quero aqui considerar a realidade vivenciada por estes, nos enfrentamentos encontrados em suas singularidades linguísticas, além da escrita da LP. Em suas palavras, Derrida (2010) cobra a injustiça da lei que se constitui da visão do que julga ser certo e merecido. Assim, podemos dizer que a inclusão escolar está em vias de fatos para atender aos surdos conforme o sancionado e regulamentado em lei de uma postura acessível

No capítulo VI, artigo 22, do Decreto nº 5.626 de 22/12/2005, são determinados os seguintes parágrafos a fim de proporcionar a inclusão escolar:

- I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II – escolas bilíngues 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, s/p).

Assim, respaldados em lei, os alunos surdos têm por direito serem atendidos juntamente com alunos ouvintes em escolas ditas bilíngues – o que, para mim, concretiza-se como uma controvérsia, já que a língua materna a qual o surdo é suscetível é a LIBRAS. Tão somente essa escola não se efetiva como sendo bilíngue, pois são sujeitos de uma língua minoritária acirrando forças com sujeitos de uma língua majoritária, ou seja, aquele que têm de posse a língua dominante não têm descrito em lei a obrigatoriedade de aprender a LIBRAS, assim há uma injustiça em

acatar dentro do espaço escolar uma língua a outra, já que a LIBRAS também se configura como língua no Brasil, essa teria que ser implantada/aprendida por todos em sala de aula, assim como a língua inglesa, que tem maior destaque nos currículos escolares, sendo consagrada como opção de L2 no Brasil. Diante de tal circunstância, o aluno surdo se vê obrigado a aprender a LP, por estar inserido em sociedade na qual a LP é um padrão.

Derrida (2010, p. 30) em seus escritos sobre o respeito aos direitos retrata que:

O direito não é a justiça. O direito é o elemento do cálculo, é justo que haja um direito, mas a justiça é incalculável, ela exige que se calcule o incalculável; e as experiências aporéticas são experiências tão improváveis quanto necessárias de justiça, isto é, momentos em que a decisão entre o justo e o injusto nunca é garantida por uma regra.

Desse modo, como julgar o que é justo, diante das vertentes que a sociedade hegemônica impõe para se cumprir a lei? O que impera é uma visão deturpada de considerar a língua dos falantes ouvintes, desconsiderando a Libras enquanto língua de minoria, mas que tem um papel importante na comunidade surda.

Os contextos bilíngues de minorias, segundo Cavalcanti (1999, p. 388), “[...] são sempre mais complexos do que parecem à primeira vista e essa complexidade passa pelas variedades do português”. Isso porque não basta saber sobre as diferenças de estrutura na língua, pois encontramos ainda variedades do português que engessam a aprendizagem, ou seja, há toda uma condição a ser discutida para prover o bilinguismo, diante das especificidades das duas línguas envolvidas, as quais passam pela caracterização das escolas bilíngues no que tange às ênfases puramente voltadas a esse tipo de escola.

No artigo 22, capítulo VI, do Decreto nº 5.626 de 22/12/2005, mais especificamente no parágrafo 1º, da lei mencionada, é descrito como escola ou classe de ensino bilíngue as instituições “em que a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam língua de instrução utilizada no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005, p. 5). A meu ver, descrever em lei a escola bilíngue não é o suficiente. O que de fato impressiona a mudança é a verificação de sua real implementação: claro que a inclusão vem ganhando espaço, mas não tão rápido como deveria ser. Há um interesse que ainda se mostra tímido, colocando tradutores/intérpretes para distanciar outros vários critérios que devem ser

considerados e promulgados para se implementar a lei. Ou seja, as escolas estão, a passos lentos, tentando atender à vigência de um público, que precisa que as instituições escolares, sejam elas privadas ou públicas, posicionem-se a atender a LIBRAS como língua materna de alunos surdos e a LP como sendo 2ª língua deste alunado.

Consta em históricos da Educação Bilíngue que a primeira escola fundada para surdos no Brasil foi o Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES), em 1857, no Rio de Janeiro (PEREIRA *et al.*, 2011, p. 13). Com tal criação, a Língua de Sinais Brasileira foi desenvolvida através da mistura da língua de sinais francesa, em 1871. Essa escola já possuía alunos vindos de várias partes do Brasil. Em tais casos, após completarem 18 anos e ao terem se apropriado da LIBRAS, retornavam às cidades de origem.

Cavalcanti (1999, p. 392) diz haver, nesses contextos bilíngues de minoria, “um apagamento, uma minimização de sua importância, que promove sua invisibilidade” concluindo, ainda, que “o Brasil não encoraja o ensino bilíngue no contexto de minorias linguísticas”. Visto isso, na forma como é apresentado em lei, o contexto de escolas bilíngue visa a colocar o aluno surdo em sala de aula de alunos na sua maioria ouvintes – salas em que a presença de professores bilíngues não se concretiza. Muitas vezes, os professores de tais instituições não possuem formação específica em LIBRAS para desenvolver seus conteúdos. O que se tem, então, é a presença de um tradutor/intérprete, que é direito preconizado em lei.

A partir das observações em que se encontra a discrepância de interesse presente no ensino bilíngue de minorias, que envolve a Educação Inclusiva no Brasil, Giordani (2010) menciona o descompasso existente, nos últimos anos, na implementação de política nacional oficial da educação inclusiva, desafiando gestores a tomarem uma posição política e institucional. Assim se confirma a propagação da chamada “Educação inclusiva”, em que essa se configura, segundo a autora:

[...] como um movimento de intensa repercussão no âmbito das práticas educacionais, no trabalho pedagógico das escolas, porque desafia os sistemas, tensionando o campo educacional com muitas indagações e poucas afirmativas (GIORDANI, 2010, p. 76).

Desse modo, ao fazer um batimento com o que vem regulamentado no artigo 22 do decreto, sobre a oferta de escolas bilíngues, para proporcionar uma educação

inclusiva, juntamente com as ideias de Giordani (2010), ao se pronunciar sobre a configuração da mesma, vejo que tal estrutura pode até tencionar a educação, como forma de se fazer presente. Mesmo diante das concepções mensuradas, ao pensar na problemática da aprendizagem do aluno surdo, entendo que ela ainda se faz inoperante, ou seja, não se firmou satisfatoriamente, em especial pelo modo como são conduzidos os processos pedagógicos de inserção da LP. Afirmo isso, focalizando os que se encontram na EJA, sendo esses minoria frente a uma maioria da língua dominante, em que têm sua língua resguardada. Por estar ali em busca do conhecimento que só é produzido pela escrita do outro, aprender se torna mais que necessário, pois o mundo à sua volta é gerado por essa língua majoritária, e as políticas educacionais se tornam desaparecidas e infundadas.

A fim de dar uma melhor definição no que concerne ao contexto da educação inclusiva, principalmente aquela que atende a alunos surdos, trago o conceito de Kelman (2015, p. 87), para quem:

A educação inclusiva, isto é, a educação de alunos que não pertencem à cultura dominante, só pode ser bem sucedida se for impregnada de respeito às culturas minoritárias. Ela se refere ao atendimento educacional de todas as crianças e jovens, independente da sua diferença, seja ela linguística [...] religiosa; cultural; sexual, étnica ou simplesmente tenha uma cultura diferente.

A ideia de Educação Inclusiva, que a autora defende, é aquela destinada para todos, que devem permanecer na sala de aula regular. Essa visão utópica não nos cabe como forma verdadeira de inclusão. Ter o surdo em sala de aula regular sem ter a LIBRAS como disciplina faz com que ele continue isolado. Com quem se comunicar? Com quem esclarecer dúvidas? Como fazer o surdo se desvencilhar desse isolamento e manifestar o desejo de se comunicar com o outro, se esse outro não reconhece e não tem interesse de utilizar a LIBRAS para estabelecer uma relação com seu colega de sala?

Cabe ressaltar, mais uma vez, que escolas bilíngues devem priorizar a LIBRAS como a língua primária e o português escrito como língua secundária para os alunos surdos. A iniciativa pode garantir a presença do surdo nos ambientes escolares, mesmo que a permanência seja apenas uma ponta do *iceberg* para mediar sua aprendizagem. Como pontapé inicial, que essa alternativa se mantenha em busca da completude/implementação de direitos para uma formação integral do sujeito surdo,

trazendo a educação inclusiva para o que de fato se almeja: uma “educação sendo a chave para construção de identidades sociais e naturalização de relações desiguais de poder” (CAVALCANTI; SILVA, 2007, p.199).

Na esteira das autoras, encerro esta seção reafirmando que é pela educação que problematizamos e consolidamos a formação de sujeitos, enquanto cidadãos de uma mesma sociedade, construindo o significado de uma educação inclusiva na vida de muitos.

### **2.3.2 O ensino de português como segunda língua: a produção escrita**

Como já pontuei, ao pensar o ensino de português para alunos surdos, nem sempre imaginamos que esse visa à aprendizagem do português como segunda língua por sujeitos que já têm uma língua materna, no caso a LIBRAS. Também não articulamos a ideia de que a maioria dos professores que irão atender esse alunado não têm formação específica para transmitir/mediar a construção de conhecimento do português como segunda língua. Tais profissionais da educação têm habilidade para trabalhar a LP apenas como primeira língua, uma vez que a formação oferecida aos professores é voltada nas bases de um português materno (L1), com enfoques metodológicos para a aquisição gramatical dessa como primeira língua.

A partir de tal problemática, observo um movimento entre estudiosos que ressalta uma preocupação com a aprendizagem do português para alunos surdos, dando ênfase ao sentido que esses atribuem à leitura e à escrita do português como L1, e não como L2.

Gesueli (2015, p. 39) discute sobre a língua escrita do aluno surdo pensando nas estratégias e nos métodos a serem utilizados no processo de construção dessa aprendizagem, sendo que, conforme a autora, “o sentido da escrita está no fato de se ter consciência sobre o porquê e para que se escreve, vinculado ao trabalho envolvido nas ações com e sobre a linguagem”. Nessa concepção, ao escrever, temos que entender o que escrevemos, além de conseguir dar suporte por meio dessa escrita para o leitor compreender também, pensando no sentido atribuído ao que lemos e escrevemos.

Assim, a escrita e a leitura de alunos surdos vêm sendo observada e pesquisada no sentido de colaborar, por meio da LIBRAS, para que as práticas escritas não sejam rotuladas como dificuldades calcadas, especificamente, na surdez.

Karnopp e Pereira (2015, p. 34), em seus estudos, retratam que:

A questão do letramento de alunos surdos tem preocupado profissionais e pesquisadores da área da surdez, uma vez que, embora desenvolvam habilidades de codificação e de decodificação, a maioria apresenta muita dificuldade para atribuir sentido ao que lê. Essa dificuldade pode ser atribuída não só às concepções de leitura e de escrita que embasam as práticas pedagógicas utilizadas na escola, mas também ao pouco conhecimento do português que a quase totalidade dos surdos apresenta quando chega à escola.

Pensando sobre a fala das autoras, vejo que a apropriação da língua portuguesa traz ao surdo novas possibilidades, pois ele convive com a escrita nos mais variados espaços nos quais circula e com o passar do tempo apresenta resistência a essa aquisição, o que torna o caminho do letramento<sup>25</sup> ainda mais complexo.

Essa resistência ao letramento é oriunda da não aceitação da LP como a prioritária na sociedade que está engajado, e que causa ao surdo preocupações dimensionadas nas instâncias sociais que vivencia, pois o não reconhecimento impede o surdo de agregar conhecimento de um sistema ao qual também está inserido, e ao aceitar essa língua é preciso assimilar sua estrutura linguística, evitando prejuízos sociais, por não acompanhar fatos da atualidade.

A preocupação no quesito atribuição de sentido ao que lê e ao que produz em suas escritas vem ganhando destaque, mas como forma de encontrar uma solução, em que pesquisadores se mostram engajados trazendo novas perspectivas para amparar o estudo.

Outro ponto que merece destaque diante tais circunstâncias é a insistência em considerar a surdez como empecilho para o ensino-aprendizagem desses alunos, o que acaba por desviar a atenção em perceber que uma solução possível para colaborar com essa aprendizagem seria a formação de professores para ensinar o português como segunda língua, e não como primeira. O uso desse viés, que não vem sendo cogitado, é uma possibilidade para solucionar o entrave de caracterizar a

---

<sup>25</sup> Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (SOARES, 2009, p. 47).

surdez como responsável pela suposta dificuldade, fato que se desenhou nos conceitos históricos marcados por estereótipos de opiniões ouvintistas. Trata-se de entender que as práticas educacionais de uma época não foram pensadas para atender ou para potencializar as formas de atendimento, oferecendo condições para minimizar o que era percebido, mas que responsabilizou o surdo pelo seu contexto.

Tais dificuldades, frequentemente atribuídas por professores acerca da leitura e da escrita do surdo merecem um olhar estratégico na atual conjuntura educacional, partindo principalmente de propostas específicas de formação de professores, o que vem de encontro com a qualificação do ensino da LP, priorizando que os surdos aprendam algo como verdadeiro, por estarem de fato em uma sala de aula bilíngue e a partir de atividades que contemplem sua realidade gestovisual.

Pensando nas barreiras mencionadas pelos estudiosos e nas observações que realizei dentro do espaço da EJA, trago as opiniões de Neves e Quadros (2015, p. 146-147), para fazer uma menção à afetividade como fator importante nesse processo.

Além de todas as questões metodológicas e linguísticas no que se refere ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa pelos surdos, há uma questão que também torna-se um fator bastante motivador para que essa aprendizagem aconteça: a afetividade, ou seja, a forma como os surdos se relacionam com a Língua Portuguesa...Para muitos surdos, resistir à Língua Portuguesa e orgulhar-se da Libras é uma forma de representar a valorização da língua de sinais, enquanto a segunda língua é vista como uma língua de tortura, de opressão, uma língua que remete ao erro.

As autoras destacam que a aceitação afetiva da LP irá facilitar a adesão de sua aprendizagem, porém a afetividade, a meu ver, só irá acontecer se ambas as partes se manifestarem, surdos e ouvintes, quebrando tabus de dificuldades frente às suas condições linguísticas.

Na EJA, é possível identificar o sentimento que alguns alunos deixam transparecer em relação a LP, por ser de difícil assimilação e para fazer valer a sua língua materna. É o que também noto transparecer nas falas das autoras, quando descrevem a forma como relacionam, pensam e agem nessa busca pela L2, demonstrando atitudes de resistência à LP. Para elas, os surdos não se sentem amparados o suficiente para aprender a LP e produzir textos classificados como coesos.

Lembrando que, na Lei n. 10.436, parágrafo único, a LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, como ressaltam Ivani Silva e Bolognini (2015), porém essa visão é distorcida na prática. O que, muitas vezes, subentende-se, equivocadamente, é que o português é a tradução da LIBRAS e vice-versa. Essa visão me faz refletir sobre o conceito de tradução. E para respaldar esse efeito de sentido distorcido, proponho um trecho escrito por Benjamin (2006, p. 61), na resenha crítica “A tarefa do tradutor” conforme a tradução de Susana Kamaff Lages (UFF), em uma comparação metafórica, realizada como exemplo de sentido a partir de um contexto mais pertinente.

Assim como os cacos de um vaso, para poderem ser recompostos, devem seguir-se uns aos outros nos menores detalhes, mas sem se igualar, a tradução deve, ao invés de procurar assemelhar-se ao sentido original, ir configurando, em sua própria língua, amorosamente, chegando até aos mínimos detalhes, o modo de designar do original, fazendo assim com que ambos sejam reconhecidos como fragmentos de uma língua maior.

Benjamin (2006) exemplifica em sua comparação a desconstrução do que é a tradução. Monteiro e Olini (2018, p. 159), ao discutir a visão derridiana de tradução, explicam que, para o autor “as coisas se autodesconstroem, ou são abertas à desconstrução quando são lidas cuidadosamente”, assim citou os restos da ânfora como materialidade a ser desconstruída na ideia de tradução. Para ele, a tradução não deve ser idêntica ao original, mas atender ao propósito inicial do original, ou seja, os surdos não precisam reproduzir o sentido original das palavras escritas em LP, mas, “[...] em um movimento de amor”, passar a intenção do original de sua língua, em que se entenda como parte de uma linguagem maior. Isso não remete a um erro, mas faz compreender que as duas línguas possuem significados diferentes, então a tradução é fragmentada, e as palavras não têm um único significado.

O intérprete é o profissional que articula a correspondência mais equivalente possível entre os significados dos textos de partida e de destino, fazendo chegar à mensagem que irá repercutir dentro das línguas. O que o surdo escreve é parte da interpretação do intérprete, enquanto sujeito portador da tradução, que leva a harmonia das línguas por meio dos entendimentos/conhecimentos de significados de uma língua perpassada para outra. No contexto da tradução,

[...] tal imaginário explica o desconhecimento da escrita da LIBRAS, a

estrutura comum, a existência de uma gramática própria – aspectos que devem ser levados em consideração nas produções textuais produzidas pelos surdos. A LIBRAS possibilita expressar o significado do texto original escrito em LP por parte dos surdos, e o que foi assimilado por meio da tradução, o que não se apropriou são as diferenças no contexto da escrita de uma língua para outra. [...] utilização aleatória ou inadequada de artigos, devido à sua inexistência em Libras; uso inadequado de elementos coesivos; forma peculiar de utilizar a concordância verbal e nominal, pela ausência de gênero, número e flexão verbal de modo e tempo ...questões de gênero e número por não serem marcadas em Libras (GUARINELLO, 2007, p. 85).

Guarinello (2007) contribui para exemplificar os aspectos que se deve ponderar nas produções escritas, isto é, trata sobre os possíveis “erros” que podem aparecer e que são avaliados como se as línguas não tivessem diferenças. A autora elucida as construções das frases em LIBRAS, os tempos verbais inexistentes e questões de gêneros, entre outros aspectos que diferenciam, entre si, a LIBRAS e a LP.

Para Derrida (1998), as traduções são “desconstruções”, e para termos ideia dessa configuração, aqui assumem o papel que partem de um contexto original, constituindo sentidos e significados aos signos expressados em LIBRAS e escritos em LP. Compreender as estruturas de ambas as línguas é importante para o professor que irá ensinar e avaliar os textos produzidos, ou seja, daí a demanda por professores bilíngues, que se prontifiquem a exercer uma didática pertinente às duas línguas em uso. Também é relevante, conforme relata Ivani Silva e Bolognini (2015, p. 18), definir a relação política entre primeira língua e a LIBRAS: todos os cidadãos brasileiros, surdos ou não, precisam saber ler e escrever em português. É nesse ponto que se cruza o paradigma: a exigência da escrita coesa.

Cabe ao aluno surdo reconhecer a relevância que esse aprendizado trará para identidade e cultura surda, pois devemos considerar que a LP é um arcabouço de conhecimento que contribuirá para a evolução desses sujeitos que se encontram em um país em que a educação inclusiva é efetivada conforme vontades governamentais, bem como que, segundo tal política educacional, somente de posse da LP, é que ele será reconhecido como capaz.

Ao adentrar a instituição escolar, em especial a EJA, percebo que alguns surdos já trazem consigo o conhecimento e a prática de sua língua gestual-visual,

porém há alunos que chegam à escola sem ter se apropriado da língua materna, LIBRAS, causando ainda maior preocupação vista a aquisição da leitura e escrita.

Para Gomes e Oliveira (2015, p. 121), o aluno que chega “com barreiras linguísticas que dificultam o seu acesso à informação e continuam bastante cerceados em sua possibilidade de compreensão do mundo”, terão que aprender uma segunda língua sem ter de posse a língua materna. Em tais casos, o conhecimento prévio é restrito – o que constitui desafios antes não alçados para professores que também estão despreparados. Cabe ao profissional que irá atendê-lo a especialização e a visão em ensinar o português como segunda língua, desvencilhando-se desta como primeira.

Para os professores que estão engajados na aprendizagem do aluno surdo, é vantagem que cheguem à escola de posse da língua materna, pois um tradutor/intérprete já possibilitaria sua inserção, mas, neste momento, o que julga ser interessante de se ter é um professor com formação específica em LIBRAS para atender esse aluno.

Segundo Karnopp e Pereira (2015, p. 35), quando se é:

Adquirida a língua de sinais, ela terá papel fundamental na aquisição da leitura e da escrita. É ela que vai possibilitar, em um primeiro momento, a constituição de conhecimento de mundo, tornando possível aos alunos surdos entenderem o significado do que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita. Por sua vez, a língua escrita, por ser totalmente acessível à visão, é considerada fonte necessária a partir da qual o surdo possa construir suas habilidades de língua.

Para ensinar o português como L2 a alunos surdos, há de se pensar em novas estratégias de ensino-aprendizagem, vinculadas ao mundo imagético de modo a permitir o processamento de conceitos e informações, além de agregar formas de aprendizagem colaborativas, em que, as práticas de professores regentes sejam revistas, pautando uma didática propícia ao desenvolvimento da aprendizagem da LP.

O fato de a escola não se modificar é que incide fracassos escolares, se o aluno apresenta especificidades a serem desenvolvidas é o espaço onde está inserido que tem que rever seus conceitos para receber esse aluno, fazendo com que o aluno sintasse compreendido e se faça compreender, compreendendo a L2 como ferramenta de visibilidade à sua cultura, dado que seu domínio o caracteriza como sujeito bilíngue.

Desse modo, os alunos surdos da EJA terão oportunidades diferenciadas de ensino, vista a novas estratégias que lhe serão ofertadas, mas por onde começar essa mudança de paradigmas? Quem irá se prontificar a pensar o formato desse português segunda língua? Várias são as indagações quando se trata da LP como segunda língua para alunos surdos.

Já se sabe o quão costumeiro é classificar a aquisição da aprendizagem do surdo, ora é um aluno preguiçoso, ora é doente, até mesmo deficiente. Entendo que trazer para si a responsabilidade pelo letramento de pessoas surdas é complexo, cansativo, exige disposição e interesse, o que é preferível é lhe dar uma patologia e deixá-lo isolado já que não consegue se posicionar com palavras, tão pouco com a escrita.

Seria o mesmo que o argumentado por Spivak (2010, p.12) “ao desvelar o lugar incômodo do intelectual, quando esse tenta ocupar o lugar de fala do outro” ao agir assim, segundo Spivak (2010, p. 12) “[...] é reproduzir as estruturas de poder e opressão, mantendo o subalterno silenciado, sem lhe oferecer uma posição, um espaço de onde possa ser ouvido”.

Esse distanciamento enfraquece a posição que o surdo vem a reivindicar enquanto sujeito de uma história de inclusão. Dentro desse espaço homogêneo é que acontecem as trocas, as formas diferentes de aprender, as hipóteses, desde que tenha oportunidade para constituir-se como sujeito dessa homogeneidade.

Partindo desse viés, Silva e Bolognini, (2015, p. 13) escreveram, em seus estudos, o que vêm a colaborar para compreendermos como os alunos surdos são julgados quando adentram a instituição escolar, sem ter se apropriado da LIBRAS, ou sem ter, pelo menos, um pouco de conhecimento que subjaz a LP, ao escrever:

Alguns professores que recebem alunos surdos em suas salas dizem textualmente que o aluno surdo não escreve "a redação que a escola estipula" por "preguiça de pensar" ou que "o surdo tem dificuldade na escola por não falar nenhuma língua", isto é, nem o português escrito (ou falado) na escola, nem a Libras, da comunidade surda adulta escolarizada. Outros, ainda, relatam que não conseguem "ensinar o aluno surdo a escrever nem histórias bem simples". Assim, para a maioria dos professores que recebem alunos surdos dentro da escola comum, as dificuldades em relação à escrita são vistas como algo inerente à surdez ou como algo interno e particular ao surdo e não como decorrência da maneira como ocorre o ensino da língua portuguesa na escola: voltada para o aluno falante de português como língua materna.

O modo como esses alunos são recebidos comprova, efetivamente, a necessidade de se ter um novo olhar para as práticas de ensino que venham a atendê-los, pois, ao encontrar alunos surdos ainda na EJA e com dificuldades extremas ao produzirem textos, eu me ponho a refletir sobre essas concepções assumidas no recorte das falas das autoras. Pensar com elas é entender que essa forma de impor o português acaba por exilar o surdo, mantendo-o na condição linguística de um português subalterno, sendo preconceituosamente classificado como um sujeito incapaz, sem ter chances de se manifestar ao contrário.

Atribuir sentido à escrita da LP é o grande desafio que o aluno surdo enfrenta durante suas práticas de produção escrita. O problema é que esse outro não está disposto a ler a produção do surdo em sua diferença. A LIBRAS faz com que o discurso exalado pelos sujeitos surdos em suas escritas seja em sua amplitude enunciados, sedimentados durante um árduo processo de elaboração, aceitável por si e, às vezes, incompreensível pelo interlocutor. A língua materna do surdo é a ponte que possibilitará a ele o seu discursar, a sua forma de reproduzir discursos, recorrendo à LP apenas na modalidade escrita.

Santiago (2013, p. 117) explicita a importância da língua para que o surdo se torne sujeito discursivo:

No aprendizado da língua de sinais, a visão da língua na perspectiva enunciativo-discursiva é essencial para a possibilidade de tornar-se realmente sujeito discursivo e produzir enunciados que façam sentido para o interlocutor, entendendo o sujeito discursivo como o locutor que...serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas [...] para o locutor o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto.

A partir da citação da autora e fazendo um batimento com produções escritas de alunos surdos presentes na EJA, são notórias as demarcações de um português discursivamente apresentado com rupturas/ fragmentado e com palavras isoladas, em que a tentativa de produção de sentido acaba por deflagrar o significado. Se a produção viesse amparada por elementos constitutivos para configurar contexto, dando coesão às formas discursivas empregadas, a informação transmitida ao interlocutor seria enaltecida com várias possibilidades de sentido.

Mas será o surdo culpado, conforme as discussões antes pensadas aqui? Há todo um processo de alfabetização quando chegamos à escola, preparados para aprendermos o português como primeira língua para alunos ouvintes, além de vários conhecimentos linguísticos que já trazemos de convivência em família. No entanto, a preparação para receber alunos surdos é tímida, ou melhor, primeiro se recebe o aluno para, então, elaborar um planejamento para atendê-lo.

Assim, trazer a leitura e a escrita de forma descontextualizada já se retrata, para mim, como um início nebuloso para aprender LP, o que Nogueira (2012, p. 245) diz ser:

Um dos grandes desafios dos surdos nas escolas regulares é garantir o seu direito linguístico e compreender o ensino de línguas a partir de sua função e da metodologia apropriada. O ensino de português para falantes de língua materna mostra-se inadequado para os surdos e ouvintes filhos de surdos que têm a libras como primeira língua, no entanto, na grade escolar, não está prevista uma disciplina de português por escrito como segunda língua para usuários da língua de sinais.

É possível observar essa problemática nas produções escritas dos alunos surdos da EJA. O que se tem nelas são vestígios de uma alfabetização descontextualizada, então, protelar com esse tipo de ensino aniquila valores de um português que seria promissor. O modo como deveriam ser alfabetizados reflete o agora. De acordo com as autoras Karnopp e Pereira (2015, p. 35), “[...] a escola deveria ser uma fonte importante de conhecimento..., mas ainda são poucas as que adotam a língua de sinais na educação de seus alunos”. Essa realidade vem aos poucos apresentando transformações, a demanda para a integração da LIBRAS no currículo escolar começa a ser mencionada com mais veemência nos corredores escolares e na sociedade em geral, partindo da alfabetização junto aos menores/ anos iniciais para integrar esse conhecimento da LIBRAS.

É de fundamental importância o cuidado com a alfabetização e, em se tratando de aluno surdo, este cuidado em contextualizar deve ser redobrado, utilizando constantemente recursos diversos, como figuras e textos imagéticos, além de inserir a LIBRAS na proposta de ensino para alunos surdos e alunos ouvintes.

Nogueira (2012, p. 246) ressalta a problemática sobre como é abordada a surdez, dadas as produções escritas desenvolvidas por esse alunado, e elucida uma reflexão como forma de amenizar as diferenças nesse processo, enfatizando a

importância da primeira língua como condição linguística para aquisição da segunda:

Considerando a influência da primeira língua sobre a segunda língua como uma etapa no processo de aprendizagem, no contexto da surdez, equivocadamente há a tendência em acreditar que "os erros" sejam um problema de aprendizado do aluno devido à surdez, principalmente em suas produções escritas. Na verdade, é um problema teórico-metodológico, pois seria neste estágio que se deveria intensificar uma abordagem que propiciasse ao aluno a reflexão sobre as diferenças entre os dois sistemas linguísticos envolvidos em sala de aula.

Conforme minhas observações e comparando o que Nogueira (2012) traz em seu bojo de discussão, vejo que essa condição ao qual o surdo se apresenta precisa de um *up*. Mudar essa condição, mobilizar práticas pedagógicas que atinjam o desenvolvimento das habilidades que não estão sendo facilmente assimiladas, por um motivo ou outro, fazer com que a capacidade linguística não represente um *déficit*, trazer o surdo a refletir sobre ambos os sistemas linguísticos, utilizar de estratégias antes não pensadas, deixar de pensar o surdo como "coitado". Todas essas alterações são necessárias, assim como esclarecem Karnopp e Pereira (2015, p. 37), acerca do modo como o surdo extrai as possibilidades linguísticas:

As práticas pedagógicas pouco exploram a capacidade linguística do aluno surdo, pressupondo ser ele uma *tabula rasa*, um estranho em relação ao português, alguém que precisa e depende integralmente do professor, do ouvinte para extrair o significado de um texto. A aprendizagem da leitura e escrita é vista não como um processo ativo, mas meramente receptivo, de dependência do outro. Nesse sentido, observamos, constantemente, adaptações de textos originais por parte do professor antes de fornecê-lo ao aluno ou textos infantilizados, inadequados aos interesses e à idade dos alunos.

A exploração de atividades que visem ao desenvolvimento de habilidades linguísticas talvez seja uma estratégia que venha a acrescentar conhecimento, dando qualidade ao modo como se deve abordar a L2. Para o surdo que possui uma língua de estrutura diferente, Góes e Campos (2013, p. 65) situam que:

A LIBRAS como não sendo a tradução da língua portuguesa, ou seja, não se trata de realizar o português sinalizado: a LIBRAS é uma outra língua com gramática e características próprias...com todos os elementos constitutivos da estrutura gramatical presente nas demais línguas orais. A gramática da LIBRAS não é uma adaptação da gramática da língua portuguesa.

Apesar das diferenças estruturais entre ambas as línguas, as mesmas estão aí e vêm dando respaldo para o surdo na aquisição de conhecimento nos variados ambientes os quais frequenta.

### **2.3.3 O ensino de surdos na Educação de Jovens e Adultos**

A EJA é uma modalidade de educação que acolhe sujeitos provindos dos vários meios sociais e culturais, ou seja, são sujeitos que retornam. Monteiro e Olini (2018, p. 158), recuperando a visada derridiana sobre a questão do acolhimento ao desejo de retorno à origem em “mal de arquivo”<sup>26</sup>, destacam que “pelo estar mal” e sucumbidos pelo desejo/vontade da aprendizagem é que “ardentemente alimenta o desejo de retorno... que em dor e desejo quer-se o retorno impossível à origem”, por terem vivenciado em algum momento um “mal-de-escola”. Tais jovens e adultos foram excluídos, de alguma forma, e estão retornando por vontade própria ou mesmo por exigência profissional, pensando na conclusão do ensino médio para adentrarem ao mercado de trabalho e, até mesmo, para dar continuidade à sua formação, cursando uma graduação. Essa possibilidade torna-se uma garantia para vislumbrar uma situação financeira favorável e também um modo de exercer direitos e fazer valer sua cultura.

A modalidade é regulamentada pela Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Art. 4º, capítulo VII e pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, na qual essa lei vem a promulgar determinações legais, possibilitando o desenvolvimento de um ensino voltado para jovens e adultos. Embora visem a melhorias no plano pessoal e social, é no profissional que depositam mais expectativas, tanto aquele que sonha com seu primeiro emprego, quanto o que espera obter uma melhor colocação no mundo do trabalho. Tal anseio é comum para surdos e ouvintes, pois segundo Cavalcanti e Silva (2007, p. 219):

É fato incontestável que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, que confere ao domínio da escrita as benesses para uma "vida melhor", que inclui tanto a possibilidade de mobilidade social, quanto a abertura de janelas para o desenvolvimento cognitivo. O grafocentrismo...da sociedade atual, é visto como essencial na vida das pessoas, mesmo em um país como o Brasil, onde a tradição oral é muito presente e onde a escrita é secundária para alguns grupos sociais.

---

<sup>26</sup> Os autores retomam o livro *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*, de Derrida (2001).

Essa centralidade na escrita emanada pelo padrão social ouvinte preocupa a comunidade surda. Assim como os ouvintes, os surdos almejam crescer socialmente, integrar-se cada vez mais ao meio social, seja pelo trabalho, ou pelas necessidades culturais do movimento surdo. Com isso, percebo que é crescente a demanda de alunos surdos em instituições de ensino que ofertam a EJA, com a finalidade de inserção e interação aos anseios de uma sociedade que, a cada dia, vem se modificando e exigindo o conhecimento por parte desses para se manterem inseridos.

Noto, também, que os alunos surdos que buscam a EJA procuram recorrer ao estudo para serem visualizados dentro da sociedade, dado que é uma maneira de mostrarem que têm interesse em se formar enquanto cidadãos, exercendo os mesmos direitos que os demais alunos ouvintes, ao procurarem essa modalidade de ensino.

As Diretrizes Curriculares da Educação Nacional de Jovens e Adultos enfatizam que o resgate dessa dívida social é um dos vértices desse tipo de educação, pois organizam o Ensino Fundamental e Ensino Médio para Jovens e Adultos, traduzindo-os em oportunidades de ensino que contemplem suas necessidades, expectativas e disponibilidades.

O ensino de alunos surdos na educação de jovens e adultos requer um olhar minucioso para tal questão, já que há a estigmatização das práticas de escritas realizadas por esses, e o que observo, enquanto PAEE, é que os recursos pedagógicos ofertados contemplam alunos ouvintes. Em geral, o material é composto por cópias de conteúdo, em apostilas que contém textos escritos. Como já explicado antes, o surdo em si requer o uso de abordagens imagéticas, com propostas de aula que contemplem uma nova configuração, mas que pensem como o surdo aprende o conhecimento.

A complexidade da questão se materializa quando o tradutor/intérprete é preparado para construir enunciados em LIBRAS, a fim de produzir sentidos que o professor regente ensina. Eles não têm tempo hábil para programar tal interferência, conforme relatos de intérpretes atuantes na EJA, por isso o intérprete deve ter condições de ler o material antecipadamente, tendo em vista que o acompanhamento à fala do professor exige rapidez nos gestos, além de que sua função é levar ao outro a tradução de uma língua, não ensinar essa língua.

Vale lembrar que tais profissionais não são requisitados para elaborar planejamentos metodológicos que possam dar suporte e orientá-los ao aplicar o

atendimento aos alunos surdos, ou seja, não há uma exigência por parte da coordenação pedagógica para que os intérpretes se inteirem com antecedência dos conteúdos a serem traduzidos.

Antes para atuar como intérprete só se exigia a formação o nível médio. Com a criação de algumas leis, portas se abriram para esse mercado profissional e surgiram políticas que ampliaram a oferta de cursos de tradução em nível superior, como é o caso da Lei 12.319/2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras)–Língua Portuguesa, essa garantiu a oferta do curso de bacharelado em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)/Língua Portuguesa/letras/libras no Campus São Carlos da UFSCAR, com o “objetivo de formar profissionais com postura ética, crítica e reflexiva quanto ao seu papel e sua prática de atuação junto à comunidade surda”.

Considerando as dificuldades enfrentadas pelo tradutor intérprete em sua rotina, há a necessidade de também mencionar outros fatores que influenciam na tradução e interpretação do que se está aprendendo no momento em sala de aula, não recaindo essa responsabilidade somente sobre o intérprete. Penso que o ensino de surdos, na educação de jovens e adultos, engloba a participação de todos os profissionais da escola, desde o diretor aos que lhe atendem servindo a merenda. A educação, em si, é uma construção calcada na colaboração vigente de todos.

Assim, retomo como fator influenciador o modo como aprendemos. Quando se aprende, nossos sentidos são acionados para que haja a compreensão, envolvendo e raciocinando, ao mesmo tempo buscando e aplicando a conceitos para se configurar em conhecimento. No processo vivenciado pelo aluno surdo, isso acontece pelo gesto ou pela adoção de linguagem visual escrita. No momento da aula, ele se apropria da tradução protagonizada pelo intérprete, mas os registros e as estratégias de recursos didáticos ficam a desejar. O estudo empreendido requer atenção, o surdo por sua vez mantém o foco naquele que lhe permite entender algo que está acontecendo a sua volta: o intérprete. Diante de tal contexto encontra-se o professor regente a explicar o conteúdo da lousa que deve ser registrado pelo aluno surdo no caderno.

Para aprendermos precisamos da explicação do professor regente, de leituras, além de assimilar as dicas dadas e os esclarecimentos do que está na lousa ou livros, porém a aprendizagem do surdo se desmantela ao ter que integrar todo esse processo que acontece na aula. A percepção/ atenção para o sucesso da aprendizagem não

será articulada de modo sucinto a todos, ao mesmo tempo, ou seja, a concentração necessária para um entendimento de qualidade se faz em apenas um dos pontos distintos. Nesses casos, o que lhes é apresentado é o léxico, mas em que proporção e para que caminhos leva a compreensão do que lhe foi transmitido em termos de aprendizado em tão pouco espaço de tempo para entendimento?

Lodi e Almeida (2010, p. 101) apresentam a importância de o tradutor/intérprete conhecer as interfaces das línguas com as quais irá exercer o trabalho de mediação.

[...] a partir do momento em que se entende que a prática de tradução e interpretação é um processo que implica construção e produção de sentidos, logo um trabalho de e com a linguagem... Desta forma, não basta conhecer uma língua. Deve-se ter um conhecimento diferenciado de ambas as línguas em jogo; dos processos enunciativos específicos de cada uma delas; de vivenciar, como estrangeiro, a cultura do outro para poder colocá-la em diálogo com sua própria cultura.

De acordo com a autora, esses são fatores preponderantes para iniciar uma incursão enquanto tradutor/intérprete, levando em consideração as abordagens que presencio ao acompanhar as angústias de alunos surdos da EJA, na tentativa de se tornarem bilíngues, sendo notória a relevância de uma intervenção que o motive nas suas produções.

Agir sozinho na construção escrita da LP desmotiva os progressos, então, partindo dessas observações, trago Kotaki e Lacerda (2013, p. 201) que reafirmam “[...] a importância de mais estudos sobre a atuação do intérprete de língua de sinais”. Não quero colocar, aqui, a função do tradutor/intérprete de forma equivocada, mas mostrar que esse profissional merece um olhar por parte da escola, ao conduzi-lo a formações que possam de fato dar sentido maior a sua atuação. Esses pela importância que assumem precisam de qualificação profissional que os façam emergir em ações que protagonizam a aprendizagem do aluno surdo, já que a tradução envolve produção de sentidos, indo além dos equivalentes.

O intérprete tem tido uma importância valiosa nas interações entre surdos e ouvintes. Na maioria dos casos, os intérpretes têm contato com a língua de sinais a partir dos laços familiares e da convivência social com vizinhos e amigos surdos (ocorrendo geralmente em espaços escolares e religiosos). No Brasil ainda não há tradição na profissão ou formação específica para esses profissionais, da mesma forma que há para intérpretes de línguas orais de prestígio como, por exemplo, intérpretes de língua inglesa e francesa (GESSER, 2009, p.

47).

Estudar sobre a atuação desse profissional, conforme a fala de Kotaki e Lacerda (2013, p. 201), é “relevante tanto para sua atuação e melhor compreensão de suas práticas como para a estruturação adequada de cursos de formação destinados a esses profissionais, visando fundamentar a sua práxis no espaço educacional”. Isso significa que os estudos da área podem contribuir para a dinamização do seu trabalho, além de apontar novas formas de atendimento, recursos e suportes didáticos que contribuam com a escrita dos alunos surdos da EJA. Não se deve negar que existe uma preocupação em torno dos alunos surdos, mas o que aflige é a sensação de não saber por onde começar, ou seja, o que trazer para respaldar o conteúdo a ser ofertado? Quais dinâmicas a aplicar para conciliar a inclusão e a interação de alunos surdos e ouvintes?

Segundo Gomes e Oliveira (2015, p. 116),

[...] reconhecemos a importância do conhecimento de qual lugar e de quais sujeitos estamos nos referindo como educadores, sobretudo, para que consigamos promover um diálogo entre os saberes escolares e as vivências de nossos alunos.

Assim, o estreito caminho a conciliar neste interstício é que deve ser pensado para fazer a ligação entre os saberes escolares e as vivências dos surdos, a partir de estratégias que visem conhecer sua cultura, costumes, além de uma veemente aproximação de ouvintes com a LIBRAS, partindo para concretização de um currículo escolar que atenda e faça uma articulação entre o que se tem de posse da comunidade surda com as práticas da LP.

Para tanto, o ensino de surdos na educação de jovens e adultos não deve apenas ser visto como inclusivo, o que tem que se pensar são os modos como abordar os conteúdos, as estratégias e as intervenções direcionadas para aplicação e explicação das produções escritas, ou seja, metodologias com foco na inclusão, podendo colaborar com alunos surdos e ouvintes, tendo o intérprete como condição de tradutor de uma língua para outra.

Diante do histórico de enfrentamentos vivenciados pelo sujeito surdo no que demanda a fatores que distorcem a diferenciada escrita surda, historicizando o seu processo educacional, com abalos fundantes na base educacional desses, aliados aos movimentos em busca de identidade, o reconhecimento da LIBRAS e da cultura

surda é que iniciarei o capítulo a seguir com alarmantes elementos categóricos de represálias linguísticas, por onde pretendo passar posicionando-me com uma escrita mais autoral, regada por doses de experiências, ao qual me permiti para enaltecer a pesquisa e relatar fatos e acontecimentos em uma escrita de si/de mim em confluência com o outro (surdo).

Esses têm minha admiração por tão laboriosa luta dentro da sociedade hegemonicamente padronizadora/regularizadora, e por meu querer pretendo externalizar as razões e condições que promoveram reflexões em meu interior afetando o modo de pensar sobre questões que aqui prejulgo essenciais para visualizarmos os sujeitos surdos dentro de suas possibilidades enquanto possuidor de uma diferença linguística.

Para dar continuidade no que concerne às produtividades e materialidades discursivas, no capítulo seguinte, escolhi descrever a arqueogenealogia das práticas discursivo-textuais do sujeito surdo, a partir de alguns deslocamentos instaurados na historicidade, seguindo o trajeto de possibilidades temáticas vivenciados na EJA e presenciados na plataforma YouTube. Esses pensados como condições de possibilidade trazer para a pesquisa a problemática e as observações frente à minha inquietação, analisar o contexto discursivo no tocante à significação da linguagem na ambivalência da cultura surda e ouvinte.

### **3. ARQUEOGENEALOGIA DAS PRÁTICAS DISCURSIVO-TEXTUAIS DO SUJEITO SURDO**

#### **3.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.**

Neste trabalho, ocupo-me de pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa, em sua vertente mais afinada ao pensamento de Michel Foucault, na direção dos objetivos já apresentados. O recorte sustenta os saberes discursivos da prática da escrita surda que, ao longo da história, veio se constituindo, permitindo-me ter acesso aos acontecimentos vivenciados pelos surdos, aos deslocamentos que eles concretizaram para ocupar a posição discursiva que vêm exercendo na EJA. Enquanto teoria proposta transdisciplinar, nos capítulos anteriores, dialoguei com outras vertentes necessárias ao tratamento do objeto selecionado para minha pesquisa, destinando espaço para conceitos centrais dos Estudos Surdos e da Crítica Biográfica.

Para o presente capítulo, contínuo o processo próprio aos estudos discursivos que é o tratamento do discurso a partir de dispositivos da área que são, de modo concomitante, teórico-analíticos e teórico-metodológicos. Assim, para proceder à análise do *corpus*, novas noções serão acionadas.

#### **3.2 POR UMA ARQUEOGENEALOGIA**

Na direção dos objetivos do trabalho, meu gesto de interpretação dos efeitos de evidência acerca da natureza híbrida das práticas de escrita de adultos surdos decorrerá dos dois movimentos metodológicos na medida em que, pela visada arqueológica, com Foucault (2010), procuro interrogar, por exemplo, como se produzem e circulam sentidos acerca das práticas de escrita do adulto surdo; já pela genealogia, foco em descrever e interpretar efeitos de sentido no/do meu objeto, em especial a partir de como eles decorrem na articulação entre saber e poder.

Para Araújo (2008, p. 103),

[...] cabe ao arqueogenealogista interpretar ou fazer a história do presente, mostrando que transformações históricas foram responsáveis pela nossa atual constituição como sujeitos objetiváveis por ciências, normalizáveis por disciplinas.

Começo pela importância de esclarecer a utilização do conceito que procuro mobilizar inicialmente aqui: a noção de *condições de possibilidade*. Foucault (1999), ao reinterpretar a noção de episteme, explica as condições que tornam possíveis os saberes de uma época. Para o autor, os saberes estão constituídos em um espaço de ordem de uma determinada época, tal espaço é o que conceitua/proporciona as condições de possibilidade de saberes diferentes. Sendo assim, o percurso estabelecido historicamente na educação surda funciona como condição de possibilidade para requerer a episteme da cultura surda.

Entendendo que “[...] numa cultura e num dado momento, nunca há mais que uma *epístême*, que define as condições de possibilidade de todo saber” (FOUCAULT, 1999, p. 230), defendo que o contexto no qual o surdo estava inserido foi alvo de transformações que o levaram à educação para aqueles que não puderam aprender na idade certa. Na concepção de Bert (2013, p. 181),

[...] os discursos são práticas sujeitas a regras particulares, entre elas, a regra de estarem sempre ligados a seu contexto de produção. Quais são, muito concretamente, as condições de aparição, de desenvolvimento e de aparição dos discursos? [...] Por que, em uma mesma época, alguns conceitos, frases e noções entra e permanecem na memória e no dia a dia dos indivíduos enquanto outros são rejeitados ou silenciados?

Na citação, as perguntas levantadas por Bert (2013), em uma perspectiva foucaultiana, são a premissa ao olhar que direciono para as experiências adquiridas pelos surdos frente às condições de possibilidades de seu lugar de expressão: o percurso com que esses sujeitos se transformaram e se constituíram, os saberes que compartilharam, as interações e relações sociais que precederam para atual posição-sujeito que ocupam no discurso e a função de suas práticas escritas. Saberes esses que, em dado momento, demonstram rupturas em sua própria constituição epistemológica.

### **3.3 O TRAJETO TEMÁTICO E A CONSTRUÇÃO DO ARQUIVO DISCURSIVO**

Neste momento, o meu percurso se volta para a construção de um *trajeto temático* (GUILHAUMOU, MALDIDIER, 2014) no qual me posiciono, pautada na alteridade, enquanto pesquisadora que sabe das limitações da escrita dos sujeitos surdos.

O movimento me possibilita olhar para as materialidades fundamentada “[...] em um vaivém de atos languageiros de uma grande diversidade de atos da linguagem que podemos analisar linguisticamente e nos quais os sujeitos podem ser especificados” (GUILHAUMOU, MALDIDIER, 2014, p. 173). É, portanto, nesse tipo de tratamento com o *corpus* que conseguirei não me limitar mediante às demarcações dos textos escritos e dos gêneros textuais em questão, ressignificando o fio condutor da produção de sentidos que se acontecem na linguagem.

Se houve um tempo em que as materialidades possíveis de problematização, na Análise do Discurso se voltavam apenas para o político documentado institucionalmente, hoje, as condições de emergência da não destituição de língua, história e real desatam os nós que estruturavam a relação entre pesquisadores e seus objetos. Assim, é na relação de confrontação com as evidências estabelecidas, culturalmente, no interior de dispositivos sociais, que discutirei as possibilidades de interpretações inscritas em referenciais enunciativos que se entrecruzam nos *trajetos temáticos*.

Quando se trata da significação da linguagem, os processos de formulação, constituição e circulação são essenciais para o empreendimento de uma análise pautada na produção do discurso. No caso deste trabalho, eu me foco no momento da formulação, representada pela vida na linguagem, isto é, em sua materialização na medida em que o sujeito, pela e na linguagem, inicia seu percurso de significação, vinculando seu corpo ao corpo de sentidos na história. Assim, a formulação liga-se ao “[...] momento em que o sujeito diz o que diz. Em que se assume autor. Representa-se na origem do que diz com sua responsabilidade, suas necessidades. Seus sentimentos, seus desígnios, suas expectativas, sua determinação” (ORLANDI, 2005, p.10).

#### 3.4 A ORDEM DISCURSIVA DA ESCRITA DO SURDO NA EJA

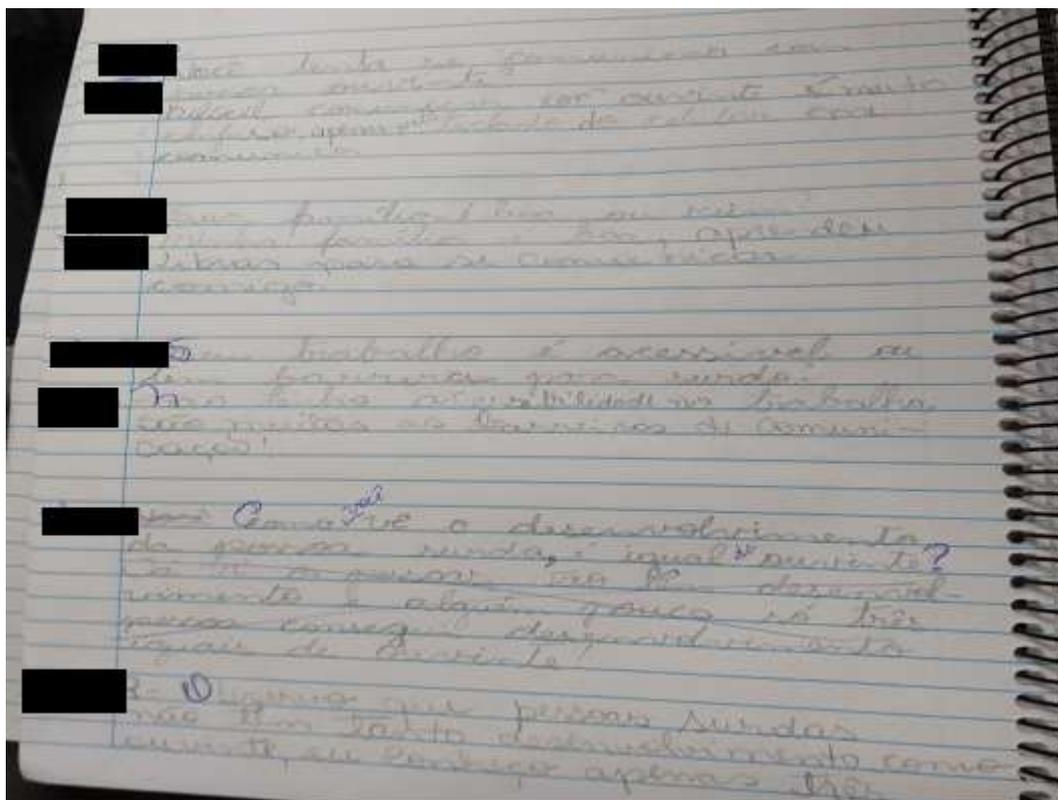
A partir dos pressupostos foucaultianos, conceber uma *ordem discursiva* passa por adentrar domínios institucionais que dão à prática discursiva um caráter de legitimidade. A partir dela, é que posso observar determinadas posições assumidas pelos sujeitos do discurso.

Considerando os discursos protagonizantes da escrita surda dentro da sociedade, seguida de uma *ordem discursiva* que se propaga conforme a realidade atual, eu me disponho a analisar os discursos surdos nos ambientes de ambivalência de significações, que perpassam pelo modo como mobilizam a escrita da L2 na EJA.

As análises das produções escritas dos alunos surdos na EJA partem de um contexto maior que visa gerar um movimento analítico onde observo o percurso de aprendizagem estabelecido na EJA.

Para tanto, inicio a análise pela materialidade discursiva construída a partir das produções textuais do aluno surdo da EJA, dos conhecimentos adquiridos e que tomam proporção nas mídias sociais. A seguir, trago as materialidades a serem analisadas composta pelas produções escritas surdas, sendo elas: 4 sem interferência do intérprete e, as demais, com a interferência do intérprete. Assim, começo com o enunciado da figura 6 que perfaz a produção escrita do aluno surdo na EJA.

Figura 6 - Produção escrita dos alunos surdos: Gênero textual - entrevista.



Fonte: arquivo da autora.

**Transcrição da figura 6:**

Eduardo<sup>27</sup>: Você tenta se comunicar pessoa ouvinte?

Mônica: Difícil comunicar com ouvinte é muito confuso. Apenas pelo teclado do celular me comunico.

Eduardo: Sua família é boa ou ruim?

Mônica: Minha família é boa aprendeu libras para se comunicar comigo.

Eduardo: Seu trabalho é acessível ou tem barreira para surdo?

Mônica: Não tenho acessibilidade no trabalho. São muitas as barreiras de comunicação.

Eduardo: ~~Você~~ Como você vê o desenvolvimento da pessoa surda, é igual ao do ouvinte?

Já vi as pessoas não têm desenvolvimento e alguém pouco só três consegui desenvolvimento igual de ouvinte!

Mônica: Observo que pessoas surdas não têm tanto desenvolvimento como ouvinte, conheço apenas três.

A produção escrita na SE 6 fez parte da atividade proposta como avaliativa para os alunos do ensino médio. Tal proposta aborda o gênero textual entrevista, norteadada pelos seguintes temas: educação, leitura ou consumismo. Nessa atividade, os alunos teriam que formular de 3 a 4 perguntas para abordar o tema de sua escolha, tendo por critério entrevistar alguém do seu vínculo de conhecimento.

<sup>27</sup> Os nomes Eduardo e Mônica são fictícios para preservarmos a identidade dos alunos.

A atividade avaliativa tem por participantes dois alunos, atendendo a uma das características que marca o gênero estudado, que é a interação entre duas pessoas: entrevistador e entrevistado, conforme explica Hoffnagel (2010, p. 197): “Podemos dizer que o modelo canônico da entrevista é composto de, pelo menos, dois indivíduos, cada um com seu papel específico: o entrevistador, responsável pelas perguntas e o entrevistado, responsável pelas respostas”.

Nessa SE, os sujeitos que enunciam são surdos e discutem questões sociais que perfazem a interação entre eles, com perguntas sobre a comunicação com ouvintes, sobre família, trabalho e o próprio desenvolvimento da pessoa surda.

### Figura 7 - Enunciado do material didático: entrevista

**PRODUÇÃO DE TEXTO**  
a- Escolha um dos temas abordados nas entrevistas desta apostila: pág. (1, 5 e 20) **EDUCAÇÃO, LITURA OU CONSUMISMO.**  
b- Formule de 3 a 4 perguntas sobre o tem escolhido.  
c- Entreviste alguém que você conheça.  
ALUNO: \_\_\_\_\_  
ENTREVISTADO: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Fonte: arquivo da autora

A partir da primeira resposta do entrevistado, quando lhe é perguntado se ele tenta comunicar-se com pessoas ouvintes, noto que, frente ao uso da LIBRAS e a escrita da LP, ele prefere utilizar a escrita por meio de um suporte tecnológico (celular). Ao dizer que a comunicação com ouvintes é confusa, o sujeito deixa transparecer a impaciência de entender o modo como ouvintes utilizam da LIBRAS para expressar, ou seja, trata-se de “uma faca de dois gumes”: assim como o surdo é estigmatizado pela escrita da língua portuguesa, o ouvinte também apresenta mobilidade diferente quando o assunto é a LIBRAS enquanto L2.

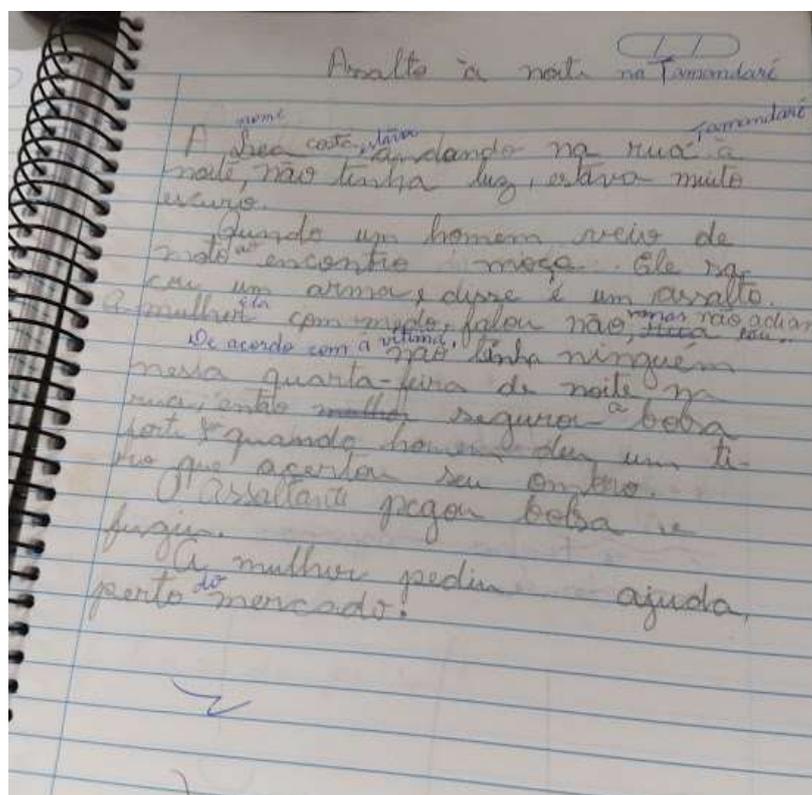
Na pergunta seguinte, o entrevistado relata que a família é boa, pois aprendeu LIBRAS para comunicar-se com ele, o que lhe permite entender que os familiares são ouvintes que se propuseram a aprender LIBRAS para incluir o familiar, ou seja, a inclusão partiu dos laços familiares que perceberam a importância da L2 naquele momento para interagir com o integrante surdo.

Quando lançada a pergunta de acessibilidade ao trabalho, o mesmo responde que não. Ao contrário da família, o trabalho não lhe oferece acessibilidade para integrar-se, mostrando descontentamentos com as barreiras encontradas. Entre os efeitos de sentidos possíveis ao seu discurso, está, então, a ideia de que a acessibilidade é uma questão social que deve ser discutida e colocada em prática.

Na quarta questão, retrata-se que são poucos os que conseguem desenvolver-se comparativamente ao ouvinte. Noto, nessa resposta, que primeiro o surdo se manifesta e, em seguida, a resposta foi estruturada por um ouvinte. Percebo o gênero entrevista marcando, na materialidade discursiva, a presença do entrevistador e do entrevistado, além de mostrar criticidade nas opiniões expostas frente às respostas das perguntas.

A materialidade subsequente, figura 8, concerne a uma SE da produção escrita dos alunos surdos da EJA, representada aqui pelo gênero textual notícia, seguindo o que solicita o enunciado do material didático ofertado pela EJA.

Figura 8 - Produção escrita dos alunos surdos: Gênero - notícia.



Fonte: arquivo da autora.

**Transcrição da figura 8: Assalto à noite na Tamandaré**

A Lea costa estava andando na rua Tamandaré à noite, não tinha luz, estava muito escuro. Quando um homem veio de moto ao encontro moça. Ele sacou um arma e disse é um assalto. A mulher ela com medo, falou não, ~~na~~ mas não adiantou. De acordo com a vítima não tinha ninguém nessa quarta-feira de noite na rua, então ~~mulher~~ segurou a bolsa forte foi quando o homem deu um tiro que acertou seu ombro. O assaltante pegou bolsa e fugiu. A mulher pediu ajuda perto <sup>do</sup> mercado.

**Figura 9 - Enunciado do material didático: notícia**

PRODUÇÃO DE NOTÍCIA

Com base no cartum ao lado, escreva uma pequena notícia.  
Utilize a estrutura própria desse gênero: título, subtítulo, lide e corpo.  
Apresente em cabine para correção. E passe a limpo, a caneta, no espaço abaixo.

ESTABELECIMENTO FECHADO.

MOTIVO  
Cansei de ser assaltado

→



---

---

Fonte: arquivo da autora.

A SE 8 tem como proposta a escrita de uma pequena notícia com base em um cartum. Nele, é exposto o diálogo entre dois assaltantes que demonstram estranhamento pelo recado deixado na porta do estabelecimento, que está fechado por estar cansado de ser assaltado. A partir da observação do cartum e da utilização da estrutura do gênero notícia, com título, subtítulo, lide e corpo da matéria, o aluno irá construir seu texto.

Nessa perspectiva, é possível considerar a produção escrita do aluno como uma notícia, por manter as características desse gênero textual, na qual o narrador descreve os fatos seguindo uma sequência de acontecimentos discursivos, que possibilitam entender o que será relatado ao longo do texto.

Para Baltar (2003), a notícia é o gênero básico do jornalismo, em que se relata um fato do cotidiano considerado relevante, mas sem opinião. É “[...] um gênero

genuinamente informativo, em que, em princípio, o repórter não se posiciona, pois o que vale é o fato”. (BALTAR, 2003, p. 119)

Assim, analisando a SE 8 é possível perceber que, desde o início, o narrador apresenta um título que sintetiza o tema a ser abordado, apostando na identificação rápida pelo leitor da rua mencionada, o que me faz concluir que essa é uma via conhecida, a rua Tamandaré. Logo em seguida, ele nomeia os personagens enfatizando o local e as peculiaridades do espaço físico naquele momento ao descrever o ambiente como escuro.

Depois, o aluno insere o clímax ao citar o aparecimento de um homem, que saca uma arma anunciando um assalto, levando ao ápice e instigando o leitor a dar continuidade à leitura. De posse de tais informações, o leitor prontamente requer concluir a leitura para chegar ao desfecho do acontecido. Assim, o narrador utilizou de um discurso envolvente para prender a atenção do leitor.

A materialidade aqui apresentada faz parte da produção escrita de um dos alunos surdos da EJA. Tão logo me faz concluir que a proposta estabelecida no enunciado do material didático atingiu o seu objetivo quando a escrita da LP aconteceu na estrutura esperada para atender o gênero textual notícia.

A seguir, apresento outra materialidade discursiva a fim de destacar o percurso que possibilitou esse movimento analítico gerado com as produções escritas dos alunos surdos da EJA.



Ao observar a SE 10, que faz parte do arquivo escolhido para análise das produções escritas do aluno surdo, vejo, em uma primeira leitura, a preocupação do aluno em enumerar a quantidade de linhas a ser escrita. Entretanto, o esquecimento de parte significativa para compreender sobre o que o texto aborda - o título - deixa transparecer a reflexão, o pensar sobre a produção, ou seja, há um objetivo a ser atingido por ele, o qual precisou enumerar para emancipar o que irá ser produzido.

A proposta de atividade em si é composta da leitura de poemas líricos (Nel Mezzo Del Camin - Olavo Bilac/soneto de fidelidade - Vinicius de Moraes/ Estranheza do mundo - Ferreira Gullar/ Mundo pequeno - Manoel de Barros) da apostila estudada. Após a leitura dela, o aluno deve criar um poema que também expresse suas emoções, além de ilustrá-lo como quiser.

Assim, o sujeito discursivo surdo deixa transparecer um sentimento de nostalgia ao citar elementos que expressam emoções diversas no ato de abrir a janela e encontrar flores coloridas, o sol a brilhar, árvores e um animal a caminhar/andar. Ao produzir a atividade, o aluno trouxe elementos que caracterizam o gênero textual poema.

Segundo os autores Santos, Osti e Cunha (2020, p.534) para:

[...] avaliar a escrita de um poema, é preciso, primeiramente, considerar a multiplicidade de formas que esse gênero pode assumir: um dos mais antigos gêneros da história da escrita, o poema, ao longo dos séculos, sofreu e sofre transformações em todos seus componentes – assume novas construções composicionais, adota diferentes conteúdos temáticos e estilos de linguagem diversos a depender da história, do espaço sociocultural, das intenções artísticas, estéticas, políticas, econômicas etc. em que ocorre.

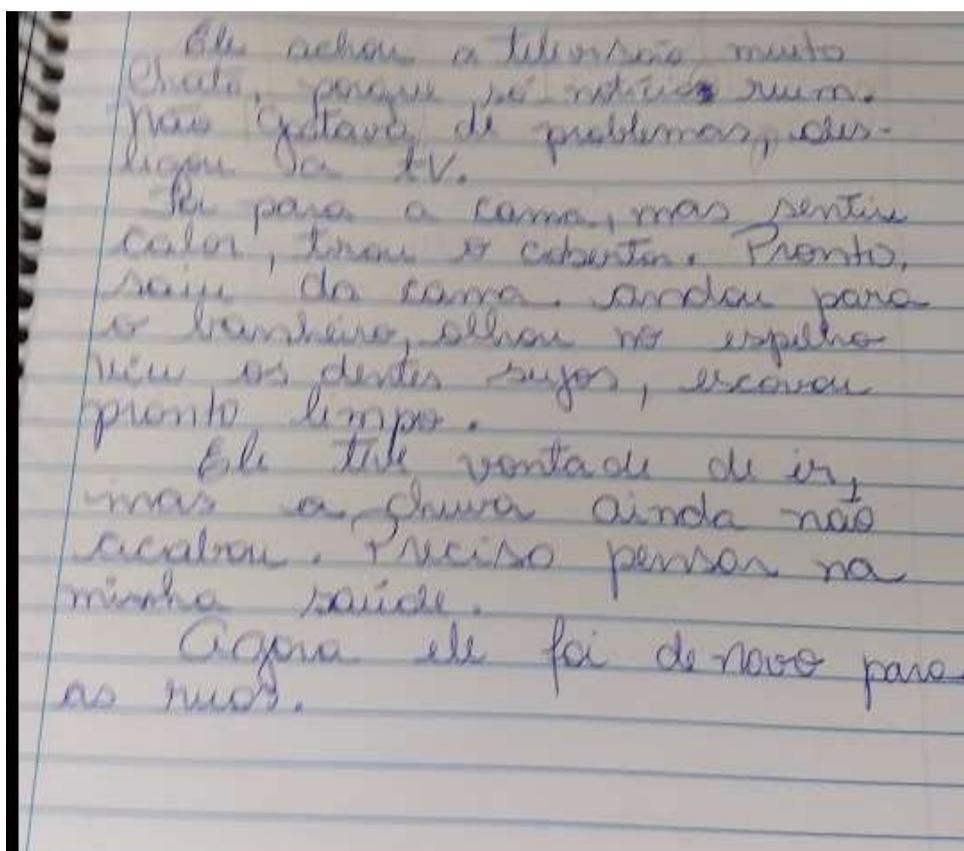
Nessa perspectiva, é relevante avaliar a forma como o aluno mobilizou a escrita do poema, considerando as transformações que tal gênero assume em sua forma composicional, a depender do lugar em que tal estrutura é construída e do enunciado ao qual deseja se referenciar.

Com esse olhar analítico, é possível perceber que, na escrita, há sinais de pontuação para inferir o que quer ser transmitido, o que na LP respalda significações expressivas ímpares, como emoções e intenções a serem entendidas. No final, retrata-se a preocupação com o trabalho, demonstrando que o surdo tem responsabilidades sociais que o leva a estar na EJA para qualificação e aprendizagem da L2, ou seja, a EJA é narrada como promissora qualificação profissional.

Assim, concluo que o aluno da EJA utilizou estratégias condizentes ao gênero textual poema, por mais que, para o ouvinte, o texto apresenta restrição de elementos coercitivos, o surdo produziu a seu modo considerando a escrita de uma L2.

Com base nas relações estabelecidas na EJA, a seguir, trago a SE 12 que se configura nas produções escritas surdas com a interferência do intérprete. Por meio da análise, ela irá mostrar o que difere em relação à escrita surda.

**Figura 12 - Produção escrita dos alunos surdos com interferência do intérprete: Crônica**



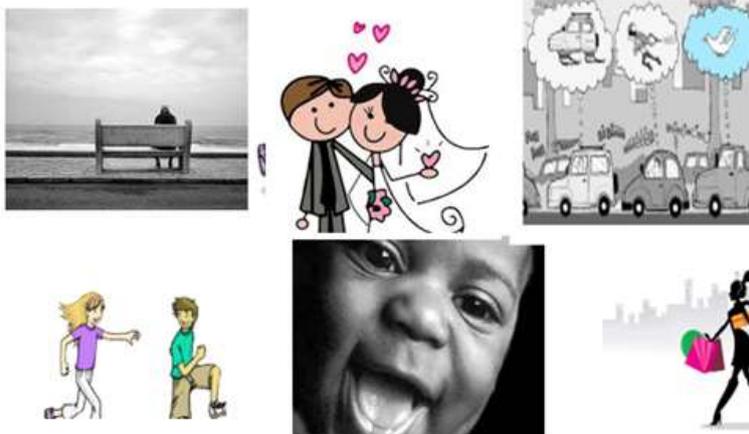
Fonte: arquivo da autora.

**Transcrição da figura 12:** Ele achou a televisão muito chato, porque só notícia ruim. não gostava de problemas, desligou a TV.  
Foi para a cama, mas sentiu calor, tirou o cobertor. Pronto, saiu da cama andou para o banheiro, olhou no espelho viu os dentes sujos, escovou pronto limpo.  
Ele teve vontade de ir, mas acabou. Preciso pensar na minha saúde.  
Agora ele foi de novo para as ruas.

### Figura 13 - Enunciado do material didático: crônica

#### Produção de crônica

Apresentamos a seguir algumas imagens. Analise-as e reflita. Que sentimentos, emoções, desejos, etc., elas despertam em você? Que fato presenciado por você elas evocam? Escolha uma delas como ponto de partida para a crônica que você deverá escrever.



Fonte: arquivo da autora.

22

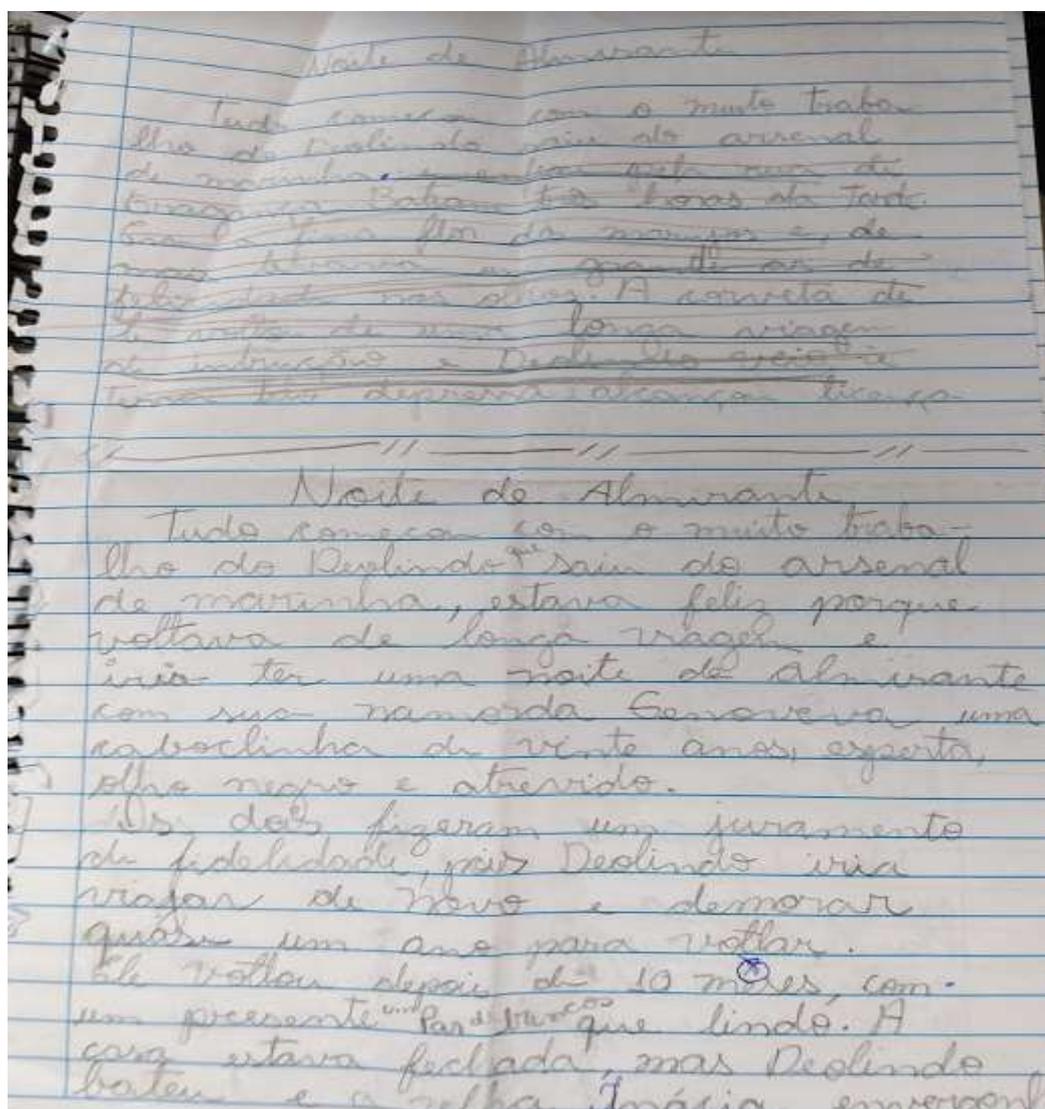
Na SE 12, o sujeito apresenta um discurso narrativo em 3ª pessoa, numa sequência de fatos vividos pelo personagem em um espaço fechado que, após alguns acontecimentos, decide pela saúde e retorna à rua. De início, noto que, mesmo com a interferência do intérprete, o autor/ aluno surdo deixa de articular um título para sua proposta.

Nessa materialidade discursiva, ainda é possível observar um personagem enfadonho em suas ações, transmitindo em um determinado momento certa confusão ao relatar que teve vontade de ir mas acabou, não especificando para onde.

Ao realizar uma análise mais ampla do discurso, encontro uma linguagem metafórica nas últimas linhas, emitindo ao leitor um efeito de sentido que presentifica o personagem ali, embora seu cotidiano pertença às vivências da rua.

Tal discursividade demonstra que a interferência do intérprete se configura de modo complexo, pois é perceptível que a tradução ocorre conforme as suas condições de possibilidade. Nesse sentido, concluo que a aprendizagem surda, nas mãos do intérprete, merece maior atenção quando o assunto é o pedagógico.

Figura 14 - Produção escrita dos alunos surdos com interferência do intérprete:  
Gênero - Resenha



Fonte: arquivo da autora

**Transcrição da figura 14:** Noite de Almirante

Tudo começou com muito trabalho do Deolindo saiu do arsenal da marinha. e enfiou pela rua de Bragança. Batiam três horas da tarde.

Em a fina flor dos marujos e, demais levava um grande ar de felicidade nos olhos. A corveta dele voltou de uma longa viagem de intrução e Deolindo veio à terra tão depressa e alcançou licença

// \_\_\_\_\_ // \_\_\_\_\_ // \_\_\_\_\_ //

Noite de Almirante

Tudo começou com o muito trabalho do Deolindo que saiu do arsenal da marinha, estava feliz porque voltava de longa viagem e iria ter uma noite de almirante com sua namorada Genoveva uma caboclinha de vinte anos, esperta, olho negro e atrevido.

Os dois fizeram um juramento de fidelidade, pois Deolindo iria viajar de novo e demorar quase um ano para voltar.

Ele voltou depois de 10 meses com um presente um Par de brincos que lindo. A casa estava fechada, mas Deolindo bateu e a velha Inácia envergonha

Leia este conto.

## NOITE DE ALMIRANTE

Deolindo Venta-Grande (era uma alcunha de bordo) saiu do arsenal de marinha e enfiou pela rua de Bragança. Batiam três horas da tarde. Era a fina flor dos marujos e, demais, levava um grande ar de felicidade nos olhos. A corveta dele voltou de uma longa viagem de instrução, e Deolindo veio à terra tão depressa que alcançou licença. Os companheiros disseram-lhe, rindo:

Ah! Venta-Grande! Que noite de almirante vai você passar! Ceia, viola e os braços de Genoveva. Colozinho de Genoveva...

Deolindo sorriu. Era assim mesmo, uma noite de almirante, como eles dizem, uma dessas grandes noites de almirante que o esperava em terra. Começara a paixão três meses antes de sair a corveta. Chamava-se Genoveva, caboclinha de vinte anos, esperta, olho negro e atrevido. Encontraram-se em casa de terceiro e ficaram morrendo um pelo outro, a tal ponto que estiveram prestes a dar uma cabeçada, ele deixaria o serviço e ela o acompanharia para a vila mais recôndita do interior.

A velha Inácia, que morava com ela, dissuadiu-os disso; Deolindo não teve remédio senão seguir em viagem de instrução. Eram oito ou dez meses de ausência. Como fiança recíproca, entenderam dever fazer um juramento de fidelidade.

- Juro por Deus que está no céu. E você?

-Eu também.

-Diz direito.

-Juro por Deus que está no céu; a luz me falte na hora da morte.

Estava celebrado o contrato. Não havia descreer da sinceridade de ambos; ela chorava doadamente, ele mordía o beijo para dissimular. Afinal separaram-se, Genoveva foi ver sair a corveta e voltou para casa com um tal aperto no coração que parecia que "lhe ia dar uma coisa". Não lhe deu nada, felizmente; os dias foram passando, as semanas, os meses, dez meses, ao cabo dos quais, a corveta tornou e Deolindo com ela.

Lá vai ele agora, pela rua de Bragança, Prainha e Saúde, até ao princípio da Gamboa, onde mora Genoveva. A casa é uma rotulazinha escura, portal rachado do sol, passando o cemitério dos Ingleses; lá deve estar Genoveva, debruçada à janela, esperando por ele. Deolindo prepara uma palavra que lhe diga. Já formulou esta: "Jurei e cumpri", mas procura outra melhor. Ao mesmo tempo lembra as mulheres que viu por esse mundo de Cristo, italianas, marselhesas ou turcas, muitas delas bonitas, ou que lhe pareciam tais. Concorde que nem todas seriam para os beijos dele, mas algumas eram, e nem por isso fez caso de nenhuma. Só pensava em Genoveva. A mesma casinha dela, tão pequenina, e a mobília de pé quebrado, tudo velho e pouco, isso mesmo lhe lembrava diante dos palácios de outras terras. Foi à custa de muita economia que comprou em Trieste um par de brincos, que leva agora no bolso com algumas bugigangas. E ela que lhe guardaria? Pode ser que um lenço marcado com o nome dele e uma âncora na ponta, porque ela sabia marcar muito bem. Nisto chegou à Gamboa, passou o cemitério e deu com a casa fechada. Bateu, falou-lhe uma voz conhecida, a da velha Inácia, que veio abrir-lhe a porta com grandes exclamações de prazer. Deolindo, impaciente, perguntou por Genoveva.

- Não me fale nessa maluca, arremeteu a velha. Estou bem satisfeita com o conselho que lhe dei. Olhe lá se fugisse. Estava agora como o lindo amor.

- Mas que foi? que foi?

A velha disse-lhe que descansasse, que não era nada, uma dessas coisas que aparecem na vida; não valia a pena zangar-se. Genoveva andava com a cabeça virada...

Mas virada por quê?

Está com um mascate, José Diogo. Conheceu José Diogo, mascate de fazendas? Está com ele. Não imagina a paixão que eles têm um pelo outro. Ela então anda maluca. Foi o motivo da nossa briga. José Diogo não me saía da porta; eram conversas e mais conversas, até que eu um dia disse que não queria a minha casa difamada. Ah! meu pai do céu! foi um dia de

juízo. Genoveva investiu para mim com uns olhos deste tamanho, dizendo que nunca difamou ninguém e não precisava de esmolos. Que esmolos, Genoveva? O que digo é que não quero esses cochichos à porta, desde as aves-marias... Dois dias depois estava mudada e brigada comigo.

- Onde mora ela?

- Na praia Formosa, antes de chegar à pedreira, uma rótula pintada de novo.

Deolindo não quis ouvir mais nada. A velha Inácia, um tanto arrependida, ainda lhe deu avisos de prudência, mas ele não os escutou e foi andando. Deixo de notar o que pensou em todo o caminho; não pensou nada. As ideias marinhavam-lhe no cérebro, como em hora de temporal, no meio de uma confusão de ventos e apitos. Entre elas rutilou a faca de bordo, ensanguentada e vingadora. Tinha passado a Gamboa, o Saco do Alferes, entrara na praia Formosa. Não sabia o número de casa, mas era perto da pedreira, pintada de novo, e com auxílio da vizinhança poderia achá-la. Não contou com o acaso que pegou de Genoveva e fê-la sentar à janela, cosendo, no momento em que Deolindo ia passando. Ele conheceu-a e parou; ela, vendo o vulto de um homem, levantou os olhos e deu com o marujo.

-Que é isso? exclamou espantada. Quando chegou? Entre, seu Deolindo.

E, levantando-se, abriu a rótula e fê-lo entrar. Qualquer outro homem ficaria alvoroçado de esperanças, tão francas eram as maneiras da rapariga; podia ser que a velha se enganasse ou mentisse; podia ser mesmo que a cantiga do mascate estivesse acabada. Tudo isso lhe passou pela cabeça, sem a forma precisa do raciocínio ou da reflexão, mas em tumulto e rápido. Genoveva deixou a porta aberta, fê-lo sentar-se, pediu-lhe notícias da viagem e achou-o mais gordo; nenhuma comoção nem intimidade. Deolindo perdeu a última esperança. Em falta de faca, bastavam-lhe as mãos para estrangular Genoveva, que era um pedacinho de gente, e durante os primeiros minutos não pensou em outra coisa.

- Sei tudo, disse ele.

- Quem lhe contou?

Deolindo levantou os ombros.

- Fosse quem fosse, tornou ela, disseram-lhe que eu gostava muito de um moço?

-Disseram.

- Disseram a verdade.

Deolindo chegou a ter um ímpeto; ela fê-lo parar só com a ação dos olhos. Em seguida disse que, se lhe abrisse a porta, é porque contava que era homem de juízo. Contou-lhe então tudo, as saudades que curtira, as propostas do mascate, as suas recusas, até que um dia, sem saber como, amanhecera gostando dele.

- Pode crer que pensei muito e muito em você. Sinhá Inácia que lhe diga se não chorei muito... Mas o coração mudou... Mudou... Conto-lhe tudo isto, como se estivesse diante do padre, concluiu sorrindo.

Não sorria de escárnio. A expressão das palavras é que era uma mescla de candura e cinismo, de insolência e simplicidade, que desisto de definir melhor. Creio até que insolência e cinismo são mal aplicados. Genoveva não se defendia de um erro ou de um perjúrio; não se defendia de nada; faltava-lhe o padrão moral das ações. O que dizia, em resumo, é que era melhor não ter mudado, dava-se bem com a afeição do Deolindo, a prova é que quis fugir com ele; mas, uma vez que o mascate venceu o marujo, a razão era do mascate, e cumpria declará-lo. Que vos parece? O pobre marujo citava o juramento de despedida, como uma obrigação eterna, diante da qual consentira em não fugir e embarcar: "Juro por Deus que está no céu; a luz me falte na hora da morte". Se embarcou, foi porque ela lhe jurou isso. Com essas palavras é que andou, viajou, esperou e tornou; foram elas que lhe deram a força de viver. Juro por Deus que está no céu; a luz me falte na hora da morte...

- Pois, sim, Deolindo, era verdade. Quando jurei, era verdade. Tanto era verdade que eu queria fugir com você para o sertão. Só Deus sabe se era verdade! Mas vieram outras coisas... Veio este moço e eu comecei a gostar dele...

- Mas a gente jura é para isso mesmo; é para não gostar de mais ninguém...

- Deixa disso, Deolindo. Então você só se lembrou de mim? Deixa de partes...

- A que horas volta José Diogo?  
- Não volta hoje.  
- Não?  
- Não volta; está lá para os lados de Guaratiba com a caixa; deve voltar sexta-feira ou sábado... E por que é que você quer saber? Que mal lhe fez ele?

Pode ser que qualquer outra mulher tivesse igual palavra; poucas lhe dariam uma expressão tão cândida, não de propósito, mas involuntariamente. Vede que estamos aqui muito próximos da natureza. Que mal lhe fez ele? Que mal lhe fez esta pedra que caiu de cima? Qualquer mestre de física lhe explicaria a queda das pedras. Deolindo declarou, com um gesto de desespero, que queria matá-lo. Genoveva olhou para ele com desprezo, sorriu de leve e deu um muxoxo; e, como ele lhe falasse de ingratidão e perjúrio, não pôde disfarçar o pasmo. Que perjúrio? Que ingratidão? Já lhe tinha dito e repetia que quando jurou era verdade. Nossa Senhora, que ali estava, em cima da cômoda, sabia se era verdade ou não. Era assim que lhe pagava o que padecera? E ele que tanto enchia a boca de fidelidade, tinha-se lembrado dela por onde andou?

A resposta dele foi meter a mão no bolso e tirar o pacote que lhe trazia. Ela abriu-o, aventou as bugigangas, uma por uma, e por fim deu com os brincos. Não eram nem poderiam ser ricos; eram mesmo de mau gosto, mas faziam uma vista de todos os diabos. Genoveva pegou deles, contente, deslumbrada, mirou-os por um lado e outro, perto e longe dos olhos, e afinal enfiou-os nas orelhas; depois foi ao espelho de pataca, suspenso na parede, entre a janela e a rótula, para ver o efeito que lhe faziam. Recuou, aproximou-se, voltou a cabeça da direita para a esquerda e da esquerda para a direita.

-Sim, senhor, muito bonitos, disse ela, fazendo uma grande medida de agradecimento. Onde é que comprou?

Creio que ele não respondeu nada, não teria tempo para isso, porque ela disparou mais duas ou três perguntas, uma atrás da outra, tão confusa estava de receber um mimo a troco de um esquecimento. Confusão de cinco ou quatro minutos; pode ser que dois. Não tardou que tirasse os brincos, e os contemplasse e pusesse na caixinha em cima da mesa redonda que estava no meio da sala. Ele pela sua parte começou a crer que, assim como a perdeu, estando ausente, assim o outro, ausente, podia também perdê-la; e, provavelmente, ela não lhe jurara nada.

Brincando, brincando, é noite, disse Genoveva.

Com efeito, a noite ia caindo rapidamente. Já não podiam ver o hospital dos Lázarus e mal distinguiam a ilha dos Melões; as mesmas lanchas e canoas, postas em seco, defronte da casa, confundiam-se com a terra e o lodo da praia. Genoveva acendeu uma vela. Depois foi sentar-se na soleira da porta e pediu-lhe que contasse alguma coisa das terras por onde andara. Deolindo recusou a princípio; disse que se ia embora, levantou-se e deu alguns passos na sala. Mas o demônio da esperança mordida e babujava o coração do pobre diabo, e ele voltou a sentar-se, para dizer duas ou três anedotas de bordo. Genoveva escutava com atenção. Interrompidos por uma mulher da vizinhança, que ali veio, Genoveva fê-la sentar-se também para ouvir "as bonitas histórias que o Sr. Deolindo estava contando". Não houve outra apresentação. A grande dama que prolonga a vigília para concluir a leitura de um livro ou de um capítulo, não vive mais intimamente a vida dos personagens do que a antiga amante do marujo vivia as cenas que ele ia contando, tão livremente interessada e presa, como se entre ambos não houvesse mais que uma narração de episódios. Que importa à grande dama o autor do livro? Que importava a esta rapariga o contador dos episódios?

A esperança, entretanto, começava a desampará-lo e ele levantou-se definitivamente para sair. Genoveva não quis deixá-lo sair antes que a amiga visse os brincos, e foi mostrar-lhos com grandes encarecimentos. A outra ficou encantada, elogiou-os muito, perguntou se os comprara em França e pediu a Genoveva que os pusesse.

Realmente, são muito bonitos.

*Quero crer que o próprio marujo concordou com essa opinião. Gostou de os ver, achou que pareciam feitos para ela e, durante alguns segundos, saboreou o prazer exclusivo e superfino de haver dado um bom presente; mas foram só alguns segundos.*

*Como ele se despedisse, Genoveva acompanhou-o até à porta para lhe agradecer ainda uma vez o mimo, e provavelmente dizer-lhe algumas coisas meigas e inúteis. A amiga, que deixara ficar na sala, apenas lhe ouviu esta palavra: "Deixa disso, Deolindo"; e esta outra do marinheiro: "Você verá." Não pôde ouvir o resto, que não passou de um sussurro.*

*Deolindo seguiu praia fora, cabisbaixo e lento, não já o rapaz impetuoso da tarde, mas com um ar velho e triste, ou, para usar outra metáfora de marujo, como um homem "que vai do meio caminho para terra". Genoveva entrou logo depois, alegre e barulhenta. Contou à outra a anedota dos seus amores marítimos, gabou muito o gênio do Deolindo e os seus bonitos modos; a amiga declarou achá-lo grandemente simpático.*

*- Muito bom rapaz, insistiu Genoveva. Sabe o que ele me disse agora?*

*- Que foi?*

*- Que vai matar-se.*

*- Jesus!*

*- Qual o quê! Não se mata, não. Deolindo é assim mesmo; diz as coisas, mas não faz. Você verá que não se mata. Coitado, são ciúmes. Mas os brincos são muito engraçados.*

*- Eu aqui ainda não vi destes.*

*- Nem eu, concordou Genoveva, examinando-os à luz. Depois os guardou e convidou a outra a coser. - Vamos coser um bocadinho, quero acabar o meu corpinho azul...*

*A verdade é que o marinheiro não se matou. No dia seguinte, alguns dos companheiros bateram-lhe no ombro, cumprimentando-o pela noite de almirante, e pediram-lhe notícias de Genoveva, se estava mais bonita, se chorara muito na ausência, etc. Ele respondia a tudo com um sorriso satisfeito e discreto, um sorriso de pessoa que viveu uma grande noite. Parece que teve vergonha da realidade e preferiu mentir.*

*Fonte: Contos Consagrados - Machado de Assis - Coleção Prestígio - Ediouro - s/d.*

1) Agora, produza a resenha do conto lido para a Atividade de Produção.

As produções escritas da SE 14 e 15 correspondem à mesma atividade trazendo uma articulação dos elementos textuais mobilizados com a finalidade de construir uma resenha do conto, "Noite de almirante", de Machado de Assis. Nelas, encontro uma articulação gramatical que demonstra uma sequência dos acontecimentos dentro da possibilidade de coesão pertinente à LP e que, aqui, configura-se com a interferência do intérprete, pela estruturação do texto. A escrita está disposta nas frases e orações, em um contexto que segue as normas gramaticais via de ordem e disposição, (sujeito, predicado e a presença de conectivos/artigo, preposição, regras de acentuação), ocasionando uma escrita padrão da LP.

Se o objetivo seria ensinar a LP como segunda língua, fica a questão: a escolha do texto foi adequada? Pensando que a atividade enuncia um conto de registro do séc. XIX (ASSIS, 1984), onde a escrita extensa pode desmotivar a aprendizagem, pelo desafio que representa, além do desfecho que depende da interpretação,



**Transcrição da figura 15:** da disse que a Genoveva encontrou outro homem e foi embora.

Deolindo com raiva foi procurar, era uma casa depois do cemitério, na praia Formosa. de longe a viu ela sentada na janela, ela se assustou ao ver o marujo.

Ela exclamou espantada e pediu para ele entrar e se sentaram e conversaram. Deolindo sentia muita Tristeza, pois tinha sido traído. ela tentou explicar dizendo que sentiu saudade e chorou muito, mas o tempo passou e conheceu o mascate. As propostas ~~As propostas~~ dele e suas recusas, sem saber como amanhecera gostando dele.

Deolindo, sem mais esperança, deu o presente. Ela agradeceu e adorou o par de brincos. Genoveva acompanhou-o até a porta, ~~se~~ despediu-se e Deolindo seguiu praia fora triste e devagar.

No dia seguinte, seus amigos perguntaram da noite de Almirante. Ele respondia com um sorriso satisfeito, teve vergonha do acontecido e preferiu mentir.

As materialidades das SEs 14 e 15 podem produzir efeitos de sentido alarmantes, se tomadas enquanto frutos da tradução. Nelas, o tradutor intérprete, nas condições de possibilidade requerentes, posiciona-se ao longo da proposta para emitir um discurso na posição do sujeito surdo.

Diante de tal posicionamento, fomenta-se na contemporaneidade reflexões que embatem a função do intérprete, quando o assunto é a tradução. O surdo enquanto sujeito escrevente da LP enquadra-se na escrita do português como L2. Ao analisar a SE, é notório que a tradução do intérprete foi além do que de fato lhe concerne, pois considero que a escrita deve partir da produção do surdo sem interferências, isto é, não é o intérprete que deve produzir a LP para o surdo reescrever, mas sim ao contrário, porém é o anseio/ desejo do intérprete de que o aluno entregue um texto coeso, isso faz com que o intérprete se posicione equivocadamente na sua função.

Diante de tal produção, apresento, a seguir, o enunciado solicitado pelo material didático para essa atividade, para melhor visualização do que deve ser respondido na questão.

#### **Figura 16 - Enunciado do material didático: resenha**

## LÍNGUA PORTUGUESA

Aluno (a): \_\_\_\_\_ Matrícula: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_. Nota: \_\_\_\_\_ Carga Horária: 4h Professor (a): \_\_\_\_\_

### **INSTRUÇÕES GERAIS**

- 1º) Procure o(a) seu(ua) professor(a), em horário de cabine, para receber orientações da realização e acompanhamento desta atividade.
- 2º) Você só receberá autorização para realizar a prova desta unidade após entregar esta atividade, que valerá de 0 (zero) a 2 (dois) pontos e determinada quantidade de carga horária.

### **PRODUÇÃO DE RESENHA**

- Depois de ter lido o conto "Noite de Almirante", de Machado de Assis, produza uma resenha crítica.
- Faça um resumo e selecione as ideias principais do conto, sem copiar trechos do autor. Não se esqueça de mencionar o começo, o meio e o fim do conto.
- Depois emita um julgamento. Utilize a 3ª pessoa ao fazê-lo.
- Faça um rascunho, realize uma revisão cuidadosa, mostre ao seu professor na cabine e só então passe a limpo e o entregue.
- Mínimo de 15 e máximo de 30 linhas. **Boa Sorte!**

Fonte: arquivo da autora.

Realizando um batimento entre a materialidade produzida pelo aluno surdo e o enunciado proposto, é possível falar em uma diferença entre o que é informado para ser feito e o que foi realizado. O enunciado dispõe de uma resenha crítica e quero aqui conceituar conforme os estudos de Fontana (2009, p.148):

[...] gênero textual/discursivo que avalia, qualificando ou desqualificando, uma produção intelectual ou artística, ou mesmo um evento. É comumente usada no ambiente acadêmico, mas tem lugar também na vida cotidiana, veiculada pela imprensa. Nesse caso, a resenha corresponde à apreciação crítica de uma obra (filme, cd, dvd, livro, peça teatral, artigo, exposição, show concerto entre outras possibilidades).

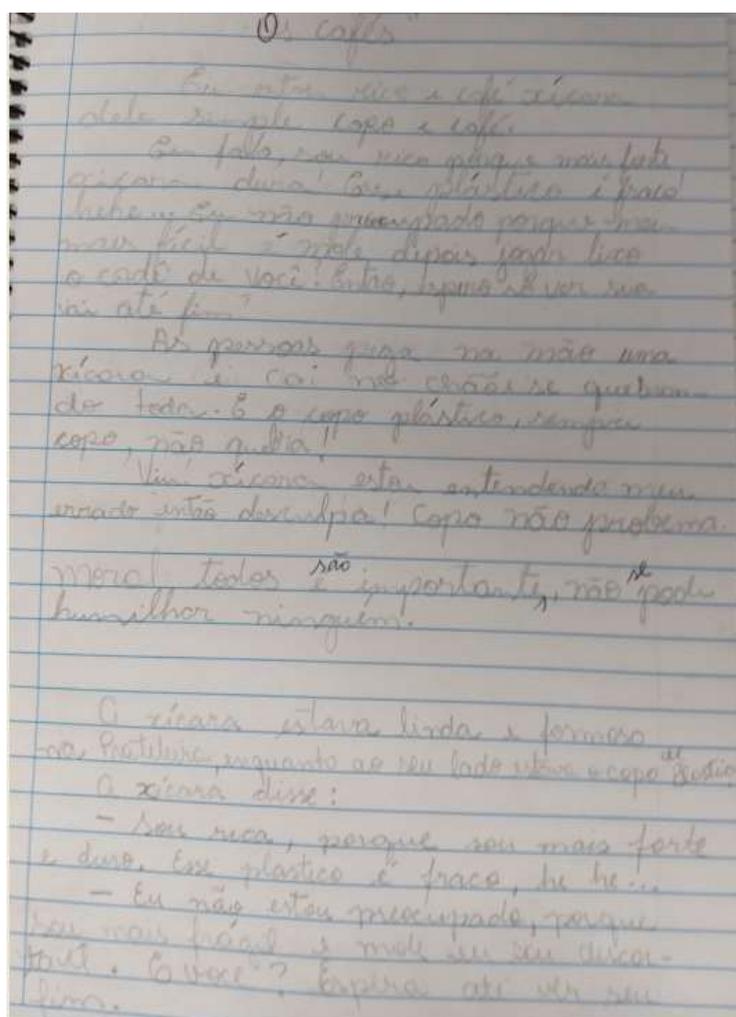
A autora conceitua a resenha como um gênero textual que tem a criticidade como característica, ou seja, o autor tem que apreciar a obra em questão, expondo uma opinião pessoal sobre a mesma. Desse modo, a resenha citada como proposta de atividade tem por finalidade descrever e emitir um julgamento, por parte do aluno, sobre aquilo que leu, diferentemente de um resumo que tem por propósito segundo Campos e Ribeiro (2013, p.37):

[...] apresentar de forma concisa as informações mais relevantes de um texto-base sem alterar seu sentido ... não se constrói por meio de cópia de sentenças avulsas, é necessário que seu produtor consiga fazer uso de suas próprias palavras no processo de sumarização do texto original...o resumo também se caracteriza pela ausência de um ponto de vista pessoal de seu produtor.

É por esse olhar que observo a produção escrita do aluno, que confere o gênero textual resumo em suas características. Um ponto que ganha relevância na análise é a forma notória da interferência do intérprete para a resolução da questão. Considero que o intérprete, ao oferecer como suporte uma tradução que levou à construção de outro gênero textual (resumo), diferente da resenha crítica solicitada, deixa transparecer que a aprendizagem do surdo precisa de estratégias elaboradas para atender a certos requisitos da LP.

Percebo, então, que o profissional atuou na tradução, interpretando para o aluno surdo de modo equivocado o que foi solicitado na produção escrita da LP.

**Figura 17 - Produção escrita dos alunos surdos com interferência do intérprete:  
Gênero - Fábula.**



Fonte: arquivo da autora.

### Transcrição da figura 17: Os cafés

Eu estou rico e café xícara dele simple copo e café.

Eu falo, sou rico porque mais forte, xícara dura! Esse plástico é fraco! hehe...Eu não preocupado porque mau mais fácil é mole depois jogar lixo o cadê de você? Então, espero só ver sua vai até fim? As pessoas pega na mão uma xícara e cai no chão se quebrando toda. e copo plástico, sempre copo, não quebra!

Viu! xícara estou entendendo meu errado então desculpa! copo não problema.

Moral todos e/são importante, não se pode humilhar ninguém.

A xícara estava linda e formosa na Prateleira, enquanto ao seu lado estava o copo de plástico.

A xícara disse:

\_ Sou rica, porque sou mais forte e duro. Esse plástico é fraco, he he...

\_Eu não estou preocupado, porque sou mais frágil e mole eu sou descartável. E você? Espera até ver seu fim.

### Figura 18 - Enunciado do material didático: fábula

Agora, é com você. Solte o seu lado criativo. Lembre-se:

Lembre-se:

- ✓ caracterize as personagens;
- ✓ a fábula constitui uma narrativa curta. Se quiser, escreva sua narrativa em forma de diálogo. A linguagem empregada deve estar de acordo com a variedade padrão da língua;
- ✓ como nas fábulas o tempo e o lugar são imprecisos, procure iniciar seu texto de forma direta, isto é, com as personagens em plena ação. Lembre-se de que sua história deve transmitir um ensinamento;
- ✓ no final, escreva a moral da história, adaptada à nova situação, e dê um título à sua fábula;
- ✓ faça um rascunho e só passe seu texto a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe Avalie sua fábula\*. Refaça o texto, se necessário

#### ***Avalie sua fábula\****

*Releia sua fábula, verificando se ela conta uma história que transmite um ensinamento e se há, no final, uma moral. Observe se há diálogos, se a variedade linguística empregada é a padrão e se o título está adequado à história.*

Página 15 de 20

Fonte: arquivo da autora.

A SE 17 parte da proposta de atividade ofertada no enunciado do material didático da figura 18 acima. Essa SE é iniciada pela escrita do aluno surdo. Nela, o aluno escreve conforme contextualiza a LP em LIBRAS, utilizando sinais de pontuação para melhor expressar suas ações no decorrer do texto produzido. Ao empregar elementos inanimados em seu discurso para representar o gênero textual solicitado, o aluno surdo demonstra ter compreensão do tipo de texto que deve escrever, deixando para o intérprete uma organização para facilitar o entendimento do que foi escrito aos ouvintes.

O que demarca a interferência do intérprete nessa escrita é o modo como foi mobilizada a moral da história, potencializando o gênero abordado, fábula, além da mudança significativa de coesão.

Coelho (2000, p.165) define fábula como:

[...] narrativa de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade. A fábula é uma narração alegórica, quase sempre em versos, cujos personagens são, geralmente animais, e que encerra em uma lição de

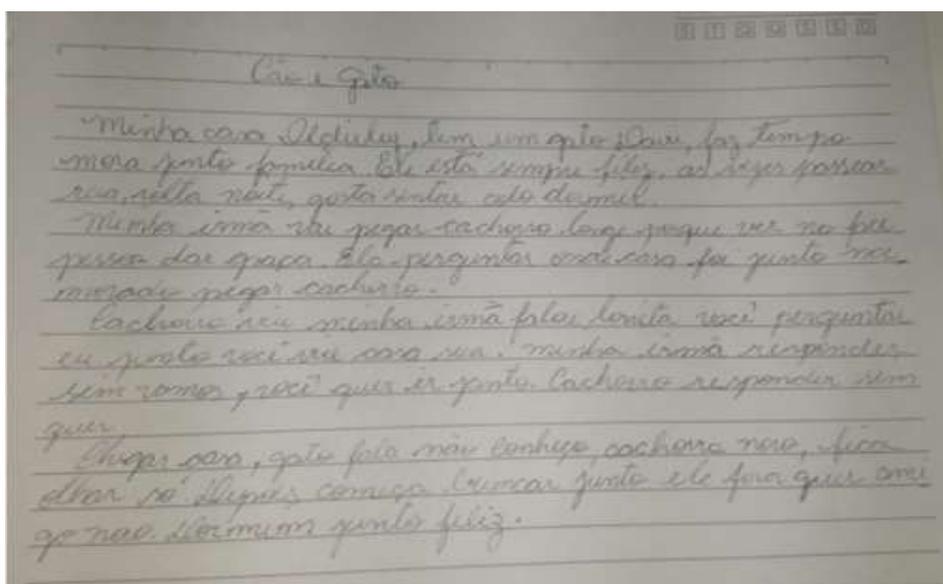
caráter mitológico, ficção, mentira, enredo de poemas, romance ou drama. Contém afirmações de fatos imaginários sem intenção deliberada de enganar, mas, sim de promover uma crença na realidade dos acontecimentos.

Com a definição da autora, é possível notar que, apesar de a produção do aluno não citar animais para promover uma comparação, há acontecimentos que remetem a uma moral como aprendizado. A materialidade configura-se, ao final, com uma reescrita/tradução do assunto já abordado no começo da produção, ou seja, no início, o surdo fez a seu modo o que foi solicitado. Posteriormente, o intérprete sugeriu ao aluno que transcrevesse a escrita produzida conforme sua tradução.

Do imaginário de que a escrita da LP seja padronizada para ser apreendida é que partimos para a análise, considerando as mobilizações da escrita surda como uma aprendizagem de L2 e assumindo que independentemente de quem dela aprende, tal escrita requer formas contextuais e gramaticais diferentes das de costume, em sua a língua materna.

Na verdade, a sociedade preza por um formato padrão de escrita da LP, desprezando outras possibilidades de comunicação em que a ordem do discurso, em frases e orações, venha dispostas para atender a uma comunicação, ou seja, na LP, muitas vezes, em uma oração, que os elementos apareçam na ordem direta de escrita em que primeiro seja o sujeito e em seguida o predicado.

#### Figura 19 - Produção escrita dos alunos surdos com interferência do intérprete: conto



Fonte: arquivo da autora.

### **Transcrição da figura 19: Cão e Gato**

Minha casa Oldirley tem um gato Davi, faz tempo mora junto família. Ele está sempre feliz, as vezes passear rua, volta noite, gosta sentar colo dormir.

Minha irmã vai pegar cachorro longe porque ver no face pessoa dar graça. Ela perguntar onde casa foi junto namorado pegar cachorro.

Cachorro viu minha irmã falou bonita você perguntou eu junto você viu casa sua. minha irmã responder sim vamos, você quer ir junto. Cachorro responder sim quer

Chegar casa, gato fala não conheço, cachorro novo, fica olhar só. Depois começa brincar junto ele fora quer amigo novo. Dormim junto feliz.

Na SE 19, o aluno surdo traz fatos do seu cotidiano ao mencionar, já no primeiro parágrafo, o pronome possessivo “minha” seguido de seu nome, confirmando pertencimento à casa citada. Logo depois, ele comenta sobre os costumes do animal da família (gato), além de evidenciar a atitude da irmã frente à conquista de outro animal (cachorro), relatando, ao final, o comportamento vivenciado no encontro de ambos os animais, o que vem a ser a descrição de um momento de sua rotina junto à família. Trata-se de uma escrita com características estruturais de um texto em que o autor se preocupa em relatar fatos do seu cotidiano, demonstrando ter conhecimento de alguns padrões da produção escrita da LP, ao apresentar um título, paragrafação e sinais de pontuação, além de seguir uma ordem de acontecimentos com início, meio e fim.

Cabe ressaltar, ainda sobre a mesma SE, a menção quanto ao costume de acesso à rede social Facebook, ao citar que “Minha irmã vai pegar cachorro longe porque ver no face pessoa dar graça”, mostrando-nos saber acessar as mídias sociais, parte importante que integra e expande o conhecimento de mundo nos acontecimentos da atualidade, visto que a internet é globalizada e é ferramenta de informação e meio de comunicação entre pessoas.

De posse de tal ferramenta, o surdo mostra-se integrado em sociedade transmitindo o que sabe e aprendendo nas mídias sociais.

### **Figura 20 - Produção escrita dos alunos surdos sem interferência do intérprete: Relato de experiência.**

Claudio Fernando  
 "Depressão" (Libras)

Passado no 2011, eu estava muuito mais pior depressão, porque não temos amigos só pensamos é surdez dó! Gostar estamos fofocas, risado sozinho sempre não quero no comer nada dia-a-dia também mês, vontade quero morte porque as pessoas sempre risados é horrível! Mas só outra ela ajudar ficar calma, juntos carinho, estou feliz volta sempre junta dia-a-dia evolução até hoje a vida bom! importante ajudar pessoas elas qualquer ser vida é verdadeiro! amo sempre ajuda acabou depressão, ser feliz sempre... só, obrigado!

(Língua Portuguesa)

Fonte: arquivo da autora.

**Transcrição da figura 20: "Depressão"**

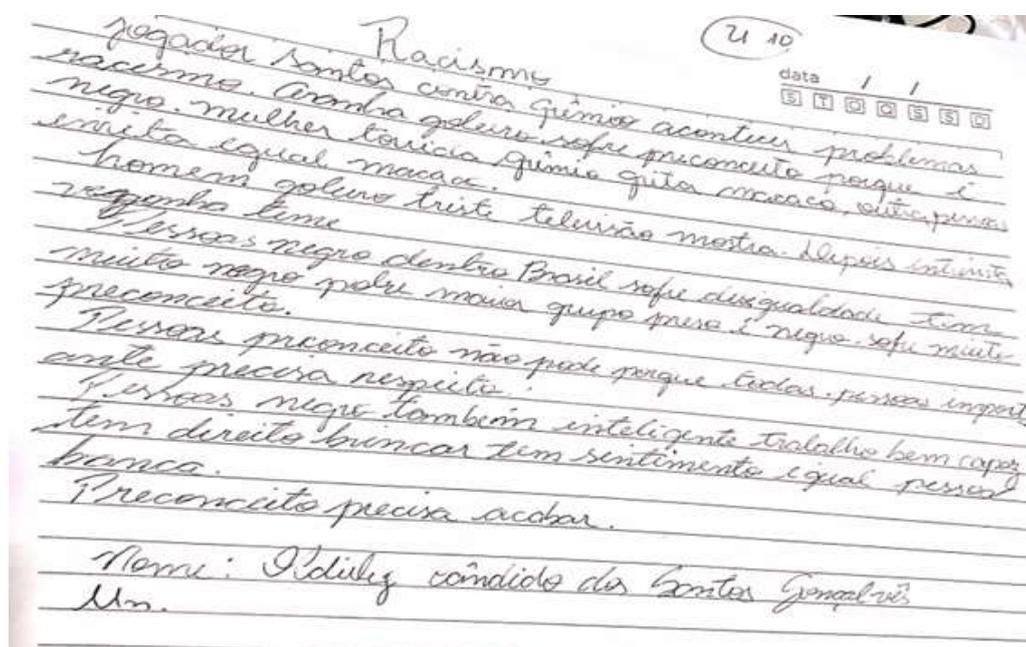
Passado no 2011, eu estava muuito mais pior depressão, porque não temos amigos só pensamos é surdez dó! Gostar estamos fofocas, risado sozinho sempre não quero no comer nada dia-a-dia também mês. Vontade quero morte porque as pessoas sempre risados é horrível! Mas só outra ela ajudar ficar calma, juntos carinho, estou feliz Volta sempre junta dia-a-dia evolução até hoje a vida bom! importante ajudar pessoas elas qualquer ser vida é verdadeiro! amo sempre ajuda acabou depressão, ser feliz sempre...só, obrigado!

Trata-se de um relato de experiência em que o autor expõe seu posicionamento sobre um determinado tema de interesse público. Destaco, na SE 20, que o autor/aluno surdo expõe um assunto de grande relevância para sociedade, "a depressão", trazendo o tema na visão do sujeito surdo, ao relatar sua experiência, sobretudo ao mencionar o modo como se sentiu por ter essa especificidade, além da falta de amigos.

No texto, ele expressa os sentimentos de ter passado por um momento difícil em sua vida, relatando a posição que ocupa enquanto ser surdo, suas percepções e a importância de ter alguém ao seu lado, enfatizando a questão de ajudar o próximo para combater a depressão.

Considerando a materialidade analisada na SE 20, nota-se no discurso o sentimento de subjetivação ao ser considerado surdo e impossibilitado de comunicar-se pela sua identidade. A escrita deixa transparecer as relações do sujeito na sociedade, a forma como as condições de possibilidade que lhe foram propiciadas interferiram ao se constituir sujeito.

**Figura 21 - Produção escrita dos alunos surdos com interferência do intérprete: Texto de opinião**



Fonte: arquivo da autora

**Transcrição da figura 21: Racismo**

jogador santos contra grêmio acontecer problemas racismo. Aranha goleiro, sofre preconceito porque é negro, mulher torcida grêmio grita macaco, outra pessoas imita igual macaco. homem goleiro triste televisão mostra. depois entrevista vergonha time. Pessoas negro dentro Brasil sofre desigualdade tem muito negro pobre maior grupo preso é negro, sofre muito preconceito. Pessoas preconceito não pode porque todas pessoas importante precisa respeito. Pessoas negro também inteligente trabalho bem capaz tem direito brincar tem sentimento igual pessoa branca. Preconceito precisa acabar.

Nessa SE, o aluno utiliza um exemplo retratado na mídia/televisão para abordar o tema “racismo”, exemplificando de forma enfática o acontecimento constrangedor

transmitido. No texto, o aluno expressou sua opinião sobre a desigualdade no Brasil, relatando a importância do respeito, dos direitos e da igualdade para superar o preconceito.

Assim como o racismo, a questão da minoria surda perpassa pelo palco da desigualdade, claro que por um outro viés, e aqui o aluno surdo se posiciona observando a relação de desigualdade existente, que o intriga e o faz descrever o que pensa, demonstrando conhecer interpretando o racismo na sociedade.

Por mais que exista a interferência do intérprete na atividade proposta, o aluno surdo elegeu, em seu texto, argumentos que o possibilitaram concordar ou discordar de tal pensamento, porém assimilou e deixou repercutir sua visão enquanto sujeito social.

É nessa perspectiva que a aprendizagem acontece no ambiente da EJA, ora o aluno mobiliza por si só a sua escrita, ora o intérprete corrobora conforme as suas possibilidades, o que implica uma maior desenvoltura para desenvolver recursos didáticos metodológicos. Nesse momento, o intérprete sente que a formação/qualificação pedagógica é uma questão necessária para exercer por completo o ensino e a aprendizagem do aluno surdo.

A seguir, trago a síntese analítica das produções textuais realizadas. Nelas, está a descrição das propostas de atividades conforme as construções pensadas pelos alunos surdos em suas singularidades. Iniciam-se a partir do conteúdo trabalhado, configurando gêneros textuais diferentes ao longo dos materiais didáticos ofertados, além de abordarem temas de grande relevância para os estudos da atualidade.

Foram observadas as recorrências existentes na escrita, entre elas, a presença de um título para o texto criado e, também, as produções de sentidos mobilizados para dar consistência à materialidade discursiva. Na última coluna da tabela, foram selecionados itens que venham ser considerados como destoantes frente às regularidades discursivas presentes na LP.

#### **Tabela 4 - Síntese analítica das produções textuais**

	<b>Gênero textual</b>	<b>Tema</b>	<b>Título</b>	<b>Produção de sentidos mobilizadas</b>	<b>Regularidades destoantes</b>
Texto 1 (Fig. 6)	Entrevista	Surdo e sociedade	–	No jogo de perguntas e respostas, é possível notar um intenso descontentamento, por parte da entrevistada, no que diz respeito ao sujeito surdo e a forma como as relações sociais se desenvolvem com ele, seja no trabalho, na comunicação diária com pessoas aleatórias ou dentro do espaço escolar.	Falta de preposição, de marca do pronome pessoal “eu” e de vírgula.
Texto 2 (Fig. 8)	Notícia	Violência	Assalto à noite na Tamandaré	Embora configure-se como um gênero não empírico por parte do autor, o acontecimento enunciado parece mexer com o aluno ao notarmos traços de sua inserção no texto.	Falta de preposição, substituição da vírgula por ponto ou falta dela. Não uso de travessão para marcar fala.

<p>Texto 3 (Fig. 10)</p>	<p>Poema</p>	<p>A alegria em pequenas momentos</p>	<p>Prova</p>	<p>Na utilização de diferentes adjetivos, tanto referentes às flores, à gata ou à ele, percebe-se uma constante preocupação de marcar o que consideraria “positivo” em seu dia.</p>	<p>Uso de letra maiúscula em lugares não apropriados ortograficamente. Falta de conjugação verbal, fixando-se na forma infinitiva do verbo.</p>
<p>Texto 4 (Fig. 12)</p>	<p>Crônica</p>	<p>Depressão</p>	<p>–</p>	<p>Embora a palavra “depressão” não tenha aparecido em nenhum momento do texto, o “passo a passo” do dia descrito pelo aluno indica comportamentos presentes na rotina de quem vive com essa doença. Ao longo de toda a materialidade, utiliza-se o pronome “ele”, indicando tratar-se de outra pessoa, no entanto, na penúltima linha, o aluno conjuga o verbo “precisar” na primeira pessoa do singular, movimento que também o insere nessa ordem.</p>	<p>Falta de conectivos entre orações, sendo usado somente vírgulas.</p>

<p>Texto 5 (Fig. 14 e 15)</p>	<p>Resenha</p>	<p>(Des)encontro de uma paixão</p>	<p>Noite de Almirante</p>	<p>Há uma contraconduta na história com o personagem principal criado pelo aluno quando intitula o texto como uma noite que será “do chefe”, noite de conquista, de dominação de algo/alguém. O que ocorre, na verdade, é o distanciamento do que estaria previsto para acontecer, neste caso, seu encontro com a namorada.</p>	<p>Letra minúscula em início de frase.</p>
<p>Texto 6 (Fig. 17)</p>	<p>Fábula</p>	<p>A particularidade de cada coisa/pessoa</p>	<p>Os cafés</p>	<p>É no batimento entre o rico e o pobre, o forte e o fraco, o bonito e o feio, que o estudante produz sentidos para alcançar a moral da história proposta, utilizando a metáfora entre xícara e copo de plástico.</p>	<p>Pouco uso de travessão para indicar fala, não uso de preposição, equívocos de gênero entre sujeito e predicado.</p>

<p>Texto 7 (Fig. 19)</p>	<p>Conto</p>	<p>Novas amizades</p>	<p>Cão e Gato</p>	<p>A utilização do cachorro como alguém novo e aceito pelo gato constrói uma ponte entre dois modos de viver, entre dois mundos e entre dois seres que não são iguais.</p>	<p>Falta de preposição e conjugação do verbo, mantendo-se no infinitivo. Letra minúscula em início de frase. Não utilização do travessão para marcar fala.</p>
<p>Texto 8 (Fig. 20)</p>	<p>Relato de experiência</p>	<p>Cuidado e superação</p>	<p>Depressão</p>	<p>O relato de experiência dialoga com a produção de sentidos do texto anterior. Ao expor suas dores, enquanto sujeito surdo, o aluno caracteriza como “horível” a situação que ele e seus amigos surdos vivenciam na sociedade e aponta ser “importante” encontrar as semelhanças nas diferenças, respeitar o outro, como fizeram com ele ao ajudá-lo a sair da depressão.</p>	<p>Falta de preposição. Pouco uso da vírgula. Verbos não conjugados, permanecendo-se no infinitivo. Constante falta de verbos, conectivos e substantivos.</p>

<p>Texto 9 (Fig. 21)</p>	<p>Notícia</p>	<p>Preconceito e intolerância</p>	<p>Racismo</p>	<p>O texto mostra um forte posicionamento social contra a discriminação de grupos subalternizados, especialmente ao pessoalizar o sujeito de que está falando – o sentimento da pessoa negra – e não se afastar do fato ocorrido.</p>	<p>Pouco uso de preposições. Verbos não conjugados, mantendo-se na forma infinitiva. Pouco uso de vírgulas. Letra minúscula em início de frase.</p>
--------------------------------------	----------------	---------------------------------------	----------------	---	---

Fonte: elaboração própria.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha da temática desta dissertação de mestrado configurou-se como fruto de inquietações vivenciadas que não conseguiram ficar dentro do arcabouço de minha mente a martelar e a aceitar a estigmatização de alunos surdos ao evidenciarem a natureza híbrida da escrita da LP, tanto nas observações despertadas frente à aprendizagem da EJA, quanto no decorrer da pesquisa, ao buscar respostas às questões que me afligiam.

Assim, na função de professora de Atendimento Educacional Especializado, procurei desestabilizar, nesta pesquisa, os efeitos de evidência acerca da natureza híbrida das práticas de escrita de adultos surdos quando mobilizam a língua portuguesa e se fazem autores em espaços discursivos do cotidiano.

Para tanto, foram pensados os trajetos sobre a temática, relacionando transdisciplinarmente o ensino e a aprendizagem na EJA, analisando os discursos escritos de produções textuais, a historicidade e os chamados Estudos Surdos desenvolvidos acerca do estigma da aprendizagem

Para refletir acerca das relações entre a aprendizagem da escrita da LP, em um contexto de estigmatização, adoto a Análise do discurso de linha francesa, em sua vertente mais afinada aos pressupostos teóricos de Michel Foucault.

De posse do aporte teórico e do arquivo constituídos, selecionei materialidades que possibilitaram desmistificar o insucesso, por meio das análises das *regularidades e dispersões* (FOUCAULT, 2010) no espaço discursivo estudado (EJA). Nele, foram considerados os discursos que estabilizam historicamente a relação entre as políticas públicas em vigor para o ensino inclusivo de surdos e sua implementação no que se refere à EJA.

A partir das inquietações que surgiam, foram escolhidas 10 produções escritas da língua portuguesa, sendo 6 com interferência do intérprete e apenas 4 sem essa interferência, defini como objetivo geral desestabilizar os efeitos de evidência acerca da natureza híbrida das práticas de escrita de adultos surdos quando mobilizam a língua portuguesa e se fazem autores em espaços discursivos do cotidiano.

Nessa perspectiva, os objetivos específicos voltaram para as seguintes propostas: a) analisar a configuração do ensino de português como segunda língua para surdos na EJA, considerando as condições de aprendizagem da escrita por meio

da análise discursiva das produções textuais realizadas pelos sujeitos da pesquisa; b) discutir a relação entre o processo de aprendizagem da segunda língua e a forma como a chamada cultura e identidade surda são concebidas nas políticas educacionais vigentes.

Na direção de contribuir com estudos voltados ao movimento surdo, abordei temas discutidos nos chamados Estudos Surdos, perspectiva que sistematiza a relevância da cultura e identidade surda, trazendo o movimento de acontecimentos do ensino e da aprendizagem de português por surdos, um breve histórico das escolas bilíngues e a educação inclusiva no Brasil, o ensino de português como L2, bem como discutindo, nesse teor, a produção escrita e o ensino de surdos na EJA.

A proposta que move o primeiro capítulo é composta por narrativas que ressignificam a minha experiência, manifestando sensibilidades antes não expressadas, tomando a frente a episteme de uma escrita mais autoral que a crítica biográfica me possibilitou tecer ao metaforizar minha experiência com a realidade vivenciada.

Nessa etapa, alguns pressupostos foram articulados na visão de estudiosos, Derrida, Mignolo, Nolasco, para suprir e enriquecer a compreensão do leitor no tocante à uma escrita de si, de mim, respaldando as críticas e controvérsias quando citada a EJA como lugar fronteiro de exterioridades. Espaço característico pelas memórias esquecidas que utilizei para configurar minhas observações, eu o fiz, relacionando o território fronteiro, subalterno que advim com as vivências dos surdos.

Logo, busquei tecer um estudo direcionado à escola e aos sujeitos da pesquisa, apresentando a composição da clientela da EJA, expondo as impressões e sensações frente ao funcionamento educacional da modalidade de ensino, além de compartilhando os ditos e escritos entre a LIBRAS e a LP, tanto quanto visibilizando fatos ocorridos que me despertou para pesquisa.

Procurei apontar, no capítulo subsequente, *cultura, identidade e ensino*, um tripé que revelou os anseios no âmbito dessa comunidade, com aspectos relevantes para caracterizar a identidade surda, embasando, para isso, questões de notoriedade e visibilidade dessa cultura versus a não credibilidade que a sociedade ouvinte deposita na construção escrita do surdo.

Outro ponto relevante abordado no tópico é a conceituação de Escola bilíngue *versus* Educação inclusiva. Nele, apresentei as legislaturas que embasam o teor de direitos que respaldam a educação do surdo.

No tópico seguinte, pontuei a produção escrita da LP ofertada ao sujeito surdo como L1 e a formação de professores/qualificação para atender a demanda quando o assunto é aprendizagem do aluno surdo, em que o ensino do português é credenciado como L1, e não como L2.

Aproveitei para trazer o ensino de surdos na educação de jovens e adultos, indagando sua presença nessa modalidade de ensino. Situei, ainda, o tradutor intérprete como parte do processo, ou seja, o responsável pela produção de sentidos e a necessidade de um olhar minucioso na questão de o intérprete ser o tradutor e o responsável por criar estratégias de ensino sem formação adequada, no caso, sem ser pedagogo ou PAEE.

Iniciei o movimento analítico resgatando a arqueogenealogia das práticas discursivo-textuais do sujeito surdo, mobilizando dois conceitos, o enunciado do sujeito discursivo no *corpus* e as condições de possibilidades da escrita na EJA, considerando os deslocamentos que esses tiveram ao longo da história e que se constituíram como condição de possibilidade no sentido de requerer a episteme da cultura surda.

Para dar continuidade ao trabalho, iniciei o arquivo partindo para a desconstrução analítica num gesto de interpretação das situações de aprendizagem no tocante aos enfrentamentos das produções escritas do sujeito surdos na EJA.

No que diz respeito aos resultados da pesquisa, concluo, com base nas recorrências existentes nas regularidades e dispersões da escrita das materialidades analisadas, que as atividades de produções escritas da EJA, atendem à demanda das propostas de atividades solicitadas pelos professores regentes em cada enunciado, seguindo o percurso de uma aprendizagem de L2, e não como L1, considerando também a interferência histórica ao longo da concepção de ensino-aprendizagem vivenciada pelos sujeitos surdos.

Resta-me dizer, como professora e pesquisadora, que nesta produção (auto)biográfica obtive resultados que, de uma forma ou de outra, mostraram um pequeno, mas significativo passo na busca pelo espaço de resistência contra a

hegemonia do estigma. Todo arquivo aqui constituído de informações, registros, exemplos e experiências não passarão despercebidos. Eles servirão de reflexão para a não manutenção de um processo histórico quanto aos modos de exclusão a que o surdo é submetido. Espero que a aprendizagem de português por alunos surdos e, ainda, o uso da LP como L2 sejam olhados por nós, professores, com mais veemência no quesito inclusão. Trata-se de respeitarmos as diferenças e suas formas de pensar dentro do seu espaço cultural, assumindo o compromisso de desconstruir estigmas e proporcionar o conhecimento ao adulto surdo com estratégias que o façam evoluir enquanto cidadão nos seus espaços cotidianos.

.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo. Editora UNESP, 2004, p. 110-111.
- ALBRES, Neiva de Aquino. *Tenha “OLHO CARO”*: a interpretação de expressões idiomáticas da Língua de Sinais Brasileira. Campo Grande, MS: EPILMS, 2006, p. 1-8.
- AMARAL, Adriana. Sobre a memória em Jacques Derrida. In: NASCIMENTO, Evandro; GRENADEL, Paula. *Em torno de Jacques Derrida*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000, p. 31-43.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. *Foucault e a crítica do sujeito* / Inês Lacerda Araújo. 2. ed. Curitiba: UFPR, 2008
- ARAUJO, Antonio Silva de. O processo de escrita autobiográfica durante a produção de um memorial de formação no mestrado em educação. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, v. 2. n. Especial. p. 297-311, 2016.
- BALTAR, Marcos Antonio Rocha. *Competência discursiva e Gêneros Textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Porto Alegre, março de 2003.
- BERMAN, Antoine. *A prova do estrangeiro: cultura e tradução na Alemanha romântica: Herder, Goethe, Schlegel, Novalis, Humboldt, Schleiermacher, Holderlin/Antoine Berman*; Tradução de Maria Emília Pereira Chanut. - Bauru, SP: EDUSC, 2002, 356p.
- BERMAN, Antoine. *A tradução e a letra ou o albergue do longínquo* / Antoine Berman; tradução Marie-Hélène C. Torres, Mauri Furlan, Andreia Guerini. - 2. ed. Tubarão: Copiart; Florianópolis: PGET/UFSC, 2013.
- BERNARDO, Renata. *Inserção no ensino superior: trajetórias de formação narradas por jovens universitários*. 152f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade São Francisco, Universidade São Francisco, Itatiba, 2015.
- BERT, Jean-François. *Pensar com Michel Foucault*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2013.
- BORGES, Vavy Pacheco. O “eu” e o “outro” na relação biográfica: algumas reflexões. In: NAXARA, Márcia; MARSON, Izabel; BREPOHL, Marion (Org.). *Figurações do outro*. Uberlândia: EDUFU, 2009, p.225-238.
- BOTELHO, Paula. Surdez, leitura e escrita. In: \_\_\_\_\_. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas* 4. ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 61-109.
- BRASIL, 1996 (Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional).
- BRASIL. *Decreto nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o artigo 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 12 mar. 2016.

BRASIL. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 05 mar. 2016.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <[www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp)> Acesso em: 26 ago.2020.

BRASIL. *Lei nº 12.319*, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm)> Acesso em: 26 ago. 2020.

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). <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)> Acesso em: 26 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica nº11 de 2010*. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. Disponível em: < [www.mec.gov.br/seesp](http://www.mec.gov.br/seesp) >. Acesso em: 29 ago. 2010.

BUENO, José Geraldo Silveira. Surdez e multiculturalismo: considerações críticas. In: MARTINS, Lúcia de Araújo; PIRES, Glaucia Nascimento da Luz; PIRES, José. *Inclusão escolar e social: novos contextos novos aportes*. Natal, RN: EDUFRRN, 2012, p. 99-112.

CAMPOS, Claudia Mendes; RIBEIRO, Joselia. Gêneros. In: COSTA, Iara Bemquerer; FOLTRAN, Maria José. *A tessitura da escrita*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 23-44.

CAVALCANTI, Marilda do Couto; SILVA, Ivani Rodrigues. “Já que ele não fala, podia ao menos escrever”, o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda. *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 219-242.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA* [online], vol.15, n.spe, p. 385-417, 1999.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Bi/multilinguismo, escolarização e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva (Org.). *A Formação no Contexto Escolar: uma perspectiva crítico-colaborativa*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 171-185.

CORACINI, Maria José. A memória em Derrida. *CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS*. Campo Grande, vol. 2, n. 4, jul/dez, p. 125-136, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil*. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

DERRIDA, Jacques. Le retrait de la métaphore, in *Po&sie* 7. Paris, 1987.

DERRIDA, Jacques. *Margens da filosofia*. Tradução de Joaquim Torres Costa e Antonio M. Magalhães. Campinas: Papyrus, 1991.

DERRIDA, Jacques. Freud e a cena da escritura. In: \_\_\_\_\_. *A escritura e a diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1995, p. 179-227.

DERRIDA, Jacques. Carta a um amigo japonês. Tradução de Érica Lima. In: OTTONI, Paulo (Org.). *Tradução, a prática da diferença*. Campinas: Unicamp, 1998. p.19-25.

DERRIDA, Jacques. *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Trad. Cláudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DERRIDA, Jacques; DUFOURMANTELLE, Anne. *Anne Dufourmantelle convida Jacques a falar da hospitalidade*. São Paulo: Escuta, 2003.

DERRIDA, Jacques. Prólogo e Cap. I: Oligarquias: nomear, enumerar, contar. In: \_\_\_\_\_. *Políticas da amizade*. Porto: Campo das Letras, 2003, p. 9-38.

DERRIDA, Jacques. Estou em guerra contra mim mesmo. *Margens/Márgenes: Revista de cultura*, n. 5, jul/dez, 2004a, p. 12-17.

DERRIDA, Jacques. *Papel-máquina*. Trad. Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004b.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. Escolher a herança. In: \_\_\_\_\_. *De que amanhã... diálogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004b, p. 9-31.

DERRIDA, Jacques. *Torre de Babel*. Tradução Junia Barreto. Belo Horizonte: editora UFMG, 2006.

DERRIDA, Jacques. *Força de Lei: O fundamento místico da autoridade*. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FENEIS. Relatório Anual de Atividades, 2007. Disponível em: <[https://issuu.com/feneisbr/docs/feneis\\_relato\\_rio\\_2007](https://issuu.com/feneisbr/docs/feneis_relato_rio_2007)>. Acesso em: 20 jan. 2019.

FONTANA, Niura Maria. *Práticas de linguagem: gêneros discursivos e interação*. Niura Maria Fontana, Neires Maria Soldatelli Paviani, Isabel Maria Paese Prensato. Caxias do Sul. RS. Educus, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?*

Lisboa: Passagens. 1992. p. 129-160.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 144-162.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: *Ditos e escritos*, v. 4. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2006, p. 203 - 221.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 20. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. *Subjetividade e verdade: curso no Collège de France (1980-1981) / Michel Foucault*; edição estabelecida por Frédéric Gros sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana; tradução Rosemary Costhek Abílio. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016. - (Coleção obras de Michel Foucault)

FREIRE, Paulo. O Homem e Sua Experiência/Alfabetização e Conscientização. In: FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980, p. 13-50.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Sérgio. *Análise de discurso: procedimentos metodológicos*. 2ª ed. - Manaus: EDUA, 2014.

GADOTTI, Moacir. *Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos*. 1ª. ed. São Paulo: Moderna, Fundação Santillana, 2014.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro (Org.); MELO, Ana Dorziat B. (Org.); FERNANDES, Eulália (Org.). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. 2ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 173 -186.

GESSER, Audrei. *Libras? que língua é essa? crenças e preconceitos em torno da língua brasileira de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIANOTTO, Adriano Oliveira; MARQUES, Heitor Homero. Ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como segunda língua para falantes da Língua Portuguesa. *Multitemas*, Campo Grande, MS, n. 46, p.125 -137, jul./ dez. 2014.

GIORDANI, Liliane. Educação inclusiva na educação de surdos: o que se permite entre a política oficial e o movimento social? In: VIEIRA, Lucyenne Matos da Costa; MACHADO, Maura Corcini Lopes. *Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda*. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, p. 68-80.

GOES, Morand Alexandre; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Aspectos gramaticais da LIBRAS. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFScar, 2013, p. 65-80.

GOMES, Alessandra; OLIVEIRA, Vanderléia. Práticas de leitura literária e hibridismo cultural em um contexto de jovens e adultos surdos. In: RIBEIRO, Tiago. *Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, p. 111-136.

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

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, Eni. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 4ª. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014, p. 169-191.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola. Editorial, 2010, p. 195-208.

KARNOPP, Lodenir Becker. PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro (Org.); MELO, Ana Dorziat B. (Org.) FERNANDES, Eulália (Org.). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. 2ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 125-133.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. In: VIEIRA, Lucyenne Matos da Costa; MACHADO, Maura Corcini Lopes. *Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda*. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, p.155-174.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, Ana Claudia Balieiro (Org.); MELO, Ana Dorziat B. (Org.); FERNANDES, Eulália (Org.). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. 2ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 49-69.

KOTAKI, Cristiane Satiko; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução a libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFScar, 2013, p. 201-218.

LODI, Ana Claudia Balieiro; ALMEIDA, Elomena Barbosa. Gêneros discursivos da esfera acadêmica e práticas de tradução-interpretação Libras-português: reflexões. *Tradução & Comunicação*. n. 20, 2010, p. 89-103. Disponível em: <<https://pgsskroton.com.br/seer/index.php/traducom/article/download>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

LOPES, Denilson. *A delicadeza: estética, experiência e paisagem: por uma estética da comunicação*. In: LOPES, Denilson. Brasília: Universidade de Brasília: Finatec, 2007, p. 21-34.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 67-94.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica, pensamento independente y liberación descolonial. In: \_\_\_\_\_. *El vuelco de la razón*. Buenos Aires, 2001, p. 153-186.

MIGNOLO, Walter. Prefácio e agradecimento. In: \_\_\_\_\_. *Histórias locais/Projetos globais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 9-22.

MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana Cíndia. Aula com Derrida: o descentramento. In: Ester Maria Dreher Heuser; Julio Groppa Aquino; Sandra Mara Corazza. (Org.). *Aula com...* em vias de uma didática da invenção. 1 ed. Cascavel: Edunioeste, 2018, v. 1, p. 155-168.

MORICONI, Italo. O espectro de Foucault. *Margens/Márgenes*: Revista de cultura, n. 6/7, jan/dez, 2005, p. 46-57.

NEVES, Bruna Crescêncio; QUADROS, Ronice Muller de. A relação dos surdos com a língua portuguesa em um contexto bilíngue. In: RIBEIRO, Tiago. *Leitura e escrita na educação de surdos*: das políticas às práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015, p. 137-162.

NOGUEIRA, Ana Ziner. O ensino de Língua Portuguesa para surdos. In: PALOMANES, Roza; BRAVIN, Angela Marina. *Práticas de ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 241-262.

NOLASCO, Edgar César. Memórias subalternas latinas. In: \_\_\_\_\_. *Perto do coração selvaje da crítica fronteriza*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 131-159.

NOLASCO, Edgar César. Políticas da crítica biográfica. *CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS*, vol. 2, n. 4, jul/dez, 2010, p. 35-50.

NOLASCO, Edgar César. Descolonizando a pesquisa acadêmica: uma teorização sem disciplinas. *CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS*, Campo Grande, MS, v. 1, p. 9-21, jan./jun. 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Texto e discurso. *Revista do Instituto de Letras da UFRGS*, v.9, n. 23, p. 111-118, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e Texto*. 2.ed. Campinas, Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni. Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo na contemporaneidade. In: ORLANDI, E.P. (Org.) *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 53-62.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação*, autoria, leitura e efeitos de trabalho simbólico. 6. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: Princípios e procedimentos/ Eni P. Orlandi* - 12ª edição, Pontes editores, Campinas, SP. 2015.

OLIVEIRA, Ilse Leone; SOUSA, Katia Menezes. A autobiografia como prática discursiva de constituição de sujeitos leitores. *Raído*, v.9, n.19, 2015.

ORTEGA, Francisco. *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha *et al.* *Libras conhecimento além dos sinais: a língua de sinais e sua importância para os surdos*. 1 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PESSANHA, Juliano Garcia. O íntimo e o êxtimo. In: \_\_\_\_\_. *Recusa do não-lugar*. São Paulo: Ubu Editora, 2018, p. 110-141.

QUADROS, Ronice Müller. CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A constituição política, social e cultural da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS In: VIEIRA, Lucyenne Matos da Costa; MACHADO, Maura Corcini Lopes. *Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda*. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010,

QUADROS, Ronice Müller. O “Bi” em Bilinguismo na educação de surdos. In. E. Fernandes (org.). *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, p. 26-36.

QUADROS, Ronice Müller; SZEREMETA, Júlio Felipe; COSTA, Edimar; FERRARO, Maria Luiza; FURTADO, Olinto; SILVA, João Carlos. *Exame PROLIBRAS*. Florianópolis: EDUFSC, 2009.

ROSA, Andréa da Silva. A Presença do Intérprete de Língua de Sinais na Mediação Social entre Surdos e Ouvintes. In: SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria. *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus Editora, 2003a.

SANTANA, Ana Paula. Cultura, identidade e surdez. In: \_\_\_\_\_. *Surdez e Linguagem: Aspectos e Implicações Neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus Editora, 2007, p. 21-52.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. Polissemia na Libras: a significação e o contexto. In: LACERDA Broglia Feitosa de; SANTOS, Cristina Lara Ferreira dos. *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a libras e educação de surdos*. São Paulo: EdUFScar, 2013, p. 115-126.

SANTOS, Breno Ricardo Guimarães. *Ensaios sobre epistemologia do testemunho* [recurso eletrônico]. Felipe de Matos Müller; Kátia Martins Etcheverry (Orgs.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017. p.143-185.

SANTOS, Flávio Renato; OSTI, Andréia; CUNHA, Neide de Brito. A escrita do gênero textual poema no ensino fundamental I. *Espaço Pedagógico*, v. 27, n. 2, Passo Fundo,

p. 544-568, maio/ago. 2020. Disponível em: [www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep). Acesso em: 16 fev. 2021.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. Dispositivo: um aporte metodológico para o estudo do discurso. In: SOUSA, Katia Menezes de; PAIXÃO, Humberto Pires da. *Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade*. 1. ed. São Paulo: Editora Intermeios, 2015, v. 1, p. 19-36.

SILVA, Ivani Rodrigues; BOLOGNINI, Carmen Zink. Reflexões sobre o ensino de português escrito para surdos. In: \_\_\_\_ SILVA, Ivani Rodrigues; BOLOGNINI, Carmen Zink. . *Sentidos no silêncio: prática de língua(gem) com alunos surdos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 11-25

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 5-6.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n.º 2, jul./dez., 1999, p. 15- 32.

SLOMSKI, Vilma Geni. Definições e posturas. In: \_\_\_\_\_. *Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. 1ª. ed. 2ª reimpr. Curitiba: Juruá, 2012, p. 25-58.

SLEIFER, Pricila; FERNANDES, Vanessa Américo. Conhecimentos dos fonoaudiólogos de Porto Alegre sobre a atuação do fonoaudiológica no implante coclear. Porto Alegre. *Revista. CEFAC*. 2011 Mar- abr,13(2): 259 - 270.

SOARES, Fabiana Martins Rodrigues. O (não) ser surdo em escola regular: um estudo sobre a construção da identidade. In: LODI, Ana Claudia Baliero; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 59-64.

SOARES, Magda. *Letramento*. Um tema em três gêneros. 3 ed. - Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009. 128 p.

SOUZA, Eneida Maria de. Notas sobre a crítica biográfica. In: \_\_\_\_\_. *Crítica Cult*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, p. 111-120.

SOUZA, Eneida Maria de. *Janelas indiscretas: ensaios de crítica biográfica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

VASCONCELLOS, Ayla Lizandra Campos de. *As relações de ensino de Língua Portuguesa para surdos: discursos e identidades*. 138f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Campo Grande, 2016.

VASCONCELLOS, Ayla Lizandra Campos de; SANTOS, Elaine de Moraes. Políticas linguísticas e a aquisição da escrita portuguesa por sujeitos surdos em Campo Grande. In: SANTOS, Reinaldo dos; VILHALVA, Grazielly (Orgs.). *Libras e educação de surdos: retratos do Mato Grosso do Sul*. São Leopoldo: Oikos, 2016, p. 15-41

## ANEXO

### 1- Modelo de PEI

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS  
COORDENADORIA DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL  
CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA



## PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

Organização:

[Redacted]

Referências:

[Redacted]



CEEPSPI - Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva  
Rua Joaquim Martino, nº 2612, Bairro Itaipangá Park, CEP: 79003-020, Campo Grande-MS  
[ceepspi@sed.ms.gov.br](mailto:ceepspi@sed.ms.gov.br) - 3314-1267 / 3314-1240/3331-1264

### NÍVEIS DE PLANEJAMENTO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

Níveis	Descrição
Nível I	Identificação das necessidades educativas dos estudantes.
Nível II	Avaliação das áreas "fortes" e "fracas" do estudante. Nesse nível, ocorre a elaboração do roteiro de trabalho entrelaçado com as adequações curriculares e ambientais (manejo de sala de aula) necessárias para atender o estudante.
Nível III	Neste nível ocorrem a intervenção a partir dos objetivos propostos no roteiro de trabalho e a reavaliação do desempenho do estudante e da proposta metodológica.

A partir dessas premissas, a elaboração do PEI deve conter os seguintes componentes:

- a) Uma descrição do desenvolvimento atual e desempenho escolar do estudante (usar o roteiro de identificação das necessidades educativas do estudante, bem como avaliação das competências e habilidades para elaborar um relatório inicial);
- b) A especificação dos serviços especializados os quais o estudante participa (usar o roteiro de identificação das necessidades educativas do estudante).
- c) Elaboração do **roteiro de trabalho** (especificando quais conteúdos e conceitos serão trabalhados; quais objetivos pretende-se alcançar baseados nas potencialidades e dificuldades dos estudantes; quais estratégias pedagógicas serão elencadas na sequência didática; quais recursos serão utilizados; com qual periodicidade as estratégias serão retomadas e/ou reavaliadas).
- d) Definição do **cronograma de estudos**;
- e) Definição dos **instrumentos de registro da prática pedagógica** (preferencialmente **diário de bordo** com o conteúdo oferecido para a turma e a adequação da proposta para melhor compreensão e execução do estudante, acompanha legenda).
- f) Definição dos **instrumentos de registro do desempenho pedagógico e desenvolvimento das habilidades sociais do estudante** (preferencialmente **portfólio** atualizado com relatório inicial das habilidades do estudante, registros de diagnósticos pedagógicos e comportamentais do mesmo no início do bimestre e reavaliação ao final de 08 semanas, traçando um paralelo entre os objetivos, atividades propostas e resultado alcançado).
- g) Definição das formas de mensuração do progresso do estudante.



## NÍVEL I

### Identificação das Necessidades Educativas dos Estudantes

#### Identificação do Estudante

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

Diagnóstico Médico (anexe cópia do laudo ou do relatório da saúde): \_\_\_\_\_

*Orientações para a organização do texto do relatório inicial: Leia e releia os indicadores abaixo, reflita sobre eles e outros se necessário for. Faça um texto descritivo no quadro abaixo sobre as especificidades do estudante. Só então apague os indicadores na cor cinza, mas mantenha o indicador em negrito.*

#### Indicar o uso da linguagem e da comunicação:

- Usa comunicação através de expressões elementares, sem uso funcional ou ordenado dessas demonstrações (gritos, risos, choros).
- Usa comunicação por gestos (apontando, mostrando efetivamente o que deseja).
- Faz uso funcional da fala (pede coisas e se faz entender verbalmente).
- Não vocaliza, mas usa Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA): pranchas ou pasta, carteira ou chaveiro de comunicação, vocalizadores, computadores, tablets.
- Outros

Especifique abaixo, através de texto descritivo:



**Indicar o uso da interação social recíproca:**

Permanece isolado.

Ri sem propósito e faz brincadeira sem sentido.

Irrita-se facilmente e zanga-se.

Colabora e dispõe-se a ajudar.

Mantém a calma diante de tensão e conflitos.

Expressa seus desejos e sentimentos.

Interage facilmente com o grupo.

Interage com os profissionais da escola (professores regentes, apoios, sala de recursos, coordenadores, inspetores etc.).

Outros.

Especifique:

**Indicar comportamentos específicos:**

Aceita a execução de tarefas escolares.

Apego exagerado a objetos.

Rituais não funcionais.

Rigidez na manutenção de rotinas.

Exemplifique os seus comportamentos.



**Indicar o foco de interesse na escola:**

Participa de atividades pedagógicas sistematizadas e de atividades livres.

Consegue manter a atenção nas atividades pedagógicas sistematizadas, nas de média e de maior concentração.

Frequenta a Sala de Recursos Multifuncional...

Participa somente de atividades de interesse próprio (foco em assuntos, temas).

Consegue manter a atenção nas atividades lúdicas, onde há mais liberdade e movimentação.

Especifique:

**Indicar o uso da Língua Portuguesa:**

O estudante não se exprime de forma oral e/ou escrita e está sendo realizado um trabalho de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA).

Faz leitura de imagens e se expressa por meio de desenho;

Faz leitura de símbolos e de ícones.

Consegue fazer inferência no desenho (gravura) ou ainda precisa de fotos para dar significado à imagem (signo).

Distingue letras do alfabeto de outros símbolos gráficos.

Reconhece as letras do alfabeto.

Lê palavras simples e /ou complexas.

Faz leitura de frases completas.

Faz leitura de texto.

Consegue produzir histórias oralmente.

Escreve o próprio nome e/ou nome e sobrenome com autonomia ou intervenção.

Escreve algumas palavras simples e/ou complexas.



Escreve apenas fazendo cópia.

Escreve sob ditado (intervenção sonora e/ou silabação).

Consegue interpretar e/ou produzir histórias escritas.



**Indicar o uso da Matemática:**

Fala a sequência numérica, mesmo sem inferir sentido ou quantidade.

Distingue números de outros símbolos gráficos.

Identifica números aleatórios.

Relaciona quantidade ao numeral.

Soluciona situações-problema simples.

Conhece e nomeia formas geométricas.

Identifica cores e nomeia.

Identifica e diferencia dia, mês e ano.

Reconhece horas.

Possui noções de lateralidade (direita, esquerda, dentro, fora, em cima, em baixo, antecessor e sucessor).

Apresenta noções temporais (manhã, tarde, noite, ontem, hoje, amanhã).

Relações de tamanho (pequeno, médio e grande).

Estabelece relação de espaço (longe, perto, apertado, largo, profundo, raso)

Organiza figuras em sequência lógica.

Diferencia notas e moedas.

Reconhece e nomeia valores dos preços dos produtos.

Identifica o valor do dinheiro.

Resolve operações matemáticas de adição e/ou subtração simples e/ou complexas.

Resolve operações matemáticas de multiplicação e/ou divisão simples e/ou complexas.



**Conhecendo o Estudante**

*Outras Informações sobre o estudante:*

◆ Possui atendimento clínico/terapêutico/Especifique:

◆ Possui acompanhamento médico/ Faz uso de medicamento / Especifique:



### Identificação dos Professores

#### Regentes

Nome: \_\_\_\_\_

O professor possui cursos na área de Educação Especial /TEA: \_\_\_\_\_

O professor possui cursos na área de Tecnologia Assistiva /CAA: \_\_\_\_\_

#### Professor de Apoio Educacional Especializado

Nome: \_\_\_\_\_

O professor possui cursos na área de Educação Especial /TEA: \_\_\_\_\_

O professor possui cursos na área de Tecnologia Assistiva /CAA: \_\_\_\_\_

### Marque com um (X) as práticas pedagógicas utilizadas em suas aulas:

- ( ) Confeção de rotinas.
- ( ) Contextualização de situações vividas.
- ( ) Discussão oral sobre os temas.
- ( ) Aulas práticas com a confecção de maquetes e outras representações.
- ( ) Uso funcional e/ou de exercícios que demonstre a aplicação dos conteúdos trabalhados.
- ( ) Sessão de filmes e/ou documentários.
- ( ) Notícias de jornais e televisivas.
- ( ) Dramatização e/ou expressão corporal, brincadeiras e jogos.
- ( ) Pesquisa de imagens e de informações em repositórios da internet.
- ( ) Material de consulta expostos em cartazes no mural e/ou fichas de consulta.
- ( ) Cadernos Pedagógicos e/ou livros.

Outras especifiquem:



### Avaliação das áreas “fortes” e “fracas” do estudante.

#### Identificação do Estudante

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_

Nome completo da Escola: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

*Orientações para a organização desse relatório: Leia e releia os indicadores abaixo, reflita sobre eles e outros se necessário for. Faça um texto descritivo no quadro abaixo sobre as especificidades do estudante. Só então apague os indicadores na cor cinza e azul, mas mantenha o indicador em negrito.*

#### HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

##### Função Cognitiva

**PERCEPÇÃO** (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: percepção visual, auditiva, tátil, sinestésica, espacial e temporal. Especifique:

**ATENÇÃO** (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: seleção e manutenção de foco, concentração, compreensão de ordens, identificação de personagens. Especifique:

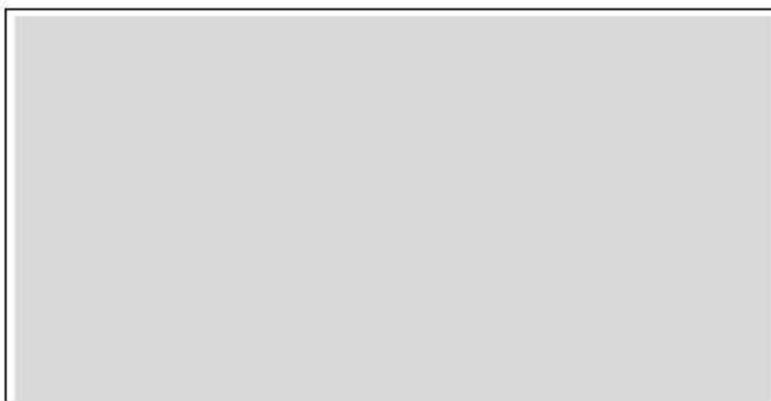


**MEMÓRIA** (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: memória auditiva, visual, verbal e numérica.

Especifique:



**LINGUAGEM** (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere aspectos relacionados com a expressão e compreensão da língua portuguesa: oralidade, leitura, escrita, conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais e uso de outros recursos de comunicação, como Braille e Sistemas de Comunicação Alternativa e Suplementar. Especifique:



**RACIOCÍNIO LÓGICO** (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: compreensão de relações de igualdade e diferença, reconhecimento de absurdos e capacidade de conclusões lógicas;



compreensão de enunciados; resolução de problemas cotidianos; resolução de situações-problema, compreensão do mundo que o cerca, compreensão de ordens e de enunciados, causalidade, sequência lógica etc. Especifique:

#### **Função Motora**

**DESENVOLVIMENTO E CAPACIDADE MOTORA** (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: postura, locomoção, manipulação de objetos e combinação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, orientação espaço temporal, coordenação motora. Especifique:

#### **Função Social / Pessoal**

**ÁREA EMOCIONAL – AFETIVA – SOCIAL** (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: estado emocional, reação à frustração, isolamento, medos; interação grupal, cooperação, afetividade. Especifique:



## RESPONSÁVEIS PELA AVALIAÇÃO

Nome dos professores do Ensino Comum: \_\_\_\_\_

Nome do professor da sala de recursos multifuncional: \_\_\_\_\_

Nome do professor de apoio especializado em ambiente escolar ou domiciliar: \_\_\_\_\_

Coordenação Pedagógica: \_\_\_\_\_

Campo Grande, MS \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
**Professor(a) de Apoio Educacional Especializado**

\_\_\_\_\_  
**Professor(es) regente(s) / Professor da sala de recursos multifuncional**

\_\_\_\_\_  
**Coordenador(a) Pedagógico**

\_\_\_\_\_  
**Técnico(a) do CEESPI**



CEESPI - Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva  
Rua Joaquim Martino, nº 2612, Bairro Itanhanga Park, CEP: 79003-020, Campo Grande-MS  
[ceespi@sed.ms.gov.br](mailto:ceespi@sed.ms.gov.br) - 3314-1267 / 3314-1240/3331-1264

**NÍVEL II**

**Roteiro de Trabalho Pedagógico**

Escola: \_\_\_\_\_

Estudante: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

**Disciplina de Língua Portuguesa:**

Data	Habilidades (reflita sobre as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais do currículo para seu estudante, a partir daí trace as habilidades que você pretende trabalhar com seu estudante = objetivos que pretende alcançar; vislumbrando os pontos fortes e fracos elencados no relatório inicial).	Estratégias (reflita sobre as metas e objetivos traçados, dentro das capacidades e interesses do estudante, tudo isso deve estar em consonância na hora de pensar as estratégias de trabalho).	Recursos (reflita quais recursos são realmente possíveis no desempenho diário de seu trabalho e na compreensão e execução de seu estudante).	Tempo para reavaliação e critérios de avaliação (não esqueça que o tempo para reavaliação do PEI é no máximo 08 semanas, e que os instrumentos de registros de avaliação são de suma importância para fundamentar a continuidade e reorganização do Plano). Quanto aos critérios reflita sobre as dimensões do currículo. Evite "achismos", valorize os registros e nunca cobre aquilo que você não sistematizou.



### Roteiro de Trabalho Pedagógico

Escola: \_\_\_\_\_

Estudante: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

#### Disciplina de Matemática:

Data	Habilidades (reflita sobre as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais do currículo para seu estudante, a partir daí trace as habilidades que você pretende trabalhar com seu estudante = objetivos que pretende alcançar; vislumbrando os pontos fortes e fracos elencados no relatório inicial).	Estratégias (reflita sobre as metas e objetivos traçados, dentro das capacidades e interesses do estudante, tudo isso deve estar em consonância na hora de pensar as estratégias de trabalho).	Recursos (reflita quais recursos são realmente possíveis no desempenho diário de seu trabalho e na compreensão e execução de seu estudante).	Tempo para reavaliação e critérios de avaliação (não esqueça que o tempo para reavaliação do PEI é no máximo 08 semanas, e que os instrumentos de registros de avaliação são de suma importância para fundamentar a continuidade e reorganização do Plano). Quanto aos critérios reflita sobre as dimensões do currículo. Evite "achismos", valorize os registros e nunca cobre aquilo que você não sistematizou.



CEESPI - Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva  
Rua Joaquim Marinho, nº 2612, Bairro Itaipuáq Park, CEP: 79007-020, Campo Grande-MS  
[www.cespi.ms.gov.br](http://www.cespi.ms.gov.br) - 3314-1267 / 3314-1240/3331-1264

### Roteiro de Trabalho Pedagógico

Escola: \_\_\_\_\_

Estudante: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

#### Demais Habilidades (autonomia frente à higiene, locomoção, alimentação, entre outros):

Data	Habilidades (reflita sobre as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais do currículo para seu estudante, a partir daí trace as habilidades que você pretende trabalhar com seu estudante = objetivos que pretende alcançar; vislumbrando os pontos fortes e fracos elencados no relatório inicial).	Estratégias (reflita sobre as metas e objetivos traçados, dentro das capacidades e interesses do estudante, tudo isso deve estar em consonância na hora de pensar as estratégias de trabalho).	Recursos (reflita quais recursos são realmente possíveis no desempenho diário de seu trabalho e na compreensão e execução de seu estudante).	Tempo para reavaliação e critérios de avaliação (não esqueça que o tempo para reavaliação do PEI é no máximo 08 semanas, e que os instrumentos de registros de avaliação são de suma importância para fundamentar a continuidade e reorganização do Plano). Quanto aos critérios reflita sobre as dimensões do currículo. Evite "achismos", valorize os registros e nunca cobre aquilo que você não sistematizou.



CEESPI - Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva  
Rua Joaquim Marinho, nº 2612, Bairro Itaipuáq Park, CEP: 79007-020, Campo Grande-MS  
[www.cespi.ms.gov.br](http://www.cespi.ms.gov.br) - 3314-1267 / 3314-1240/3331-1264

NÍVEL III

NO CADERNO DO ESTUDANTE COM SUGESTÃO DE LEGENDA

ATIVIDADE PROPOSTA PELO REGENTE	ATIVIDADES ADEQUADAS PELO (A) PROF (A) DE APOIO
<p>REALIZOU: ( ) c/ ajuda física ( ) ajuda leve ( ) ajuda verbal ( ) independente</p> <p>RECURSOS: ( ) material concreto ( ) visual ( ) auditivo</p> <p>ATENÇÃO: ( ) adequada ( ) moderada ( ) leve ( ) insuficiente</p>	

**Diário de Bordo:**

Neste deve conter os registros diários dos avanços e dificuldades pedagógicos, comportamentais ou particulares. Também deverá deverão estar anexados os planejamentos dos professores regente e ao lado de cada um, o planejamento do professor de apoio (apenas as estratégias) que utilizará para que o estudante consiga desenvolver os conteúdos.



### NÍVEL III

#### Identificação do Estudante

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Gênero: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

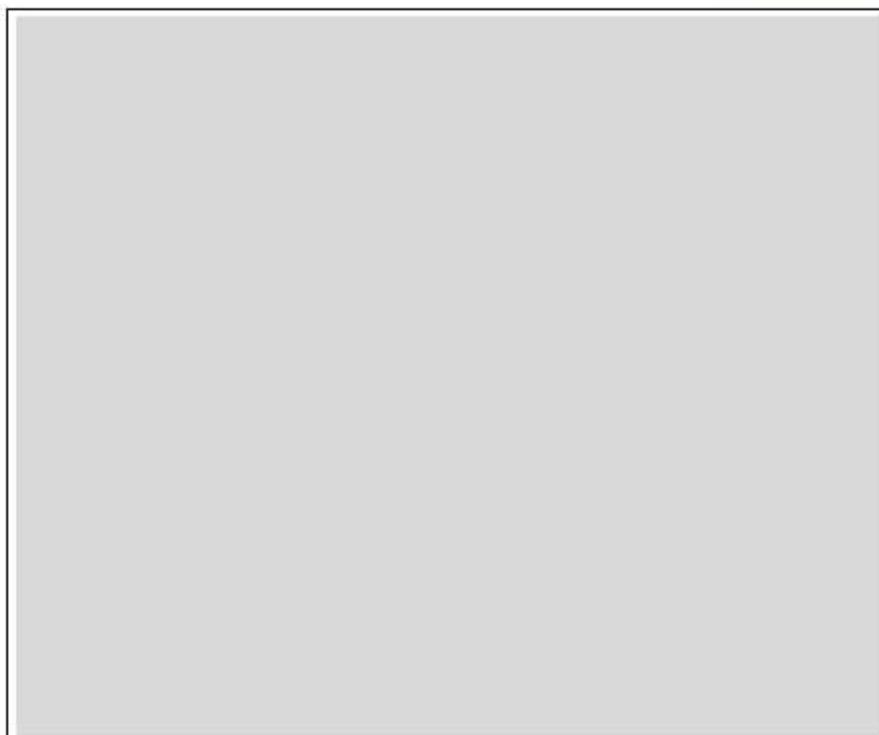
#### Relatório 1º bimestre de 2020

*Orientações para a organização do texto do relatório inicial: Leia e releia os indicadores abaixo, reflita sobre eles e outros se necessário for. Faça um texto descritivo no quadro abaixo sobre as especificidades do estudante. Só então apague os indicadores na cor cinza, azul e verde.*

{Seguindo os critérios observados no relatório inicial descreva a evolução do estudante durante este bimestre}

- No uso da linguagem e da comunicação
- Em relação à interação social
- Nos comportamentos específicos
- No foco de interesse na escola
- Desenvolvimento da Língua Portuguesa
- Da Matemática
- E nas demais habilidades





Campo Grande, MS, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2019.

\_\_\_\_\_  
Coordenação Pedagógica/Direção

\_\_\_\_\_  
Professor(a) de Apoio Educacional Especializado

\_\_\_\_\_  
Professor(es) regente(s)

\_\_\_\_\_  
Técnico(a) do CEESPI



CEESPI - Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva  
Rua Joaquim Martinho, nº 2612, Bairro Itanhangá Park, CEP: 79003-020, Campo Grande-MS  
[ceespi@sed.ms.gov.br](mailto:ceespi@sed.ms.gov.br) - 3314-1267 / 3314-1240/3331-1264