



JOSEANE MARILEI BALDASSARI VELOSO ZANINI

2023

Imagem da capa criada por Fernando Robson Almeida, professor surdo de Artes da Escola Especial para Surdos Frei Pacífico, a partir de fotografias do acervo pessoal da autora.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Joseane Marilei Baldassari Veloso Zanini

NARRATIVAS SOBRE A TAREFA EDUCATIVA EM ESCOLAS DE SURDOS

Porto Alegre
2023

Joseane Marilei Baldassari Veloso Zanini

NARRATIVAS SOBRE A TAREFA EDUCATIVA EM ESCOLAS DE SURDOS

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Educação – da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Estudos Culturais em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lodenir Becker Karnopp.

Porto Alegre
2023

CIP - Catalogação na Publicação

Zanini, Joseane Marilei Baldassari Veloso
NARRATIVAS SOBRE A TAREFA EDUCATIVA EM ESCOLAS DE
SURDOS / Joseane Marilei Baldassari Veloso Zanini. --
2023.
98 f.
Orientador: Lodenir Becker Karnopp.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Tarefa educativa. 2. Educação Bilingue de
surdos. 3. Recursos e estratégias pedagógicas. . I.
Karnopp, Lodenir Becker, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Ativar o Wind
Acesse Configuraç

Profª Drª Madalena Klein (UFPel)

Profª Drª Graciele Kraemer (UFRGS)

Profª Drª Bianca Pontin (UFRGS)

Profª Drª Lodenir Becker Karnopp – Orientadora (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Jacé e Arlete (*In memorian*), sei que de algum lugar olham por mim.

Aos meus filhos, Pedro e Laura, que amo incondicionalmente, espero um dia conseguir compensá-los por horas pendentes de atenção. Vocês são a razão de tudo.

Ao meu marido Rodrigo, por ser tão importante na minha vida. Sempre ao meu lado me apoiando, acreditando e incentivando meus projetos. Sem teu apoio não seria possível chegar até aqui.

À querida amiga Priscila, por auxiliar na minha constituição docente, por me ensinar tanto sobre ser professor de surdos e principalmente por acreditar em mim desde o estágio da graduação.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a Lodenir Karnopp, que desde o início me ensinou a trilhar o caminho da professora/pesquisadora com seriedade, comprometimento, mas sem deixar de lado o carinho, atenção e intensas aprendizagens.

À banca examinadora: à Prof^a Dr^a Madalena Klein, à Prof^a Dr^a Graciele Kraemer, à Prof^a Dr^a Bianca Pontin que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar de forma tão generosa com essa Dissertação.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa, por suas inúmeras leituras e contribuições durante minha trajetória no mestrado.

À minha colega e amiga Lia, por sua atenção, carinho, leitura minuciosa e inúmeras contribuições potentes impulsionando e qualificaram a minha escrita.

À minha madrinha e amiga Juliana, por me mostrar que o mundo é cheio de amor, graça e beleza, e pela incansável leitura e contribuição para que eu desenvolvesse minha pesquisa.

À minha colega Cristiane Goulart que me incentivou e apoiou muito na escrita deste trabalho.

Ao professor Fernando Robson quem ilustrou a capa desta dissertação

À Escola Frei Pacífico e toda sua equipe de profissionais que me proporcionaram este maravilhoso espaço de trabalho e partilha, lugar em que aprendi muito sobre ser professora e sobre a importância do acolhimento na educação.

Aos meus alunos, que com suas mãos pequenas dão sentido a tudo que busco, e a cada encontro das nossas mãos sempre me fazem querer seguir na busca de ser uma professora melhor.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul: por me proporcionar tantos aprendizados no prédio azul ao longo desses seis anos de caminhada, pelas aprendizagens e pela constituição da docente que sou hoje.

RESUMO

Nesta dissertação apresento uma investigação acerca das representações envolvidas na tarefa educativa através das narrativas de alunos e professoras de escolas de surdos. Assim, o presente trabalho buscou responder ao seguinte problema de pesquisa: quais são as representações de alunos surdos e docentes sobre a tarefa educativa na Educação de Surdos? Trouxe como objetivos: a) identificar as narrativas de professores e alunos sobre usos dos recursos e estratégias pedagógicas em sala de aula; b) discutir representações da tarefa educativa nas salas de aula. Partindo desses objetivos, utilizei as entrevistas da pesquisa “Produções Culturais Surdas no Contexto da educação Bilíngue”, coordenada por pesquisadoras do GIPES: Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2018). A articulação teórica desta dissertação a partir dos conceitos de narrativa, que são utilizados de acordo com os estudos das autoras Karnopp e Klein (2016) e Silveira (2011). O conceito de representação ocorre a partir das contribuições e estudos de Hall (2016), e o conceito de tarefa educativa se baseia na proposta de Biesta (2020). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa envolvendo o uso e análise de entrevistas com 16 professoras e 24 alunos de escolas bilíngues para surdos. O Corpus da presente pesquisa foi coletado no ano de 2018. Das recorrências e singularidades encontradas nas entrevistas foi possível organizar dois blocos de análise. O primeiro bloco analítico indica a compreensão da leitura e escrita como decodificação e reprodução de cópias descontextualizadas, a literatura como um contraponto, e a significação do texto a partir de práticas bilíngues na tarefa educativa de sala de aula. O segundo bloco de análise se refere aos aspectos visuais através do uso de materiais concretos, ou da experiência corporal que vai para além do visual, mas explora os sentidos de maneira mais ampla. Desta forma, as práticas narradas nesta dissertação remetem, em sua maioria, que os modos de ser surdo que a tarefa educativa tem produzido na educação de surdos em relação ao ensino das línguas mostra a desigualdade do uso das línguas através das escolhas metodológicas utilizadas nas escolas bilíngues. Mesmo com toda a defesa da Libras como língua principal para o desenvolvimento do aluno, ou seja, a língua de instrução, em algumas narrativas fica evidente que língua de sinais é colocada na condição de língua de apoio ao aprendizado do Português. Além disso, alguns excertos evidenciam narrativas que indicam que objetivo do ensino está pautado em aprender o português.

Palavras-chave: Tarefa educativa; Educação Bilíngue de surdos; Recursos e estratégias pedagógicas.

ABSTRACT

In this thesis, I present an investigation of the representations involved in the educational task, through the narratives of students and teachers of schools for the deaf. With that, this research aimed to answer the following question: "What are the representations of deaf students and deaf teachers about the educational task in Deaf Education?" The objectives are: a) to identify the narratives of teachers and students about the use of resources and pedagogical strategies in the classroom; b) to discuss representations of the educational task in the classrooms. With these objectives, I used the research interviews "Cultural deaf productions in the context of bilingual education", coordinated by the GIPES researchers: Karnopp, Klein, and Lunardi-Lazzarin (2018). The theoretical articulation starts from the main narrative concepts, which are used according to the studies of the authors Karnopp and Klein (2016) and Silveira (2001). The concept of representation occurs from Hall (2016), and the concept of the educational task is based on the proposal of Biesta (2020). This is qualitative research that involves the use and analysis of interviews with 16 teachers and 24 students, from specific schools for the deaf. The corpus of this research was collected in 2018. The recurrences and singularities that were found in the interviews made it possible to organize two analysis blocks. The first analytical block indicates the understanding of reading and writing as decoding and reproduction of decontextualized copies, literature as a counterpoint, and the meaning of the text based on bilingual practices in the educational task in the classroom. The second block of analysis refers to visual aspects through the use of concrete materials, or bodily experience that goes beyond the visual, but explores the senses in a broader way. In this way, the practices narrated in this dissertation indicate, for the most part, that the ways of being deaf that the educational task has produced in the education of deaf people in relation to language teaching shows the inequality in the use of languages through the methodological choices used in schools. bilingual. Even with all the defense of Libras as the main language for student development, that is, the language of instruction, in some narratives it is evident that sign language is placed in the condition of a supporting language for learning Portuguese. Furthermore, some excerpts show narratives that indicate that the objective of teaching is based on learning Portuguese

Key Words: Educational Task; Bilingual Education for the deaf; Pedagogical resources and strategies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EC	Estudos Culturais
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
GIPES	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos
IC	Iniciação Científica
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFSul	Instituto Federal Sul-Riograndense
Libras	Língua Brasileira de Sinais
NUPPES	Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos
PEC	Programa de Educação Continuada
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
TILSP	Tradutor e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
Unisinos	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
U. Porto	Universidade do Porto
VGT	Viso-gestual-tátil

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	12
2 PERCURSO ACADÊMICO	17
3.1. Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue: apresentação do projeto.....	27
3.2 Algumas produções acadêmicas da pesquisa “produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue”.....	30
3.3 METODOLOGIA	37
4. NARRATIVAS, REPRESENTAÇÃO E TAREFA EDUCATIVA: POSSÍVEIS CONEXÕES.....	43
5. NARRATIVAS DE PROFESSORAS E ALUNOS SOBRE A TAREFA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	51
5.1 “Estudar Muito o Português e Também a Língua de Sinais”: Bilinguismo como Abertura de Caminhos.....	52
5.2 Para além das Línguas: Práticas Visuais na Educação de Surdos.....	72
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: compreensões e novos encontros de mãos	86
REFERÊNCIAS	91

1 APRESENTAÇÃO

a mão
 em ação
 parece flutuar
 ganha vida
 toma forma
 toma impulso e...
 transforma
 inspira
 instrui
 constrói
 até parece que as mão dançam
 num bailado instigante
 colorido
 significativo
 cheio de amor!
 (ROSA, 2017, p. 46).

Esta dissertação inicia com as palavras da Emiliana Rosa¹, que traz, em seu poema, o movimento das mãos. Esse movimento importante que tem a capacidade de criar, recriar, transmitir, informar, compartilhar, dialogar... enfim, um mundo de movimentos e relações possíveis. Ao longo do caminho, tenho me transformado através das mãos, que sinalizam comigo durante minha trajetória na área da Educação de Surdos. Mãos sinalizantes de pessoas que conheci; mãos que escreveram o que li, – e depois conheci sinalizando; mãos de pesquisadores que ensinaram diferentes conceitos, sinais e parâmetros da Libras; mãos que narravam sua vida e experiência; mãos famosas, que já tinham minha admiração; e mãos que fui aprendendo a admirar.

Atualmente, sou afetada por mãos bem pequenas que sinalizam comigo, e confesso, tocam fortemente meu ser. Mãozinhas que estimulam minha curiosidade, desafiam os meus limites e me fazem buscar ser uma professora engajada política e culturalmente através da perspectiva da educação bilíngue nesse espaço e tempo. Essa admiração por mãos não só pequenas, mas de adultos também – mãos que transmitem e comunicam – iniciou ao longo da minha trajetória como bolsista do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES)². Através

¹ Emiliana Faria Rosa é surda, poetisa e professora de Libras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduada em Letras (Português/Literaturas), com especialização em Educação Inclusiva, possui Mestrado em Educação e Doutorado em Linguística.

² Grupo de pesquisas na área da Educação de Surdo, que conta com uma parceria interinstitucional entre as seguintes universidades: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS),

desse contato, me vi motivada e instigada a saber mais, estudar, pesquisar e seguir pesquisando para buscar compreender minha tarefa educativa como professora na Educação Básica em escola de surdos na cidade de Porto Alegre.

Através da incansável busca para aprimorar, ajustar, modificar e repensar o fazer docente, hoje, me ocupo em pesquisar sobre o trabalho educativo específico. Assim, procuro desenvolver, nesta dissertação, o conceito de tarefa educativa, que será melhor explicado na seção intitulada Narrativas, Representação e Tarefa Educativa: possíveis conexões, que trata do referencial teórico. De momento, porém, irei dar uma amostra.

A tarefa educativa, segundo Biesta (2020), está implicada com a constituição de formas de existir no mundo, em motivar o aluno a querer existir no mundo de forma adulta, ou seja, como sujeito. O autor descreve a noção de ser adulto, não no sentido do desenvolvimento, mas como uma qualidade existencial, ou qualidade de existência. Salienta que, estar no mundo de forma adulta, significa compreender o que e quem é o outro, assim, esse processo não pode ser visto como um estado constante, mas um eterno questionamento em cada nova etapa e em cada nova situação.

Desse modo, quando começamos a perceber a nossa existência como um sujeito adulto, o ensino passa a despertar novas possibilidades de existir como sujeito, permitindo ser o próprio impulso para compreender as mudanças e as diferentes formas de viver no mundo e com o mundo.

A reflexão sobre a tarefa educativa emerge das problematizações que construo sobre o fazer docente em escolas de surdos, da minha atuação como professora da Educação Básica e da minha participação como bolsista de Iniciação Científica do GIPES. Desde o início da minha trajetória na Educação de Surdos, frequento o espaço da escola em diferentes situações/cargos e com diferentes olhares, pois, a cada nova etapa da minha trajetória acadêmica, aprimoro meu olhar e repenso minhas práticas pedagógicas.

Dessa forma, direciono essa temática e essa experiência docente para a construção desta dissertação, intitulada “Narrativas sobre a tarefa educativa em escolas de surdos”, a qual busca compreender a tarefa educativa nas escolas de

surdos, a partir das narrativas de professoras e alunos da área da Educação de Surdos. Nesta dissertação irei utilizar “professora”, por entender que grande parte da docência escolar é realizada por mulheres.

A partir dessa questão principal, analiso as representações sobre a tarefa educativa, utilizando como material de análise as narrativas de professoras e alunos produzidas nas entrevistas da pesquisa “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue”³, que será apresentada na sequência.

Esta dissertação tem como problema de pesquisa a seguinte pergunta: **quais são as representações de alunos surdos e docentes sobre a tarefa educativa na Educação de Surdos?** São meus objetivos específicos:

- a) identificar as narrativas de professores e alunos sobre usos dos recursos e estratégias pedagógicas em sala de aula;
- b) discutir representações da tarefa educativa nas salas de aula das escolas específicas para surdos.

O interesse por esse material empírico partiu da minha experiência como bolsista de Iniciação Científica no projeto do GIPES, referido anteriormente, e, ainda, por ter consciência da potencialidade desse banco de dados, que possibilita pensar sobre a representação da escola e das práticas pedagógicas nesse espaço. Além disso, penso que esse banco de dados deve ser explorado, analisado e desdobrado em análises potentes, produzindo resultados públicos para a comunidade escolar e pessoas interessadas na temática da educação de surdos.

A justificativa para realização desta dissertação parte do meu interesse de seguir pesquisando a temática das práticas docentes e do papel da professora de escolas de surdos. Ao acompanhar as narrativas dos entrevistados, fui percebendo uma crescente vontade de me tornar docente nesse espaço. Além disso, desenvolvi essa temática no Trabalho de Conclusão de Curso (ZANINI, 2018)⁴ e ainda considero relevante seguir pesquisando as práticas pedagógicas.

Outra justificativa é a potencialidade das narrativas dos sujeitos imersos na cultura, na comunidade e principalmente no contexto escolar, pois pensar a tarefa educativa partindo de entrevistas realizadas com alunos e professoras cria a possibilidade de abrir espaço para discussões atuais sobre escola, alunos, docência

³ A pesquisa se desenvolveu no período de 1º de agosto de 2015 a 31 de julho de 2018.

⁴ Abordarei sobre meu TCC na seção 2.

e práticas pedagógicas e, ainda, pensar de que modo todas essas narrativas se cruzam ou se complementam.

A articulação teórica desta dissertação parte dos principais conceitos de narrativa, que são utilizados de acordo com os estudos das autoras Karnopp e Klein (2016) e Silveira (2011). O conceito de representação ocorre a partir das contribuições e estudos de Hall (2016), e o conceito de tarefa educativa se baseia na proposta de Biesta (2020).

Ainda sobre as questões teóricas, esta pesquisa está sendo desenvolvida na linha dos Estudos Culturais em Educação, que busca compreender as diferentes representações de grupos culturais. Logo, as pesquisas sobre surdos, sua cultura, espaços e identidades encontram um lugar de diálogo nesse campo teórico. Para Woo (2020), a grande tarefa dos Estudos Culturais é trazer mais pessoas para o diálogo, possibilitando transferir o que está sendo vivido na sociedade para a academia e, assim, transformar em saberes conhecidos e reconhecidos. Além de trazer mais vozes para o diálogo, também é tarefa dos Estudos Culturais permanecer ancorado na experiência e criticamente engajado com ela – não uma “experiência” universalizada, senão as experiências concretas de pessoas reais que tiveram vivências bem diferentes umas das outras.

Segundo Woo (2020), os Estudos Culturais são definidos como uma ciência teórica com metodologia ampla a partir da experiência. Assim, para compreender o estudo sobre cultura é necessário entender como as interações entre indivíduos da mesma comunidade são vividas e experimentadas como um todo.

Neste sentido a palavra experiência, para o autor, significa estar “[...] localizada no espaço entre o individual e o coletivo, entre o subjetivo e o objetivo e entre o que nós sabemos e o que nós podemos dizer, e interpretar isso tem sido o palco central do projeto de estudos culturais” (WOO, 2022, p. 83)

Nesse sentido, “cultura”, para Benjamin Woo, não é uma leitura ilusória das representações em trabalhos realizados no campo dos Estudos Culturais, nem mesmo opiniões registradas através das palavras de outros. Experiência significa testar ou tentar, e o trabalho empírico pode ser ambos, mas, sobretudo, pode também significar que existe a possibilidade de o sujeito ser surpreendido e encantado por descobertas que ele não sabia que estava procurando. Assim, os Estudos Culturais permitem considerar a educação como parte do processo cultural, possibilitando analisar as questões que constituem os sujeitos e suas identidades (WOO, 2022).

Esta dissertação se organiza trazendo, na primeira seção, denominada “Percurso acadêmico”, a forma com que meu caminho se cruzou com os Estudos Surdos e quais foram minhas experiências acadêmicas que me trouxeram até o presente momento para seguir pesquisando na linha dos Estudos Culturais.

Na seção seguinte, intitulada “GIPES: contextualizando o grupo de pesquisa”, apresento resumidamente a trajetória do grupo de pesquisa e algumas pesquisas que o grupo realizou. Em seguida, na seção “Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue: contextualização do projeto”, apresento, de forma detalhada, os materiais que serão analisados nesta dissertação. Ainda trago para a discussão as pesquisas e os artigos que utilizaram o mesmo banco de dados, o qual me proponho a analisar.

Na seção “Narrativas, Representação e Tarefa Educativa: Possíveis Conexões”, trago a fundamentação teórico-conceitual que subsidiará o processo de análise das narrativas de professores e alunos sobre a tarefa educativa em escolas de surdos.

A seguir, na seção “Metodologia”, apresento a estrutura metodológica desta dissertação, que busca identificar quais são as representações sobre a tarefa educativa na Educação de Surdos. Ainda, abordo os procedimentos analíticos utilizados para o desenvolvimento de análise dos materiais selecionados.

Por fim, apresento, as análises da pesquisa organizada em dois blocos de análise. O primeiro bloco analítico trata sobre a metodologia do ensino das línguas, apresentando o bilinguismo como possibilidade de ampliar horizontes. O segundo bloco de análise se refere aos aspectos visuais através do uso de materiais concretos, ou da experiência corporal que vai para além do visual, as explora os sentidos de maneira mais ampla. Neste estudo, fica muito evidente que o desejo dos alunos é que, na educação de surdos, seja valorizada sua língua, pois a compreensão de mundo parte da aprendizagem de sua cultura, através de sua língua.

2 PERCURSO ACADÊMICO

Escrever sobre nossas vivências nos desloca, desacomoda e traz à tona lembranças carregadas de sentimentos, que nos fazem perceber o caminho que já trilhamos e relembrar aqueles momentos em que as experiências foram tão significativas que nos deixam marcas, que nos tocam e nos constituem. Essa prática de relembrar o percurso nos possibilita perceber as rotas percorridas, onde estamos e para onde desejamos ir.

O percurso acadêmico que trilhei iniciou no ano de 2014, quando ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Na época, não imaginava que a trajetória acadêmica assumiria um papel tão importante na minha vida. No início da graduação, assim como a maioria dos estudantes, estava deslumbrada com tudo e buscava oportunidades para exercer a docência de alguma forma. Por outro lado, por não ter entrado na universidade logo após o Ensino Médio, fiz e refiz alguns caminhos na minha vida, o que naturalmente me amadureceu; e acredito que tal maturidade me fez aproveitar ainda mais o processo de formação que o curso me proporcionou.

O interesse pela área da Educação de Surdos aflorou já no primeiro semestre da faculdade, quando cursei a disciplina de Educação Especial e Inclusão, que abordou alguns conceitos e concepções relacionadas à cultura e à comunidade surda. Essa abordagem se deu com uma aula expositiva dos professores Cláudio Mourão⁵ e Bruna Alberton⁶, que despertaram, em mim, com seus questionamentos e provocações, o interesse em aprender mais sobre essa cultura e sobre a Língua de Sinais Brasileira (Libras)⁷.

No segundo semestre da faculdade, cursei a disciplina de Libras I e me interessei ainda mais. Passei a ler materiais sobre esse tema. Em uma das aulas, conversei com a intérprete da UFRGS, Ângela Russo, que acompanhava a professora da disciplina, e ela sugeriu que eu procurasse a área de Libras e tentasse uma vaga

⁵ Professor Adjunto do Instituto de Letras, Departamento de Línguas Modernas, no Curso de Letras. Com habilitação Tradutor e Intérprete de Libras (Português/Português-Libras) na UFRGS.

⁶ Professora na Faculdade de Educação, Departamento dos Estudos Especializados, da UFRGS.

⁷ A Libras tornou-se obrigatória nos cursos de licenciatura a partir do Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

de monitoria. Quando cheguei à sala indicada, a Prof.^a Dr.^a Lodenir Karnopp estava buscando uma aluna do início do curso para assumir a vaga de bolsista de Iniciação Científica (IC) de um projeto que estava iniciando. A partir dessa feliz coincidência, no segundo semestre da faculdade, iniciei como bolsista de IC na pesquisa “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue”⁸, com registro no CNPq como projeto universal 454906/2014-5. Explicarei mais detalhadamente a pesquisa na seção 5.

Com a minha imersão na pesquisa, senti a necessidade de ter mais contato com a comunidade surda e ter mais fluência em Libras, pois não conseguia me comunicar claramente com os pesquisadores surdos. Então, iniciei o curso de Libras na Escola Especial para Surdos Frei Pacífico⁹, o qual durou dois anos. Cursei, ainda, duas disciplinas que o curso de Pedagogia oferece em formato eletivo, a saber: Educação de Surdos e Libras II. Realizei também o curso de extensão em Estudos Surdos, oferecido pela linha de pesquisa que eu participava, e esse curso me proporcionou aprender ainda mais sobre a comunidade e identidade surda.

No primeiro capítulo do TCC, intitulado “Me ensinou diversas coisas sobre ser surdo – narrativas sobre o fazer docente na Educação de Surdos” (ZANINI, 2018), apresento, em detalhes, minha experiência como bolsista de IC desde o início da pesquisa do GIPES. Relato, no TCC, a possibilidade de acompanhar de perto cada fase da pesquisa desenvolvida pelo GIPES e destaco a experiência de acompanhar pesquisadores ao longo das etapas. Inicialmente acompanhei, enquanto bolsista de IC, o percurso de construção da pesquisa, investigando os resultados e bancos de dados de pesquisas anteriores, com o objetivo de encontrar informações importantes para o andamento da pesquisa do GIPES. Além disso, tive a oportunidade de visitar algumas escolas no momento de apresentação do projeto e na solicitação da autorização para a coleta de dados nas escolas selecionadas. Ressalto, também, a possibilidade de acompanhar um pouco as rotinas e tempos escolares, bem como conhecer as narrativas de alunos e professoras no momento das entrevistas. Durante as entrevistas de professoras e alunos, meu papel era acompanhar o pesquisador responsável no andamento das perguntas e ainda controlar o equipamento de

⁸ A pesquisa se desenvolveu no período de 1º de agosto de 2015 a 31 de julho de 2018.

⁹ A escola pertence à Congregação das Irmãs Franciscanas Aparecidas (CIFA), localizada na cidade de Porto Alegre.

gravação em vídeo. As entrevistas foram realizadas em três formatos: no primeiro, a entrevistadora e o participante realizavam a entrevista em Libras; no segundo, a entrevistadora estava acompanhada por uma pesquisadora que também era Tradutora e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa (TILSP), a qual realizava a tradução simultânea; e, no terceiro, a entrevista era realizada em Língua Portuguesa com o entrevistado. A partir desses materiais, fiquei responsável por transcrever as entrevistas do português oral para o português escrito.

Ainda como bolsista de IC, no projeto do GIPES, auxiliei na organização do material que os pesquisadores produziram nas escolas (que estavam sob responsabilidade da UFRGS), compartilhando no Moodle Colaboração¹⁰. O uso dessa plataforma teve o objetivo de concentrar todos os dados coletados em um único lugar, para facilitar o acesso de todas as equipes envolvidas na pesquisa. Ao conviver diariamente com os dados produzidos, fui me inserindo e me interessando por esse contexto, fazendo com que eu fixasse meu olhar para a educação de surdos – até hoje.

Conforme acompanhava as etapas da pesquisa e enquanto realizava as transcrições das entrevistas, ficava atenta às práticas pedagógicas que os professores narravam. Por exemplo, havia o cuidado no desenvolvimento individual de cada aluno e a preocupação de ter a presença do adulto surdo como modelo para compartilhar experiências e aprendizagens. Por meio dessa participação, considero que, nesse contexto, a escola é um espaço potente, pois possibilita o encontro entre surdos adultos e crianças surdas, encontro esse que fornece subsídios para o desenvolvimento da língua e identidade desses sujeitos. Não que outros espaços de educação não sejam potentes, mas na nossa sociedade, em que a maioria é ouvinte, a escola de surdos se torna, muitas vezes, a primeira oportunidade de relação com os seus pares em diferentes faixas etárias. Nas palavras de Moura:

É muito importante que a LIBRAS esteja presente em seu universo da mesma forma que a língua oral está no universo das crianças ouvintes para que ela possa ser adquirida de forma completa, para que a criança surda possa dominá-la e se constituir como ser da linguagem. Desta forma, a LIBRAS, como uma primeira língua completamente adquirida, lhe forneceria a base para poder aprender a sua segunda língua: a língua portuguesa, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita. Esse é o princípio que rege

¹⁰ Ferramenta virtual de trabalho colaborativo utilizada pela UFRGS como ambiente destinado a apoio de atividades de grupos e ações de extensão e pesquisa, capacitações e até mesmo de gestão administrativa da universidade.

uma aquisição bilíngue para surdos que possa ser realizada com êxito (MOURA, 2013, p. 15).

Além dessas vivências com o material de análise de pesquisa, minha trajetória como bolsista de IC possibilitou a experiência de participar no Salão de Iniciação Científica da UFRGS, em que participei por dois anos consecutivos – 2016 e 2017. Nos respectivos anos, apresentei dados da pesquisa em andamento, ou seja, o intuito era apresentar as etapas já realizadas, as etapas seguintes da pesquisa e de que forma eu colaborei nesse processo. No final de 2017, atuei na comissão organizadora do evento Educação Bilíngue/Cultural de Surdos¹¹, que tinha como objetivo tornar público alguns resultados da pesquisa. Esse encontro contou com a participação da comunidade escolar das escolas participantes na pesquisa, bem como com pessoas que se interessam pela temática da educação bilíngue.

A imersão na área da Educação de Surdos foi despertando em mim o desejo de ser professora de surdos. Dessa forma, optei por realizar a prática docente do 6º semestre do curso e o estágio obrigatório, exigido no 7º semestre, na Escola Especial para Surdos Frei Pacífico, na cidade de Porto Alegre. Nessa etapa do meu percurso acadêmico, fui orientada pela Prof^a Dr^a Renata Sperrhake¹² com coorientação da Prof.^a Dr.^a Juliana Pokorski¹³. Nesse período, em que iniciava minha caminhada como docente em formação, continuei frequentando esses espaços escolares como bolsista de IC, podendo acompanhar e aprender através dessas duas experiências, das duas formas de circular nesse ambiente, em que planejava seguir e me constituir profissionalmente.

Ao longo desse importante processo, adquiri conhecimentos, os quais possibilitaram refletir de forma mais crítica sobre questões relacionadas à sala de aula, sobre a prática dos docentes pesquisados e, principalmente, sobre a minha própria prática docente. Esse caminho me fez refletir sobre a importância de ser professora/pesquisadora, de seguir pensando sobre o que se tem produzido em termos de pesquisa na área escolhida e quais os caminhos possíveis apontados pelos

¹¹ Evento realizado no Salão de Atos da UFRGS, com o objetivo de reunir as escolas participantes do projeto de pesquisa do GIPES para tornar público alguns resultados da pesquisa.

¹² Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS.

¹³ Professora do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS.

pesquisadores. Encerrei essa etapa da formação com a apresentação de relatório com o foco na temática do papel docente em formação.

Durante o último semestre da graduação, em que acontece a escolha da temática do TCC, decidi utilizar para análise um recorte dos dados coletados na pesquisa do GIPES, concluindo o curso com o desenvolvimento do trabalho a partir da análise de narrativas sobre o fazer docente na Educação de Surdos (ZANINI, 2018). A temática foi motivada pelos constantes questionamentos – durante minha formação no curso de pedagogia – e sobre minha prática docente como professora ouvinte em escolas de surdos. Essa pesquisa teve como foco analisar o fazer docente presente em escolas da Educação Básica especificamente para surdos, a partir de narrativas de 18 alunos e 4 professores. O problema de pesquisa que orientou o estudo do TCC foi o seguinte: o que nos ensinam as narrativas produzidas pelos sujeitos da Educação de Surdos sobre o ser docente nesse espaço?

A intenção do estudo desse TCC era analisar as narrativas dos sujeitos da educação de surdos, a partir das recorrências sobre os significados da tarefa docente. Nos excertos analisados, destacou-se a centralidade da Libras nos espaços da escola, demonstrando a necessidade de fluência na comunicação entre professores e alunos. A importância da fluência na Libras, por parte dos professores, também foi enfatizada pelos alunos, que a indicaram como sendo essencial para o interesse no acompanhamento da abordagem dos conteúdos e para a compreensão satisfatória das temáticas compartilhadas em sala de aula. Ainda, a Libras foi narrada como sendo uma importante marca que possibilita o sujeito tornar-se surdo, e essa constituição identitária se dá no espaço da escola, em que acontecem trocas e encontros com seus pares. A partir das narrativas analisadas, é possível afirmar que o perfil docente desejado, é aquele que fornece elementos para que o aluno se constitua culturalmente surdo (ZANINI, 2018).

Nas entrevistas realizadas na pesquisa principal – do GIPES, em 2017 –, foi solicitado que os alunos identificassem um professor que tivesse marcado sua trajetória de estudos. Tais entrevistas indicaram que a maioria dos professores citados pelos alunos era um professor surdo. Nas análises realizadas (ZANINI, 2018), foi possível perceber que a presença do professor surdo no ambiente escolar ultrapassa questões pedagógicas, pois serve como um modelo identitário para os alunos. A partir dos resultados do estudo do TCC, foi necessário retomar o questionamento inicial que motivou o desenvolvimento da investigação: como

adequar e tornar relevante minha prática pedagógica como professora ouvinte em uma escola de surdos? Por meio das entrevistas realizadas, encontrei elementos que possibilitaram reafirmar um princípio pedagógico presente ao longo da formação docente, ou seja, de que o olhar sensível do professor – independentemente de ser surdo ou ouvinte – é capaz de possibilitar processos de aprendizagens satisfatórios. Esse perfil docente se assemelha ao professor “*amateur*”, o professor que não é somente um profissional, é também um amador da sua tarefa pedagógica, é alguém que “[...] ama seu tema ou matéria, que se preocupa com ela e presta atenção a ela. Ao lado do ‘amor pelo assunto’, e talvez por causa disso, também ensina por amor ao aluno” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 77).

O meu lugar de professora ouvinte em uma escola de surdos foi o problema de pesquisa que conduziu a análise das entrevistas durante o estudo do TCC. Além de reafirmar o princípio pedagógico destacado no parágrafo anterior, foram encontradas evidências de que o professor ouvinte também contribui, potencializa e auxilia no processo da construção identitária das crianças (ZANINI, 2018).

As narrativas indicaram que o professor precisa ser fluente, compreender as especificidades da cultura surda e se aproximar da comunidade surda. Nas análises da pesquisa, foram encontradas narrativas que se aproximavam dos pressupostos da pedagogia surda, a qual está baseada na perspectiva da diferença e da defesa da cultura surda. Sendo assim, os participantes da pesquisa reforçam que a educação significativa para eles é baseada na importância dos aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda (ZANINI, 2018).

Seguindo na direção de encontrar respostas para meus questionamentos, após minha formatura, busquei participar do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU). Fiz a inscrição como aluna de Extensão do Programa de Educação Continuada (PEC) na disciplina “Temas Contemporâneos em Educação: Produção do Conhecimento – Práticas Interculturais II”. Nessa disciplina, compreendi um pouco mais sobre o processo de ações afirmativas do Programa de Pós-Graduação da UFRGS, pois esse seminário teve como proposta central estudar temáticas contemporâneas sobre o ingresso de pessoas historicamente excluídas da vida social e da produção de conhecimento. Dessa forma, as professoras Dra. Carla Meinerz, Dra. Lodenir Karnopp, Dra. Maria Aparecida Bergamaschi e Dra. Neusa Chaves Batista convidaram pesquisadores e pesquisadoras: intelectuais das comunidades indígena, negra, quilombola, com deficiência, surda, além de pessoas

travestis e transexuais, para estudarmos a temática das políticas de ações afirmativas para a educação superior na perspectiva de justiça social.

Conforme apresentado ao longo da minha trajetória, desde que iniciei meus estudos na área da Educação de Surdos, não parei de realizar leituras e participar de eventos. Sempre estive atenta ao que está sendo estudado e produzido nesse campo, além de colocar em circulação as pesquisas por mim produzidas. No início de 2019, fui convidada a fazer parte do corpo docente da escola de surdos em que realizei os estágios, espaço onde leciono nos anos iniciais até o presente momento. Nesse mesmo período, o TCC da minha graduação se desdobrou na escrita do artigo “Narrativas sobre a Docência na Educação de Surdos” (KARNOPP; ZANINI; POKORSKI, 2019) em parceria com as minhas duas orientadoras: a Prof^a Dr^a Lodenir Becker Karnopp, que também foi minha orientadora de IC, e a Prof^a Dr^a Juliana de Oliveira Pokorski, orientadora do meu TCC; esse se tornou meu primeiro artigo publicado. Outro desdobramento, também em parceria com a minha orientadora de TCC, foi a apresentação do trabalho “Docência na Educação de Surdos: o que sinalizam os estudantes” (POKORSKI; ZANINI, 2019) no 8º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, também em 2019.

Sendo assim, as minhas experiências como docente na escola de surdos, além de todas as demais experiências até aqui relatadas, e a minha imersão na área através da pesquisa motivaram-me a procurar respostas para tantas perguntas, que surgiram a partir da minha prática pedagógica, fazendo-me refletir sobre o caminho que desejo continuar trilhando.

Nesta seção, apresentei de forma detalhada minhas experiências e vivência como professora e pesquisadora na área da Educação de Surdos. A seguir, apresento o grupo de pesquisa, GIPES, que abriu portas que possibilitaram a minha constituição como pesquisadora; portas que seguem sendo abertas para que eu encontre respostas para tantos questionamentos que a prática docente responsável evoca.

3. GIPES: CONTEXTUALIZANDO O GRUPO DE PESQUISA

O GIPES¹⁴ teve início a partir do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES). Segundo Lopes (2017), na década de 90, o NUPPES era formado por pesquisadores, mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-graduação da UFRGS, que eram orientados pelo professor convidado Dr. Carlos Skliar. No ano de 2006, alguns pesquisadores do NUPPES, que já estavam vinculados a diferentes instituições de Ensino Superior, decidem criar o GIPES, para dar continuidade às investigações na área da educação de surdos.

Assim, o GIPES teve seu credenciamento no Diretório dos Grupos de Pesquisa¹⁵ no Brasil (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) com a coordenação da Prof^a Dr^a Maura Corcini Lopes, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). A partir deste credenciamento fica estabelecido o perfil interinstitucional para o grupo de pesquisa, uma vez que as pesquisadoras responsáveis pelo grupo fazem parte do quadro docente de diferentes universidades, a saber: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, Faculdade Cenecista de Osório (FACOS), Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) Universidade Federal do Pampa (Unipampa).

As pesquisadoras que coordenavam o GIPES convidaram para compor o grupo seus orientandos de mestrado e doutorado, bolsistas de IC e demais professores e estudantes de instituições parceiras que se dedicavam a pesquisar a educação de surdos. A partir dessas parcerias, surgiram pesquisas e projetos de extensão, dentre os quais cito alguns.

O grupo de pesquisa, com a participação de todas as instituições, iniciou suas investigações no ano de 2007 mapeando as condições linguísticas e escolares de alunos surdos na Educação Básica no estado do Rio Grande do Sul (RS), com a pesquisa “Educação de Surdos no Estado do RS”. No ano de 2009, iniciaram a pesquisa “Currículo, Diferença e Prática Docente: problematizando a Formação de Professores no Contexto da Educação de Surdos”, que tinha como objetivo analisar

¹⁴ Para mais informações sobre o grupo, ver GIPES (2022).

¹⁵ O credenciamento pode ser acessado em DGP (2022).

os efeitos da produção curricular nos processos de formação docente na área da Educação de Surdos. Em 2010, iniciaram a pesquisa “Produção, Circulação e Consumo da Cultura Surda Brasileira”, com a intenção de mapear, coletar e analisar as produções culturais das comunidades surdas brasileiras, a qual foi desenvolvida pela UFRGS, UFSM e UFPel. No ano de 2015, o grupo iniciava a pesquisa “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue”. Essa pesquisa teve como objetivo analisar a circulação e o consumo de artefatos culturais em contextos da educação bilíngue para surdos nos espaços da educação. De 2019 a 2022, o GIPES desenvolveu o projeto de pesquisa “Educação Escolar Bilíngue de Surdos: Análise de Práticas Interculturais” (UFRGS, UFPel e UFSM), que buscou analisar como vêm se constituindo os modos de ser escola bilíngue, a partir das diferentes relações interculturais presentes no cotidiano das escolas específicas para surdos.

Conforme Kraemer, Lopes, Witches (2022) o GIPES atualmente segue com seu perfil interinstitucional, estando com pesquisadores vinculados em 12 instituições de ensino superior; entre elas, 8 nacionais e 4 instituições internacionais. Entre as instituições nacionais, encontram-se o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS); Instituto Federal Sul-Riograndense (IFSul); Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos); Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); e Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). As instituições estrangeiras são a Escola Secundária Estrela Vermelha, em Moçambique; a Faculdade Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), na Argentina; a Universidade do Porto (U. Porto), em Portugal; e a University of Groningen, nos Países Baixos.

O GIPES utiliza diferentes formas de divulgar suas pesquisas e produções; uma que merece destaque é o Fórum Estadual de Educação de Surdos (FEES). Esse projeto de extensão mobiliza todos os participantes do grupo de pesquisa proporcionando um espaço de interlocução entre os pesquisadores do GIPES e as escolas de surdos, ou seja, uma forma de divulgar o que o grupo vem pesquisando nesses espaços com a comunidade envolvida. O FEES¹⁶ é um evento itinerante que acontece, em média, a cada um ou dois anos, que sempre conta com a participação

¹⁶ Para mais informações, é possível acessar no próprio site da universidade: UFRGS ([2022]).

da maioria das escolas de surdos, da comunidade surda e da comunidade acadêmica envolvida na temática da Educação de Surdos.

Os projetos nomeados anteriormente possuem uma vinculação no grupo de pesquisa, mas não necessariamente todas as pesquisadoras e instituições parceiras estiveram envolvidas em todos os projetos. Existe uma autonomia para execução das suas pesquisas, como o caso da pesquisa “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue”, que conta com três instituições participantes do GIPES, conforme explicarei detalhadamente na seção 4, que traz como título o nome da pesquisa.

Destaco que, ao final da pesquisa “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue”, foi realizado o Encontro de Educação Escolar Bilíngue/Cultural de Surdos¹⁷ com o objetivo de apresentar alguns resultados da pesquisa para a comunidade escolar. Importante ressaltar que, no encontro mencionado, além dos resultados apresentados pelas pesquisadoras, ocorreram partilhas entre as escolas, através de mesas temáticas organizadas da seguinte forma: 1. Artefatos culturais no contexto da educação bilíngue: a Literatura Surda; 2. Letramento de surdos no contexto da educação bilíngue; 3. Práticas pedagógicas no contexto da educação bilíngue; e 4. Sujeitos plurais no contexto da educação bilíngue.

Nesta seção, trouxe de forma resumida a trajetória do grupo de pesquisa GIPES e algumas pesquisas que o grupo desenvolveu. A seguir, apresento, de forma detalhada, o projeto de pesquisa que possibilitou acesso aos materiais que analisei nesta dissertação.

¹⁷ Realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em novembro de 2017.

3.1. PRODUÇÕES CULTURAIS SURDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: APRESENTAÇÃO DO PROJETO.

A pesquisa “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2018), cujos dados são usados nesta dissertação, teve como objetivo geral analisar a circulação e o consumo de artefatos culturais em contexto bilíngue para surdos no espaço da Educação Básica. Para a realização da investigação, foram priorizadas escolas específicas para surdos, pois são nestes espaços em que os artefatos culturais surdos são produzidos com maior intensidade, circulam e geram efeitos entre alunos e professores. A pesquisa contou com a participação de 13 escolas do RS, distribuídas da seguinte forma: 8 escolas na capital e região metropolitana e 5 escolas no interior do estado, sendo elas das esferas particular (4), pública estadual (4) e pública municipal (5). A pesquisa atendeu a todas as exigências do Comitê de Ética¹⁸ e foi cadastrada na plataforma Brasil. Um dos critérios importantes para a distribuição das escolas entre as universidades, foi o de localização das instituições, que deveria ser em regiões nas quais a comunidade surda estivesse organizada e tivesse movimentos para garantir uma educação bilíngue para os alunos surdos.

A partir dessa explicação sobre alguns critérios para seleção dos espaços das universidades como espaço de desdobramento de pesquisas, as escolas estudadas/investigadas na pesquisa do GIPES são, então, apresentadas no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Escolas participantes da pesquisa do GIPES

Nome da escola	Localização	Esfera
Escola de Ensino Fundamental e Médio para Surdos Prof. Lilia Mazeron	Porto Alegre	Estadual
Escola de Surdos Bilíngue Salomão Watnick	Porto Alegre	Municipal
Escola de Ensino Fundamental Frei Pacífico – Escola para Surdos	Porto Alegre	Particular
Colégio Especial Concórdia – ULBRA	Porto Alegre	Particular
Escola Estadual Especial Keli Meise Machado	Novo Hamburgo –	Estadual

¹⁸ A pesquisa foi cadastrada na plataforma Brasil sob o número 50527615.4.0000.5347 e parecer de aprovação número 1.819.087.

	Região Metropolitana	
Escola de Ensino Fundamental Especial para Surdos Vitória	Canoas – Região Metropolitana	Municipal
Escola Estadual Especial Padre Réus	Esteio – Região Metropolitana	Estadual
Escola Municipal de Educação Bilíngue Prof. ^a Carmen Regina Teixeira Baldino	Rio Grande	Municipal
Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial para Surdos	Gravataí – Região Metropolitana	Municipal
Escola Municipal Especial de Ensino Fundamental Hellen Keller	Caxias do Sul	Municipal
Escola Estadual de Ensino Médio Hellen Keller	Caxias do Sul	Estadual
Escola Especial Prof. Alfredo Dub	Pelotas	Particular
Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo F. Coser	Santa Maria	Estadual
Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos	Santa Rosa	Particular

Fonte: Karnopp, Klein, Lunardi-Lazzarin (2014)

No quadro acima, constam 14 escolas específicas para surdos, conforme dados da pesquisa, que contabilizou 13 escolas no estado. Esse número é explicado pelo fato de que a Escola Hellen Keller tem uma especificidade, pois dentro do mesmo espaço escolar funciona o Ensino Fundamental, que é administrada pela esfera municipal, e a escola de Ensino Médio, que é de responsabilidade do estado. É, portanto, uma única escola, com administrações distintas.

Cabe salientar que atualmente o estado do RS conta com 12 escolas específicas para surdos, visto que uma das escolas fechou. Conforme consta no site da Secretaria da Educação¹⁹, a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) comunicou que a unidade de Ensino Especial Concórdia encerrou suas atividades educacionais em dezembro de 2020. Entretanto, os materiais coletados da Escola Especial

¹⁹ RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Comunicado:** Unidade de Ensino Especial Concórdia. PROCERGS, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/comunicado>. Acesso em: 13 ago. 2022.

Concórdia irão compor os dados a serem analisados nesta dissertação, por se tratarem de informações importantes para cumprir os objetivos aos quais me proponho.

Para o cumprimento dos objetivos da pesquisa do GIPES, foram estabelecidos diferentes procedimentos, os quais não possuíam uma relação de temporalidade linear, apenas se justificando como organização das ações executadas. A primeira etapa concentrou-se em sistematizar e analisar os resultados e bancos de dados de pesquisas anteriores realizadas pelo GIPES. Durante essa etapa, como bolsista de IC, dediquei-me a compreender o campo investigado, a realizar leituras e participar das reuniões juntamente com o grupo de pesquisa da UFRGS. Durante as reuniões, que eram realizadas em Libras, sem a presença de intérprete, eu ficava um pouco desconfortável, pois compreendia superficialmente o que estava sendo discutido. Ao mesmo tempo, me sentia motivada a cada encontro, pois sempre aprendia um sinal ou algum conceito novo.

A segunda etapa da pesquisa foi o momento em que os integrantes do grupo entraram em contato com os responsáveis das escolas selecionadas. O propósito desse contato era apresentar os objetivos e os procedimentos previstos para a realização do estudo. Após a apresentação da pesquisa, o responsável pela escola precisava assinar a autorização para realizar a investigação naquele espaço. Nessa mesma etapa, foi solicitado que a gestão da escola respondesse um questionário, com a intenção de obter dados quantitativos, por exemplo, número de alunos matriculados nos últimos anos; número de professores (surdos e ouvintes); se a escola possuía, em seu quadro de funcionários, a função de intérprete; se a escola contava com instrutores surdos, etc.

Na etapa recém descrita, acompanhei as pesquisadoras em 4 escolas das 7 pelas quais a UFRGS era responsável por concentrar a coleta de dados. Na sequência, foram realizadas observações do cotidiano escolar, em momentos formais e informais. As observações foram registradas em diário de campo, que seguiam um protocolo previamente organizado com a intenção de contemplar os objetivos da pesquisa. O protocolo solicitava observar os seguintes itens: identificação da escola e o turno da observação; turma observada; espaço da observação (sala de aula, biblioteca, laboratório, pátio, refeitório etc.). As anotações do diário de campo posteriormente eram transformadas em relatórios e disponibilizadas para todo o grupo de pesquisadores.

Após esse primeiro contato com as escolas, realizamos entrevistas com dois professores e dez alunos de cada escola selecionada. A participação dos professores nas entrevistas atendia aos seguintes critérios: livre adesão; disponibilidade para participar; dois anos de docência na escola; e no mínimo 20h de trabalho na escola. Os critérios de participação dos alunos eram os seguintes: livre adesão; disponibilidade para participar; ter acima de oito anos; fluência em uma das línguas – Libras ou Língua Portuguesa escrita –, para compreender e responder às questões. Essa etapa foi realizada na própria escola em horários pré-agendados, e a maioria das entrevistas foi registrada em vídeo, por se tratar de entrevistas sinalizadas.

As entrevistas realizadas na língua portuguesa foram transcritas pelos bolsistas do projeto e as realizadas na Libras, traduzidas para o Português por uma equipe de intérpretes. Particpei de seis das sete escolas que estavam sob responsabilidade da UFRGS com as seguintes funções: acompanhar o pesquisador nas entrevistas agendadas; organizar e montar o equipamento de filmagem; controlar a câmera e auxiliar o pesquisador no momento da entrevista. Ainda, participei do processo de transcrição das entrevistas realizadas em Português.

Apresentei, nesta seção, de forma ampla, a organização da pesquisa principal, a qual produziu materiais para compor os dados que serão analisados nesta pesquisa. Ainda, com a finalidade de auxiliar no desenvolvimento dos objetivos aqui propostos, tomei a decisão de trazer, a seguir, algumas produções acadêmicas que exploraram o mesmo banco de dados, que de certa forma subsidiam as análises desta dissertação.

3.2 ALGUMAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DA PESQUISA “PRODUÇÕES CULTURAIS SURDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE”

Início esta subseção com o objetivo de apresentar as pesquisas que utilizaram o mesmo banco de dados, produzido na pesquisa do GIPES. Não pretendo aqui utilizar os conceitos e problematizações realizadas nos estudos que encontrei, pois meu foco é apresentar o que se produziu, a partir do banco de dados coletados na pesquisa, com a intenção de, mais uma vez, ressaltar a potencialidade da temática da pesquisa principal do GIPES.

O primeiro movimento foi localizar os trabalhos acadêmicos que tiveram como base o mesmo banco de dados, e que estão disponíveis na plataforma de dissertações e teses da CAPES. Utilizei três filtros para realização das buscas, que

são apresentados nos parágrafos seguintes. Além disso, segui pesquisando sobre o assunto com o auxílio da ferramenta Zotero²⁰, a qual venho me aprofundando, e que vem me auxiliando nos estudos e na escrita desta dissertação.

O primeiro filtro foi colocar o descritor “Escola de Surdos”, pois é o tema que circula na maioria das pesquisas das professoras e pesquisadoras do GIPES. O segundo filtro que escolhi foi o período: optei por realizar a busca no intervalo entre os anos 2016 até 2020. A escolha pelo ano de 2016 se deu por ser o ano em que a pesquisa guarda-chuva²¹ do GIPES iniciou, enquanto que o ano de 2022 corresponde ao momento atual. O interesse pelos trabalhos realizados, nesse intervalo de tempo, se deu pelo motivo de que o banco de dados poderia ser analisado e, assim, geraria novas pesquisas. Por fim, utilizei como filtro o nome das professoras que integraram o grupo de pesquisa e que foram responsáveis pela pesquisa principal: Lodenir Becker Karnopp, Madalena Klein e Márcia Lise Lunardi-Lazzarin. Minha intenção, com essa procura, era encontrar as professoras/pesquisadoras como orientadoras das referidas produções. Considero importante destacar que minha experiência e proximidade com as pesquisas dos orientandos das professoras do GIPES, auxiliaram nas buscas. Durante meu tempo como bolsista, assisti inúmeras bancas de qualificação e defesas, além de reuniões, encontros e o FEES, vivências que auxiliaram na busca destas pesquisas.

Desse modo, localizei um total de 34 produções entre dissertações e teses a partir dos filtros escolhidos. Segue, no Quadro 2 abaixo, o número de produções que obtive a partir da busca, organizadas por ano das defesas das dissertações e teses.

Quadro 2 – Dissertações e Teses encontradas no banco de dados da CAPES

Ano	Dissertações	Teses
2016	5	4
2017	3	4
2018	3	2
2019	3	2

²⁰ Zotero é um *software* gerenciador de referências, que auxilia na busca de dados bibliográficos e materiais relacionados à pesquisa.

²¹ Pesquisa guarda-chuva é o projeto que se articula e/ou se desdobra em outros subprojetos que são desenvolvidos em parceria com profissionais de outras instituições.

2020	4	3
2021 ²²	1	-
TOTAL	19	15

Fonte: elaborado pela autora

Após a busca, meu critério de seleção dos trabalhos foi o seguinte: ler as produções com o objetivo de encontrar relação com a pesquisa “Produções Culturais Surda no Contexto da Educação Bilíngue” e verificar o modo como tais publicações utilizaram o banco de dados. Na sequência, identifiquei duas dissertações e duas teses que atendiam a esses dois critérios.

Dessa forma, não pretendo, nesta escrita, descrever e problematizar o passo a passo das pesquisas, seus objetivos e conclusões do que foi pesquisado, mas focar nas recorrências de assuntos pesquisados e desenvolver algumas considerações sobre o uso do banco de dados, buscando algo que se assemelha ao que proponho pesquisar nesta dissertação.

Entre as quatro pesquisas selecionadas, encontrei duas dissertações e uma tese, publicadas no ano de 2019, que tinham em comum estudos sobre o currículo. A pesquisa de Bosse (2019) intitulada “Literatura Surda no Currículo das Escolas de Surdos”, teve como foco verificar a disponibilização e a produção de materiais literários em escolas bilíngues para surdos, e ainda analisar as produções literárias nos currículos. A autora apresenta como resultado principal a língua como forma de agregar os sujeitos (professores, alunos e funcionários) a partir da circulação da Literatura Surda no ambiente escolar. O texto aborda que, se os profissionais forem fluentes, é possível acessar outros saberes, outras metodologias de ensino e materiais diversificados agregados ao ensino da literatura. Ainda, Bosse (2019) indica que o currículo deve ser algo móvel, flexível e que deve ser adaptado conforme os sujeitos que frequentam o espaço escolar.

Vieira (2019) em sua dissertação denominada “Modos de subjetivação em funcionamento nos discursos curriculares de Escolas de Surdos: o cidadão de direitos, o indivíduo não incapacitado e o sujeito-aluno”, investigou os discursos curriculares presentes nos seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar, acessado na base de dados da pesquisa do GIPES. O foco do

²² Buscas realizada até o dia 5 de maio de 2022.

estudo foi analisar os documentos de três escolas do RS com o objetivo de compreender que modos de subjetivação estão funcionando, que modos de ser surdos os discursos presentes estão produzindo. Nas análises, foram encontradas três formas de subjetivação: o surdo como cidadão de direito, o surdo não incapacitado e o surdo como sujeito-aluno. As três formas de subjetivação foram descritas não como formas isoladas ou opositoras, mas que se interligam na produção de formas de ser aluno surdo na contemporaneidade.

Beras (2019), em sua dissertação, que tem como título “A política de educação Bilíngue na produção dos discursos Curriculares em Escolas de Surdos”, teve como principal objetivo entender como são produzidos os currículos para as escolas de surdos a partir da denominação de escola bilíngue. A materialidade da pesquisa foi composta por PPP, diários de campo, entrevistas (alunos e professores) e questionários com a equipe diretiva. Além dos objetos de análise mencionados, a autora optou por compor o material empírico das análises os documentos oficiais que regem a Educação de Surdos, tais como, Decreto nº 5.626, que regulamenta a Lei nº 10.436 – Base Nacional Comum Curricular –, e a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (Beras, 2019).

Ao analisar os materiais, Beras (2019) identifica que a educação bilíngue não se configura somente pelo ensino de duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, mas principalmente pela base que se forma a partir dos conceitos de identidade, política, artefatos culturais, diferença surda, etc. Além disso, há uma recorrência do discurso de que a escola para surdos se configura como um ambiente potente para a constituição da identidade e das subjetividades surdas.

As produções mencionadas apresentam como ponto em comum a língua, e, conseqüentemente, a fluência linguística como forma de agregar conhecimento, constituir identidades surdas e compor um currículo potente como forma de desenvolvimento educacional do aluno surdo. Tais evidências afirmam a importância do profissional fluente, mas, sobretudo, do profissional atento aos assuntos que circulam entre os surdos em diferentes momentos escolares, tornando tais assuntos pontos de partida e/ou fortalecimentos de saberes escolares.

Partindo agora para a arena que instiga os pesquisadores a seguirem seus estudos, Moraes (2021) apresenta, em sua tese intitulada “A possibilidade da escola de surdos: a defesa da escola para o encontro com o mundo”, a proposta de perceber o que constitui a escola de surdos no presente. A autora analisa a escola como um

espaço que abre o mundo aos estudantes, possibilitando aos alunos a construção de algo comum. Sendo assim, a proposta da tese é olhar para a escola de surdos não como pertencente somente à comunidade que está inserida, mas como resultado de lutas e reivindicações, o local que vai oportunizar aos sujeitos o encontro com o mundo.

Ainda sobre a escola, no artigo intitulado “Experiências Escolares, Aprendizagem e Cultura: Produção do Sujeito Surdo no Cenário da Escola Contemporânea” (LUNARDI-LAZZARIN; GOMES; CAMILLO, 2020), as autoras têm como objetivo compreender a articulação entre os conceitos de cultura e aprendizagem como possibilidade de pensar na formação do sujeito surdo no cenário da escola contemporânea. Entre os resultados encontrados, as autoras mostram como ponto principal que a construção identitária desses sujeitos se dá pelos inúmeros discursos que circulam nesses espaços, os quais possibilitam se encontrarem como sujeitos que pertencem à mesma cultura. Ainda, as autoras evidenciam que os alunos e professores narram que a escola é um espaço acolhedor e de encontro com seus pares, possibilitando também a experiência de viver em comunidade. Além disso, a convivência nesse espaço proporciona experiências em grupo que se agregam às aprendizagens da vida, para além dos conteúdos escolares propriamente ditos.

As pesquisadoras do GIPES – Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin – escreveram um artigo para o “Dossiê da Revista Espaço do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)”, por elas organizado, com o objetivo de divulgar os resultados da pesquisa. As autoras iniciam o texto trazendo uma recorrente discussão na área da Educação de Surdos: a relevância das escolas de surdos. Essa abordagem gera certa discussão em relação à importância desse espaço na escolarização de surdos; e a resposta para esse questionamento parte da ideia de que a escola de surdos é uma invenção histórica, logo, pode parecer desnecessária e, portanto, passível de encerrar suas atividades de ensino (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2021). Nesse sentido, as pesquisadoras lembram que a escola passa por um momento de ressignificação, e, por essa razão, reivindicam a necessidade de estarmos atentos para a importância desse espaço. Essa defesa parte da ideia de que valorizar as narrativas presentes ali traz à tona discussões sobre algumas demandas, posições e desafios que, hoje, a escola de surdos vem enfrentando.

De modo detalhado, as autoras apresentam dados da pesquisa “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue” sobre as matrículas de alunos das escolas participantes da pesquisa entre os anos de 2011 e 2016. No primeiro momento, as autoras analisam a situação geral dos matriculados, nas treze escolas, mostrando a diminuição significativa de matrículas, a cada ano, ao longo do período analisado. Segundo as pesquisadoras, uma possibilidade para a diminuição das matrículas pode ser em razão das políticas inclusivas, que, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pode estar gerando um discurso que favoreça a transferência ou ingresso na escola comum, ocasionando a fragilização das escolas de surdos (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2021).

Ao longo do texto, as autoras dividem suas análises por nível de ensino, apresentando o cenário de alunos matriculados em cada etapa da escolarização, ou seja, na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Nos dados apresentados, há, ainda, gráficos que mostram a diminuição significativa de alunos matriculados, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. A possível justificativa apresentada no texto é de que as escolas inclusivas, que são escolas comuns, estão recebendo esses alunos. Assim, a preocupante situação de inclusão em relação aos aspectos linguísticos se apresenta, uma vez que ainda não existem pesquisas que apresentem de que forma os alunos surdos estão sendo atendidos nesse espaço, e se os aspectos linguísticos desses alunos estão sendo respeitados (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2021).

Por fim, as autoras apresentam alguns questionamentos e provocações como forma de expor algumas relações do que se destacou nas materialidades encontradas nas escolas e o que vem sendo discutido e projetado na educação, mais especificamente, no âmbito da Educação de Surdos. Assim, fica evidente a necessidade da importância de defender esse espaço como espaço linguístico potente para a constituição de sujeitos surdos (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2021).

O gráfico de dados referente ao Ensino Médio, ainda, apresenta diminuição bem menor nas matrículas. De forma contrária, a Educação de Jovens e Adultos apresenta aumento nas matrículas no período analisado, mostrando que o retorno desses alunos anteriormente evadidos das escolas de surdos pode ser resultado da intensificação de discussões sobre as políticas educacionais de projetos que têm como foco essa faixa de alunos (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2021)

Nesta seção, trago, de forma ampla, a organização a pesquisa principal, a qual produziu materiais para compor os dados que serão analisados nesta dissertação. Descrevi, de forma resumida, as produções que utilizaram o mesmo banco de dados, o qual me proponho a analisar. A seguir, apresento a estrutura metodológica desta dissertação, que identifica quais são as representações sobre a tarefa educativa na Educação de Surdos.

3.3 METODOLOGIA

Considerando minha trajetória na área da Educação de Surdos, apresentei um caminho linear, cercado de muitas aprendizagens e vivências que me fizeram chegar até o presente momento. A partir da minha experiência nesse campo de investigação, desenvolvo minha pesquisa de mestrado sobre a tarefa educativa em classes bilíngues de escolas de surdos, analisando narrativas de professores e alunos sobre a prática escolar.

Tendo em vista os princípios éticos da pesquisa, Karnopp (2017) considera fundamental, na entrevista com pessoas surdas, a verificação da língua de sinais que o grupo investigado utiliza, para que o protocolo de investigação possa ser adequado a ele, garantindo que os surdos participantes da pesquisa possam receber as informações respeitando suas especificidades culturais. Nesse sentido, a produção de dados da referida pesquisa atendeu às especificidades culturais do grupo, pois os pesquisadores sempre estavam em dupla: um pesquisador surdo e um pesquisador ouvinte fluente em Libras.

Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 12) apontam que, na pesquisa qualitativa, “o interesse do pesquisador é estudar um determinado problema e verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”. Assim, esta pesquisa se enquadra como qualitativa, uma vez que busca identificar as representações sobre a tarefa educativa na Educação de Surdos.

O *corpus* de análise do presente estudo será composto pelas entrevistas já realizadas na pesquisa “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2021). Conforme mencionado anteriormente, os documentos, entrevistas e transcrições encontram-se no Moodle Colaboração da UFRGS. Considero que esses dados coletados sejam muito potentes e que nos possibilitam pensar sobre a representação da escola e das práticas pedagógicas nesse espaço. Além disso, penso que esse banco de dados deve ser explorado, analisado e desdobrado em pesquisas potentes. Para isso, acredito que meu papel de pesquisadora foi importante por ter participado de todas as etapas da pesquisa principal, acompanhando a coleta de dados de seis das sete escolas que estavam sob a responsabilidade da UFRGS. Disso, decorre a relevância de

atualmente seguir explorando esse banco de dados que ainda tem muito a nos oferecer.

Embora o roteiro dessas duas entrevistas conste nos Anexos A e B desta dissertação, penso ser importante mencionar como foram organizadas as perguntas. A entrevista com professores contava com perguntas abertas que abordavam informações pessoais, tais como: formação, tempo de docência, cargo, função etc. Outro bloco de perguntas se relacionava a informações sobre a rotina escolar, como, por exemplo: comunicação com alunos e colegas, materiais utilizados em aula e a contribuição da escola para a formação do aluno surdo.

A entrevista com alunos também estava estruturada em blocos com perguntas abertas, que abordavam informações como: idade e série, além de outras perguntas que buscavam informações quanto à escolha da escola, de materiais didáticos e comunicação com colegas e professores. A parte final da entrevista continha perguntas relacionadas ao desenvolvimento dos entrevistados e sobre a relação da escola na sua formação.

As referidas perguntas que serão foco deste estudo se justificam pela quantidade de relatos presentes nas respostas que apresentam relação com a tarefa educativa, sobre o fazer docente e, ainda, sobre o que tem circulado de materiais ou recursos didáticos presentes em sala de aula. A tarefa educativa se torna uma parte importante do percurso escolar dos educandos, pois é através das estratégias e dos recursos pedagógicos que se torna possível contribuir para que os educandos sejam os principais sujeitos da sua própria história. Entre as perguntas contempladas nas entrevistas, escolhi aprofundar a discussão sobre os materiais, a partir do questionamento aos alunos “que materiais você mais gosta que o professor utilize nas aulas?”, e ainda o questionamento aos professores “que materiais/recursos você utiliza nas aulas?”.

Embora tivesse a pretensão de direcionar meu olhar às duas perguntas que menciono anteriormente, estive atenta para outros elementos trazidos ao longo de toda a entrevista, os quais me auxiliaram a alcançar os objetivos desta dissertação. A partir desta escrita, pretendi aprofundar as análises desse material, disponível no banco de dados do GIPES, com a expectativa de futuramente auxiliar pedagogos em sala de aula ou em formação a pensar sobre a tarefa educativa em escolas de surdos.

O presente trabalho tem como problema de pesquisa: **quais são as representações de alunos surdos e docentes sobre a tarefa educativa na**

Educação de Surdos? Partindo desse problema, pretendi analisar as representações sobre a tarefa educativa em narrativas de professores e alunos que participaram das entrevistas da pesquisa coordenada por pesquisadoras do GIPES: Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2018).

Os pontos fundamentais que a pesquisa se propõe a discutir, em forma de objetivos específicos, são os seguintes:

- a) identificar as narrativas de professores e alunos sobre usos dos recursos e estratégias pedagógicas em sala de aula;
- b) discutir representações da tarefa educativa nas salas de aula.

Dessa forma, para **identificar as narrativas de professores e alunos sobre usos dos recursos e estratégias pedagógicas em sala de aula**, recorro às respostas sobre os materiais utilizados em sala de aula. Assim, quando questionados sobre a utilização dos materiais utilizados, em muitos casos, houve indícios sobre a tarefa educativa no ambiente escolar, pois, ao narrar sobre os materiais que abordam diferentes conteúdos, professores e alunos indicam as práticas pedagógicas adotadas, a intencionalidade de certas atividades, as preferências, as estratégias e os recursos didáticos.

Para **discutir representações da tarefa educativa nas salas de aula das escolas específicas para surdos**, seleciono narrativas que apresentam indícios sobre a tarefa educativa de docentes. Dessa maneira, discuto de que forma essas práticas se tornam importantes para os sujeitos e de que forma foram significativas para os alunos participantes da pesquisa.

Após a breve explicação da estrutura das entrevistas e dos objetivos propostos, apresento, a seguir, o Quadro 3, que faz um levantamento das entrevistas do banco de dados do GIPES na plataforma do Moodle Colaboração. Realizei a leitura das entrevistas de professores e alunos observando os detalhes e realizando um primeiro agrupamento de excertos. Minha intenção foi de atentar quais caminhos seriam possíveis de percorrer e quais blocos de análises se aproximavam, a partir das recorrências encontradas nas entrevistas. O Quadro 3, a seguir, apresenta as entrevistas realizadas com professores e alunos, bem como a quantidade de entrevistas realizadas, transcritas (do Português oral para o Português escrito) e/ou traduzidas (da Libras para o Português).

Quadro 3 – Relação de entrevistas disponíveis no Moodle Colaboração da UFRGS

Escola	Quantidade de entrevistas com professores	Quantidade de entrevistas com alunos.
Escola Especial Prof. Alfredo Dub	3	9
Escola Municipal de Educação Bilíngue Profa. Carmen Regina Teixeira Baldino	4	4 (0 transcrição)
Colégio Especial Concórdia	1	10 (7 transcritas)
Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos	2	10
E. M. E. F. Especial para Surdos (EMEES)	0	10 (3 transcritas)
Escola Especial para Surdos Frei Pacífico	1	10
E. M. E. Helen Keller	2	11
E. E. Especial Keli Meise Machado	0 ²³	0
E.E.F.M. para surdos Prof. Lilian Mazon	2 (1 transcrita)	2
Escola Estadual Especial Padre Réus	3 (0 transcritas)	8
E. E. E. E. Dr. Reinaldo F. Coser	2	12
Escola de Surdos Bilíngue Salomão Watnick	2	9 (4 transcritas)
E. E. F. Especial para Surdos Vitória	1	9
TOTAL	23	104

Fonte: elaborada pela autora

²³ Por problemas técnicos, as entrevistas na E. E. Especial Keli Meise Machado não foram realizadas.

Como esta dissertação utiliza banco de dados de uma pesquisa que já foi finalizada, considero importante trazer o levantamento de entrevistas disponíveis na plataforma da pesquisa.

A diferença entre o número de entrevistas de alunos e professores se dá pelo motivo de que em cada escola participante da pesquisa foram entrevistadas 2 professores e 10 alunos. Por esse motivo, o número de entrevistas com alunos é maior que o número de entrevistas com professores. A partir do levantamento da quantidade de entrevistas, encontrei 23 entrevistas de professores e as 104 entrevistas de alunos.

Na primeira organização de blocos de análise, considerei todas as 23 entrevistas de professoras e as 104 entrevistas de alunos que estavam no banco de dados da pesquisa. Ao ler as entrevistas com mais atenção e iniciar os blocos de análise, observei que, em 24 entrevistas, os alunos desenvolveram suas respostas, mas, nas demais entrevistas, os alunos apenas citavam alguns materiais sem se deter em como utilizavam, não deixando pistas para perceber a tarefa educativa. Nas entrevistas realizadas por professores, encontrei indícios em 16 entrevistas das 23 encontradas, já que nas demais entrevistas os professores apenas citavam os materiais sem especificar sua intencionalidade no uso dos materiais em sala de aula.

A partir deste processo, foi possível selecionar excertos de 24 entrevistas de alunos e de 16 entrevistas de professores, em que constavam marcas sobre a tarefa educativa em escolas de surdos. Os participantes dessas entrevistas são alunos entre 12 e 56 anos de idade das escolas pública municipal, pública estadual, particular do Ensino Fundamental e Médio de escolas de surdos concentradas no estado do RS.

Entre as professoras participantes da pesquisa, foi possível selecionar excertos de professoras entre 5 e 30 anos de tempo de atuação na docência em anos iniciais, anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. Além disso, as professoras atuam em diferentes áreas do conhecimento, tais como: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagem e Artes.

Para organização dos blocos de excertos, bem como facilitar na disposição das informações para realizar as análises, resolvi padronizar a informação referente aos participantes da pesquisa da seguinte forma:

1. quando se trata de alunos: indicação do aluno, idade, ano que está cursando e esfera da escola; e

2. quando se trata de professora: indicação da professora, tempo de docência, disciplina de atuação esfera da escola.

Na próxima seção, apresento os conceitos que irão auxiliar no caminho que pretendo seguir, com a intenção de atingir os objetivos que me proponho.

4. NARRATIVAS, REPRESENTAÇÃO E TAREFA EDUCATIVA: POSSÍVEIS CONEXÕES

Nesta seção, trago os conceitos principais desta pesquisa e o campo de estudos que escolhi para auxiliar nas análises e problematizações desta dissertação. Nesse sentido, pensar e organizar os conceitos é de fundamental importância para construir os passos desta investigação. No entanto, não é um caminho definitivo, contínuo e único, pois, para cada problematização, elenco mais de um caminho possível para alcançar os objetivos aqui propostos.

Com o presente estudo, investigo as representações sobre a tarefa educativa nas salas de aula em escolas específicas para surdos. Essa análise ocorre a partir de narrativas presentes em entrevistas de professores e alunos que frequentam esse espaço. Para tanto, faz-se necessário olhar essas entrevistas como um todo, não de forma fragmentada ou direcionada para somente uma pergunta. Dessa forma, busco identificar recorrências nas falas e nos sinais dos sujeitos entrevistados para encontrar narrativas sobre a prática docente em sala de aula, colocando os alunos e professoras no lugar de protagonistas desse espaço.

Conforme mencionado anteriormente, esta dissertação filia-se aos Estudos Surdos que dialogam com os Estudos Culturais em Educação, pois esse campo de estudos possibilita olhar a educação de surdos a partir da cultura em que ela está inserida. De modo específico, analiso a tarefa educativa a partir das narrativas presentes no cotidiano escolar.

Considero que o presente estudo é relevante no âmbito da educação de surdos, no sentido de pensar a tarefa educativa através das narrativas presentes nas escolas de surdos na contemporaneidade. No entanto, compreendo que o meu lugar é de pesquisadora/professora ouvinte que busca, desde a graduação, tencionar a prática docente. Uma professora ouvinte inquieta que, desde o início do processo de formação, partilha espaços, grupos de pesquisa, experiências e materiais com colegas surdos a fim de encontrar respostas aos seus questionamentos.

Assim, busco compreender o meu lugar como professora ouvinte, que segue atenta à defesa do espaço da escola de surdos como um espaço potente, que auxilia na constituição do sujeito surdo, que, por sua vez, se encontra imerso nas possibilidades de vivenciar aspectos culturais e identitários. Ressalto que a formação,

aqui mencionada, não trata somente de aprendizagem escolares, considero a aprendizagem de um modo mais amplo, que transcende os conteúdos escolares.

Vinculada a tais ideias, considero que aquilo que se aprende e o que se ensina para a vida, talvez, já não possa ser demarcado pelos muros da escola. O papel da escola ou até mesmo o papel do/a professor/a ultrapassa o ensino de conteúdos curriculares, pois formação implica na subjetivação do sujeito, nas mudanças que implicam diretamente o seu corpo e a sua identidade. Entretanto, a maioria das crianças surdas, quando não inseridas em contextos educacionais bilíngues, está privada de ambiente linguisticamente adequado, dada a impossibilidade, muitas vezes, de compartilharem uma língua comum.

Os autores Ladd e Gonçalves (2011) salientam que a maioria das crianças surdas nasce em famílias de ouvintes. Assim, o ambiente escolar torna-se essencial para o desenvolvimento da criança surda, pois pode ser o único espaço em que acontecem as trocas de conhecimento cultural, filosófico, linguístico e moral. Dessa forma, a criança surda inserida em uma família ouvinte que não domina uma língua em comum fica privada de experienciar práticas linguísticas que possibilitam seu contato com atividades de letramento. O ambiente familiar, geralmente, possibilita práticas comuns, tais como contar histórias ou chamar a atenção para aspectos do mundo letrado. Essas experiências familiares, em específico de constituição de repertório linguístico, normalmente, seriam esperadas pela escola quando a criança ingressa no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, a língua de sinais, por ser carregada de conceitos, princípios e ideias, é o elo cultural para estabelecer compreensões de mundo, pensamentos e saberes sociais. Por esse motivo, o profissional da educação que escolhe trabalhar com alunos surdos deve levar em consideração a diversidade que constitui esses sujeitos, bem como as diferentes relações sociais e linguísticas que eles viveram até o momento do ingresso na escola.

Nessas circunstâncias, refletir sobre a pluralidade de sujeitos pode fazer com que os professores pensem nos aspectos sociais aos quais eles pertencem e, dessa forma, façam-nos reconhecer a importância do papel da pluralidade ao perceber o outro, propiciando uma parceria ou ação simultânea ao vivenciar a diversidade social existente na escola. Entretanto, deve-se estar atento para que o processo de ensino não resulte na linguagem de aprendizagem como um processo que tem como objetivo prioritariamente a satisfação do aprendiz. Essa busca por contentar o aluno

durante o processo de aprendizagem não expõe o sujeito ao processo de risco, como denominado por Biesta (2012). Sendo assim,

[...] sugerir que a educação pode ser e deve ser livre de risco, que os aprendentes não correm nenhum risco ao se engajarem na educação, ou que os resultados da aprendizagem podem ser conhecidos ou especificados de antemão é uma representação errônea daquilo em que consiste a educação (BIESTA, 2012, p. 45).

Dessa forma, para Biesta, quando procuramos tornar a educação sem risco, estamos nos colocando, como professores, em um papel que não permite a suspensão de determinadas verdades – que não tensiona a prevalência da linguagem da aprendizagem. No seu texto, com o título “A boa educação na era da mensuração”, o autor aponta que há muitas discussões que utilizam a linguagem da aprendizagem no que se refere aos processos educacionais e como melhorá-los, mas poucos debatem sobre quais são os resultados desses processos educacionais.

Seguindo na linha de ensinar e aprender, Biesta (2012) ressalta que um dos maiores desafios da atualidade, no âmbito da educação, é reinventar uma linguagem para a educação, uma linguagem atual que seja capaz de contribuir para questões atuais que estamos enfrentando. O autor argumenta que a linguagem se faz necessária pois “[...] a linguagem – ou as linguagens – existente para a educação influencia em grande medida o que pode ser dito e feito, e também o que não pode ser dito e feito” (BIESTA, 2012, p. 30).

Ao modificar/alterar a linguagem da educação, ao mesmo tempo, estamos estimulando discussões que contribuem para a alteração dos sentidos e finalidades, bem como para a tarefa de ensinar. Biesta (2020), em seu livro “A Redescoberta do Ensino”, defende a importância de entender a relação do ensino frente a uma perspectiva de formação humana e distante da linguagem da aprendizagem. Ao longo do livro, o autor sugere que a aprendizagem é apenas uma forma de existir humanamente, já o ensino possibilita aos sujeitos uma existência, com e no mundo, de formas distintas.

No mesmo livro, Biesta (2020) traz uma reflexão potente norteadada pelo seguinte questionamento: o que é a tarefa educativa? O autor inicia sua reflexão esclarecendo que, em outras línguas, existem termos mais precisos para explicar o que se pretende com a palavra “tarefa”. Ao longo do texto, o autor ao se apropriar de palavras oriundas das línguas germânicas, mostra que independente da palavra

escolhida, todas elas apresentam algo em comum: em seu significado há sempre algo que precisa ser feito, em determinadas situações ou posições; como, por exemplo, a função do professor ou educador (BIESTA, 2020).

Por meio do termo “tarefa educativa”, o autor traz a ideia de que a educação não é somente o que gostaríamos que ela fosse; ela vem com atribuições específicas. Uma delas, por exemplo, é proporcionar que uma pessoa se torne capaz de existir no mundo e com o mundo. Logo, existir no mundo e com o mundo significa compreender alguns elementos da convivência, pois esse existir “[...] levanta a questão da relação entre a [...] existência [dessa pessoa] e a existência do mundo” (BIESTA, 2020, p. 35).

Segundo Biesta (2020), a tarefa educativa baseia-se na tentativa de despertar no outro o interesse de estar no mundo como um sujeito responsável, consciente e crítico. Ou seja, existir no mundo para o autor é estar interligado com o seu mundo e o mundo dos demais sujeitos de uma forma que seja importante a existência e não somente seu desenvolvimento. Nesse contexto, o autor lembra que existem pelo menos dois aspectos importantes a destacar. Um deles é a própria questão da “existência”, ou seja, é importante se preocupar como eles são e não quem eles são. Nesse caso, a proposta é pensar na subjetividade do sujeito. O segundo aspecto é pensar na identidade, ou seja, quem são os sujeitos. O autor relembra que essas são questões legítimas no âmbito da educação e que pensar nessas duas formas de compreender o sujeito auxilia na tarefa educativa do professor ou educador.

Dessa forma, penso ser importante olhar para as narrativas presentes nas escolas de surdos, buscando recorrências que mostrem pistas de como se dá a tarefa educativa dentro desse espaço. As escolas bilíngues para surdos são locais de constituição identitária desses sujeitos, pois, na maioria das vezes, é na escola que o aluno surdo tem seu primeiro contato com a Libras e com outros surdos, inclusive adultos. Assim, o aluno passa a compreender conceitos e aprende a ler o mundo através das trocas que realiza com seus pares. Em um estudo sobre as condições linguísticas e de escolarização, Karnopp, Pokorski e Millette (2016), retomando o questionário do banco de dados da pesquisa do GIPES sobre “A educação de Surdos no Rio Grande do Sul” especificamente a questão direcionada aos alunos das escolas de surdos do RS sobre o primeiro contato que eles tiveram com a Libras. Os resultados apontaram que 74,72% dos alunos tiveram seu primeiro contato com a

Libras na escola, ou seja, no momento em que ingressaram em uma escola de surdos pela primeira vez.

Os filósofos Masschelein e Simons (2013) lembram que a palavra escola, a partir da sua origem grega, significa *skholé*: tempo livre; tempo que possibilita construir o conhecimento enquanto potência em vista da promoção de outras formas de vida e de transformar o mundo. Os autores posicionam-se contrariamente à escola ser um lugar para demandas sociais e de mercado, eles acreditam que ela deveria ser protegida das demandas da sociedade para que fosse possível praticar e tentar coisas, coisas comuns que estão postas no mundo e que sejam disponibilizadas para as novas gerações.

Dalbosco (2020), no texto “A filosofia, a escola e o *experimentum* formativo: a Libertas como cultivo da soberba inflamada”, nos ajuda a pensar de que forma a filosofia poderia contribuir com a escola e como a filosofia se deixa questionar pela própria escola. Partindo de alguns enunciados gerais para tratar a relação entre filosofia e escola, o autor aborda o conceito de *skholé*, com foco no cultivo da alma. Partindo da análise filosófica baseada nos estudos foucaultianos, o autor descreve que o tempo livre deve ter a centralidade em si, pois ocupando-se de si será capaz de ocupar-se de outros. O exercício do tempo livre como condição indispensável para o cultivo de si trata de diferentes práticas, entre elas a meditação, o exame de consciência, a leitura e a escrita diárias. Essas práticas constituem o *otium studiorum*²⁴, considerado aspecto fundamental para o cultivo de si.

Dessa forma, o tempo livre como prática principal da formação humana como exercício de si torna-se a forma priorizada mais importante do exercício ético do ócio produtivo. Ainda, o autoexame permanente possibilita o sujeito perceber mais claramente o outro visando a bem governá-lo. Nas palavras do autor: “quem não for capaz de governar bem a si mesmo, não está em condições de governar os outros”. (DALBOSCO, 2020, p. 24).

Em outro enunciado, Dalbosco (2020) aborda a questão da escola partindo da ideia de *instructio*, que possibilita pensar a escola como tempo livre destinado aos estudos. O autor esclarece que o *instructio* refere-se ao cultivo de si, mas não somente em relação à capacidade humana, nem somente destinada a formação

²⁴ *Otium studiorum* significa o ócio estudioso, que no texto consiste no cultivo de si através da prática da meditação, o exame de consciência, a leitura e a escrita diária.

como ofício; o autor esclarece que o cultivo de si deve ser praticado tanto por professor como por aluno como possibilidade de governar bem a si mesmo.

Trazendo as contribuições de Dalbosco (2020) para o contexto atual, podemos pensar que sem o pensamento ético e crítico, o professor facilmente irá se corromper pela ordem social e política do meio em que vive. Através da compreensão de que a escola é um lugar frutífero para aprender a estar no mundo de forma adulta, a sala de aula passa a ser um lugar propício tanto para professores quanto para alunos de encontrar formas mais cooperativas e solidárias de vida.

Assim, a escola é compreendida como espaço importante na constituição do sujeito, pois a escola é “um local inventado para que todos que o frequentam saiam com marcas profundas de ser e de estar no mundo” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 82). Assim, a escola configura-se como um espaço de trocas, de experiências e de vivências. É por esse motivo que considero importante seguir pesquisando esse espaço e as narrativas que nele circulam.

Torna-se importante olhar para as narrativas no ambiente escolar pelo fato da escola ser um local potente de trocas de experiências, onde o fazer docente se constitui, onde as trocas e aprendizagens escolares são fundamentadas e compõem a produção de sentidos. Assim, a narrativa, nesse estudo, será utilizada no sentido de narrar as experiências, as vivências no cotidiano escolar, tanto por alunos como por professoras. Para isso, utilizarei o conceito de narrativa do trabalho de Karnopp e Klein (2016, p. 96), no qual a narrativa é entendida como “um discurso conectado com a invenção, criação e manutenção das práticas culturais e das identidades e representações que elas produzem”.

As narrativas, aqui apresentadas, são narrativas que circulam sobre representações, convenções sobre ser surdo: neste caso, mais especificamente, sobre como os alunos surdos narram suas experiências dentro do ambiente escolar. Dessa forma, a narrativa será entendida como

[...] um tipo de discurso que se concretiza em textos nos quais se representa uma sucessão temporal de ações apresentadas como conectadas – de alguma forma – entre si, com determinados personagens ou protagonistas, em que haja uma transformação entre uma situação inicial e final e/ou intermediárias (SILVEIRA, 2011, p. 198).

A minha intenção de pesquisar as narrativas desses sujeitos, buscando pistas sobre o fazer docente nas escolas de surdos, não é trazer para a discussão o certo

ou o errado na tarefa educativa. Busco, sim, identificar o que os professores e alunos narram sobre o fazer docente e sua prática escolar nas escolas de surdos. Procuo compreender as representações desses materiais na prática docente e propor uma reflexão acerca da tarefa educativa de professores, através do olhar que docentes e discentes compartilham na Educação de Surdos. A partir dessas reflexões, espero que os resultados desta dissertação possam contribuir para que professores e profissionais das escolas possam refletir sobre a prática docente e, talvez, fazer com que ressignifiquem essas práticas.

Sobre a representação, me aproximo do entendimento de Hall (2016), que a considera como sendo a produção de significados ou sentidos através da linguagem. Ao utilizar a linguagem, podemos apresentar, expressar algo sobre o mundo a alguém em um processo simultâneo para, assim, representá-lo. Ou seja, a representação consiste no processo de compartilhar signos entre pessoas da mesma cultura através da linguagem. Inicialmente, atribuímos sentido às coisas, objetos e acontecimentos do mundo através dos conceitos. Em seguida, unimos a linguagem a signos e imagens para, assim, representar objetos que existem, então, pela nossa linguagem

O sentido é produzido dentro da linguagem, dentro e por meio de vários sistemas representacionais que, por conveniência, nós chamamos de “linguagens”. O sentido é produzido pela prática, pelo trabalho, da representação. Ele é construído pela prática significante, isto é, aquele que produz sentidos (HALL, 2016, p. 53-54).

Assim, compreendo ser importante pensar as representações sobre a tarefa educativa em sala de aula por alunos e professores. A partir do modo como narramos, utilizamos ou nos referimos é que “concedemos sentido às coisas pela maneira como as representamos” (HALL, 2016, p. 21), e essas representações são produzidas, consumidas e circulam por pessoas que compartilham a mesma cultura. Dessa maneira, olhar para as representações sobre a tarefa educativa é pensar sobre os sentidos que os sujeitos atribuem às práticas pedagógicas e, ainda, sobre os possíveis efeitos que geram na aprendizagem dos alunos de aulas de escolas de surdos.

De forma mais específica, trago nas palavras do autor a definição importante sobre representação. A partir das discussões sobre esse conceito, houve uma

ruptura nos paradigmas, possibilitando outras formas de pensar a representação, à qual foi atribuído um caráter “constitutivo” do sujeito. Segundo Hall,

Neste momento, a representação surge como “representação política”, que em seu ato de representar, constitui não somente a identidade, mas a própria qualidade existencial, ou “realidade” (ontologia) da comunidade política, sendo representada em seus valores, interesses, posicionamentos, prioridades, com seus membros (e não membros), suas regras e instituições. Neste contexto da “representação como política”, não ter voz ou não se ver representado pode significar nada menos que opressão existencial (HALL, 2016, p. 13).

Sendo assim, ter a possibilidade de ser representado possibilita novas constituições e marcas de uma comunidade. Acrescentaria, ainda, que não são somente mudanças de representação em identidades individuais, mas possíveis mudanças em identidades culturais, entre sujeitos que partilham formas de vida, língua, pensamento e valor.

Nesta seção, trouxe os principais conceitos que sustentam os caminhos investigativos que sigo. Minha intenção foi ancorar-me nos autores aqui presentes com a intenção de ter embasamento para seguir os próximos passos na escrita desta dissertação e nas análises das narrativas dos sujeitos das escolas de surdos.

Sendo assim, a seguir, faço uma abordagem do material selecionado, bem como as análises dos excertos selecionados seguindo os objetivos deste estudo.

5. NARRATIVAS DE PROFESSORAS E ALUNOS SOBRE A TAREFA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nesta seção, a partir dos excertos selecionados, apresento as análises que que puderam ser evidenciadas a partir das falas/sinais dos sujeitos que participaram desta pesquisa. As análises desta dissertação tiveram como foco as recorrências e singularidades articuladas teoricamente.

Julgo importante mencionar novamente que não tenho como objetivo discutir o que é certo ou errado, ou ainda, descrever de que maneira a tarefa educativa seria melhor empregada nas salas de aula. Meu objetivo neste estudo é o de desenvolver reflexões e possíveis discussões, a partir das narrativas sobre a tarefa educativa em salas de aula de escolas de surdos.

A partir dos objetivos citados anteriormente (na seção 6), realizei a leitura das entrevistas com a intenção de organizar o material selecionado, agrupando por escola e, logo após, subdividido entre alunos e professores, buscando por elementos que indicassem pistas do que os entrevistados apresentam em suas narrativas sobre a tarefa educativa.

Em seguida, organizei os excertos por assuntos ou temas que fossem recorrentes nas narrativas dos entrevistados com a intenção de formar os blocos de análise sobre a tarefa educativa. A partir dos objetivos citados, passei a considerar as recorrências nas narrativas de professoras e alunos.

Durante a organização dos excertos e os possíveis blocos de análises, deparei-me com as diferentes formas que professores e alunos escolheram para narrar suas experiências com materiais em sala de aula, ou mesmo como a escola possibilita o desenvolvimento do aluno. Observei que um grande destaque entre as narrativas é a importância da Libras em prática e estratégias de leitura e escrita. Assim, a dissertação conta com dois grupos analíticos: as línguas na educação de surdos; e a visualidade.

Após esta breve explicação sobre a organização dos blocos analíticos, a seguir apresento as análises desenvolvidas, tendo como base as entrevistas e a contextualização de alguns excertos, bem como as possíveis articulações e problematizações encontradas.

5.1 “ESTUDAR MUITO O PORTUGUÊS E TAMBÉM A LÍNGUA DE SINAIS”: BILINGUISMO COMO ABERTURA DE CAMINHOS

Início esta primeira seção analítica trazendo para a esteira das problematizações a informação de que a maioria das escolas de surdos, participantes da pesquisa do GIPES, caracterizam-se enquanto escolas bilíngues em suas propostas educacionais. Essa modalidade de ensino nas escolas de surdos teve início na década de 80 e caracteriza-se pelo uso das duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, em sala de aula, respeitando as características e estruturas específicas de cada língua.

A educação bilíngue é resultado de movimentos e lutas da comunidade surda que busca garantir práticas de ensino que valorizem a língua de sinais. Assim o bilinguismo é um marcador histórico cultural dessas instituições, que se organizam e se movimentam contra discursos da Educação Especial, pois a educação que o movimento surdo busca está baseada na cultura, identidade e diferença surda. De acordo com Lacerda (1998), o bilinguismo é um modelo que

[...] contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se “misture” uma com a outra (LACERDA, 1998, p.10).

Assim, o bilinguismo compreende a Libras como língua de instrução do sujeito surdo (L1) e o Português, na modalidade escrita, como língua adicional (LA). Desta forma, a Libras assume o papel central na escolha das ações pedagógicas, pois é importante na aquisição da linguagem das crianças e na constante aprendizagem da língua portuguesa.

Essa modalidade de ensino faz com que os estudantes sejam instigados a aprender as duas línguas ao mesmo tempo, o que exige estratégias metodológicas que contemplem as características de cada língua – encontrar estratégias metodológicas, sem dúvida, é um dos maiores desafios da educação bilíngue para surdos (MÜLLER, 2016).

Na entrevista do aluno “L” do Ensino Médio, quando questionado pelo pesquisador – “Como são as aulas, como são as atividades e os materiais?” – o aluno traz, em forma de desafio, a importância de compreender o português com o objetivo

de se comunicar com os ouvintes. Como pode ser observado nos excertos selecionados, há uma satisfação, por parte dos alunos, pelo ensino dinâmico, com brincadeiras, desafios, tornando o momento de aprendizagem mais satisfatório.

Pergunta: Como são as aulas, como são as atividades, os materiais?

Em português, nos é dado um **desafio** para que tenhamos que conhecer as palavras, produzir frases para nos comunicarmos de maneira correta com os ouvintes. Também conhecer os tipos de verbos, organizar pois não dá pra decorar, então a gente recorta, cola, monta pra conseguir lembrar (L – 3º ano – EM – 18 anos – Escola Privada).

[...] a gente aprende **palavras, verbos, a gente tem o sinal e troca por um verbo**, organiza as palavras na estrutura, substantivo próprio, substantivo simples, aprende que os nomes de pessoas, que é nome próprio, são com letra maiúscula, essas coisas [...] (A – 6º ano – 12 anos – Escola privada).

Pergunta: O que aqui na escola te ajuda a aprender melhor?

Acho que o que mais ajuda é o português, porque aprender é muito necessário. São os verbos, as diferentes construções, e tantos outros itens que devemos entender pois talvez no futuro se fizermos faculdade para escrever as redações teremos de lembrar do que nos foi ensinado. Então é preciso estudar muito português e também a língua de sinais, **pois elas vão nos proporcionar a comunicação com todos** (D – 3º ano – EM – 20 anos – Escola Estadual).

Esse discurso de aprender o Português para se comunicar com os ouvintes talvez esteja presente nesse ambiente escolar por considerar que a autonomia dos sujeitos surdos se dá quando eles têm a capacidade de se comunicar em uma sociedade que majoritariamente se comunica através do português.

Cabe ressaltar que, para além da comunicação de surdos com ouvintes não sinalizantes, a escola bilíngue tem a função de ensinar o português escrito, considerando o uso social das línguas. O aprendizado do português, como qualquer outra língua, abre possibilidades, amplia horizontes, permitindo o acesso a novos conhecimentos e novos mundos. Neste sentido Pokorski (2020) argumenta que:

A diferença reside no fato de que ao ser vista como uma língua adicional, o português deixa de ser a língua do ouvinte apenas, a quem é preciso se subjugar, e passa a ser considerado como uma língua que também pertence ao surdo, capaz de agregar-lhe possibilidades de participação na comunidade mais ampla. O surdo afinal não é um estrangeiro e possui os mesmos direitos que os demais que compartilham o território, não precisa, por consequência de autorização para estar presente (POKORSKI, 2020, p.183)

Atrelada à ideia de comunicação com os ouvintes, os alunos trazem a importância da construção de frases simples com a utilização de verbos,

demonstrando a estratégia de ensino da professora com organização da estrutura de frase através do recorte e colagem, para auxiliar na construção da aprendizagem. O aluno considera essa estratégia pedagógica como possibilidade de auxiliar na compreensão da estrutura de frase. No entanto, Pereira e Karnopp (2003), pesquisadoras da área de educação de surdos, apontam que o aprendizado das estruturas sintáticas pela organização de palavras em frases não é a base para a compreensão da complexidade sintática. Segundo as autoras, o aluno deve ser exposto a situações em que envolvam trocas através de diálogo, conversas, textos interativos, construídos em parceria; evitando o estudo da forma sintática da língua através de estruturas de frases descontextualizadas.

Pergunta: Quais materiais você mais gosta que o professor utilize nas aulas?

O meu interesse é em aprender, em estudar e ficar mais inteligente, é ler, ter maior **vocabulário**, principalmente no português, inglês e matemática (R – 8º ano – idade não informada – Escola Estadual).

No excerto apresentado anteriormente, o aluno do 8º ano relata que seu estímulo em ler é se apropriar de maior vocabulário principalmente no português, inglês e matemática. Possivelmente o professor utiliza a estratégia de estudar uma língua através de palavras soltas, através desta metodologia o aluno consegue decodificar os sistemas gráficos da escrita, no entanto, apresenta dificuldade em dar sentido ao texto que lê.

Essa dificuldade se dá, possivelmente, pela falta de estruturas textuais da língua usada na escrita. A metodologia em estudar a língua através do vocabulário é apontada tanto por professores quanto por pesquisadores como um dos grandes responsáveis pela dificuldade de leitura dos surdos (PEREIRA; KARNOPP, 2003).

O próximo aspecto a ser abordado, no agrupamento a seguir, refere-se à prática de cópia do quadro. Essa estratégia de ensino é recorrente, tanto nas narrativas de professores quando descrevem suas práticas pedagógicas, como na descrição dos alunos em especificar as atividades que mais auxiliam na sua aprendizagem. Além das narrativas aqui presentes, encontramos em outros estudos (KARNOPP; KLEIN, 2007; GIORDANI; GAI; MARINS, 2015) essa mesma temática com problematizações, provocações acerca do tema, demonstrando ser uma estratégia recorrente dentro do contexto escolar.

Ao serem questionados pelo pesquisador sobre o que nesta escola ajuda a aprender melhor, alguns alunos narram como principal prática pedagógica a cópia do quadro para auxiliar no seu desenvolvimento.

Pergunta: O que nesta escola te ajuda a aprender melhor?

O que me ajuda mais a me desenvolver são as palavras escritas no quadro, que se torna um desafio para mim, então eu tenho vontade de estudar, vontade de aprender e no futuro também poder estar ensinando. Aquelas palavras no quadro eu não entendo fico pensando eu começo a estudar e isso me dá motivação para continuar (E – 9º ano – 14 anos – Escola Estadual).

Pergunta: Sobre as aulas, que materiais utilizados pelos professores tu mais gosta?

Sempre a professora escreve no quadro e em um minutinho eu copio, sou sempre a primeira a terminar. Depois que eu mostro para a professora e ela me diz que está correto, ela diz para eu ensinar os meus colegas (T – 2º ano – Ensino Médio – Idade não informada – Escola Privada).

A gente vê o texto projetado, copia, também usa o computador, escreve textos e aprender a ler, também desenhamos (A – 6º ano – 12 anos – Escola privada).

A partir da narrativa dos estudantes sobre a cópia, em diferentes suportes, ao pensar sobre o conceito de aluno copista, utilizo a definição da autora Giuliana Temple (2007, p. 50), a qual apresenta as seguintes características:

Os alunos copistas são capazes de copiar as atividades apresentadas pelo professor com bastante habilidade; conhecem algumas letras, sabem nomeá-las, mas não sabem ler. Também não sabem escrever quando solicitados que executem a atividade sozinhos. [...] O copismo é a produção pedagógica de alunos que são capazes de escrever-copiar, na aparência os alunos estão escrevendo, mas a essência dessa escrita é apenas uma atividade de cópia. É possível produzir o fenômeno do copismo quando o ensino da linguagem escrita limita-se às habilidades motoras necessárias para a escrita.

Uma outra possibilidade de a prática da cópia estar presente nos discursos desses alunos se dá pela possibilidade de compreender que esta é sua tarefa, que esta prática faz parte das suas atribuições de aluno dentro do processo de aprendizagem. Temple (2007), em sua dissertação no campo da psicologia escolar, que tinha como objetivo compreender o processo de aquisição de escrita no estado de São Paulo, afirma que:

Apesar de algumas vezes não realizar a cópia, a maioria das atividades passadas na lousa eram copiadas, porque essa era a tarefa que os alunos copistas haviam internalizado, era o que eles sabiam fazer, copiar. Durante

a pesquisa, ficou muito claro que os alunos sabiam que não conseguiam escrever sozinhos, mas em alguns momentos pareciam acreditar que sabiam escrever quando copiavam (TEMPLE, 2007, p. 144-145).

Trazendo uma relação com o assunto do que já foi discutido anteriormente, se um aluno pensa no valor de aprender o Português para poder se comunicar com os ouvintes, a prática da cópia, apenas por si só, sem o apoio de uma leitura, tradução, ou reflexão não possibilita essa comunicação.

Ainda sobre o tema da cópia no bloco dos excertos anteriores, o aluno do 6º ano narra, atrelado à prática da cópia do texto projetado, a produção do texto escrito. Nessa relação com o texto, desenvolve-se a leitura e escrita autônoma e tais práticas exigem mais que habilidades motoras, pois é necessário atribuir significado à representação do que está sendo escrito. Essa forma de aprendizagem evidencia a importância de um processo que faça sentido para o aluno, e que, talvez, mostre para o professor quais as intervenções pedagógicas se fazem necessárias no processo de aprendizagem.

No excerto do aluno E, do bloco anterior, deixa transparecer que o desafio é narrado como um motivador da aprendizagem, como algo que impulsiona o aluno. No entanto, creio que cabe ao docente avaliar o nível do desafio, pois lançar um desafio que pareça ao aluno algo inalcançável pode ser frustrante ao invés de motivador.

A seguir, trago o relato de uma professora que, ao ser questionada sobre os materiais que mais utiliza em aula, narra sua estratégia de ensino na disciplina de ciências atribuindo a estratégia da cópia do quadro. Além da cópia do quadro, a professora relata sua forma de avaliação escrita complementando que ali estão presentes os sinais. Esse argumento de colocar sinais no material gráfico, talvez seja uma estratégia de adaptar, de deixar mais compreensivo o material.

Pergunta: Quais materiais você mais gosta que o professor utilize nas aulas?

Gosto do material digital, mas eu também uso o quadro de giz para eles copiarem. [...] Não, eu digo, a gente vai usar o dicionário, vocês têm que aprender a usar o dicionário. **Eu gosto, também, que eles copiem no quadro para terem a aquisição do português.** Eu avalio muito em Libras, eu faço as minhas provas em português escrito, tem bastante sinais. Só que, claro, se o aluno me sinalizar, se eu vejo que ele não está entendendo, eu sinalizo e ele responde em libras, óbvio que eu vou avaliar como certo, só que eu acho que às vezes, nas outras disciplinas eu acho que é uma ajuda para o português. Tudo o que for ajudar o português eu acho muito interessante. Foi bem conflitante, a forma como eu avalio foi uma coisa que eu discuti muito comigo mesma, a avaliação. Eu avalio

em Libras, mas eu sempre puxo para o português (L – 5 anos de docência – Professora de Ciências – Escola Municipal).

Considero importante ressaltar que a prática do copismo como forma de ensino muitas vezes está atrelada ao “treino” e aprendizagem. Quando se leva em consideração apenas a escrita realizada, podemos ter dificuldades em perceber se o aluno de fato está compreendendo o que está sendo escrito. Se, em outro momento, quando voltar ao texto copiado, ele lembrar e atribuir significado ao que está escrito, houve aprendizado. Do contrário, se não ocorrer atribuição de significado à escrita, isso se torna uma ação mecanizada e pouco produtiva em termos de aprendizagem.

Na narrativa de algumas professoras, é possível perceber similaridade ao que os alunos descrevem como forma de incentivo para leitura, ou seja, trabalhar o vocabulário, utilizar o texto em sua forma mínima na tentativa de que o aluno compreenda a totalidade do que está escrito.

Pergunta: Que materiais/recursos você utiliza nas aulas?

Primeiro eu apresento o texto, uma ideia do que que tem naquele texto, depois a gente vai ver palavra por palavra **é uma coisa assim árdua**, depois a gente pode ver as ideias que estão ali mesmo, eu questiono aquelas ideias, depois levo a interpretar, depois a gente vê algumas palavras que eles (alunos) relacionaram nos diversos contextos, por exemplo, nesse contexto essa palavra aqui tem esse significado mas nesse outro contexto ele pode ter um outro significado [...] (R – Professora dos Anos Iniciais – Escola Municipal).

Ciências mesmo a aula praticamente tem que ser com material concreto, eu ofereço textos, eu explico em sinais pra eles aqueles textos, eu procuro escrever no quadro. Eu não gosto da folhinha porque aí não dá pra explicar tudo, depois eu tento traduzir as palavras que eles não entenderam do texto, depois eu levo eles lá pro vídeo, mostro algum vídeo sobre aquele tema que a gente tá trabalhando [...] depois retorno, a gente faz alguma atividade, algum tipo de exercício. Mais no final do ano, agora neste último bimestre, eles começam a construir eles mesmos seus trabalhos de ciências para a exposição no final do ano (M – Professora de Ciências – Escola Privada).

Pergunta: Que materiais/recursos você utiliza nas aulas?

Uma das coisas que eu digo pra eles que é fundamental. Como a gente tem a disciplina de português escrito, língua portuguesa escrita, todo material que vem, vem em português. Eles têm que se acostumar com isso o mundo lá fora é assim, mas vídeo aula de História com vídeos é uma, eu monto slides para eles dos conteúdos, eu pego algumas coisas de filmes com legendas, já pesquisei em vídeos de outras escolas com vídeo com alguma aula sinalizada em sinais algumas coisas assim, esses recursos ou internet, então de mostrar imagens pra eles bastante (A – 15 anos de docência – Português – Escola Estadual).

Nos relatos anteriores percebe-se uma variedade de propostas centrada na leitura e escrita, relacionadas aos diferentes métodos de ensino das línguas. Percebe-se uma grande preocupação com o ensino do vocabulário, na relação entre imagens e textos, na preocupação na tradução de textos e ainda na tentativa de adaptação dos materiais, adicionando sinais ou a escrita da Libras.

A estratégia adotada por alguns educadores, de estudar palavra por palavra, nem sempre resulta na compreensão leitora de textos. Segundo Pereira e Karnopp (2003), quando a prática educacional dá ênfase ao vocabulário isolado,

[...] a escola leva os alunos a prestarem atenção às palavras individualmente, preocupando-se em entender o significado literal das palavras e não buscando um sentido mais amplo do texto (PEREIRA; KARNOPP, 2003. p. 167).

Nessa mesma direção, em uma investigação sobre as experiências de professoras com alunos surdos e com a Libras, quando as professoras foram questionadas sobre suas estratégias metodológicas de ensino, encontrou-se práticas semelhantes em que as atividades priorizadas nas salas de aula eram centradas no ensino de vocabulário. Segundo as autoras:

As atividades de cópia ou aquelas que priorizam o ensino do vocabulário ou de estruturas frasais acabam sendo estratégias possíveis no trabalho da professora não-fluente em LIBRAS. Supomos que as atividades propostas para o ensino de Língua Portuguesa estão atreladas ao conhecimento das línguas envolvidas (LIBRAS e Língua Portuguesa) e das concepções de língua e de ensino de línguas na escola (KARNOPP; KLEIN, 2007, p. 70).

Encontra-se, no relato das professoras, diferentes materiais utilizados na sala de aula, para além dos textos e vocabulários, esses materiais aparecem com recorrência no relato das práticas docentes, tais como, vídeos (sinalizados e com legenda), o uso do *Power Point*, imagens e até mesmo a experiência de exposição do que foi estudado ao longo do ano. Os materiais mencionados pelas professoras evidenciam uma ênfase dos recursos visuais que, provavelmente, tem como objetivo uma aproximação dos significados presentes nas línguas estudadas.

Materiais didáticos eu uso o dicionário do Capovilla, um outro livro do Madson é Língua e Mistério. Um livro amarelo, eu utilizo bastante ele, porque tem também a questão da escrita de sinais que utilizo na disciplina de didática e materiais com adaptação. Por exemplo, eu aprendi muita coisa no magistério, e eu adapto esses materiais para a língua escrita de sinais. Por exemplo, um jogo de dados que tem os números, eu substituo pelo sinal, não pela palavra em língua portuguesa, mas

pelo número na matemática – utilizo o sinal com a datilologia na verdade, o sinal do número. O Calendário também eu coloco um cartaz com todos os dias, com os meses do ano, enfim, todos eles utilizando a língua de sinais. Agora tem tido uma mudança muito grande, a gente não tem colocado a escrita de língua de sinais com os números. Antigamente se usava a escrita do número oito, por exemplo, escrevendo o número oito em língua de sinais agora nós colocamos diretamente a grafia do número oito. Quinta, sexta, sábado, os dias da semana sim. A gente utiliza a escrita da língua de sinais, mas os outros números a gente utiliza apenas o número (S – 17 anos de docência – Professora de Didática – Escola Estadual).

Cabe destacar que, a disciplina de didática é ofertada nesta escola para alunos do curso normal, direcionado à formação de professores na escola. Na narrativa da professora S, está presente o relato de uso de diversos materiais e estratégias metodológicas.

Na primeira leitura, chamou-me atenção a questão da adaptação dos materiais, pois, aparentemente, a professora aposta na adaptação de material criado e pensado para alunos ouvintes, adaptando o material com algum sinal ou, até mesmo, adicionando a escrita de sinais²⁵. Entre os docentes, é recorrente o discurso das dificuldades em encontrar materiais disponíveis para a educação de surdos. Entretanto, não se pode esquecer que objetivos de ensino bem elaborados, experiências escolares potentes e o olhar cuidadoso do professor podem oportunizar que o aluno apresente avanços no seu desenvolvimento do processo escolar.

Pergunta: O que te ajuda a melhorar? O que te ajudou a aprender bastante?

Eu faço os temas, isso é bastante necessário. Matemática tem bastante tema. Às vezes as frases de português eu consigo, mas poucas. Tenho treinado, tenho tentado me esforçar e aprender. Venho aprendendo de pouco em pouco e tenho estudado bastante. É isso, leio um pouco e estudo (G – 9º ano – 25 anos – Escola Privada).

No excerto anterior, ao ser questionado sobre o que ajuda a melhorar e a aprender mais, o aluno se refere aos temas, ou seja, a realização de atividades extraclasse como ferramenta para desenvolver as habilidades necessárias. As atividades extraclasse, relatadas pelo aluno, apresentam foco no aprendizado diferenciando no sentido de ensino que, conforme Biesta (2020), possibilitam uma existência com e no mundo.

²⁵ A escrita de sinais é um sistema de escrita das línguas gestuais, que expressa os movimentos, as configurações das mãos, as marcas não-manuais e os pontos de articulação.

De certa forma, a solicitação da tarefa de casa parece ser uma estratégia pensada pela professora com objetivo de desenvolver a autonomia. Ao estimular que o aluno realize as atividades fora da sala de aula, a professora pode estar com a intenção de valorizar uma postura mais proativa, maior capacidade de solucionar problemas, desenvolvimento de um pensamento mais crítico sobre o que vem vivenciando e aprendendo.

Ao desenvolver a autonomia, o aluno tem a possibilidade de estimular a criatividade, a capacidade de colaboração e criação de novos interesses. Os benefícios citados se confirmam quando o aluno narra essa prática resulta do processo de aprender pouco a pouco, através do estudo constante em casa. Encerrando seu relato, o aluno diferencia ler de estudar, o que possibilita pensar que além das atividades de casa que o professor solicita, compreendida pelo aluno como estudar, a ação da leitura parece ser narrada como momento para além da tarefa de casa, para além do estudar, talvez, atribuindo ao prazer pela leitura.

Pergunta: O que te ajuda a melhorar? O que te ajudou a aprender bastante?

A professora explica tudo e, depois que já sei tudo, sinalizo sozinha o que foi explicado. Depois, copio – também sozinha – e penso, escrevo e faço muitos temas (N – 4º ano – 10 anos – Escola privada).

Na narrativa anterior, quando questionado sobre o que ajuda a melhorar e a aprender bastante, a aluna mais uma vez traz em sua narrativa a importância da autonomia. Além dessa liberdade em realizar as atividades sozinha, ela traz um traço importante dentro das salas de aula das escolas de surdos: a importância do protagonismo do aluno ao relatar o que foi aprendido com o apoio da professora.

Essa abordagem de colaboração e flexibilidade de papéis na aprendizagem é uma prática comum nas salas de aula nas escolas de surdos. Em diversos momentos, a estratégia de professores de alunos surdos é promover o espírito de igualdade entre alunos e professores. De acordo com Ladd e Gonçalves (2011, p. 313),

[...] os educadores surdos geralmente entendem sua função como articuladores da aprendizagem, e dividem seu espaço de professores e instrutores com seus alunos mais facilmente do que outras culturas o fazem.

Retornando a centralidade deste bloco de análise ao tema do uso das duas línguas, na narrativa dos alunos que aparece nos excertos a seguir, tem muito presente a importância da centralidade da Libras no processo educacional.

Pergunta: O que te ajuda a se desenvolver?

[...] relacionando a LP e LS usando a LS como primeira língua, por exemplo, essa cadeira aqui ou essa mesa vai saber se esses apontamentos através da língua de sinais a gente pode pedir e depois pedir como se escreve em língua portuguesa, então isso também faz parte do processo (M – 2º ano – Ensino Médio – 16 anos – Escola Estadual).

Pergunta: E nas aulas, que materiais utilizados pelos professores tu mais gostas?

O bom é quando a fluência em língua de sinais é perfeita, alguns professores não são assim e assim tenho que conviver com ambas as situações (M – 3º ano – Ensino Médio – 18 anos – Escola Estadual).

Embora tenhamos a Lei nº 14.191, de 2021, que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como uma modalidade de ensino independente — antes incluída como parte da educação especial —, sabemos que ainda há muitos caminhos a serem trilhados para que se respeitem os direitos e se concretizem práticas que assegurem aos surdos a educação bilíngue.

Através do reconhecimento da Libras, diversos acontecimentos desencadearam na promoção de formação de intérpretes, na defesa de escolas bilíngues para surdos e no desenvolvimento de materiais didáticos em Libras. Entretanto, a Língua Portuguesa segue ocupando um espaço significativo no processo escolar e social do sujeito surdo, pois o sistema de escrita ensinado na maioria das escolas é baseado nessa língua.

Dessa forma, o processo de aprender a modalidade escrita de uma língua para o aluno surdo é, particularmente, mais complexo, pois o surdo aprende a escrever pela primeira vez em sua segunda língua. Por mais que a escola de surdos tenha avançado bastante em relação ao reconhecimento da Libras e o uso das línguas em sala de aula, ainda percebemos, na narrativa dos alunos participantes dessas entrevistas, a necessidade da clareza e da importância da Libras na comunicação.

A centralidade da Libras passa a ser um aspecto importante na narrativa desses sujeitos, conforme os excertos seguintes em que os alunos expõem que para se desenvolver melhor é fundamental o uso da língua de sinais. Ainda, está presente

na narrativa do aluno da escola municipal que a fluência linguística é essencial para o interesse na abordagem de conteúdos e para uma aprendizagem satisfatória.

Na narrativa do aluno da Escola Municipal, está presente a relação da Libras com o Português escrito.

Pergunta: Agora eu quero que tu me expliques coisas que tu achas importante que tem aqui na escola?

Eu acho importante para a aprendizagem a língua de sinais, a prática na língua de sinais e que a língua de sinais seja ensinada junto com as palavras, para estudar a equivalência entre palavras e sinais. Gosto da questão da sinalização que é rápida e quando a gente coloca numa frase às vezes fica um pouco confuso. Então ao estudar a frase em língua portuguesa é muito importante (D – 9º ano – 17 anos – Escola Municipal).

Ao ressaltar que estudar frases em Língua Portuguesa é muito importante, talvez, seja pela compreensão que a escrita representa o acesso a informações que compõem a sociedade em que esses sujeitos vivem. Ainda a interação com diferentes suportes de escrita, tais como sites, mensagem de celular, escrever cartaz, bilhetes, enfim, utilizam importantes instrumentos disponíveis para a comunicação, inclusive com pessoas ouvintes.

A seguir, dois alunos de Escolas Estaduais diferentes, abordam em seu relato a importância da fluência do professor no processo de aprendizagem. No primeiro relato, está presente o uso de materiais visuais, na prática do professor, para auxiliar na explicação de determinado conteúdo, o que auxilia na compreensão do assunto abordado. Fica evidente que este aluno acredita que o material visual seja um complemento do conteúdo para auxiliar na lacuna que a falta de fluência do professor deixou no momento da explicação. Outra vez, a importância de uma boa comunicação para a qualidade do ensino.

Pergunta: De todas as coisas que tem aqui na escola, o que te ajuda a aprender melhor?

Os professores que sabem língua de sinais conseguem dar uma explicação melhor, diferente dos professores que sabem pouco a Libras. Com esses às vezes eu tenho um pouco de dificuldade de entender. Também o uso de material visual, que auxilia a explicação, me ajuda na compreensão do conteúdo; como numa escola de ouvintes se utilizaria explicação, aqui eu consigo entender em função do uso da língua de sinais (H – 2º ano – Ensino Médio – 15 anos – Escola Estadual).

[...] um professor que tem bastante contato com os alunos, pode no futuro ser chamado a trabalhar como intérprete, e seguir trabalhando nos dois empregos, com um salário melhor, porque aí ele adquiriu fluência. Quando esse contato não acontece, o professor é fraco, os alunos acabam deixando a aula e o número de alunos diminui, tudo em função dessa pouca fluência. Eu queria que

todos os professores fossem igualmente fluentes, mas agora sei lá, sinto que falta algo, antes o grupo tinha um movimento forte, agora não (D – 3º ano – Ensino Médio – 20 anos – Escola Estadual).

Ainda no bloco de excerto anterior, o aluno D explica que a justificativa para a redução de alunos surdos na escola se dá pela falta de fluência dos professores em escolas de surdos. Ainda ressalta, com uso da sua consciência social, que percebe que a quantidade de professores fluentes na escola básica vem diminuindo, talvez a percepção deste aluno se dá de pelo fato de que grande parte dos professores surdos foram ministrar as disciplinas de libras obrigatória nos cursos de licenciatura.

Em outros estudos sobre a prática docente, a Libras é colocada em evidência, não apenas como língua de comunicação ou como meio de acesso ao conhecimento, mas, além disso, ela é narrada como marca que possibilita tornar-se surdo e o bom professor é aquele que fornece subsídios para que os alunos se tornem culturalmente surdos (ZANINI, 2018).

A seguir, o aluno da escola privada relata a importância de estudar a cultura e seus elementos, tudo através da Libras e ainda finaliza que assim é prazeroso aprender.

Pergunta: E nas aulas, que materiais utilizados pelos professores tu mais gostas?

Eu gosto dos filmes de história, das apresentações em Powerpoint que falam como as coisas de fato ocorreram ao longo da história. [...] É, a gente estuda sobre a cultura e outros elementos também [...] língua de sinais, porque tudo é direto em Libras e assim eu aprendo mais, então eu gosto que seja assim (M – 3º ano – Ensino Médio – 19 anos – Escola Privada).

Pergunta: Quais materiais você mais gosta que o professor utilize nas aulas?

Tem alguns materiais que ajudam a avançar na aprendizagem. Algumas coisas são muito positivas para a aprendizagem, algumas são um pouco negativas. Por exemplo, a questão da língua portuguesa, **quando tem textos muito extensos, é um pouco chato** (L – 2º ano – Ensino Médio – 17 anos – Escola do Estadual).

Esse relato é uma forma de assegurar seu direito e defesa pelo uso da língua de sinais através de sujeitos fluentes, assegurando seu direito à aprendizagem. Através da utilização de recursos pedagógicos visuais associados a uma sinalização fluente, possibilita que o aluno consiga interagir mais com o conteúdo da aula, deixando o aprendizado mais dinâmico.

Além disso, a possibilidade de estudar sobre diferentes temáticas faz parte da tarefa educativa, pois segundo Biesta (2020) proporcionar que o sujeito exista no

mundo é preciso que ele compreenda alguns elementos da convivência. Logo, compreender elementos da cultura, língua e identidade faz com que o aluno perceba também aspectos da sua existência, a existência do outro e a existência do mundo.

Arelada a ideia de estudar sua cultura e seus elementos, o estudante L lembra de alguns materiais pedagógicos como sendo positivo para aprendizagens, outros sendo negativos.

O exemplo que o aluno escolhe para narrar é o uso dos textos extensos em língua portuguesa, como um ponto negativo da aprendizagem. Talvez esse aluno se refira negativamente aos textos em Português por não reconhecer o sentido do texto; possivelmente, por não dominar o vocabulário e a gramática presente no material, deixando o aprendizado pesado, maçante e sem sentido usual. Ou seja, existe neste excerto uma gama de possibilidades de análises. O uso dos textos em Português nas escolas bilíngues para surdos é um assunto que tem sido tema de diversos estudos (PEREIRA; KARNOPP, 2003; GÓES, 1996; FERNANDES, 2003; CÁRNIO, 1995; ALMEIDA, 2000). Com isso, o que mais me chama a atenção nessa narrativa é que, talvez, a prática educacional vivenciada por esse aluno, em relação ao ensino da leitura e da escrita, foi baseada em palavras soltas, ou seja, vocabulários que mais tarde seriam combinadas para que fosse possível formar frases.

Convergindo com a ideia anterior de aprender a língua a partir de palavras soltas, pode-se pensar em estratégias para a leitura de literatura no ensino das línguas, conforme excerto a seguir.

Também fazemos trabalho sobre livros, se faz uma palestra sobre o livro, se apresenta teatro, também os autores famosos vêm nos visitar e autografam os livros. É o projeto “fome de ler” (sinal de comer no olho) (L – 3º ano – EM – 18 anos – Escola Privada).
--

Conforme mencionado anteriormente, a literatura possibilita que o estudo do texto se dê de maneira contextualizada, tal como as autoras Pereira e Karnopp (2003) defendem. Essa maneira de trabalhar o projeto de literatura, conforme apresenta o aluno L, deixa o ensino mais interligado, pois é proposto uma palestra sobre o tema abordado, em seguida, se apresenta o teatro sobre a livro que está em estudo e ainda os alunos têm a possibilidade de conversar com o autor do livro.

A contextualização se dá no momento em que é possível perceber o mesmo assunto em diferentes abordagens vinculando o conhecimento a sua aplicação, além

disso, possibilita que o conteúdo seja utilizado levando em consideração as especificidades e as experiências vividas pelos alunos.

Ainda, esse aluno elenca algumas estratégias interessantes, como, por exemplo, a leitura, a palestra, a transformação da história em teatro, a visita do autor para autografar o livro que já leu. Todos esses usos da literatura estimulam o desenvolvimento do sujeito leitor, oportunizando assim o desejo, o gosto pela leitura. Segundo Gurgel (2016), estimular o gosto pela leitura em sala de aula se tornou uma estratégia pedagógica potente também no contexto bilíngue de educação de surdos. Nessa direção, torna-se necessário estimular a leitura, fazendo com que o aluno desenvolva o interesse e o prazer em utilizar a literatura para impulsionar o hábito pela leitura.

As narrativas de professoras, que seguem, de certa forma conversam com os relatos dos alunos do bloco de excertos apresentado anteriormente. A professora de Libras, por exemplo, quando questionada sobre os materiais que mais utiliza em sala de aula, relata que sua estratégia pedagógica é baseada no uso da literatura, em especial a clássica.

Mas na educação infantil, por exemplo, eu já trabalho com eles... eu trago o texto, eu trago a história dos 3 porquinhos em Libras. Eles olham, aí a gente sinaliza, e aí eles olham também a historinha, só no desenho depois (M – Professora de Libras – Escola Municipal).

Material que eu utilizo muito, e através do brincar, que é recorrente na sala de aula, através do brincar, entra a língua de sinais e entram todas as outras coisas [...] a aula se dá em língua de sinais (C – Professora de Educação Infantil – Escola Privada).

A prática de uso da literatura é recorrente nas salas de educação infantil e anos iniciais. Existem diversos usos da literatura, como, por exemplo, a literatura como disparadora de conteúdos, a literatura como sensibilizadora de projetos, a literatura como abordagem das datas comemorativas, a literatura como um material pedagógico para abordar o uso da Língua Portuguesa e ampliar a sinalização dos alunos.

Independente do objetivo a ser utilizado, a literatura infantil tem o poder de estimular o imaginário, além de, possivelmente, responder a perguntas, de compreender como funciona a sociedade, elementos da cultura, de encontrar novas formas de resolver problemas e instigar a curiosidade. O uso da literatura infantil da sala de aula tem uma importância que vai para além do prazer.

Gurgel (2016), em sua dissertação de mestrado, realizou entrevistas com professoras de escolas de surdos sobre o uso da literatura nas escolas de surdos. Esse estudo teve como objetivo promover a problematização das possibilidades do uso da literatura no fazer pedagógico de professoras e das representações que com elas vêm sendo tecidas no contexto da educação de surdos. A autora argumenta que é possível perceber que a utilização da literatura ultrapassa a necessidade de abordagem de temáticas. Em suas análises, a autora descreve que “as professoras mencionam a possibilidade que a literatura oferece de desenvolver diversos conteúdos a partir de um único livro, assim, abrangendo um leque de possibilidades de trabalho” (GURGEL, 2016, p. 79). Essa abordagem do uso da literatura para abrir um “leque de possibilidades” está ligada à ideia de um trabalho interdisciplinar relatado pelas professoras que participaram do estudo da autora.

Ressalto a importância do uso da literatura infantil no contexto educacional bilíngue de surdos, pois a literatura está diretamente relacionada com a cultura e com a comunidade linguística.

Voltando o olhar ao excerto da professora M, sobre o uso dos recursos pedagógicos, ela aborda a importância de trazer o uso do clássico literário através de diferentes formas. Ou seja, ela apresenta a história em desenho, depois sinaliza utilizando as imagens e, por último, traz o texto. Embora não fique evidente que a prática acontece nessa ordem, acredito que deve ser essa a organização.

Portanto, a partir das atividades descritas anteriormente, percebe-se que o uso da literatura pela professora objetiva um diálogo entre as duas línguas e também em significar o Português utilizado no texto a partir da Libras, pois “uma vez alfabetizada, a criança surda deve, no ensino fundamental, praticar a tradução, a leitura e a produção de textos” (KARNOPP, 2005, p.107). Além disso mostra traços da intencionalidade pedagógica na tarefa educativa da professora.

Seguindo a ideia de discutir a literatura em sala de aula, trago excerto de três professoras que narram suas formas de trabalhar com os alunos. Uma das professoras dá exemplos de estratégias utilizando texto pequeno, nomeado por ela como “textinhos”. Em seus relatos, está presente a visualidade: as imagens para disparar determinado assunto, conteúdo ou contexto.

Pergunta: Nas tuas aulas, que materiais e recursos que utilizas mais?
--

Trago os desenhos. Depois eu peço pra eles botarem em ordem. E depois a partir dali eles põem [...] para contarem a história. Depois eles colocam em libras, que eles contam historinha e a gente tenta fazer pela parte escrita. Aí a gente monta o textinho pequeno, na parte escrita, mas eu sempre procuro fazer só de Libras para depois português (S – Professora de Português e Libras – Escola Municipal).

[...] Que eles vão relacionar né. A figura com o sinal... ali, ó, os 3 porquinhos. Aí eles fizeram né, em dobradura... claro eu trouxe uma folha de ofício... aí eles fizeram o porquinho ali, aí depois eu trouxe o lobo. Aí eles viram o sinal do lobo. Aí a datilologia [...]. Depois eles copiam, é assim que eu tento trabalhar com eles (M – Professora Educação Infantil – Escola Municipal).

Eu procuro sempre tentar e insistir no datilológico, pois assim o aluno vai assimilando... alguns surdos têm prática normal, mas aquele tem mais dificuldade precisa de adaptação. Aquele que assimila vai se desenvolvendo. Fizemos estratégias iguais? Não, precisa adaptação, precisa paciência e diferentes formas de ensinar. Aquele que compreende rápido, tu ofereces materiais e vai oferecendo, mas aquele com dificuldade não utiliza os mesmos materiais, se utilizar vai ficando atrasado por não compreender. Como se fosse a consciência dele. Padronizar as estratégias? Impossível! (C – 12 anos de carreira – Anos Iniciais – Escola Estadual).

Fica evidente, no relato da professora S, uma preocupação centrada na prática pedagógica através da imagem e do texto, possivelmente, com o objetivo de tornar o texto escrito mais interpretável, e ainda a preocupação na tradução e registro da sinalização. Considero que o uso das línguas na educação de surdos ainda merece muita atenção, pesquisa e discussão, pois o relato dos alunos presente neste estudo reforçam que a Libras deve ser sua língua de instrução, no entanto, percebe-se que, nas narrativas, a língua de sinais é colocada em segundo plano, pois percebe-se que o importante seria aprender o português.

Considerando a expressão “textinho”, surge o questionamento sobre a possível omissão de alguns detalhes presentes na sinalização desses alunos e seus registros. Nessa direção, é importante atentar para a prática pedagógica, a partir da advertência de Karnopp:

[...] busca-se uma correspondência estreita entre a língua portuguesa e a língua de sinais, subordinando os sinais à estrutura sintática da língua portuguesa; conseqüentemente a língua de sinais é artificializada, funcionando com uma “alternativa” ou dicionário, e a escrita do português é imposta aos surdos sem considerar a especificidade linguística e cultural dos mesmos (KARNOPP, 2009, p. 57).

No bloco de excerto anterior, está presente a estratégia de utilizar a datilologia como forma de ensino da língua portuguesa. A professora M descreve sua prática pedagógica através de etapas que se relacionam, por exemplo, sinal, imagem, material concreto (dobradura), datilologia e finalmente a escrita.

No relato da professora C está presente a preferência pela utilização do datilológico, como alternativa de assimilação, provavelmente do ensino do Português. Ainda complementa que os alunos que têm prática, deixando a entender que, neste caso, o aluno consegue utilizar o datilológico.

Acredito que esse comentário seja em relação à fluência do aluno surdo, uma vez que o aluno que está imerso na língua utiliza a estratégia de datilologia com muita facilidade, já o aluno que está em aquisição de língua necessita de estratégia diferenciada para desenvolver a prática de realizar a datilologia. Uma possibilidade de desenvolver a habilidade em relação ao datilológico, é de treinar o alfabeto manual com a ideia de “soltar a mão” de forma lúdica e descontraída, para aos poucos ir acrescentando os conteúdos linguísticos da Libras.

Através do planejamento pedagógico que parte do princípio da constituição de formas de ser e estar no mundo, os sujeitos surdos significam práticas culturais, entre elas, o letramento linguístico. O ensino dinâmico e com estratégias interessante, torna-se possível que os alunos estabeleçam a consciência de que ainda que haja uma coincidência entre letras do Português e a configuração de mão (CM) de alguns sinais, a Libras é uma língua completa e funciona de forma independente se comparada à digitação manual.

Além dessas questões de uso de literatura e do português na modalidade escrita, nestas narrativas está presente a importância da ludicidade nas práticas escolares, conforme o excerto a seguir.

Gosto das brincadeiras, dessas brincadeiras com provocações e aprendizagem que fica mais claro. Eu gosto dos professores que ensinam que fazem também a gente usar mais a língua de sinais, utiliza a escrita que possa ampliar o pensamento (S – 8º ano – 14 anos – Escola Privada).
--

A metodologia de ensino, por meio de jogos e brincadeiras, possibilita que a criança seja atraída para um ambiente de motivação e interação que auxilia na construção do conhecimento. O brincar na sala de aula aguça o aprendizado através da interação participativa com o conteúdo, deixando a aula mais dinâmica e interessante. Fortuna (2000, p. 155) argumenta que:

A sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isto é necessário encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas - ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender - e psicológicas - contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a

construção do ser humano autônomo e criativo - na moldura do desempenho das funções sociais - preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença.

Da mesma forma, encontramos a ludicidade na fala da aluna S do 8º ano, quando questionada sobre como são as aulas e os materiais. A aluna traz em sua narrativa a satisfação do brincar, do desafio no momento da aula e ainda, ressalta a importância do professor realizar essa interação através da Libras. A estratégia pedagógica preferida desta aluna demonstra o prazer nas atividades que, provavelmente, é possibilitado pelo uso dos recursos pedagógicos que proporcionam maior concentração, com a importância do conforto linguístico necessário, através do uso da Libras. Assim, está presente a oportunidade de ampliar seu conhecimento na busca de sentido do texto escrito, preferencialmente, ampliado por meio de brincadeiras, jogos e discussões sinalizadas.

Ainda sobre ludicidade, trago narrativas de um aluno que refere os jogos como os recursos pedagógicos que mais gosta que o professor utilize em aula, conforme o excerto a seguir:

Meu interesse maior é em jogos, no Uno, por exemplo, a gente faz disputas, ri bastante com as peças. Eu tenho muita curiosidade e principalmente quando utilizo a Língua de Sinais também nesses jogos. O mais importante é que isso estimula a aprendizagem de língua portuguesa, do inglês, a aprendizagem da matemática e eu adoro isso porque alguns jogos que são só prazerosos são legais, mas o que vão me dar? (R – 8º ano – idade não informada – Escola Estadual).

O jogo Uno²⁶ foi referido nos dois excertos das entrevistas dos alunos de forma positiva. A estratégia pedagógica pautada no jogo pode ser utilizada com o objetivo de desenvolver o raciocínio lógico, a cooperação, a competição, coletividade, respeito mútuo entre outras possibilidades para compreensão de determinado conteúdo, em geral utilizado nas aulas de matemática. Além disso, o jogo pode promover uma mudança na classe, ou seja, o professor passa de comunicador de conhecimento para observador e mediador da aprendizagem. Conforme a observação de Biesta (2020) em relação ao ensinar e aprender, o segundo seria a

²⁶ Uno é um jogo de cartas que tem como objetivo ser o primeiro jogador a ficar sem nenhuma na mão. As cartas são descartadas uma por vez, correspondendo ao número ou a cor da carta jogada anteriormente.

tarefa do “aprendiz” e o professor seria o responsável pelo ofício de alunar. Conforme Fenstermacher (1986), alunar seria a ação de:

[...] instruir o aluno sobre o procedimento e exigências do papel do alunar, selecionar o material a ser aprendido, adaptar este material para que seja apropriado ao nível do aluno, construir as oportunidades mais apropriadas para o aluno ter acesso ao conteúdo [...], monitorar e avaliar o progresso do aluno, e servir ao aluno como uma das principais fontes de conhecimento e habilidade (FENSTERMACHER, 1986, apud BIESTA, 2020, p. 66).

Nesse caso, a aprendizagem poderia ser o fruto da atividade de alunar, realizada pelo professor, no momento da escolha de determinado recurso pedagógico como forma de desenvolver certo conteúdo. Biesta (2020), ressalta que o professor não deve pensar no ensino com o objetivo de realizar a aprendizagem, afinal a aprendizagem pertence ao aluno. A preocupação do professor deve ser focada na atividade de “alunar”, ou seja, em realizar um bom planejamento, a escolha de materiais que possibilitem desenvolver determinadas habilidades, uma organização de sala de aula que facilite a interação entre os alunos, entre outras possibilidades. Esse seria um ponto de vista possível para compreender a tarefa educativa do professor, que deve estar pautada no (re)criar recursos pedagógicos, em (re)organizar estratégias pedagógicas em vista da promoção do letramento linguístico

No relato da professora da educação infantil, está presente a ênfase do brincar na sala de aula associado à Libras. A ludicidade não necessariamente é baseada em estratégias pedagógicas resumidas a jogos, mas a sala de aula que está presente as principais características do brincar, influenciando na escolha dos conteúdos, nas estratégias metodológicas e a forma em que o aluno irá interagir na sala de aula.

Em uma sala de aula lúdica, o professor compreende que não pertence a ele o papel central da aprendizagem, identificando a importância da autonomia do aluno no seu desenvolvimento. Neste sentido a intencionalidade pedagógica está pautada na significação de práticas pedagógicas que mobilizam a cultura surda, a visualidade e a compreensão linguística. De acordo com Fortuna (2000), uma aula lúdica é uma aula que se assemelha a brincar – atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade.

Ainda explorando as narrativas de professoras de Libras, trago o excerto a seguir, em que a professora de Libras dos anos finais do Ensino Fundamental relata sobre seus materiais e prática pedagógicas.

Os materiais que eu utilizo em sala de aula, por exemplo, eu dou o texto em xerox os alunos leem, sinalizam a gente tem essa interação, eles não usam a escrita de sinais, a maioria usa Libras. Às vezes, a gente usa teatro, poesia; às vezes alguns não gostam de Libras, tem essa diferença entre os alunos. Por exemplo, no 7º ano a gente interage bem, é bem tranquilo. Eu percebo que no ensino médio também é bem bom, no oitavo ano é mais ou menos porque tem bastante aluno, aí é diferente. Eu percebo essa diferença entre eles, não são oralizados, mas são mais visuais (A – 8 anos de docência – Professora de Libras – Escola privada).

No excerto anterior, a professora, da mesma forma, traz em sua narrativa a prática de significar o Português utilizado no texto, a partir do uso da Libras. Ainda, a professora relata que, em sua experiência pedagógica, a diferença do perfil das turmas. No entanto, o que me chama atenção nessa narrativa é o uso do teatro.

Como professora, compreendo a importância e a recorrência do uso do teatro dentro da escola de surdos, pois o teatro com seu caráter visual, tem a funcionalidade de estimular a aprendizagem, potencializar o raciocínio lógico, estimular a capacidade comunicativa e a compreensão de mundo, deixando evidente que a tarefa educativa compreende a promoção do letramento linguístico e das experiências visuais na significação cultural e comunitária. Para os autores Lima e Vieira (2016, p. 97):

O teatro pode ser compreendido como um recurso valioso na educação do aluno surdo, pois a língua de sinais, por suas características visuoespaciais, apresenta afinidades com a gestualidade teatral. Como estratégia de ensino e aprendizagem, o teatro facilita a abordagem de conteúdos e conceitos, permitindo ao surdo uma melhor compreensão de seu objeto de estudo, considerando a possibilidade de se expressar artisticamente, sem utilizar a língua dos ouvintes.

Por ser uma atividade na maior parte das vezes realizada em grupo, o teatro possibilita a troca de experiências, as vivências cotidianas tanto na sala de aula como fora dela. Nesse contexto, o professor deve proporcionar aos alunos esta forma de construção de um aprendizado pautado na cultura surda, na exploração da expressão corporal e na utilização da sua língua materna como expressão artística.

A manifestação do uso da Libras aparece de diferentes formas nas narrativas aqui presentes, inclusive nos possibilita pensar que o nível de fluência linguística tenha dimensões diferentes para professores e alunos da educação de surdos. Essa perspectiva provoca algumas reflexões, como, por exemplo, que, de alguma forma, o aluno surdo compreende que domina sua própria língua e, portanto, não admite ou desaprova alguém que ainda não a tenha dominado por completo.

Na seguinte seção irei apresentar as questões relativas ao papel docente quando se trata das estratégias e possibilidade de trabalhar com diferentes materiais que buscam a visualidade como estratégia de ensino.

5.2 PARA ALÉM DAS LÍNGUAS: PRÁTICAS VISUAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nesta seção, analiso narrativas de professores e alunos sobre as práticas de ensino através de diferentes recursos visuais. A visualidade é relevante na educação de surdos, pois a Libras é uma língua gesto-visual uma vez que a comunicação linguística é recebida através da visão e desenvolvida no espaço pelas mãos, pelo corpo e pela expressão facial. Lebedeff (2010) em sua investigação sobre concepções e usos de estratégias de letramento visual na educação de surdos, aponta que, “a surdez, se compreendida como uma diferença linguística, apresenta uma gama de características singulares. Entre essas singularidades, encontra-se a Libras, que é uma língua visual” (LEBEDEFF, 2010, p. 175).

Há tempos, os sujeitos surdos são narrados através das suas experiências visuais. Essas experiências se tornam fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos, pois todo momento a visualidade está sendo experienciada por eles. Segundo Skliar (2001, p. 176):

[...] a experiência visual dos surdos envolve, para além das questões linguísticas, todo tipo de significações comunitárias e culturais, exemplificando: os surdos utilizam apelidos ou nomes visuais; metáforas visuais; imagens visuais, humor visual; definição das marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras formas de significações.

No processo de escolarização dos sujeitos surdos existe, em sua maioria, profissionais preocupados em práticas pedagógicas baseadas em estratégias que buscam auxiliar as crianças a ler na língua majoritária da sociedade. Desta forma, se torna essencial a utilização de estratégias específicas para que sejam pensadas metodologias adequadas para as necessidades dos alunos surdos, ou seja, práticas pedagógicas que valorizem a visualidade e que busquem formas diferenciadas para apresentar determinados conteúdos. Os autores Taveira e Rosado (2017) afirmam que:

[...] existe uma didática específica desenvolvida em contexto de Educação Bilíngue (Libras e Português) que tem como predominância os processos de

letramento visual enriquecidos dos artefatos multimídia contemporâneos. (TAVEIRA; ROSADO, 2017, p. 22).

Portanto, para que as práticas educacionais de letramento visual e linguísticas sejam utilizadas no contexto escolar de forma que auxilie os estudantes a desenvolvem-se no seu processo educacional, os docentes dependem das experiências vivenciadas por seus alunos. É através dessas experiências que se torna possível perceber de que forma o aluno interpreta o mundo, a partir deste entendimento será mais fácil observar, classificar, organizar recursos pedagógicos, ou seja, artefatos culturais que combinam com o uso da visualidade e do letramento linguístico no contexto da educação bilíngue de surdos. Mas afinal, o que é o letramento visual? Segundo Taveira e Rosado (2017, p. 24), “O letramento da pessoa surda, ou o que significa ser letrado para um surdo, está em jogo diante do discurso e da prática de didáticas visuais diferenciadas. Isto demanda o entendimento visual no contexto da surdez”.

Assim, o sujeito surdo é levado a compreender o mundo pelos olhos, e o seu primeiro contato com a leitura se dá através das imagens. A imagem para o surdo é vista para além da ilustração, ela passa a ocupar o papel de informação e ancora a contextualização da temática do texto.

A partir dessa breve contextualização sobre a abordagem do bloco de análise, volto o olhar para as entrevistas e os trechos selecionados, especialmente quando o pesquisador pergunta para o aluno sobre qual material que mais gosta que o professor utiliza nas aulas. O aluno do 8º ano traz na sua narrativa a prática da pesquisa no computador, o cuidado com o corpo e o apontamento da importância do aprender para não reprovar.

A pesquisa realizada no ambiente virtual é uma prática recorrente na escola, pois através da internet encontramos diferentes formas de abordar um conteúdo de uma forma mais interativa e que se torne mais interessante para os alunos. Atualmente encontramos diferentes recursos para tratar de determinado conteúdo que podem ter objetivos e finalidades semelhantes, como por exemplo, questionário, vídeos, textos e até mesmo uma simples pesquisa com o nome do assunto nos sites de busca.

Assim, é possível diversificar os modos de ler, escrever, diferenciando os recursos e as estratégias pedagógicas de promoção da leitura e escrita e

diferenciando o lugar onde essas práticas pedagógicas se efetivam. Hoje em dia não é difícil encontrar materiais tecnológicos em Libras. Exemplificando, facilmente se encontra canais no Youtube²⁷, desenvolvido por docentes, em que tratam de diversos temas em Libras, bem como grupos de extensão de universidades.

Ainda na narrativa do aluno do 8º ano, quando expressa “que temos que ter cuidado pra não reprovar, fazer o melhor”, o aprender aqui é voltado somente para a aprovação escolar e não para conhecimento de mundo, cultura, vida e identidade, elementos importantes para o desenvolvimento de qualquer sujeito.

Através de um viés mais filosófico, Dalbosco (2020) nos auxilia a pensar que quando se preocupa demasiadamente com a busca de resultados, deixamos de lado a ideia de uma escola pensada como uma pequena comunidade humana, direcionada pelo uso do tempo livre, tendo em vista da formação das capacidades humanas, ou seja, a formação integral do sujeito. Por outro lado, a perspectiva da escola como empresa “rege-se pelo dispositivo da eficiência, sendo avaliada com base na análise dos resultados que obtém” (DALBOSCO, 2020, p. 29).

Pergunta: Quais materiais você mais gosta que o professor utilize nas aulas?

A gente pesquisa, usamos diversos materiais, fazemos pesquisa no computador e ela diz pra gente ter cuidado, diz que temos que cuidar de nós mesmos, que não pode ser de qualquer jeito, que temos que ter cuidado pra não reprovar, fazer o melhor.

Pesquisadora: - E tu gostas dos materiais da disciplina de ciências?

Entrevistado: Isso! Sim, fazer pesquisa é necessário para se informar (V – 8º ano – 14 anos – Escola Municipal).

A gente faz de massa e monta, também recorta, cola... há palestras que explicam as coisas, também saímos no pátio pegar diferentes folhas, conhecer os diferentes cheiros, e descobrir que alguns materiais são utilizados na indústria e outros não já que são venenosos. Conhecemos os remédios, conhecemos o que precisamos evitar para não pegar algo, ter cuidado [...] (L – 3º ano – Ensino Médio – 18 anos – Escola Privada).

Entrevistado: A gente monta coisas para que fique mais claro, a gente monta e mostra para os outros para que eles também entendam, é prático e concreto. Por exemplo, em relação aos animais tinha um coração pequeno e um grande, a gente mexia em um e no outro.

Pesquisadora: Um coração real?

Entrevistado: Sim de boi e de galinha, vimos isso lá no laboratório e ficamos bem impressionados (J – 17 anos – 2º ano – Ensino Médio – Escola privada).

Entrevistado: Mostra o corpo humano, também mostra os animais. Tem guardado lá no armário ovos de diferentes tipos, como tartaruga, cobra, de diferentes tipos [...].

Pesquisadora: Isso em vidros?

Entrevistado: sim, em vidros. Também mostra sobre o corpo humano, a pele [...] (L – 18 anos – 3º ano – Ensino Médio – Escola Privada).

²⁷ Sugiro dois canais na plataforma: MathLibras (2018) e Fundamental Para Todos (2021).

Três alunos da mesma escola trazem em seu relato uma singularidade sobre o uso de materiais visuais propostos para a aula. Através do relato é possível perceber que se trata de recursos pedagógicos no ensino de ciências. Outra questão que chama atenção é a satisfação de poder ver o produto de estudo na prática, poder manusear, tocar, amassar e montar como relata um dos alunos.

Essa interação com a prática com os recursos de estudo se torna um processo de aprendizagem muito mais significativo, pois demonstra a importância de visualizar para além da imagem, para além do livro, para além das buscas em ambientes virtuais, uma experiência real de aprender novos conteúdos e novos conceitos.

No excerto do aluno L quando relata: “saímos no pátio pegar diferentes folhas, conhecer os diferentes cheiros, e descobrir que alguns materiais são utilizados na indústria e outros não já que são venenosos”, demonstra que a prática de sair da sala de aula, tocar, ver e sentir torna-se importante no processo de aprendizagem desse aluno. Quando o professor proporciona para o aluno tais experiências possibilita aprendizagens mais efetivas, uma ressignificação das estratégias pedagógicas em vista do experimento formativo, da constituição ética e política do sujeito em uma perspectiva de formação humana,

A seguir, trago o relato de duas professoras que ao serem questionadas sobre os materiais ou recursos que utilizam nas aulas, elas relatam sobre atividades práticas. A intenção foi de aproximar a prática dessas professoras com o que os alunos relatam, nos excertos anteriores, serem formas de aprendizagem que consideram importante no seu processo escolar.

Pergunta: Que materiais/recursos você utiliza nas aulas?

Bastante material visual que é essencial para os surdos, então assim na educação infantil a gente faz muita atividade prática que é o principal para a criança, e o surdo precisa é o visual para poder assimilar e realmente entender do que se trata (Ti – 25 anos de docência – anos iniciais – Escola Municipal).

Eu utilizo atividades impressas, mais a Libras como comunicação. Pego pela mão e levo pra mostrar, vou nos lugares presencial para mostrar, deixo os alunos livres para explorarem. Mostro filmes em Libras, pois o importante é a língua, primeiro a Libras e depois o português (J – 15 anos de docência – Professora de Libras – Escola Estadual).

Ao relatar que, na educação infantil, ambas proporcionam diversas atividades práticas, pode-se inferir que elas utilizam características da pedagogia surda, mais especificamente a modalidade viso-gestual-tátil (VGT). Práticas pedagógicas empregadas com crianças da pré-escola e anos iniciais que se utilizam não somente da Libras como forma de comunicação, mas também outros aspectos do meio visual, como por exemplo, o toque, os gestos, enfim, o uso do corpo, tanto para aprender e para demonstrar o que foi aprendido (LADD; GONÇALVES, 2011).

A tarefa educativa consiste em utilizar muitas atividades práticas, proporcionando para os alunos experiências que irão agregar nos conhecimentos. A preocupação em deixar que as crianças explorem o espaço físico no seu tempo e do seu modo para dar sentido ao que irão assistir no filme projetado ou em um compartilhamento de experiências vividas através da Libras.

A seguir, o relato de uma professora que traz a prática docente através da pedagogia dos projetos. Essa metodologia, se assemelha muito aos relatos das professoras Ti e J que relatam em suas práticas a vivência prática dos alunos como base para as aprendizagens. Ao optar pela pedagogia dos projetos, a escola proporciona uma visão interdisciplinar do conhecimento, o aprendizado por meio das vivências e o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Esse método de ensino pressupõe que os saberes escolares devam estar interligados com os saberes sociais para que os conteúdos abordados em aula tenham mais significado no momento da aprendizagem do aluno. Para Hernández (1998, p. 61), a pedagogia dos projetos

[...] aproxima-se da identidade dos alunos e favorece a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos nem vincular a instrução com a aprendizagem. Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares, o que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade. Levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos.

Biesta (2020) nos auxilia pensar quando apresenta a discussão acerca do saber como evento de recepção, ou seja, uma atitude de escuta do mundo, não como sendo um objeto que está à nossa disposição, mas algo que vem até nós. O conhecer, para o autor, não seria uma forma de domínio ou controle, mas sim “um

processo de escuta do mundo, de cuidar do mundo, e talvez até de carregar o mundo”. Assim a nossa existência como sujeito não está necessariamente posta, não é uma obrigatoriedade, mas ela se mostra em resposta aos discursos, em respostas às experiências vividas com alguma coisa ou alguém que seria o outro.

Conforme a professora relata no excerto, o tema gerador dos projetos está relacionado ao que está previsto acontecer, no âmbito social, naquele ano letivo. Um exemplo pode ser as eleições municipais em que foram convidados dois representantes surdos para que fizessem uma conversa com os alunos.

Pergunta: Sobre os momentos importantes da escola, o que tu consideras que é importante na escola, de modo geral?

[...] então a gente trabalha muito com projetos mesmo. a gente seleciona esses projetos nas reuniões no começo do ano, já vendo o que teremos ao longo do ano, se, ah esse ano vai ter olimpíadas, então um dos projetos vai ter que ser voltado para as olimpíadas, não tem como. Ou então copa do mundo, por exemplo. Normalmente estes projetos são ligados para questões que estão acontecendo naquele ano letivo, e a possibilidade de estar com outras disciplinas trabalhando aquilo, geralmente interdisciplinares. Consciência negra, a semana indígena, as questões climáticas são trabalhados por lei, mas tem outros que acabam surgindo porque existe um evento naquele ano, as eleições municipais por exemplo, trouxemos o Diego e o Cristian, que eram representantes surdos, que vieram aqui para conversar com os alunos, se fez todo um trabalho anterior. Acho muito importante trabalhar com projetos (T – 23 anos docência – História e Geografia – Escola Privada).

A seguir trago excertos das entrevistas em que os alunos relatam como ponto comum a importância do uso de vídeos e filmagens que utilizam a Libras como forma de interação com o conteúdo abordado. Percebe-se nas entrevistas a importância da fluência na forma que os alunos narram suas experiências escolares a partir da pergunta disparadora sobre os materiais que os professores utilizam em sala de aula e que os alunos mais gostam.

Pergunta: Quais materiais você mais gosta que o professor utilize nas aulas?

Eu gosto dos **filmes de história**, das apresentações em Powerpoint que falam como as coisas de fato ocorreram ao longo da história (M – 3º ano – Ensino Médio – 19 anos – Escola Privada).

Pergunta: Os professores usam diferentes materiais. Qual o material que mais gosta que os professores usem, que mais te ajudam na aprendizagem?

Eu gosto das palestras com o Datashow. Também houve **palestras nas aulas de Libras**, português, educação física e artes, somente nessas quatro disciplinas (S – 3º ano – Ensino Médio – 19 anos – Escola Estadual).

Pergunta: Quais materiais você mais gosta que o professor utilize nas aulas?

O DataShow para **apresentação de palestras** com uso de Powerpoint e do computador. Também

gosto da pintura de mapas, desenhos, usar a internet [...] (D – 3º ano – Ensino Médio – 20 anos – Escola Estadual).

Percebe-se que o uso de recurso pedagógico, como vídeos e filmagens, utilizado nas aulas, são para os surdos uma forma de registro, um documento na sua língua, uma forma de expressar sua cultura, o seu conhecimento e sua marca de ser e de estar no mundo. Assim, a tarefa educacional não é apenas a promoção do desenvolvimento educacional do aluno, mas também de interpor e de questionar qual o desenvolvimento é desejável, sobre quais talentos e potencialidades devem ser desenvolvidas.

A presença constante em que aparece a referência de ter a Libras com papel central nesses relatos, reforça a importância que a Libras exerce no ensino e aprendizagem desses alunos. Expressões utilizadas pelos alunos, tais como: “Fica muito clara a explicação” (F – 2º ano – Ensino Médio – 16 anos – Escola Estadual), e “Às vezes a gente está olhando e tem coisas em LS que nos chamam a atenção” (T – 9º ano – 25 anos – Escola Privada), evidenciam a preferência em ter materiais que contemplem maior estrutura e apoio linguístico para os alunos surdos. Apoio linguístico entendido uma língua que realmente converse com o aluno, que faça com que ele compreenda que o saber também o objetiva, talvez, é algo relativo ao conforto linguístico.

Eu gosto de **filmagem**. Às vezes o professor pede para fazer atividade filmada e eu adoro porque **mostra a língua de sinais**. Fica muito clara a explicação. Também às vezes o professor pede para fazer cartazes visuais. Eu gosto também de fazer desenho, fazer arte, mexer no computador. Eu gosto muito disso (F – 2º ano – Ensino Médio – 16 anos – Escola Estadual).

No excerto do aluno F do Ensino Médio está presente a satisfação quando o professor solicita atividade filmada, demonstrando que este recurso auxilia nas suas aprendizagens, transformando-se em ser-adulto. Segundo Biesta (2020) o ser-adulto acontece quando os desejos estão pautados na verificação da realidade por meios dos processos de interrupção da realidade. Pela forma como foi narrada a prática escolar, não parece ser uma tarefa frequente utilizada na escola. Talvez seja necessário que o professor proponha a utilização da tecnologia, compreendendo ser um recurso potente para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos surdos.

Pergunta: Quais materiais você mais gosta que o professor utilize nas aulas?

Eu gosto muito de assistir a projeção de piadas em **língua de sinais**, porque isso tira um pouco o sono. Às vezes a gente está olhando e tem coisas em LS que nos chamam a atenção (T – 9º ano – 25 anos – Escola Privada).

Quando o aluno T do 9º ano se refere ao uso de piada como estratégia pedagógica, remete à importância que o humor tem na cultura surda. Esse assunto requer muito tempo e espaço para ser analisado, contudo, não poderia deixar de citar o humor, que tem fundamental importância na cultura surda. O humor na sala de aula de escolas de surdos, parece ser especialmente útil no desenvolvimento da criança surda, além da importância de auxiliar na atuação da sua cultura e da sociedade em que está inserida. (LADD; GONÇALVES, 2011).

Biesta (2020) ajuda a pensar quando discute sobre o conceito de “alunar”, que consiste na ideia de que a tarefa educativa do professor deve consistir na intenção de ensinar, possibilitando a construção de oportunidades mais adequadas para que o aluno consiga ter acesso ao conteúdo. Assim, fica mais evidente o objetivo do professor, bem como, quem na relação educativa é responsável por cada parte do processo.

No texto “Humor na Cultura Surda: Análise de Piadas”, Karnopp e Silveira (2016) apresentam um estudo sobre o humor na Libras, a partir de uma análise de piadas que circulam na comunidade surda. As autoras ressaltam que o estudo dessas piadas mostrou que o humor tem o propósito de destacar a importância de reafirmar traços da comunidade e da cultura surda, bem como traduzir para um público não-surdo as vantagens e desvantagens de ser surdo e, ainda, os problemas que enfrentam no cotidiano. A questão de estar presente em marcas da cultura surda, que fazem sentido para o aluno, em sala de aula possibilita o interesse, o despertar que o sono fica em suspenso.

Pergunta: O que nesta escola te ajuda a aprender melhor?

O estímulo à aprendizagem, por exemplo, conteúdo de cores que a gente vai adquirindo de forma lenta vai aprendendo os sinais aprendendo na língua escrita. Na matemática por exemplo também, mas o aprendizado se dá de forma diferente dos ouvintes por exemplo é muito mais simples **fazer o sinal** um mais um a gente pode usar os dedos ou outras operações que com a visualidades a gente vai vendo os sinais e utilizando essa visualidade a gente pode aprender melhor a língua portuguesa (M – 2º ano – Ensino Médio – 16 anos – Escola Estadual).

No excerto anterior, está presente a visualidade da sua língua relacionada ao uso dos registros e da aprendizagem na Língua Portuguesa escrita. A aprendizagem é entendida como ato de compreensão daquilo que faz sentido, para que seja possível a nossa existência no mundo (BIESTA, 2020).

A importância de demonstrar em sua narrativa a estratégia de utilizar as mãos como forma de auxílio na aprendizagem da matemática e da Língua Portuguesa, reforça a ideia de que a visualidade auxilia na compreensão do conteúdo. A representação da mão na narrativa deste aluno como sendo um recurso mais importante para os surdos do que pelos ouvintes, talvez seja pelo fato de as mãos serem a sua principal forma de comunicação, interação e de ser e estar no mundo.

Ainda sobre excertos anteriores, destaco o valor dado aos recursos tecnológicos como forma presente na narrativa dos alunos. A tecnologia está presente na narrativa de alunos de seis escolas, dentre as treze participantes da pesquisa. O desejo desses alunos é o uso dos recursos tecnológicos como forma de auxiliar no seu desenvolvimento. No entanto, somente uma professora refere usar estes recursos nas aulas de Libras.

A diferença nas narrativas de professores e alunos sobre os materiais que utilizam em aula talvez seja pela importância que cada um dá sobre suas experiências. Os alunos preferem os materiais tecnológicos, mas, para que esse saber aconteça, algum professor deve ter proporcionado momentos de aprendizagem para ser criado memórias sobre os usos desses materiais.

A justificativa para essa diferença entre os relatos possivelmente se dá pela importância do que relatar no momento da pergunta da pesquisadora. Acredito que as professoras apostam, no momento do relato, em descrever materiais e práticas pedagógicas mais voltadas para uso de recursos pedagógicos. Enquanto os alunos demonstram mais interesse nos materiais tecnológicos.

No excerto a seguir, o relato da professora surda traz, em sua narrativa, os recursos tecnológicos e a importância de estudar as lideranças dentro da disciplina de Cultura Surda. Isso pode se dar como uma forma de resistência da sua comunidade e do fortalecimento dos jovens para a manutenção dos avanços dos direitos da comunidade surda.

Segundo Ladd e Gonçalves (2011), as práticas pedagógicas de professores surdos tendem a dar prioridade às experiências que se relacionam com a vida dos alunos, apresentando assim a pedagogia surda focada no indivíduo. Os autores

ainda ressaltam que a maior parte dos educadores surdos tem consciência de que, se não fornecerem uma grande variedade de informações, de diferentes ordens, pode ser que ninguém mais o faça.

Pergunta: Que materiais/recursos você utiliza nas aulas?

Aqui eu tenho duas disciplinas: língua de sinais e cultura surda. Eu trabalho com cultura surda na história dos movimentos surdos [...]. Então eu uso bastante material visual, eu uso o Datashow, slides, e outros materiais também. A prova eu faço em vídeo, em Libras. A gente estuda todas as lideranças surdas (N – surda – 18 anos de docência – Professora de Libras – Escola Municipal).

[...] a gente usa mais material concreto, depende do aluno que a gente tá começando que é o 2º ano tu usa material concreto já montado o número e a quantidade já montada para ele visualizar melhor já aquele aluno que tá mais avançado usa o material concreto que ele [...] posso contar, não montado e contar por ele próprio mesmo. Muito material visual que ele possa ter acesso porque o surdo esquece, tem que ser aquela coisa repetitiva, aquela coisa, é repetitiva como posso dizer? sempre repetindo pra ele entender, pra ele memorizar então tem que ser uma coisa muito visual (M – Professora Anos Iniciais – Escola Municipal).

No relato da professora M, estão presentes algumas estratégias que utiliza em suas aulas. Ela descreve que dependendo do aluno o uso do material concreto é diferenciado. Para o aluno que está aprendendo a visualidade a professora apresenta material concreto já montado, para que ele visualize melhor. O aluno mais avançado a professora oferece o material para que ele monte.

Percebe-se que a professora entende que o aluno precisa aprender a ser visual, através de uma perspectiva de visualidade imposta, possivelmente, baseado em uma sensibilidade da linguagem ouvinte. Ainda a professora promove processos de engajamento cultural através do uso de recursos visuais. Segundo Peluso e Lodi (2015, p. 64), “la visualidad no es algo que se puede enseñar, es una manera de estar en el mundo, que está fundamentalmente determinada por la lengua y el discurso”.

Atrelado ao aprender a ser visual, a professora relata que o aluno surdo esquece, assim, ele precisa de exercícios baseados em repetições, treinos e memorização, somente desta forma irá avançar na aprendizagem. Ou seja, estratégias de ensino pautadas nas práticas de ensino da Matemática vinculadas ao ensino tradicional, que eram baseadas em estratégias tais como repetir, decorar, memorizar.

Segundo Biesta (2020), a educação na perspectiva do dissenso seria um gesto pedagógico que não pode ser previsto, predito, calculado a partir do aqui e agora. O

ensino como dissenso parte de uma lógica bem diferente das concepções do ensino tradicional, que entendem o ensino como desenvolvimento da criança. Nesta perspectiva, o ser-sujeito não é entendido como posse do docente, mas enquanto acontecimento, que abre um futuro no qual o aluno pode aparecer como sujeito.

Assim como já mencionado nesta dissertação, o uso da imagem está muito presente na sala de aula de escolas de surdos. A seguir, trago excertos de entrevistas de três alunos que narram suas experiências escolares satisfatórias a partir do uso das imagens em suas práticas escolares.

Pergunta: Que materiais você mais gosta que o professor utilize nas aulas?

Eu gosto da parte didática onde tem **os desenhos**, a gente pode recortar, colar, manusear esse tipo de material, tem animais, enfim algumas imagens é isso que eu gosto referente aos materiais (M – 9º ano – 25 anos – Escola Estadual).

Pergunta: Que materiais que a professora usa que tu mais gostas?

Os textos e **imagens** que são mostrados proporcionam meu entendimento. Às vezes, só a explicação **sem nada** não é tão compreensível, mas quando a explicação vem relacionada a imagens eu entendo (A – 1º ano – Ensino Médio – 19 anos – Escola Estadual).

Eu gosto do caderno, mas melhor são as imagens, os sinais, as palavras, tudo visual. Assim eu aprendo. Quando é só no caderno é um pouco mais pesado, mas vou aos poucos aprendendo no contato com o caderno articulando com as imagens e o visual, eu aprendo mais (R – EJA – Escola Municipal).

Durante o processo de letramento de alunos surdos, é inegável a importância da utilização da imagem, entendendo-a também como um texto, tanto quanto o texto escrito. Dessa forma, a relação entre o texto escrito e a imagem poderão favorecer o processo de aprendizagem do código gráfico bem como a leitura do mundo. Ou seja, a imagem não necessariamente é apenas um recurso para apoiar a leitura do texto escrito, ela é um texto que corre em paralelo e que também precisa ser lido.

Assim, a união de texto e desenho favorece o processo de aprendizagem, pois torna mais claros conceitos que continuariam abstratos se confinados unicamente à palavra. Percebe-se que essa estratégia de ensino não fica resumida aos primeiros anos escolares, pois a satisfação do uso da imagem é relatada também por um aluno da EJA.

No relato dos alunos do bloco de excertos anterior, estão descritos dois diferentes usos de imagem nas estratégias de ensino. A primeira delas a utilização da imagem no desenvolvimento motor, onde se oferece o material para que o aluno possa interagir recortando e colando e construindo seu próprio material.

Possivelmente, nesta forma de uso da imagem o aluno se sente mais integrado ao processo de ensino, trazendo um sentido mais pessoal para seu material de estudo. A segunda possibilidade descrita é o uso das imagens como complemento de explicações. Pode-se pensar na questão de fluência do professor em não conseguir transmitir com clareza o conteúdo para o aluno, assim o aluno utiliza a imagem como complemento. Ainda a imagem como uma forma de gatilho para lembrar do que foi explicado pelo professor em sala de aula, através da Libras, e que sua leitura autônoma do texto não possibilite lembrar de todas as informações.

Independentemente do que possa estar implícito nessas narrativas, a imagem é descrita tanto por professores quanto por alunos como ferramenta importante na constituição do processo de aprendizagem para o aluno surdo. No entanto, a escolha dos materiais, o processo de ensino (estratégias) precisa ser pensado e planejado, a partir de objetivos claramente pensados, pois são elaborados, circulam e produzem reflexões, sentidos e significados para os alunos.

Deve-se levar em consideração o que está em evidência nesses materiais, o uso da imagem como complemento do sentido do texto coloca a visualidade em subordinação a língua oral ali representada no texto. Assim, deslocando a Libras para um local de complemento, demonstrando que o importante, o que se deve aprender, está no Português escrito.

A seguir, o relato de dois alunos sobre o uso da visualidade a partir das artes visuais. No processo de aprendizagem de uma língua, o desenho é a primeira forma de expressar aquilo que faz sentido, ou representar o que foi vivenciado. Nos dois relatos a seguir, está presente a satisfação em se expressar através do desenho livre ou a partir do uso de técnicas da área das artes visuais.

Pergunta: Que materiais que a professora usa que tu mais gostas?

Eu gosto muito de Artes, **de pintar**. Eu realmente gosto de Artes. E de Matemática também eu gosto, mas é um pouco difícil. Eu tenho me esforçado. Mas Artes é minha preferida, eu gosto muito dos desenhos livres. Às vezes os desenhos não ficam tão bons, eu faço mais do meu jeito. Quando eu mostro pro professor, ele faz uma expressão de estranhamento. Então me esforço para refazer a atividade. De qualquer forma, eu gosto muito. Agora estamos fazendo quadros para rifar, os quais tem o sinal de "I Love You" (R – 9º ano – 23 anos – Escola Privada).

Eu gosto muito de **artes de desenho**, desde criança a partir dos seis, sete anos eu já desenhava. Claro, eu tinha muita dificuldade. Eu não tinha comunicação, não usava língua de sinais estruturada, mas eu olhava algumas imagens e reproduzia isso no papel. Agora eu já tô começando a perder um pouco a timidez, sinalizo mais. Então, acredito que desenhar é um desejo que eu tenho e que tem aumentado a cada dia mais. Eu tenho treinado usando técnicas e pretendo continuar

desenhando, mesmo que eu erre eu vou treinando. Às vezes, toco fora e vou treinando de novo. Foi aqui na escola que eu tive mais desejo na aula de Artes, aqui na escola a partir dos ensinamentos do professor, que é um profissional da área. O professor tem me estimulado a continuar nessas produções (M – 2º ano – Ensino Médio – 16 anos – Escola Estadual).

Diante dos relatos dos alunos, percebe-se a satisfação em melhorar o que está produzindo a partir da orientação do professor, destacado no momento em que o aluno R narra: “Quando eu mostro pro professor, ele faz uma expressão de estranhamento”, o aluno mostra que na expressão está implícita uma comunicação de que ele pode melhorar, que o professor acredita que ele é capaz de produzir um desenho cada vez melhor. Segundo Reily e Giosuelli (2017, p. 143), “A criança vai percebendo que os desenhos em si são estruturas que ganham autonomia estética durante a produção plástica”.

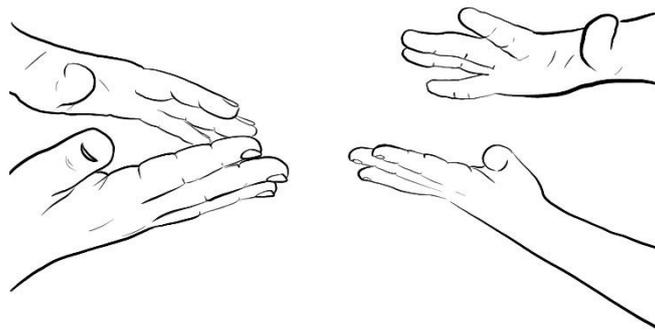
No relato do aluno M, está narrado a importância do desenho em relação à comunicação, comparando que antes de aprender Libras ele utilizava o desenho como forma de comunicação. Desse modo, o desenho é utilizado para demonstrar determinadas verbalizações, no mesmo momento em que está sendo produzido. Assim, “os sistemas simbólicos que a criança conhece entram em jogo quando a criança atribui significado ao seu desenho” (REILY; GIOSUELLI, 2017, p. 143).

Quando o aluno relata que agora é possível desenvolver mais técnicas de desenho, pois pode utilizar a comunicação em Libras com o ensino de um profissional da área das artes para aprimorar suas expressões artísticas, mostra que, quando o recurso humano está aliado à metodologia de ensino adequada, o aluno sente satisfação em aprender e a seguir desenvolvendo suas práticas de aprendizagem mesmo que para isso tenha que repetir, treinar, tocar fora e seguir se aperfeiçoando.

Esse relato reforça que o ensino quando aliado ao interesse do aluno faz com que práticas de repetição e treino não se tornem maçantes para a aprendizagem. Diferente dos relatos dos alunos quando descrevem práticas de ensino e escrita do português em que a recorrência de estratégias são representadas de forma negativa para desenvolver a aprendizagem.

Assim, encerro este bloco de análise destacando que as práticas narradas nesta dissertação remetem, em sua maioria, ao desejo de práticas de ensino baseadas na Libras como língua de instrução. Fica muito evidente que o desejo dos alunos é que na educação de surdos seja valorizada sua própria língua, pois a

compreensão de mundo parte da aprendizagem de sua cultura, através de sua língua.



6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: COMPREENSÕES E NOVOS ENCONTROS DE MÃOS

a mão
em ação
parece flutuar
ganha vida
toma forma
toma impulso e...
transforma
inspira
instrui
constrói
(ROSA, 2017, p. 46).

Encerro este trabalho da mesma forma que iniciei, agradecendo às mãozinhas que diariamente sinalizam comigo e que me ensinam tanto. Se não fossem essas mãos pequenas, talvez, não saberia da capacidade em ultrapassar meus limites, não saberia que conseguiria seguir pesquisando e me reinventando diante dos desafios de ser pesquisadora, professora, mãe, mulher, ouvinte.

Minha busca em estar atenta ao que venho produzindo enquanto professora de surdo está baseada na lógica de ser e de estar no mundo diante das tramas que vão me constituindo e me definem diante das pequenas mãos do outro, o outro que não sou eu. O meu desejo é de poder usar minhas mãos (mãos de ouvinte) em ação para transformar, inspirar, construir e instruir, conforme Emiliana traz em seu poema e a imagem acima ilustra.

Encerro a experiência da escrita desta dissertação repleta de aprendizagens e conhecimento. Contudo, não pretendo, nesta seção, escrever uma conclusão, pois diante dessa temática há muito ainda a ser pensado, escrito e discutido. Afinal, este é um estudo em um determinado tempo e espaço e não seria possível esgotar as

possibilidades. Além disso, outros olhares sobre a tarefa educativa podem ser pensados em outro momento na educação de surdos.

Assim, precisamos continuar discutindo o fazer docente e a escola como um lugar de igualdade, que precisa ser pensado e ressignificado, pois é um lugar em que se pode confiar no fato “[...] de que somos iguais; que o mundo pertence a todos e, portanto, a ninguém em particular; de que a escola é uma aventureira terra de ninguém, onde todos possam se elevar acima de si mesmos” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 167-168).

Ancorado nos fundamentos da linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, este estudo se propôs a olhar a educação de surdos na perspectiva da cultura na busca de compreender a tarefa educativa. Assim, o presente trabalho buscou responder ao seguinte problema de pesquisa: quais são as representações de alunos surdos e docentes sobre a tarefa educativa na Educação de Surdos? Trouxe como objetivos: a) identificar as narrativas de professores e alunos sobre usos dos recursos e estratégias pedagógicas em sala de aula; e b) discutir representações da tarefa educativa nas salas de aula.

Partindo desse problema, analisei as representações sobre a tarefa educativa em narrativas de professores e alunos que participaram das entrevistas da pesquisa Produções Culturais Surdas no Contexto da educação Bilíngue, coordenada por pesquisadoras do GIPES: Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2018).

A articulação teórica desta dissertação parte dos principais conceitos de narrativa, que são utilizados de acordo com os estudos das autoras Karnopp e Klein (2016) e Silveira (2011). O conceito de representação ocorre a partir das contribuições e estudos de Hall (2016), e o conceito de tarefa educativa se baseia na proposta de Biesta (2020).

Dessa forma, a tarefa educativa foi representada e discutida a partir de concepções de professoras e alunos dividida em dois blocos analíticos. O primeiro bloco analítico parte da ideia do uso das línguas presentes no contexto escolar bilíngue da educação de surdos. A manifestação do uso da Libras aparece de diferentes formas nas narrativas aqui presente, inclusive nos possibilita pensar que o nível de fluência linguística tenha dimensões diferentes para professores e alunos da educação de surdos. Por exemplo, nos relatos dos alunos fica evidente que de alguma forma o aluno surdo compreende que domina sua própria língua e, portanto, não admite ou desaprova alguém que, ainda, não a tenha dominado por completo.

Ainda sobre o ensino das línguas, foi recorrente o relato de estratégias que priorizavam o ensino do Português escrito através do uso vocabulário. Quando o estudo de uma língua se dá através do vocabulário, o aluno consegue decodificar os sistemas gráficos da escrita, no entanto apresenta dificuldade em dar sentido ao texto que lê. Essa dificuldade ocorre, possivelmente, pela falta de estruturas textuais da língua usada na escrita (PEREIRA; KARNOPP, 2003).

Assim, os modos de ser surdo que a tarefa educativa tem produzido na educação de surdos, em relação ao ensino das línguas, mostra a desigualdade do uso das línguas através das escolhas metodológicas utilizadas nas escolas bilíngues. Mesmo com toda a defesa da Libras como língua de instrução para o desenvolvimento do aluno, em algumas narrativas fica evidente que língua de sinais é colocada na condição de língua de apoio ao aprendizado do Português. Além disso, alguns excertos evidenciam narrativas que indicam que objetivo do ensino está pautado em aprender o português.

Outra questão que considero importante ressaltar é que a prática do copismo como forma de ensino, aparece nas narrativas atrelada ao “treino”. Torna-se necessário pensar que, quando se leva em consideração apenas a escrita realizada, podemos ter dificuldades em perceber se o aluno de fato compreendeu o texto ou somente está realizando uma ação mecanizada e pouco produtiva em termos de aprendizagem.

Nas narrativas tanto de professoras quanto de alunos, há uma gama de estratégias pedagógicas potentes, como por exemplo, a leitura, a palestra, a transformação da história em teatro, além do contato com pessoas de fora da escola, ligadas a temáticas estudadas em aula. Essas estratégias foram narradas poucas vezes, mas vale ressaltar que todos esses usos da literatura estimulam o desenvolvimento do sujeito leitor, oportunizando assim o desejo, o gosto pela leitura.

A ludicidade aparece como marca potente entre as estratégias de ensino relatadas pelos alunos. O ensino, por meio de jogos, desafios e brincadeiras possibilita que a criança seja atraída para um ambiente de motivação e interação que auxilia na construção do conhecimento. O brincar na sala de aula aguça o aprendizado através da interação participativa com o conteúdo, deixando a aula mais dinâmica e atrativa.

O segundo bloco de análise se refere aos aspectos visuais no ensino em escolas de surdos. Encontrou-se a utilização de estratégias específicas para que

sejam pensadas metodologias adequadas e que contemplem as necessidades dos alunos surdos, ou seja, práticas escolares que valorizem a visualidade e que busquem formas diferenciadas para apresentar determinados conteúdos.

Na pré-escola e anos iniciais, foram narradas práticas pedagógicas que utilizam-se não somente da Libras como forma de comunicação, mas também de outros aspectos do meio visual e formas de explorar os sentidos de maneira mais ampla.

Os recursos tecnológicos, como vídeos e filmagens, foram narrados como forma de registro, um documento na sua língua, uma forma de expressar sua cultura, o seu conhecimento e sua marca de ser e de estar no mundo. Ainda, vídeos foram citados como fonte de acesso ao conhecimento.

A tecnologia está presente na narrativa de alunos de seis escolas, dentre as treze participantes da pesquisa. Entre essas narrativas, há o relato de que recursos tecnológicos auxiliam no seu desenvolvimento. No entanto, somente uma professora refere usar estes recursos nas aulas de Libras.

Dentre os relatos sobre o uso das tecnologias, está presente o uso dos vídeos como forma de expressão. Mesmo que sendo relatado como uma prática de repetição, não transparece ser um exercício de repetição cansativo. Entendo que nesse caso, a produção expressiva se dá na sua língua e desta forma repetir não é visto como penoso.

Dessa forma, o ensino quando valoriza sua língua e aliado ao interesse do aluno faz com que práticas de repetição e treino não se tornem maçante para a aprendizagem. Diferente dos relatos dos alunos quando descrevem práticas de ensino e escrita do português em que a recorrência de estratégias são representadas de forma negativa para desenvolver a aprendizagem.

Pela forma como foi narrada a prática escolar, em relação ao uso das línguas, fica claro que a preferência dos alunos está baseada no uso majoritário da língua de sinais, bem como a fluência linguística dos professores. De certa forma, ainda temos um caminho de resignificação do uso das línguas na perspectiva da educação bilíngue de surdos. O uso das línguas, a fluência linguística e os recursos pedagógicos mostram evidências de que a tarefa educativa ainda necessita de um entendimento mais abrangente em relação à construção do ser-adulto.

O uso de imagens foi relatado por grande parte dos participantes deste estudo. Neste sentido, a intencionalidade pedagógica está pautada na visualidade,

produzindo modos de ser surdo que emergem em uma perspectiva educacional bilíngue pautada na significação de práticas pedagógicas que mobilizam a cultura surda, a visualidade, a compreensão linguística.

No entanto, deve-se levar em consideração o que está em evidência nestes materiais, pois se o uso da imagem é compreendido como complemento do sentido do texto, coloca a visualidade em subordinação à língua oral, questão que deve ser problematizada.

Assim, encerro esta dissertação destacando que as práticas narradas aqui remetem, em sua maioria, ao desejo de práticas de ensino baseadas na Libras como língua de instrução. Fica muito evidente que o desejo dos alunos é que na educação de surdos seja valorizada sua língua, pois a compreensão de mundo parte da aprendizagem de sua cultura, através de sua língua.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi de. **Leitura e Surdez** – um estudo com adultos não oralizados. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.
- BERAS, Júlia Jost. **A Política de Educação Bilíngue na Produção dos Discursos Curriculares em Escolas de Surdos**. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria, 2019.
- BIESTA, Gert. **A (re)Descoberta do Ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, FCC, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300009>. Acesso em: 9 fev. 2023.
- BOSSE, Renata Ohlson Heinzelmann. **Literatura Surda no Currículo das Escolas de Surdos**. 2019. 136 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, a. 142, n. 246, p. 28, 23 dez. 2005.
- CÁRNIO, Maria Silva. **Conceitos e Compreensão de Leitura e Escrita no Contexto de Educação Especial**. Tese (Doutorado Fonoaudiologia) – Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- DALBOSCO, Cláudio. A Filosofia, e Escola e o Experimentum Formativo: a libertas como cultivo da soberba inflamada. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (org.). **A Escola uma Questão Pública**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 19-38.
- DGP. Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil Lattes. **Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES)**. Brasília: CNPq, [2022]. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7026622368618023>. Acesso em: 9 set. 2022.
- FERNANDES, Eulália. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de Aula é Lugar de Brincar? In: XAVIER, Maria Luisa; DALLA ZEN, Maria Isabela (org.). **Planejamento em Destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164. (Cadernos de Educação Básica, 6).
- FUNDAMENTAL PARA TODOS. [S. l.]: YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/@FundamentalParaTodos/about>. Acesso em 28 jun. 2023.

GIORDANI, Liliane Ferrari; GAI, Daniele Noal; MARINS, Cássia Lobato. Cartografando Currículos na Educação de Surdos: saberes e práticas docentes entre-diferenças. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 79-103, 2015.

GIPES. Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos. **O Gipes**. Porto Alegre: GIPES, UFRGS, 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gipes/sobre-o-grupo/>. Acesso em: 12 set. 2022.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GURGEL, Lia Gonçalves. **“Um Leque de Possibilidades”**: representações docentes sobre as práticas pedagógicas de educação literária na educação de surdos. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/149061>. Acesso em: 8 abr. 2023.

HALL. Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KARNOPP, Lodenir Becker. Aspectos Éticos em Pesquisas Envolvendo Surdos: protagonismo ou vulnerabilidade? In: SANTOS, Luis Henrique Sachi dos;

KARNOPP, Lodenir Becker (org.). **Ética e Pesquisa em Educação**: questões e proposições às ciências humanas e sociais. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais e Língua Portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro (org). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 56-61.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de Leitura e Escrita em Escolas de Surdos. In: Fenandes, Eulalia (org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena. Narrativas de Professoras sobre a(s) Língua(s) na Educação de Surdos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 32, p. 63-78, 2007.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena. Narrativas e Diferenças em Língua Brasileira de Sinais. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 25, p. 95-108, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/148864>. Acesso em: 20 set. 2020.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. **Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue**. Porto Alegre, UFRGS: Edital Universal CNPq 2014, 2014. (Projeto de pesquisa).

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. **Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue**. Porto Alegre, UFRGS: Edital Universal CNPq 2014, 2018. (Relatório final da pesquisa).

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. **Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue**. In: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (org.). **Cultura Surda na Contemporaneidade: (re)significações**. **Espaço**, Rio de Janeiro, INES, n. 56, p. 61-78, jul./dez. 2021. (Dossiê). Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1657>. Acesso em: 4 jul. 2022.

KARNOPP, Lodenir Becker; POKORSKI, Juliana de Oliveira; MILLETTE, Renelle. **Educação de Surdos no Rio Grande do Sul**. In: LINS, Heloísa Andreia de Matos; SOUZA, Regina Maria de; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro do (org.). **Plano Nacional de Educação e as Políticas Locais para Implantação da Educação Bilíngue para Surdos**. Campinas: UNICAMP/FE, 2016. (Setembro Azul, 4). Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/atividades_inclusao/educacao_bilingue_para_surdos_unicamp_2016.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

KARNOPP, Lodenir Becker; ZANINI, Joseane Marilei Baldassari Veloso; POKORSKI, Juliana de Oliveira. **Narrativas sobre a Docência na Educação de Surdos**. **The Specialist**, São Paulo, PUC-SP, v. 40, p. 1-14, 2019.

KARNOPP, Lodenir; SILVEIRA, Carolina Hessel. **Humor na Cultura Surda: análise de piadas**. **Textura**, Canoas, v. 18, n. 37, p.169-189, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/33766806-Humor-na-cultura-surda-analise-de-piadas-carolina-hessel-silveira-1-lodenir-karnopp-2.html> Acesso em: 13 out. 2022.

KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; WITCHS, Pedro Henrique. **Produção Acadêmica do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos: Brasil, 2006 – 2020**. **Textura**, Canoas, v. 24, n. 59, p. 172-205, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/249026>. Acesso em: 29 jun. 2023.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Um Pouco da História das Diferentes Abordagens na Educação de Surdos**. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998.

LADD, Paddy; GONÇALVES, Janie Cristine do Amaral. **Culturas Surdas e o Desenvolvimento de Pedagogias Surdas**. In: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia (org.). **Cultura Surda na Contemporaneidade: negociações, interlocuções e provocações**. Canoas: Ed. Ulbra, 2011. p. 295-329.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. **Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos**. **Cadernos de Educação** Pelotas, UFPel, v. 36, p. 175-195, 2010.

LIMA, Hildomar José; VIEIRA, Divino Gomes. O Teatro como Instrumento Pedagógico na Educação de Surdos. **Sinalizar**, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 93-102, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/39646>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LOPES, Luciane Bresciani. **Emergência dos Estudos Surdos em Educação no Brasil**. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/172212>. Acesso em: 28 jun. 2023.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores Culturais Surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 81-100, jul./dez. 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; GOMES, Anie Pereira Goularte; CAMILLO, Camila Righi Medeiros. Experiências Escolares, Aprendizagem e Cultura: produção do sujeito surdo no cenário da escola contemporânea. **Educação Especial**, Santa Maria, UFSM, v. 33, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41272>. Acesso em: 23 jul. 2022.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em Defesa da Escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MATHLIBRAS. [S. l.]: YouTube, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/@mathlibras6223/about>. Acesso em: 28 jun. 2023.

MORAES, Violeta Porto. **A Possibilidade da Escola de Surdos: a defesa da escola para o encontro com o mundo**. 2021. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

MOURA, Maria Cecília. Surdez e linguagem. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um Aluno Surdo, e agora?** Introdução à Libras e Educação de Surdos. São Carlos: Ed. UFSCar, 2013. p. 13-26.

MÜLLER, Janete Inês. Língua Portuguesa na Educação Escolar Bilíngue de Surdos. 2016. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2016.

PELUSO, Leonardo; LODI, Ana Claudia Balieiro. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-Posições**, v.

26, n. 3, p. 59-81, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507803>. Acesso em: 23 jun. 2023.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; KARNOPP, Lodenir Becker. Leitura e Surdez. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 39, n. 3. p. 165-177, 2003.

POKORSKI, Juliana de Oliveira; ZANINI, Joseane Marilei Baldassari Veloso. Docência na Educação de Surdos: o que sinalizam os estudantes. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 8., 2019, Canoas. **Anais [...]**. Canoas: SBECE, 2019.

REILY, Lucia; GIOSUELLI, Zilda. Objetos em Metamorfose: propostas em arte e movimento com alunos surdos. In: O Letramento Visual como Chave de Leitura das Práticas Pedagógicas e da Produção de Artefatos no Campo da Surdez. In: LEBEDEFF, Tatiana (org.). **Letramento Visual e Surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017. p. 139-158.

RIBEIRO, Djamila. **O que é Lugar de Fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROSA, Emiliana Faria. **Borboletas Poéticas**. Porto Alegre: Vivilendo, 2017.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Discurso, Escola e Cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Cultura Poder e Educação**: um debate sobre os Estudos Culturais em educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 197-209.

SKLIAR, Carlos. Perspectivas Políticas e Pedagógicas da Educação Bilíngue para Surdos. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. **Educação Especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001. p. 85-110.

TAVEIRA, Cristiane Correia; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. O Letramento Visual como Chave de Leitura das Práticas Pedagógicas e da Produção de Artefatos no Campo da Surdez. In: LEBEDEFF, Tatiana (org.). **Letramento Visual e Surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017. p. 17-47.

TEMPLE, Giuliana Carmo. **Alunos Copistas**: uma análise do processo de escrita a partir da perspectiva histórico-cultural. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

UFRGS. Universidade Federal do rio Grande do Sul. **GIPES**: eventos: FEES. Porto Alegre: UFRGS, [2022]. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gipes/eventos/fees-forum-estadual-de-educacao-de-surdos/>. Acesso em: 12 jan. 2023.

VIEIRA, Ana Gabriela da Silva. **Modos de Subjetivação em Funcionamento nos Currículos Escolares de Escolas de Surdos**: o cidadão de direitos, o indivíduo não incapacitado e o sujeito aluno. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

WOO, Benjamin. Estudos Culturais e Cultura realmente existe. **International Journal of Cultural Studies**, [s. l.], v. 23, n. 3, p. 310-316, 2020.

ZANINI, Joseane Marilei Baldassari Veloso. **“Me ensinou diversas coisas sobre ser surdo”** – narrativas sobre o fazer docente na Educação de Surdos. 2018. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ANEXO A**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****PRODUÇÕES CULTURAIS SURDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE**

Coordenadora geral do Projeto: Dra. Lodenir Becker Karnopp

O protocolo para a entrevista com os alunos inclui as seguintes perguntas abertas:

Identificação do aluno:

Escola:

Série:

Idade:

- 1) Por que você estuda nesta escola e não em outra?
- 2) Como você se comunica nesta escola? Com quem você mais se comunica?
- 3) O que nesta escola te ajuda a aprender melhor?
- 4) Você lembra-se de algum professor, ou algum momento importante na sua vida na escola? Por quê? (Solicitar que descreva o que foi importante)
- 5) Que materiais você mais gosta que o professor utilize nas aulas?
- 6) Que outros momentos ou coisas você considera importantes na escola?
- 7) O que você considera importante em uma escola de surdos? Sua escola tem? O que ainda falta nesta escola?

ANEXO B**GIPES**Grupo Interinstitucional de
Pesquisa em Educação de Surdos**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****PRODUÇÕES CULTURAIS SURDAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE**

Coordenadora geral do Projeto: Dra. Lodenir Becker Karnopp

O protocolo para a entrevista com os professores inclui as seguintes perguntas abertas:

Escola:

Nome:

Tempo de docência na escola:

Cargo e função:

Formação:

- 1) Você lembra-se de algum momento importante na sua formação docente que lhe ajuda a ser professor de surdos? Qual? Por quê? (Solicitar que descreva o que foi importante)
- 2) Como você se comunica nesta escola? Com quem você mais se comunica?
- 3) Que materiais/recursos você utiliza nas aulas?
- 4) Que momentos ou coisas você considera importantes na escola?
- 5) O que faz desta escola uma escola de surdos? O que faz dessa escola uma escola bilíngue?
- 6) O que você considera importante em uma escola de surdos? Sua escola tem? O que ainda falta nesta escola?
- 7) Como a escola contribui para a formação do aluno?