

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

INSTITUTO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E CRIATIVIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Andréia Mendiola Marcon

**A APRENDIZAGEM DA ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO
LÍNGUA ADICIONAL PARA SURDOS**

Passo Fundo
2022

Andréia Mendiola Marcon

**A APRENDIZAGEM DA ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO
LÍNGUA ADICIONAL PARA SURDOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de doutora em Educação sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Passo Fundo
2022

CIP – Catalogação na Publicação

M321a Marcon, Andréia Mendiola

A aprendizagem da escrita da língua portuguesa
como língua adicional para surdos [recurso eletrônico] /
Andréia Mendiola Marcon. – 2022.

1.6 Mb. ; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira
Esquinsani.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2022.

1. Língua portuguesa – Escrita. 2. Surdos. 3. Aquisição
da segunda língua. 4. Aprendizagem. I. Esquinsani, Rosimar
Serena Siqueira, orientadora. II. Título.

CDU: 372.45

Andréia Mendiola Marcon

**APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL
PARA SURDOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de doutora em Educação sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Aprovada em 02 de setembro de 2022

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Tatiana Bolívar Lebedeff (UFPel)

Prof. Dr. Almir Paulo Santos (UFFS)

Prof^a. Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa (UPF)

Prof. Dr. Luiz Marcelo Darroz (UPF)

Prof. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani. Orientadora (UPF)

AGRADECIMENTOS

Por esta caminhada de formação acadêmica, minha gratidão!

Fazendo uma analogia com o pensamento de Vigotski, arriscaria dizer que o Doutorado é, em minha visão, um conceito científico, o qual vai em direção ao nosso conhecimento empírico, constituído por nossa trajetória pessoal e profissional, e possibilita-nos enxergar as necessidades presentes em nossa área de atuação. De modo consequente, o Doutorado impulsiona-nos para uma jornada densa de estudos, que demanda o tempo todo de uma consciência reflexiva, eis a leitura, a pesquisa, a análise, a escrita e a (re)escrita.

O processo de Doutorado também exige uma caminhada solitária, de renúncias aos momentos mais afáveis da vida, junto aos familiares e amigos. Tudo para colocar-se em condição de compreender o problema do nosso objeto de pesquisa, a partir da cientificidade, lugar onde encontramos as ferramentas necessárias para forjar todo o nosso entendimento sobre este objeto.

Assim, escrevo esta tese, não apenas para adquirir o título de doutora, mas, especialmente, para contribuir ou compartilhar, com aqueles que desejarem ler, nesta tese, algumas reflexões e ideias teóricas acerca do processo de ensino e de aprendizagem da escrita da língua portuguesa, como língua adicional pelo aluno surdo. Por esta razão, agradeço a todos aqueles que souberam entender o meu processo de doutoramento, o qual demandou o meu afastamento do trabalho, dos projetos, da comunidade surda, dos encontros com amigos e outras atividades da vida cotidiana.

Minha gratidão,

A Deus e aos seres de Luz, que sempre me acompanham nas minhas escolhas, dando-me inspiração para iniciar, prosseguir e terminar as tarefas que proponho.

Aos meus pais Luís e Soeli (*in memoriam*), que se tornaram “estrelinhas”, ainda no meu processo de doutoramento. Obrigada pai, obrigada mãe, pela vida que recebi de vocês...

Àquele que está ao meu lado há 25 anos, participando e apoiando todas as minhas escolhas, meu amigo, namorado, noivo, esposo e pai das minhas filhas: Flávio Marcon, gratidão pela presença durante esta etapa da minha vida, pelas que já passaram e pelas que virão. Gratidão pela escuta nos momentos mais tensos desta caminhada!

Às minhas filhas! Maria, minha fonte de inspiração e força para continuar lutando por uma educação de surdos melhor! Helena, minha pequena estrela, puro amor! Gratidão por

entender quando a mamãe dizia: “só mais um pouquinho, deixa a mamãe terminar a ideia aqui”. Enfim, gratidão por terem me escolhido como mãe!!!!

Aos meus irmãos, sogra e cunhada por compreenderem a minha ausência e as tensões proporcionadas pela vida no Doutorado.

À minha amiga/irmã de coração e de alma, ser de pura luz, professora Dra. Aline Wiczikowski Rocha, pela escuta, pelo acolhimento, pelos diálogos, pelas reflexões nos momentos mais tensos do meu processo de Doutorado. Gratidão, por ser aquela pessoa que me trouxe equilíbrio, sintonia comigo mesma, sempre que precisei de luz para conectar-me à minha pesquisa!

Ao Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul *campus* Sertão, pelo incentivo aos estudos no Doutorado! Gratidão aos meus colegas do Núcleo de Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão (Niepe) das Ciências Humanas, pela compreensão e incentivo ao meu processo de afastamento para meu doutoramento!

À comunidade surda de Passo Fundo, pelo acolhimento, pela formação, pelos entendimentos, pelos estudos sobre o universo surdo! Gratidão por vocês fazerem parte da minha vida pessoal e profissional, área que me identifico e que me inspira constantemente a buscar entendimentos.

À minha orientadora, a Professora Dra. Rosimar Siqueira Esquinsani, pelo sim, em me orientar.

À amiga e professora Dra. Adriana Dickel, pelo incentivo aos estudos no Doutorado em Educação e por ser uma fonte de inspiração intelectual nos estudos da escrita e da aquisição da linguagem pela criança. Gratidão, por me acolher no Gepalfa e por acreditar que o tema da minha pesquisa é importante no meio acadêmico, escolar e familiar do surdo.

À amiga e professora Dra. Flávia Eloisa Caimi, por me fazer entender que “olhar para outros horizontes, é preciso subir nos ombros de gigantes”. Gratidão, por me fazer refletir sobre a minha trajetória com os surdo e por me inspirar a ser uma professora e pesquisadora melhor.

Aos professores que participaram do meu processo de qualificação e, agora, defesa, agradeço pelo tempo de leitura e por cada consideração destinada a contribuir com esta tese.

E, por fim, agradeço, a todos que, de alguma forma, fazem parte da minha vida!

RESUMO

Na presente pesquisa, estudamos a aprendizagem da escrita da língua portuguesa como língua adicional para surdos. Nela buscamos responder à seguinte questão orientadora: *Ao se tratar da aprendizagem da língua portuguesa na sua modalidade escrita, como língua adicional, que intervenientes e conteúdos precisam ser levados em consideração para a imersão do sujeito surdo na cultura escrita?* A proposta parte das experiências da pesquisadora com o universo surdo e de um aspecto lacunar da produção científica no campo da educação de surdo. Com o problema delineado, tomamos como referencial teórico a concepção de aprendizagem de Vygotsky (1999) e de Gombert (2003) para desenvolver a compreensão sobre como esses autores entendem o conceito de *aprendizagem*, especialmente sobre a aprendizagem da escrita de determinada língua. A pesquisa estabelece como objetivo geral investigar como os conceitos e pressupostos desses autores podem ajudar na compreensão sobre que intervenientes e conteúdos precisam ser considerados pelo professor e pelo aluno surdo em processo de aprendizagem. Para orientar o percurso investigativo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) reconhecer e analisar as pesquisas que estão sendo produzidas no contexto científico, no que se refere à aprendizagem da escrita da língua portuguesa por surdos, falantes da Libras; b) selecionar conceitos teóricos elaborados e trabalhados tanto por Vygotsky quanto por Jean Émile Gombert a fim de mostrar suas interpretações sobre a aprendizagem, em especial, a escrita de determinada língua, com o intuito de estabelecer uma relação dialógica entre autores e conceitos; c) retomar os conceitos em Vygotsky e Gombert como possibilidade intervenientes na aprendizagem da escrita no campo da educação de surdos. Portanto, trata-se de uma pesquisa *é bibliográfica*, com abordagem qualitativa. Nossa premissa *é que a concepção de aprendizagem da escrita da língua portuguesa como língua adicional por surdos, por meio de uma consciência conceitual/linguística reflexiva do sistema da Libras para o sistema da escrita adicional, é também uma concepção de ensino que pode contribuir para as escolhas dos professores no que se refere ao planejamento de atividades, tarefas e abordagens didático-pedagógicas que os fundamentam.* Como resultados, observamos que, para o processo de emancipação do sistema conceitual da escrita adicional ocorrer, *é necessário que a Libras abra o caminho de emancipação para o sistema de escrita adicional de forma mediada. Para que isso seja possível, é necessário alguns pilares, a saber: a) capacidade de reflexão sobre a escrita, b) capacidade de abstração da escrita, c) capacidade de atribuir sentido à escrita, d) capacidade de converter as ideias da Libras à escrita adicional, e) capacidade de resolução de problemas. Isso coloca em movimento o processo metalinguístico para trazer à consciência os melhores recursos conceituais e linguísticos nas situações de escrita.*

Palavras-chave: Surdo. Aprendizagem. Escrita da língua portuguesa. Língua adicional. Consciência reflexiva.

ABSTRACT

We aim, in this research, to devote attention to the study of learning to write Portuguese as an additional language for the hearing-impaired. In this bias, we seek to answer the following guiding question: When dealing with the learning of the Portuguese language in its written modality which actors are involved and whose content needs to be taken into consideration for the immersion of the deaf subject in written culture? The proposal is based on the researcher's experiences with the hearing-impaired reality and on the lack of scientific production in the field of deaf education. With the problem outlined, we took Vygotsky's (1999) and Gombert's (2003) conception of learning as a theoretical framework to comprehend how these authors understand the concept of learning, especially about learning to write in a given language. The research establishes as a general objective to investigate how the concepts and assumptions of these authors can help to understand how those with impaired hearing bring to consciousness the conceptual/linguistic system of writing in Portuguese, as a learning process. To guide the investigative path the following specific objectives were outlined: a) to recognize and analyze the research that is being carried out in the scientific scope, concerning the learning of writing in Portuguese by deaf people who speak Libras (Brazilian Sign Language); b) select theoretical concepts elaborated and worked by both Vygotsky and Jean Émile Gombert, to show their interpretations about learning, especially the writing of a given language, to establish a dialogic relationship between authors and concepts; c) retake the concepts in Vygotsky and Gombert as a possibility in the learning of writing in the field of education for the deaf. Therefore, the research was guided by the contributions of the bibliographic research, since they allow a deeper theoretical reflection on the investigated theme. The research is qualitative. Our premise is that the concept of learning to write Portuguese as an additional language by the deaf, through a reflective and conscious process of the writing system, can contribute to the conceptual and linguistic development of additional writing. Some results showed that for the process of emancipation of the conceptual system of additional writing to occur, Libras must open the gates of emancipation and make the mediated inclusion of the additional writing system. For that, it is necessary to have a linguistic behavior in Libras that can constitute a pillar for the knowledge of additional writing. Thus, it sets in motion the metalinguistic process to bring to awareness the best conceptual and linguistic resources in writing situations.

Keywords: Deaf. Learning. Portuguese language writing. Additional language. Reflective awareness.

LISTA DE SIGLAS

APAS – Associação de Pais e Amigos dos Surdos
ASPF – Associação de Surdos de Passo Fundo
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
GEPALFA – Grupo Estudos e Pesquisas em Alfabetização
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
LP – Língua Portuguesa
MEC – Ministério da Educação
NEES – Núcleo de Estudos em Educação de Surdos
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGDU – Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Tils – Tradutor e intérprete de Libras
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPEl – Universidade Federal de Pelotas
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UNB – Universidade de Brasília
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista

UPF – Universidade de Passo Fundo

ZPD – Zona Potencial do Desenvolvimento

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico de distribuição regional das produções sobre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa para surdos	56
Figura 2 – <i>Shape coding</i> : maneira visual de ensinar gramática falada e escrita	70
Figura 3 – Vias do processo de ensino e aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa como língua adicional pelo surdo	163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - As discussões sobre o ensino e a aprendizagem da escrita da língua portuguesa por surdos, por IES e por ano de pesquisa.....	57
Quadro 2 - As áreas organizadas por nível de produção que concentram mais pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de português para surdos	57

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A INQUIETAÇÃO PERSEGUIDA: MOVIMENTO DE APROXIMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE VIÊNCIAS COM OS SURDOS	24
1.1 OS CAMINHOS QUE ME LEVARAM À CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	25
1.2 INQUIETAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO DA ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA PELO SURDO NA DIMENSÃO ESCOLAR.....	29
1.3 FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA NECESSÁRIA NO PROCESSO EVOLUTIVO DO FILHO/SURDO.....	39
1.4 DELINEAMENTO DA PROPOSTA DE PESQUISA	47
2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS: O QUE AS PESQUISAS DIZEM SOBRE O TEMA.....	50
2.1 O QUE OS PESQUISADORES DIZEM SOBRE O TEMA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS	52
2.1.1 O ensino e a aprendizagem da escrita do português: uma interlocução com autores do campo	52
2.1.2 O ensino e a aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo sob o olhar da área de Letras/Linguística	58
2.1.3 O processo de ensino e aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo sob o olhar da área da Educação.....	80
2.1.4 O processo de ensino e aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo sob o olhar da área de Educação Especial.....	89
2.1.5 O processo de ensino e aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo sob o olhar da área da Ciência da Computação	95
2.2 DESDOBRAMENTOS DAS INVESTIGAÇÕES.....	96
2.2.1 Reflexões sobre os dados quantitativos das produções	96
2.2.2 Reflexões sobre os dados qualitativos das produções.....	98
2.3 NOSSAS CONSIDERAÇÕES.....	103
3 UMA INTERLOCUÇÃO COM O REFERENCIAL TEÓRICO: LEV VIGOTSKI E JEAN ÉMILE GOMBERT.....	106
3.1 LEV VIGOTSKI E O PAPEL DO SOCIAL NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE	107
3.1.1 O conceito de aprendizagem na concepção de Lev Vigotski.....	110

3.1.2	A sistematicidade na aprendizagem de línguas	114
3.1.1.1	<i>Conceito espontâneo</i>	115
3.1.1.2	<i>Conceito Científico</i>	117
3.1.1.3	<i>Generalização</i>	118
3.1.3	A escrita consciente pelo sujeito	120
3.1.4	Conclusões sobre as relações entre conceitos espontâneos, conceitos científicos, generalização e linguagem escrita	125
3.2	JEAN ÉMILE GOMBERT E A METALINGUÍSTICA	130
3.2.1	Jean Émile Gombert: estudioso dos processos metacognitivos	130
3.2.2	Aprendizagem implícita e explícita	133
3.2.3	Habilidade linguística primária	138
3.2.4	Habilidade epilinguística	139
3.2.5	Habilidade metalinguística	140
3.2.6	Consciência metatextual	143
3.2.7	Considerações sobre a escrita em Jean Émile Gombert	147
3.3	DE VIGOTSKI A GOMBERT: NOSSAS REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DA ESCRITA	150
4	A APRENDIZAGEM DA ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL PELO SURDO É PERMITIR NOVAS EXPERIÊNCIAS DE MUNDO	154
4.1	DE VOLTA AO PROBLEMA, ÀS PESQUISAS E À NOSSA HIPÓTESE	154
4.2	CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM REFLEXIVA E CONSCIENTE NO PROCESSO DE ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL POR SURDOS FALANTES DA LIBRAS	166
4.2.1	O surdo e o processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa como língua adicional	167
4.2.1.1	<i>Nossas considerações sobre o surdo, a Libras e a escrita adicional em contexto de aprendizagem</i>	173
4.2.2	O desenvolvimento da aprendizagem da escrita da língua portuguesa, como língua adicional, por surdos falantes da Libras	175
4.3	NOSSA SÍNTESE FINAL	193
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
	REFERÊNCIAS	210

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa nasce de dois propósitos. O primeiro é desafiar-me como pesquisadora e, nesta jornada de quatro anos de doutoramento, permitir que processos cognitivos mais complexos fossem ativados em mim. O segundo é avistar caminhos que possam nos levar a uma compressão mais profunda sobre o complexo processo de aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa por surdos. Embora exista um número significativo de pesquisas¹ realizadas sobre este tema no campo científico, entendemos que muito ainda há para ser discutido e compreendido, visto que o tema da escrita da língua portuguesa por surdos, em uma perspectiva bilíngue Libras/Língua Portuguesa, ainda é bastante recente².

Esses dois propósitos nos encaminham ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa de Processos Educativos e Linguagem e também na linha de Políticas Educacionais, uma vez que o propósito desta pesquisa baseou-se na reflexão e na compreensão do processo de escrita por surdos pelo olhar pedagógico e político. Pedagógico, porque envolve o complexo processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo na sala de aula. Político, por se tratar de um dos direitos que o surdo tem, que é aprender a língua portuguesa na modalidade escrita, para construir a sua autonomia nas situações cotidianas em que esta língua está presente.

Então, sobre meu primeiro propósito, coloco em relevo a semelhança com a experiência que tive no tempo em que trabalhei como professora na educação de surdos³. Da alegria de descobrir-me professora dos alunos surdos até toda a experiência que este lugar proporciona a uma profissional, uma vez que existem muitas situações ausentes de um manual que oriente acerca dos procedimentos com o aluno surdo. O cuidado, as transformações, as dificuldades e emoções com cada momento do seu processo de aprendizagem, a alegria do primeiro contato, das primeiras conversas sinalizadas, das interações e dos demais aspectos que constituem o lugar de professora nesta área fazem parte do desenvolvimento do educando. O lugar de professora exige um olhar atencioso, cuidadoso, acolhedor e de afeto para que as novas vivências sejam apreendidas potentemente para o professor e o aluno surdo.

O segundo propósito consiste em escolher os caminhos que contribuem para o desenho desta pesquisa, atentando para o campo da educação de surdos, sua história e cultura. Desse

¹ Podemos ver este número significativo de pesquisas no estado do conhecimento que compõe o segundo capítulo desta tese.

² PL 4.909/2020 de Educação Bilíngue de Surdos como modalidade na LDB, aprovado em 26 de maio de 2021.

³ Docente na educação de surdos contratada pela 7ª Coordenadoria Regional de Educação da cidade de Passo Fundo-RS, no período 2008-2009.

modo, passamos pelo trabalho de forja do processo de leitura e escrita para definir aspectos do lugar de fala; de qual sujeito surdo nos referimos na pesquisa; porque defendemos a escolarização de surdos na escola de educação bilíngue, ao invés da educação de surdos na escola inclusiva; qual o nosso posicionamento mediante o processo de escrita da língua portuguesa na educação de surdos; qual o nosso posicionamento em relação à Libras na vida do surdo; por que a escolha pela concepção de língua adicional, ao invés de segunda língua ou língua estrangeira; e tantos outros aspectos desta ordem.

Nesta ocasião, com o tema de pesquisa já pulsando em nossa veia, saímos em busca de uma compreensão maior sobre o complexo processo de aprendizagem que envolve a escrita da língua portuguesa por surdos no cenário educacional. Visitamos muitos trabalhos⁴ voltados ao tema sobre o português para surdos. Encontramos o trabalho de Albres (2005)⁵, que traduz uma pesquisa cuidadosa, a qual projeta-nos a uma reflexão intensa sobre as concepções de ensino e aprendizagem de língua para surdos, defendidas pelo sistema educacional, a partir dos anos 1970. Concepções de ensino e aprendizagem de língua por surdos que julgamos serem importantes mencionar em nosso trabalho. Isso porque nosso tema trata sobre o processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa por surdos e, portanto, entender como esse assunto, ao longo do tempo, foi tratado em sala de aula, até a atualidade, permite ao nosso leitor uma clareza maior do porquê dedicamos tanta energia a este tema, o qual entendemos compor outro processo valioso da vida do surdo, a sua autonomia.

Nesse sentido, ao visitar o trabalho de Albres (2005), observamos algumas concepções sobre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa que marcaram a escolarização do surdo, isto é, a visão de primeira língua, segunda língua ou língua estrangeira. Esse marco histórico das concepções teve início no ano de 1970 e modificou-se, conforme o tempo e a revisão das experiências, para novas visões sobre a aprendizagem dessa língua pelo surdo no campo educacional.

No que se refere à primeira concepção⁶, a de língua portuguesa oral como a primeira língua para o surdo, evidenciamos, a partir do trabalho de Albres (2005), que foi defendida pelo sistema educacional⁷, no ano de 1979. Nela, as crianças surdas deveriam aprender a falar na modalidade oral, para, então, progredir para a escrita. Por essa razão, essas crianças foram

⁴ Referimo-nos aos trabalhos de pesquisas usados para a construção do estado do conhecimento do segundo capítulo e outros.

⁵ Trabalhos relacionados ao estado do conhecimento presentes no capítulo II e outros.

⁶ Nessa proposta, os professores têm uma formação tecnicista influenciada pelo modelo clínico, acreditando-se no ensino da língua oral como situação ideal para integração do surdo na comunidade geral. (ALBRES, 2005, p. 29).

⁷ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Proposta curricular para deficientes auditivos. Brasília, DF: MEC, 1979.

submetidas ao treino da fala, estimulação auditiva, reconhecimentos de ruídos, sons ambientais, entre outros aspectos voltados ao som. Entendemos que o treino da fala tinha de ser aplicado diariamente à criança surda, exigindo um esforço bastante intenso dela. É preciso ressaltar que, nesta concepção, o processo de aprendizagem pelo surdo baseava-se na tentativa de reabilitação da fala e da audição. Por essa razão, acreditava-se que o surdo não tinha capacidade cognitiva para aprender a escrita, sem ouvir e sem oralizar as palavras.

No entanto, essa concepção logo foi criticada pelos professores, pesquisadores da educação de surdo, pelos alunos surdos e seus familiares. A visão de oralização resulta na complicação de que, mediante a condição visual do surdo para a aprendizagem de uma língua oral, a concepção que se tem é a de que o surdo, por não ter as informações linguísticas de maneira auditiva, não poderá desenvolver suas habilidades e capacidades cognitivas. Nesse sentido, a discussão tomada pelo campo da educação de surdos em relação a essa aprendizagem volta-se para a compreensão de que não há construção de sentidos pelo surdo, se o caminho percorrido for o do método fônico/oral e se, conseqüentemente, o horizonte esperado nessa aprendizagem for apoiado somente no ensino normativo da língua como algo a ser memorizado ou decorado.

A discussão sobre o método fônico/oral teve grande repercussão no campo da educação de surdos, a partir dos anos 90. Por essa razão, iniciou-se outro marco histórico na educação de surdos. No ano de 1997, um novo documento⁸ foi redigido com acréscimo de outros princípios⁹, propondo-se o ensino da língua portuguesa como segunda língua. No que se refere à concepção de segunda língua, Quadros (2004) considera que a aprendizagem da língua portuguesa por surdos ocorre por meio de um contraste entre os sistemas linguísticos envolvidos, no caso Libras (primeira língua) e português escrito (segunda língua), que serve para apontar as semelhanças e as diferenças entre eles.

Assim, supõe-se que, no processo de aprendizagem da escrita pelo surdo, o professor deve planejar as atividades, de modo que os dois sistemas linguísticos sejam comparados. Desse modo, o surdo apresenta, paralelamente, uma lista de possíveis erros por conta da diferença entre as línguas. Essa lista de possíveis erros, segundo a autora, serve para provocar o aluno a

⁸ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. (Brasília: MEC/SEF, 1997).

⁹ Referindo-se à abordagem de educação de surdos, traz proposições novas em relação ao documento de 1979, pois considera que as crianças surdas têm o direito de serem bilíngües. “Sua educação de propiciar-lhes o desenvolvimento da linguagem que inclua o aprendizado da língua portuguesa e a aquisição da Língua Brasileira de Sinais” (BRASIL, MEC, 1997).

usar os recursos linguísticos da primeira língua até que ele consiga suprir as dificuldades encontradas na aprendizagem da segunda língua.

Desse modo, pensando no papel contrastivo entre as línguas, Quadros (2004) explica que a essência dessa abordagem está pautada na ideia de que quanto mais aspecto linguístico for confrontado nos dois sistemas maior será a dificuldade encontrada pelo surdo, e isso faz com que ele se esforce mais para aprender. Esse déficit linguístico pode ser identificado na produção do surdo ao escrever na língua portuguesa. Em outras palavras, entendemos que o surdo, na situação de leitura ou de escrita na segunda língua, precisará evocar em seu pensamento os elementos conceituais e linguísticos necessários da referida língua para compor uma produção. Porém, no caso dele ainda não ter um domínio da estrutura do segundo idioma, possivelmente, apoiar-se-á no sistema linguístico da primeira língua, tomando empréstimos linguísticos para desenvolver sua produção.

Na perspectiva de segunda língua, Quadros (2004) explica, ainda, que a Libras desenvolve a função de preencher as lacunas linguísticas que faltam para produzir a escrita na segunda língua, podendo provocar irregularidades sintáticas na escrita dos surdos que coincidem com a ordem gramatical da primeira língua. Podemos entender melhor visualizando alguns exemplos¹⁰, tais como: “AULA LIBRAS HOJE?” tradução para a língua portuguesa: tem aula de LIBRAS hoje? “EL@ COMPRAR CACHORRO” tradução para a língua portuguesa: ela comprou um cachorro. Conforme os exemplos, importa entender que existe uma diferença entre o sistema da Libras e o sistema da língua portuguesa. Na Libras, a ausência de conectores, como “de” “um” “conjugação de verbos”, remete a uma propriedade dessa língua, ao passo que na língua portuguesa a ausência desses conectores, conjugação dos verbos e outros aspectos que constituem uma frase remete a uma transgressão.

Por essa razão, entendemos que o professor que atua no processo de escrita da língua portuguesa por surdos também precisa ter domínio da Libras e conhecer as suas propriedades para poder acompanhar o desenvolvimento dessa aprendizagem. No entanto, não estamos convencidos que a abordagem contrastiva entre a primeira (Libras) e a segunda língua (língua portuguesa) seja o caminho mais adequado para a aprendizagem da escrita pelo surdo. Ou seja, não se trata de um processo de mediação da Libras com a escrita adicional e sim da comparação entre o sistema de escrita da língua portuguesa com o sistema falado/sinalizado da Libras. Sabemos que a modalidade escrita e a modalidade oral de qualquer língua se diferem no uso. Então, entendemos que pode haver outro modo de pensar a efetivação do processo de

¹⁰ Exemplo extraído de: BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. Ensino de Língua Portuguesa para surdos. Caminhos para a Prática Pedagógica. Brasília, MEC/SEESP, 2002 v 2.

aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo, além da visão de comparação com o sistema falado da Libras.

Encontramos nos estudos de Capovilla (2001)¹¹ a argumentação de que a primeira língua desempenha um papel bastante essencial para a aprendizagem da segunda língua, porém, não se pode dizer que todos os erros apresentados nesse processo são frutos do confronto que o surdo faz com a Libras. Nesse sentido, observa Capovilla (2001) que nem sempre os surdos superam essa etapa do desenvolvimento de aprendizagem da segunda língua, pois pode ocorrer de o surdo estacionar no terreno da interlíngua¹² e não progredir mais em direção ao aprendido, o que se justifica, muitas vezes, em razão de ele não distinguir os elementos normativos da primeira (Libras) ou da segunda língua (língua portuguesa). A nosso ver, o surdo precisa participar de um processo de aprendizagem em que seja instruído pelo professor a ativar o seu processo de reflexão sobre o sistema da Libras para, então, pensar no sistema de escrita da outra língua.

Desse modo, propomos redimensionar o paradigma de língua, visto como confronto entre os sistemas (Libras e Português), para uma concepção de língua presente nas práticas cotidianas do surdo. Adotamos, portanto, o viés de língua adicional. Segundo Leffa e Irala (2014, p. 21), “o termo adicional pressupõe a existência de uma língua já desenvolvida na mente do sujeito”. De outro modo, a concepção de língua adicional não significa destacar uma língua em comparação com a outra. Ao contrário disso, esse modo de entender o sistema da língua portuguesa para as pessoas não falantes dela, busca refletir sobre uma perspectiva de adição da outra língua ao repertório linguístico já existente na mente do sujeito. Logo, ao mostrarmos-nos interessados na concepção de aprendizagem da língua portuguesa como língua adicional, ao invés da concepção de segunda língua, precisaremos não só conceitualizar a concepção de língua adicional, mas também trazer argumentos teóricos sobre a concepção de aprendizagem que acreditamos para educação de surdo.

Trazendo essa discussão para o campo de aprendizagem do surdo, sabemos que este sujeito tem capacidades cognitivas para aprender a escrita da língua portuguesa, considerando que a própria escrita já é uma ferramenta visual. Ou seja, não estamos referindo-nos a uma

¹¹ Psicólogo (1982) e Mestre em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento pela Universidade de Brasília (1984), Ph.D. Docente em Neuropsicologia pelo Departamento de Psicologia Clínica da Universidade de São Paulo (2000), com tese em Dicionarização de Libras. Chefe do Laboratório de Neuropsicolinguística Cognitiva Experimental, do Laboratório de Tecnologia e Reabilitação Cognitiva, e do Centro de Atendimento Clínico em Distúrbios de Comunicação e Linguagem do Instituto de Psicologia da USP. Fonte: **Instituto de Psicologia da USP**. Disponível em: <https://www.ip.usp.br/site/fernando-cesar-capovilla/> Acesso em 22/01/22.

¹² Segundo Percegon (2005), a interlíngua “é entendida como um sistema de transição criado pelo aprendiz ao longo do seu processo de assimilação de uma língua estrangeira, que se caracteriza pela interferência da língua materna”. (PERCEGONA, 2005, p. 67).

adaptação do sistema da língua portuguesa para que o surdo a compreenda, pois, fazendo isso, podemos estar subestimando a capacidade cognitiva que o surdo tem de aprender o sistema dessa e de outras línguas. Também não estamos dizendo com isso que o surdo tenha de afastar-se da Libras ou da identidade surda para aprender a escrita da língua portuguesa. Não se trata disso. O que estamos tentando fazer nesta tese é provocar uma reflexão sobre o potencial cognitivo DE que o surdo dispõe para a aprendizagem de um dos campos do conhecimento, que é a escrita da língua portuguesa, considerando o seu sistema linguístico.

Entendemos que, mesmo expostos a muitas possibilidades disponíveis em livros, pesquisas, cursos de formações sobre o tema da escrita da língua portuguesa por surdos, os professores ainda carecem de informações e entendimentos fundamentais referente ao processo que constitui a aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa. Então, aqui está a questão que norteia a nossa pesquisa: **Ao se tratar da aprendizagem da língua portuguesa na sua modalidade escrita, como língua adicional, que intervenientes e seus conteúdos precisam ser levados em consideração para a imersão do sujeito surdo na cultura escrita?**

No entanto, sabemos que o nosso leitor, professor de línguas, professor de Língua Portuguesa, professor da área da educação de surdos e outros, pode dizer que está satisfeito com as abordagens existentes. Podemos entender isso. Afinal, até hoje os surdos estão nas escolas convencionais de ensino e passam de um ano para o outro de uma forma ou de outra. É importante ressaltar que a nossa intenção, neste trabalho, não é colocar à prova os métodos existentes. Isso não. Entendemos que cada professor tem a possibilidade de optar por aquilo que acredita. Então, afirmamos que a nossa ideia é trazer, aqui, um excedente de visão possível para a reflexão dessa escolha, com base em uma concepção de aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo. Nossa hipótese é a de que **a concepção de aprendizagem da escrita da língua portuguesa como língua adicional por surdos, por meio de uma consciência conceitual/linguística reflexiva do sistema da Libras para o sistema da escrita adicional, é também uma concepção de ensino, que pode contribuir para as escolhas dos professores, no que se refere ao planejamento de atividades, tarefas e abordagens didático-pedagógico que os fundamentam.**

A partir da nossa hipótese, apresentamos o recorte teórico escolhido: a concepção de aprendizagem. Encontramos dois autores clássicos do campo da psicologia: Lev Vigotski e Jean Émile Gombert, que colocam em relevo a aprendizagem, sendo ela uma experiência social que é mediada pela língua não só, mas fundamentalmente e, conseqüentemente, portanto, um impulsionador do desenvolvimento cognitivo. Entendemos que não seja possível entender a aprendizagem de determinado tema sem que seja vista desse modo.

Vigotski e Gombert não tratam do ensino de língua especificamente. Eles são psicólogos que tratam da língua, da aprendizagem, do sujeito em contexto social. Neste triângulo, percebemos uma noção de aprendizagem da escrita que coloca em jogo a tomada de consciência sobre o sistema conceitual e linguístico da língua em determinada situação comunicativa. Assim, entendemos que os dois autores permitem uma sustentação teórica acerca da aprendizagem, e mais ainda acerca da aprendizagem da escrita pelo sujeito. Por outro lado, também dão sustentabilidade ao nosso ponto de vista em relação à abordagem que os professores podem seguir no processo de aprendizagem da escrita pelo aluno surdo.

Dito isso, elaboramos o nosso objetivo geral: a partir das leituras da concepção de aprendizagem e aprendizagem da escrita, encontradas nos escritos de Vigotski e em Gombert, queremos investigar como os conceitos e pressupostos desses autores podem ajudar na compreensão sobre que intervenientes e seus conteúdos precisam ser considerados pelo professor e pelo aluno surdo em um processo de aprendizagem. Talvez seja difícil aproximar três áreas do conhecimento, a saber, a linguística (pela língua) a psicologia (pelo desenvolvimento cognitivo) e a educação (pelos processos educativos), que possuem olhares diferentes. Porém, acreditamos que, em uma tese de doutorado, esta aproximação seja possível. Esse encontro das áreas pode salientar a relevância do trabalho e permite novas perspectivas de abordagens no palco de discussão.

Além do objetivo geral, pretendemos os seguintes objetivos específicos: a) reconhecer e analisar as pesquisas que estão sendo produzidas no contexto científico, no que se refere à aprendizagem da escrita da língua portuguesa por surdos, falantes da Libras; b) selecionar conceitos teóricos elaborados e trabalhados tanto por Vigotski quanto por Jean Émile Gombert, a fim de mostrar suas interpretações sobre a aprendizagem, em especial a escrita de determinada língua, com o intuito de estabelecer uma relação dialógica entre autores; c) retomar os conceitos em Vigotski e Gombert como possibilidade intervenientes na aprendizagem da escrita no campo da educação de surdos.

Optamos por não realizar a pesquisa de campo com alunos surdos pelo fato de ter vivenciado e ainda estarmos vivenciando o evento da pandemia de Covid-19, desde de 2020. Por essa razão, redirecionamos o trabalho, entendendo que isso em nada prejudica a elaboração das percepções e contribuições. Então, para dar conta do objetivo geral, dos objetivos específicos e defender esta tese, com base na concepção de aprendizagem, desenhamos um percurso metodológico por meio de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, contendo quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais.

Iniciamos com um capítulo introdutório sobre a trajetória da pesquisadora, que tem por título: *A inquietação perseguida: Movimento de aproximação e constituição de vivência com os surdos*. O capítulo 2 diz respeito ao estado do conhecimento: *O ensino e a aprendizagem da escrita da língua portuguesa por surdos: o que as pesquisas dizem sobre o tema*. Este capítulo divide-se em dois momentos. O primeiro deles intitulado *O ensino e a aprendizagem da escrita do português: uma interlocução com as produções do campo*”, para tratar da leitura e da organização de pesquisas realizadas na área da Língua Portuguesa. O segundo intitula-se “*O ensino e a aprendizagem da escrita da língua portuguesa por surdos: o que as pesquisas mostram*” refere-se às produções procedentes de quatro áreas do conhecimento, a saber: Linguística/Letras, Educação, Educação Especial, e Ciências da Computação.

Nesse ínterim, não encontramos trabalhos que coloquem Vigotski e Gombert na mesma mesa de discussão. Também não encontramos trabalhos que discutam a aprendizagem da escrita da língua portuguesa como língua adicional por surdos, pelo viés da reflexão e tomada de consciência do sistema conceitual e linguístico prévio. Entretanto, afirmamos que todos os trabalhos trazem reflexões que contribuiriam para o desenho do problema da nossa pesquisa. E o tratamento da questão que pautamos neste trabalho.

O capítulo 3 aborda “*Uma interlocução com o referencial teórico: Lev Vigotski e Jean Emile Gombert*”, para apresentarmos um diálogo entre Vigotski e Gombert sobre o que eles pensam sobre o conceito de *aprendizagem* e especialmente sobre a *aprendizagem da escrita de determinada língua pelo sujeito*. Entendemos, a partir das leituras que fizemos nos estudos dos dois autores, que o sujeito carrega em si a capacidade de aprender e a língua possibilita que os instrumentos sociais, como, por exemplo a escrita, torne-se acessível a ele. Para Vigotski, os processos cognitivos são responsáveis pela aprendizagem da escrita. Vimos que Gombert também defende que o melhor caminho para o sujeito aprender a escrita é via processos reflexivos sobre os conhecimentos linguísticos, o que remete ao conceito de *metalinguística*.

Esse capítulo divide-se em: a) *Lev Vigotski: Estudioso da Aprendizagem*, para retratarmos um pouco da vida do psicólogo bielorrusso; em b), *Lev Vigotski: não tem como falar de aprendizagem sem falar do desenvolvimento*”, compilamos algumas ideias de Vigotski para refletir sobre o modo como o autor compreende este processo; c) *A sistematicidade na aprendizagem de línguas* reflete alguns conceitos que fazem parte da mecânica de aprendizagem sobre determinada língua, especialmente o sistema de uma escrita; d) *A escrita consciente pelo sujeito* contextualiza os conceitos do item anterior, a partir do processo de escrita; e) *Conclusões sobre as relações entre conceitos espontâneos, conceitos científicos,*

generalização e linguagem escrita dedicamo-nos ao fechamento das ideias de Vigotski sobre a aprendizagem.

Após, seguimos organizamos o seguinte percurso: na seção intitulada: a) *Jean Émile Gombert: estudioso dos processos metacognitivos*, trataremos da vida de Jean Émile Gombert, na seção intitulada: b) *Aprendizagem implícita e aprendizagem explícita*, trabalharemos esses conceitos para elucidar sua pertinência a este estudo, nas seções intituladas: *Habilidade linguística primária, Habilidade epilinguística e Habilidade metalinguística*, apresentaremos uma discussão sobre a função desses conceitos para o processo de construção da escrita consciente, na seção intitulada: *Consciência metatextual*, dialogaremos sobre a capacidade do aluno analisar aquilo que lê e escreve, na seção intitulada: *Considerações sobre a escrita em Jean Émile Gombert*, refletiremos acerca do esforço cognitivo e dos estímulos externos como ferramentas que possibilitam a tomada de consciência sobre o funcionamento da língua e a da gramática pelo sujeito. Por fim, na seção intitulada: *De Vigotski a Gombert: nossas reflexões sobre a aprendizagem da escrita*, pretendemos um fechamento do encontro entre Vigotski e Gombert, trazendo uma visão sobre como esses autores entendem o processo de aprendizagem da escrita. No mais, iniciamos nosso encontro apresentando um pouco da vida de Vigotski. Talvez o leitor conhecedor dos textos desses dois autores possa estranhar a leitura fracionada. Porém, escrevemos pensando em dialogar com professores de línguas, professores surdos, estudantes da graduação, comunidade acadêmica, que, muitas vezes, possuem pouco conhecimento sobre as teorias propostas.

No capítulo 4, *A aprender a escrita da língua portuguesa como língua adicional é permitir novas experiências de mundo*, dedicar-nos-emos, pós-qualificação, a discutir o problema que nos intriga. Trataremos das situações de escrita que os alunos surdos se deparam na escola convencional e proporemos aos professores de línguas e da educação de surdos outra concepção de aprendizagem da escrita por surdos, falantes da Libras. Isso demandará a abordagem reflexiva e consciente do sistema conceitual e linguístico que o surdo constrói em seu sistema conceitual e linguístico, a partir das suas interações sociais. Essa abordagem, como já mencionamos, vai ao encontro da nossa percepção, em uma concepção de aprendizagem da escrita por surdos.

Dividimos este capítulo em três momentos: a) retomamos a hipótese e o problema da nossa pesquisa, bem como, de modo condensado, retomamos as concepções de aprendizagem da escrita da língua portuguesa, vistas no capítulo 2, e argumentaremos a escolha sobre o conceito da língua adicional. Fazemos isso no item 4.1, intitulado “*De volta ao problema, À hipótese e ÀS pesquisas*”. Na seção 4.2, “*Concepção de aprendizagem reflexiva e consciente*

no processo de escrita da língua portuguesa como língua adicional por surdos, falante da Libras”, retomaremos os conceitos teóricos do capítulo 3 e os deslocaremos para a aprendizagem da escrita da língua portuguesa como língua adicional por surdos, com o intuito de provocar no leitor a reflexão de que o raciocínio teórico construído por nós, a partir de uma longa caminhada de leitura, reflexão e entendimentos teóricos, pode servir como fundamento aos professores que trabalham com os surdos no processo de aprendizagem da escrita.

Para isso, dividimos a seção em três momentos: a) 4.2.1 *O surdo, a Libras e o processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa como língua adicional*; b) 4.2.2 *O desenvolvimento da aprendizagem da escrita da língua portuguesa, como língua adicional, por surdos falantes da Libras*; c) 4.3 *Nossa síntese final*, aqui retomaremos o problema e a hipótese da pesquisa e finalizaremos com reflexões acerca da aprendizagem da escrita pelo surdo.

É importante salientar que a nossa intenção não é sugerir nenhum método para o ensino da escrita da língua portuguesa por surdos, mas sim possibilitar a reflexão do saber e do fazer docente, no que se refere à aprendizagem da escrita por esses alunos, respeitando a Libras e a identidade surda dentro deste processo. Assim, a escola e aqueles que trabalham com os surdos no seu processo de aprendizagem podem ter a oportunidade de entender que ensinar a língua portuguesa como língua adicional, na modalidade escrita, é possibilitar ao surdo¹³ as informações que ocorrem ao seu redor, porém, em outra língua.

Acreditamos que todas as escolhas que fizemos para desenhar nosso trajeto de pesquisa, no que se refere aos objetivos, à organização dos tópicos e à fundamentação teórica que deu sustentação à elaboração do nosso raciocínio, podem contribuir para a defesa da nossa tese.

¹³ É preciso entender que surdos e ouvintes vivem juntos na mesma sociedade, nenhum deles está fechado dentro de uma bolha. Exemplos disso podem ser vistos na série “Crisálida” (disponível na Netflix). Por um lado, a série, chama a atenção para que a sociedade conheça e reconheça a cultura surda e a Libras para saber se comunicar com o surdo. De outro, mostra os surdos passando por desafios e situações de interação social, onde a escrita da língua portuguesa, como, por exemplo: mensagens, conversas, e-mails estão presentes na sua vida.

1 A INQUIETAÇÃO PERSEGUIDA: MOVIMENTO DE APROXIMAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE VIVÊNCIAS COM OS SURDOS

“Não é a surdez que define o destino das pessoas, mas o olhar da sociedade sobre a surdez”. (Lev Vigotski)

Para discorrer esta escrita, inspiro-me em uma metáfora da literatura infantil. Nela, encontro o caminho da reflexão sobre um contexto educacional que permite ao aluno desenvolver-se, no processo de aprendizagem, sem barreiras que o impeçam de crescer e de se transformar.

Refiro-me, assim, à obra **Quando a escola é de vidro** (Rocha, 1983), cujo trecho inspirador transcrevo aqui: (...) *eu ia para a escola todos os dias de manhã, e, quando chegava, logo, logo eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro! Se não passasse de ano, era um horror. Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado. Coubesse ou não coubesse. Aliás, nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E, pra falar a verdade, ninguém cabia direito.*

Dizem, nem sei se é verdade, que muitas meninas usavam vidros até em casa. E alguns meninos também. Uma vez um colega meu disse para a professora que existem lugares onde as escolas não usavam vidro nenhum, e as crianças podem crescer à vontade. Então, a professora respondeu que era mentira, que isso era conversa de comunistas. Mas, uma vez veio para a minha escola um menino que parece que era favelado, carente, essas coisas que as pessoas dizem que é pobre. Aí não tinha vidro pra botar esse menino.

Então, o Firuli, ele se chamava Firuli, começou a assistir às aulas sem estar dentro do vidro. E os professores não gostavam nada disso. Já no outro dia, a coisa tinha engrossado. Já tinha oito meninos que não queriam saber de entrar nos vidros. Mas nós estávamos loucos para sair também, e para cada um que ele conseguia enfiar dentro do vidro já tinha dois fora.

Os professores das outras classes levaram cada aluno para ver o que estava acontecendo. Na pressa de sair, começaram a esbarrar uns nos outros e os vidros começaram a cair e quebrar. Então, eles descobriram que a maior parte dos vidros estavam quebrados e que ia ficar muito caro comprar aquela vidraria toda de novo. E descobriram que, de agora em diante, ia ser assim: nada de vidro. E foi assim que na minha terra começaram a aparecer as escolas experimentais.

Embora a escola, de modo geral, permita, hoje, construir reflexões sobre a sua práxis e, a partir dela, evoluir teórica e metodologicamente, é perceptível que ainda há um comportamento encapsulador em determinados segmentos da educação. No enquadre da

metáfora dos vidros, conduzirei as discussões deste primeiro capítulo, no qual a reflexão estará centrada nas percepções desta pesquisadora acerca do lugar que o estudante surdo ocupa na escola, orientada pelos modelos tradicionais. O desafio capitular constitui-se, portanto, na sensibilização do leitor e na construção de uma visão crítica sobre as práticas pedagógicas que chegam a esse estudante, muitas vezes, desconsiderando o pressuposto essencial da escola, a saber: que esse seja o espaço onde todos os alunos, inclusive o surdo, possam acessar o conhecimento e promover a construção dos seus saberes para a transformação de si e da sociedade.

Diante disso, o ato de propiciar meios para desenvolver as habilidades e competências do estudante surdo requer, sobretudo, a compreensão das particularidades da sua aprendizagem, pois o objetivo não é o tornar igual às pessoas que ouvem, mas, sim, repensar as abordagens padronizadas, uma vez que elas fazem o estudante surdo vivenciar uma escolarização dentro dos recipientes de vidro, conforme metaforiza Rocha (1983). Desse modo, qualquer um que se coloque na posição de educador, especialmente no terreno da sala de aula, há de considerar que, ainda, faltam ferramentas suficientes para materializar a orientação educacional do estudante surdo, de forma a conduzi-lo a ser um sujeito crítico, capaz de progredir e protagonizar a sua própria história, respeitando os caminhos que lhe são próprios para que possa ultrapassar as fronteiras dos vidros. É nesse contexto, também composto de atravessamentos pessoais – mãe de uma filha surda –, profissionais – intérprete e educadora na área de Libras – e acadêmicos – pesquisadora do ensino-aprendizagem de Libras e de língua portuguesa como língua adicional –, que mobilizei a temática desta pesquisa, ou seja: Aprendizagem da escrita da língua portuguesa como língua adicional, por surdos falantes da Libras.

Para dar conta desse objeto investigativo, neste primeiro capítulo, traço o seguinte percurso: na seção 1.1, discorro uma breve autobiografia para construir o caráter cenográfico de minhas inquietações sociais; na seção 1.2, discorro sobre as inquietações no processo de ensino-aprendizagem do surdo no cenário escolar; na seção 1.3; discorro uma breve reflexão sobre a relação família e escola no processo de aprendizagem do surdo, a partir da minha caminhada nesse universo; enfim, na seção 1.4, traço um panorama sobre o delineamento da pesquisa.

1.1 OS CAMINHOS QUE ME LEVARAM À CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

De uma breve retrospectiva de trajetória, primeiramente, profissional e militante e, posteriormente, familiar, emergem razões suficientes para mobilizar um estudo com *status* de

tese na área de educação de surdos. Minhas vivências compartilham uma frequente inquietação, esta, inserida em um discurso de que o surdo não tem condições de aprender a ler e a escrever na escola regular. Antes, contudo, é fundamental esclarecer que o posicionamento deste objeto de pesquisa em hipótese alguma nega a necessária aprendizagem e fluência na língua materna do surdo, isto é, Libras. Tampouco omite o posicionamento da importância de consolidar o bilinguismo na educação de surdos. Porém, não é de interesse, neste momento, realizar este debate, já que muitos outros pesquisadores¹⁴ se ocuparam da tarefa com excelência. Minha intenção, portanto, é entender o modo como o surdo amplia ou constrói o seu sistema conceitual e linguístico sobre a escrita da língua portuguesa, no viés de língua adicional à Libras, em processo de aprendizagem. Para tanto, esta intenção foi elaborada a partir da minha caminhada pelo universo surdo, especialmente pelos espaços educacionais. Então, penso que é pertinente situar o leitor com um breve panorama sobre as minhas andanças com os surdos e mostrar o porquê das minhas inquietações sobre a aprendizagem da escrita da língua portuguesa por surdos.

Nesse sentido, começo dizendo que iniciei na comunidade surda, como tradutora/intérprete de Libras, atuando com estudantes surdos em escolas da Rede Pública Estadual de Educação, no ano de 2005; também na Universidade de Passo Fundo, no ano de 2008. Minha atuação profissional foi aperfeiçoada, no ano de 2010, quando optei por pesquisar a aquisição da linguagem pela criança surda em uma pós-graduação¹⁵ *lato sensu* na Universidade Tuiuti do Paraná. Após, cursei o Mestrado¹⁶ em Letras/Linguística, tendo como

¹⁴ Skliar, C. (1999). Fernandes, S. A (2009). Campello, A. R. e Rezende, P. (2014). FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Disponível: <https://1library.org/article/federa%C3%A7%C3%A3o-nacional-educa%C3%A7%C3%A3ointegra%C3%A7%C3%A3o-feneis-contribui%C3%A7%C3%A3o-movimentos-brasil.y9nvxglz>. acesso em: 05/02/22.

¹⁵ Docência em Libras - pela Universidade Tuiuti do Paraná (Uníntese), em 2008. Nela, aprofundi estudos sobre as estratégias de aprendizagem pelo surdo. Para isso, trabalhei o tema do “O ensino da língua portuguesa pelo surdo, em uma perspectiva bilíngue”, com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, da classe de surdos, em uma escola da Rede Estadual de Ensino. O objetivo, portanto, foi o de entender como deve atuar o docente no ensino de língua portuguesa para surdo. Constatei que, primeiramente, o docente precisa ter conhecimento da identidade surda e da Libras, pois, ao sair do papel de intérprete (mediadora da comunicação), para o papel de professora (responsável pela aprendizagem), precisei recorrer, em muitos momentos, às vivências com os surdos na comunidade, às teorias estudadas e aos conselhos de surdos mais velhos para definir um planejamento de ensino adequado.

¹⁶ Disposta a compreender mais sobre o significado que os surdos atribuem à língua portuguesa em sua vida, passei a questionar sobre esse tema as pessoas mais envolvidas com pesquisas na educação de surdos. Na época, a comunidade surda de Passo Fundo/RS tinha um forte apoio teórico-conceitual da pesquisadora Tatiana Bolívar Lebedeff, a qual era professora efetiva da Universidade de Passo Fundo (UPF) e coordenava o Grupo de Estudos Surdos. Professora Tatiana contribuiu, de modo imenso, para o fortalecimento nesta comunidade, a partir dos estudos do letramento visual, de pesquisas, das conversas, dos estudos teóricos, no compartilhamento de experiências em outros países e entre outras ações.

pesquisa, *A escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, por surdos*. Com essa fundamentação, conciliada no campo profissional e no campo da pesquisa, obtive bases teóricas que demonstraram que a ausência da audição não limita o surdo a aprender a escrita da língua portuguesa com competência. Não se trata disso. O que observei em minha pesquisa foi que a aprendizagem do conhecimento da escrita pelo surdo é possível, uma vez que o surdo adquira o domínio conceitual e linguístico da sua primeira língua, no caso a Libras. Então, por meio da Libras, ele entenderá os níveis de análise linguística que organizam a estrutura da escrita da língua portuguesa, bem como o seu funcionamento no contexto social. A partir disso, entendemos por meio de Quadros (2004, p. 23) que o surdo significará as informações que o cercam, usando a escrita e relacionando essas informações com as suas experiências de vida. Assim, essas trajetórias acadêmicas e profissionais possibilitaram o meu ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul *campus* Sertão para atuar como professora na área de Libras. Desse modo, observar meu percurso significa retornar ao ano de 2005, quando iniciei um curso de Libras e, a partir dele, tive o primeiro contato com uma surda, no caso a professora. Ficava encantada com as aulas sinalizadas. Estava sempre querendo saber mais sinais e frases em Libras para me comunicar com a professora. Aos olhos dela, eu mostrava interesse em aprender cada vez mais sobre a língua dos surdos. Logo, ela me convidou para participar da comunidade à qual pertencia, situada na cidade de Passo Fundo/RS, estimulando-me a interagir com os surdos. Meu aceite resultou na fluência em Libras assim que concluí o curso. Então, a partir do ano de 2007, passei a atuar como intérprete de Libras em espaços formais de ensino, onde os surdos estudavam. Foi dessa maneira que minhas vivências com os surdos começaram.

Ingressar na comunidade fez com que eu me aproximasse de um universo desconhecido, onde a diferença está na língua. Estamos em outro território, cujas relações estão marcadas, muitas vezes, por incompreensões sobre a identidade dessas pessoas. Isso me impulsionou à busca de informações que pudessem expressar o modo de vida do surdo. Amparada em Strobel (2009, p. 85), retomo o caráter da cultura surda que, no decorrer da história, sofreu perseguições que marcam ainda as abordagens e a presença social do surdo. Atualmente, as representações sociais estão passando por um novo olhar sobre o surdo, no que se refere à sua cultura, identidade e língua. Essa transformação é assunto de muitas pesquisas acadêmicas, reportagens lembrando o Dia do Surdo, discussões pedagógicas.

Estar próxima dos surdos permitiu-me participar de inúmeras atividades pedagógicas que visavam ao desenvolvimento da Libras, da leitura e da escrita da língua portuguesa, juntamente com projetos de apoio ao vínculo familiar, fortalecimento da identidade surda, entre

outros aspectos da cultura surda. Nessa caminhada, observar o processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo me fez ver cenas de significativo desconforto por parte dos estudantes nas salas inclusivas. A incompreensão de textos, do sentido das palavras, da organização das frases são apenas alguns dos exemplos que resultavam em constatações pedagógicas de que esse estudante é incapaz de aprender devido à deficiência auditiva. Esse lugar de aluno especial, recorrentemente, o deixa às margens na sala de aula.

Outrossim, o acolhimento no Núcleo de Estudos sobre Educação de Surdos de Passo Fundo-RS, vinculado à Associação de Pais e Amigos dos Surdos – Apas, as conversas com lideranças surdas e pesquisadores surdos e ouvintes do campo, introduziram maior compreensão sobre o tema. Entendi, dessa maneira, que a Libras cumpre papel essencial na vida dos surdos, porque lhe possibilita a compreensão dos acontecimentos que o cercam, é por meio dela que ele recepciona, significa, elabora e se comunica com o mundo. A Libras desloca o surdo do lugar da deficiência e coloca-o no lugar de sujeito cultural, onde pode ser visto como um aprendiz repleto de potencialidades e competências.

Nisso, reitero a posição de Strobel (2009), especialmente quando a autora diz que essa cultura consiste no “jeito de o surdo entender o mundo e de modificá-lo, conforme as suas percepções visuais e a sua língua gestual/visual” (STROBEL, 2009, p. 26). Segundo a autora, é essencial entendermos que a cultura surda “é como algo que penetra na pele do povo surdo e que compartilha um modo de ser, seu conjunto de normas, valores e comportamentos”. É um modo de explicar que a cultura surda, assim como outras culturas, transmite às suas gerações os hábitos e os valores, através de aprendizagens e convivências. É uma herança marcada pela Libras e pelo modo visual do surdo perceber, explicar, interagir e compreender os acontecimentos do mundo.

Sendo assim, nesta pesquisa, descrevo o surdo como aquele que se identifica plenamente com a cultura surda e se reconhece como a ela pertencente. Por assim ser, usa a Libras para se comunicar, a escrita da língua portuguesa para compreender as informações da outra cultura e percebe o mundo a partir da visualidade. Esse sujeito surdo defende a identidade surda, o direito a uma educação bilíngue Libras/Português e o direito de “ser” surdo nos diversos setores da sociedade. Este destaque é importante, para situar o leitor, acerca de a qual identidade surda refiro-me, uma vez que, no campo dos estudos surdos, nos deparamos com outras identidades surdas que se identificam e buscam estar mais próximas da cultura dos ouvintes.

Isso posto, o desejo de ampliar as pesquisas acerca da aprendizagem de língua portuguesa escrita pelo surdo fez-se, à medida que, mesmo diante dos debates, seja de inclusão, seja de bilinguismo na escola, os discursos da escola em relação ao surdo se mantiveram,

determinando o surdo fadado ao fracasso nas competências de leitura e escrita. Como não se incomodar com isso? Como permanecer vivenciando essa narrativa na família e na comunidade surda? Como olhar para as pesquisas, veiculadas em livros, artigos, dissertações, teses e congressos, e não ver isso chegar à sala de aula efetivamente? Eis as inquietações desta pesquisadora. A resposta para isso, evidentemente, tem sua complexidade e, muito provavelmente, não será resolvida por completo no decorrer desta investigação. No entanto, não se pode abandonar a tentativa de elucidar quaisquer pontos que sejam.

O primeiro é assegurar que a língua de instrução¹⁷ dos surdos é a Libras. Porém, sabe-se da importância de aprender a língua portuguesa, porque é a língua que orienta as esferas sociais fora da comunidade surda. Logo, saber a língua portuguesa escrita, inegavelmente, oferta ao surdo autonomia e independência no contexto familiar, acadêmico e social, já que esses espaços, geralmente, não contam com o domínio de Libras.

Assim, de algum modo, os processos de aprendizagem pelo surdo, especialmente no que se refere ao processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa, movimentaram-me nesta pesquisa. Isso porque os processos de escrita do surdo, aos quais tive acesso, através dos lugares em que transitei e que ainda transito (escola, associação e mãe de filha surda), indicam complicações, como as que apresentei nesta seção, no ensino da modalidade de língua portuguesa para estes estudantes. Por esta razão, acredito que as discussões até aqui realizadas justificam a relevância do tema desta pesquisa. Assim, prossigo discutindo sobre a aprendizagem da escrita pelo surdo, no contexto escolar, na próxima seção.

1.2 INQUIETAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA PELO SURDO NA DIMENSÃO ESCOLAR

As informações reunidas nesta seção foram obtidas por meio de minhas experiências na escola, como professora na Educação de Surdos e intérprete de Libras, que fortaleceram ainda mais o meu desejo por pesquisar questões relativas ao processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa por surdos. Escrevo esta seção movida por um pensar fora dos “recipientes de vidro” para conduzir meu olhar em direção ao objeto de pesquisa. Este é construído a partir da junção de vivências que se aproxima a um movimento contínuo de aprendizagem. Neste

¹⁷ Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. BRASIL. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Brasília. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>. Acesso em: 03/02/22.

viés, referente à aprendizagem da escrita pelo surdo, falante da Libras, como uma via de circulação de conhecimentos conceitual e linguístico, entendo que essa aprendizagem (escrita) cresce na medida em que o surdo imerge nela.

A perspectiva das vias de aprendizagem que, aqui, adotamos incentiva-me a pesquisar o tema da escrita da língua portuguesa pelo surdo, articulando não somente as minhas vivências pela educação de surdos, como também as teorias para dar sustentação às interlocuções que fizemos nesta tese. Desse modo, dou ênfase ao olhar da escola regular que propõe uma concepção filosófica inclusiva¹⁸ sobre o processo de aprendizagem do aluno surdo, especialmente no que se refere ao processo de escrita, por duas razões: como professora da educação de surdos, vivenciei com esses alunos as suas angústias e fragilidades em relação ao processo de escrita; e pelo fato de também vivenciar com os professores, em especial os professores da disciplina de Língua Portuguesa, as incertezas e dificuldades sobre o modo de como ensinar o surdo a ler e a escrever na língua portuguesa. É importante ressaltar que contextualizar a aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo, a partir das nossas vivências pelo universo surdo, não significa pensar que estamos confrontando a escola regular com a escola bilíngue de surdos para extrair o que é certo ou errado. Não se trata disso. Nossa intenção é mostrar para o nosso leitor o percurso que fizemos para construir o problema desta pesquisa, mostrando a importância que há de a escola saber sobre o direito do surdo ter um processo de aprendizagem adequado à sua condição linguística e cultural, para, então, progredir os conhecimentos, como o caso da escrita da língua portuguesa.

Dito isso, inicio minha escrita recordando o tempo em que fui professora especialista na sala de recursos específica¹⁹ para surdos, em 2008, e tive a oportunidade de observar as complexibilidade que circundam o processo de aprendizagem do estudante surdo. Observei, assim, que muitos dos estudantes que frequentavam esse espaço de apoio não tinham o conhecimento da Libras. Consequentemente, essa defasagem linguística comprometia a aprendizagem do surdo, uma vez que ele não compreendia os conteúdos, trabalhados pelo professor da sala de aula convencional.

Diante disso, o pensamento recorrente centrava-se na possibilidade ou não do surdo compreender os conteúdos trabalhos na sala de aula pelo professor, sem saber Libras.

¹⁸ A ênfase dada à escola convencional inclusiva justifica-se pelo fato da minha caminhada com os surdos ser nesta escola. Na cidade em que resido, não temos escolas de modalidade bilíngue ou específicas para surdos.

¹⁹ Refere-se ao atendimento educacional especializado na sala de recursos deficiência auditiva, baseado na Resolução cne/ceb nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Ressaltamos que as salas de recursos específicas a determinada deficiência foi uma marca que antecedeu as políticas nacionais de 2008. A partir de 2008, o foco das discussões passou a ser sobre as salas multifuncionais de atendimento a todas as deficiências.

Recorrendo aos estudos de Quadros (2004), entendemos que, sem saber Libras, o processo de aprendizagem do surdo fica comprometido. A autora esclarece que o que acontece, nessa situação de defasagem linguística, é a ausência de uma rede de significações conceituais adquirida pela aprendizagem da Libras.

Então, outras questões surgem: sem uma rede de conhecimentos prévios significados pela Libras, de que modo o surdo faz/faria as conexões e relações com os conteúdos? Sem a Libras, como o surdo poderia emancipar os conhecimentos para a escrita da língua portuguesa? Quadros e Cruz (2011, p. 44) nos ajudam a refletir que, sem Libras, e sem os conhecimentos prévios de mundo, o aluno surdo estaciona no terreno das incompreensões e das dificuldades de aprendizagem. Notemos, com isso, que defender e fortalecer a Libras na idade certa é indispensável, bem como compreender o funcionamento dessa língua é uma tarefa da escola para viabilizar caminhos e identificar lacunas de aprendizagem.

Soma-se a esse contexto, o fato de o estudante surdo ingressar numa sala de aula em que o professor assume que esse estudante conhece e domina a língua portuguesa. Ignora-se a tensão entre duas línguas distintas, e o que resta é a imagem de que o surdo não aprende a ler, interpretar e escrever na segunda língua por causa da surdez. Não raro o discurso que perpassava, e se mantém, confrontando-me na escola, em relação à aprendizagem da escrita pelo surdo, era de que havia outros comprometimentos ligados à sua memória ou a seu desempenho cognitivo. Entendemos, a partir dos estudos de Quadros e Cruz (2011), que o surdo pode aprender a escrita da língua portuguesa e outras línguas que desejar, desde que o seu processo de aprendizagem, contemple a Libras e o seu modo de perceber o mundo. Notamos a necessidade de o professor que trabalha com o ensino da escrita pelo surdo conhecer o sistema da Libras e ter uma concepção de aprendizagem da escrita por este sujeito que oriente a sua prática pedagógica.

Para Goldfeld (1997), muitas vezes, o surdo é percebido no contexto escolar como alguém incapaz de aprender os conteúdos, devido à ausência de audição. As pessoas não entendem que a impressão de incapacidade, notada no surdo em relação à aprendizagem de conteúdo, não é por causa da limitação auditiva, e sim, pela ausência da Libras. Desse modo, observei em muitas situações com os surdos, especialmente no que se referia ao processo de escrita, que o ensino proposto a ele ficava preso à visão de uma incapacidade de aprendizagem e a uma concepção de linguagem escrita e de alfabetização restrita ao código grafo-sonoro.

Conseqüentemente, observei que o surdo não recebia muitos incentivos didático-pedagógicos, que pudessem impulsioná-lo de uma condição elementar para uma condição mais elevada dos conhecimentos. Nesta visão de deficiência, não se entendia como o surdo poderia

evoluir o seu processo de escrita, visto que os professores não tinham conhecimento sobre o aluno surdo e nem entendiam sobre o que seria “cultura surda”, “identidade surda”, “Libras”, “estratégias visuais”, entre outros aspectos, que precisavam ser entendidos para que o processo de escrita do surdo fosse de fato concretizado. Então, observar o professor estacionado nesta ideia de incapacidade do surdo não é raro.

É importante ressaltar também que, sem os conhecimentos sobre o surdo, o professor sente-se impotente, mediante o processo de aprendizagem do aluno surdo, e acaba dependendo de outros profissionais para dizer o que fazer em sua aula. Não raras as vezes, na escola, eu ouvia os professores enunciarem os seus sentimentos relacionados à “pena”, pelo fato de os surdos não ouvirem. Alguns professores transferiam para a sala de recurso ou para o intérprete de Libras a função de adaptar os conteúdos a condição dos alunos surdos. Outros buscavam informações em como organizar o seu planejamento para atender às necessidades desse aluno. Notamos que a ausência de saberes do professor em relação ao modo de como o surdo evolui as suas capacidades, causa no professor um efeito de não motivar e de não se motivar para alcançar novos conhecimentos. Portanto, o processo de aprendizagem desse aluno pode estacionar nesta ausência de saberes.

Nesse sentido, olhar para a questão da escrita pelo surdo exige certos desdobramentos, pois, para que se possa assegurar sua aprendizagem, é importante viabilizar a aquisição da Libras como língua materna, já que é por meio dela que ele significa o seu universo e pode emancipar a aprendizagem da escrita adicional à Libras. Sabemos, por meio dos estudos da linguagem, que a língua materna é aquela, que de modo espontâneo, possibilita ao sujeito a significar o mundo a sua volta. Neste viés, Vigotski (1999) resalta que a língua materna cumpre um papel essencial na construção do pensamento pelo sujeito. Ao direcionarmos o pensamento de Vigotski para o processo de escrita do surdo, podemos pensar que a Libras é a língua que medeia a relação da outra língua com os objetos do mundo. Isso porque é, por meio dela, que o sujeito recebe as informações do mundo, reflete sobre elas e produz conhecimentos.

Então, no caso do aluno surdo, é a Libras (língua gestual/visual) que cumprirá a função de acessar o seu pensamento, permitindo que ele desenvolva as suas capacidades de aprendizagem. Por isso, é tão importante a escola e os professores entenderem que é por meio dessa língua (Libras) que o surdo dará sentido a tudo aquilo que ele aprende, assim como a aprendizagem da escrita da língua portuguesa como a língua adicional.

Indubitavelmente, essa temática não é uma novidade no debate acadêmico. Por isso, pertence ao âmbito de minhas inquietações. Deslocar essa concepção da dimensão teórica e praticá-la não é uma opção, mas uma necessidade para que se comece a conferir sentido ao

aprendizado da escrita da Língua Portuguesa pelo estudante surdo. Talvez, isso não acontecerá sem o esforço coletivo. Existe a necessidade de compreensão sobre a identidade surda na escola, porque essa identidade referencia o surdo como um sujeito cultural e linguístico. Assumir esse posicionamento é diferente de focar a surdez do ponto de vista da deficiência, cujo pensamento evoca a visão de um sujeito incapaz, que precisa ser reabilitado e cujo processo educativo deve ser conduzido por meio de uma perspectiva oralista. O cerne da problemática sobre o processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo convoca a escola à introspecção do olhar, pois, como poderá um sujeito, cuja língua materna não se dá pelo viés o auditivo, inserir-se no processo de aprendizagem de outra língua, sem qualquer relação com a Libras? Quando conduzido a esse lugar, o surdo é entendido como um sujeito sem cultura, sem identidade e sem língua.

Nesse sentido, torna-se importante que o sistema educacional entenda a necessidade de colocar em prática a Libras como a língua de instrução, que, segundo Vigotski (1999), é a língua que cria as condições para o desenvolvimento dos novos conhecimentos, como, por exemplo, a escrita da língua portuguesa pelo surdo. Por esta razão, entendemos que a aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo precisa estar referenciada, primeiro, na Libras, para, posteriormente, acessar a escrita adicional à Libras. Essa visão está ligada ao reconhecimento da identidade surda, porque manifesta a compreensão de que o surdo é um sujeito que aprende por meio das experiências visuais.

Enquanto especialistas da área da educação de surdos, dedicamos, muitas vezes, ações (palestras, oficinas e formações) para ajudar o professor nessa compressão sobre o complexo processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo, o qual envolve a Libras e o modo de ele perceber o mundo. Percebemos que os professores, de modo especial os professores de Língua Portuguesa apresentam muitas dúvidas em relação ao ensino dessa língua para os estudantes surdos. Nesse sentido, além dos compartilhamentos de informações sobre o surdo, também a voz de autores e pesquisadores do campo, para ajudar no entendimento sobre o complexo processo de escrita pelo surdo. Note-se os estudos de Goldfeld (1997), a qual explica que o ideal é que o surdo construa dois sistemas conceituais independentes, pois, assim, ele adquire os conceitos e os valores baseados nas características culturais dessas línguas (Libras e língua portuguesa). No caso do surdo, como já dito, é importante que ele adquira a Libras, desde tenra idade, construindo, desse modo, uma base sólida de aprendizagem, e, em paralelo, ele possa aprender a língua portuguesa na modalidade escrita.

Na perspectiva de um processo educativo do surdo que toma a Libras como a língua de instrução e a língua portuguesa na modalidade escrita como a segunda língua²⁰, surge a abordagem bilíngue. Consoante Skliar (2009), do ponto de vista bilíngue, a Libras passa a ser a língua de instrução de todo o processo de aprendizagem do surdo, pois será a língua que significará a base do seu conhecimento e dará acesso aos novos conhecimentos, no caso a escrita da língua portuguesa.

Aqui, é importante ressaltar que a Libras não é um sistema de mímica, e sim um sistema linguístico legítimo, utilizado pelas comunidades surdas brasileiras. Isso é corroborado por Quadros (2004), que resalta que a Libras é uma língua com estrutura gramatical própria²¹, assim como qualquer outra língua. Portanto, a Libras precisa ser ensinada estruturalmente ao surdo, para que ele construa o domínio sintático e semântico dessa língua. O surdo precisará aprender os elementos gramaticais da Libras para poder se comunicar e interpretar os diferentes gêneros do discurso, logo as diferentes manifestações discursivas que circulam socialmente, ou seja, narrativas, gírias, metáforas, variações, entre outros aspectos linguísticos constituintes da sua língua materna e da língua adicional. Isso precisa ser entendido pela escola e especialmente pelos professores que trabalham com os alunos surdos.

A comunidade surda da minha cidade, representada por professores surdos e ouvintes que trabalhavam na escola, assim como eu, traziam para as reuniões pedagógicas da escola, a importância de a mesma implementar um espaço com abordagem bilíngue²² Libras e Língua Portuguesa, considerando a Libras como a língua de instrução em todos os níveis de escolaridade do aluno surdo. Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) lança a estratégia 4.7, referente à oferta de educação bilíngue Libras/Língua Portuguesa de surdos, ou seja:

A oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete)

²⁰ Esclarecemos que o termo segunda língua é oriundo do decreto 5.626/2005 que estabelece a Libras como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Entretanto, nesta pesquisa, assumimos o termo de língua adicional para a escrita da língua portuguesa. Adiante, explicaremos a nossa escola.

²¹ Quadros e Karnopp (2004) apontam para cinco (5) parâmetros da Libras, os quais constituem os sinais, a saber: configuração de mãos (configura as mãos para realizar determinado sinal); ponto de articulação (local onde o sinal incide no corpo), movimento (indica o movimento do sinal), a orientação (indica para que lado o sinal irá ser realizado) e expressões não manuais (indica as expressões faciais e corporais). Tais parâmetros fazem parte dos estudos fonológicos da Libras. Seguindo os níveis de análise linguística da Libras, as autoras (2004) destacam que a morfologia desta língua (Libras) é responsável por estudar as regras que formam os sinais. No que se refere à sintaxe da Libras, as autoras destacam que esta área (sintaxe) é responsável pelos estudos sobre a organização da estrutura das frases. (QUADROS; KARNOPP, 2004. p. 124).

²² Alguns surdos da comunidade surda de nossa cidade participavam das discussões sobre a educação bilíngue realizadas na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Por esse motivo, compartilhávamos com as escolas em que os surdos estavam matriculados sobre o movimento em prol a proposta de educação bilíngue Libras/Língua Portuguesa de Surdos para a melhoria da qualidade na educação de surdos.

anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (BRASIL, 2014-2024, p. 34).

Por ora, esta estratégia nos fez acreditar na possibilidade de cristalizar a abordagem bilíngue nas escolas em que os surdos estudavam, pois, como dito anteriormente, precisávamos do fortalecimento da Libras em todos os níveis de aprendizagem do surdo, para, então, construir a aprendizagem de outros conhecimentos, como, por exemplo, a escrita da língua portuguesa. Porém, o nosso desejo por essa possibilidade cai por terra na estratégia 4.0, quando o PNE objetiva a universalização do ensino para os alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação. Garante a universalização, por meio de um sistema educacional inclusivo, vinculado à rede regular de ensino, que determina o acesso à escolarização básica, a partir da estratégia 4.4, que determina a seguinte meta:

Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno. (BRASIL, 2014-2024, p. 33)

Conforme o excerto, o AEE tem a função de complementar a formação do aluno por meio da acessibilidade e estratégias pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da sua aprendizagem. No caso do aluno surdo, pressupõe-se que o processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa, assim como os demais conteúdos curriculares, consolida-se pelo trabalho do tradutor/intérprete de Libras, durante os períodos de aula. Vejamos: o professor explica os conteúdos na língua oral, usando exemplos e exposições na estrutura desta língua e o intérprete realiza a tradução da sua fala. Então, entendemos que problema da aprendizagem do surdo estar baseada na tradução dos conteúdos, especialmente em níveis iniciais de aprendizagem (ensino fundamental), está ligada à situação de que, na tradução, muitas vezes, os detalhes das informações do próprio conteúdo, que são óbvios para o aluno ouvinte, para o aluno surdo podem não ser, uma vez que ele não percorreu as mesmas experiências culturais que o ouvinte. Essa ausência de detalhes sobre as informações pode gerar um comprometimento grave na compreensão de conteúdos pelo surdo. Quadros (2004) destaca que o trabalho de tradução dos conteúdos na sala regular não dá conta de todo o processo de aprendizagem que o aluno surdo precisa percorrer para construir os conhecimentos. Notamos que somente a tradução dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa para a Libras não garante que o surdo se

desenvolva. Há muitos empecilhos neste processo, como, por exemplo: muitas vezes, o surdo não tem elaborado um repertório linguístico sobre o conteúdo que está sendo exposto e acaba não atribuindo sentido ao que está sendo dito somente pela interpretação; às vezes a exposição da aula é extensa e intensa, sem pausas e sem recursos visuais que possibilitem ao surdo acompanhar o raciocínio do professor, isso faz com que o surdo deixe de prestar atenção no conteúdo, entre outras dificuldades. É preciso refletir nesta estrutura da escola regular para surdos.

Outra situação vivenciada era o fato de o surdo chegar na escola com uma defasagem linguística na Libras e, por essa razão, não conseguir acompanhar a complexibilidade dos conteúdos trabalhados. Um detalhe importante a se ressaltar aqui é que, muitas vezes, a percepção das incompreensões de aprendizagem e as lacunas linguísticas na Libras e na escrita da língua portuguesa estavam condicionadas ao olhar do intérprete de Libras²³, e não ao olhar do professor. Isso também é inquietante²⁴, porque o intérprete de Libras não tem a função de resolver questões pedagógicas que condizem com os processos educacionais do aluno surdo, e sim de mediar a comunicação na sala de aula.

Então, retomando a situação de defasagem linguística e, conseqüentemente, de aprendizagem do surdo, lembro que eles eram encaminhados para a sala de recurso para atendimento educacional especializado. Neste espaço, com a presença do professor da disciplina, agendado pelo professor da sala de recursos, o aluno surdo tinha a possibilidade de revisar²⁵ os conteúdos e sanar as suas dúvidas, através da Libras e do uso de recursos visuais (mapas, maquetes, jogos, entre outros) que pudessem auxiliar na compreensão das explicações. No entanto, a questão, nesta situação, baseava-se não na possibilidade de um turno inverso para revisão de conteúdo, mas sim se esta ação estaria recheando as lacunas da complexibilidade dos conteúdos abertos em cada etapa de aprendizagem por onde o surdo passou e não compreendeu.

²³ Não é verdade que professores de surdos sejam necessariamente intérpretes de língua de sinais. Na verdade, os professores são professores e os intérpretes são intérpretes. Cada profissional desempenha sua função e papel que se diferenciam imensamente. O professor de surdos deve saber e utilizar muito bem a língua de sinais, mas isso não implica ser intérprete de língua de sinais. O professor tem o papel fundamental associado ao ensino e, portanto, completamente inserido no processo interativo social, cultural e linguístico. O intérprete, por outro lado, é o mediador entre pessoas que não dominam a mesma língua abstendo-se, na medida do possível, de interferir no processo comunicativo. (QUADROS, 2004, p. 30).

²⁴ Muitos podem pensar que isso seria relativo, pois, em face de o professor não conhecer as necessidades e a língua do aluno surdo, eis o intérprete para auxiliar nesta função. No entanto, entendo que é um equívoco condicionar o intérprete a esta postura, uma vez que ele é o responsável pela mediação da comunicação na sala de aula e o professor é o responsável por todo o processo que envolve a aprendizagem do surdo. São papéis diferentes e que não devemos ignorar.

²⁵ Por conta do pouco tempo dos períodos de aula, muitas vezes, os professores somente trabalhavam com o livro didático, sem ter tempo de organizar ou fazer uma explicação do conteúdo mais detalhada.

Neste sentido, a estratégia 4.4 do PNE sobre o modo de atendimento ao surdo na escola confronta-se com Art. 14 do decreto 5625/2005, que regulamenta a lei 10436/2002, o qual dispõe que “os sistemas de ensino poderão organizar classes de educação bilíngue, em que a Libras seja a língua de instrução e a Língua Portuguesa seja utilizada no desenvolvimento de todo o processo educativo”. Ou seja, o decreto prevê a abordagem bilíngue em escolas regulares também. Nesse espaço de direito, o aluno surdo pode percorrer o seu processo de aprendizagem, tendo a Libras como a língua mediada e a língua portuguesa na modalidade escrita como a segunda língua. Pelo viés do decreto, os alunos surdos podem aprender o sistema gramatical da Libras, assim como entender o seu funcionamento, mediante situações de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares. Do mesmo modo, o decreto garante o direito do surdo também aprender a escrita da língua portuguesa, para construir a sua autonomia frente às situações sociais em que a escrita está posta para ele. Por isso, retomamos novamente a importância da Libras estar presente na construção de sentidos sobre o uso e a função da escrita da língua portuguesa e em cada etapa escolar. Assim, mostramos ao nosso leitor a importância desse espaço bilíngue ao surdo, para garantir que a aprendizagem da escrita da língua portuguesa e os demais conteúdos sejam, de fato, compreendidos por ele.

Assim, por estas e outras razões, as quais vivenciei na escolarização do surdo, inquieto-me com a proposta de inclusão desses alunos em escolas regulares, as quais afirmam estar contribuindo para a formação social do surdo. Como já dito, tal proposta, inclusive, distancia-se das necessidades educacionais do surdo, quando coloca o atendimento educacional especializado e o serviço de acessibilidade concretizado pelo intérprete de Libras como critérios para o processo de aprendizagem do aluno surdo acontecer. Então, precisamos refletir mais sobre o fato de a tradução de conteúdos permitir ao surdo acompanhar e acessar todas as informações que constituem o complexo processo de aprendizagem, sobre as salas multifuncionais conseguirem reverter a situação de um aluno surdo que chega na escola com defasagem linguística e de conhecimentos prévios, revezando turnos com a sala regular. Notamos que não é justo com os professores das salas regulares, com o professor da sala multifuncional, com o intérprete de Libras e, especialmente, com o aluno surdo dizer que este modo de ensiná-lo está correto.

Nesse tópico, traçamos apenas algumas linhas gerais sobre a minha trajetória e as experiências na escolarização dos surdos. Fizemos isso para possibilitar ao leitor um panorama das nossas inquietações sobre as situações negativas que ocorrem no processo de aprendizagem do surdo, sobretudo no processo de escrita conduzido a esses alunos na escola, pela falta de conhecimento da escola regular sobre a Libras e o modo como o surdo percebe o mundo e

aprende, que é pelas experiências visuais. Dessa maneira, na próxima seção, traçarei algumas reflexões que tive na convivência com os surdos sobre a relação da família e da escola no processo de aprendizagem.

1.3 FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA NECESSÁRIA NO PROCESSO EVOLUTIVO DO FILHO/SURDO

Nesta seção, foram organizadas informações referentes à relação entre família e escola no desenvolvimento do filho/aluno surdo. Aqui, desenvolvo algumas reflexões, extraídas das vivências na comunidade surda, nas associações e na escola, sobre o papel da família e o papel da escola frente ao desenvolvimento do sujeito surdo.

Iniciamos esta seção com uma reflexão de Strobel (2009) aos nossos leitores. A história dos sujeitos surdos foi marcada pela negação da sua identidade. Conforme a autora, o pensamento social do passado refletia a ideia de que os surdos eram seres incapazes de produzir conhecimento, devido à ausência da audição. Portanto, não tinham direito à educação e, assim, eram educacionalmente marginalizados.

Com o passar do tempo, os surdos passaram a ser reconhecidos e a implementar os seus artefatos culturais²⁶ na escola, por meio de muita luta e movimento. No Brasil, os surdos conquistaram o direito de usar a Libras, como a sua primeira língua, por meio da Lei 10. 436, sancionada no dia 24 de abril de 2002. Porém, eles ainda caminham para o reconhecimento de uma educação adequada, longe de julgamentos expressos em comentários dos professores das salas convencionais, como: “não tive a formação para trabalhar com surdos”, “já estou velha para aprender Libras”, “criam as leis para colocar os alunos com deficiência aqui e não pensam se o professor sabe trabalhar com eles” e entre outros enunciados.

Nesse sentido, Skliar (2009) explica a necessidade do surdo ter uma consciência “oposicional” para lutar por um lugar escolar, onde a sua diferença cultural seja reconhecida sempre que se deparar com situações de aprendizagem, como, por exemplo, a leitura, a escrita, a interação e a compressão dos acontecimentos à sua volta, em Libras e em língua portuguesa. Para o autor, sem essa consciência, o surdo pode estacionar no primeiro lugar possível, ou seja, às margens da educação. Isso porque, de acordo com o autor, um mostrar-se em si mesmo significa uma forma de se tornar um encontro visível aos olhos da escola e dos professores. Se o surdo é visto como alguém que não lê e não escreve, porque não ouve, não aprende e não

²⁶ Segundo Strobel, os artefatos culturais do povo surdo são: a) experiências visuais; b) linguística; c) familiar; d) literatura surda; e) social e esporte; f) artes visuais; g) política; h) materiais. (STROBEL, 2008).

produz conhecimento de acordo com o padrão social estabelecido, então, não existem condições favoráveis para a sua visibilidade.

Discutir a realidade da escolarização do surdo, para fazer evoluir as situações ainda desfavoráveis em sua aprendizagem ou aperfeiçoar práticas pedagógicas, pode significar um ponto central da construção coletiva de visibilidade. Dessa forma, compreender que muitos surdos participam da escola regular desconhecendo a Libras, haja vista serem filhos de pais ouvintes que desconhece a Libras, é relevante. Por essa razão, o surdo pode chegar a esse espaço com pouco ou nenhum conhecimento daquela que deve ser sua primeira língua e, conseqüentemente, sentem dificuldades em aprender os conteúdos curriculares e a escrita da língua portuguesa.

Thoma e Klein (2009) destacam que, se houvesse um envolvimento maior da família na educação e na Libras, a aprendizagem não seria tão prejudicada. A família, como a primeira instituição formadora do sujeito, tem o dever de acompanhar o desenvolvimento do filho em todas as etapas educacionais. Falo deste direito da criança, porque na comunidade surda, acompanhei muitos casos em que as famílias de ouvintes, por não conhecer a identidade do filho surdo, e ainda por estarem passando pelo luto do “filho perfeito”, escolhiam fazer o implante coclear²⁷ e, conseqüentemente, acompanhavam o filho surdo nas terapias de fonoaudiologia, no intuito de estimular a fala. Nas terapias, as famílias eram orientadas a não deixar o filho surdo ter contato com a Libras. A justificativa disso, baseava-se no entendimento de que Libras prejudicaria a construção da oralização do filho surdo. Então, esses discursos influenciavam a família a se afastar da comunidade surda.

Aos olhos de muitos, a escolha pelo implante coclear e as terapias para estimular a fala, ao invés de incentivar a aprender Libras e ajudar na construção da identidade surda, é entendida como um direito da família. E respeitamos isso também. Porém, o meu posicionamento em relação à oralização é de que esta modalidade da língua portuguesa, pode servir ao surdo como um recurso ou estratégia para o processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa, tendo a Libras significando as palavras da mesma. Todavia, a língua portuguesa não pode ser vista como a língua de comunicação do surdo, uma vez que esta modalidade não lhe permite o acesso mais complexo das informações. Um exemplo disso é o fato de que algumas vezes observamos, na comunidade surda, a crianças, adolescente e até mesmo adultos surdos que oralizam as palavras, mas que, quando questionados sobre alguma palavra em relação àquilo

²⁷ Implante coclear é um aparelho utilizado para restaurar a audição em pacientes portadores de perda auditiva profunda. (CRUZ E QUADROS, 2011, p. 73).

que está sendo dito, ainda perdem o sentido da conversa e buscam apoio da Libras para completar a explicação.

Vivenciando todas essas realidades ligadas à ausência da Libras, e ao que esta ausência impacta na aprendizagem da criança surda, preocupo-me com a sua chegada na escola, uma vez que chegando neste lugar a criança surda precisará da Libras e dos conhecimentos prévios adquiridos para construir novos/outros conhecimentos, a saber, o conhecimento da escrita da língua portuguesa. É importante reiterar que, pelo fato do surdo não conhecer a estrutura da escrita, ele recorrentemente é determinado como incapacitado.

Quando manifesto a manutenção desse discurso de incapacidade, cumpro o posicionamento de outro lugar importante que ocupo, o de mãe de uma surda, que passa pela realidade de, ainda, buscar a fluência em Libras e aprender língua portuguesa na escola²⁸. Com ela, vivencio diariamente o seu empenho para acompanhar todos os conteúdos estruturados na língua portuguesa, língua DE que ela ainda não tem domínio. Na etapa escolar do magistério, existem muitas atividades com xerox de livros, livros didáticos, apostilas, entre outros, cujas tarefas estão centradas na produção escrita de resumos, resenhas, trabalhos de pesquisa. Como acompanhar tudo isso, se ela ainda não tem o domínio da escrita? A resposta para isso está na organização de uma rede de apoio ao desenvolvimento das atividades, consolidado pelo curso de Libras que ela participa para aprender sobre a gramática da sua língua, as aulas particulares com professores de determinada área do conhecimento, conforme a sua necessidade, encontros com o intérprete de Libras para tradução dos textos do português para a Libras, negociações com os professores das disciplinas sobre o tempo de entrega dos trabalhos e sobre ela poder entregar algumas das atividades gravadas em Libras e momento estudos, com os pais em casa. Tudo isso é realizado em turnos inversos das aulas convencionais para ela dar conta de todas as atividades.

No entanto, reconhecemos que tudo isso é somente para ajudá-la a cumprir um cronograma de atividades e de prazos, mas que nada tem a ver com o processo de aprendizagem da escrita. Por esse motivo, milito por uma educação de surdos de qualidade e adequada. Além disso, reconheço a importância do acesso à Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Passo Fundo (APAS), visto que a instituição promove, com a minha participação, movimentos que fortalecem o vínculo entre a família e o filho surdo, desenvolve projetos sociais, como Libras

²⁸De acordo com Ribeiro, na escola, “o professor que atende em salas inclusivas pode se deparar com diferentes tipos de deficiência. Ao atender um aluno surdo ele trabalhará com um sujeito que apresenta uma cultura visual, com uma identidade fortalecida por peculiaridade e que o distingue de seus pares ouvintes e que expressa suas ideias através de uma linguagem visual-espacial: a língua de sinais”. (RIBEIRO, 2013, p. 36).

para as famílias e para os surdos na infância; língua portuguesa escrita como L2; e assessoramento às escolas.

Sobre isso, Thoma e Klein (2009) salientam que não se pode condicionar o problema da aprendizagem à falta do uso de Libras pela família. As autoras destacam que, se a família não cumpre o seu papel, a escola não pode se eximir de sua responsabilidade, pois ela pode se constituir um espaço privilegiado no desenvolvimento da comunicação do surdo, desde que entenda que pode fazer ações que oportunizem o encontro dele com a Libras e com a sua cultura. Por isso, a escola necessita refletir o seu papel na escolarização de alunos surdos, visto que o aceitar em seu contexto é aceitar também a sua identidade e a sua língua, buscando caminhos para efetivar a aprendizagem desse aluno. Se assim for, a escola sairá deste discurso de que não há uma estrutura metodológica adequada para o trabalho com os surdos.

Essas reflexões são sempre contagiantes para quem participa das discussões socioeducacionais do surdo. Todavia, embora a escola conte, legalmente, com o apoio de especialistas da área, muitas vezes, não há força suficiente para mudar as estruturas instaladas. Logo, as reflexões ficam estagnadas e os danos à formação educacional do indivíduo se acentuam. Ainda assim, é nosso papel levar as reflexões de pesquisadores, como Thoma e Klein (2009), à escola, no intuito de possibilitar formações aos professores, além de ofertar a disciplina de Libras no currículo, propor curso de Libras aos colegas ouvintes para uma interação recíproca e conduzir o processo de ensino da escrita da língua portuguesa, bem como outros componentes curriculares a partir de estratégias visuais.

É importante construir uma rede de apoio sólida para consolidar a formação educacional do surdo. Além da escola convencional, a família e os espaços comunitários, como as associações, podem contribuir na construção de ações paralelas ao universo da escola, para dar conta das dificuldades diagnosticadas, mas essa não deve ser a sua função permanente. A situação educacional do surdo, especialmente a linguística, pode evoluir no intercâmbio das instituições de ensino²⁹, que já se mostram mais organizadas em determinadas demandas. O

²⁹ Observo, aqui, a importância das transformações atitudinais nos espaços em que os surdos ocupam. Exemplo disso é o Projeto de Extensão *Laboratório Bilíngue Libras/Português*, da Universidade de Passo Fundo (UPF), desenvolvido pelo curso de Letras, contando também com a participação da Apas; projeto que integrei como intérprete de Libras e especialista da educação de surdos. Desde 2010, ocorrem encontros que têm proporcionado o aprofundamento das discussões referentes à aprendizagem da escrita da língua portuguesa, tanto com os professores surdos, como com os alunos surdos. O objetivo é o de que os surdos aprendam a produção de textos, conceitos de palavras, relações de significante e significado, organização dos elementos gramaticais no texto, considerando que a estrutura da Libras difere-se da estrutura da língua portuguesa. O desenvolvimento dessa atividade de extensão tem contribuído para maior entendimento da concepção de aprendizagem dessa língua pelo surdo, pela família e especialmente para constituir laços de comprometimento, ao evidenciar a disposição da Universidade em acolher o surdo que começa a transitar nos espaços acadêmicos. Sua presença impulsiona o debate sobre a educação escolar do surdo e abre caminhos para possibilitar novas trajetórias acadêmicas. Os surdos

esforço para conquistar tanto fluência, quanto instrução linguística deve ser permanente, porque aprender a estrutura gramatical da língua materna e de uma língua adicional requer sua vivência³⁰ contínua. Minha experiência profissional faz ver que a Libras é adquirida com certa rapidez, ao passo que a escrita da língua portuguesa não ocorre com a mesma facilidade. Segundo Quadros (1997), há uma diferença de modalidade entre as duas línguas, visto que a Libras é uma língua gestual/visual, com gramática própria, portanto os sinais desta estrutura não apresentam semelhança com as palavras escritas da outra língua, o português.

Quadros (1997) destaca que, para as pessoas que ouvem, falar e ouvir são elementos de uma mesma ordem linguística, visto que a leitura e a escrita, podem ter uma relação com os sons das palavras. Contudo, para as pessoas surdas, essa associação entre os sons e a grafia não existe. Assim, a escrita da língua portuguesa precisa ser compreendida visualmente. Isso significa pensar que os surdos utilizam estratégias diferentes dos ouvintes para percorrer o ensino da escrita. Neste viés, Lebedeff (2004) destaca que a escrita precisa ser apresentada ao surdo desde a tenra idade, e é importante que ela seja incorporada a uma tarefa cotidiana da vida desse sujeito. Notamos que não será pela relação grafema/fonema que o surdo irá aprender a escrever, como muitos professores pensam na escola, a escrita precisa ser significada pela Libras, por meio de abordagens que possibilitem ao surdo fazer a relação da escrita com a sua vida cotidiana.

Para exemplificar isso, trago uma situação que vivenciei como professora na educação de surdos, com um menino surdo de 14 anos, aluno do 9º ano, o qual acompanhei juntamente com a professora da disciplina de Língua Portuguesa, em 2009.

O aluno surdo foi encaminhado à nossa sala³¹ pela professora da disciplina de Língua Portuguesa, no final do primeiro semestre, apresentando muita dificuldade de compreensão do conteúdo. A professora destacou também que, durante as suas aulas, esse aluno copiava no caderno os conteúdos e as atividades do quadro e dos impressos. Por essa razão, ela não entendia como ele poderia ir mal em sua disciplina, uma vez que ele tinha tudo registrado e era somente estudar. O aluno tinha intérprete de Libras para fazer a tradução e, no decorrer das aulas, a professora perguntava se ele estava entendendo os conteúdos e a resposta era sempre afirmativa.

que participam desse Projeto de Extensão, aos poucos, projetam e explicitam sonhos de frequentar a universidade, de se formar e de interagir com o mundo.

³⁰ Nos encontros da comunidade Apas, foram empreendidos alguns trabalhos para contribuir na formação educacional. Saliento, aqui, gravações de vídeos, teatros, passeios em supermercados, cinemas e bancos, no intuito de estudar a Libras em contexto. Na oficina de Língua Portuguesa, os surdos também aprendiam sobre a organização do texto (receitas, poemas, rótulos, bulas de remédios). Essas oficinas eram mediadas por professores surdos e ouvintes bilíngues.

³¹ Na época, em 2009, a escola da Rede Estadual de Educação em que trabalhei contava com uma sala de recursos específica da surdez.

A partir do entendimento de que a escola não tem a responsabilidade de oferecer um ensino diferenciado para os seus alunos matriculados, e sim de adequar as práticas pedagógicas de acordo com as suas condições, busquei entender o caso do aluno, usando como abordagem inicial a escuta (auditiva/professora e visual/aluno surdo) sobre o processo de aprendizagem contado pela professora e pelo aluno. Em seguida, foi realizada uma análise do seu caderno de aula, para verificar quais eram as dificuldades e facilidades encontradas nos conteúdos de aula.

Adiante, percebi que o aluno surdo não tinha o domínio da Libras, era filho de pais ouvintes que não sabiam Libras e passou a ter contato com essa língua aos 7 anos, na escola, com os amigos surdos. Esse aspecto é um fator essencial na aprendizagem do surdo, uma vez que é por meio dessa língua que o surdo significa os conhecimentos. Entretanto, no caso desse aluno, o não domínio da Libras fazia com que ele não acompanhasse com clareza o repertório linguístico dos conteúdos traduzidos pela intérprete.

Para ajudar nesse aspecto, sugeri à escola e à família que o aluno participasse dos programas de desenvolvimento da Libras, na Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APAS), entidade parceira da escola. Fiz isso porque acreditava que, com o domínio da Libras, ele poderia alcançar resultados mais positivos em relação à compreensão dos discursos. Um outro fator que identificamos na análise, foi que o aluno também não tinha domínio da escrita da língua portuguesa.

O seu caderno estava todo escrito, porém, ao questioná-lo se compreendia o que estava registrado, o retorno era negativo. O aluno relatou que não sabia o significado das palavras, frases e textos do seu caderno, e, portanto, não tinha condições de estudar por meio desse planejamento. Desse modo, é relevante destacar que, nesta idade e neste nível de escolarização, o aluno surdo já tinha de ter o domínio da Libras e da escrita do português, desde que seu processo de aquisição das duas línguas tivesse sido construído adequadamente, iniciando na família. Nesta situação, contudo, isso não ocorreu.

Então, dadas as proposições de defasagem escolar, surgem algumas questões que nos inquietam e que não podem ser ignoradas no processo de escolaridade deste público. É evidente que esse aluno não construiu uma base linguística na Libras e nem na escrita da língua portuguesa, portanto isso dificulta a sua compreensão sobre os conteúdos na Libras e na escrita da língua portuguesa. No entanto, como o surdo pode ter chegado ao 9º ano se ainda não sabe o que deveria saber nesta etapa de aprendizagem?

Um caminho acordado com a professora e a coordenação pedagógica foi o de organizar um cronograma de estudos da disciplina de Língua Portuguesa para o aluno na escola. O cronograma de estudos era realizado junto com o intérprete de Libras, no contraturno, quando

o aluno estudava em Libras os textos e as palavras da língua portuguesa, criando, assim, um minidicionário conceitual para ajudar na compreensão dos conteúdos da disciplina. No entanto, este cronograma não tinha como objetivo recuperar todos os anos de aprendizado que o aluno deveria ter construído ao longo de nove anos na escola. Sabemos que os conteúdos de Libras e de Língua Portuguesa em cada ano do ensino fundamental exige do aluno uma caminhada de desenvolvimento.

Outro aspecto identificado foi o de que o aluno estava no estágio pré-operatório, ou seja, ele precisava de materiais concretos para abstrair os conteúdos trabalhados pela professora. No caso da disciplina de Língua Portuguesa, verifiquei que a maioria dos conteúdos eram feitos por meio de longos textos. Ao dialogar com a professora sobre como realizava sua mediação pedagógica ao trabalhar um texto em sala de aula, ela relatou que quase sempre pedia para os alunos lerem em voz alta e que revezava os alunos por parágrafos, no intuito de identificar a composição de um texto, os sons das palavras, a acentuação, os personagens, o tempo e assim por diante. Neste caso específico, não podemos dizer que o problema está somente em uma das partes, no caso a docente. É preciso também olhar para as lacunas de formação do aluno, pois, nesta situação, o aluno surdo não atingiu os níveis linguísticos da Libras e da escrita da língua portuguesa. Portanto, ele não conseguiu construir a sua competência leitora mesmo a professora mudando seu planejamento para textos menores, ou tirinhas com imagens, entre outros recursos.

Desse modo, o aluno surdo somente consegue acompanhar a tradução do texto, porém, não consegue fazer as distinções propostas pela professora. Sendo assim, em conjunto com a professora e apoiada nos estudos de Lebedeff (2008), uma sugestão foi escolher textos menores e com acréscimo de imagens, e, em vez de fazer uma leitura corrida, os alunos tivessem um tempo para ler e analisar o texto para si, e, em um segundo momento da aula, a mediação pedagógica da professora fosse de realizar uma descrição do texto e da imagem com base em questões que provocassem os alunos a refletir sobre o cenário, o tempo, o acontecimento, os vocabulários e assim por diante. No entanto, o trabalho com textos menores e recursos visuais, não é nenhuma novidade para os profissionais que trabalham com linguagem. No caso específico desse aluno, acordamos que o encaminhamento fosse dessa forma como tentativa de que ele pudesse acompanhar as discussões.

Adiante, ao conversar com a professora nos encontros e ao olharmos para todo o processo percorrido até o momento quando buscou ajuda, concordamos que o seu planejamento precisava também subsidiar a diversidade do aluno surdo, considerando o conhecimento de sua identidade, as necessidades e os modos de aprender, pois a mediação pedagógica e os

instrumentos utilizados não estavam ajudando para a compreensão dos conteúdos pelo aluno surdo. Sabemos que o problema não estava centrado somente no planejamento da professora, e sim no desenvolvimento das etapas de aprendizagem do aluno, afinal ele chegou ao 9º sem bagagem linguística da própria língua para compreender os conteúdos.

Por fim, a professora relatou que, no segundo semestre, percebeu o aluno surdo mais participativo e interessado nas aulas. Ou seja, passou a se interessar mais pelos conteúdos, protagonizar as suas construções, questionar quando havia dúvida e interagir com os colegas. No entanto, fico pensando se realmente este aluno teria condições de construir aprendizagem nesta etapa do 9º ano, sem ter construído as aprendizagens dos outros anos.

Esse relato nos mostra o quanto é importante e necessário o surdo passar por uma escolarização, desde a base dos anos iniciais, sabendo Libras e tendo com a língua de instrução para compreender a complexibilidade que cada disciplina, em cada ano, carrega no seu critério. Nossa angústia, frente a este cenário que envolve a aprendizagem do surdo, não ressoa a atitude de encontrar culpados, mas, sim, de questionar o porquê ainda ocorrem situações como essa, de defasem linguística e de aprendizagem, com os surdos, uma vez que existem leis que amparam o seu direito de ter uma escolarização adequada à sua necessidade linguística e cultural. Assim, pensamos sobre o que é necessário fazer para que as condições concretas de aprendizagem do surdo se efetivem na escola, conforme estabelecem as leis.

Vivências como essa me tocaram e fizeram com que eu me aproximasse e aprofundasse sobre a aprendizagem, tomando a escrita da língua portuguesa como objeto de estudo. Por outro lado, histórias como essa também nos fazem pensar na situação de alunos incluídos em escolas convencionais, sem o amparo metodológico adequado para atender à necessidade cultural do surdo. Isso nos leva a questionar sobre o porquê os surdos avançam os anos, e às vezes terminam a escola, sem terem construído os níveis e as etapas de aprendizagem. Situações como esta fazem com que a comunidade surda pense em um espaço educacional na perspectiva bilíngue e que forme um sujeito surdo bilíngue³² como alguém crítico e autônomo na sociedade.

Conforme Lebedeff (2008), a escola convencional não se ocupa dessas discussões, devido às demandas de várias ordens para dar conta também. Atualmente, a escola convencional marcha para uma perspectiva de educação inclusiva, em que se discutem as

³² Como disse em outro momento, respeito aqueles que concordam ou que se identificam com a cultura e a língua oral/auditiva e que querem estudar na escola convencional. Porém, neste estudo, reporto-me àqueles surdos falantes da Libras, que estão em um processo de construção da escrita da língua portuguesa e que almejam ser educados na perspectiva bilíngue. Nesse sentido, discorro brevemente acerca dos processos de aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo, nas escolas convencional/bilíngue, no intuito de situar o leitor do porquê esse recorte e não o outro.

adequações por meio de adaptações curriculares para os alunos com deficiência. Nesse sentido, como já dito, o surdo é colocado na discussão da deficiência e não da diferença cultural. As discussões sobre a língua portuguesa para os surdos tornam-se incompreendidas nessa escola, à medida que os surdos são expostos a conteúdos cuja abordagem baseia-se no método fônico, na língua oral/auditiva, entre outros aspectos dessa ordem. Então, no caso de o surdo não entender algum assunto, logo é direcionado para a sala de recursos, ou grupos de apoio voltados à aprendizagem. E isso não resolve as lacunas deixadas para trás.

Reflijo desta maneira, porque o convívio com os surdos me fez ver que não se trata apenas da escola adaptar o currículo, do professor ajustar os conteúdos, de ter a presença do intérprete nas aulas, ou mesmo ensinar a Libras como outro idioma, somente para atender a uma política. É preciso mais. No caso da educação do surdo, discute-se, na comunidade surda, a necessidade de uma escola que se disponha a olhar, discutir, analisar e entender o modo de “ser” do aluno surdo, assim como a escola regular tenta fazer com segurança e fluidez no processo educacional dos alunos que ouvem.

Desse modo, após esse breve panorama das minhas vivências no universo do surdo, como professora, intérprete de Libras, militante, mãe de surda e pesquisadora na área da educação de surdo, chega o momento de fazer um delineamento da proposta de pesquisa. Veremos isso na próxima seção.

1.4 DELINEAMENTO DA PROPOSTA DE PESQUISA

O trânsito entre os mundos “ouvinte e surdo” refletem uma vivência de desassossego. Busquei compreender não a dualidade, mas a complexibilidade dessas duas concepções distintas de entender o mundo. Reconheço que a inquietação que vivo deve-se também pela profundidade do tema. Participando de eventos da área, percebi que são muitos os estudos que apontam para o ensino da escrita da língua portuguesa para surdos. Porém, são poucos os estudos que aprofundam um olhar sobre a aprendizagem dessa língua por eles, considerando o percurso necessário para construir a rede de significações nessa língua e o modo de como ela é usada para refletir determinado texto do cotidiano. Assim, predominam estudos que enfatizam as estratégias de ensino da língua portuguesa, prevendo o processo de aprendizagem a partir de determinado meio pedagógico, tecnológico ou pelo uso frequente da gramática normativa.

Esta pesquisa poderia traçar como primeira intenção trabalhar a alfabetização do surdo e, dessa maneira, considerar que saber a estrutura da Libras já bastaria para o surdo aprender todos os outros conteúdos. Todavia, entendo que o processo de aprendizagem vai além da

aquisição da forma estrutural desse sistema. Afinal, o surdo precisa saber refletir sobre a língua para usá-la nas circunstâncias da vida, e isso também se estende ao processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa. Não basta, portanto, saber os elementos constitutivos dessa língua, é preciso compreender o sentido dos mesmos no texto, para, então, poder refletir, interpretar e produzir mensagens.

Então, após apresentar um panorama das minhas inquietações, as quais justificam a minha escolha pelo tema desta pesquisa, a saber, sobre a aprendizagem da escrita da língua portuguesa realizada por surdos, chegou o momento de delinear a nossa proposta de pesquisa. A partir dela, acredito que a escola pode sair dos “recipientes de vidro” e, dessa forma, pode olhar para o surdo como protagonista das situações sociais que envolvem também a cultura dos ouvintes e a escrita da língua portuguesa, uma vez que essa língua, aparentemente estranha, faz parte do seu cotidiano e não pode ser tratada como uma língua vazia ou sem sentido na sua vida.

Primeiramente, reforçamos o nosso posicionamento em relação ao surdo ter o domínio da Libras, para construir a aprendizagem da escrita da outra língua, no caso a língua portuguesa. Como já dissemos em outros momentos, sem a Libras, a aprendizagem de novas experiências está comprometida.

Esclarecendo sobre a importância da Libras no processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa em nossa tese, passamos para a perspectiva de língua adicional que assumimos aqui, ao invés da perspectiva de segunda língua. Assumimos tal posicionamento como uma condição de adição de outra língua à língua que o aluno já possui, cujo objetivo é gerar uma reação pacífica entre elas (a já existente e a nova), uma vez que elas atendem a objetivos diferentes. Ou seja, a língua adicional pode ser a língua do trabalho, da escola ou de outros espaços sociais em que o sujeito transita. Importa dizer que a língua adicional constitui o fato de o sujeito já ter desenvolvido um conjunto de competências linguísticas que podem agregar outras estruturas de línguas.

No caso do surdo brasileiro, a Libras é a primeira língua, mas ele precisa transitar pela língua portuguesa, já que é a língua oficial do Brasil, em situações específicas do seu cotidiano. Quando a língua portuguesa é o único meio de interlocução, o surdo pode usar o estatuto de língua adicional para criar essa mobilidade linguística.

Para Schalatter e Garcia (2009), ao assumir a concepção de língua adicional, estamos nos afastando da perspectiva de segunda língua, a qual confronta os sistemas linguísticos para emergir erros que serão tratados como processo de aprendizagem depois. Saímos de uma visão de aprendizagem unicamente linguística para o encontro entre a linguística e a pedagogia, o que

possibilita entender a aprendizagem de uma determinada língua como prática de reflexão linguística. Isto é, a língua é um sistema estruturado, porém a sua aprendizagem pode ser dinâmica, pensada na relação com o contexto social onde o sujeito está inserido.

O estatuto de língua adicional nesta pesquisa pode colaborar com o acréscimo da valorização da aprendizagem da língua portuguesa e, conseqüentemente, outras línguas, pois também precisamos valorizar o sentimento do surdo frente à aprendizagem da escrita da língua portuguesa. Em suas memórias estão registradas as lembranças de imposição da língua portuguesa em detrimento da Libras, então, às vezes, é notório que muitos surdos não se propõem a introduzir a escrita da língua portuguesa em seu modo de viver, haja vista comentários, como, “Se os surdos vivessem em um mundo onde todos soubessem a Libras, o surdo não precisaria se preocupar com o português”; “Quando precisasse ir ao mercado, à escola ou à loja, todos saberiam o que o surdo gostaria de ter”. No entanto, “vivendo em um mundo onde esta realidade não é posta, o surdo precisa aprender a se virar, tem de conhecer as palavras, saber como usá-las no seu dia a dia”, disse um dos surdos da comunidade da qual participo.

O acesso à leitura e à escrita da língua portuguesa é aceito pelos surdos, à medida que entendem que é um conhecimento importante na relação com o mundo fora do universo surdo. Os surdos COM que convivi e que ainda convivo acreditam que a escrita é uma condição de autonomia para eles, que, diante das situações sociais, saber como a língua do outro funciona também é importante para a sua interação com o mundo. Porém, é preciso que a escola tenha clareza da concepção de aprendizagem de língua pelo surdo, aceitando a forma deles aprenderem, que se difere das pessoas que ouvem. Neste sentido, acreditamos que o estatuto de língua adicional pode ser assumido pela escola, como concepção de aprendizagem da escrita adicional à Libras no processo de aprendizagem da língua portuguesa pelo surdo.

Em um primeiro momento, pensei em desenvolver esta investigação na área de Letras, por se tratar de um tema que envolve a aprendizagem da escrita da língua portuguesa, do ponto de vista da organização estrutural e seus efeitos sobre a escrita. No entanto, o que me impulsiona a desenvolver esta pesquisa na Educação é a importância de aproximar esse campo das discussões orientadas também pela linguística. Por isso, compreendo que o desenvolvimento da escrita adicional à Libras em processo de aprendizagem pelo surdo necessita também de um olhar didático/metodológico, no intuito de mapear caminhos para o desenvolvimento das funções cognitivas responsáveis por essa aprendizagem.

Isso justifica, então, o desejo de intensificar as discussões sobre o tema da aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF), na linha de Pesquisa Processos Educativos e Linguagem.

Agora, distancio-me do movimento surdo e, com o olhar de pesquisadora, percorro, com muito afeto, as teorias e metodologias que darão sustentação para encontrar respostas a esta questão: **Ao se tratar da aprendizagem da língua portuguesa na sua modalidade escrita, como língua adicional, que intervenientes e seus conteúdos precisam ser levados em consideração para a imersão do sujeito surdo na cultura escrita?**

Minayo (2008) destaca a necessidade de um momento em que o pesquisador precisa se afastar do objeto que pretende estudar, para, então, objetivar o trajeto investigativo da pesquisa. É preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, dessa maneira, rever criteriosamente as teorias sobre o tema, organizar os conceitos relevantes, pensar nas técnicas e instrumentos adequados de busca dos dados, e, por fim, analisar todo o material de modo contextualizado.

Minayo (2008) explica que esse momento da objetivação da pesquisa contribui para evitar possíveis juízos de valor e interesses do campo pesquisado, ou seja, possibilita investigar o objeto de estudos a partir de um olhar metodológico e teórico claro e definido. Segundo a autora, é daí que vem a força interpretativa, da atenção à objetividade da pesquisa para compreender o sentido dos fenômenos, as condições históricas, socioeconômicas e culturais em que eles acontecem. Essa postura de pesquisadora contribui para olhar o interior da cultura surda, das coisas que, às vezes, não são compreendidas e, por isso, tornam-se motivo para incompreensões.

Desse modo, o exercício desta tese é teórico, sinalizado pela interlocução com os surdos, intérpretes, professores surdos e ouvintes e os vários autores que me acompanham. Para falar desse tema, a partir dos surdos, sinto-me instigada a sair da lógica predominante de um pensar sobre a aprendizagem dos surdos em “espaços de vidros”, cuja lógica da adaptação curricular e da acessibilidade como a adequação para a realidade desse mundo é predominante. Consoante Ribeiro (2013), não há comprometimento cognitivo no surdo, portanto ele aprende o que lhe for ensinado.

2 O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS: O QUE AS PESQUISAS DIZEM SOBRE O TEMA

A ciência só existe em meio à paixão do perguntar, em meio ao entusiasmo do descobrir, em meio à inexorabilidade da prestação de contas crítica, da demonstração e da fundamentação. (Heidegger)

No Brasil, cerca de 9,7 milhões de pessoas têm deficiência auditiva, índice que equivale a 5,1% da população do país, segundo dados do censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicado no ano de 2010. Neste sentido, estão inseridas cerca de 2 milhões de pessoas que têm deficiência auditiva severa, 1,7 milhões de pessoas que têm algum grau de dificuldade de ouvir e 322,2 mil que são totalmente surdas.

Esses números permitem reconhecer uma parcela da população que recebe o amparo das políticas públicas do Brasil, voltadas a garantir os direitos das pessoas surdas para assegurar sua participação em diversos setores da sociedade. Nesse ínterim, destaca-se o direito do surdo – compreendido, aqui, como um sujeito cultural e linguístico – ter acesso a uma educação adequada, pressupondo-se, assim, que a sua aprendizagem seja, de fato, significativa.

Sob essa perspectiva, a orientação do Decreto 5.626/2005 para a educação de surdos (escola de educação bilíngue Libras/Português ou educação bilíngue na escola convencional/inclusiva) parte do princípio de que o desenvolvimento cognitivo do sujeito surdo está fortemente relacionado a um instrumento linguístico natural, que, além da comunicação, lhe proporciona a construção de uma rede de significações dos acontecimentos que o cercam. Tal instrumento configura a Libras como a primeira língua. Desse modo, o domínio da Libras é essencial na vida do surdo, uma vez que ela constitui o recurso fundamental para desenvolver novas aprendizagens, como a aprendizagem da escrita da língua portuguesa³³ enquanto nova língua.

Partindo do reconhecimento da importância da Libras, na construção de aprendizagens pelo surdo, especialmente no que se refere à aprendizagem da escrita da língua portuguesa, interessa-nos, neste capítulo, construir um breve levantamento dos estudos em nível de pós-graduação *stricto sensu* sobre a aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita. Para tanto, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

³³ Note-se que se designa a grafia de língua portuguesa em minúsculo para referirmo-nos à língua enquanto idioma. Quando nos referirmos ao componente curricular da escola trataremos de grafá-la como nome próprio – Língua Portuguesa. Os autores das pesquisas consultadas não realizam tal distinção. No entanto, é relevante para nós que essas duas instâncias sejam percebidas.

Dissertações servem-nos como instrumento investigativo, e o período de 2007 a 2020 estabelece o recorte temporal em observação. Nesse enquadre, interessam a este estudo as produções que se dedicam a discutir as reflexões dos surdos sobre a escrita da língua portuguesa, ou seja, pretendemos analisar os possíveis dispositivos ou caminhos que ampliam o conhecimento linguístico nessa língua.

As seções subscritas materializam, portanto, o panorama do estado do conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem da escrita da língua portuguesa por estudantes surdos. Tais estudos podem contribuir para uma reflexão sobre a produção de conhecimento, considerando a aprendizagem de uma nova língua pelo surdo e auxiliando a perceber quais são os caminhos teóricos, conceituais e metodológicos usados pelos pesquisadores para sustentar suas investigações. Passemos, então, a essas considerações.

2.1 O QUE OS PESQUISADORES DIZEM SOBRE O TEMA DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS

Este capítulo divide-se em dois momentos. O primeiro deles, intitulado **O ensino e a aprendizagem da escrita do Português: uma interlocução com as produções do campo**, trata da organização do estado de conhecimento sobre os estudos realizados na área por vários teóricos que se dedicam à temática, no cenário brasileiro. O segundo, intitulado **O ensino e a aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa por surdos: o que as pesquisas mostram**, apresenta as produções oriundas de quatro áreas do conhecimento, a saber: Linguística/Letras, Educação, Educação Especial e, por fim, Ciência da Computação. Isso posto, passamos ao início desta exposição.

2.1.1 O ensino e a aprendizagem da escrita do português: uma interlocução com autores do campo

Ao se pensar na aprendizagem da língua portuguesa pelo surdo na atualidade, a primeira necessidade, segundo as pesquisas, é entender alguns aspectos históricos importantes nessa trajetória. Goldfeld (1997) destaca que, no Brasil, com o apoio do Imperador Pedro II, no ano de 1855, é fundado o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que se destacará como a primeira escola para surdos no país. Consoante a autora, os surdos eram enviados por suas famílias ao INES para aprender a falar a língua portuguesa na modalidade oral e, assim, poderem se inserir no mercado de trabalho.

Os estudos destacam que o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, tal como assumido no INES, seguia a tendência mundial baseada na abordagem oralista³⁴. Por essa razão, o surdo submetia-se ao treino da fala, à estimulação auditiva, ao reconhecimento de ruídos, de sons ambientais e de outros aspectos voltados ao som. Goldfeld (1997) salienta que, por conta dessa filosofia educacional, sustentada em uma visão colonialista, o surdo foi inscrito no campo da deficiência, o que motivou o apagamento da sua identidade (cultura surda) e da sua língua (Língua de Sinais) como um meio legítimo de se comunicar e de se relacionar com o mundo.

Santana (2007) relata que, a partir de 1930, os profissionais da educação de surdos já expressavam preocupação em relação à língua oral/auditiva, como proposta curricular insuficiente para dar conta da complexidade do processo que envolve a linguagem e o pensamento desse sujeito. Isso porque pouco se desenvolvia a sua aprendizagem, uma vez que as dificuldades, atribuídas ao fato do surdo não se valer do canal auditivo, mas, sim, do canal visual, é que recebiam atenção.

Os estudos de Goldfeld (1997) demonstram que é somente por volta dos anos 1980 que a educação de surdos começa a se inserir como área específica de estudos no Brasil. Nesse período, prosperou a produção de pesquisas respaldadas em teorias da linguagem, a exemplo dos estudos de Vigotski (1997). Na obra *Fundamentos da defectologia*, Vigotski sugere que a aprendizagem do surdo tem de estar pautada em métodos gestuais, como o alfabeto manual e a “mímica”, que, naquela época, o estudioso denominava como a prática de “escrita no ar”, pelo fato de as línguas de sinais ainda não terem um *status* de língua.

Nessa direção, as pesquisas ressaltam que, ainda na década de 1990, educadores e pesquisadores, juntamente com as comunidades surdas do país, intensificaram as lutas pelo direito de ter a Libras como a primeira língua para sua vida, refutando, assim, o lugar de exclusividade da língua oral. No dia 24 de abril de 2002, foi aprovada, no Brasil, a Lei nº 10.436, que oficializa a Libras como meio legítimo de comunicação das comunidades surdas.

Nesse mesmo viés, houve a aprovação do Decreto Federal nº 5.626, de 22 de abril de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Tal Decreto apresenta a definição de sujeito surdo como aquele que compreende e interage com o mundo por meio da Libras e de experiências visuais. Assim, o documento ressalta o direito de o surdo ter uma educação bilíngue na educação básica e superior. Nela, recomenda-se que a Libras seja a primeira língua do surdo e

³⁴ Cumpre registrar que, segundo a pesquisa, “a abordagem oralista percebe a surdez como uma deficiência e que, por isso, deve ser minimizada através da estimulação auditiva, com o objetivo de integrar a criança surda na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte”. (GOLDFELD, 1997, p. 31).

que a língua portuguesa na modalidade escrita seja ensinada como segunda língua, uma vez que é a língua oficial do país ao qual o surdo pertence. Denomina-se dessa maneira, a Educação Bilíngue Libras/Português de surdos.

Atualmente, no Brasil, a proposta de educação bilíngue de surdos desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) ainda se encontra em processo de construção. Sobre esse aspecto, Ribeiro (2008) destaca que há uma fragilidade em torno do “saber” sobre o modo de como o surdo, falante da Libras, compreende o uso e a função da escrita do português em suas práticas cotidianas.

Skliar (2009) explica que é necessário considerar dois caminhos nesse percurso. Primeiramente, o autor infere o papel da Libras como a língua mediadora desse processo, pois, como já dito, é por meio dela que o surdo poderá acessar, significar, interagir com o outro e fazer a correspondência do objeto com o seu contexto. Em segundo lugar, sugere-se que a aprendizagem da escrita do português seja baseada nos conhecimentos linguísticos que o surdo já possui, oriundos da sua primeira língua como ponto de partida para chegar ao novo conhecimento.

Percebemos que essas reflexões têm provocado muitas discussões no campo da educação de surdos, especialmente no que se refere à aprendizagem da língua portuguesa escrita para esse sujeito. Isso é bastante desafiador na medida em que a escola convencional/inclusiva, onde a maioria dos surdos estudam, muitas vezes ou quase sempre, continua pautada, predominantemente, em uma abordagem oral/auditiva. Logo, não é equívoco nosso dizer que, mesmo havendo estudos e documentos que orientam a escola sobre o modo pelo qual o surdo pode aprender, há necessidade de ampliar, compreender e esclarecer como ocorre esse processo de aprendizagem.

Por essa razão, acreditamos que o tema sobre a aprendizagem do português escrito, no componente curricular de Língua Portuguesa, pelo surdo não está vencido, razão pela qual merece ser mais debatido junto à comunidade científica da área em busca de pontos pacíficos. Em outras palavras, é importante e necessário entender quais são os possíveis caminhos que o surdo percorre para adquirir essa língua adicional em sua vida. É indispensável entendermos que sua autonomia linguística também se inscreve ante a situações em que o português escrito está posto/disponível no mundo letrado dessa língua, ou seja, na rua, na família, na escola e nos mais diversos setores sociais em que ele transita. Embora a Libras seja a prioridade da aprendizagem enquanto língua materna, não é possível continuar ignorando ou negligenciando a língua portuguesa escrita como mecanismo de aprendizagem no universo surdo.

Desse modo, pensamos que um passo importante a se fazer nesta tese é um levantamento de pesquisas que abarcam o tema sobre o ensino e a aprendizagem da escrita da língua portuguesa por surdos. A partir daí, devemos analisar como andam as discussões sobre tal temática no campo científico, para traçar, assim, o nosso percurso de pesquisa. Conforme Romanowski e Ens (2006) apontam, é necessário que o pesquisador trace uma sistematização dos dados de forma objetiva e clara para identificar os aspectos significativos das construções teóricas e metodológicas, bem como apontar as lacunas e limitações sobre o campo científico em que se movimenta a pesquisa.

Em nosso entendimento, o estado do conhecimento requer um trabalho cuidadoso, que envolve a leitura, a reflexão e a síntese das produções que interessam ao pesquisador sobre determinado campo, reunindo dissertações, teses, livros e periódicos sobre um tema específico. Neste viés, a revisão bibliográfica cumpre importante papel na trajetória do pesquisador, indicando, dessa maneira, novos horizontes para futuras pesquisas. Segundo Romanowski e Ens (2006), a construção do estado do conhecimento demanda do pesquisador um rigor metodológico que se baseia na definição de critérios de seleção e exclusão dos trabalhos, especialmente, uma análise criteriosa dos trabalhos selecionados.

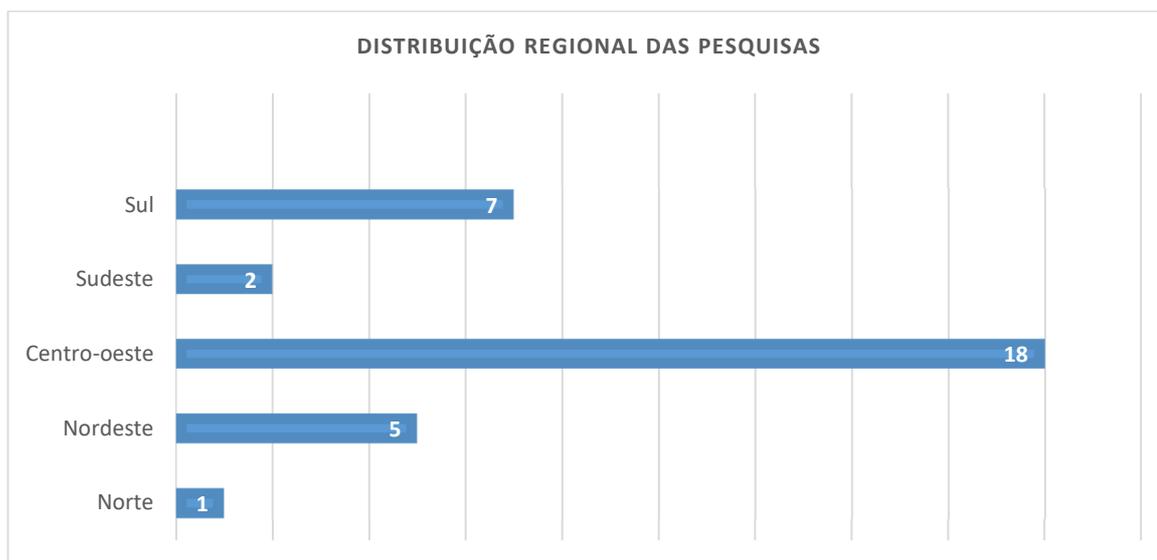
Diante disso, o texto deste capítulo objetiva apontar um recorte dos caminhos teóricos e metodológicos que os pesquisadores utilizam para sustentar as suas investigações e reconhecer as inquietações presentes no campo da educação de surdos, especificamente sobre o tema do ensino e da aprendizagem da escrita da língua portuguesa realizada por surdos. Para dar conta da complexibilidade do estudo, a seleção dos trabalhos procedeu da seguinte maneira: pela leitura do título, como elemento enunciativo de proposição investigativa; pela leitura do resumo, para entender a composição e a proposta da pesquisa; pela busca dos demais elementos textuais do trabalho, como introdução, capítulos específicos sobre a aprendizagem do surdo e da língua portuguesa escrita; e a conclusão a que o pesquisador chega, para compor as informações necessárias.

Selecionamos produções realizadas no Brasil, no período entre 2007 e 2020, especificamente dissertações e teses que tenham versado sobre o ensino e a aprendizagem da escrita da língua portuguesa por surdos. A escolha do período justifica-se pelo fato das discussões da educação bilíngue de surdos estarem mais evidentes após a criação da Lei nº 10.436/02, que reconhece o direito de uso como meio de comunicação e expressão, e do Decreto nº 5.626/05, que regulamenta tal lei e propõe a Educação Bilíngue Libras/Português para surdos nos espaços formais de educação. O levantamento dos dados foi circunscrito em duas plataformas, a saber: o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Brasileira

Digital de Teses e Dissertações. O critério de busca baseou-se nos descritores “ensino do português escrito para surdos” e “aprendizado do português escrito por surdos”, o que nos permitiu consubstanciar um corpus de 23 dissertações e 10 teses, totalizando 33 trabalhos.

O gráfico de distribuição regional das produções mostra-nos os estados brasileiros onde se localizam as discussões sobre o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa. O número de 33 produções deste tema, realizado pelas comunidades surdas e também científicas da área, ainda parece ser bastante abreviado neste recorte de 14 anos. Embora tenha havido um avanço considerável nas discussões do tema nos espaços acadêmico-científico brasileiro, percebemos a necessidade de novas investigações acerca deste assunto.

Figura 1 – Gráfico de distribuição regional das produções sobre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa para surdos



Fonte: Elaborada pela autora com base nas produções acadêmicas disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2021).

Observando o gráfico acima, verificamos que as produções estão distribuídas nas cinco regiões do Brasil. A primeira linha do gráfico apresenta sete (7) produções na região Sul. A segunda linha destaca duas (2) produções na região Sudeste. A terceira linha apresenta uma concentração de dezoito (18) produções na região Centro-oeste. A quarta linha mostra cinco produções na região Nordeste. Por fim, a última linha do gráfico salienta uma (1) produção na região Norte.

Dessas pesquisas, observamos que, na região Sul, cinco (5) pesquisas foram realizadas no estado do Rio Grande do Sul - RS e duas (2) produções realizadas no estado de Santa Catarina – SC. Na região Sudeste, verificamos duas (2) produções realizadas no estado de

Minas Gerais – MG e dez (10) produções realizadas no estado de São Paulo. Na região Centro-oeste, as produções se distribuíram nos seguintes estados: cinco (5) produções realizadas no em Brasília - Distrito Federal, duas (2) produções realizadas no estado de Goiás e uma (1) produção realizada no estado do Mato Grosso do Sul. Na região Nordeste, verificamos duas (2) produções realizadas no estado da Bahia, duas (2) produção realizada no estado da Paraíba e uma (1) produção realizada no estado de Sergipe. Por fim, na região Norte, encontramos uma (1) produção realizada no estado do Amazonas.

No item Instituição de Ensino Superior (IES) das produções, conforme os dados do quadro 1 subsequente, percebemos que, das 33 produções levantadas, 23 foram realizadas em instituições de ensino da Rede Federal; 3 produções foram produzidas em instituições de ensino da Rede Estadual; e 7 trabalhos foram realizados em instituições de ensino da Rede Privada.

No item ano de defesa das produções, observamos 06 ocorrências de defesas no ano de 2015. No ano de 2019, constatamos 05 ocorrências de defesas. Nos anos de 2016 e 2018, verificamos o número de 04 ocorrências em cada ano. Em 2009 e 2012, constatamos 03 números de defesas em cada ano. Em 2010 e 2014, identificamos 02 números de ocorrências em cada ano. Por fim, em 2007, 2008, 2017, 2020, 2021, encontramos 01 número de ocorrência em cada ano.

Quadro 1 - As discussões sobre o ensino e a aprendizagem da escrita da língua portuguesa por surdos, por IES e por ano de pesquisa

IES/ANO	2007	2008	2009	2010	2012	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
UNB	1	1		1						1		1	5
UFRGS								1					1
UFG								1			1		2
UNOESTE								1					1
UFAM							1						1
UFBA			1										1
UFMS							1						1
UESB							1						1
UFMG				1			1						2
UFSC							1		1				2
UFPB						1	1						2
UNESP						1							1

UNIMEP					1								1
UNISINOS			2							1			3
UFS											1		1
UFSCAR					2			1			1		4
PUCSP										1	1		2
UFPEL										1			1
UNICAMP											1		1
Total	1	1	3	2	3	2	6	4	1	4	5	1	33

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 2 - As áreas organizadas por nível de produção que concentram mais pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de português para surdos

<i>Nível</i>	<i>Letras/Linguística</i>	<i>Educação</i>	<i>Educação Especial</i>	<i>Ciências da computação</i>	<i>Total</i>
Mestrado	16	6	1	1	24
Doutorado	6	1	2	-	9
Total	22	7	3	1	33

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Observamos que a área da Linguística/Letras possui vinte e dois (22) números de ocorrências de pesquisas, sendo dezesseis (16) dissertações e seis (6) teses. A área da Educação possui sete (7) ocorrências, sendo seis (6) dissertações e uma (1) tese. A área da Educação Especial possui três (3) ocorrências, sendo uma (1) dissertação e duas (2) teses. A área da Ciência da Computação possui um (1) trabalho de mestrado. Esses dados demonstram que as pesquisas produzidas na área de Letras/Linguística são em número maior do que as desenvolvidas nas outras áreas. Isso ocorre, possivelmente, porque o cenário de discussões sobre o processo de escrita da língua portuguesa realizado pelo surdo é abordado sob o olhar das teorias que enfatizam o ensino da língua, como um sistema complexo de comunicação, que envolve o conhecimento de elementos linguísticos para a construção da interação dialógica, portanto, a suposição existente no campo da educação de surdos é a de que as outras áreas limitam-se a discutir sobre este assunto, que é específico.

Adiante, apresentamos as pesquisas de cada área (Letras/Linguística, Educação, Educação Especial e Ciências da Computação), com o intuito de compreender quais são os objetivos, bases teóricas e conceitos que norteiam as pesquisas sobre o processo de escrita

construído pelo surdo. Desse modo, buscamos, neste percurso da pesquisa, refletir os elementos e os aspectos que surgem durante o diálogo com as produções.

2.1.2 O ensino e a aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo sob o olhar da área de Letras/Linguística

Nesta seção, compilamos produções da área da Letras/Linguística que objetivam explicar qual é a concepção de ensino e aprendizagem de língua que orienta o trabalho docente na sala de aula, mediante o processo de ensino e aprendizagem da escrita do português praticado pelo surdo. Inicialmente, analisamos a investigação de Almeida (2007), cujo estudo refere-se à *Aquisição do Sistema Verbal do Português – por – escrito como segunda língua pelos surdos*. Em sua pesquisa de mestrado, a autora buscou nos estudos de Chomsky (1965) e Corder (1967) a compreensão do conceito de “interlíngua”³⁵ para recompor as ideias sobre o processo de ensino da escrita ao surdo.

Nessa marcha, a pesquisadora investiga a competência do surdo em construir um sistema abstrato de regras (escrita) a partir de um processo mental. Nesse processo, a autora destaca a importância das lacunas linguísticas presentes na escrita da língua portuguesa que o surdo realiza. A partir disso, a autora ressalta a urgência que há em transformar comportamentos por parte da escola, uma vez que essa instituição deve compreender os processos percorridos pelo surdo frente à aquisição da língua portuguesa, considerando os aspectos ligados à perspectiva da teoria gerativa.

Nesse sentido, a autora destaca que:

Nesta perspectiva cognitiva, todo o ser humano nasce com um dispositivo de aquisição de linguagem que o torna apto a adquirir várias línguas. Considera que existem universais linguísticos e cognitivos inerentes a todo ser humano. Ou seja, segundo esta teoria, gerativa, a linguagem é possível porque na mente de cada indivíduo há uma gramática universal GU responsável por construir a linguagem humana em suas propriedades fonológicas, sintáticas, semânticas e lexicais (ALMEIDA, 2007, p. 29).

³⁵ Destacamos que é o termo utilizado por Selinker (1992) para enfatizar que a aquisição de uma nova língua é realizada por uma sucessão de estágios de aprendizagem em que os aprendizes constroem mentalmente sistemas de regras gramaticais, transitórias e que se desenvolvem gradualmente em direção ao sistema linguístico da língua-alvo. Estes sistemas caracterizam diferentes interlínguas no processo de aquisição. Os estudos de interlínguas se originaram dos estudos voltados para a análise de erros dos aprendizes de segunda língua em ensino formal. (ALMEIDA, 2017, p. 33).

Para esta teoria, a linguagem é possível porque existem alguns dispositivos linguísticos na mente do indivíduo que organizam sua capacidade de compreender e produzir frases. Desse modo, ao refinarmos o olhar para o processo de ensino e aprendizagem da escrita, a partir desta teoria, entramos em uma discussão que antecede esse processo. Isto é, muitas vezes ou quase sempre, o surdo não recebe um *input* linguístico da Libras na infância, esse fator o prejudica porque está distante de sua língua materna, se comparado às crianças ouvintes que interagem com a sua língua desde de bebê. Dizemos isso, pois, como vemos na escola ou mesmo na comunidade surda, o contexto familiar, responsável pela interação linguística, nem sempre propicia o desenvolvimento da linguagem, visto que não se usa a Libras como a primeira língua do surdo. Isso se deve ao fato de o surdo, geralmente, nascer em família ouvinte, logo é recorrente que a sua primeira língua seja a mesma de seu núcleo familiar, ou seja, a língua portuguesa oral.

Desse modo, é importante ressaltar que, no caso do surdo não ter conhecimento da Libras como sua primeira língua, o acesso às informações mentais ocorrem com maior dificuldade. Quadros e Cruz (2011) mostram que esta ausência linguística da primeira língua acarreta prejuízos cognitivos para o surdo em relação ao processo de aprendizagem de qualquer conteúdo, especialmente no que se refere à aprendizagem da escrita, por meio de processos de interlíngua.

Essa perspectiva dos processos de interlíngua é corroborada por Sabadini (2008), em sua pesquisa de mestrado, intitulada: *A criança surda escrevendo na língua portuguesa: questões de interlíngua*. Nela, a pesquisadora interessou-se em saber como o surdo se apropria da língua portuguesa como segunda língua. Para tanto, a pesquisadora recorreu às produções linguísticas de surdos e valeu-se do conceito de “interlíngua”³⁶ da teoria de interlínguas, estudado pelos atores Cavalcante (1986), Bernardinho (2006), Luria (1986), Stron (1996), Giuseppe (1997), Grannirer (2002), Quadros e Schmiedt (2006).

Neste viés teórico, o erro é considerado como um processo constitutivo das etapas cognitivas do sujeito. Na investigação, a autora observou que o processo inicial da aprendizagem da língua portuguesa escrita esteve ligado a uma abordagem contrastiva com a estrutura da Libras e percebeu que, aos poucos, os participantes aprenderam a produzir textos, reconhecendo palavras e organizando ideias. Por esse motivo, Sabadini (2008) ressalta que:

³⁶ Observamos que é o termo utilizado por Selinker (1972) que define um sistema próprio, baseado na produção observável do aprendiz, resultado de sua tentativa de produzir a norma da língua alvo. (SABADINI, 2008, p. 53).

Assim, como a criança ouvinte adquire a língua materna mediante a ativação do dispositivo inato de aquisição da linguagem, quando em contato com um insumo oral, o surdo vai precisar da ativação do seu dispositivo tendo contato com insumos acessíveis aos seus sentidos em contextos significativos do seu cotidiano (SABADINI, 2008, p.66).

Sabadini (2008), assim como Almeida (2008), também lança seu olhar ao conceito de interlínguas do surdo, para compreender o seu percurso de aprendizagem da escrita como segunda língua. Novamente, deparamo-nos, nesse caminho metodológico, com o fato de que o surdo precisa do insumo da Libras para ativar o insumo da segunda língua, a qual deve apresentar-se acessível à sua condição visual.

A autora defende a tese de que o surdo aprende a escrita da língua portuguesa, a partir de um processo contrastivo (comparação) entre as duas línguas (Libras e língua portuguesa). Ou seja, segundo a autora, o processo contrastivo manifesta uma lista de erros (elementos linguísticos da língua portuguesa que o surdo ainda não domina) que serão trabalhados posteriormente, como uma ferramenta de ensino, pelo professor, até que eles entendam o seu sentido.

Por esta razão, a autora reforça a ideia de que, para a abordagem contrastiva ser eficiente no processo de aprendizagem da segunda língua, será necessário que o surdo tenha conhecimento linguístico da primeira língua (Libras). Dessa maneira, quanto mais conhecimento da primeira língua ele souber, mais recursos linguísticos da segunda língua ele poderá confrontar. Para essa autora, o processo contrastivo (Libras e língua portuguesa) pode orientar o trabalho do professor em relação à aprendizagem da escrita da segunda língua que o surdo deverá percorrer.

Ainda sobre a teoria das interlínguas, Almeida (2009), na sua pesquisa de mestrado intitulada: *Marcas da Libras e indícios de uma interlíngua na escrita de surdos em língua portuguesa*, objetiva validar dois pontos de vista. Primeiramente, a autora afirma que uma das interferências da Libras no processo de escrita pelo surdo, ocorre por meio da ausência de elementos gramaticais da segunda língua (língua portuguesa), como por exemplo: artigos, verbos de ligação, preposições, irregularidades nas flexões nominais, caracteristicamente as de gênero e nas flexões verbais, presentes na escrita inicial do surdo. O segundo ponto de vista, defendido pela autora, refere-se à ideia de que as interferências da Libras na escrita da língua portuguesa não sofrem interferências significativa das variáveis sociais, sexo e idade.

A autora do texto dialoga com Chomsky (1997) e Quadros (1997), ao afirmar que algumas alterações morfossintáticas presentes na escrita inicial do surdo não são decorrentes de aspectos patológicos, mas, sim, são resultado de um sistema de transição entre a Libras e a

língua portuguesa. Segundo a autora, ao iniciar o seu processo de escrita da língua portuguesa, geralmente, ocorre que o surdo não possui o domínio dessa língua. Por essa razão, ele pensa na estrutura da Libras para escrever na segunda língua. Fazendo isso, na verdade, ele está organizando uma transferência dos elementos constitutivos da Libras, para a escrita da língua portuguesa. Esse processo de transferência/interferência da Libras para a escrita é entendido pela autora como um processo de *interlíngua*³⁷. A autora afirma em sua pesquisa que o domínio da língua portuguesa pelo surdo está basicamente relacionado ao modo de como a família compreende a surdez. Diante do estudo realizado, a pesquisadora conclui a importância que há de se constituir um contexto familiar onde a Libras esteja presente, ou pelo menos que o surdo receba o incentivo dos pais para adquiri-la. Para a estudiosa, esse é um ponto essencial para o processo de construção da escrita da língua portuguesa com sucesso.

Outro trabalho que faz parte desta categoria é *O status da Libras e da Língua Portuguesa em constructos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas*, de Muck (2009). A autora objetiva identificar como dois sistemas linguísticos (Libras e língua portuguesa) são concebidos pelo aluno surdo a partir do contexto escolar. Para isso, a pesquisadora apresentou um percurso teórico sobre a concepção de sujeito, linguagem e discurso, valendo-se da perspectiva de Bakhtin (1992). Além disso, a estudiosa recorre às concepções que marcaram a história da educação de surdos, tais como surdez, língua, linguagem, Libras e língua portuguesa, presentes no processo educativo do surdo e que foram confrontadas com o discurso dos professores. Segundo a autora:

A linguagem, através da qual o indivíduo se instaura como sujeito, interage com os outros e age no mundo social, é concebida do ponto de vista enunciativo de Bakhtin, como um produto sócio-histórico, como uma forma de interação social realizada por meio de enunciações (2009, p. 59).

A autora destaca que o *status* atribuído a cada uma dessas línguas (Libras e língua portuguesa) está diretamente conexo ao modo como o docente compreende a surdez e, conseqüentemente, à forma como os surdos se percebem nesse processo escolar. A pesquisadora aponta para a necessidade de um sistema educacional promotor da valorização da cultura surda no componente curricular. De modo mais pontual, a pesquisa de Muck (2009) considera o surdo como um sujeito ativo em seu desenvolvimento linguístico no que se refere à Libras e à escrita da língua portuguesa. Reflete que para o surdo alcançar conquistas

³⁷ A autora utiliza o conceito de interlíngua como a língua de transição do aluno entre a língua nativa e a língua alvo, conforme os estudos de Dechandt (2006). (ALMEIDA, 2009, p. 97).

significativas no campo das suas aprendizagens, especialmente no que se refere à escrita, a família precisa ser a primeira a impulsionar essa aprendizagem.

Isso significa dizer que a chegada do filho surdo à família, requer dos pais ou responsáveis por ele um conhecimento sobre a identidade surda e a Libras, para, então, entender o modo de como ele percebe o mundo, que é por meio do canal visual. Esse aspecto se diferencia do modo de percepção do mundo das pessoas que ouvem, que é pelo canal auditivo. Muck (2009) mostra-nos também que esse olhar transcende o contexto da escola. Isso porque os professores da educação dos surdos, especialmente aqueles envolvidos diretamente com o processo da escrita da língua, que se aproximam e reconhecem as especificidades da condição cultural e linguística, possivelmente conseguirão obter maior êxito no processo, que poderá fluir de forma mais prazerosa e confiante por parte do aluno surdo.

Para a autora, nesse reconhecimento transmitido pelo professor, o surdo tem a oportunidade de sentir-se parte do conjunto, seguro e motivado a desenvolver as suas capacidades de aprendizagem. Entendemos, a partir desse estudo, que os profissionais³⁸ que atuam na educação de surdos, baseiam-se em uma filosofia que reconhece a Libras, a cultura e a identidade surda no processo de escolarização do surdo, garantindo a este aluno o direito a uma educação com qualidade.

Neste viés de reconhecimento sobre o modo do surdo aprender, a pesquisa *Andaimento coletivo como práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos*, de Pires (2009) objetiva compreender sobre como se estabelecem as interações entre aluno-aluno em sala de aula de Língua Portuguesa para surdos. Para isso, o autor debruçou-se nos estudos de Vygotsky (1988), Brunner e Ross (1976), e Donato (1994) para compreender os conceitos de “Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)³⁹ e andaimento”⁴⁰. Pires (2009) focaliza seu estudo na possibilidade de utilizar andaimes como estratégias de aprendizagem para a escrita da língua portuguesa como segunda língua pelo surdo. Assim, do ponto de vista da pesquisadora, a aprendizagem da escrita pode ser construída pelo surdo, à medida que a interação entre os colegas e os professores, por meio da Libras, pode servir como andaimes

³⁸ Referente aos professores, pesquisadores, gestores com formação específica na Educação de Surdos e participação junto à comunidade surda.

³⁹ Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) é um conceito elaborado por Vigotski que define o nível de distanciamento real determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda de outra pessoa. (PIRES, 2009, p. 54).

⁴⁰ Termo utilizado por Brunner e Ross (1976) em que se entende que o aprendiz precisa de interação com outro mais capaz para, através do seu aprendizado, desenvolver-se além do que conseguiria sozinho. (PIRES, 2009, p. 57).

apoiadores para a internalização de regras gramaticais da língua alvo. Observemos, assim, seu posicionamento:

O processo de andaimento, então, habilitaria a criança ou o novato a resolver um problema, realizar uma tarefa ou meta que estaria além de seus esforços se não houvesse a presença do seu tutor. Neste procedimento, o adulto controla, inicialmente, alguns elementos até o aprendiz ser capaz de completar a tarefa proposta, adquirindo, então, a competência para isso. (PIRES. 2009, p. 58).

Conforme essa autora, o ensino da escrita designado ao surdo não pode estar colocado na transmissão de informações, ou seja, tornam-se necessários a criação e a efetivação de metodologias e práticas visuais, professores especializados, materiais didáticos adequados aos surdos, considerando a Libras, sua faixa etária e o objetivo em aprender língua portuguesa. A partir do estudo de Pires (2009), visualizamos que as situações de interação coletiva, em que a Libras está presente como a língua de instrução, pode ser a força necessária para a aprendizagem da escrita da língua portuguesa. Todos os envolvidos nesse processo em sala de aula podem construir juntos, tomando partilha das experiências de aprendizagem da leitura e da escrita como fundamento da resolução de problemas, de cooperação, de abordagem sobre as opiniões de um tema.

Dando sequência à análise, Lima (2010) em seu texto *As estruturas de causa e consequência na aquisição do português – por – escrito como segunda língua pelos surdos*, retoma no estudo realizado, o conceito de interlínguas do surdo. A autora objetiva analisar a expressão de causa e consequência nas interlínguas (Libras e língua portuguesa) dos surdos aprendizes de português como segunda língua. Para dar conta desse objetivo, a autora analisa o uso dos elementos *porque* e *por isso* nos textos produzidos pelos participantes surdos. A autora dialoga com Selinker (1972), ao afirmar que os efeitos da *interlíngua*⁴¹ (Libras e língua portuguesa) no processo de aprendizagem dos elementos gramaticais da escrita do português por surdos são influenciados por transferências da língua materna, no caso a Libras.

Nesse ínterim, Lima (2010) observa em suas análises que a ordem cronológica é a primeira utilizada na interlíngua básica, bem como o conectivo *porque* cuja forma é correspondente à língua portuguesa. O conectivo *por isso*, no entanto, é pouco utilizado e não corresponde à língua alvo. Isso indica a interferência da Libras no processo de aquisição da língua portuguesa. Ou seja, mediante a ausência de domínio do sistema da segunda língua, o surdo recorre ao sistema da Libras para suprir as lacunas da segunda língua. Em razão disso, a

⁴¹ Termo utilizado por Selinker (1972) para caracterizar um processo intermediário entre a primeira língua e a segunda língua do sujeito. (LIMA, 2010, p. 9).

autora sugere o fortalecimento da formação de professores para atuarem no ensino e na aprendizagem do português para alunos surdos.

Além disso, é preciso ressaltar que o processo de escrita da língua portuguesa, assim como o processo de escrita da própria Libras, não é uma tarefa que ocorre somente pela exposição do surdo à escrita. Ao contrário disso, somente será possível o surdo conferir a escrita da nova língua se for houver um olhar sensível à sua condição linguística e cultural, por parte da escola e dos professores que estão envolvidos nesse processo de aprendizagem da escrita.

A pesquisadora Araújo (2010), no seu estudo *Alfabetização e Letramento: O aprendizado da Língua Portuguesa por sujeitos surdos*, objetiva analisar a situação da alfabetização e do letramento dos surdos em relação à língua portuguesa como segunda língua. A autora dialoga com Soares (2006) na intenção de compreender dois conceitos, a saber: *letramento e alfabetização*⁴². Destaca que os métodos de ensino utilizados pelos professores dessa Língua Portuguesa não favorecem a aprendizagem do conteúdo pelo aluno surdo. visto que, muitas vezes, o surdo está incluído em escolas da rede convencional de ensino, cuja estrutura geralmente é organizada para atender às necessidades educacionais do aluno que ouve.

Desse modo, movida pelo interesse em saber como anda o processo de alfabetização e letramento por alunos surdos, Araújo (2010) utilizou, na sua pesquisa, um teste adaptado, parecido com Proalfa⁴³, contendo 13 questões baseadas no grau de dificuldade, no grau de discriminação e nos acertos em relação à escrita da segunda língua, no caso a língua portuguesa. A autora constata em suas análises que a construção linguística do português escrito pelo surdo ainda está muito ligada ao passado, o que evidencia a necessidade da escola em que o surdo está matriculado conhecer a história da educação de surdos para poder compreender a sua identidade e o modo como ele percebe o mundo, que é pela visão.

Entendemos, a partir do estudo de Araújo, que, embora existam documentos legais que orientam o professor sobre o direito do surdo aprender a língua portuguesa como segunda língua, ainda falta formular um processo pedagógico que consolide a Libras e as atividades baseadas em experiências que contemplem a visualidade do surdo. A aprendizagem da escrita da língua portuguesa é um direito do aluno surdo, assim como é um dever do sistema de ensino proporcionar condições que atendam à necessidade educacional deste aluno.

⁴² Segundo o estudo, “Soares (2006) sobre alfabetização e letramento, entende alfabetização como ação de ensinar/aprender a ler e a escrever; e letramento como estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Assim, a alfabetização e o letramento são processos diferentes, porém complementares e inseparáveis”. (ARAÚJO, 2010, p. 14).

⁴³ Teste que visa a avaliar o nível de alfabetização em Língua Portuguesa dos alunos de escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais. (Araújo, 2010, p. 39).

No texto *Escrevo numa língua que não é a minha: apontamentos sobre processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa escrita por surdos alfabetizados*, a autora Sant'Anna (2012) objetiva tecer uma reflexão sobre os processos de (re)construção da linguagem, centrada no processo de produção de texto da língua portuguesa como segunda língua, com a intenção de tornar os surdos capazes de interagir com diferentes interlocutores. A autora dialoga com Vigotski (2004), ao tratar do conceito de *mediação*⁴⁴ na relação entre o sujeito e os acontecimentos do meio em que ele está inserido. Sant'Anna (2012) destaca que, embora a Libras seja reconhecida legalmente como um instrumento de mediação para a construção de conhecimentos pelo surdo, somente ela não basta. Ou seja, a autora destaca que é preciso considerar também o papel do professor como mediador frente ao processo de aprendizagem que envolve o aluno surdo.

A autora evidencia, sobretudo, que a mediação do docente, pautada no conhecimento sobre a identidade surda e na compreensão das necessidades linguísticas e visuais deste aluno, pode ser o ponto de partida para iniciar um processo de construção de sentidos da escrita aos olhos do surdo. Neste sentido, a relação estabelecida entre o professor e o aluno surdo precisa estar pautada em uma comunicação clara, que envolve a Libras e o conhecimento sobre a identidade e a cultura surda, pois o professor representa a ponte que liga o surdo à construção da aprendizagem.

Junior (2014) foca seu trabalho na *Linguagem e redes sociais: o Facebook como espaço de aprendizagem da língua portuguesa de alunos surdos*. Este autor, objetiva analisar o uso do Facebook na aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos. Junior (2014) dialoga com Soares (2000), Kleiman (2004), Coscarelli (2002) e Santaella (2004) ao destacar os conceitos de *letramento*⁴⁵ e *leitura*⁴⁶, na posição do sujeito letrado como alguém que domina a leitura e a escrita. Logo, nessa posição de domínio da leitura e da escrita, o sujeito muda o seu lugar social conforme faz o uso da língua em suas práticas sociais. Diante do estudo realizado, o autor destaca que, ao olhar o processo de escrita da língua portuguesa pelo surdo em espaços de interação tecnológica, há que se pensar a forma como a escola, especialmente os professores, concebe o aparato tecnológico em suas práticas pedagógicas.

⁴⁴ Vigotski denominou a relação do homem com o meio em que está inserido de mediação.

⁴⁵ Registramos que “Soares entende por letramento aquele estado em que o sujeito não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso frequente da leitura e da escrita e que, ao tornar-se letrado, muda o seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura”. (JUNIOR, 2014, p. 18).

⁴⁶ Observamos que: “Para Soares (2000), leitura não é esse ato solitário. É interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações, com o mundo e com os outros, o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, nas relações com o mundo e os outros”. (SOARES, 2000 apud JUNIOR, 2014, p. 17).

Neste sentido, o autor destaca em seu texto, que é desafio da escola, conforme PCN's 1997, ofertar novas formas de comunicação, considerando a trajetória cultural dos grupos sociais. Destaca também que a ferramenta do Facebook deve ser explorada dentro e fora da escola com o intuito de possibilitar a interação e o desenvolvimento das habilidades do aluno surdo. Além disso, é importante ressaltar que, na contemporaneidade, as mídias sociais servem como espaços de comunicação e interação entre as pessoas. Portanto, usá-las como ferramentas no processo de aprendizagem da escrita realizado por alunos surdos promove sua dinâmica e visualidade e podem colocar o surdo em contato com ferramentas virtuais, que são requisitadas na vida pessoal e no mundo profissional das pessoas.

Outro texto analisado nesta categoria é o de Freitas (2015), *Histórias em quadrinhos: Uma proposta de ensino da língua portuguesa para surdos*, no qual a pesquisadora objetiva construir uma proposta de intervenção para o desenvolvimento de habilidades de escrita com alunos surdos. A pesquisadora dialoga com Bakhtin (1997) e Marcuschi (2002), ao afirmar que o conceito de *gênero textual*⁴⁷, funciona como instrumento de comunicação social, constituído de elementos semióticos e com ênfase no sistema linguístico. Em sua pesquisa, Freitas (2015) conta com a apresentação de um gênero textual referente a histórias em quadrinhos lidas e discutidas em Libras e a realização de uma sequência didática sobre história em quadrinhos em que os alunos surdos tiveram de elaborar o texto das falas dos personagens, usando a modalidade do português escrito.

A análise revelou um aumento na motivação, na curiosidade, no interesse e na compreensão dos conceitos através das palavras e imagens das histórias em quadrinho. Para tanto, sendo o gênero textual uma estratégia potente para a aprendizagem da escrita da língua portuguesa por surdos, é essencial que os profissionais que trabalham no processo de aprendizagem desse sujeito, além do conhecimento da Libras e da identidade surda, também tenham conhecimento de como funciona o seu processo cognitivo, para, então, entender como se desenvolve a sua aprendizagem. Em consequência disso, não se pode afirmar, que a escrita da língua portuguesa tenha de ser trabalhada na educação de surdos, com base em concepções que reduzam essa língua a adaptações de atividades, ajustes na sua forma linguística ou modificá-la para determinado uso. Não se trata disso. A escrita da língua portuguesa é uma

⁴⁷ Conforme o estudo: "São fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. [...] caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos [...] são de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócios-pragmáticos caracterizados como praticas sócios-discursivas". (MARCUSCHI 2002, apud, FREITAS, 2015, p. 40).

ferramenta visual, e algumas literaturas⁴⁸ do campo da educação de surdos destacam que o surdo possui capacidade de aprendê-la, sem que ela tenha de ser reduzida.

Assim, trabalhar com imagens no processo de escrita do surdo é essencial para atender à sua necessidade visual, como nos mostra o trabalho de Freitas (2015). Mas, mesmo com imagens, é preciso que o surdo saiba interpretá-la fazendo conexões entre a imagem com a escrita, para assimilar as informações e produzir conhecimento. Isso passa por um processo cognitivo que envolve duas estruturas de língua (Libras e língua portuguesa).

No trabalho intitulado *Repensando o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos a partir de experiências vivenciadas na escola de educação especial Lions Clube*, o pesquisador Placha (2015) objetiva descrever duas sequências didáticas, a fim de demonstrar o processo pelo qual o aluno surdo deve passar para obter meios que facilitem a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua. Placha (2015) dialoga com Capovilla e Raphael (2001), Goldfeld (2002), Guarinello (2007), Luz (2013), Quadros e Schmiedt (2006), Sacks (2010), Skliar (2013), Strobel (2008), ao afirmar que, no processo de aprendizagem da língua portuguesa, é preciso considerar que o professor desta língua tenha conhecimento da identidade surda e das experiências visuais que constituem o modo de entender o mundo do surdo.

Placha procedeu de A uma revisão teórica sobre as concepções de ensino da língua portuguesa para surdos, enfatizando a importância do reconhecimento da Libras e da aceitação da condição da identidade surda, no processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa. Placha (2015) propõe uma prática com gênero textual⁴⁹ como um instrumento de mediação simbólica. Notamos que o reconhecimento da identidade surda, da Libras como língua de instrução e de atividades que atendam à condição visual do aluno surdo, como, por exemplo o trabalho que os gêneros textuais possibilitam o conhecimento sobre a função da escrita para a vida social do surdo.

A investigação realizada por Granemann (2015), em *Aprendizagem da Língua Portuguesa na Modalidade Escrita como segunda língua*, objetiva evidenciar a importância da Libras no percurso da aprendizagem da língua portuguesa durante o processo de letramento, e analisar os diferentes estágios de interlínguas, vivenciados pelos estudantes surdos, visto que utilizam em seus textos escritos elementos gramaticais da Libras para conferir segurança aos

⁴⁸ Refere-se às produções da categoria (2.1.3) intitulado, *O processo de ensino e aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa pelo surdo, sob o olhar da Educação*, deste capítulo.

⁴⁹ O autor trabalhou o tema Outubro Rosa, a partir do material da campanha contra o câncer de mama – *outdoor*, cartazes, panfletos – em três momentos, utilizando imagens, vídeo e confecção de cartazes. Além disso, trabalhou-se o gênero textual receita, com a realização de uma receita de sanduíche, seguindo todos os passos necessários, desde a ida ao supermercado para escolha dos ingredientes até a realização do sanduíche e a degustação.

enunciados produzidos na nova língua. A pesquisadora dialoga com Bakhtin (2010), ao evidenciar a importância da Libras no transcorrer da aprendizagem de português como segunda língua durante o processo de letramento e verifica os diferentes estágios de *interlínguas*⁵⁰ vivenciados por esse sujeito. A pesquisadora constata que os surdos utilizam, em seus textos escritos, aspectos gramaticais da Libras como modo de segurança para escrever em outra língua. Observemos o posicionamento da autora baseado nas ideias de Bakhtin:

O ensino sistemático de uma língua busca desenvolver a competência comunicativa dos usuários para que a possam utilizar competentemente, em diferentes situações. Para tanto as atividades de ensino originam-se a partir das práticas sociais e vivências dos aprendizes. (Granemann, 2015, p. 19).

Nessa perspectiva, entendemos que a língua⁵¹ não se limita somente a um conjunto de regras, o qual o sujeito deve memorizar, e sim como uma atividade comunicativa, diante de uma organização conceitual e linguística consciente por ele. Desse modo, olhar o processo de escrita do surdo, na escola convencional, é desconfortável, porque, muitas vezes, vemos um processo mecânico⁵² de ensino gramatical na disciplina de Língua Portuguesa. Sabemos que esse caminho de ensino da escrita não leva o surdo a uma compreensão de sentido da escrita em sua vida. De acordo com Ribeiro (2009), o professor precisa estar disposto a romper com práticas de memorização e decoração de palavras soltas sem sentido no texto⁵³. Ensinar uma língua não significa encher o caderno do aluno de conteúdo, mas sim orientá-lo a desenvolver a competência linguística⁵⁴ de modo que ele faça a relação com as situações do seu DE uso DA LÍNGUA.

⁵⁰ Observamos que: “Selinker (1972) definiu como **interlíngua** a fase que os aprendizes de uma segunda língua perpassam, a partir de sua primeira língua, até atingir a fluência de uma nova língua. O processo de interlíngua constitui-se por um sistema transitório, utilizado pelo aprendiz no período de aprendizagem de uma segunda língua”. (GRANEMANN, 2015, p. 25).

⁵¹ Segundo o estudo: “Para Bakhtin (2010), a língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. (BAKHTIN, 2010 apud GRANEMANN, 2015).

⁵² Lebedeff (2004) destaca que “em algumas escolas a Libras está sendo utilizada mais como uma língua de tradução de conteúdo, do que uma língua que produza significados. Essa artificialidade leva o surdo a um excelente copista sem capacidade leitora de compreensão do texto, ou seja, amplia-se a dificuldade de acesso ao texto escrito, a interpretação do texto”. (LEBEDEFF 2004, p.130).

⁵³ Segundo Marcuschi (1983), “o texto deve ser visto como uma sequência de atos de linguagem (escritos e falados) e não uma sequência de frases de algum modo coesas. Com isto, entram, na análise do texto, tanto as condições gerais dos indivíduos como os conceitos institucionais de produção e recepção, uma vez que estes são responsáveis pelos processos de formação de sentidos comprometidos com processos sociais e configurações ideológicas”. (MARCUSCHI, 1983, p. 22).

⁵⁴ Conforme o PCN (1998), “durante anos, a crítica ao ensino de língua portuguesa centrado em tópicos de gramática escolar e as alternativas teóricas apresentadas pelos estudos linguísticos, principalmente no que se refere à consciência dos fenômenos enunciativos e à análise tipológica dos textos, permitiram uma visão muito mais funcional da língua, o que provocou alterações nas práticas escolares, representando, em alguns casos, o abandono

Outro texto que faz parte deste estudo é o *Uso do Shape coding no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: um estudo sobre variação temporal*, de Sampaio (2018). A pesquisadora objetiva verificar a viabilidade do uso do sistema do *Shape coding*,⁵⁵ como pistas visuais, por meio de setas indicadoras, para o ensino e a aprendizagem da variação verbal da língua portuguesa como segunda língua para surdos. A autora apoia-se nos estudos de Taveira e Rosado (2016) para compreender o conceito de *visualidade*⁵⁶ no processo de interlínguas Libras/Português do surdo. Dessa maneira, sua pesquisa defende as práticas pedagógicas visuais, como, por exemplo, o uso do sistema *Shape coding*, no processo de leitura e escrita pelo surdo. Consoante a visão de Sampaio (2016):

É possível constatar que a busca e a produção de imagens, para a produção de sentidos, é uma estratégia muito comum entre os surdos. Pessoas surdas usam imagens o tempo todo para dialogar, seja desenhadas no ar com as mãos ou no celular, seja buscando sentidos para as palavras desconhecidas no google imagens, entre outras estratégias. Com as imagens os surdos contam de si, interpretam e questionam. (SAMPAIO, 2016, p. 28).

Sampaio (2016) detém-se sobre a mudança de paradigma no processo de ensino e aprendizagem da escrita pelo surdo, explicando que os professores de Língua Portuguesa, ao trabalharem com os alunos surdos em sala de aula, precisam se desprender do ensino restrito à decodificação, tradução e memorização das palavras. É importante sublinhar que a visualidade, ou seja, o modo pelo qual o surdo percebe o mundo, é essencial para um processo de construção da aprendizagem com qualidade. Nesse viés, Sampaio (2016) apresenta o sistema de *Shape coding* como uma estratégia de ensino para o desenvolvimento da leitura e da escrita de alunos surdos, pois a operacionalização desse sistema se dá por meio de setas, cores e formas, as quais servem como pistas visuais para explicar ao surdo, o modo de como as regras gramaticais da segunda língua se organizam em um texto. Enfim, é uma estratégia visual, em que o surdo pode

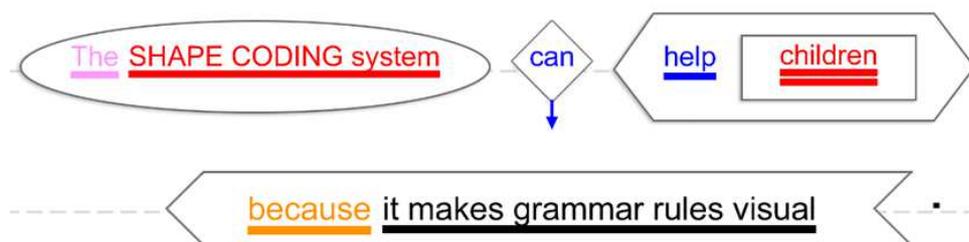
do tratamento dos aspectos gramaticais e da reflexão sistemática sobre os aspectos discursivos dos alunos, no entanto, a criação de contextos efetivos de uso da linguagem é condição necessária, porém não suficiente, sobretudo no que se refere ao domínio da escrita”. (PCN 1998, P.78 apud RIBEIRO, 2009).

⁵⁵Registramos que: “Susan Ebbels desenvolveu o *Shape Coding* na escola Moor House School, em Oxted, Surrey, Reino Unido, e compreende um trabalho de sistematização visual da linguagem, que se baseia na codificação visual das estruturas gramaticais, ou seja, um código de formas. O *Shape Coding* tem sido utilizado desde 1999, principalmente para crianças e jovens com distúrbios da fala entre 7 e 20 anos, mas também foi usado com sucesso com crianças mais novas, crianças com deficiência auditiva, crianças com Síndrome de Down e adultos com afasia adquirida. O sistema usa formas, cores e setas para deixar explícitas as regras gramaticais do inglês”. (SAMPAIO, 2018, p. 50-51).

⁵⁶Fernandes (2006) explica que “a correspondência letra-som, a rota fonológica para leitura, não será possível para os surdos, deste modo, as palavras são processadas visualmente (por meio da memória da palavra como um todo, ao modo de “fotografia de palavras”) e reconhecidas pelo desenho, pela forma ortográfica sendo que, a essas palavras, sendo atribuída alguma significação, configura-se a rota lexical”. (FERNANDES, 2006 apud SAMPAIO 2018, p. 27).

aprender a escrita de determinado texto. O leitor pode acompanhar um exemplo através da Figura abaixo.

Figura 2 – Shape coding: maneira visual de ensinar gramática falada e escrita



Fonte: Elaborada por Susan Ebbels (2007).

Maquieira (2018), no texto *Língua Portuguesa para surdos nos anos iniciais do ensino fundamental: Reflexões sobre atividade em sala de aula*, objetiva refletir sobre atividades de língua portuguesa para crianças surdas matriculadas em uma sala de aula multisseriada de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A autora apoia-se nos estudos de Quadros (1997), Karnopp (2012), Gesueli (2012), Giordani (2012), Fernandes (2013), Pereira (2011), Lacerda (2015) e Lebedeff (2017) para compreender o conceito de *letramento*⁵⁷ ligado a contextos de leitura em meio a gêneros discursivos⁵⁸ significados por processos visuais⁵⁹.

A autora constata em sua análise que o ensino da língua portuguesa para os surdos ainda prioriza atividades de vocabulários, guiadas por uma concepção de currículo tradicional. Ademais, a pesquisa considera que as políticas públicas educacionais não dialogam com o currículo destinado à educação de surdos e, conseqüentemente, os professores não têm clareza do modo adequado para trabalhar com alunos surdos. Diante disso, o estudo revela a necessidade de maior investimento no ensino de gêneros discursivos que levem os alunos surdos a entenderem e a explicarem as escolhas que fazem ao produzirem um texto. Observemos o posicionamento da autora:

⁵⁷ De acordo com o estudo o conceito é discutido por Lebedeff (2017) como atividades em que a leitura e a escrita tenham significado, função social e sejam relevantes à vida de cada indivíduo. (MAQUIEIRA, 2018, p. 46).

⁵⁸ Observemos que: “Koch (2002) define gêneros discursivos como tipos de enunciados marcados social e historicamente e diretamente relacionados às diferentes situações sociais. Logo, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo, podendo ser escolhidos de acordo com as esferas de necessidades temática, o conjunto de participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor”. (MAQUIEIRA, 2018, p. 44).

⁵⁹ Conforme a pesquisa: “Conceito utilizado por Fernandes (2006), Lacerda (2015) e Lebedeff (2017), em que a imagem como instrumento sígnico traz consigo a capacidade de fazer pensar, de atribuir significado, de modo que a linguagem verbal e o desenho estejam ligados de múltiplas maneiras: O desenho pode migrar para a escrita e formar um novo signo”. (MAQUIEIRA, 2018, p. 43).

Por não haver apropriação do português do mesmo modo que as crianças ouvintes, uma abordagem bilíngue para os surdos precisa existir para oportunizar a compreensão do que significa diferença neste contexto de ensino, não basta apenas escrever uma palavra no papel, esperando-se que o surdo entenda o que está acontecendo no seu meio. Logo, aprender português decorre da significação que o Português assume nas práticas sociais e na constituição de sentido da Língua de Sinais (Maqueira, 2018, p. 39).

Constatamos, nesta unidade de significados, que a tarefa de escrever exige do surdo a capacidade de assimilar os elementos gramaticais que compõem um texto. Entretanto, acreditamos que o professor deve ter consciência de que o modo de aprender do surdo requer um modo de ensinar que trabalhe sua condição visual. Segundo Maqueira (2018), a abordagem bilíngue de surdos se preocupa com o processo de ensino e aprendizagem da escrita sob um olhar mais didático, considerando que cada língua, no caso Libras e língua portuguesa, cumpre um papel social. Neste contexto, evidenciamos que o processo de ensino e aprendizagem da escrita da língua portuguesa, demanda de ações que viabilizem a Libras, como a língua de instrução de todo esse processo de aprendizagem escrita. Assim, a Libras estimulará o diálogo possibilitando a interação entre o surdo, os colegas e os professores.

No texto *Língua Portuguesa para surdos nos anos iniciais do ensino fundamental: Reflexões sobre atividades em sala de aula*, o autor Demambro (2019) objetiva investigar de que forma o processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa como língua adicional⁶⁰ para surdos, por meio de uma proposta baseada em atividade social⁶¹ e de Multiletramentos⁶², relaciona-se com as possibilidades de desenvolvimento de repertório⁶³/mobilidade⁶⁴. O pesquisador dialoga com Blackledge e Creese (2017), ao afirmar que a língua é um complexo de recursos móveis que possibilita ao sujeito transitar entre contextos diversos, o que gera mobilidade.

Também dialoga com Leffa e Irala (2014), ao dizer que a aprendizagem de uma língua adicional proporciona ao aluno o uso do seu repertório. Por fim, dialoga com Liberali e Santiago

⁶⁰ Observamos que: “Segundo Leffa e Irala (2014) o conceito de língua adicional promove uma construção a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece. O que é aprendido em uma língua expande para o repertório da outra língua e vice versa”. (DEMAMBRO, 2019, p. 59).

⁶¹ Atentamos para o fato de que: “Leontiev (2010) esclarece que atividades sociais são processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito, isto é o motivo”. (DEMAMBRO, 2019, p. 59).

⁶² Notamos que: “Para Liberali (2015), multiletramentos é a integração de vários modos de construir significados em que aspectos multimodais (visuais, espaciais, auditivos, posturais, entre outros) se adicionam ao texto escrito e falado, possibilitando a reconfiguração de como a linguagem é usada”. (DEMAMBRO, 2019, p. 65).

⁶³ Conforme Bush (2015), o conceito de repertório significa um todo que abarca “línguas, dialéticos, estilos, registros, códigos e rotinas que caracterizam a interação na vida cotidiana”. (DEMAMBRO, 2019, p. 65).

⁶⁴ Segundo a pesquisa: “Conceito utilizado por Blackledge e Creese (2017), que promove não apenas como um movimento de pessoas de um país para outro para fazer uma nova vida, mas sim a mobilidade dos recursos linguísticos e outros semióticos no tempo e no espaço”. (DEMAMBRO, 2019, p. 65).

(2016), ao entender que a atividade social faculta o comportamento do sujeito para novos papéis em sociedade. Esse pesquisador procede uma discussão sobre a organização de um currículo com base em atividades sociais que possibilitem o engajamento no processo de aprendizagem da língua, além de desenvolver a capacidade de estabelecer relações com o cotidiano do estudante. O autor evidencia que o ensino da escrita como língua adicional ganha destaque por meio de práticas de registro e mobilidade, as quais abrem fronteiras entre determinadas línguas e possibilitam a entrada de outros recursos, como, por exemplo, as palavras, os gestos e as mímicas, no intuito de auxiliar no processo de aprendizagem dessa língua.

Observamos no trabalho deste autor uma mudança de concepção linguística da trajetória do ensino da escrita da língua portuguesa pelo surdo, dando impulso à construção de um outro modo de pensar o português para o surdo. Isso porque o foco não está no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa como a língua materna⁶⁵ do surdo, foco que coloca a atividade comunicativa da escrita longe do entendimento do surdo. Tampouco se pode pensar que esse processo de aprendizagem da escrita tenha de seguir a concepção de segunda língua⁶⁶, a qual pressupõe uma abordagem contrastiva entre os sistemas Libras e língua Portuguesa em questão. Entendemos, então, que a atividade comunicativa via texto, ancorada na perspectiva de língua adicional, isto é, a partir da língua materna, a língua adicional valoriza o contexto histórico e cultural do sujeito, possibilita a ele, uma reflexão sobre a relação desta língua com as suas práticas cotidianas, como, por exemplo: entender o que é esta língua, a quem ela pertence, como ela funciona na relação sujeito e meio social.

Abreu (2020) foca seu trabalho na *Categoria determinante na aquisição de Português (L2) escrito por surdos*. Esta pesquisadora objetiva investigar a interlíngua⁶⁷ do surdo, falante da Libras e aprendiz de português escrito como segunda língua. A autora dialoga com Chomsky (1986), ao argumentar que o conceito de *faculdade da linguagem*⁶⁸ como um órgão inato da mente humana, que percebe a variabilidade de padrões de estruturação dos textos dos surdos em relação ao uso convergente de nominais nus em português. Em sua investigação sobre o uso

⁶⁵ Conforme Goldfeld (1997), o conceito refere-se à concepção de língua, utilizado no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, na modalidade oral para surdos. Nesta perspectiva, o surdo era exposto a situações de oralização e de memorização das palavras, não podendo usar as mãos para se comunicar. (1997, p. 30).

⁶⁶ De acordo com Albres (2005), o termo “segunda língua” baseia-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua estrangeira, onde a Língua Portuguesa para surdos, segue as metodologias de ensino de segunda língua e reconhece a Libras como a primeira língua das pessoas surdas. (2005, p. 85).

⁶⁷ O conceito de interlíngua adotado neste trabalho aponta para um processo mediado pela primeira língua que apresenta “falhas” diante da língua alvo. Entende-se que, durante o processo de aquisição da L2, situações externas determinam resultados diferentes. (ABREU, 2020, p. 54).

⁶⁸ Conforme Chomsky (1995), faculdade da linguagem é um dispositivo inato presente em todos os seres humanos como herança biológica. (ABREU, 2020, p. 32).

dos artigos definidos como núcleo dessa categoria em ocorrência dos nominais nus, a autora constata a possibilidade dos surdos distinguirem o uso do artigo definido e de nominais nus nos contextos relevantes, considerando a metodologia de aprendizagem linguística ativa⁶⁹. Esta constatação mostra ao leitor uma proposta de educação linguística para os contextos de educação bilíngue Libras e língua portuguesa que desenvolva a consciência sobre a gramática da língua portuguesa pelo surdo, ao invés de bani-la do seu processo de aprendizagem.

A pesquisa de Cezar (2014), que tem como título *Uma proposta linguística para o ensino da escrita formal para surdos brasileiros e portugueses*, objetiva investigar uma metodologia de ensino para a escrita formal dos surdos brasileiros e portugueses, considerando, para isso, os aspectos teóricos e linguísticos das ortografias. A pesquisadora dialoga com Cagliari (2004), ao afirmar que a escrita depende do entendimento *ortográfico*⁷⁰ para que as ideias sejam produzidas de modo claro e inteligível aos olhos do leitor. Cezar (2014) revela que, ao serem submetidos a um processo⁷¹ de interiorização de regras, de sua função social e da linguística, os alunos surdos aprendem. A autora destaca em suas considerações que as dificuldades apresentadas na escrita pelo surdo derivam da ineficácia de metodologias aplicadas ao ensino de língua portuguesa. Por isso, Cezar (2014) acredita que uma abordagem metodológica adequada à condição visual do surdo, assim como a intervenção organizada para esta pesquisa, que foi o jogo de regras ortográficas⁷², contribui para o seu desempenho na escrita.

Ao referir-se sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita, Cezar (2014) afirma que:

O ensino da leitura e da escrita tem de levar o aluno a pensar, a refletir e a interagir. Após conhecer algumas regras de decifração e de funcionamento da escrita, torna-se importante ampliar o leque linguístico do aluno e introduzir os princípios teóricos que regem uma ortografia. Esse procedimento ajuda os alunos a se sentirem seguros em um lugar de construção do conhecimento. (Cezar, 2014, p. 73).

⁶⁹ Metodologia de aprendizagem linguística ativa é um conceito utilizado pela autora Pilati (2017), o qual permite que o aluno aprenda, de forma ativa e criativa, os conhecimentos de sua língua. Parte do pressuposto de que o aluno ao ir à escola já possui uma gramática internalizada (ABREU, 2020, p. 101).

⁷⁰ Segundo Cagliari (1989), a função da ortografia é neutralizar a variação dialetal, permitindo que os falantes de diferentes dialetos reconheçam uma determinada palavra e entendam o que está escrito. (CESAR, 2014, p.28).

⁷¹ Para a compreensão das regras da nova ortografia, os alunos surdos foram submetidos a um jogo de regras, criado e adaptado também pela investigadora, que aborda as regras ortográficas, tanto no seu aspecto normativo quanto no desenvolvimento do “por quê”, do “para quê” se aprende ortografia. (CESAR, 2014, p. 146).

⁷² O jogo de regras aplicado na investigação é fruto de uma sucessão de estudos realizados com ouvintes ao longo dos anos - alunos com dificuldade de aprendizagem, realizado pela presente pesquisadora e seus orientadores (CEZAR, 2005, 2006, 2007, 200918; ROMUALDO, CALSA; CEZAR, 201219). Tiveram como tema as regras de acentuação gráfica e as novas modificações ortográficas. No entanto, nesta pesquisa, o foco de investigação são as regras propostas pelo Novo Acordo Ortográfico, quando aplicado aos alunos surdos brasileiros e portugueses. A dinâmica do jogo e as palavras da aplicação de Portugal foram adaptadas. (CESAR, 2014, 91).

Conforme o explícito, o que importa, portanto é entender que a escrita de determinada língua demanda que o sujeito conheça os seus parâmetros e as suas regras, para, então, mediante uma situação de escrita, refletir sobre esses parâmetros e regras, de modo consciente. Dessa forma, o sujeito pode fazer as melhores escolhas e combinações das palavras com o intuito de organizar as ideias coerente e inteligivelmente. No caso do aluno surdo, aprendiz da escrita da língua portuguesa, é preciso incluir neste processo a Libras como a língua de instrução nas práticas de interação verbal, considerando que é por meio desse instrumento linguístico visual/gestual que ele materializa o seu pensamento, constrói conhecimentos e constitui uma rede de sentidos em sua mente, a qual, posteriormente, dialogará com a língua escrita da língua portuguesa. Assim, torna-se importante que o professor tenha conhecimento sobre o funcionamento cultural e linguístico do surdo, considerando o que ele já sabe e o que ele ainda precisa desenvolver mediante suas capacidades.

Neves (2017), no estudo *Educação Bilíngue para surdos e as implicações para o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua*, objetiva analisar as implicações do contexto de ensino-aprendizagem bilíngue para o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua para surdos. A autora dialoga com Cumminis (1981), ao afirmar que a *Independência Linguística*⁷³ considera o papel da primeira língua, o contexto de ensino e aprendizagem, a motivação e o *input* linguístico como aspectos essenciais para o bom desenvolvimento da escrita. Em sua pesquisa, os dados foram gerados por meio de entrevistas, questionários e avaliações submetidos aos participantes surdos, usuários da Libras e que estudavam em escolas inclusivas. Os resultados das análises demonstraram que o contexto de ensino e de aprendizagem pode impactar no desenvolvimento da aprendizagem de uma segunda língua por alunos surdos e, por isso, é necessário consolidar, nas práticas escolares, uma proposta didático-pedagógica para o ensino da segunda língua para esse público.

Em relação ao contexto de ensino e aprendizagem da escrita pelo surdo, Neves descreve um trecho pensado por Cummins (1983):

Para Cummins (1983) a motivação dos aprendizes é determinante para o sucesso no desenvolvimento de uma segunda língua, pois quando as pessoas se identificam com os membros do grupo da L2 e sua cultura, sentem-se muito mais motivadas para aprendê-la. Por isso, Cummins (1983) ratifica a importância de desenvolver

⁷³ A Interdependência Linguística afirma que as crianças podem obter níveis elevados de competência na segunda língua com o desenvolvimento da sua primeira língua, especialmente no uso de determinadas funções da linguagem que são básicas para a escolarização e o desenvolvimento de vocabulário e conceitos, favorecendo-se fora da escola. Um nível elevado de competência da primeira língua terá um nível similar na segunda. (APPEL e MUYSKEN, 1996 apud NEVES, 2017, p.56).

programas bilíngues que promovam tal motivação, uma vez que as variáveis motivacionais e linguísticas em interação com os métodos educativos podem favorecer o aprendizado da segunda língua a partir de um modelo de bilinguismo aditivo que valorize as duas línguas no contexto de aprendizagem (CUMMINS 1983 apud NEVES, 2017, p. 59).

Isso posto, o processo de ensino e de aprendizagem da escrita da língua portuguesa, como segunda língua para surdos, está ligado à concepção de bilinguismo aditivo⁷⁴, a qual considera a relação das duas línguas (Libras e língua portuguesa) no desenvolvimento da identidade bilíngue do surdo. É preciso ressaltar que estas duas línguas, muitas vezes ou quase sempre, encontram-se juntas no mesmo espaço de aprendizagem em que o surdo está presente. Por essa razão, Neves (2017) destaca que a competência linguística em Libras (primeira língua) desenvolvida pelo surdo pode ser transferida para a aprendizagem da segunda língua. Portanto, neste viés de processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa por surdos, é preciso considerar alguns fatores, para além do domínio da Libras, tais como: o papel do professor, a motivação para aprender a outra língua e a interação com a língua portuguesa, para, então, pensar em um contexto linguístico bilíngue, baseado na diferença linguística e cultural do surdo, que de fato favorece o desenvolvimento da escrita da língua portuguesa.

O estudo de Souza (2015), intitulado *Educação Plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em Português (segunda língua) e inglês (terceira língua)*, objetiva investigar as contribuições de um ambiente comunicativo e plurilíngue de ensino de inglês para o desenvolvimento de estratégias de comunicação na escrita de surdos em inglês (terceira língua) e português (segunda língua). A autora dialoga com Brown (1994), Larsen-Freeman (2000), Littlewood (1981), Richards e Rogers (2001), ao afirmar que as *estratégias de comunicação*⁷⁵, possibilitam ao aprendiz de línguas, mediante a falta de recursos linguísticos sobre determinada língua, empréstimos linguísticos da língua materna.

A partir desse entendimento, a pesquisadora propôs um curso de inglês no qual a Libras (primeira língua do surdo) é a língua de instrução. Nesse curso, foram coletadas as produções textuais dos participantes surdos escritas em inglês e português para serem analisadas as estratégias de comunicação. Os resultados⁷⁶ apontam para um desenvolvimento positivo dos

⁷⁴ Nesse tipo de bilinguismo, as duas línguas são vistas como essenciais para os aprendizes, isto é, ao adicionar uma segunda língua ao contexto de aprendizagem, eles continuam a desenvolver os conhecimentos conceituais e acadêmicos da sua primeira língua. (CUMMINS, 2000 apud NEVES, 2017, p.59).

⁷⁵ Como define Ellis (1997, p. 138), as estratégias de comunicação são “estratégias usadas tanto por falantes nativos quanto por aprendizes da L2 para superar problemas comunicativos resultantes da falta de recursos linguísticos ou da incapacidade de acessá-los. (SOUZA, 2015, p. 71)

⁷⁶ De forma geral, os dados sugerem que: (a) houve um estímulo ao uso de estratégias de comunicação na escrita em inglês e em português, principalmente da primeira para a segunda coleta, o que ajudou os estudantes a terem outros recursos para escrever enquanto sua proficiência na língua-alvo está em desenvolvimento; (b) a dependência

participantes surdos sobre a escrita do português e do inglês diante de um contexto plurilíngue⁷⁷. Neste espaço, as estratégias de comunicação partem das discussões sobre a estrutura linguística das três línguas em pauta: Primeira língua⁷⁸ (Libras), Segunda Língua⁷⁹ (língua portuguesa) e Terceira Língua⁸⁰ (língua inglesa). Assim, a autora destaca que, ao confrontar os elementos linguísticos entre estas línguas, o surdo transfere as informações gramaticais de uma língua para a outra e passa a compreendê-las no conjunto do texto. Nesta abordagem, a construção de um entendimento sobre o modo de uso das estratégias de comunicação pelo surdo, mediante situações de aprendizagem de determinada língua, fornece um panorama de ideias e reflexões para se pensar a aprendizagem de outras línguas, a saber, a língua inglesa e a língua espanhola, que muitas vezes estão postas para os surdos na escola.

No texto *Ensino de português como L2 a surdos – proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade*, Souza (2018) objetiva investigar a construção de uma proposta de roteiro/syllabus⁸¹ gramatical para o ensino de português-por-escrito⁸² básico a surdos. A autora

da Libras e do português nos textos em inglês (e da Libras nos textos em português) diminuiu da segunda para a terceira coleta; (c) houve indicativos de aquisição de recursos linguísticos em inglês e em português ao longo do curso; e (d) houve o estabelecimento de uma postura ativa e criativa na escrita em inglês e em português por parte dos estudantes surdos, que se tornaram protagonistas do seu dizer também no meio escrito. (SOUZA, 2015, p. 9-10)

⁷⁷ Algumas das contribuições identificadas no contexto plurilíngue: (a) o estímulo ao uso de estratégias de comunicação na escrita em língua inglesa e em portuguesa, percebido pelo aumento do número de ocorrências de estratégias de comunicação, principalmente da primeira para a segunda coleta. Isso ajuda os estudantes a terem outros recursos para escrever enquanto sua proficiência na língua-alvo está em desenvolvimento; (b) menor dependência da L1 e da L2 em língua inglesa e da L1 no caso do português-L2, com o passar do tempo no curso, percebida pela redução de transferências intralinguísticas da segunda para a terceira coleta; (c) indicativos de aquisição de recursos linguísticos em língua inglesa e em língua portuguesa, percebida pela redução de ocorrências de estruturas não padrão; e (d) o estabelecimento de uma postura ativa e criativa na escrita em língua inglesa e em língua portuguesa por parte dos estudantes surdos, que se tornaram protagonistas do seu dizer também no meio escrito. Trata-se, pois, de um empoderamento dos sujeitos surdos enquanto aprendizes de uma L3 e aprendizes/usuários de uma L2. (SOUZA, 2015, p. 333).

⁷⁸ Na comunidade surda do Brasil, por exemplo, quando os surdos são filhos de pais ouvintes, normalmente a LM da criança surda não será a mesma dos pais. Sendo o português uma língua oral-auditiva, ela não poderá ser adquirida espontaneamente pelas pessoas surdas, em razão de sua condição física/audiológica. Nesse sentido, o português, a língua dos pais, não será sua língua materna. Utilizando o critério da identificação, podemos sustentar que a língua de sinais é a LM/L1 das pessoas surdas, mesmo que o contato com essa língua ocorra após o contato com a língua oral-auditiva dos pais — a qual exerce um papel de L2 na vida desses indivíduos. (SOUZA, 2015, p. 34)

⁷⁹ Crystal (1997) define o termo segunda língua, como uma língua não nativa, usada para fins comunicativos cotidianos em um determinado país. Pressupõe-se que o falante de uma L2 esteja imerso em sua cultura. (SOUZA, 2015, p. 35).

⁸⁰ O termo “língua estrangeira”, para Crystal (op. cit.), também é usado para designar uma língua não nativa, mas que não possui status de um meio rotineiro de comunicação num país. (SOUZA, 2015, p. 35).

⁸¹ O termo syllabus, equivalente a roteiro, foi cunhado pelos britânicos para definir a declaração de assuntos, tópicos ou áreas que seriam trabalhados no curso que conduziria a determinada prova/avaliação, fosse ela qual fosse. (SOUZA, 2018, p. 47).

⁸² O termo ‘português-por-escrito’ (doravante PPE), postulado por Grannier (2002), para identificar o português ensinado aos surdos nas etapas iniciais de seu aprendizado. (SOUZA, 2018, p. 40).

dialoga com Nunan (1988) e Krankher (1987) ao afirmar que o *Roteiro/syllabus gramatical*⁸³ pode auxiliar na inserção do surdo a comunidade letrada que o cerca. De acordo com a pesquisadora, o roteiro gramatical foca na seleção de itens gramaticais⁸⁴ da escrita da língua portuguesa para serem trabalhados no processo de aprendizagem do aluno surdo.

Primariamente, Souza (2018) recorre à análise de livros específicos⁸⁵ (teóricos) e livros didáticos⁸⁶ (práticos). Na análise dos livros específicos, a pesquisadora constata que somente a obra “Português para deficiente auditivo – Gotti (1998)” apresenta um roteiro organizado explicando e indicando tópicos gramaticais da língua portuguesa que podem ser trabalhados com os alunos surdos em um tempo não determinado. As demais obras somente indicam estratégias metodológicas, exemplos de atividades. Elas não fornecem informações sobre métodos e abordagens que podem ser usados no trabalho com a escrita da língua portuguesa com os surdos. Desse modo, a pesquisadora propõe a construção de um roteiro gramatical, onde trabalha com os tempos verbais e níveis a partir da seleção⁸⁷ de vinte e dois livros infantis⁸⁸.

⁸³ Roteiro/syllabus gramatical, baseia-se na concepção de que os tópicos gramaticais podem ser um suporte, um guia para o trabalho dos professores elaboradores de Materiais Didáticos (MD) e que esse suporte precisa estar ancorado por situações de uso natural da língua para que tal conjunto alcance o objetivo de proporcionar aprendizado da língua-alvo. Porém, ele será, sim, um norteador do processo pedagógico dentro de um contexto comunicativo, em que as interações com o texto são tão importantes no processo de ensino quanto as que se realizam entre os participantes das atividades de sala de aula. (SOUZA, 2018, p. 58).

⁸⁴ Na pesquisa, a autora contou com a seleção de 22 livros, cujo critério de seleção baseou-se, nos autores brasileiros, por se entender que os temas poderiam estar mais relacionados ao dia a dia dos alunos e temas que fossem interessantes para a construção da identidade social dos alunos surdos – por se saber que muitos deles chegam à escola com pouco ou nenhum conhecimento de sua identidade. A partir dos livros, a autora trabalhou com a forma verbal, tamanho da história e as conjunções para cada nível. (SOUZA, 2018, p.165).

⁸⁵ Livros específicos que orientam para o ensino da língua portuguesa a surdos: Português para deficiente auditivo – Gotti (1998). Ensino de língua portuguesa para surdos. V. I e II – Salles *et al.* (2007). Ideias para ensinar português para surdos – Quadros e Shmiedt (2006). Orientação Curricular: Língua portuguesa para pessoa surda – Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo (2008). (SOUZA, 2018, p.117).

⁸⁶ Livros Didáticos que orientam a construção de materiais didáticos para o ensino da Língua Portuguesa a surdos: 1. Diálogo Brasil – curso intensivo de português para estrangeiro – Lima, Lunes e Leite (2003). 2. Terra Brasil – Dell’Isola e Almeida (2008). 3. Interagindo em português – Textos e visões do Brasil – Grannier e Henriques (2001). 4. Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação. Ponce, M. Harumi *et al.* (2004). 5. Muito prazer: fale o português do Brasil. Fernandes, Rocha, Ferreira, Lurdes S. B. e Ramos (2008). (SOUZA, 2018, p. 117).

⁸⁷ Diante de inúmeras opções de livros, tanto nas livrarias quanto os indicados por professores especialistas na Educação Infantil, nenhuma temática foi descartada, porém foi necessário estabelecer dois pontos norteadores quanto ao critério “tema” e fazer um recorte para não inviabilizar a coleta de dados. O primeiro ponto teve caráter eliminatório e o outro classificatório, foram eles: a) somente autores brasileiros – por se entender que, assim, os temas poderiam estar mais relacionados ao dia a dia dos alunos, privilegiando a cultura envolvida; e b) temas que fossem interessantes para a construção da identidade social dos alunos surdos – por se saber que muitos deles chegam à escola com pouco ou nenhum conhecimento de sua identidade, pois a família é falante de outra língua. (SOUZA, 2018, p. 165).

⁸⁸ **Livros infantis:** 1. A pipa e a flor – Rubem Alves, Ed. Edições Loyola 2. ABC do Brasil – Ana M. Machado, Ed. SM 3. Cada um com seu jeito, cada jeito é de um – Lucimar R. Dias, Ed. Alvorada 4. Cavalgando o arco-íris – Pedro Bandeira, Ed. Moderna 5. Cenas da infância – James Misse, Ed. Pé da Letra 6. Correspondência – Bartolomeu C. Queiroz, Ed. RHJ 7. E o dente ainda doía – Ana Terra, Ed. DCL 8. Emburrado – Celso Cisto, Ed. Paulus 9. Feminina de menina, masculino de menino – Márcia Leite, Ed. Leya 10. Mania de Explicação – Adriana Falcão, Ed. Salamandra 11. Manual da Roça do Chico Bento, Ed. Globo 12. Manual de Aventuras do Cebolinha,

No roteiro gramatical a autora trabalha com a intensificação de cores, setas, figuras e sublinhados para atender à necessidade visual do surdo. Conclui que trabalhar com os textos infantis, a partir do roteiro gramatical, demanda conhecimento sobre o processo de aprendizagem do surdo, muitas decisões sobre as escolhas de materiais e tempo para compilar as atividades. Porém, serve como uma fonte de interação e um material didático potente para o trabalho do professor com a língua portuguesa para o surdo.

Junior (2018), no trabalho *Oficina Pedagógica escrita para surdos usuários da Libras*, objetiva desenvolver atividades de escrita orientada à produção do gênero textual cartaz para o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua para aprendizes surdos. A autora dialoga com Marcuschi (2010), ao afirmar que o trabalho com o *gênero textual*⁸⁹ possibilita a participação dos surdos no sistema de atividades sociais a partir da escrita da língua portuguesa.

Para explicar o trabalho com gênero textual, a pesquisadora propôs um sistema de atividades pedagógicas⁹⁰, onde desenvolve ações para a elaboração de um cartaz. As ações envolveram atores sociais (professor, mediadora, bolsistas e aprendizes surdos), que são os sujeitos da pesquisa, recursos mediacionais (sala de aula, tela de projeção, data show, slides e entre outros), que é o ambiente com recursos adequados para o desenvolvimento da atividade, e objetos (cartaz da campanha contra a corrupção no Brasil do PEU-OLEPS), que é o tipo de gênero textual trabalho pelos sujeitos na oficina. Em suas análises, a partir da organização de um ciclo⁹¹ de ensino e de aprendizagem, a autora analisa que, embora os participantes surdos tenham demonstrado dificuldades⁹² de compreensão textual e de escrita, o trabalho pedagógico

Ed. Globo 13. Míg, o descobridor – Ana Miranda Ed. Record 14. O clima – Núria Roca, Ed. Ciranda Cultural 15. Pensando com Sofia – Quem sou eu? – Bete Godoy e Patricia Rocha, Ed. Cortez 16. Procura-se Lobo – Ana M. Machado, Ed. Ática 17. Quando crescer, quero ser... – Alina Perlman, Companhia Editora Nacional 18. Quero ser rico: rico de verdade – Álvaro Modernell, Ed. Mais Ativos 19. Se ligue em você, V. 1 e 2 – Tio Gaspa, Ed. Vida e Consciência 20. Uma cor, duas cores, todas elas – Lalau e Laura Beatriz, Ed. Cia das letras 21. Uxa, ora fada, ora bruxa – Sylvia Orthof, Ed. Nova Fronteira 22. Vida de Cachorro – Flávio de Souza, Ed. Formato Editorial. (SOUZA, 2018, p.165)

⁸⁹ Gênero textual é uma prática social que faz circular discursos, organiza e sistematiza ações tipificadas de sujeitos que atuam na sociedade, participam de atividades e interagem, assumindo papéis e propósitos juntamente com outros participantes em um dado sistema de atividades. (JUNIOR, 2008, p. 18).

⁹⁰ Bawarshi e Reiff (2013) definem o sistema de atividades pedagógicas como um sistema composto por sujeitos recursos mediacionais e objetos/motivos que interagem para produzir certos resultados. Esta interação se apoia em regras/normas, comunidade e divisão de trabalho. Sujeitos são os indivíduos que realizam a atividade, atuando isolados ou em grupos, recursos mediacionais são ferramentas em uso, que permitem que os sujeitos realizem seu trabalho, e o objeto/motivo é o foco da ação – sobre o qual os sujeitos aplicam os recursos mediacionais, a fim de alcançar um resultado. (BAWARSHI; REIFF, 2013, apud JUNIOR, 2018, p. 95)

⁹¹ Ciclo de ensino e aprendizagem utilizado pela pesquisadora: a) contextualizar o conhecimento sobre corrupção no Brasil; b) apresentar o gênero textual cartaz; c) realizar leitura do cartaz Não aceito Corrupção, atividade de escrita e reescrita; d) produzir cartazes contra a corrupção no Brasil. (JUNIOR, 2018, p. 97).

⁹² Neste processo, constou-se que os aprendizes não tinham conhecimento suficiente para produzir o gênero solicitado: eles desconheciam o termo corrupção, bem como o gênero textual cartaz e suas características, não

utilizado, que envolveu a contextualização de um gênero textual (cartaz), além do exercício contínuo de escrita e reescrita, levaram os aprendizes à produção de textos significativos do ponto de vista comunicativo. Nesta abordagem, a ideia de Junior (2018) nos ajuda a compreender que quanto mais o surdo for exposto a situações de leitura e de escrita, maior será a sua chance de desenvolver novos conhecimentos.

Por fim, na análise geral dos textos que compõe a categoria intitulada “*O processo de ensino e aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo sob o olhar da Linguística*”, evidenciamos que os estudos partem da Libras (primeira língua) e da percepção visual do surdo para discutir o processo de ensino e de aprendizagem da escrita da língua portuguesa. Os trabalhos revelam que predomina a perspectiva de ensino da língua portuguesa para surdos como segunda língua, em que a aprendizagem de língua portuguesa segue a abordagem contrastiva⁹³ (comparação) entre as estruturas gramaticais das línguas em questão.

Nesta abordagem contrastiva, a Libras desenvolve a função de preencher as lacunas linguísticas que faltam para produzir a escrita na segunda língua, podendo provocar irregularidades sintáticas na escrita dos surdos, que coincidem com a ordem gramatical da primeira língua. Estas irregularidades sintáticas são denominadas de “erros”⁹⁴, e estes erros proporcionam ao professor uma compreensão sobre as dificuldades dos surdos em relação à escrita. Concordamos com as pesquisas quando afirmam que a Libras desempenha um papel bastante essencial para a aprendizagem da escrita da língua portuguesa.

Porém, partilhamos da ideia de Capovilla (2001), ao pensar que não podemos afirmar que todos os erros apresentados do confronto gramatical entre a Libras e a língua portuguesa são frutos da troca que o surdo faz com a Libras, em virtude de que esses dois sistemas (Libras e o sistema escrito da língua portuguesa) diferem-se na sua forma linguística. Ou seja, a Libras é uma língua de modalidade gestual/visual e a língua portuguesa é uma língua de modalidade oral/escrita. Portanto, os erros de leitura e de escrita podem estar ligados à diferença entre o sinal (quirêmico)⁹⁵ e a escrita (alfabética). Por esta razão, sentimos a necessidade de mais

dispunham de um sinal para representar a palavra cartaz, ou mesmo o gênero cartaz, nem conheciam determinadas palavras e enunciados pertinentes a atos corruptos. (JUNIOR, 2018, p. 177).

⁹³ Análise Contrastiva (AC) é uma corrente dentro da linguística que preconiza, através da comparação das línguas, prever as dificuldades e antecipar os erros. A AC deu suporte ao Método Áudio lingual cuja premissa considera que os erros ocorrem principalmente como resultado de interferência linguística, ou seja, quando o aprendiz transfere os hábitos da LM para a LE. (ATANAKA, 2017).

⁹⁴ Durante o processo de aprendizagem de um idioma estrangeiro, classifica-se por “erro” toda transgressão involuntária da norma, ou seja, do sistema de regras que normatiza o emprego social do idioma. (ATANAKA, 2017).

⁹⁵ Stokoe (1960) propôs o termo Quirema como a unidade mínima das línguas de sinais, análoga ao fonema, que é a unidade mínima das línguas faladas. (CAPOVILLA, 2011).

estudos que tragam discussões sobre um processo de escrita adicional à Libras, pelo viés reflexivo sobre o funcionamento desta língua na vida do surdo.

Na próxima seção, apresentamos a investigação sobre o tema da escrita da língua portuguesa pelo surdo, através do olhar da Educação.

2.1.3 O processo de ensino e aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo sob o olhar da área da Educação

Apresentamos nesta categoria a classificação de oito dos trinta e três trabalhos pertencentes ao *corpus* deste estado do conhecimento, referente ao tema sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita da língua portuguesa realizado por surdos pesquisados no campo da educação.

Neste sentido, iniciamos com a pesquisa de Begrow (2009)⁹⁶, intitulada *A aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos: contribuições de estratégias metalinguísticas em língua de sinais*. A pesquisadora objetiva identificar o uso de estratégias metalinguísticas em língua de sinais pelos surdos e como este processo pode colaborar na aproximação com a segunda língua. A autora dialoga com Gerardi (2003), Zanini (1986), Kato e Moreira ao refletir sobre a *metalinguística*⁹⁷ no caso do surdo, que usa a Libras como instrumento linguístico de aproximação com o contexto social, por meio da qual pode analisar e refletir outras estruturas de língua, no caso a língua portuguesa.

Para tanto, a pesquisa trata, de modo mais pontual, dos caminhos que o surdo, falante da Libras, percorre para analisar e refletir sobre a própria língua, além de observar a escrita da língua portuguesa como segunda língua. Segundo a autora:

A partir da consciência da relevância da Libras, e de certa forma, pela permissão consentida e velada, é que a pessoa surda pode ser levada a compreender e a se posicionar de forma diferente frente a sua própria comunidade, frente à escola, frente ao outro com quem dialoga e mantém interação, e principalmente frente a ele mesmo, compreendendo que isso também acontece, com os sujeitos usuários de uma língua sinalizada. (BEGROW, 2009, p. 93).

A autora destaca a relevância da Libras como o instrumento linguístico responsável por permitir que os conhecimentos sejam recepcionados, internalizados e produzidos no

⁹⁶ Não foi possível acessar o texto completo de Begrow (2009) em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11802?locale=en>

⁹⁷ Gerardi (2003) refere-se à atividade metalinguística como as que falam sobre a língua explicando a linguagem, o que se diz dela, o que se diz com ela, através dela mesma. (BEGROW, 2009, p.80).

pensamento do surdo. A Libras também é responsável em provocar no surdo uma reflexão linguística do que ele sinaliza, considerando que ele possa alcançar um estado consciente de como usar os elementos que compõem a coerência de determinado discurso, pela própria língua. Para a pesquisadora, conhecendo a organização linguística da sua primeira língua, o surdo terá condições de selecionar os elementos que se materializam em sua sinalização de modo mais qualificado. Este exercício de consciência reflexiva que o surdo pratica em sua língua pode ser trabalhado também no processo de aprendizagem da escrita da segunda língua, como ponto de partida. Frisamos que, de acordo com a autora, as estratégias metalinguísticas podem ser uma ferramenta potente para aproximar o surdo da escrita da língua portuguesa.

No estudo, *Práticas de Ensino da Língua Portuguesa para Alunos Surdos*, Andrade (2012) objetiva conhecer e analisar as práticas de ensino da língua portuguesa para alunos surdos, explicitando as possibilidades e facilidades vividas no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa por esses alunos e seus professores ouvintes. A autora dialoga com Vigotski (1998), ao afirmar que a *linguagem*⁹⁸ age essencialmente na estrutura do pensamento e que ela é imprescindível para a significação de mundo pelo sujeito.

Essa autora enfatiza que a construção de sentidos e a valorização do conhecimento que o aluno surdo traz consigo relacionam-se com as atividades, porque nelas os surdos experienciam e interagem com os espaços sociais, práticas culturais e novos conhecimentos. Nessa perspectiva, a autora destaca que o uso dos gêneros textuais torna-se essencial para o processo de aprendizagem da escrita pelo aluno surdo, visto que os gêneros textuais possibilitam ao surdo o acesso às informações de mundo e, conseqüentemente, o desenvolvimento de novos conhecimentos. Portanto, o processo de escrita do surdo, permeado pela participação nas práticas culturais, possibilita-lhe a construção de um entendimento sobre o modo de usar a escrita na sua rotina. Diante desta análise, é relevante compreender que a escola cumpre uma função essencial no processo de aprendizagem da escrita da segunda língua pelo surdo, pois é o lugar onde este aluno tem a possibilidade de interagir com os diversos gêneros textuais e compreendê-los na vida social.

No trabalho intitulado *Práticas de Ensino da Língua Portuguesa Escrita como segunda língua para surdos*, Silva (2016) objetiva analisar as práticas de leitura e de escrita que

⁹⁸ Segundo Andrade (2012), a partir dos estudos de Vigotski (1998), define-se a linguagem como um sistema simbólico em que os signos são organizados em estruturas complexas e tem um importante papel na formação das características psicológicas humanas. Ela permite lidar com objetos ausentes, possibilita generalizar, abstrair, analisar objetos, eventos, situações, além de possuir a função comunicativa entre os homens. À medida que vai interagindo com o adulto, a criança desenvolve sua linguagem e o pensamento generalizado. O uso do signo verbal – a palavra – é o ponto central da formação de conceitos e da constituição do pensamento. É através dela que pensamento e linguagem relacionam-se. (ANDRADE, 2012, p. 16).

contribuem para a aprendizagem de língua portuguesa escrita como L2 para surdos. A autora busca, nos estudos de Possenti (1996), Geraldi (1993) e Pinto (2011), a reflexão sobre o atual panorama de ensino da língua portuguesa. Em um segundo momento, busca, nos estudos de Almeida (2010), Lacerda (2013), Dorziat e Figueiredo (2003), Lacerda e Lodi (2009), uma reflexão sobre o ensino da escrita da língua portuguesa como segunda língua. Por fim, busca, nos estudos de Skliar (2001), Rangel e Stumpf (2004) e Quadros (2006), refletir sobre a educação bilíngue.

A autora descreve que compreender o processo de aprendizagem da escrita pelo surdo é de grande relevância, pois interfere diretamente no trabalho do professor e, conseqüentemente, nas suas concepções sobre a identidade surda. A pesquisadora destaca, a partir das suas análises, que a percepção dos professores, acerca da adaptação curricular em Língua Portuguesa para surdos, é a de que quase sempre se deve tolerar que a produção textual desse sujeito não contemple os aspectos significativos dessa língua, uma vez que estão baseados na estrutura linguística da primeira língua, no caso, a Libras. Silva (2016) afirma, ainda, que na maioria das vezes os professores dessa língua preocupam-se mais em repassar os conteúdos gramaticais da língua do que refletir o porquê de ensiná-los e o porquê de aprendê-los. Nesse sentido, a crítica reside no fato de que esquecem de contextualizar a escrita da língua portuguesa com as vivências dos alunos. No caso do surdo, não há preocupação em buscar conhecimentos sobre quem é o aluno surdo e sobre como ele aprende. Assim, o processo torna-se complexo e a saída, muitas vezes, é dizer que o surdo não consegue alcançar o conhecimento suficiente da escrita para se comunicar.

No trabalho *Língua Portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos*, Muller (2016) objetiva investigar e analisar práticas discursivas de ensino de língua portuguesa para surdos em contextos de educação escolar bilíngue. A autora baseou-se na teoria da análise do discurso, a partir dos estudos de Foucault (2014), para compreender os conceitos de *discurso*⁹⁹,

⁹⁹ O discurso caracteriza-se por práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos: mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar as coisas. É esse 'mais' que é preciso fazer aparecer e descrever. (FOUCAULT, 2005, apud MULLER, 2016, p. 63).

*enunciado*¹⁰⁰ e de *práticas discursivas*¹⁰¹ e, com isso, entender a existência de certas regras a que o sujeito está submetido quando pratica o discurso. Muller (2016) não adentra em questões que se ligam ao ensino linguístico da escrita da língua portuguesa para surdos, e sim analisa as práticas discursiva de ensino da língua portuguesa a surdos em contextos de educação escolar bilíngue. A autora do texto, destaca que a maioria das professoras participantes da pesquisa enunciam a falta de formação docente e de encontro entre os professores para a troca de materiais, como também enunciam a falta de materiais didáticos e teóricos que orientam o ensino da língua portuguesa a surdos. Desse modo, as propostas de ensino da língua portuguesa a surdos quase sempre estão submetidas a textos/acadêmicos ou discursos pedagógicos baseados em experiências escolares com os surdos. Então, muitas vezes, o trabalho do professor é construído a partir de intuição, conhecimento de vida e experiências de sala de aula.

Nesta direção, Muller (2016) afirma que o próprio Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa¹⁰² aponta para a necessidade de qualificação do docente no que se refere ao ensino da língua portuguesa para surdos. Isso se deve ao fato de que o acesso à língua portuguesa para os surdos depende de estar vinculado ao ensino formal, em componente curricular obrigatório.

A autora defende, assim, que o ensino da língua portuguesa para surdos esteja pautado na perspectiva de língua adicional. Ou seja, baseada em Schlatter e Garcez (2012), argumenta que na perspectiva da língua adicional o surdo pode aprender a escrita a partir de um intercâmbio cultural, considerando o acréscimo da escrita adicional à Libras. A autora destaca que a aula de Português, na visão de língua adicional, pode ser um espaço que coloque o surdo em reflexão sobre as informações de mundo que os cercam, sem negar a sua condição linguística e cultural. O trabalho de Muller (2016) nos faz refletir que, embora existam muitas pesquisas¹⁰³ com o tema sobre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, ainda precisamos ampliar o conhecimento sobre tal tema. Assim, a proposta de língua adicional no

¹⁰⁰ Um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem. (FOUCAULT, 2005 apud MULLER, 2016, p.62).

¹⁰¹ Prática discursiva vincula-se a “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. (FOUCAULT, 2005, apud MULLER, 2016, p.64).

¹⁰² THOMA, A. da S. *et al.* Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. 2014.

¹⁰³ Referimo-nos às pesquisas que compõem o *corpus* deste estado do conhecimento.

ensino da língua portuguesa para surdos pode ser outro horizonte teórico-metodológico que se abre no território dos falantes da Libras. A escrita da língua portuguesa, no viés de língua adicional, relaciona-se com o sistema linguístico e conceitual já presente na mente do surdo, no caso a Libras, a partir daí, a Libras possibilita uma relação da escrita com a representação mental.

Santos (2016) apresentou um estudo sobre *Objetos educacionais como instrumentos mediadores no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa para alunos com deficiência auditiva*. Nele, a autora objetiva analisar a influência de objetos de aprendizagem como recurso pedagógico para promover o desenvolvimento da leitura e da escrita de alunos surdos. A autora dialogou com Vygotsky (1987) e Bakhtin (1992), ao afirmar que a *mediação* e a *linguagem social*¹⁰⁴ são conceitos que estão presentes na interação dos sujeitos com o meio social. A estudiosa destaca que, ao se comunicarem, os sujeitos mostram a língua captando, transmitindo e mediando as informações de determinado assunto.

Neste movimento, Santos (2016) destaca que a língua faz com que o sujeito se desenvolva pelo partilhar de acontecimentos presentes na sociedade. Com esse olhar, pensando que outros elementos mediadores podem contribuir para o processo de aprendizagem da escrita destinado a surdos, a autora desenvolve atividades relacionadas à construção da língua escrita, propostas aos alunos surdos, por meio do *software* Tux Paint¹⁰⁵, voltado à produção de frases e parágrafos. Outra ferramenta proposta na pesquisa foi a HagáQuê¹⁰⁶, que permite ao aluno escolher cenários, personagens e balões de representação da fala que despertam o seu interesse para criar histórias em quadrinhos. Os resultados apontaram que a aplicação dos objetos da aprendizagem nas produções escritas são mais atrativas, devido ao fato de se usar recursos de desenho, tais como pintura, cenário, personagens, dentre outros. A autora destaca que, quando confrontado com o texto que tenha imagens ou gravuras, os participantes surdos demonstraram facilidades de organizar as ideias. Conforme ela, os objetos educacionais apresentam tentativas de mudanças em relação ao ensino da escrita da língua portuguesa pelo surdo.

¹⁰⁴ Segundo Bakhtin (1992), a linguagem é social, portanto o processo de construção de um texto não ocorre de forma isolada, uma vez que há uma interação, um diálogo entre outros textos, seja na escrita, seja na leitura, o sujeito necessita ter conhecimentos prévios ou básicos sobre um determinado assunto para que possa dialogar com outro. (CASTRO, 2019, p. 43).

¹⁰⁵ Tux Paint é um *software* que tem uma interface simples e acessível, apresenta, inicialmente, uma tela em branco, com várias ferramentas que podem ser utilizadas pedagogicamente na produção de convites, desenhos, pequenos textos e frases. (CASTRO, 2019, p. 87).

¹⁰⁶ HagáQuê trata-se de um editor de histórias em quadrinhos que possui um banco de imagens com os diversos componentes para a criação de uma história em quadrinhos (HQ), como cenário, personagens e balões, além de vários recursos de edição destas figuras. O som é um recurso extra, oferecido para enriquecer a HQ criada no computador. (CASTRO, 2019, p. 89).

No trabalho intitulado *O processo da escrita do aluno surdo na educação básica: As representações de um sistema (IN) coerente*, Castro (2019) objetiva investigar as produções linguísticas textuais de alunos surdos, a partir da análise da coerência presente nas produções textuais, direcionando o olhar para os aspectos e elementos que constituem o sentido desses textos.

Neste viés, a autora dialoga com Bakhtin (1997) para entender o conceito de *dialogismo*¹⁰⁷, associado aos índices sociais e de valores ingeridos na comunicação escrita entre os sujeitos. A partir deste olhar teórico, a autora manifesta a necessidade de haver um objeto de estudo no qual a língua se materialize, e destaca o texto como um espaço potente para efetivar o pensamento e concretizar o discurso. A autora propôs um caderno pedagógico¹⁰⁸ para compreender como a coerência textual ocorre dentro dos textos dos surdos. Em suas análises, a autora constata que a produção textual dos surdos sofre influência da Libras. Explica que os elementos conectivos da língua portuguesa se diferenciam da Libras, como mostram os registros nos textos analisados: ausência de concordância nominal¹⁰⁹, ausência de flexão verbal¹¹⁰, ausência de concordância nominal¹¹¹, ausência de flexão verbal, predominância no uso da 1ª pessoa em lugar da 3ª pessoa¹¹² e troca de letras na palavra¹¹³. Por essas razões, o surdo presume que a sua produção escrita pode ocorrer no mesmo formato que ocorre na estrutura da Libras. Segundo a autora, “os surdos demonstram que em Libras têm muito a dizer,

¹⁰⁷ Para Bakhtin, é na interação com o outro que a essência da língua verdadeiramente se constitui. Nesta relação, os sujeitos participam constantemente de um diálogo (formado pelo eu, o outro e a relação entre os dois) no qual ele constitui o discurso do outro e o discurso do outro é também por ele constituído, e essa relação constitui o dialogismo. (FROSSARD, 2008 apud CASTRO, 2019, p. 51).

¹⁰⁸ Caderno Pedagógico composto por quatro textos escritos por duas alunas surdas: A.M, 14 anos, da escola regular, que frequenta o 7º ano do ensino fundamental, e R.C, 15 anos, da escola para surdos, que frequenta o 9º ano. Sendo que dois textos foram produzidos em sala de aula durante as aulas de Língua Portuguesa ministradas pelas professoras regentes e os dois últimos foram produzidos durante as intervenções propostas por mim como pesquisadora. Cabe esclarecer que os textos produzidos em sala foram entregues às alunas e pedido a elas que os lessem em Libras. Essa leitura foi filmada e transcrita pela pesquisadora para que se pudesse verificar com mais clareza as semelhanças e diferenças entre o texto escrito e o sinalizado. Neste caderno pedagógico, os textos serão numerados de 1 a 4 e diferenciados pelo nome das participantes da pesquisa. (CASTRO, 2019, p. 116).

¹⁰⁹ Consoante a análise da pesquisadora, “Na Libras, a concordância nominal ocorre com base em mecanismos sintáticos, mediante a inclusão de morfemas de gêneros”. (CASTRO, 2019, p. 150).

¹¹⁰ Conforme a pesquisa, “Na Libras, os tempos verbais também são marcados com base em componentes espaciais. Assim, é comum que os surdos apresentem dificuldades nesse aspecto e escrevam verbos no infinitivo, pois a marcação da pessoa do verbo ocorre no momento da interação”. (CASTRO, 2019, p. 150)

¹¹¹ À luz da pesquisa, “Na Libras, a concordância nominal ocorre com base em mecanismos sintáticos, mediante a inclusão de morfemas de gênero”. (CASTRO, 2019, p. 150)

¹¹² De acordo com o estudo, “Na Libras, quase não há discurso indireto, porque, ao sinalizar, os personagens da narrativa entram em ação explicitamente a cada vez que aparecem no texto. Assim, o locutor da versão em Libras é também um ator cada vez que precisa representar as ações desses personagens. Tal característica é transferida para o texto do aluno, ao escrever em Língua Portuguesa, o que ocasiona não entendimento.” (CASTRO, 2019, p. 150).

¹¹³ Note-se que “A pessoa surda não faz relação entre letra e som, ela memoriza a palavra inteira, por isso é comum haver trocas na posição das letras”. (CASTRO, 2019, p. 150).

mas na escrita da Língua Portuguesa, ainda não conseguem transpor para o papel todas as suas ideias e opiniões ditas em Libras” (Castro 2019, p. 151). Assim, para dar conta do complexo processo de ensino e aprendizagem da escrita do português pelo surdo, a autora afirma ser necessário que o surdo tenha de ter contato com a Libras desde de a tenra idade para significar, nessa língua, o mundo que o cerca; que, na escola¹¹⁴, o surdo possa interagir com os professores e colegas em Libras para significar os conhecimentos científicos. Além disso, a metodologia¹¹⁵ de ensino da língua portuguesa não deve ser baseada na oralidade, e sim em estratégias visuais e discursivas mediadas pela Libras. O estudo de Castro (2019) nos faz pensar que o professor que trabalha no ensino da língua portuguesa para surdos precisa ter um conhecimento específico sobre a Libras, a identidade surda e o processo de aprendizagem deste aluno, para, então, adquirir subsídios que possam ajudar o aluno surdo a compreender a função da escrita na sua vida.

Na pesquisa intitulada *Estratégias de leitura do Português usadas por alunos surdos jovens e adultos*, Miguel (2019) objetiva identificar, descrever e problematizar as principais estratégias de leitura usadas pelos alunos surdos jovens e adultos no processo de leitura, em um curso de língua portuguesa como segunda língua em espaço não formal de ensino. O autor dialoga com Vigotski (1998), Bakhtin (1992) e Freire (1997), ao afirmar que a *linguagem*, enquanto atividade humana, se dá pela interação entre os sujeitos e de modo dialógico. No texto, o estudioso faz uma reflexão teórica das concepções de linguagem que podem orientar o trabalho do professor em relação ao processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, sob três pontos de vista: 1) linguagem como concepção do pensamento¹¹⁶; 2) linguagem como

¹¹⁴ O estudo verificou que a estudante da escola regular teve seu processo de interação e aprendizagem bem comprometido por não ter no espaço escolar quem compartilhasse sua língua, fato que influenciou consideravelmente o desenvolvimento de sua escrita. (CASTRO, 2019, p. 154).

¹¹⁵ Este trabalho constatou que o contexto bilíngue foi mais propício para a outra participante da pesquisa estabelecer interações linguísticas e possibilitou a ela melhores condições de escrita e isso interferiu significativamente nos sentidos produzidos em seus textos. Tal fato nos leva a defender a ideia de que uma educação bilíngue parece ser a proposta que proporciona melhores condições de aprendizagem ao aluno surdo, respeitando sua integridade como indivíduo e favorecendo seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, visto ser o ambiente bilíngue aquele que possibilita reais oportunidades de interação com as duas línguas, Libras e LP. (QUADROS, 2004, apud CASTRO 2019, p. 155).

¹¹⁶ **Linguagem como concepção do pensamento:** “ler é traduzir a escrita em fala”: ler em voz alta, seguindo e obedecendo, sem titubear, as regras de entonação devido aos elementos gramaticais que se apresentam (como ponto final, ponto de exclamação, vírgulas entre outros). Corroborar com o que se expressa na concepção de linguagem como expressão do pensamento, visto que o que importa, ao se ler em voz alta, é a materialização vocal, sonora, das ideias do autor do texto que está sendo lido; a apreensão e sonorização de suas ideias é o relevante. Ao passo que os conhecimentos, experiências e compreensões do leitor não carecem de apreciação, pois a valorização se dá na exteriorização da fala pelo pensamento articulado, atento rigorosamente às normas gramaticais expressas na escrita do autor”. (MIGUEL, 2019, p. 47).

instrumento de comunicação¹¹⁷; 3) linguagem como forma de interação¹¹⁸. Miguel (2019) soma, a esta reflexão teórica, a identificação das estratégias de leitura¹¹⁹ usadas pelo aluno surdo no processo de aprendizagem da escrita.

Neste percurso, o estudioso discute a escrita a partir da compreensão de que este elemento é um instrumento mediador da relação dialógica entre as pessoas. Explica, dessa maneira, que o texto pode ser visto como um terreno que anuncia as opiniões, os pontos de vista e as visões de mundo dos interlocutores. Constata, ainda, que os surdos que desenvolveram uma escrita e uma compreensão do texto com maior sucesso foram aqueles que tinham o hábito de ler e escrever em casa e na escola. Ou seja, tomaram gosto por esta prática, devido ao contato frequente com as escritas de revistas, de gibis, de livros, de receitas, de panfletos entre outras produções escritas. A pesquisa de Miguel (2019) nos faz refletir sobre um sujeito que precisa vivenciar contextos que viabilizem o ato de leitura e escrita, para que tome gosto por esta atividade. Segundo o autor, uma vez que o sujeito percebe o texto como um facilitador do diálogo entre as pessoas, e não como um ato árduo que provoca uma desmotivação, possivelmente, ele possibilita ser um canal para aprender e a interagir sobre/com os acontecimentos do mundo, via texto.

No texto *Turma da Mônica em: O processo de aprendizagem da língua portuguesa pela criança surda*, Santos (2019) objetiva analisar o ensino de língua portuguesa na modalidade escrita, a leitura e a interpretação textual para surdos, por meio do gênero textual das histórias em quadrinho da Turma da Mônica. Como base teórica, a autora utilizou os estudos de Vigotski, (1998) para compreender o fenômeno da *linguagem* no processo de ensino e aprendizagem da

¹¹⁷ **Linguagem como um instrumento de comunicação:** “O trabalho com a leitura cumpriria seu papel quando o leitor/receptor codificasse e decifrasse corretamente um código comungado com o autor/emissor. Responder “corretamente”, de acordo com as expectativas do professor, a uma determinada leitura, faria do leitor merecedor de algo, servindo de reforço para que tal feito se repita mais e mais. A extração da ideia principal de um texto facultaria a descoberta da “peça-chave” do grande quebra-cabeça textual. Também, há a redução do trabalho com o livro didático, especificamente na leitura, à realização de uma sequência de exercícios somados à predileção única e suficiente do trabalho com o gênero literário para a formação de leitores”. (MIGUEL, 2019, p.47).

¹¹⁸ **Linguagem como forma de interação:** “apresenta três concepções de leitura escolar (ler é interagir; ler é produzir sentido(s); e ler é compreender e interpretar) como perspectivas que, longe de resolver todos os entraves que envolvem a formação de leitores na escola brasileira, podem contribuir para que outros panoramas e interpretações em relação à leitura escolar sejam cotejados pelos docentes”. (MIGUEL, 2019, p. 48).

¹¹⁹ Estratégias de leitura apresentadas pelos participantes surdos na pesquisa empírica de Miguel (2019): 1) Perguntar à professora o significado das palavras pelo apontamento na folha da atividade e valer-se do conhecimento de mundo para leitura; 2) Buscar a significação partindo de referenciais visuais e gráficos das palavras e não sonoras; 3) Buscar o significado da leitura por imagens correspondentes aos vocábulos desconhecidos em site de busca; 4) Perguntar aos seus interlocutores quanto ao significado de palavras por meio da soletração manual e de apontamentos na folha de atividade; 5) Ler fazendo uso da transliteração, no sentido atribuído por Johnston e Schembri (2007), como um primeiro passo para certa compreensão; 6) Ler aproximando de uma tradução livre e direta, partindo de seus conhecimentos prévios frente ao texto. (MIGUEL, 2019, p. 137).

escrita pelo aluno surdo. Nela, a autora explica que a linguagem cumpre a função de unir o pensamento ao discurso e, nesse movimento, produz a comunicação verbal.

Nesse viés, Santos (2019) reflete sobre o processo que ocorre na interação social. Nela, o conhecimento linguístico da escrita se amplia no pensamento do sujeito, provocando nele a percepção de que o conteúdo de uma palavra pode se ramificar para outros significados. Ademais, permite enxergar a relação de coerência no modo de pensar a escrita da língua portuguesa, que se difere da Libras. Por essa razão, a autora destaca a necessidade de encontrar recursos visuais de aprendizagem que possam aproximar o conhecimento linguístico do aluno ao conhecimento que se almeja. Propõe, assim, a história em quadrinhos como uma ferramenta potente e possível para a aprendizagem da escrita ao público surdo, uma vez que essa estrutura textual apresenta elementos visuais e ludicidade.

Assim, com base nos trabalhos destacados neste tópico, é possível verificar que o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa para surdos baseia-se na relação entre a Libras, a escrita e os objetos mediadores. Muitos dos pesquisadores (treze) dialogam com Vigotski e Bakhtin ao destacar a importância da Libras estar presente no processo educacional do aluno surdo. Afirmam, dessa maneira, que é por meio da Libras que o surdo tem a possibilidade de perceber o mundo, construir aprendizagens e se constituir como sujeito crítico e reflexivo. Isso porque a Libras é uma língua de modalidade gestual/visual que atende à necessidade linguística e cultural deste sujeito.

Ademais, os estudos apontam que a aquisição da Libras pelo surdo é o primeiro passo para iniciar a aprendizagem da escrita da língua portuguesa. Em consonância com as leis¹²⁰ que amparam o direito de o surdo ter uma educação qualificada, argumentam que o surdo não aprende a língua portuguesa de modo natural (em casa ou nos espaços sociais), e sim que ele precisa do professor para mediar a construção deste conhecimento. Por esta razão, deve-se considerar a necessidade de qualificação profissional para aquele que atua na escolarização de surdos. Assim, fica evidente a necessidade de formação continuada, a construção de materiais teórico-didáticos que orientem o trabalho do professor, o trabalho com gêneros textuais, sequências didáticas, recurso tecnológicos e outros recursos didáticos visuais.

Outrossim, as pesquisas dessa categoria destacam o ensino da língua portuguesa no viés de segunda língua. Por isso, consideram que o processo de aprendizagem dessa língua passa

¹²⁰ Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002, que regulamenta e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Decreto, 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei 10. 436. Lei 14.191 de 3 de agosto de 2021 que insere a Educação Bilíngue Libras/Língua Portuguesa como modalidade de ensino na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

pela abordagem comparativa¹²¹ entre as gramáticas das línguas (Libras e Língua Portuguesa) em questão. Por esta razão, sugerem mais pesquisas que investiguem recursos didáticos visuais que indiquem cominhos para que o surdo desenvolva a percepção sobre a diferença entre as estruturas da Libras e da língua portuguesa e na assimilação das palavras com o respectivo objeto.

Outra visão sobre a abordagem de ensino da escrita para o surdo que também se destaca entre as demais produções refere-se à pesquisa de Begrow (2009), a qual discorre sobre a relação da metalinguagem com a escrita pelo surdo. Dessa forma, o papel da reflexão linguística como elemento fundamental para internalização de conceitos oriundos do coletivo torna-se destaque. Neste viés, a pesquisa de Muller (2016) destaca o ensino da língua portuguesa para surdos, pelo viés de língua adicional. Ressalta essa autora que, neste lugar, o surdo pode adicionar outros conceitos aos conceitos já existentes em seu repertório linguístico.

As proposições destacadas nesta categoria permitem-nos enfatizar que o processo de ensino e de aprendizagem da escrita realizado pelo surdo demanda muitos conhecimentos, dentre eles, o conhecimento da Libras, do processo de aprendizagem do surdo, de ambientes que estimulem a visualidade do surdo o tempo todo, de formação de professores, de abordagens que envolvam os gêneros textuais e de recursos didáticos visuais. Todavia, é latente que ainda há carência de mais discussões sobre uma concepção de aprendizagem da escrita e de aquisição da escrita, com um olhar mais reflexivo sobre o funcionamento da escrita da língua portuguesa, especialmente pelo viés de língua adicional.

Na próxima seção, apresentaremos a investigação sobre o tema da escrita da língua portuguesa pelo surdo, através do olhar da Educação Especial.

2.1.4 O processo de ensino e aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo sob o olhar da área de Educação Especial

Apresentamos, nesta categoria, a classificação de três pesquisas, dos trinta e três trabalhos pertencentes ao *corpus* desta investigação, referentes ao tema sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita da língua portuguesa realizado por surdos pesquisados no campo da Educação Especial.

Iniciamos com a pesquisa intitulada *Português como segunda língua para surdos: a escrita construída em situações de interação medidas pela Libras*. Nela, Almeida (2016)

¹²¹ A abordagem contrastiva entre as gramáticas é verificada também nas produções do campo da linguística.

objetiva descrever e analisar o processo de escrita em língua portuguesa como segunda língua, compreendido por participantes surdos, em contextos interacionais e dialógicos de oficinas, a partir de um trabalho de reescrita coletiva de uma história de aventura, para refletir sobre as interações interdiscursivas entre a Libras e a escrita. A autora dialoga com Bakhtin (2010), ao afirmar que o *dialogismo*¹²², define as relações de sentido que se instalam no funcionamento da linguagem por meio das relações sociais nas quais os sujeitos participam.

Essa autora ressalta a proposta bilíngue de educação de surdos e seus impedimentos na escola convencional/inclusiva, visto que sua estrutura é pautada exclusivamente para as necessidades dos alunos que ouvem. Explica, dessa forma, a urgência de afastar a concepção de oralidade do processo de aprendizagem da escrita pelo surdo, colocando em relevo a importância dos contextos de letramento, com práticas discursivas apoiadas nas práticas sociais. Almeida (2016) mostra um sujeito que se constitui por meio da linguagem e das suas relações sociais, dando corpo às diferentes vozes presentes ao seu redor. A autora destaca, que este movimento com o surdo ocorre pela Libras e pode ser estendido ao processo de escrita da segunda língua, na medida em que os surdos interagem uns com os outros, sem impedimentos na comunicação que causem um bloqueio no canal de aprendizagem.

Para refletir sobre as práticas discursivas no processo de aprendizagem da escrita pelo surdo, a pesquisadora propôs atividades da reescrita¹²³ de uma história de aventura, em contextos de oficinas, considerando a Libras como a língua de instrução. Em suas análises, Almeida (2016) evidencia que os surdos passaram por etapas na reescrita, onde tiveram de confrontar a estrutura de uma língua para a outra, no caso Libras/Português. Nesse processo de reescrita, os participantes puderam visualizar a diferença que há na forma dessas línguas, por meio da interação verbal em Libras, e, a partir de então, produzir a escrita da segunda língua, utilizando os elementos correspondentes. Sobre este aspecto a autora destaca que:

¹²² De acordo com Bakhtin (2010), Almeida (2016) define o conceito de dialogismo como: O homem só se torna homem no processo de interação social, pela mediação dos signos criados pelos grupos organizados no decorrer das relações sociais. Dessa forma, são os signos criados nas interações sociais que dão forma à consciência individual e materializam a comunicação. É a palavra, signo social e fenômeno ideológico por excelência, é o material privilegiado dessa comunicação cotidiana entre os homens. É, pois, a interação verbal que determina o modo de funcionamento dos grupos sociais. (ALMEIDA, 2016, p. 15).

¹²³ O trabalho da reescrita, proposto na pesquisa de Almeida (2016), levou os participantes surdos ao enfrentamento da passagem de uma ordem para outra (sinal/escrita). O processo levou os participantes surdos, tanto quem “ditava” quanto quem escrevia, a encarar restrições impostas pela forma, pelo léxico e pela estrutura do novo registro que exigiam variadas atividades de linguagem, desde a seleção de palavras, a repetição das mesmas, a soletração (datilologia), a hipercorreção (por exemplo, nos movimentos lentos, pausados e repetidos da datilologia), além das informações técnicas (sintáticas, semânticas e morfológicas) e de conteúdo. Observou-se aqui a preocupação e a distinção entre sinalizar e sinalizar para escrever. O processo revelou que a língua de sinais teve lugar de destaque nas relações travadas entre participantes surdos e o processo da escrita, constituindo-se como base para as buscas dos registros do texto escrito. (ALMEIDA, 2016, 226).

Bakhtin/Volochinov (2010) nos informam que a apreensão enunciativa tem sua expressão no discurso interior, ou seja, toda a atividade mental é mentalizada pelo discurso interior. O que equivale a dizer que para o aluno surdo aprender a língua portuguesa escrita é necessário que se estabeleça uma relação com a sua primeira língua. (ALMEIDA, 2016, p. 41).

Como é possível observar, a autora afirma que a aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo é possível apenas se esta língua proporcionar sentido aos acontecimentos sociais que ocorrem em seu entorno. Por outro lado, esta possibilidade de significar o mundo por meio da escrita somente é possível se houver o reconhecimento da Libras e da condição visual do surdo, por parte daqueles que estão envolvidos com a sua educação.

No texto *Orientações curriculares para o ensino de Português para surdos: Análise de documentos do Município de São Paulo*, Cruz (2019) objetiva investigar as concepções de sujeito surdo, educação bilíngue e de ensino da língua portuguesa para surdos, no material “*Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para a educação infantil e educação fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda*”¹²⁴. A autora enfatiza que, na concepção sujeito surdo¹²⁵, o documento está alinhado ao Decreto 5.626, que considera a pessoa surda aquela que percebe os acontecimentos do mundo por meio de experiências visuais e que se comunica por meio da Libras. Sobre a concepção de educação bilíngue¹²⁶, a estudiosa ressalta que o documento reconhece a Libras como a língua de instrução e a língua portuguesa como a segunda língua no processo de aprendizagem do surdo.

Portanto, a perspectiva de ensino de língua presente no documento baseia-se nos estudos de Bakhtin, enquanto discurso e práticas sociais. Neste sentido, segundo Cruz (2019), o documento sugere que a gramática da língua portuguesa para surdos seja trabalhada a partir dos

¹²⁴ As “Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para Pessoa Surda” fazem parte do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, apresentando como objetivo a reflexão e discussão sobre a necessidade específicas de aprendizado dos estudantes em cada área do conhecimento auxiliando os educadores a selecionar e organizar os conteúdos para cada série/ciclo. (SÃO PAULO, 2007 apud CRUZ, 2019, p. 47).

¹²⁵ “Conclui-se que o documento compreende a língua de sinais como fundamental às crianças que entram na escola já na educação infantil, e traz propostas e métodos bastante adequados para o trabalho junto a estas. Já aos alunos que têm acesso tardio à educação bilíngue (e provavelmente um atraso linguístico), o documento considera esta possibilidade, todavia prioriza a primeira situação. Compreende-se, através das análises, que estes últimos serão beneficiados pelas propostas em longo prazo”. (CRUZ, 2019, p. 58).

¹²⁶ “O documento aponta, de fato, para uma educação bilíngue em seu texto introdutório, dando lugar de destaque a Libras em diversos momentos, e marcando a importância desta para todos os demais aprendizados escolares. Se o documento se mostra em acordo ao Decreto 5.626 e marca a necessidade de, para o aprendizado do português, habilidades linguísticas adquiridas na Libras, espera-se que nos anos iniciais de escolarização priorize-se a Libras”. (CRUZ, 2019, p. 58).

gêneros textuais¹²⁷, visto que eles possibilitam ao surdo uma comunicação interativa sobre assuntos sociais. Em relação à concepção de ensino da língua portuguesa¹²⁸ para surdos, Cruz (2019) destaca que o documento apresenta a necessidade de trabalhar a língua portuguesa na modalidade escrita, e argumenta que o surdo não adquire tal língua de modo natural, em situações sociais, e sim na escola.

No texto de Cruz (2019), verificamos que política inclusiva não compartilha dos mesmos entendimentos¹²⁹ sobre os processos educativos das pessoas surdas, se comparada à perspectiva educacional bilíngue¹³⁰, que defende o materialismo da Libras e da cultura surda em espaços educacionais. De acordo com a autora, a política de educação inclusiva não deixa claro qual é a língua que deverá ser utilizada na educação bilíngue de surdos. Ademais, não há compreensão da condição linguística e cultural do surdo, o qual, muitas vezes, não possui domínio da própria Libras, uma vez que estes alunos são filhos de pais ouvintes que utilizam a oralidade em casa. Assim, a política de educação inclusiva deixa de atender às necessidades do aluno surdo ao considerar que a responsabilidade de incluí-lo na escola ocorre por meio da presença do intérprete de Libras, pois a língua oral predomina como a língua de instrução nesse espaço, logo a visualidade do surdo é tratada com meras inserções de imagens vinculadas aos conteúdos.

Na pesquisa intitulada *A expressão do sujeito surdo por meio da escrita em Língua Portuguesa*, Souza (2019) objetiva investigar a expressão do sujeito surdo por meio da escrita da língua portuguesa como segunda língua. Nesse sentido, a autora busca, nos estudos de

¹²⁷ “Por se tratar especificamente de ensino de línguas, pressupomos que ela só se desenvolve em situações de uso real e concreta, assumindo assim a concepção de língua e linguagem, segundo a perspectiva de Bakhtin (2009). É necessário, portanto, que se contemplem metodologias de ensino específicas e apropriadas ao ensino de alunos surdos”. (CRUZ, 2019, p. 67).

¹²⁸ “Conclui-se que a estratégia para o trabalho de português encontrada no documento é a de trabalho com textos tal qual indicada como mais apropriada nos capítulos anteriores, explorando diferentes gêneros discursivos e utilizando a Libras, sempre que necessária, para facilitar ao aluno, o aprendizado do português como segunda língua. (CRUZ, 2019, p. 71).

¹²⁹ Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008 apud CRUZ, 2019, p. 20).

¹³⁰ [...] os pilares da educação bilíngue para surdos defendem o direito e a necessidade destes indivíduos adquirirem a Língua de Sinais como primeira língua no contato com surdos adultos usuários de Língua de Sinais, participantes ativos no processo educacional de seus pares. Entretanto, esta educação assentada e construída a partir da Língua de Sinais, é vista numa dimensão que ultrapassa o aspecto meramente linguístico e metodológico, ou seja, o do simples acesso a duas línguas – a Língua de Sinais e o Português (no caso do Brasil) – assumindo uma postura política e ideológica de respeito às minorias étnicas, culturais e linguísticas. (LODI, 2004, apud CRUZ, 2019, p. 18).

Vigotski (2013), uma compreensão sobre os conceitos de *sujeito* e *subjetividade* para entender a constituição do sujeito imerso em determinada cultura. A autora, baseada nos estudos de Vigotski (2000), destaca que o sujeito se constitui na relação com o outro, portanto esse processo ocorre de fora para dentro e é mediado pela linguagem. Dessa maneira, as interações sociais viabilizam que o surdo entre em contato com uma rede de significações, as quais possibilitam a formação das informações afetivas e cognitivas em sua mente. Por isso, é bastante importante o papel da família, da escola e da comunidade surda neste processo de constituição da subjetividade surda, pois são espaços e instituições que fazem circular o conhecimento necessário para tal formação.

Desse modo, verificamos, conforme o estudo de Souza (2019), que a criança surda precisa ter a Libras como meio de interação afetivo em suas relações. A Libras possibilita a essa criança um canal de aprendizagem para a escrita, desenvolvendo as suas funções cognitivas. Portanto, a autora afirma que o surdo se constitui um sujeito bilíngue ao se apropriar da Libras e da escrita da segunda língua. Afirma, ainda, que o surdo pode fazer uso das duas línguas (Libras e Língua Portuguesa) se construir a noção de que o uso de determinada língua precisa ter sentido para ele. Em razão disso, a autora conclui que o surdo tem o direito de aprender a ler e a escrever com proficiência. Então, é dever da escola garantir um ensino com qualidade, atendendo às suas necessidades específicas.

Por fim, as pesquisas desta categoria apresentam semelhança, uma vez que pretendem entender o processo pelo qual a escrita da língua portuguesa torna-se pertencente ao surdo de modo singular. As investigações buscam saber como o surdo produz a sua opinião na relação com o meio social, o que confirma a Libras como a mediadora do processo de aprendizagem, visto que é, por meio dela, que o surdo recebe as informações, reflete sobre elas, dialoga com o outro e produz conhecimento.

Além disso, os estudos destacam a necessidade de a escola em que o surdo está matriculado, especialmente a escola convencional/inclusiva, construir a noção de sua identidade, do seu modo de aprender, considerando a sua visualidade e a sua subjetividade. Assim, aproximam-se dos documentos legais que garantem um processo de escolarização com qualidade a estes sujeitos e afastando-se da noção de que o processo de aprendizagem deste aluno seja forjado no trabalho de tradução de conteúdo.

Neste sentido, a pesquisa de Cruz (2019) destaca que a concepção de Educação Bilíngue de Surdos carrega a noção de quem é o surdo e do que ele precisa para se desenvolver, respeitando a sua condição linguística e cultural. Neste lugar, pressupõe-se que os debates realizados em prol do reconhecimento da identidade surda e da Libras no seu processo de

aprendizagem sejam colocados em prática pelos profissionais com formação nesta área. Porém, apesar de termos aparatos legais e acadêmicas que fundamentam os debates sobre o processo de ensino e de aprendizagem do surdo, no âmbito educacional, mudanças no processo de escrita do surdo ainda carecem de mais atenção.

Na próxima seção, apresentaremos a investigação sobre o tema da escrita da língua portuguesa pelo surdo, através do olhar da Ciência da Computação.

2.1.5 O processo de ensino e aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo sob o olhar da área da Ciência da Computação

Apresentamos nesta categoria a classificação de um trabalho, dos trinta e três trabalhos pertencentes ao *corpus* de investigação deste estado do conhecimento, referente ao tema sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita da língua portuguesa por surdos pesquisados no campo da Ciência da Computação.

Na investigação *Uma ferramenta colaborativa móvel para apoiar o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos*, Moura (2015) contempla um estudo sobre técnicas de aprendizagem colaborativa, para construir uma ferramenta colaborativa móvel capaz de apoiar o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos. O autor baseou-se nos estudos de Vygotsky (1978) para compreender o conceito de *mediação* no ambiente virtual, em que técnicas de aprendizagem colaborativas foram utilizadas como método de elaboração para atividades em grupo na sala de aula on-line. O pesquisador descreve um módulo (*plugin glossário_deaf*)¹³¹ para ambientes virtuais de aprendizagem, que foi empregado como uma técnica de aprendizagem na educação de surdos e que pode auxiliar o professor na elaboração de atividades. Assim, conclui-se pela possibilidade de empregar a ferramenta colaborativa em outras disciplinas curriculares, a fim de contribuir com o aprendizado de outros termos e usar os dicionários colaborativos para Libras.

Embora tenhamos encontrado somente um trabalho na área da Ciência da Computação, é importante ressaltar que as tecnologias estão presentes em outras áreas do conhecimento, assim como evidenciamos a sua presença na área da Educação e da Linguística. Moura (2015) afirma sobre a importância da escola proporcionar aos alunos o uso de ferramentas tecnológicas no seu processo de aprendizagem. O estudo justifica que aparatos tecnológicos, assim como o

¹³¹ *Plugin glossário_deaf* – Moura (2015) explica que o grande diferencial com relação à aplicação do glossário para surdos está no papel do professor. Enquanto na aplicação glossário para surdos o professor elabora a atividade, de maneira expositiva em sala de aula, no AVA o professor pode criar as atividades, descrevendo todos os critérios para sua realização, além de lançar notas aos alunos ao término da atividade. (MOURA, 2015 p. 47).

uso do *software - plugin glossário_deaf*, em sua pesquisa, podem servir como mediador na construção do conhecimento pelo surdo, de modo especial na construção da escrita da língua portuguesa. A tecnologia oferece recursos para um processo de ensino e aprendizagem mais flexível e dinâmico. No caso do aluno surdo, o glossário trabalhado na pesquisa proporcionou um conhecimento de termos e a sua significação, que ficaram disponíveis para consulta sempre que precisarem recorrer ao entendimento de alguma palavra. Concordamos que a tecnologia, por ser um fenômeno que faz parte da era em que estamos vivendo, torna-se uma ferramenta essencial para o processo de ensino e aprendizagem na educação de surdos. É fato também que os recursos tecnológicos oferecem abordagens visuais que atendem à condição desse sujeito. Entretanto, entendemos que as ferramentas estão disponíveis ao professor para ajudá-lo no ensino e aprendizado do aluno, mas elas não excluem o fato de o professor ter de construir um conhecimento sobre os aspectos que constituem o processo de aprendizagem do aluno surdo. No que se refere à aprendizagem da escrita, é prudente dizer que ainda há muitas incógnitas sobre o modo como se elabora o sistema linguístico da nova língua, bem como o uso significativo em sua vida.

Na próxima seção, apresentaremos os desdobramentos das pesquisas.

2.2 DESDOBRAMENTOS DAS INVESTIGAÇÕES

Neste tópico, apresentamos as reflexões que resultam do estado do conhecimento acerca do processo de ensino e aprendizagem da escrita pelo surdo, passo que nos permite pensar em nossa proposta investigativa, a saber: o processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa como língua adicional, por surdos. Nesse percurso, nosso objetivo foi o de aproximar-nos das pesquisas que se debruçam sobre a temática da língua portuguesa direcionada à aprendizagem dos surdos, para verificar como elas se organizam enquanto problemas de pesquisas. Desse modo, acreditamos poder alcançar uma visão maior sobre o tema que propomos nesta pesquisa de doutorado, uma vez que nos ajuda a entender as inquietações, dilemas, perspectivas e lacunas existentes no campo do ensino-aprendizagem, tornando possível proceder as nossas escolhas em virtude das situações que merecem um aprofundamento no cenário científico em relação à aprendizagem da escrita pelo surdo.

2.2.1 Reflexões sobre os dados quantitativos das produções

Iniciamos com o Quadro 1 - Distribuição Regional das produções sobre o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa para surdos. Nele, observamos que a região Centro-oeste do país reúne o maior número de dissertações e teses sobre o tema ensino e aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo, sendo que nove (9) das produções foram realizadas no estado de São Paulo. Conforme a pesquisa de Cruz (2019), esse dado evidencia que, no estado de São Paulo, as discussões sobre a educação de surdos sempre estiveram à frente das leis federais que amparam a condição cultural e linguística desses indivíduos em sua escolarização. Exemplo disso, consoante a autora, foi o reconhecimento da Libras no Município de São Paulo, através da Lei 13.304, de 21 de janeiro de 2002, meses antes da criação da Lei Nacional de Libras 10.436 de 24 de abril de 2002.

Essa preocupação antecipada justifica-se pelo fato de o estado de São Paulo ter uma trajetória histórica na educação de surdos, que se iniciou em 1933, com a criação do Instituto Santa Terezinha¹³². Cruz (2019) relata que ao longo do tempo, mais precisamente em 1987, com a ineficiência dos métodos de ensino na educação de surdos, as famílias, os professores e as comunidade surdas do Município de São Paulo, deram força a um movimento em prol da criação de escolas com educação adequada à condição cultural dos surdos, junto à Câmara Municipal de São Paulo.

No texto de Cruz (2019), consta que o resultado desta marcha acarretou a criação de quatro (4) Escolas Municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental para os surdos, distribuídas em várias regiões do estado. Em decorrência desse percurso histórico com os surdos, o estado de São Paulo mostrou-se à frente das discussões nacionais sobre o desenvolvimento da linguagem pelo surdo e também sobre os processos de aprendizagens envolvendo as práticas pedagógicas visuais.

Tudo isso, especialmente as discussões sobre o ensino e a aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo, no seio destas escolas, tornou-se terreno fértil para indagações, averiguações e descobertas sobre o modo de perceber e dar sentido aos acontecimentos do mundo pelo surdo. Na busca por saberes sobre o desenvolvimento do surdo por meio das aprendizagens, muitos profissionais da área, inclusive aqueles que atuam nestas escolas, tomam este solo para fomentar as pesquisas sobre o tema nos programas de pós-graduação das universidades públicas e privadas do estado de São Paulo.

¹³² Primeiro internato para moças surdas, na primeira escola particular para pessoas surdas do município de São Paulo. (CRUZ, 2019, p. 34).

Adiante, no que se refere ao quadro 2 – As discussões sobre o ensino e a aprendizagem da escrita da língua portuguesa por surdos, por IES e o ano de pesquisas – verificamos que a Universidade de Brasília – DF concentra maior número de produções científicas com 5 ocorrências. De acordo com Antunes (2016), a Universidade de Brasília – UnB possui um forte vínculo com as escolas polos¹³³ que estão distribuídas em várias regiões do Distrito Federal. A autora destaca que há dez anos a UnB vem se destacando entre as universidades que produzem expressivas pesquisas acadêmicas sobre a educação de surdos, especialmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa pelo surdo.

Com base nessas produções, destacamos indicadores importantes como professores e pesquisadores em conformidade com a urgência de implementar um currículo que atenda às necessidades educativas do surdo, considerando, assim, que a educação bilíngue de surdos cumpre este papel. Notamos que as pesquisas, de modo geral, apresentam a educação bilíngue de surdo Libras/Língua Portuguesa como uma concepção de ensino conveniente ao processo de aprendizagem do surdo, especialmente no que se refere à aprendizagem da escrita por ele, isso se deve às comunidades surdas, as quais representam um espaço constituído de profissionais conhecedores da cultura surda, com fluência em Libras. Portanto, esses elementos, somados às práticas pedagógicas em sala de aula, podem levar o surdo a obter maiores conquistas em sua formação.

Além disso, encontramos trabalhos com o tema do processo de ensino e aprendizagem da escrita por surdos, em um período de 2007 a 2020. Esse recorte justifica-se pelo momento que marca o início das discussões em torno da educação bilíngue de surdos no Brasil. Pelo viés histórico, evidenciamos que a educação de surdos passou por significativas transformações em relação às tendências educacionais na sua escolarização. Muitas pesquisas colocam em relevo a sombra do oralismo¹³⁴, constitutiva da educação do surdo, constatando que esse modo de ensinar perdurou por muito tempo e provocou grandes prejuízos no desenvolvimento linguístico e cognitivo do surdo, conseqüentemente, é o grande responsável pelo fracasso escolar deste sujeito.

A partir da compreensão de que a abordagem oral não atendia às necessidades cognitivas do surdo, por se tratar do uso de uma linguagem oral/auditiva restrita às pessoas que ouvem, pesquisadores da área, junto com as famílias e as comunidades surdas, iniciaram um movimento

¹³³ Escolas com programas de aprendizagem bilíngue Libras/Português de surdos. (ANTUNES p. 1134, 2016).

¹³⁴ É uma concepção metodológica, em que a língua oral/falada era imposta na educação do surdo. (GODEFELD, 2007, p. 30).

em prol ao reconhecimento legal¹³⁵ da Libras. Neste sentido, a maioria das pesquisas trazem a Libras como um instrumento linguístico essencial capaz de mediar as aprendizagens do surdo, porque atende às necessidades visuais deste sujeito. A Libras passa a ocupar, então, o lugar de instrutora na construção do conhecimento pelo surdo e a língua portuguesa, na modalidade escrita e não oral, ocupa o lugar de segunda língua, a qual possibilita ao surdo interagir com o universo familiar, escolar, acadêmico e social, via texto.

As pesquisas deste estado do conhecimento mostram a importância de se compreender o processo de ensino e aprendizagem da escrita pelo surdo, considerando que este percurso não acontece pelo método fônico/oral, se comparado ao aluno ouvinte. Por essa razão, surge uma gama de dúvidas e inquietações a respeito da escrita da língua portuguesa pelo surdo nos contextos convencionais/inclusivos de educação, onde os estudantes transitam. Nesse recorte temporal, o cenário acadêmico começa a receber com maior ênfase as inquietações do campo sobre como ensinar a escrita da língua portuguesa ao surdo, bem como verificar quais são os caminhos que ele faz para aprender tal língua.

2.2.2 Reflexões sobre os dados qualitativos das produções

Em relação às áreas que concentram mais pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem da escrita da língua portuguesa para surdos, podemos dizer que cada uma, em sua visão, apresenta o seu modo científico de tratar as particularidades de determinado tema, pondo em vista as diferentes vozes teóricas e metodologias de pesquisa.

Inicialmente, destacamos o olhar linguístico sobre as produções que envolvem o processo de ensino e aprendizagem da escrita pelo surdo.

a) Evidenciamos que os pesquisadores do campo de Letras/Linguística dedicaram maior esforço para compreender o processo de interlínguas (Libras/Português) do surdo. Neste processo de interlínguas, presente nas produções, a Língua Portuguesa é compreendida como a segunda língua do surdo. Portanto, a perspectiva de ensino e aprendizagem da escrita baseia-se em teorias que recorrem ao método contrastivo entre as gramáticas envolvidas (Libras/Língua Portuguesa). Usam os erros¹³⁶ como

¹³⁵ Popularmente conhecida como a Lei de Libras, o documento foi instituído pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Esta lei oficializa a Língua Brasileira de Sinais - Libras como a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

¹³⁶ Os erros são caracterizados por interferências da primeira língua no processo de aprendizagem da segunda língua. Ou seja, ao ler ou escrever um texto, o surdo pode não reconhecer determinados elementos linguísticos que

abordagem de ensino no processo de escrita do surdo. Apesar disso, verificamos que ainda é tímido o desenvolvimento de produções referentes ao trabalho de reflexão sobre a função da escrita adicional à Libras na vida do surdo.

- b) Outro aspecto relevante visto na maioria das produções deste campo, refere-se à necessidade de qualificação profissional docente para atuar no processo de ensino e aprendizagem da escrita pelo surdo. Tal processo exige do docente que atua com os surdos certo conhecimento sobre a identidade surda, a Libras e o processo de aprendizagem pelo surdo. A aprendizagem da nova língua demanda que a mesma esteja vinculada a um componente curricular obrigatório, e em um espaço formal de ensino.
- c) De modo geral, as pesquisas, descrevem em seus textos que a Libras, primeira língua do surdo, assegurada pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, é o primeiro passo a ser construído na vida do surdo, para, então, em um segundo momento, inserir a escrita da língua portuguesa. Dizem que, no momento em que o surdo adquire a Libras e, por meio dela, se constitui como sujeito que recebe e produz discursos, conseqüentemente, entenderá qual caminho percorrer para alcançar o lugar de sujeito bilíngüe, considerando a língua portuguesa como a nova língua presente na sua vida. Considere-se que a escrita da língua portuguesa está posta em todos os lugares em que ele transita.
- d) As pesquisas apresentam uma aproximação da linguística com a pedagogia, ao reconhecer que o ensino da escrita da língua portuguesa por surdos também necessita de um olhar didático-pedagógico, mediante o processo de escrita do aluno surdo. O professor precisa, dessa forma, adequar esse processo às experiências visuais do surdo, alinhando recursos e materiais didáticos. Por esta razão, buscam entendimento teórico e conceitual da pedagogia para investigar abordagens que possibilitam a construção deste conhecimento.
- e) Outro enfoque também privilegiado pelos pesquisadores diz respeito à relação professor-aluno, que nos leva a discussões teóricas e conceituais sobre o papel docente mediante o impulso do surdo para a aprendizagem da escrita. Nesta perspectiva, elevou-se a discussão acerca do momento em que o professor passa a entender o surdo como um sujeito capaz de se desenvolver, conseqüentemente, o professor entenderá que o

constituem o sentido da mensagem. Para resolver isso, ele recorre à estrutura da Libras para confrontar a estrutura do português. Neste contraste, o surdo incorpora elementos linguísticos da sua língua nas lacunas da segunda língua e, conseqüentemente, a escrita elaborada por ele, muitas vezes, apresenta-se de modo confuso.

ensino da escrita para o aluno surdo precisa ser planejado de modo que atenda à sua condição visual e linguística. Com isso, pode-se almejar a progressão das suas competências na nova língua.

f) Algumas pesquisas exploraram diferentes modos de linguagem, representados pelos recursos visuais, como, por exemplo: o uso do *Facebook*, da história em quadrinho, do sistema de *Shape Coding*, do roteiro gramatical, do gênero textual e de atividades sociais e de multiletramentos. Essas pesquisas observam o processo de escrita do surdo, a partir da mediação desses recursos visuais, que, segundo o olhar dos pesquisadores, contribuem para que o surdo compreenda a organização de um texto e seus elementos constitutivos. De acordo com os autores, isso se torna possível devido à visualidade estar sendo experienciada o tempo todo pelo surdo. Os trabalhos mostram, ainda, que os recursos visuais demandam um exercício mediado pelo professor, uma vez que há presença de elementos linguísticos que precisam ser entendidos para serem significados pelo surdo.

g) Alguns autores descrevem em seus textos que o letramento visual do surdo é essencial para o processo de aprendizagem. Neste sentido, saber ler uma imagem demanda do surdo ter instrução para compreender o sentido, a mensagem e os modos específicos de representar a realidade de determinado signo. Para tanto, as pesquisas deste conjunto reportam-se ao professor conhecedor da identidade surda e da Libras, isso se torna um critério essencial para atuar no processo complexo de ensino da escrita para o surdo.

Ao que se refere às pesquisas da área da educação, compilamos os seguintes aspectos:

h) As pesquisas da área da Educação, a qual se caracteriza como responsável pelos processos pedagógicos, apresenta-se em menor número de produções quando comparada ao campo da Linguística. Fazem discussões em torno do complexo processo de escrita que envolve o desenvolvimento de capacidades cognitivas, como, por exemplo, a atenção, a memória e a assimilação. Entendem que os recursos didáticos (vídeos, jogos, sequências didáticas, animações e outros) podem influenciar/contribuir para o processo de escrita do surdo. As investigações explicam que os recursos didáticos ajudam na organização das ideias, na relação das palavras com o objeto, na elaboração de frases, entre outros. Os pesquisadores apontam para a necessidade de recursos

didáticos visuais para o ensino da escrita que possibilitem ao surdo um conhecimento sobre a função da língua e o desenvolvimento linguístico.

i) Contribuições metodológicas para o ensino da escrita podem ser elaboradas com base em estratégias metalinguísticas, como mostra o trabalho de Begrow (2009), a saber que o exercício de consciência reflexiva que o surdo pratica na Libras pode ser trabalhado também no processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa. Entendemos que as abordagens teóricas dos trabalhos, assim como a de Begrow (2009), em especial a teoria histórico-cultural, ajudam-nos a entender mais sobre as estratégias de reflexão sobre o funcionamento da língua em relação à aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo.

j) As pesquisas do campo da educação, assim como as pesquisas no campo da linguística, também destacam a Libras como instrumento linguístico essencial para mediar a aprendizagem do surdo, as práticas pedagógicas do ensino da escrita adequadas à condição linguística e cultural do surdo e o papel do professor, conhecedor da identidade surda, como o mediador nesta construção. Destacam que a ausência destes aspectos (Libras, práticas pedagógicas adequadas, conhecimento do professor sobre a identidade surda), são fatores responsáveis, frequentemente, pelo desenvolvimento precário dos conteúdos trabalhados em sala de aula, tal como ocorre na aprendizagem da língua portuguesa, pois, ao final da escolarização básica, os surdos, em geral, não têm aprendido a leitura e a escrita dessa língua.

Ao dialogar com as pesquisas do campo da educação especial, o qual apresenta três (3) produções, evidenciamos as seguintes discussões:

a) As pesquisas desta área destacam a necessidade de considerar, no processo de aprendizagem do surdo, a sua subjetividade, processo pelo qual se entende o surdo como alguém pertencente a uma cultura e a uma identidade singular. Portanto, as pesquisas ressaltam a importância da escola convencional conhecer e usar a Libras como a língua de instrução no processo educacional desses alunos e de implementar ações que proporcionem sentido para os alunos em geral. Além disso, as pesquisas têm o propósito de que esse processo educacional possa ter o mesmo sentido para os alunos surdos. No caso do ensino da língua portuguesa para surdos, é preciso que o contexto escolar seja um espaço estimulante para a sua capacidade de aprender esse segundo idioma, considerando a condição cultural e linguística desse sujeito.

No que se refere ao campo da ciência da computação, encontramos uma (1) produção.

- a) Encontramos um trabalho neste campo, que trata sobre a aprendizagem da escrita da língua portuguesa por surdos. A pesquisa de Moura (2015), na área da informática, centra estudos nos instrumentos e recursos ligados às informações e aos ambientes virtuais. Desse modo, percebemos que essa ciência surge com bastante intensidade nas discussões junto a diferentes áreas do conhecimento, como, por exemplo, a educação de surdos. Destaca a importância que os docentes saibam conduzir a utilização das mídias frente às práticas pedagógicas aplicadas aos alunos. Enfatiza que técnicas de aprendizagem colaborativa para trabalhar em sala de aula virtual podem ser um recurso didático visual relevante para a aprendizagem da escrita pelo surdo, uma vez que proporcionam a aquisição de palavras por meio do uso de dicionário virtual.

Aportes teórico-metodológicos nas produções sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos

Em relação aos métodos de estudo, identificamos que a maioria dos pesquisadores optou por utilizar a pesquisa de campo. Quanto aos objetivos dos métodos utilizados nas pesquisas, destacamos: exploratórios, descritivos, etnográficos, exploratórios e documentais, interpretativos e estudos mistos. Quanto aos instrumentos adotados na geração de dados, localizamos: entrevistas, observações, oficinas, questionários, relatório dirigido. E, por fim, quanto ao tratamento dos dados, de forma geral, identificamos o predomínio da análise de conteúdo.

2.3 NOSSAS CONSIDERAÇÕES

Dessa forma, a partir do mapeamento e da leitura dos trabalhos que constituem o *corpus* desta pesquisa, situamos novamente o nosso trabalho. Em diálogo com a Linguística, a Educação, a Educação Especial e a Ciências da Computação, e situando-nos no campo da Educação, verificamos a necessidade de mais investigação que auxiliem a escola, o professor e especialmente o aluno surdo no que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem da escrita da língua portuguesa, em um diálogo com o conhecimento sobre o funcionamento da língua, pela concepção de língua adicional e pelo viés de uma consciência reflexiva. As constatações

oriundas das produções, as lacunas que delas emergem, somadas aos problemas que percebemos na educação de surdos, em sala de aula e em casa, sobre a aprendizagem da escrita da língua portuguesa, que, aqui, assumimos como língua adicional, vinculam-nos ainda mais ao compromisso com as comunidades surdas brasileiras, com as escolas onde os surdos transitam (convencional, inclusiva ou bilíngue), com os professores de Língua Portuguesa que trabalham com os surdos, com os grupos de estudos¹³⁷, com o grupo de pesquisa¹³⁸, os quais participamos, enfim, com a pesquisa.

Embora existam muitas pesquisas realizadas sobre o tema ensino e aprendizagem da escrita da língua portuguesa, verificamos que este assunto não se esgota. Como dito anteriormente, ainda, há muitas indagações que surgem das próprias pesquisas e também das nossas experiências com os surdos, as quais nos impulsionam a percorrer pela pesquisa. Desse modo, como não conseguimos responder a todos os problemas que emergem do tema sobre a aprendizagem da escrita em uma tese, não nos resta dúvida de que precisamos focalizar a nossa visão para a lacuna que encontramos nos trabalhos e que ainda se apresenta de modo muito tímido no campo científico. Referimo-nos à aprendizagem da escrita da língua portuguesa adicional à Libras pelo surdo, mais especificamente a aprendizagem do sistema e do funcionamento desta língua, pelos vieses reflexivo e consciente que viabilizem a emancipação dos conhecimentos linguísticos prévios.

Elegemos a pesquisa bibliográfica como proposta metodológica por duas razões. A primeira razão consiste no entendimento de que a pesquisa bibliográfica aproxima-nos dos trabalhos que dedicam estudos sobre o mesmo tema do nosso interesse. Um exemplo disso é o levantamento de teses e dissertações que fizemos para compor o *corpus* do estado de conhecimento deste capítulo. Ao aproximarmos-nos deste conjunto de pesquisas, tivemos a oportunidade de verificar quais são as preocupações, angústias e as necessidades vivenciadas pelos surdos, falantes da Libras e professores que atuam na sua educação, em relação ao processo de aprendizagem desta língua. A partir das lacunas e carências encontradas nas pesquisas, em relação ao processo de escrita do sujeito surdo, construímos a nossa direção investigativa.

Neste processo, é relevante destacar que a pesquisa bibliográfica proporciona ao pesquisador uma análise mais ampla do tema a ser investigado, permitindo, assim, um novo enfoque para chegar a resultados inovadores. Para tanto, este tipo de pesquisa requer do

¹³⁷ Refere-se ao Núcleo de Estudos sobre a Educação de Surdos (NEES), vinculado à Associação de Pais e Amigos dos Surdos da cidade de Passo Fundo/RS.

¹³⁸ Refere-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização (GEPALFA), da Universidade de Passo Fundo.

pesquisador uma postura metodológica em que ele disponha de uma revisão sistemática, de uma análise cuidada e de uma recomposição ética daquilo que leu, refletiu e abstraiu da teoria pesquisada. Portanto, uma pesquisa bibliográfica, segundo Boccato (2006), não pode ser tomada como uma repetição daquilo que o outro já pesquisou, e sim uma contribuição significativa, por meio de referenciais teóricos, na evolução do nosso trabalho.

A segunda razão refere-se à necessidade de mais estudos na área da Educação, que, de forma mais ampla, proceda à investigação científica, usando a pesquisa bibliográfica com o intuito de desenvolver o conhecimento sobre os fenômenos e conceitos que ocorrem em relação ao tema que nos propomos a investigar. Para Boccato (2006), a pesquisa bibliográfica caracteriza-se por um rigoroso procedimento teórico-metodológico que envolve um levantamento de trabalhos científicos e um intenso processo de leitura, reflexão, síntese e produção de escrita. Este processo de análise precisa ser realizado com muito cuidado, pois ao contrário, corremos o risco de acarretar uma pesquisa sem qualidade. Assim, conforme a necessidade de mais respostas sobre o processo de aprendizagem da escrita pelo surdo, pretendemos situar a nossa pesquisa e reunir os conhecimentos, as estratégias e as evidências teórico-conceituais sobre o complexo processo de aprendizagem de determinada língua, relacionando com a educação de surdos, especialmente no que se refere à escrita da língua portuguesa como língua adicional, e os elementos que a constitui.

3 UMA INTERLOCUÇÃO COM O REFERENCIAL TEÓRICO: LEV VIGOTSKI E JEAN ÉMILE GOMBERT

A presente pesquisa investiga a aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo. Almejamos, por meio de um diálogo¹³⁹ entre Vigotski e Gombert, pesquisar o que eles pensam sobre a aprendizagem da escrita. O conceito fundamental que norteará o trabalho é a *aprendizagem*, pois é justamente a capacidade que o sujeito tem de aprender, possibilitada pela língua, que os instrumentos sociais, como, por exemplo, a escrita, tornam-se acessíveis a ele. Na visão de Vigotski (1991), são os processos cognitivos que tratam da aprendizagem desses objetos culturais. Para Gombert (2003), são os processos cognitivos, como, por exemplo, o processo reflexivo, o qual permite ao sujeito observar o melhor caminho para aprender a escrita, o que remete ao conceito de *metalinguística*.

Buscamos entender, portanto, como estes dois autores caracterizam o processo de aprendizagem da escrita pelo sujeito. O encontro desses dois autores pode parecer estranho¹⁴⁰, mas encontramos em suas ideias uma análise cuidadosa sobre o processo de aprendizagem da escrita. Os dois autores, cada um em seu tempo, dedicam-se a esse processo, entendendo que ele se trata de funções mentais que precisam ser estimuladas, sem tomar a língua como um sistema de regras desassociado do meio social como referência. Em outras palavras, esses pesquisadores acreditam que o processo de aprendizagem da escrita tem características específicas.

Nesse caso, temos o privilégio de contar com as contribuições de Vigotski e Gombert no campo da educação. De um lado, temos Vigotski (1991), um dos maiores estudiosos da aprendizagem, pelo viés da teoria histórico-cultural. De outro, temos Gombert (2003), um autor contemporâneo que se destaca por suas pesquisas cognitivas, que nos permitem compreender os mecanismos que entram em ação no processo de aprendizagem. Por essa razão, estudamos esses dois autores com o objetivo de verificar os pontos complementares e respectivas contribuições para o estudo referente à aprendizagem da escrita pelo sujeito surdo.

Desse modo, cumpre esclarecer que, ao aproximar Vigotski e Gombert, a partir do conceito de aprendizagem da escrita, não queremos reduzir a ideia de um em relação ao outro. Nossa intenção não é confrontá-los para mostrar no que um superou o outro, ao contrário disso,

¹³⁹ Agradecemos à professora Dra. Adriana Dickel, Co-orientadora desta pesquisa de tese, pela indicação do teórico Jean Émile Gombert e pela sugestão de um diálogo entre este autor e Vigotski.

¹⁴⁰ Não encontramos pesquisas que aproximem Vigotski e Gombert.

queremos percorrer pelas suas ideias com o objetivo de verificar quais foram os atributos de cada um para consolidar uma perspectiva de aprendizagem da escrita.

Assim, na seção intitulada *O conceito de aprendizagem na concepção de Lev Vigotski*, procuramos reconstruir a argumentação de Vigotski (1991) acerca da aprendizagem da escrita. No conjunto das obras de Vigotski (1991), destacamos as mais pertinentes a esta tese: *Pensamento e Linguagem* (1987) e *A formação social da mente* (1998). Na seção intitulada *Jean Émile Gombert e a metalinguística*, procuramos reconstruir o que Gombert (2003) entende por aprendizagem da escrita pelo sujeito. Para reconstruir a argumentação desse autor, destacamos a seguinte obra: *O desenvolvimento metalinguístico* (1990). Além dessa obra principal, contamos também com alguns artigos do próprio Gombert (1990) e de seus apoiadores¹⁴¹ para o desenvolvimento deste capítulo.

Passamos a apresentar, então, as ideias de Vigotski sobre o conceito de aprendizagem da escrita.

3.1 LEV VIGOTSKI E O PAPEL DO SOCIAL NA CONSTITUIÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Para dar início à exposição das ideias de Vigotski, situaremos, contextualmente, sobre este autor, enquanto um dos maiores estudiosos na área da aprendizagem. No decorrer deste capítulo, elegemos o seguinte percurso: a) seção 3.1 intitulada *Lev Vigotski e o papel do social na constituição da subjetividade*, retrata um pouco da vida do psicólogo bielorrusso¹⁴², que nos inspira e convida a entender a aprendizagem que é possibilitada pela linguagem; b) na subseção 3.1.1, intitulada *O conceito de aprendizagem na concepção de Lev Vigotski*, compilamos algumas ideias de Vigotski para refletir sobre o modo como o autor compreende este processo; c) na subseção 3.1.2, intitulada *A sistematicidade na aprendizagem de línguas*, compilamos alguns conceitos que fazem parte da mecânica de aprendizagem sobre determinada língua, especialmente o sistema de uma escrita; d) na subseção 3.1.3, intitulada *A escrita consciente pelo sujeito*, contextualizamos os conceitos abordados anteriormente, a partir do processo de escrita; e) na subseção 3.1.4, intitulada *Conclusões sobre as relações entre conceitos espontâneos, conceitos científicos, generalização e linguagem escrita*, fizemos um fechamento

¹⁴¹Vide: MALUF, Regina Maria. *Aquisição da Escrita. Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2003.

¹⁴² Os dados que apresentamos sobre a vida de Vigotski foram retirados da cronologia biográfica de Vigotski, presente na obra *Levi Semenovich Vigotski*, de Ivic e Pereira Coelho (2010).

das ideias de Vigotski sobre a aprendizagem. No mais, iniciamos nosso encontro, apresentando um pouco da vida de Vigotski.

Levi Semenovich Vigotski nasceu em Orsha, capital de Bielorrússia, antiga União Soviética, em 17 de novembro de 1896. Era o segundo filho de oito irmãos. Seu pai trabalhava em um banco e sua mãe era professora. Em 1913, Vigotski ingressou na Universidade de Moscou para fazer o curso de Direito, formou-se em 1917. Também interessou por outras áreas, como história, filosofia, medicina e psicologia. Após ingressar no universo acadêmico, Vigotski alcançou excelente formação no campo das ciências humanas. Aos vinte anos de idade, antes mesmo de se dedicar à psicologia, Vigotski já expressava um grande desejo em contribuir junto à sociedade com as suas ideias¹⁴³. Algumas delas (poesia, arte, língua) deram luz à sua primeira obra, chamada *Hamlet*¹⁴⁴, em 1916.

Vigotski tinha um carinho enorme pela literatura e pela arte. Via nesses artefatos culturais um campo repleto de conteúdos psíquicos e emocionais ligados à vida das pessoas. Ivic e Pereira Coelho (2010) ressaltam que o autor bielorrusso tinha costume de ir ao teatro sempre que podia. Gostava de assistir às peças e, por meios delas, refletir sobre o conteúdo cultural contido na atuação de dada expressão. O autor via na arte a capacidade do sujeito expressar as suas emoções, sentimentos e cultura. Vigotski via nesse campo um poder simbólico capaz de despertar sentimentos internos dentro de cada sujeito.

A obra literária *A tragédia do Hamlet, príncipe da Dinamarca*, motivou Vigotski a escrever o seu primeiro trabalho acadêmico. De acordo com Ivic e Pereira Coelho (2010), Vigotski enxergou na obra de *Hamlet*, um poder simbólico¹⁴⁵ riquíssimo, que entrava na composição do cenário de representação teatral e, de alguma forma, fazia com que o espectador vidente interpretasse a ideia subjetiva dos objetos ou dos acontecimentos sobre determinada cultura. Assim, ao depositar a sua confiança na imagem simbólica, como mediadora entre a experiência interna e a experiência externa, inverte a lógica de reduzir a arte à sua forma meramente artística.

Podemos entender o porquê *Hamlet* se tornou uma inspiração para os estudos de Vigotski. Seu projeto de criar um método analítico estava alinhavado à ideia de trazer à consciência os sentimentos que estão nas profundezas do inconsciente. A ideia de como conduzir uma obra de arte até a consciência deságua nos processos cognitivos. Para Vigotski,

¹⁴³ A aprendizagem é uma experiência social, mediada pela linguagem (1991).

¹⁴⁴ *Hamlet* foi inspirada no romantismo alemão de Tieck. Vigotski assistiu à montagem simbolista de *Hamlet* (estreia no Teatro de Arte de Moscou, 1911), sob direção de Gordon Craig e assistência de Konstantin Stanislávski, segundo Ivic e Pereira Coelho (2010).

¹⁴⁵ Transformação das marcas externas para os processos internos. (VIGOTSKI, p. 46, 1999).

a obra de arte, no caso a aprendizagem de determinado conhecimento, deve ser preparada pela educação, para que o leitor/educando traga à consciência os conhecimentos já existentes. Desse modo, o autor bielorrusso redimensiona o olhar à psicologia da arte, buscando superar o enfoque exclusivo da psicologia psicanalítica.

Para Vigotski, uma obra de arte se inicia no artista, pois sentimentos, representações, sonhos e imaginações são lançados como ponto de partida para suscitar reações ao receptor. Portanto, cabe ao receptor completar tais sentidos, a partir da sua consciência e experiências para concluir a comunicação. A análise de Vigotski, no que se refere ao misterioso jogo simbólico presente na literatura de *Hamlet*, revela outro ponto de vista, o de reação de sentidos que não se completam ou que se confundem, trazendo à tona o desencontro e o desentendimento entre os sujeitos culturais.

Parece-nos que o pensamento de Vigotski sobre a psicologia da arte torna-se cada vez mais distante da psicologia subjetiva/individual. O autor coloca em relevo o princípio de que o desenvolvimento humano é um fenômeno sócio-histórico. Isso porque, através da arte, ele consegue observar a maneira como o artista interfere na dinâmica sentimental da plateia, usando o meio racional. Ele identifica, na atuação do artista, uma força misteriosa que movimenta o campo afetivo das pessoas, capaz de resgatar nelas um sentido do que se passa em si mesmas. Por isso, Vigotski argumenta que o desenvolvimento humano não acontece em um movimento que parte da subjetividade para o social, e sim o contrário. Ou seja, é por intermédio do meio social que o sujeito desenvolve os processos cognitivos e acessa os conteúdos internos (emoções, sentimentos e conhecimentos). E isso faz com que o sujeito se modifique e modifique o meio em que vive.

Afirmando isso, esse pesquisador estabelece um novo olhar sobre a psicologia. Isto é, dedica-se a compreender o impacto que o social produz no desenvolvimento das funções mentais do homem. Aqui, surge uma proposta importante. Aproximadamente em 1923, Vigotski começa a se apropriar do pensamento marxista para construir uma psicologia cultural-histórica. Vigotski parece se referir a uma psicologia que busca entender a origem do comportamento consciente na relação do sujeito com o meio em que ele vive. Poderíamos dizer que o psicólogo bielorrusso pressupõe uma psicologia cultural e histórica não somente para analisar a sociedade do seu tempo, mas também para orientar as ações políticas e pedagógicas, com o objetivo do sujeito fazer e sofrer uma metamorfose.

Ivic e Pereira Coelho (2010) ressaltam que o pensamento marxista contribuiu para que Vigotski definisse e sustentasse a denominação cultural e histórica como ponto de partida para os seus estudos sobre o desenvolvimento da aprendizagem. Em relação ao aspecto cultural,

Vigotski refere-se à cultura como um terreno cultivado pelo homem. Ao mesmo tempo em que a cultura é um produto da vida de uma sociedade, ela também se torna a atividade social que coloca o sujeito em situações de aprendizagem. Poderíamos dizer, então, que a cultura traz em si o projeto da aprendizagem sobre tudo o que ocorre em seu meio. Portanto, o sujeito, mediante os desafios de compreender a dinâmica da cultura em que vive, deve esforçar-se para acessar os processos cognitivos que mobilizam o ato de aprender sobre determinado aspecto.

Dito isso, Ivic e Pereira Coelho (2010) acrescentam sobre o aspecto histórico que o mesmo se emaranha com o aspecto cultural. Nesse enquadre, a aprendizagem das ferramentas culturais do meio social evolui historicamente, já que é mobilizada pelo homem. Em outras palavras, Vigotski acredita que, ao longo da evolução, o homem aperfeiçoa novos modos (ferramentas) de interagir com o meio. Isso, segundo o autor, faz com que as funções cognitivas da sociedade se desenvolvam na história. Assim, entendemos que a grande contribuição da teoria de Vigotski baseia-se na capacidade de aprendizagem que o sujeito tem, mediante os desafios de sobrevivência humana. E a linguagem é a mediadora de tudo.

Desse modo, evidenciamos que Vigotski serve-se da análise artística como uma possibilidade para a compreensão de dois aspectos essenciais e constitutivos do processo de aprendizagem, a saber: o pensamento e a linguagem. Veremos a seguir essa relação, a partir do processo de aprendizagem.

3.1.1 O conceito de aprendizagem na concepção de Lev Vigotski

Na seção anterior, apresentamos breves informações sobre a vida de Vigotski, as quais ajudam a entender a construção da psicologia histórico-cultural. Nesta subseção, pretendemos discorrer sobre o processo de aprendizagem, no sentido de mostrar como ocorre este mecanismo na instância da escrita pelo sujeito, seguindo, nisso, o olhar de Vigotski.

As ideias de Vigotski, em relação ao processo de aprendizagem da escrita enquanto ferramenta cultural complexa, influenciam muitos pesquisadores¹⁴⁶ que o sucedem. Vigotski compreende que a aprendizagem toma para companheiro o meio social que o sujeito ocupa. Nesse sentido, ele reflete a aprendizagem como aliada no desenvolvimento do homem, ou seja, afirma que “o aprendido é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar várias coisas” (Vigotski, 1999, p. 108). Esse olhar indica que se pode pensar na aprendizagem da criança a partir da crença de que ela

¹⁴⁶ Magda Soares (2002-2016); Luria (1982); Emília Ferreiro (2013); Freire (1989); e outros.

progride as capacidades mentais, mediante situações sociais, as quais ela está exposta, desde a tenra idade.

A partir disso, Vigotski reúne argumentos que o motivam a ver a aprendizagem como um processo, pois é “a partir das relações sociais que a criança aprenderá e para onde o seu desenvolvimento seguirá” (Vigotski, 1999, p. 109). A aprendizagem figura, nesse sentido, como caminho alternativo importante para o desenvolvimento da criança, divergindo-se da visão de que a aprendizagem não possui relação com o desenvolvimento, ou de que a criança precisa da maturação dos processos cognitivos para adquirir os conhecimentos. Poderíamos dizer que essas visões¹⁴⁷ foram ponto de partida para muitos profissionais da educação¹⁴⁸. Essa percepção parte do histórico de conteúdos ensinados de forma mecânica (repetição, memorização, imitação), sem preocupação com os sentidos a se produzir na vida do estudante.

Vigotski, então, afirma novamente que, no processo de aprendizagem, a criança progride as suas funções cognitivas, se a proposta de ensino estiver alinhada com os elementos de uso da sua vida cotidiana. Desse modo, o psicólogo demonstra que a aprendizagem pode ser vista, não pelo viés dissociável do desenvolvimento, mas como um elemento que atua em torno dos processos cognitivos do estudante, conforme a sua idade escolar. Para isso, é importante entender o argumento de Vigotski (1997), quando ele diz que “a aprendizagem tem sua estrutura interior, a sua sequência, a sua lógica de desencadeamento” (1997, p. 326). Vigotski fala em estrutura interior ao considerar que o trabalho da aprendizagem é revelar como o processo de desenvolvimento é desencadeado no estudante nas situações de aprendizagem.

Vigotski (1997) reconstrói a aprendizagem como objeto de análise. Faz isso tirando-a do lugar de processo mecânico subordinado a provas e erros. Dessa maneira, a aprendizagem é a possibilidade de refletirmos sobre a aquisição de novos conhecimentos e o aprimoramento das informações que já estão instaladas na mente do sujeito, ensinando-nos a construir pedagogicamente os caminhos necessários rumo à aprendizagem. Assim, percebemos a importância de se empreender a leitura de um conceito como o de aprendizagem para que, então, possamos compreender o que nele está presente.

¹⁴⁷ Vigotski se distancia da visão teórica de Thorndike (1901) Piaget (1926) e Koffka (1925). (Vigotski, 1999, p. 162).

¹⁴⁸ Sobre este assunto, Meira destaca que: “Em geral, boa parte do professores, até como decorrência de uma formação insuficiente, especialmente no que se refere às questões mais diretamente relacionadas às disciplinas do campo da Psicologia, tende a buscar explicações para esse fato em uma série de preconceitos que estão impregnados no cotidiano escolar, tais como o de que as crianças não aprendem porque são pobres; desnutridas; preguiçosas; filhas de pais analfabetos; provenientes de famílias desestruturadas e desinteressadas pela escola; portadoras de problemas emocionais ou doenças físicas etc.”. (MEIRA, 2012, p. 61).

Com essa proposição, Vigotski eleva a aprendizagem a um lugar singular da concepção, pois o fenômeno está ligado paralelamente ao desenvolvimento. O psicólogo bielorrusso convoca o meio social como o instrumento constitutivo nas funções psicológicas, destacando que o meio, por intermédio da aprendizagem, pode ser a face do desenvolvimento da criança, o organizador das funções psicológicas, o apoiador nas condutas do sujeito, a materialização cultural e linguística.

Assim, a aprendizagem vai desenhando novas funções, pois, da visão mecânica para a visão mobilizadora de áreas complexas do pensamento, ela se torna, pouco a pouco, o modo de representar a força que revela o complexo processo do desenvolvimento. Dessa forma, Vigotski diz que “os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são dois processos independentes ou o mesmo processo, e existem entre eles relações complexas” (1997, p. 334). Aqui, Vigotski fala que a aprendizagem e o desenvolvimento, ainda que sejam processos diferentes, relacionam-se.

Desse modo, falar em desenvolvimento é diferente, pois o sentido atribuído ao desenvolvimento não é o mesmo sentido atribuído à aprendizagem. “Desenvolvimento” está ligado aos processos cognitivos que possibilitam ao sujeito uma capacidade potencial de aprendizagem, enquanto “aprendizagem” está inteiramente ligada às experiências sociais, mediada pela linguagem. Ambos os conceitos estão interligados desde o nascimento da criança, porém o desenvolvimento trata de uma rede de processos mentais, à medida que a aprendizagem direciona e impulsiona o desenvolvimento. Vigotski fala em desenvolvimento, mas prevê a questão da aprendizagem ao trabalhar a relação dos conceitos espontâneos e conceitos científicos dentro do desenvolvimento. Veremos estes dois conceitos mais adiante.

Vigotski (1997), ao referir-se sobre o desenvolvimento e a aprendizagem no plano cultural, destaca que “não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem” (1999, p. 111). Assim, Vigotski esclarece que “a aprendizagem pode ir não só atrás do desenvolvimento, não só passo a passo com ele, mas pode superá-lo, projetando-o para frente e suscitando nele novas formações” (1999, p. 304). Portanto, cabe, neste momento, uma reflexão do que se entende por processo de aprendizagem “temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento” (1999, p. 111). Vigotski chama estes dois níveis de desenvolvimento real e desenvolvimento potencial, e explica suas definições com a seguinte reflexão:

O nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 1999, p. 112).

Com isso, percebemos a importância de compreendermos com cuidado as definições de desenvolvimento real e desenvolvimento potencial para centrarmos-nos, efetivamente, na ideia posta nelas. Ou seja, há de se ter o cuidado de não afirmar que Vigotski propunha uma ideia uniforme sobre estes fenômenos, pois, para cada definição, o autor propunha um terceiro elemento, que serve de mediador entre os dois primeiros elementos, é o que se designa como zona de desenvolvimento proximal.

Segundo Goldfeld:

Assim, como todas as funções mentais superiores, a aprendizagem cria uma zona de desenvolvimento proximal e passa por dois momentos. Um momento intrapsíquico, que seria o nível de desenvolvimento potencial, e um momento intrapsíquico, que ocorre após sua internalização, correspondendo ao nível de desenvolvimento real. (GOLDFELD, 1997, p. 70).

À primeira vista, pode parecer que Vigotski está, de certa forma, sugerindo com a reflexão de desenvolvimento proximal uma receita para os professores em relação à aprendizagem de determinado conhecimento. No entanto, notamos que a defesa de Vigotski é sobre a existência de um processo de aprendizagem em que o estudante consegue realizar com autonomia as tarefas que, antes, dependiam da intervenção do professor. Vigotski define os saberes relacionados ao desenvolvimento proximal como “as novas habilidades adquiridas no processo de ensino e aprendizagem, em que ela revela que pode fazer hoje o que ontem não conseguia fazer” (1999, p. 14). Partindo desta reflexão, Vigotski ainda complementa:

Esse fazer em colaboração não anula, mas destaca a participação criadora e serve para medir o seu nível de desenvolvimento intelectual, sua capacidade de discernimento, de tomar a iniciativa, de começar a fazer sozinha, o que antes só fazia acompanhada sendo ainda um valiosíssimo critério de verificação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem. (VIGOTSKI, 1999, p.14).

Isso coloca em relevo a análise de Vigotski no que se refere ao desenvolvimento proximal. Sob este ponto de vista teórico, quando o estudante consegue realizar suas tarefas sem depender das contribuições do professor, significa que ele progride no nível do desenvolvimento intelectual e, conseqüentemente, torna proveitosa a sua aprendizagem. Por isso, talvez, não devemos poupar o estudante de nenhum esforço cognitivo, ou, simplesmente, limitá-lo aos caminhos de aprendizagem guiados exclusivamente pelo professor. O educando

deve conhecer naturalmente a condição de autonomia e, por meio dela, percorrer pelos caminhos cognitivos, deixando rastros do que conseguiu aprender sozinho.

Vigotski fala que “o processo de aprendizagem tem a sua estrutura interior, a sua sequência, a sua lógica de desenvolvimento”, ao passo que, na mente do estudante, “existe uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem” (1999, p.325). De modo especial, o autor está dizendo que o professor, ao conhecer o processo de aprendizagem, pode orientar o estudante, por meio de um processo de colaboração, a resolver tarefas mais complexas, sem que esteja o tempo todo em cena.

Sendo assim, para compreender o processo de aprendizagem, é preciso recorrer à concepção de Vigotski sobre a relação entre as atividades cognitivas internas e as atividades externas. Aqui, podemos voltar à análise do autor sobre a arte. Para Vigotski, “a relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de ideias e pensamentos através dos quais o homem aprende o mundo e atua sobre ele” (1999, p. 14). Nesta concepção histórico-cultural, Vigotski destaca a linguagem enquanto ferramenta externa para intermediar a relação do homem com o seu meio. Portanto, no processo de aprendizagem, o sujeito utiliza a linguagem como influência intelectual, para alcançar determinado conhecimento. Vigotski atenta para o fato de que a aprendizagem é um processo oriundo das experiências sociais que são mediadas pelos instrumentos linguísticos.

Quanto a isso, ele revela que “o elo central do processo de aprendizagem é a formação de conceito pela criança” (1999, p. 15). A preocupação de Vigotski em entender como funciona o processo de aprendizagem pelo sujeito fundamenta sua análise em três estruturas conceituais, a saber: o *conceito espontâneo*, o *conceito científico* e a *generalização*. Uma vez que o laço do processo de aprendizagem se dá pela formação de conceitos, então, vamos caracterizá-los brevemente a seguir, para depois, retomá-los no espaço da aprendizagem. Assim, pressupomos alcançar a compreensão necessária sobre o modo como esses dois sistemas conceituais operam no processo de aprendizagem pelo sujeito.

3.1.2 A sistematicidade na aprendizagem de línguas

Para iniciar esta reflexão, definiremos o que Vigotski entende por conceitos espontâneos, conceitos científicos e generalização. Segundo o autor, os conceitos espontâneos representam as informações linguísticas presentes no sistema de aprendizagem da criança, antes da sua entrada na escola, enquanto os conceitos científicos são aqueles aprendidos durante a sua trajetória escolar. Dessa forma, os conceitos científicos juntam-se aos conceitos

espontâneos para enriquecer e transformar o processo de aprendizagem, gerando novos conhecimentos. Assim, para pensarmos o processo de aprendizagem na escola, precisamos pensar em conjunto, a busca por meios que impulsionam a transformação no sistema conceitual.

É nesta base do sistema conceitual que Vigotski acredita que “ocorre a construção do processo de criação, propriamente dito” (Vigotski, 1999, p. 15). Por essa razão, o estudioso propõe a separação dos sistemas conceituais espontâneos e científicos, uma vez que correspondem a dois processos diferentes. Isso porque o processo de aprendizagem demanda que entendamos como o educando progride o seu sistema conceitual do estágio espontâneo para o estágio científico e depois os generaliza. Precisamente, esses três estágios consistem em quê? Tentaremos responder à questão a seguir.

3.1.2.1 *Conceito espontâneo*

O princípio fundamental dos conceitos espontâneos que contribuem para a sistematicidade no processo de aprendizagem, para Vigotski, é o olhar do professor nos estágios inferiores¹⁴⁹ da criança. Estamos dizendo, desse modo, que os conceitos espontâneos transitam por uma via paralela à via que os conceitos científicos transitam. Esta avenida de mão dupla e íngreme, segundo Vigotski (1999 p.140), funciona como o centro de comando da mente, para progredir a aprendizagem. Dito isso, podemos pensar que os conceitos espontâneos seguem o seu caminho para a subida, ao mesmo tempo em que os conceitos científicos transitam a avenida pela descida.

Contudo, não se deve entender que esses dois processos conceituais seguem direções diferentes, sem estabelecer relação alguma. Vigotski (1999, p.133) deixa claro que a relação ocorre nas pistas, pois os conceitos espontâneos sinalizam aos conceitos que estão descendo a via no sentido contrário, no caso os conceitos científicos. Este alerta, ou pistas, segundo o autor, pode ser entendido como a existência de um processo cognitivo relacionado à capacidade que o sujeito tem de formar conceitos novos e mais elevados. Então, para que essa capacidade de criar novos conceitos seja desencadeada, é necessário antes entender como os conceitos espontâneos atuam na mente do sujeito em processo de aprendizagem.

Quanto a isso, temos a seguinte reflexão de Goldfeld:

O pensamento conceitual não é inato, ao contrário, a criança precisa percorrer um longo processo para alcançar este tipo de pensamento. Neste processo, a linguagem

¹⁴⁹ Aprendizagem espontânea pelo sujeito, sem o exercício da autorregulação. (VIGOTSKI, 1999, p. 324).

do adulto exerce um papel fundamental. A criança não cria conceitos de sua comunidade e passa a utilizá-los como seus, formando assim uma maneira de pensar, agir e recortar o mundo, que é característica da cultura e sua comunidade. (GOLDFELD, 1997, p.64).

Quanto a essa questão, Vigotski acrescenta ainda que “a criança nunca aprende uma língua materna começando pelo estudo do alfabeto, pela leitura e a escrita, pela construção consciente intencional de frases e da gramática” (1999, p.352). Em outras palavras, para o autor, primeiramente, a criança aprende os conceitos da sua língua, de modo muito espontâneo e de forma inconsciente, não intencional. Isso ocorre devido à possibilidade que a criança tem de interação e trocas com o seu meio. Assim, evidenciamos que a fala do adulto orienta a criança na construção dos conceitos espontâneos. Quando a criança entra em contato com as informações do seu meio, vai estabelecendo novos conceitos a partir dos conceitos que ela já conhece.

Ainda refletindo sobre os conceitos espontâneos, mas agora trabalhando com as suas características, Vigotski (1999, p.107) atesta que o desenvolvimento dos conceitos pela criança não pode ter como ponto de partida a quantificação do que ela consegue ou não abstrair, e sim partir da ideia de qualificação do que o seu desenvolvimento psíquico assume mediante relações lógicas entre os conceitos espontâneos. A partir dessa característica, Vigotski discorre uma característica ainda mais relevante, que é o fato de que “a criança já conhece estas coisas, tem um conceito do objeto, mas para ela ainda continua vago o que representa este conceito” (Vigotski, 1999, p. 345). Evidenciamos, dessa maneira, que os conceitos espontâneos caracterizam-se por não terem uma organização consciente e sistemática na mente da criança.

Uma das reflexões trazidas por Vigotski é em relação à questão sobre como os conceitos aprendidos pelo sujeito se relacionam. O autor coloca em relevo o conceito de “irmão” para exemplificar esta questão. A partir dele, Vigotski explica que “a criança sabe muito bem o que significa irmão, este conhecimento está saturado de uma grande experiência, mas quando precisa resolver um problema abstrato sobre o irmão do irmão, ela se confunde” (1999, p. 346). Isso ocorre porque a criança ainda não tem a faculdade de operar conceitos mais complexos. Por pertencer a uma aprendizagem natural e cotidiana, os conceitos espontâneos pertencem, ao mesmo tempo, a uma estrutura privada de organização sistemática da língua, o que faz com que uma mudança na estrutura, para ser estabelecida, necessite atingir certo nível de seu desenvolvimento espontâneo.

O desenvolvimento dos conceitos na visão de Vigotski (1999, p.134) constitui a ideia de que os conceitos espontâneos da criança manifestam a sua força no campo das experiências.

No entanto, para que ocorra o desenvolvimento do nível de elevação dos conceitos espontâneos, evidenciamos que a criança sofre a influência dos conceitos científicos. Aqui, Vigotski coloca em relevo o conceito científico, para explicar o modo como a via desses conceitos influenciam no processo de aprendizagem pela criança. Mas, como ocorre esse processo? Para responder à questão, passaremos para a próximo item.

3.1.2.2 *Conceito Científico*

A partir da noção de que os conceitos espontâneos evoluem mediante informações externas, percebemos que, ao falar da via dupla do fenômeno de desenvolvimento dos conceitos científicos, temos “um caso particular de um grupo mais vasto de processos de desenvolvimento vinculados a um desenvolvimento, cuja a fonte é a aprendizagem sistemática” (Vigotski, 1999, p. 352). Portanto, o fenômeno do desenvolvimento dos conceitos mais complexos, os quais Vigotski chama de conceitos científicos, se realiza por vias diferentes. Evidenciamos, todavia, que nesses caminhos distintos o desenvolvimento ocorre porque os conceitos espontâneos abrem caminho para os conceitos científicos, e vice e versa.

Dessa forma, se a aprendizagem sistemática de determinada língua é um conhecimento estruturado, temos a afirmação de que os conceitos espontâneos e os conceitos científicos se relacionam no desenvolvimento desse sistema. Esses conceitos se relacionam de modo que um se torna dependente do outro. Ao tratar do que comumente se entende por conceito científico, Vigotski reflete sobre o fato de que, geralmente, as pessoas associam esses conceitos científicos à ideia de que o conhecimento adquirido pelo sujeito, a partir das suas experiências de vida, não os representa, porque estes conceitos científicos, geralmente, estão associados àquilo que somente é comprovado cientificamente.

Entretanto, se pensássemos somente nesta vertente, diríamos que os conceitos científicos são sinônimo de conhecimento. Desse modo, seguindo a reflexão de Vigotski, não podemos tomá-los por sinônimo, pois precisamos considerar que “um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual e a serviço da comunicação, do entendimento e da resolução de problemas” (Vigotski, 1999, p. 67). Portanto, os conceitos científicos tornam-se a ponte para que a consciência reflexiva se desenvolva. Assim, evidenciamos que os conceitos científicos pertencem ao nível mais complexo do pensamento, aquele ligado à criatividade.

Para a compreensão do que é o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos, é preciso considerar que o determinamos pela sua relação com os conceitos já presentes no

sistema linguístico da criança, os quais Vigotski chama de conceitos espontâneos. Percebemos, assim, que a transformação dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos não significa que a criança precisará reestruturar todos os conceitos presentes em sua mente. Ao contrário, o sistema já existe.

Então, segundo Vigotski (1999, p. 130), ocorre que o sistema linguístico espontâneo da criança se expande a partir do novo significado que a criança aprende sobre determinada palavra que já está no seu sistema. O sistema, portanto, é o modo de organização conceitual no sentido que ele se relaciona com os conceitos científicos, os quais somente se desenvolvem na interação com os conceitos já existentes.

Vigotski destaca uma preocupação maior, isto é, saber o modo como se desenvolvem os conceitos científicos na relação com o sistema já existente. No capítulo VI, do livro *Pensamento e linguagem* (1999), há uma reflexão de Vigotski sobre a expansão dos conceitos no sistema linguístico da criança. Nele, Vigotski destaca que o aumento dos conceitos específicos se dá pela ativação dos conceitos prévios que são desencadeados por um outro esquema, o da *generalização*. O autor destaca que os conceitos não podem ser entendidos como um aspecto isolado do sistema, pois eles “não surgem na mente da criança como ervilhas espalhadas em um saco” (Vigotski, 1999, p. 359). Ou seja, os conceitos não estão posicionados na mente da criança como uma sequência pronta daquilo que se quer dizer ou escrever. Observemos, em seguida, as percepções sobre a generalização.

3.1.2.3 *Generalização*

Para entender a vida dos conceitos, os quais compõem a língua, é preciso incrementar conhecimentos que possibilitem este olhar, conforme Vigotski, trata-se da generalização. Quanto à sua função, o autor acrescenta que, “se a generalização enriquece a percepção imediata da realidade é evidente que isto não pode ocorrer por outra via psicológica a não ser pela via do estabelecimento de vínculos complexos entre os objetos representados no conceito e realidade” (1999, p. 359). Desse modo, com a definição desse conhecimento, que serve para estudar “a possibilidade de transição de uns conceitos a outros, o estabelecimento de relações entre eles por vias inúmeras e infinitamente diversas” (1999, p. 366), evidenciamos sua importância para a real descoberta de como se organiza o sistema conceitual na mente do sujeito.

Para tornar claro este pensamento, aproveitamos o exemplo dado por Vigotski sobre o processo de generalização da palavra flor. Consoante sua observação, “a relação da palavra flor com o objeto, na criança que ainda desconhece as palavras “rosa”, “violeta”, “lírio” e na criança

que as conhece, acaba sendo diversa” (1999, p. 379). Sendo assim, a questão torna-se complexa, visto que, fora do sistema, os conceitos mantêm uma relação empírica. O autor faz entender que a ausência de um sistema organizado permite que o sujeito estabeleça um vínculo exclusivo com os objetos, abrangendo outras categorias, ao invés de estabelecer sobre determinado conceito uma hierarquia de diferentes níveis de generalidade.

Vigotski demonstra certa preocupação ao formular o seguinte argumento: “o ponto central que determina inteiramente a diferença de natureza psicológica entre os conceitos é a ausência ou a existência do sistema” (1999, 379). Isso não significa dizer que uma nova estrutura de generalização irá anular ou substituir as demais estruturas que estão presentes no pensamento. O autor percebe a necessidade de trazer este pensamento para dentro dos estudos da educação, no intuito de compartilhar com os educadores a investigação de que a “criança forma uma nova estrutura de generalização primeiro com uns poucos conceitos, habitualmente adquiridos” (1999, p. 374). Aqui, Vigotski coloca em relevo o processo de aprendizagem como a força capaz de impulsionar a estrutura existente de generalização para a nova estrutura. Isso faz com que o sujeito alcance um nível mais elevado de operações lógicas do pensamento.

Vigotski considera que a expansão dos conceitos ocorre por intermédio do sistema conceitual já existente na mente do sujeito, fazendo com que os conceitos presentes dilatam-se de modo gradativo, o que permite acesso aos novos significados e acomoda a sua gramática. Para estreitar ainda mais a compreensão sobre o processo de generalização dos conceitos, trazemos a questão lançada por Vigotski: “que vínculos específicos do pensamento determinam o movimento e a concatenação dos conceitos?” (1999, p. 377). Entendemos que para responder a isso, antes, é necessário superarmos a ideia equivocada “do estudo do conceito isolado, como célula particular” (1999, p.377). Percebemos que isso depende de uma investigação sobre os elementos que operacionalizam o pensamento, pois, se assim não fosse, a generalização estaria reduzida à mera memorização e decodificação de conceitos.

Vigotski entende que “os conceitos não são conectados pelos fios associativos seguindo o tipo de conjunto, nem segundo o princípio das estruturas das imagens percebidas ou representadas” (1999, p. 377). Eles são conectados segundo “a própria essência da sua natureza, segundo o princípio da relação com a generalidade” (1999, p. 377). Podemos entender, portanto, que o vínculo entre os conceitos se constitui por meio da relação de igualdade de valores. Recapitulando, Vigotski, ao apresentar o sistema como o ponto chave do desenvolvimento conceitual, observou que o sistema é constituído por conceitos já existentes na memória, os quais se relacionam com os conceitos novos da outra linha. Assim, da relação desses conceitos,

surtem outros conceitos mais complexos, que o sistema organiza no conjunto de conceitos da mesma natureza. Logo, o encadeamento desses conceitos chama-se generalidade.

E por falar em generalidade, voltamos às reflexões de Vigotski, cujo destaque é: “parece-nos óbvio que um conceito possa submeter-se à consciência e ao controle deliberado somente quando começa a fazer parte de um sistema” (1997, p. 116). A cada conceito novo há uma evolução no nível de generalidade estabelecido em todo o sistema de generalização conceitual do sujeito. Dessa forma, percebemos que a generalização é ao mesmo tempo a consciência.

Portanto, a generalização/consciência requer um conceito supraordenado, o qual implica “a existência de uma série de conceitos subordinados e pressupõe também uma hierarquia de conceitos de diferentes níveis de generalidade” (1999, p. 116). Percebemos que a transformação se dá no momento em que um determinado conceito passa a integrar o sistema de generalidade e relacionar-se com os demais conceitos da mesma categoria, já existente.

Diante disso, retomamos o exemplo da palavra “flor”, para obter maior clareza sobre a funcionalidade do sistema de generalização. Quanto a isso, Vigotski (1999, p.116) reitera que a criança, ao trazer consigo a consciência do sentido da palavra “flor”, atinge um nível de generalidade das demais flores que existem. O autor argumenta que a tomada de consciência da palavra “flor” faz com que a criança hierarquize os conceitos colocando-os em uma ordenação. Ou seja, a palavra “flor” passa a ocupar, no sistema de generalização, o lugar de supraordenado, o qual envolve a existência de outros conceitos, que Vigotski nomeia de subordinados. Partindo dessa reflexão, o autor explica sucintamente como ocorre o movimento de conceitos supraordenados e subordinados.

Nesse sentido, Vigotski afirma que a criança aprende a palavra “flor”, depois, a palavra “rosa”, porém a palavra “flor”, mesmo que seja de aplicação mais ampla no sistema de generalização, não pode ser aplicada à totalidade dos conceitos no sistema. Sobre a relação do conceito “flor” e do conceito “rosa”, devemos atentar que: “quando flor se generaliza, a relação entre flor e rosa, assim como flor e outros conceitos subordinados, também se modifica na mente da criança” (1997, p. 116). Então, Vigotski afirma que as palavras estabelecem uma troca e uma combinação para, então, criar uma nova palavra que também fará parte do sistema, porém, sem se tornar dependente da palavra designada como supraordenado.

Por isso, é importante esclarecer que o sentido da palavra “subordinado” para Vigotski tem o caráter não de conceito inferior ou de menor importância do que o outro, mas, sim, indica a relação hierárquica entre dois conceitos da mesma natureza. No entanto, o autor explica que é na escola o lugar onde o sujeito entra em contato com os conceitos científicos e coloca-os em

interação com os conceitos prévios. Estes conceitos prévios, por sua vez, medeiam toda a relação e vão dando forma a outro sistema de conceitos.

A partir de então, percebemos que a ativação dos conceitos espontâneos pelo aluno estabelece relação com a generalização. A ativação dos conceitos espontâneos passa a se caracterizar pela tomada de consciência de determinado conceito e do que ele representa no conjunto dos demais conceitos da mesma natureza. Dessa forma, o sujeito consciente ativará o seu sistema conceitual e terá condições de empregar os conhecimentos de modo adequado, atendendo a hierarquia estabelecida no sistema. No entanto, para Vigotski (1999, p. 117), as estruturas conceituais existentes dão passagem para os novos conceitos de modo mediador. Por outro lado, o autor destaca que a ativação dos conhecimentos adquiridos para o uso adequado em determinada situação somente é possível por meio da tomada de consciência sobre o sistema. Portanto, o acesso à consciência sobre o sistema estruturado na mente do sujeito depende do processo reflexivo.

Até aqui discorremos considerações sobre como os processos dos conceitos espontâneos, conceitos científicos e generalização ocorrem na mente do sujeito de modo singular. Evidenciamos que a ativação ou a tomada de consciência desses conhecimentos dependem de processos cognitivos relacionados à reflexão. Então, agora, passaremos para a próxima seção, a fim de explicar como o sistema funciona de modo contextualizado, tomando as reflexões de Vigotski sobre o processo de escrita.

3.1.3 A escrita consciente pelo sujeito

De acordo com Vigotski (1999), a escrita é uma ferramenta cultural complexa e de função cognitiva superior. Na obra *Pensamento e Linguagem*, de Vigotski (1999), evidenciamos a concepção de que a língua é constituída por significados. No entanto, do ponto de vista psicológico, o significado é tratado como generalização. Como vimos anteriormente, a generalização está ligada à concepção de que a palavra é uma unidade linguística que abrange vários outros conceitos da mesma natureza. Portanto, ela não é vista como um elemento solto na mente do sujeito, sem relação com os demais conceitos.

Vigotski destaca o fato de que a linguagem escrita tem sua base ancorada na condição consciente e arbitrária na mente do sujeito. Ou seja, a condição consciente consiste na expressão de suas ideias e na forma de como o sujeito vai usá-las por meio das palavras. Para isso, ele precisará perceber como as letras, as palavras e as orações articulam-se para, então, produzir a mensagem sem ruídos e deformações. Por outro lado, a escrita consciente também demanda do

sujeito um conhecimento sobre o fato de que as palavras não se assemelham ao seu objeto ou referente, portanto, são arbitrárias. Assim, evidenciamos que o sujeito, mediante situações de escrita, precisa de um esforço cognitivo para trazer à consciência a melhor forma de operar com as suas ideias.

Todavia, o contrário também ocorre, já que o autor explica que a não-consciência e a não-arbitrariedade estão ligadas. Na criança, isso funciona como a não consciência do domínio das suas habilidades de escrita. E isso se deve ao fato de que, “fora de uma determinada estrutura, a criança não consegue fazer de forma arbitrária, consciente e intencional, o que faz de modo arbitrário, logo ela está limitada” (1999, p. 320). Podemos dizer que a linguagem escrita organiza e sistematiza o pensamento. No entanto, para que o sujeito traga à consciência aquilo que almeja escrever, será necessário também que ele possua um nível de conhecimento sobre os elementos que organizam e sistematizam as ideias, que é a reflexão.

Nesse sentido, Vigotski mostra-nos que, inicialmente, a criança aprende um formato linguístico de modo inconsciente, por meio das suas experiências cotidianas, e, ao ingressar na escola, ela aprende a escrita sistematizada por meio da tomada de consciência. Vejamos que são dois caminhos distintos que ocorrem com a criança. Vigotski (1999, p. 123) explica que a escrita espontânea ocorre na via de baixo para cima. Ou seja, a criança aprende e manuseia os recursos linguísticos da sua língua, mas não tem consciência do que faz. Isso porque ela ainda não consegue conjugar de forma coerente os verbos, não usa adequadamente os elementos gramaticais na frase e assim por diante. No plano espontâneo, a criança ainda não faz o processo de transformação dos conceitos mais complexos, que é pela tomada de consciência.

No entanto, na via de cima para baixo, por onde transitam os conceitos mais complexos (científicos), a criança passa a usar de modo consciente os recursos linguísticos da escrita. No plano científico, ela já consegue distinguir o gênero feminino, o gênero masculino e tem consciência do uso e das mudanças gramaticais em determinada frase que ela produz. Segundo o autor, isso ocorre em razão do esforço cognitivo que a criança precisa fazer para concretizar o processo de escrita. Dessa maneira, a escrita demanda operações intelectuais mais elevadas, como, por exemplo, a abstração e a reflexão, que são necessárias, para que a tomada de consciência sobre os elementos linguísticos que compõem a escrita sejam organizados de modo adequado e compreensível para o interlocutor.

Nesse sentido, trazer para a discussão a linguagem escrita como um exemplo sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos, na visão de Vigotski, significa dizer que a escrita é um conhecimento científico sistematizado pela escola. Por isso, é na etapa escolar que a criança aprende a generalizar os conceitos e perceber o lugar de cada um no sistema complexo de

escrita. Em virtude disso, Vigotski afirma que o processo de escrita exige da criança um esforço cognitivo para que traga à consciência o que ela abstraiu do encontro entre os conceitos espontâneos e científicos.

Dessa forma, situamos o texto como o espaço onde podemos visualizar os rastros e os vestígios do domínio e do controle conceitual produzidos pelo sujeito. Aqui, evidenciamos que a escrita exerce papel essencial na vida da criança, visto que ela se torna um instrumento pelo qual o sujeito regula o seu pensamento. Portanto, para o texto ter significado para o outro que o lê, é necessário que a criança avance no processo de escrita. Isso exige que ela aprimore o seu sistema conceitual e evolua os níveis de grafismos (rabiscos e desenhos).

Assim, a escola ocupa um lugar de grande relevância na vida da criança, pois é por meio da educação formal que se percebe a relação entre os conhecimentos prévios carregados na bagagem e os novos conhecimentos. A escrita tem a sua singularidade, se comparada à língua falada, uma vez que, nela, o pensamento é transmitido a partir de uma sistematização conceitual. Na modalidade falada, o sujeito pode transmitir suas ideias, anexando expressões faciais, intensidade de voz e outros aspectos corporais. No entanto, na modalidade escrita, isso não é possível.

Neste caso, entendemos que os recursos corporais são traduzidos por meio da gramática, como, por exemplo, a pontuação. Ao compor uma escrita, o sujeito precisará organizá-la de modo que o leitor compreenda a sua mensagem. Para isso, sabemos que ele precisará evocar da sua mente significados que possam ser compartilhados pelo leitor. Assim, entendemos que a linguagem escrita demanda um ensino reflexivo, que é trabalhado geralmente pelo professor.

Vigotski (1999, p. 126) novamente afirma que a linguagem escrita, ao ser aprendida pela criança, faz com que o seu pensamento se modifique. E isso ocorre porque a aprendizagem das palavras desenvolve a capacidade de abstração e generalização da criança. Detectamos, aqui, um ponto de vista importante do autor, este de que, “ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras” (VIGOTSKI, 1997, p. 122). O que está em jogo na aprendizagem da escrita não é o desenvolvimento de músculos, mas sim a qualidade de abstração da escrita. Retomamos, então, o entendimento de que é através da abstração que o aluno desenvolve a habilidade de refletir sobre a relação entre os objetos e os acontecimentos, sem que precise vivenciá-los de fato. Isso implica uma concepção de aprendizagem da escrita pelo surdo.

Desse modo, entendemos que a escrita é um processo complexo que envolve um diálogo interno e, por essa razão, ela se torna uma função psicológica superior constituída de uma

história¹⁵⁰ de aprendizagens. De acordo com Vigotski, “a escrita exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral” (1997, p. 124). O autor explica que a escrita pressupõe uma fala interior¹⁵¹, a qual se difere da fala oral. Ou seja, a fala oral estabelece uma relação antecipada com a fala interior, onde ela se desenvolve no decorrer do processo de aprendizagem. Na fala escrita, não se faz o mesmo percurso. É somente mais tarde (a partir dos 6 anos) que a criança terá contato, na escola, com a formalidade da escrita. E isso demanda da criança um esforço mental para trazer à consciência o conteúdo da fala interior nas suas produções escritas.

Para Vigotski, a fala oral cumpre papel essencial no desenvolvimento do pensamento. Do encontro da fala oral com o pensamento, surgem as palavras e suas possibilidades de sentidos. No entanto, Vigotski alerta que “a gramática do pensamento não é igual nos dois casos” (1997, p.124). O psicólogo bielorrusso traz, então, um ponto de vista que pode ser a grande contribuição para os estudos da linguagem escrita. Vigotski destaca que a fala interior, que pode ser chamada também de pensamento linguístico, é sempre o objeto ou o acontecimento do pensamento daquele que pensa (interior). Porém, a escrita ocorre de modo contrário. Entendemos, por meio da reflexão de Vigotski, que a escrita demanda um pensamento mais detalhado, para possibilitar ao leitor uma compreensão inteligível da mensagem exterior. Isso causa na criança uma desacomodação, porque exige dela um esforço mental para trazer à consciência o seu repertório conceitual/linguístico.

Para Vigotski, isso se justifica em razão da criança ter desenvolvido com maestria a linguagem espontânea. Entretanto, o mesmo não ocorre com a linguagem escrita, porque o desenvolvimento de atividades abstratas, como é caso desse fenômeno, ocorre mais tarde, quando ela ingressa na escola. Em outras palavras, entendemos que “as funções psicológicas sobre as quais se baseia a escrita nem começaram a se desenvolver de fato quando o ensino da escrita tem início, e estes têm que se basear em processos rudimentares” (VIGOTSKI, 1999, p. 125). Isso explica o porquê o desenvolvimento da escrita na criança fica muito atrás da linguagem oral.

Para Vigotski ao aprender a escrever, a “criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras” (1999, p. 123). Vigotski, destaca que no processo de elaboração da escrita, a criança precisa fazer o desligamento da palavra por imagem

¹⁵⁰ Referimo-nos à “história de aprendizagens” todas as etapas de aquisição da linguagem pelas quais a criança passa, desde a tenra idade.

¹⁵¹ A fala interior é basicamente uma cadeia de significados, de generalizações, sua expressão fonética é secundária. Os indivíduos pensam basicamente através de conceitos. (Goldfeld, 1997, p. 57).

e substituir a imagem por palavras. O que Vigotski quer nos dizer é que a criança precisa evoluir da realidade unicamente concreta para uma realidade mais abstrata da escrita. A escrita, por ser uma ferramenta que consiste na utilização de símbolos gráficos para exprimir as ideias, demanda da criança um esforço de reflexão para tornar as ideias inteligíveis em determinado texto.

Vigotski explica que a passagem da fala interior para a escrita é um processo bastante detalhado, que exige uma organização consciente das ideias. Desse modo, o teórico coloca em relevo a importância da gramática para o desenvolvimento cognitivo da criança. Explica que “a criança domina, de fato, a gramática da sua língua materna muito antes de entrar na escola, mas este domínio é inconsciente” (VIGOTSKI, 1999, p. 125).

Entendemos a partir do estudo de Vigotski, que a criança usará os elementos gramaticas da sua língua, porém de modo ainda espontâneo e sem reflexão. Portanto, ao ingressar na escola, a criança tem acesso ao aprendizado da escrita e da gramática de modo consciente. Ou seja, é na sala de aula e por intermédio do professor que a criança desenvolve as suas capacidades de escrita e, a partir disso, tem a possibilidade de passar para níveis mais complexos.

Ao longo deste item, expusemos alguns pensamentos de Vigotski acerca da aprendizagem da escrita, mostrando alguns conceitos constitutivos do processo de aprendizagem da escrita. Assim, percorrer pelos estudos de Vigotski foi fundamental para a nossa reflexão sobre o nosso tema de pesquisa, a saber: aprendizagem da escrita pelo surdo. Ao longo das nossas leituras e da nossa escrita, foram surgindo algumas reflexões acerca do modo como ocorre a emancipação dos conceitos pelo surdo e quais funções cognitivas são acessadas por ele, para a evolução de uma escrita elementar a uma escrita mais complexa. Tais reflexões serão retomadas com mais precisão no capítulo 4. No item seguinte, mostraremos uma leitura particular da leitura que projetamos em Vigotski, enfatizando os conceitos que para a nossa pesquisa são de suma importância.

3.1.4 Conclusões sobre as relações entre conceitos espontâneos, conceitos científicos, generalização e linguagem escrita

Uma vez expostos os elementos conceituais que delineiam nosso percurso investigativo, pensamos ser importante dedicar esta seção a uma retrospectiva, para que o conjunto de conhecimentos possa, enfim, ser interligado e, dessa maneira, justificar a escolha desse referencial teórico para esta pesquisa.

Foi olhando para o modo de aprender a escrita da língua portuguesa pelo sujeito surdo que nos dedicamos a estudar a temática sob dois referenciais teóricos relevantes para o campo da educação, Vigotski e Gombert, especialmente no que se refere à construção de uma concepção de aprendizagem sobre a escrita da língua. Iniciamos com o olhar de Vigotski porque entendemos sua expressão investigativa nos estudos da aprendizagem. Essa escolha marcou o primeiro entendimento nesta retrospectiva: a aprendizagem da escrita de determinada língua é estudada por muitas áreas complexas do saber (linguística, educação, psicologia). Verificamos que, ao lado das discussões sobre o tema da aprendizagem, o tema do desenvolvimento também prende a atenção de estudiosos ao longo dos tempos.

Nesse sentido, embora muitas pesquisas tenham se debruçado a entender o fenômeno da aprendizagem e do desenvolvimento da escrita na área infantil, jovens e adultos, evidenciamos que muito ainda precisa ser compreendido, como é o caso da aprendizagem da escrita da língua portuguesa realizada por surdos. Então, decisões como de onde partir, a partir de qual referencial, e em que campo do saber devemos estabelecer a pesquisa, para obter o amparo da cientificidade, norteiam-nos.

Percebemos, para além do olhar de algumas áreas do conhecimento, a saber, linguística, educação, educação especial e da ciências da computação, vistas no capítulo do estado do conhecimento, que a área da psicologia também contribui com a sua visão sobre o desenvolvimento psíquico que corresponde à linguagem, para a compreensão da nossa questão de pesquisa, isto é, entender: Ao se tratar da aprendizagem da língua portuguesa na sua modalidade escrita, como língua adicional, que intervenientes e seus conteúdos precisam ser levados em consideração para a imersão do sujeito surdo na cultura escrita?

Para nós, a psicologia pode elucidar a importância do meio social para a aprendizagem e para o desenvolvimento de funções cognitivas superiores na vida do homem, no caso a escrita. Desse modo, buscamos verificar como Vigotski vê esse processo da aprendizagem e do desenvolvimento acontecer.

Em nossa trajetória teórica e reflexiva, buscamos um diálogo sobre o complexo processo que compõe a aprendizagem. Assim, fomos recebidos por Vigotski que dedicou grande parte de seus estudos, orientados pela linguagem, à análise da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Além disso, o autor amparou saberes relacionados aos processos cognitivos com raízes no desenvolvimento do sistema conceitual e no meio.

O auge do nosso encontro com Vigotski não poderia ser outro: se a arte de escrever pode provocar no homem um resgate de emoções e sentimentos, os quais residem no seu inconsciente, então, a escolha do nosso autor anfitrião não poderia ser outra, já que é na

linguagem que encontra amparo para o olhar construtivista que destina ao desenvolvimento humano. Nesse lugar, encontramos a aprendizagem no meio social e fomos provocados a caminhar pelo papel do fenômeno no desenvolvimento da escrita que o sujeito realiza. Trazendo à discussão o desenvolvimento e a aprendizagem para o campo da educação de surdos, especialmente no que se refere à escrita da língua portuguesa, interessa-nos saber que intervenientes e seus conteúdos precisam ser compreendidos pelo professor e pelo aluno surdo para que o surdo efetue a aprendizagem dessa ferramenta social.

Assim, nosso encontro com Vigotski foi pautado por muitos saberes. Nesse sentido, na primeira seção, dedicamo-nos à apresentação de *Vigotski: um estudioso da aprendizagem*. Tentamos, nessa fase da pesquisa, reunir informações sobre a vida de Vigotski, a partir do seu olhar prazeroso pelo universo artístico. Prazer que motivou nosso autor a uma busca pela compreensão sobre a fantástica relação emocional que o artista provoca em seu público. O entendimento sobre como o artista, em sua performance, consegue tocar o interior das pessoas e, com isso, despertar sentimentos adormecidos no inconsciente delas.

A sutil apresentação da vida de Vigotski e a descrição das suas reflexões sobre o jogo simbólico, apresentado por meio da arte e que impacta o inconsciente das pessoas, têm uma intenção: queremos que o nosso leitor compreenda o recorte que fizemos sobre aquilo que motivou Vigotski a dedicar tanto do seu tempo, da sua análise e do seu conhecimento compartilhado com gerações acadêmicas. Assim, os leitores podem compreender melhor as reflexões que realizaremos nas próximas seções.

A aprendizagem e todos os aspectos que a envolvem é a condição de análise de nossa reflexão. Sendo assim, não poderíamos propor uma reflexão teórica, sem antes trazer elementos que dessem a necessária sustentação para determinar a aprendizagem. Isso porque é nossa intenção mostrar que o inconsciente influencia o comportamento das pessoas. Portanto, para compreender o inconsciente é preciso entender as suas normas, bem como as normas da consciência. Para reforçar esse argumento, Vigotski explica que não existe um divisor entre esses dois aspectos da mente (inconsciente e consciente). Ou seja, existe uma dinâmica entre eles, assuntos que estão no nível do inconsciente podem passar para níveis conscientes e vice e versa. Em nossa reflexão, isso quer dizer que o inconsciente pode, de modo potencial, ser conscientizado.

E se o inconsciente e o consciente são tratados no objeto da aprendizagem da língua, então, recorreremos ao entendimento sobre a concepção de aprendizagem. Para Vigotski, o fenômeno da língua escrita é um processo adquirido, não pelo modo natural, e sim por um percurso orientado à construção. Nesse percurso, há um processo de desenvolvimento das

funções psíquicas superiores. Isso nos leva à segunda seção: *Lev Vigotski: não tem como falar de aprendizagem sem falar de desenvolvimento*, na qual nos debruçamos sobre a caracterização dos fenômenos da aprendizagem e do desenvolvimento.

Nessa seção, pretendemos esclarecer que, para compreender o mecanismo da aprendizagem e do desenvolvimento, é importante entender a relação desses dois aspectos fora das seguintes visões: a) a aprendizagem e o desenvolvimento são indissociáveis; b) a aprendizagem é o mesmo que o desenvolvimento; e c) o desenvolvimento depende da maturação do sistema psíquico e da aprendizagem. Isso posto, entendemos que os dois primeiros aspectos sugerem que o desenvolvimento e a aprendizagem são dois processos idênticos e, portanto, a função de cada um na vida do sujeito tem a mesma relação. Nessa visão, o desenvolvimento é entendido como uma rede de capacidades gerais. A aprendizagem, então, é a aquisição dessas capacidades de modo único.

Por outro lado, no que se refere ao terceiro aspecto (desenvolvimento dependente da maturação e da aprendizagem), entendemos que a crítica de Vigotski baseia-se na visão equivocada de que o desenvolvimento depende da maturação das funções psíquicas superiores. Nesse ponto de vista, a aprendizagem sobre determinado conteúdo não implica no desenvolvimento de todas as capacidades mentais, e sim no desenvolvimento de capacidades específicas que possuam elementos comuns aos conteúdos que estão sendo aprendidos. Segundo Goldfeld (1997, p. 69), a ideia de que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento das funções mentais pode ser a grande contribuição de Vigotski para os estudos da aprendizagem.

Desse modo, verificamos, nessa seção, que a aprendizagem direciona o desenvolvimento das funções mentais a partir das relações culturais, as quais as crianças estão expostas. Nesses processos de desenvolvimento e de aprendizagem, a linguagem cumpre papel essencial, tornando-se o elo central do processo de aprendizagem. Diante disso, Vigotski desloca o olhar para três estruturas conceituais, denominadas de conceitos espontâneos, conceitos científicos e generalizações.

Na terceira seção, correspondente aos conceitos espontâneos, Vigotski esclarece que a aprendizagem da língua materna pela criança não começa pelo processo consciente da estrutura e dos elementos linguísticos que a constituem. A criança aprende a sua língua de modo bastante espontâneo e não intencional, visto que o meio onde ela está inserida possibilita muitas informações e isso faz com que estabeleça novas relações conceituais, considerando os conceitos que já possui em seu sistema.

Aqui, entendemos, conforme os estudos de Vigotski, que, para avançar o nível dos conceitos espontâneos da língua, a criança precisa do contato com os conceitos mais complexos, que Vigotski denomina de conceitos científicos. Desse encontro, surgem novos conceitos que farão parte do grande sistema conceitual. Isso nos coloca na posição de entender o modo como a criança elabora ou emancipa a sua teia conceitual, a partir dos conceitos científicos.

Sendo assim, na quarta seção *Conceitos científicos*, Vigotski explica que o processo de elaboração dos conceitos científicos ocorre por uma via diferente, se comparado à via de elaboração dos conceitos espontâneos. Conforme o autor, o que importa é entender que os conceitos não são formações isoladas do sistema da língua. Pelo contrário, Vigotski ressalta que, no caso dos conceitos científicos, eles servem como uma ponte pela qual a criança exerce a consciência reflexiva. Essa consciência reflexiva, por sua vez, implica a relação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Portanto, desse encontro, ocorre a expansão do sistema de conceitos espontâneos a partir dos novos significados que o sujeito atribui às palavras, ou determinada palavra, que já existem no seu sistema. A expansão dos conceitos ocorre conforme a ativação de um sistema de generalização.

Desse modo, na seção *generalização*, Vigotski expressa a ideia de que os conceitos entendidos fora do sistema vinculam uma relação direta com o objeto, seguindo para outras categorias, sem considerar a hierarquia de significados sobre determinado conceito. Nessa reflexão, o autor explica que o processo de aprendizagem é a força que ativa a estrutura de generalização existente para a nova estrutura de generalização.

Entendemos com isso, que, ao passar para um nível mais complexo de generalização, o sujeito modifica também o seu comportamento linguístico. Em outras palavras, a generalização passa a ser uma experiência de sua vida que inicia na sua infância, e, assim, abre-se espaço para um novo ciclo, no caso, a fase de escolarização. Consequentemente, segue-se para o amadurecimento das funções cognitivas superiores, que facilmente são percebidas em outras atividades, tal como a elaboração da escrita.

Por fim, a sexta seção *A escrita pelo sujeito* discute sobre a escrita como a ferramenta para concretizar o sistema de generalizações conceituais. Diante disso, Vigotski ressalta que o sujeito precisa fazer um esforço mental para trazer à consciência as suas ideias e também a melhor forma de sua exposição. O autor faz uma crítica para as tarefas em que a criança tenha que decorar ou memorizar elementos da língua. Para ele, essa situação engessa as funções cognitivas e impede o progresso para níveis mais elevados da língua. Por essa razão, Vigotski visualiza um processo pedagógico cujas ações pautam-se no esforço cognitivo que ativa a consciência conceitual e linguística do sujeito.

A partir do percurso teórico traçado, encerramos esta seção com a certeza de que muito ainda há para entender em relação aos estudos de Vigotski sobre a aprendizagem. Porém, nosso percurso é um recorte teórico para entendermos conceitos que são necessários à nossa pesquisa. Desse modo, na próxima etapa investigativa, temos a intenção de mostrar como Jean Émile Gombert desenvolve conceitos sobre o processo de aprendizagem de determinada língua e, posteriormente, refletir o diálogo entre os conceitos trabalhados por Gombert e Vigotski.

3.2 JEAN ÉMILE GOMBERT E A METALINGUÍSTICA

Nesta seção, temos o objetivo de situar o leitor de onde partimos para a nossa reflexão. Pelo fato de não termos encontrado um expressivo número de produções acadêmicas envolvendo o ensino e a aprendizagem da escrita da língua portuguesa por surdos e a metalinguística, entendemos que essa pode ser uma lacuna possível de investigação para excedermos a visão sobre a aprendizagem da escrita pelo surdo.

Por isso, organizamos o seguinte percurso: na seção intitulada *Jean Émile Gombert: estudioso dos processos metacognitivos*, trataremos da vida de Jean Émile Gombert, percorrendo por algumas informações que influenciaram as suas reflexões sobre o termo da metalinguística. Na seção intitulada *Aprendizagem implícita e aprendizagem explícita*, trabalharemos esses conceitos para elucidar sua pertinência a este estudo. Nas seções intituladas *Habilidade linguística primária*, *Habilidade epilinguística* e *Habilidade metalinguística*, apresentaremos uma discussão sobre a função desses conceitos para o processo de construção da escrita consciente. Na seção intitulada *Consciência metatextual*, dialogaremos sobre a capacidade do aluno analisar aquilo que lê e escreve. Na seção intitulada *Considerações sobre a escrita em Jean Émile Gombert*, refletiremos acerca do esforço cognitivo e dos estímulos externos como ferramentas que possibilitam a tomada de consciência sobre o funcionamento da língua e a da gramática pelo sujeito. Por fim, na seção intitulada *De Vigotski a Gombert: nossas reflexões sobre a aprendizagem da escrita*, pretendemos um fechamento do encontro entre Vigotski e Gombert, trazendo uma visão sobre como esses autores entendem o processo de aprendizagem da escrita.

A partir desta organização, construímos a próxima fase investigativa.

3.2.1 Jean Émile Gombert: estudioso dos processos metacognitivos

Jean Émile Gombert nasceu em 1950, na cidade de Bernay, França. É psicólogo e professor universitário. Especializou-se em Psicologia educacional e em Psicologia do desenvolvimento. Além de ser professor, realiza pesquisas e estudos em desenvolvimento da linguagem e na aprendizagem da leitura e escrita realizada por crianças típicas¹⁵², atípicas¹⁵³.

Gombert (1991)¹⁵⁴ é autor de diversos artigos, livros e capítulos de livros científicos sobre a função da metalinguística. Os estudos desse autor contemporâneo nos chegam como um amparo teórico significativo para compreendermos os processos de reflexão linguística. Ao visitar seus escritos, entendemos que tais processos, somados aos recursos linguísticos, tornam-se elementos essenciais para um bom desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita de determinada língua. Dizemos isso, pois, o ato de aprender um sistema linguístico, “demanda alguns processos mentais que implicam a atenção, o raciocínio, a memória, a linguagem, a percepção e o pensamento” (EYSENK; KEANE, 2007, *apud* Hodges; Nobre, 2012, p. 86).

Então, percorrer as ideias de Gombert (2003) permite-nos ver também que o ato de reconhecer os processos cognitivos da aprendizagem da leitura e da escrita não significa colocar em relevo práticas pedagógicas que se baseiam em exercícios de repetições ou de memorizações. Pode ser um equívoco pensar que práticas como essas servem como um caminho adequado para estimular a mente a acessar a aprendizagem da escrita. Ao contrário disso, entendemos que as práticas de ensino podem ser organizadas, de modo a levar o sujeito à construção de uma rede conceitual compreendida em palavras, sentenças ou textos, que caracterizam o sentido de identidade dos objetos ou acontecimentos.

É justamente sobre o reconhecimento desses processos reflexivos no desenvolvimento da aprendizagem pelo sujeito que visualizamos a possibilidade de aproximação entre Gombert (1993) e Vigotski (1991). Como vimos na seção anterior, Vigotski (1991) traz apontamentos sobre a escrita ser uma das funções cognitivas superiores, um sistema psicológico articulado entre si e que se fundamenta nas relações sociais do sujeito com o mundo por meio da linguagem. (GOLDFELD, 1997, p. 57). Por essa razão, visualizamos que a reflexão sobre o funcionamento da língua, encontra-se nos estudos desses dois autores, uma vez que é por meio da língua que o homem constrói em si as características morais, intelectuais, artísticas, tradições, entre outros aspectos culturais de determinado povo.

¹⁵² Definição utilizada para criança que apresenta um desenvolvimento cognitivo que corresponde à sua faixa etária. (VIGOTSKI, p. 2011).

¹⁵³ Definição utilizada para criança que apresenta atrasos cognitivos em relação à sua faixa etária. (VIGOTSKI, p. 2011).

Nessa concepção de aprendizagem do conhecimento pela língua, os instrumentos sociais, como, por exemplo, a escrita, podem ser acessados e utilizados pelo sujeito. Nesta lógica, Gombert (1993) compartilha da mesma compreensão de Vigotski (1991), já que os processos cognitivos são os responsáveis pela aprendizagem de conhecimentos. Isto é, afigura-se que são as atividades mentais, quando entram em contato com as informações externas, que realizam o tratamento delas, de modo a modificá-las para, conseqüentemente, tornarem-se uma atividade interna. (GOLDFELD, 1997, p. 47). Sendo assim, torna-se importante considerar que o sentido das palavras e a organização normativa de determinada língua resultam das situações vivenciadas pelo sujeito no meio em que ele transita.

Partindo da posição de que o processo de aprendizagem de determinada língua não se inicia pelas regras gramaticais, e sim por um complexo processo que envolve a reconstrução conceitual da ação (oral ou escrita) realizada pelo sujeito, Gombert (2003) coloca em relevo os processos reflexivos. Para tanto, o autor toma o conceito de metacognição, definido pelo teórico e psicólogo John H. Flavell (1974), com quem Gombert (1991) partilha muitos estudos sobre a cognição, para investigar a tomada de consciência dos processos mentais.

Nesse sentido, Gombert (1991), fundamentado nos estudos de Flavell (1974), demonstra seu pensamento referente à metacognição, a partir da relação entre dois aspectos. O primeiro, funda-se no conhecimento que o sujeito tem sobre os próprios processos cognitivos; consiste no tratamento das informações externas extraídas do contexto social. O segundo, refere-se à capacidade de exercer o controle destes processos mentais para dar sentido aos objetos do mundo. Gombert (1991) explica que estes dois aspectos estão entrelaçados. Segundo ele, somente é possível que o sujeito desenvolva a capacidade de internalizar as representações sobre o mundo que o cerca, se as funções cognitivas estiverem alinhadas ao ato de refletir esta tarefa. Para isso ocorrer, é necessária a busca de estratégias que incentivem o desenvolvimento dessas ações cognitivas.

Isso se torna mais interessante quando lançamos o olhar para o processo de aprendizagem da escrita. O sujeito tem acesso às regras dessa modalidade da língua na produção de enunciados, mas ainda não se dá conta que as usa. Lembremo-nos de que a aquisição da escrita não é um processo que ocorre de modo natural, se comparado ao processo da fala. É necessário que a criança seja ensinada sobre esse conhecimento. Isto é, que ela seja colocada em contexto de aprendizagem, onde compreenda o modo de organizar as suas ideias, refletindo sobre elas. Assim, conseqüentemente, a sua escrita recebe um tratamento linguístico que pode resultar em um conteúdo mais qualificado para ser transmitido.

Gombert (1991) apresenta a concepção da metalinguística compreendida na análise do código, como, por exemplo, examinar com atenção a pontuação, o tempo verbal, os pronomes, os adjetivos entre outros, alinhada aos processos cognitivos. Isto é, o autor destaca os recursos linguísticos como objeto de estudo da reflexão linguística. Por essa razão, é importante que a escola seja o lugar que possibilita ao estudante a construção circunstanciada da consciência linguística, por meio das atividades de reflexão. O estudante deve aprender sobre os recursos linguísticos da língua e também a refletir sobre ela.

A concepção da metalinguística de Gombert (2003) é um fenômeno derivado do campo da linguística, a qual se refere à capacidade do sujeito de usar a língua para falar dela mesmo, como, por exemplo, a poesia, o humor entre outros gêneros. Entretanto, nisto, o autor propõe outro modo de vê-la, ou seja, pela perspectiva cognitiva. Nesta visão, o psicólogo francês destaca os processos cognitivos (pensamento, memória, linguagem, aprendizagem entre outros) pelos quais o sujeito reflete sobre a língua, considerando, portanto, que esses precisam ser motivados para que o sujeito passe a materializar a escrita de modo consciente (HODGES; NOBRE, 2012, p. 87). Assim, entendemos que o processo de escrita envolve mais que a produção de conteúdo sobre determinado assunto e a aquisição da gramática. Requer um conhecimento linguístico consciente sobre a língua para manipulá-la e, assim, mediante situações que envolvem a produção textual, explicitá-la da melhor forma, trazendo à consciência os recursos linguísticos que possibilitam uma clareza maior da mensagem que se quer comunicar.

O psicólogo francês explica que o comportamento do sujeito, atendendo a situações discursivas (oral ou escrita), não significa que ele já possui um controle consciente sobre a manipulação do sistema linguístico. Para melhor explicar como funciona esse processo de reflexão linguística nas situações de leitura e escrita, o autor destaca, em seus estudos, a existência de uma dupla ação cognitiva, as quais ele chama de aprendizagem implícita e aprendizagem explícita. Veremos estes conceitos na próxima seção.

3.2.2 Aprendizagem implícita e explícita

Na seção anterior, apresentamos algumas informações sobre Jean Émile Gombert. Percorremos por alguma das suas ideias teóricas para dar traços acerca de elementos que traduzem o conceito de metalinguística. Nesta seção, discorreremos sobre os conceitos de aprendizagem implícita e aprendizagem explícita, no intuito de apresentar um olhar particular em relação ao funcionamento dos dois processos na produção de enunciados,

Retomamos o pensamento de Gombert (2003), ao considerar que o processo de escrita é um ato de oferecer mecanismos de aprendizagens para que o estudante possa monitorar conscientemente o uso da língua nas diversas situações de sua vida. Encontramos, em sua visão investigativa, o argumento de que na escola “a criança manipula a linguagem sob a forma de compreensão e produção” (GOMBERT, 2003, p. 22). Dessa maneira, a produção espontânea da criança pode ser uma estratégia pedagógica essencial para o processo de aprendizagem da escrita. A criança pode, assim, compartilhar a sua produção com a do colega e, com isso, realizar uma análise sobre o que escreveu, os recursos linguísticos que usou e assim por diante.

Nessa perspectiva, para explicar como o processo de controle consciente dos elementos constitutivos da língua desempenha um papel na aprendizagem da leitura e da escrita, torna-se necessário, primeiro, entender como a criança passa de um nível de inconsciência para um nível de consciência linguística. E, logo, reconhecer qual fator pode estar presente em cada etapa da aprendizagem da leitura e da escrita. Conforme Gombert (2003), o primeiro nível consiste na aprendizagem implícita. Nele, a criança ainda não tem um autocontrole das capacidades de reflexão sobre os elementos linguísticos que ela opera em seu pensamento. O segundo nível refere-se à aprendizagem explícita, então a criança já é capaz de controlar aquilo que é conteúdo de sua reflexão.

Nessa relação entre a aprendizagem implícita e a aprendizagem explícita, torna-se importante considerar que a criança recebe as informações do seu contexto espontaneamente, sem o uso intencional dos recursos da língua. Dessa forma, a relação sujeito/contexto pode ser terreno fértil para a construção de um comportamento linguístico consciente da criança.

O fato de a aprendizagem implícita estar diretamente ligada ao ato espontâneo, sem pensar ou refletir, faz com que o conteúdo implícito não se manifeste claramente na mente do sujeito, conforme a sua vontade. Segundo Gombert (2003), para o pensamento tornar-se claro, é necessário que o sujeito tenha conhecimento linguístico sobre a língua, para, então, antecipar o modo como a escreverá. Ao ter consciência sobre a sua regularidade, o sujeito pode tornar as ideias mais claras e sem comprometer a informação que deseja transmitir.

A partir dessa observação, o autor argumenta que o processo de aprendizagem implícita de um sujeito se inicia ainda antes da escola. Isto é, a criança pode ser exposta a diferentes situações de escrita no contexto em que ela vive, como, por exemplo, o contexto familiar. Por isso, o autor retoma a importância de, constantemente, a criança estar em interação com o meio, pois, nesta ocasião, possivelmente ela desenvolva a capacidade linguística necessária para

auxiliar na associação dos objetos que a cercam. Isso se torna mais interessante ao prolongar esse olhar para a escola.

Nesse sentido, observamos que:

Graças a essas primeiras aprendizagens implícitas, a criança da escola de educação infantil adquire, sem perceber, os primeiros conhecimentos sobre a escrita. Ela se habitua a configurações visuais, o que leva a perceber que certos itens fazem mais palavras que outros. Ela experimenta associações entre sequências de letras e pronúncias, o que constituirá a base das analogias que ela desenvolverá em breve na leitura, associa sequência ortográfica a significados. (MALUF; CARDOSO-MARTIN, 2013, p. 118).

Maluf e Cardoso-Martins (2013) entendem que a aprendizagem implícita é todo o conhecimento que a criança recebe independentemente da consciência do que ela aprendeu. Por essa razão, as autoras consideram que “a criança na escola adquire, sem perceber, os primeiros conhecimentos sobre a escrita” (2013, p. 118). Em outras palavras, a escola é o lugar onde se oferta um ensino qualificado para os estudantes, com o intuito de desenvolvê-los para a vida. Assim, o sujeito tem a possibilidade de estar em contato, frequentemente, com a forma regular da língua. Ademais, o professor pode desafiar o estudante a ler e a escrever, a partir do exercício de reflexão sobre os elementos linguísticos que organizam um determinado texto discursivo. Conseqüentemente, ao se deparar com as situações de leitura e escrita, possivelmente, ele saberá compreender e organizar as ideias, evocando e selecionando da sua mente os conteúdos linguísticos que melhor combinam com o que deseja expor.

Desse modo, é preciso notar que a escola cumpre um papel essencial no processo de aprendizagem da escrita, ao considerar também, neste percurso, a existência de um processo implícito. Por essa razão, nota-se que o que Gombert (2003) considera é que a aprendizagem implícita torna-se um caminho anterior à tomada de consciência que o sujeito realiza mediante determinado aspecto linguístico do texto. Na aprendizagem implícita, alocam-se as manifestações de sentidos, conforme as rasuras, as autocorreções, as repetições, as reelaborações, os lapsos, entre outros aspectos desta ordem. Assim, podemos perceber que o olhar psicológico de Gombert vê nessas manifestações inconscientes um meio pedagógico potente, capaz de provocar no sujeito a atenção e a reflexão no que está pensando e dizendo.

Além disso, o psicólogo francês traz para a discussão outro ponto de vista essencial para a construção de uma aprendizagem consciente sobre a língua, que são as estratégias de ensino. Gombert (1993) tem uma preocupação maior em torno da capacidade de reflexão e sistematização da língua pelo sujeito e, conseqüentemente, com o papel do professor neste

processo. Ao menos é isso que evidenciamos, a partir da interpretação de que o sujeito aprende a ler e a escrever conforme passa a ter consciência daquilo que está no seu inconsciente. Isso é possível somente se houver a organização de atividades voltadas às práticas de reflexão sobre a gramática da língua.

Fica evidente, então, a importância do sujeito estar em um contexto que o incentive ao contato frequente com a língua. Gombert (1991, p. 145) ressalta que pôr o estudante à vista dos aspectos linguísticos constitutivos da língua possibilita que ele reconheça e acesse os diferentes recursos de controle e elaboração da estrutura formal da língua. Sobre a influência do ambiente linguístico, Gombert (1996) diz:

Assim, são construídos sistemas de regras de utilização das formas linguísticas dominadas. Na constituição destes sistemas, o ambiente linguístico desempenha um papel fundamental. Os sistemas de regras linguísticas elaboradas pela criança são certamente limitados pela pré-programação inata do processamento linguístico, mas só podem ser constituídos sob a influência da exposição a um ambiente linguístico que obedece a estas próprias regras. (GOMBERT, 1996, p. 16 – tradução nossa)¹⁵⁵

Diante disso, o que importa, portanto, é entender que o ambiente linguístico, se bem planejado, permite ao estudante o fluxo do uso da língua. É por meio do contexto linguístico que o estudante pode interagir com informações situacionais, sejam elas históricas, econômicas, educacionais, geográficas, esportivas etc. Através desse elemento contextual, podemos pensar, ao mesmo tempo, no conceito de aprendizagem explícita. Nesse sentido, observamos que:

A aprendizagem explícita (consciente) da leitura e da ortografia e as hipóteses que o aluno elabora refletindo sobre a escrita constroem progressivamente um conjunto de conhecimentos explícitos que ele pode utilizar intencionalmente para completar ou controlar o produto dos processamentos automáticos. (MALUF; CARDOSO-MARTIN, 2013, p. 119).

Ao tratar do contexto linguístico, entra em jogo outra noção bastante essencial desenvolvida por Gombert (1993), que é a utilização de recursos cognitivos, como a atenção, a memória, a percepção, entre outros. Estes esforços mentais permitem o acesso consciente das informações implícitas. No entanto, as motivações externas têm relação direta com a tomada

¹⁵⁵ No original: Ainsi se constituent des systèmes de règles d'emploi des formes linguistiques maîtrisées. Dans la constitution de ces systèmes, l'environnement linguistique joue un rôle fondamental. Les systèmes de règles linguistiques élaborées par l'enfant, sont certes contraints par des préprogrammations innées des traitements linguistiques, mais ne peuvent se constituer que sous l'influence d'une exposition à un environnement linguistique obéissant lui-même à ces règles. (GOMBERT, 1996, p. 07).

de consciência sobre os recursos da língua. Essa relação dos processos cognitivos com a manipulação dos elementos linguísticos perpassa os textos de Gombert. E isso nos faz pensar que, mediante uma atividade de leitura e escrita, é importante a ativação dos diversos processos cognitivos que podem conceder a manipulação consciente dos aspectos da língua.

No que tange à questão, Gombert (1996) destaca que:

Este conhecimento epilinguístico assim constituído na memória, controla todas as ações linguísticas do sujeito, mas aparece apenas em certos comportamentos (comportamentos epilinguísticos) como os da correção ou da sobregeneralização da aplicação de determinadas regras. No entanto, este controlo é feito sem o próprio indivíduo que desconhece as regras que aplica. É somente depois de um processo de consciencialização do que está subjacente aos seus próprios comportamentos linguísticos QUE o indivíduo poderá refletir e utilizar intencionalmente o seu conhecimento da linguagem e das suas regras de utilização. (GOMBERT, 1996, p. 7 – tradução nossa)¹⁵⁶

Desse modo, ao perceber que há possibilidade do sujeito se tornar consciente da sua própria atividade discursiva, Gombert (1996) traz, de fato, o sujeito para o estudo da consciência metalinguística. Ou seja, procede a investigação de um sujeito que, face à situação de aprendizagem, se serve da língua de modo reflexivo e, a partir daí, torna-se capaz de construir sentidos e relações entre os enunciados textuais. Neste exercício, entendemos que a ação de refletir sobre o funcionamento da língua, mediante situações de escrita, faz com que o sujeito aprenda a se autorregular, a pensar melhor em suas escolhas linguísticas, assumindo um comportamento de analista do seu próprio conhecimento linguístico sempre que precisar expor as ideias de forma escrita.

É interessante reiterar que, neste movimento de aprendizagem explícita, o sujeito usa a língua para estabelecer uma relação dialógica com outro sujeito. A partir daí, a memória é evocada, bem como as experiências e os conhecimentos prévios sobre determinados assuntos são trazidos à interação. Nessa instância, o sujeito consciente, tem a possibilidade de realizar um processo de autorreflexão, no qual ele monitora a estrutura da língua, em sua própria aprendizagem. Portanto, evidenciamos que o processo de construção da aprendizagem consciente sobre determinada língua, está associado, não a um processo de aprendizagem da

¹⁵⁶ No original: ces connaissances épilinguistiques ainsi constituées en mémoire, contrôlent toutes les actions linguistiques du sujet mais ne transparaissent que dans certains comportements (les comportements épilinguistiques) comme ceux de correction ou de surgénéralisation de l'application de certaines règles. Toutefois, ce contrôle se fait à l'insu de l'individu lui-même qui ignore les règles qu'il applique. Ce n'est qu'après un processus de prise de conscience de ce qui sous-tend ses propres comportements linguistiques que l'individu pourra réfléchir et utiliser intentionnellement ses connaissances sur le langage et ses règles d'usage. (GOMBERT, 1996, p. 7).

gramática da língua, mas à consciência das melhores escolhas linguísticas e conceituais que possibilitam um discurso mais claro e compreensível entre duas pessoas ou mais. Segundo o autor, isso pode ser acessado por meio de um esforço cognitivo relacionado à determinada tarefa comunicativa.

As duas vias de aprendizagem implícita e explícita parecem confirmar o estudo de Gombert (2003) de que as duas tarefas, quando integradas, formam um sistema de tratamento constituído pelo conhecimento linguístico e pela habilidade de manipulação desses conhecimentos. Para o psicólogo francês, as duas vias de aprendizagem implícita e explícita tornam-se disponíveis em nossa mente, desde que estejamos em contato com a escrita, e, conseqüentemente, passam a recepcionar informações linguísticas implicitamente. Essas informações linguísticas, então, vão se aperfeiçoando e se tornando explícitas, conforme as explicações dadas pelo professor, em uma determinada ocasião.

Gombert (1997) ressalta que a dupla via de aprendizagem implícita e explícita configura o conhecimento de diversos níveis¹⁵⁷ de análise da língua. Neste momento, buscamos entender como é constituído o conhecimento linguístico relativo à escrita. Para isso, compilamos, dos estudos de Gombert (1990), três níveis de desenvolvimento metalinguístico, são estes: habilidade linguística primária, habilidade epilinguística e habilidade metalinguística.

3.2.3 Habilidade linguística primária

Gombert (1991) parte do princípio de que todos nós nascemos com potencialidades instintivas. No começo de nossas vidas (ainda bebê), a relação entre o pensamento e a linguagem depende de um ambiente que seja capaz de fazer com que tal relação se desenvolva. Antes dos 18 meses, o bebê, ainda não possui um sistema linguístico estruturado. Portanto, ele precisa da interação com o adulto para construir a sua estrutura linguística. Aqui, Gombert (1991) destaca que, para se comunicar, o bebê não utiliza palavras e gramática, e sim o choro, o balbúcio, os apontamentos e os sons. No início, esse modo de comunicação parece não ter sentido, pois, como ele ainda não fala, será preciso que a mãe ou o adulto responsável passe a interpretar e a dar significados a essa comunicação.

Nesta fase, o bebê mais do que qualquer outra necessidade física precisa da interação verbal do adulto para, então, programar a própria consciência linguística. Importam mais as

¹⁵⁷ Os níveis de análise linguística de determinada língua são constituídos pelos seguintes elementos: fonoaudiologia, morfologia, sintaxe e pragmática. (GOMBERT, 2003, p. 27).

conversas e a troca de palavras na interação com a criança, do que somente colocá-la para dormir, cuidar da sua alimentação e higiene. A linguagem precisa estar presente em todas as ações em que o bebê é exposto. Disso, surgirá a possibilidade de imitar a fala do adulto e a oportunidade de registrá-la no sistema linguístico. Gombert (1991) acredita que essa relação linguística entre a criança e o meio (imersão) integra as potencialidades cognitivas que permitem à criança percorrer por um processo de aprendizagem da leitura e da escrita de modo mais claro e consciente quando ela chega na fase escolar.

Segundo Gombert (1991), as informações linguísticas recebidas nas fases¹⁵⁸ do desenvolvimento da linguagem se organizam na memória da criança, podendo associar as informações linguísticas ao seu contexto. O teórico ressalta que, por volta dos 12 meses e por interagir com os adultos, possivelmente o bebê já possui um conjunto de sinais (sons sem palavras) registrados em sua mente e, dessa maneira, possa manifestar as suas necessidades (fome, sede, brincar e entre outros). A partir daí, constrói-se a ideia de comunicação e interação com aqueles que estão à sua volta. Nessa perspectiva, o autor mostra a importância do papel do meio no processo linguístico primário, pois a interação com o meio revela a ideia de ajudar a criança no seu desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Contudo, é importante ressaltar que “neste nível (habilidade linguística primária) a criança ainda não faz a tomada de consciência sobre a sua fala. Tudo aqui, neste lugar (primeira infância) ocorre de forma espontânea” (Gombert, 2003, p. 19). O autor sublinha, com veemência, que os conhecimentos adquiridos nas fases de desenvolvimento da linguagem pela criança são organizados na memória de longo prazo e exercem um controle sobre o seu comportamento, não de modo inconsciente, e sim de forma implícita. Veremos isso no próximo item.

3.2.4 Habilidade epilinguística

Gombert (2003) acredita que a habilidade epilinguística¹⁵⁹ põe em prática a construção do conhecimento linguístico, por meio do contato frequente com a língua. Esse caminho da habilidade epilinguística, segundo o autor, “assemelha ao comportamento metalinguístico, mas não são conscientemente controlados pelo sujeito” (GOMBERT, 2003, p. 20). A criança

¹⁵⁸ As fases do desenvolvimento da linguagem pela criança referem-se ao nível pré-linguístico e linguístico. (GOMBERT, 2003, p. 23).

¹⁵⁹ Termo criado por Antoine Culioli em 1968 para designar todo o comportamento linguístico, mediante a atividade metalinguística inconsciente. (GOMBERT, 2003, p.19).

aprende a se comunicar, mas sem que seja necessário um conhecimento consciente da estrutura da língua (fonologia, morfologia e sintaxe) e sua aplicabilidade mediante uma situação de conversação. Desse modo, o papel da habilidade epilinguística baseia-se em reter na memória do sujeito os conhecimentos linguísticos adquiridos na interação com o contexto e que se manifestam por meio de comportamentos (lapsos e falhas) que não são acessíveis à consciência.

Por essa razão, entendemos que a educação na primeira infância precisa se responsabilizar pela construção do conhecimento linguístico da criança, visto que os primeiros anos de vida da criança formam um ciclo importante para incentivá-la a construir, por meio da língua, redes de significados, de generalizações e de percepções sobre os objetos que estão à sua volta. Informações que podem ser internalizadas sempre que os adultos (família, escola e sociedade) ao seu redor a colocam em contato com a língua. Nesta ocasião, a criança tem a possibilidade de construir o seu modo de pensar, de agir e de recordar o mundo.

Tais construções do conhecimento linguístico servem de conteúdo para um outro momento da experiência da criança, ou seja, a fase escolar. Nela, a criança pode ser orientada pelo professor, através de exercícios de reflexão, a regular os conhecimentos linguísticos armazenados em sua mente durante situações de leitura e escrita. Gombert (2003) chama esse processo de habilidade metalinguística. Veremos este conceito a seguir.

3.2.5 Habilidade metalinguística

Gombert (2003) chama atenção para a compreensão de dois processos de aprendizagem distintos que são a língua oral e a língua escrita. O argumento principal do autor é que “a linguagem oral encontra-se em parte sob a dependência de pré-programações inatas de processos biologicamente programados” (Gombert, 2003, p. 21), ao passo que “a língua escrita, por ser um sistema convencional, torna-se objeto de esforços cognitivos para ser aprendida” (GOMBERT, 2003, p. 21). Podemos perceber que a habilidade metalinguística envolve um processo de reflexão sobre os elementos linguísticos que constituem a língua em determinada situação discursiva. Isso, de acordo com nosso entendimento, nos mostra a importância de, na escola, o professor construir, com a criança, uma prática educativa que possibilite a reflexão sobre o funcionamento da escrita, considerando o caminho da produção e da compreensão.

Para Gombert (2003), faz-se necessário pensar seriamente nas tarefas externas, atribuídas à escola que visam a provocar na criança os esforços cognitivos (atenção, memória, compreensão, entre outros) necessários para o acesso consciente dos conhecimentos linguísticos que estão no nível da atividade epilinguística. Não se trata, como já afirmamos, de

pensarmos que a criança vai construir um conhecimento linguístico consciente pelos esforços de repetições e memorizações. Nisso, entendemos que a participação do docente, na construção do conhecimento linguístico, torna-se essencial para a criança. É com o docente que a criança cria o vínculo pedagógico, assim como fica nas suas mãos a tarefa de conduzir o processo de aprendizagem da escrita de modo consciente. Logo, para pensarmos a habilidade metalinguística, precisamos pensar em conjunto o papel do educador e do ambiente linguístico.

Consoante Gombert (2003), o desenvolvimento das três habilidades (primária, epilinguística e metalinguística) consiste na interação do sujeito com o contexto. Em outras palavras, ele entende que a capacidade da criança manipular e aperfeiçoar o conhecimento linguístico vincula-se às experiências interacionais vivenciadas na escola e fora dela que mobilizam o seu uso. Por meio dessa capacidade de manipular o conhecimento linguístico, Gombert (2003) manifesta, claramente, a ideia de um sistema de tratamento da escrita que concebe quatro processadores: pictográfico ou imagético, fonológico, semântico e contextual.

Em primeiro lugar, Gombert (2003) indica que o processador pictográfico ou imagético realiza o tratamento das informações visuais comparável a imagens, fotografias, desenhos, cores, entre outros. Ou seja, o autor toma os termos pictográficos ou imagéticos como a capacidade da criança compreender e interpretar mensagens relativas à imagem. Em segundo lugar, o autor destaca o processador fonológico¹⁶⁰. Por meio do sistema fonológico, a criança pode realizar o tratamento das informações auditivas. Nesse caso, é preciso que a criança compreenda e processe em sua memória a função do sistema de sons da língua. Ou seja, é necessário que, aos poucos, ela perceba como se formam as regras de combinações dos sons para formar determinada palavra.

Em terceiro lugar, Gombert (1993) apresenta o processador semântico. O autor explica que esse sistema é responsável por tratar o significado das palavras mediante determinado contexto. Para o autor, a criança precisa ser capaz de interpretar as palavras sobre determinado assunto e dentro de um contexto específico atual ou histórico.

Esse processador é responsável por tratar um conjunto de acontecimentos e circunstâncias que ocorrem em determinado momento da vida do sujeito. Gombert (1993) acredita que a criança precisa ser capaz de dar sentido aos objetos e acontecimentos que a cercam. Portanto, quando o professor interage com o aluno, no processo de aprendizagem da

¹⁶⁰ Lembrando que essa discussão sobre a fonologia das línguas orais não é o foco desta tese. O sujeito a quem nos referimos em nossa pesquisa é a pessoa surda, que se identifica com a Libras e interage com o mundo por meio de experiências visuais. Portanto, “pelo fato de o som não fazer parte do seu universo comunicativo, faz com que a aquisição da linguagem pelos surdos se dê de forma diferenciada em relação aos ouvintes”. (RIBEIRO, 2013, p. 39).

escrita sobre determinada língua, permite-lhe compreender qual é o seu papel no texto, quais recursos linguísticos trazer à consciência para deixar o texto mais claro, qual gênero deve ser escrito, entre outros aspectos. Fazendo essas reflexões, os alunos percebem que a língua escrita tem a função de representar as memórias, as ideias e as concepções de mundo que fazem parte do momento, do lugar e da história em que vivem.

Nesta ocasião, Gombert (2003) retoma os processadores pictográfico ou imagético, fonológico, semântico e contextual, que caracterizam o sistema de tratamento da escrita, para explicar que, antes de desenvolver a aprendizagem do conhecimento da escrita, a criança serve-se da consciência fonológica. Aqui, a criança exerce uma capacidade de perceber o som das palavras da sua língua. Gombert (1993) refere-se à construção do processo de consciência fonológica no sentido da interação entre a criança e o meio, desde os primeiros anos de vida. Em suma, o que ele explica é que a consciência fonológica, adquirida pela criança¹⁶¹, serve como ponto de partida para a aprendizagem das competências de leitura e escrita.

Dessa forma, para ler e escrever, é preciso que a criança tome consciência da relação entre os símbolos gráficos e o som que os representa. No entanto, a consciência fonológica referida pelo autor se emprega à criança que ouve. Todavia, não se pode dizer que o mesmo ocorre com as crianças surdas, as quais se identificam com a Libras (língua gestual/visual) e compreendem o mundo pelas experiências visuais. Então, no caso das crianças surdas, quais seriam as relações que precisam fazer para aprender a escrever? Veremos esta discussão no capítulo 4.

Adiante, verificamos porque o teórico acredita que a criança, em contato com o texto, aos poucos, irá perceber o modo como ela se organiza e se relaciona com as regras. A palavra, se comparada com a imagem que ilustra uma ideia, algo ou acontecimento por meio de representações visuais (fotos, desenhos, mapas, etc.), irá expressar uma ideia, algo ou acontecimento, por meio da grafia (conjunto de letras articuladas). Por isso, acessar a aprendizagem da escrita requer que se trabalhe, paralelamente, o processamento cognitivo de imagens¹⁶², somando-o às representações fonológicas, às significações das palavras e a um determinado contexto.

¹⁶¹ É importante ressaltar que “a consciência fonológica adquirida pela criança, como ponto de partida para a aprendizagem da leitura e da escrita” (GOMBERT, 1993, p. 43) refere-se à criança que ouve. Portanto, como já explicamos em outro momento, a consciência fonológica da língua oral não se aplica às crianças surdas.

¹⁶² É importante esclarecer que o sistema gráfico destacado neste tópico refere-se ao sistema de escrita alfabética da língua portuguesa. Fazemos esta observação para esclarecer ao nosso leitor de que não estamos tratando de outros sistemas de escrita, como, por exemplo: sistema braile, sistema de escrita de sinais, sistema de escrita mandarim, entre outros.

Aqui, Gombert (2003) projeta um sistema de processamento da escrita (pictográfico ou imagético, fonológico, semântico e contextual) e, a partir dele, considera que a criança constrói a aprendizagem implícita, através do reconhecimento das informações linguísticas que recebe a partir da sua sensibilidade fonológica, morfológica, ortográfica. Gombert (2003) afirma que esse sistema de aprendizagem implícita da escrita é a base para pôr em prática a aprendizagem explícita. Em outras palavras, o autor diz que “a criança aprende a linguagem oral sem conhecer conscientemente as suas regras”, enquanto “para aprender a escrita ela tem de fazer uso de capacidades metalinguísticas” (GOMBERT, 2013, p. 111). Nesse sentido, entendemos que o professor, durante o processo de ensino e aprendizagem da língua, apoia-se sobre a aprendizagem implícita para construir a aprendizagem explícita.

Sendo assim, parece-nos que, novamente, Gombert (2003) pretende sublinhar que precisamos entender o desenvolvimento das habilidades primárias, epilinguísticas e metalinguísticas, a partir dos processos de aprendizagem implícita e de aprendizagem explícita. O pesquisador defende que a criança armazena os conhecimentos linguísticos em sua mente espontaneamente e sem a interferência da consciência. Entretanto, para acessar a consciência desses conhecimentos linguísticos, é preciso que a criança faça um esforço cognitivo. Assim, não se pode começar um processo de ensino e aprendizagem da escrita sem considerar os seus conhecimentos prévios sobre a língua, pois o conhecimento linguístico adquirido decorre da sua relação com o meio social e sem nenhum controle consciente.

Desse sistema de processamento da leitura e da escrita, chama-nos atenção incentivar a aprendizagem implícita e a aprendizagem explícita para possibilitar o desenvolvimento de outra aprendizagem, isto é, a consciência metatextual. Gombert (2003) sinaliza a consciência metatextual considerando as vivências infantis com o texto. Para melhor situarmos esse novo conceito, passamos à próxima seção.

3.2.6 Consciência metatextual

Na consciência metatextual, Gombert (2003) nos apresenta um novo conceito para refletir sobre a aprendizagem da escrita, uma contribuição significativa para a educação. Sendo assim, a nossa intenção, nesta seção, é refletir por meio dos estudos de Gombert quais são os elementos ou os caminhos que constituem o processo de consciência metatextual.

Nosso ponto de partida inicia-se no entendimento de que a aprendizagem da escrita para Gombert (2003) está ligada aos conhecimentos implícito e explícito. Isto é, na escola e por intermédio do professor, a criança começa a perceber que “a aprendizagem da linguagem escrita

difere radicalmente da aquisição da linguagem oral” (GOMBERT, 2013, p. 111). Segundo o autor, o desenvolvimento da linguagem oral ocorre “em parte sob dependência de processos biológicos que são ativados mediante o contato da criança pequena com o ambiente linguístico” (GOMBERT, 2013, p.111). No que se refere à língua escrita, o autor destaca que “sendo um sistema convencional, tem que ser objeto de esforços para ser aprendida” (GOMBERT, 2013, p.111).

Nesse sentido, ao considerar a escrita como objeto de análise e reflexão de um complexo processo de aprendizagem, bem como o sujeito desse processo em fase escolar, Gombert (1991, p. 148, tradução nossa) deixa-nos claro que “a habilidade do bom leitor não se limita à capacidade de reconhecer palavras escritas, ainda é necessário que ele seja capaz de entender as mensagens que ele lê”¹⁶³. Para Gombert (1991), precisamos buscar no próprio sujeito os caminhos que garantem o desenvolvimento da consciência metatextual. Ou seja, está no aluno a capacidade de ir além do texto, se ele desenvolver também a capacidade de analisar aquilo que ele lê e escreve. Este é um aspecto importante, visto que, para o autor, quanto mais o sujeito tem contato e se relaciona com o texto, mais conhecimento sobre a língua se amplia em sua aprendizagem.

No contato com o texto, e a partir das situações de instrução conduzidas pelo professor, entendemos que o aluno descobre como usar os elementos gramaticais da língua, percebendo-os na organização da coerência das ideias, do cenário que ocorre a história, dos os personagens, do tempo verbal, as ideologias, entre outros elementos, necessários para uma compreensão mais clara e inteligível do texto.

Voltando ao que Gombert (2003) destaca sobre a habilidade metalinguística, retomamos a ideia de que essa habilidade serve-se dos conhecimentos e das funções cognitivas, instalados na memória do sujeito, para, então, conduzir o seu comportamento linguístico e levá-lo, conscientemente, às ações do que se pretende dizer. De acordo com Gombert (2003), entendemos que o esforço cognitivo realizado pelo sujeito, face à determinada situação de escrita, para trazer a consciência dos aspectos linguísticos, que estão implícitos em sua mente, gera um impulso para que as suas funções cognitivas se desenvolvam. O texto, é, assim, o lugar onde o professor pode visualizar a expansão desses conhecimentos linguísticos, visto que é por meio dele que se verifica a organização das ideias, a coerência entre elas, as adições, as substituições e a reorganização de palavras, pontuações e outras unidades linguísticas.

¹⁶³ L'habileté du bon lecteur ne se limite pas à la possibilité de reconnaître des mots écrits, encore faut-il qu'il soit capable de comprendre les messages qu'il lit. (GOMBERT, 1991, p. 148).

Gombert é muito claro ao dizer que o desenvolvimento da consciência metatextual tem como ponto de partida a capacidade da criança refletir sobre os aspectos linguísticos e a organização da escrita. Gombert (2003) afirma que a escrita de determinado texto não pode ser vista como um mero punhado de palavras emaranhadas entre si, pois, para desenvolver a escrita, é preciso considerar as melhores escolhas dos recursos linguísticos que possibilitam ao leitor dar sentido sobre o assunto escolhido. Desse modo, entendemos que a consciência metatextual, proposta por Gombert, tem como objetivo a análise do texto, pelo viés de um monitoramento consciente e intencional. O texto é visto como uma ferramenta de reflexão, que possibilita ao aluno a compreensão do funcionamento da língua, à medida que observa os sentidos que os elementos linguísticos produzem nessa modalidade escrita. Assim, entendemos que, pelo exercício da reflexão, os alunos praticam a sua capacidade de atenção, de memória, de percepção, entre outros aspectos que correspondem às funções cognitivas que estão sendo ativadas nesse exercício.

O argumento principal de Gombert (2003) a respeito da consciência metatextual é que ela é um processo que exige a adição de habilidades de reflexão sobre o que se escreve e, por isso, é preciso dedicar-lhe atenção especial. Em nosso entendimento, a consciência metatextual requer do sujeito uma tomada de decisão acerca da escolha dos conteúdos que farão parte de determinado tema, sem que deixe o texto massivo, com muitas informações que não são relevantes, ou que não expõem com clareza as suas ideias. Para tanto, Gombert (2003) ressalta que a consciência metatextual também requer que o aluno desempenhe o papel de leitor daquilo que escreveu. Assim, ele tem a condição de avaliar e de observar se o seu texto está compreensível ou se necessita ser ajustado ou reestruturado para atender o seu objetivo.

Diante disso, verificamos que a o conhecimento metalinguística, responsável por permitir o acesso consciente aos conhecimentos linguísticos, está presente na necessidade de acessar a consciência metatextual, a qual é responsável pelo controle consciente da compreensão de determinado texto. Dessa forma, Gombert (2003) reflete que a consciência metalinguística e a consciência metatextual estão presentes no processo de aprendizagem da leitura e da escrita do aluno. Portanto, entendemos que o professor tem a responsabilidade de conduzir o processo dessa construção (leitura e escrita), a partir de estratégias pedagógicas sensíveis à etapa de aprendizagem (níveis de escolarização do aluno). As habilidades cognitivas (reflexão, percepção, assimilação e outros) não são automáticas na mente do aluno, e sim precisam ser ativadas, o que justifica a necessidade das práticas pedagógicas escolares serem voltadas ao exercício da reflexão intencional sobre o funcionamento da língua, desde os anos iniciais.

Quando Gombert (2003) cunha o conceito de consciência metatextual, está defendendo como ponto de partida para tal construção três aspectos essenciais: a reflexão consciente, o controle e a explicitação verbal. A reflexão consciente dedica-se à sensibilidade de perceber o modo de organização de determinado texto. Para tanto, a criança já deve ser capaz de reconhecer os elementos que estruturam o texto, evidenciar se a escrita contempla todas as partes, início, meio e fim. Assim, entendemos que é nesta fase que são lançadas as bases necessárias para uma boa apropriação da escrita.

O aspecto do controle caracteriza-se com mais força no momento em que a criança reflete sobre os critérios linguísticos da organização de determinada escrita. Isso significa dizer que, nessa fase, deve-se ir do modo prático (conteúdo e tamanho) de entender e pensar na estrutura de um texto. Dessa maneira, a criança passa a se familiarizar com as regras gramaticais da língua. Gombert (2003) acredita que, a partir de uma aproximação com a estrutura da escrita, a criança começa a adotar um nível de cuidados sobre as regras linguísticas. Verificamos que é no contato frequente com a escrita que a criança vai captando as informações linguísticas e entendendo como a língua funciona e se organiza na produção textual.

Por último, a explicitação verbal se caracteriza pelo estágio em que a criança desenvolve a habilidade de tornar explícitos os critérios que ocorrem dentro de um sistema linguístico e que ela julga ser correto na organização de um texto. Para Gombert (2003), nessa fase, a criança começa a perceber que a língua tem relação com o meio social e que não se define somente dentro de uma gramática formal. Entendemos que a experiência linguística vivenciada pela criança, através do seu contexto, exerce grande influência para o desenvolvimento do seu comportamento reflexivo sobre a escrita. É na interação com o meio que a criança vai tomando consciência sobre o sentido da língua para sua vida.

Partindo desse entendimento, Gombert (2003) ressalta a importância de compreendermos esses três aspectos no desenvolvimento da escrita pela criança. O autor coloca em relevo o último aspecto que é a explicitação verbal. Para ele, esta manifestação traz consigo a possibilidade da criança elaborar, reelaborar e aprimorar os conhecimentos. Gombert (2003) acredita que, para a criança construir uma consciência metatextual, é preciso que ela seja desafiada a ler, escrever e falar sobre as coisas do mundo que a cercam. Fazendo isso, a criança pode desenvolver as habilidades cognitivas responsáveis pelo que se busca aprender.

Então, verificamos, por meio de Gombert (2003) que a consciência metatextual serve-se da aprendizagem implícita para construir a aprendizagem explícita. Por essa razão, o professor, ao pensar em um planejamento pedagógico para o ensino da escrita, precisa considerar práticas que possibilitam ao estudante exercitar a consciência explícita das estruturas

da língua, para que ele possa manipulá-las de modo intencional. Entendemos, pois, que tanto o ato implícito quanto o ato explícito de determinado conhecimento podem ser desencadeados pela relação entre as estratégias de ensino propostas pelo professor e o contexto permeado pela escrita em que o sujeito transita.

Assim, fica claro para nós que a consciência metatextual constitui-se pelo processo de compreensão sobre a escrita. De acordo com Gombert (2003), isso é possível, porque nessa consciência são trabalhados os processos de reflexão sobre os conhecimentos implícitos, os explícitos e o controle. Gombert (2003) ensina que a consciência metalinguística e a consciência metatextual interagem juntas no processo de aprendizagem da escrita pelo aluno. Deixa claro, ainda, o caminho de realização da tomada de consciência sobre o funcionamento da língua, isto é, a ação reflexiva sobre a língua. Por isso, quanto mais a criança for exposta a situações de escrita, mais ela terá chances de ampliar o seu conhecimento sobre a língua e, a partir daí, desenvolver habilidades para o melhor reconhecimento dos elementos linguísticos na escrita de determinado texto.

3.2.7 Considerações sobre a escrita em Jean Émile Gombert

Ao longo da leitura do pensamento de Gombert (1993), observamos que os conceitos de aprendizagem implícita e aprendizagem explícita trazem consigo a ideia de um sujeito consciente sobre o que lê e o que escreve. Estas duas vias de aprendizagem constituem um processo pelo qual o conhecimento linguístico passa por um tratamento cognitivo. Nesse fluxo linguístico, as duas vias de aprendizagem tornam-se inerentes à ideia de desenvolver a habilidade de escrita. Entendemos, por isso, que esse processo pode preparar o sujeito para a consciência reflexiva da produção textual.

Quando se fala desse processo de aprendizagem implícita e aprendizagem explícita, é importante dar luz à distinção que Gombert (2003) faz questão de destacar. A importância do encontro entre esses dois processos de aprendizagem (implícita e explícita) não está na gramática por si só, mas sim no reconhecimento e uso consciente que o sujeito faz dela. Portanto, o reconhecimento consciente sobre o uso da gramática possibilita ao aluno a compreensão de que ela é a responsável por estabelecer as relações necessárias para organizar as ideias no texto, de modo a deixá-las compreensíveis.

Outra distinção que precisa ser feita, conforme Gombert (2003), circunscreve-se às definições de habilidade linguística primária, habilidade epilinguística e habilidade metalinguística. A habilidade linguística primária caracteriza-se pela fase dos primeiros anos

da criança em que ela faz uso dos sons, dos gestos, dos balbucios e dos apontamentos para se comunicar. Em seguida, surge a fase epilinguística, entre 6 e 7 anos, em que a criança recebe e interage com a linguagem de modo muito espontâneo, sem tomar consciência dos conhecimentos linguísticos. Por volta dos 6 e 7 anos, a relação da criança com o meio ambiente possibilita um esforço cognitivo, que lhe permitirá a tomada de consciência sobre os conhecimentos linguísticos.

No início, a criança dispõe de reações instintivas sobre a língua, quer dizer que a criança utiliza o choro, o balbucio, entre outros sinais, para se comunicar. Com o passar dos meses, a criança vai associando os objetos ao seu redor, de modo que tal organização mental controla o seu comportamento linguístico, porém ainda sem o acesso consciente. Aqui, a língua começa a orientar o pensamento da criança.

Sobre a habilidade metalinguística, a criança precisa de estímulos externos e de um esforço cognitivo para trazer os conhecimentos linguísticos à consciência. Gombert (2003) diz que a criança, ao chegar na escola, carrega consigo os conhecimentos prévios sobre a língua. Todavia, ela ainda não possui a aprendizagem explícita desse conhecimento. Então, será função da escola proporcionar-lhe estímulos cognitivos para realizar o processo de reflexão. É como se a criança precisasse receber uma pressão externa para acessar a consciência sobre os conhecimentos linguísticos internalizados.

Por essa razão, acreditamos que o ato de refletir sobre a língua seja a essência do processo de ensino e aprendizagem da escrita. Andrade (2012) destaca que os professores de língua portuguesa ainda encontram muita dificuldade de abandonar o ensino de língua como um código de regras isolado. Desse modo, torna-se necessário que os métodos de ensino da língua estejam alinhados com atividades que contribuam para o desenvolvimento das habilidades de reflexão e uso da língua. Entendemos, portanto, que a escola é o espaço que deve possibilitar ao estudante uma aprendizagem explícita sobre a língua, de modo que ele entenda a sua função social de comunicação.

A reflexão sobre o funcionamento da língua no texto é de suma importância, pois ajuda o aluno a entender que, ao escrever um texto, ele precisará pensar na estrutura, sobre o uso dos conectores que unem as ideias, do tempo verbal que se passa na história ou no assunto, das pessoas do discurso, assim por diante. Para o processo de escrita ser significativo ao estudante, é necessário que o professor, seja pedagogo, seja de Letras, seja de outra área, mas que ensina a escrita, conecte o ensino desse conhecimento com as vivências cotidianas do sujeito, fazendo dessa ligação um ensaio para desenvolver as habilidades que demandam esse processo.

Partimos da ideia de que o estudante, tendo como apoio as aulas de língua portuguesa, possivelmente desenvolva com qualidade a sua capacidade linguística e de compreensão de texto de diferentes gêneros. Desse modo, ao se pensar a respeito desse processo, é possível afirmar que a consciência metalinguística pode servir como uma abordagem potente de ensino da escrita, um caminho conveniente para o desenvolvimento dessa aprendizagem.

Isso aponta para questões que inevitavelmente surgem em meio às discussões da área, na escola, sobre a língua não ser ensinada de forma autônoma e isolada da realidade linguística do sujeito. Nesse passo, o professor deve mediar o trabalho de reflexão linguística sobre a escrita da língua, nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, a prática de reflexão sobre a língua, possivelmente, permitirá desenvolver a habilidade de ultrapassar as fronteiras da língua como um sistema unicamente estático e normativo, para ingressar em uma visão de língua viva, carregada de valores culturais que empregam sentidos aos acontecimentos do mundo.

Acerca do desenvolvimento da escrita, sabemos que esse processo envolve um consciente processo de reflexão, de análise e de controle sobre vários elementos constitutivos do discurso textual. Nesse sentido, Gombert (2003) destaca a importância das consciências (fonológica, morfológica e sintática) para o processo de leitura e escrita. O psicólogo francês apresenta, dessa maneira, o caminho para a aprendizagem da escrita pela via da consciência metatextual, definindo-a como um ato de controle intencional dos conhecimentos linguísticos presentes na mente do sujeito durante a leitura e durante a produção textual.

Entretanto, para que a consciência metatextual se realize, Gombert (2003) considera três pontos de partida essenciais, como a reflexão consciente, o controle e a explicitação verbal. Gombert (2003) entende que a criança, durante o processo formal de ensino da língua portuguesa, carrega consigo uma bagagem de conhecimentos linguísticos. Tais conhecimentos, somados à sensibilidade de perceber como a escrita se comporta nas diferentes situações discursivas, possivelmente, permitirá desenvolver a habilidade de reconhecer e alocar os elementos que estruturam determinado texto. Dessa maneira, a criança será capaz de avaliar se a sua escrita contempla um começo, um meio e um fim, se os elementos linguísticos selecionados para aquela ocasião são coerentes ou precisam de ajustes para organizar a ideia, etc.

Poderíamos dizer que este primeiro aspecto da reflexão consciente caracteriza-se por colocar a criança em contato com a formalidade da escrita. Com isso, ela vai percebendo o modo como os elementos linguísticos se relacionam com as ideias e formam a composição do texto. A percepção dos estímulos visuais associa-se ao aspecto do controle. A percepção é, por isso, um esforço cognitivo necessário, porque permite à criança o acesso consciente aos

elementos linguísticos. A partir desse acesso consciente, Gombert (2003) considera que ela seja capaz de monitorar a sua escrita. A criança precisa, portanto, assumir desafios que mobilizem as funções cognitivas responsáveis pela aprendizagem consciente da escrita. A tarefa da aprendizagem consciente da escrita está, pois, sob incumbência da escola.

Após essa apresentação sobre o entendimento de aprendizagem da escrita por Gombert, é importante tratar especificamente do diálogo entre Vigotski e Gombert, e verificar onde eles se encontram em relação à aprendizagem da escrita. Passemos a isso.

3.3 DE VIGOTSKI A GOMBERT: NOSSAS REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Nesta etapa, pretendemos fazer uma aproximação entre Vigotski e Gombert. Na primeira seção, trouxemos um recorte teórico sobre os conceitos que norteiam a aprendizagem da escrita sob o ponto de vista sócio-histórico. Na segunda seção, apresentamos um recorte teórico sobre a aprendizagem da escrita sob o viés metalinguístico.

A partir do percurso teórico realizado, percebemos que os dois autores aproximam-se da visão de que o processo de aprendizagem de determinada língua pelo sujeito constitui-se na interação social. É no meio coletivo que a ativação e a expansão dos conceitos tornam-se possíveis. No momento em que o sujeito tem consciência sobre determinado conceito e sobre os seus vários sentidos ele está, na realidade, ativando o seu sistema para utilizar os conhecimentos prévios. Desse modo, quando o sujeito ativa o seu sistema, ele tem a possibilidade de selecionar e empregar da melhor forma possível os elementos da língua em determinada situação comunicativa. Fazendo isso, o sujeito está elevando as suas funções cognitivas para um nível superior. Percebemos que ambos os autores corroboram a mesma ideia.

Então, pensando nesse complexo processo de aprendizagem e de desenvolvimento das funções cognitivas pelo sujeito, por meio de um sistema conceitual/linguístico organizado, evidenciamos que ambos os autores convergem a visão de que a evolução desse sistema conceitual/linguístico ocorre em vias paralelas de aprendizagem da língua. Vigotski denomina como conceitos espontâneos e conceitos científicos as vias por onde a aprendizagem de determinada língua passa. Do encontro dos elementos espontâneos e científicos, nasce o processo de generalização. Para Gombert, a mesma via é denominada de habilidade primária e de habilidade epilinguística. Do encontro dessas duas habilidades, deriva o processo metalinguístico.

Desse modo, ao olharmos para a aprendizagem da escrita, tema que nos interessa nesta tese, compreendemos que a escrita não é um processo que acontece naturalmente, se comparado ao processo de aquisição da modalidade oral. A criança não nasce sabendo ler e escrever, ela precisa ser ensinada. Portanto, a criança inicia a aprendizagem da escrita, geralmente, quando ingressa na escola, já que necessita aprender o sistema de regras com a ajuda do professor.

Para que isso ocorra, é preciso entender que a extensão do sistema conceitual/linguístico acontece por meio das situações vivenciadas pelo sujeito. Os autores que norteiam este capítulo trabalham com a concepção de aprendizagem inconsciente e consciente. Para Vigotski, a via inconsciente acontece pela aprendizagem espontânea, a qual se inicia ainda antes da entrada da criança na escola e tem uma trajetória para cima na via de expansão conceitual/linguística. Entendemos, a partir dos estudos desse autor, que, nesse nível de aprendizagem, a criança adquire os elementos da sua língua espontaneamente.

Assim que a criança entra na escola entendemos que ela pode iniciar um processo de aprendizagem da escrita, não espontaneamente, e sim conscientemente. Para Vigotski, nesse processo, as informações linguísticas/conceituais externas, chamadas de conceitos científicos, são captadas pela criança e percorrem os conteúdos linguísticos/conceituais que ela já possui em seu sistema (conceitos espontâneos). Então, desse encontro, ocorre uma expansão no sistema conceitual/linguístico, o qual possibilita novos sentidos de determinada palavra (generalização).

Nos estudos de Gombert, o processo de escrita ocorre no percurso da aprendizagem implícita (inconsciente) e da aprendizagem explícita (consciente). O autor destaca que, na aprendizagem implícita, a criança desenvolve habilidades primárias, que, para Vigotski, são os conceitos espontâneos. Desse modo, ao ingressar na escola, a criança inicia o desenvolvimento epilinguístico, que Vigotski denomina de conceitos científicos. Segundo Gombert (2013), desse encontro (habilidade primária e habilidade epilinguística) nasce a habilidade metalinguística, que, para Vigotski, é o processo de generalização dos conceitos.

Em nossa interpretação, essa via de mão dupla entre o implícito/inconsciente e explícito/consciente serve para emancipar o sistema linguístico/conceitual. Recapitulando um pouco do que vimos nos estudos de Vigotski, o processo de aprendizagem consciente de determinada língua é possível pelo fato dos conceitos espontâneos abrirem caminho para os conceitos científicos através das situações vivenciadas. Esse processo faz com que o sujeito ative o seu sistema de significações sobre determinada palavra, ideia ou pensamento, refletindo sobre ele e dando origem ao processo de generalização.

Nos estudos de Gombert (2013), o processo de aprendizagem consciente da língua configura, em um primeiro momento, a habilidade linguística primária, que é o processo de aquisição espontânea dos elementos da língua. Essa habilidade linguística primária é responsável por abrir caminho para a habilidade epilinguística, cuja função baseia-se na interação de novas informações, advindas da relação contextual da criança com as informações já existentes na sua memória. Então, ocorre que esse processo da passagem linguística primária (informações espontâneas) para o nível epilinguístico (interação entre os conhecimentos prévios e os novos) gera o ponto central dos estudos de Gombert sobre o nível metalinguístico. Neste nível, entendemos que o sujeito consegue autorregular-se e estabelecer o domínio dos aspectos linguísticos e conceituais constitutivos da língua (prévios e novos), a partir do exercício de reflexão e, conseqüentemente, pela tomada de consciência.

Nesse sentido, na visão de Vigotski (2013), o processo de aprendizagem da língua se dá por meio da relação entre os conceitos espontâneos com os conceitos científicos e em um movimento de baixo (conhecimento prévio) para cima (encontro com os novos conhecimentos). Enquanto, na visão de Gombert (2013), o sujeito precisa de um esforço cognitivo (tarefas externas) para acessar os conhecimentos conceituais e linguísticos. Assim, como podemos perceber, os dois autores estão interrelacionados, mostrando-nos a viabilidade de promover o diálogo teórico, o que pode ajudar-nos a entender quais são os processos que o sujeito percorre para completar o desenvolvimento de uma das funções cognitivas superiores, como é o caso da escrita.

Para os dois autores, o processo de aprendizagem da escrita implica a necessária tomada de consciência. Nesse sentido, evidenciamos que o texto serve como ferramenta importante no processo de aprendizagem da escrita, visto que, por meio dele, o aluno, além de comunicar-se, também exercita a sua capacidade de abstrair, memorizar e refletir sobre os elementos que constituem a modalidade da língua escrita. Para que o leitor compreenda a mensagem escrita, será necessário trazer à consciência os elementos conceituais e linguísticos para compor a melhor forma de expor as ideias.

Evidenciamos, ainda, que a noção de sistema é a chave central para que um sujeito aprenda a escrita da língua. Neste sentido, entendemos que a gramática cumpre o papel de sistematizar a língua, a partir dos seus recursos linguísticos. Assim, a gramática possibilita que o texto torne-se mais claro e com sentido para quem o lê. Portanto, entendemos, a partir da visão dos dois autores, que, para a escrita ser compreensível, é preciso que o seu escritor traga à consciência o bom uso da sua estrutura. Assim, para aquele que lê será possível ativar no seu sistema as informações que possui sobre o assunto.

Nesse diálogo entre Vigotski e Gombert, sobre o processo de aprendizagem da escrita, notamos que a relação sobre o processo de construção de conceitos e o processo metalinguístico estão interligados. A escrita representa uma função cognitiva superior, a qual o sujeito precisa esforçar-se para aprender. Por essa razão, entendemos que a aprendizagem representa a força do desenvolvimento cognitivo, podendo caminhar ao seu lado e também podendo superá-lo. Desse modo, conhecer os processos que fazem a aprendizagem da escrita acontecer é tarefa essencial da escola e do professor. Logo, o processo de escrita não pode ser entendido como um processo de memorização de palavras, mas, sim, um processo que possibilite refletir a língua em si.

Assim, a relação do surdo com a escrita da língua portuguesa, como língua adicional à Libras é o que precisa ser compreendida. Para tanto, recorreremos aos estudos de Vigotski (1923-1999) e Gombert (1991-2003), especialmente no que se refere à tomada de consciência sobre o funcionamento da escrita, por meio da ação reflexiva, em processo de aprendizagem, para, então, refletir o modo como o surdo constrói ou amplia o sistema conceitual e linguístico dessa escrita adicional, considerando o conhecimento prévio que tem sobre a língua adicional.

Precisamos entender a escrita adicional como um espaço de aprendizagem, onde o surdo constrói o conhecimento no processo evolutivo da escrita, passando por etapas de aprendizagem. É justamente nessa recorrência em relação à evolução da escrita adicional da língua portuguesa pelo surdo em processo de aprendizagem que vamos dialogar no próximo capítulo.

4 A APRENDIZAGEM DA ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL PELO SURDO É PERMITIR NOVAS EXPERIÊNCIAS DE MUNDO

“A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana”. Lev Vigotski (2000, p. 486)

Neste capítulo, esboçamos a concepção de aprendizagem da língua portuguesa como língua adicional à Libras pelo surdo, a partir de nossas leituras dos textos de Vigotski (1999) e Gombert (2003), deslocando os conceitos por eles trabalhados e direcionando-os para o nosso estudo. Assim, organizamos o capítulo da seguinte forma: a seção 4.1 constitui-se como *De volta ao problema, à hipótese e às pesquisas*. Na seção 4.2, dedica-se à *Concepção de aprendizagem reflexiva e consciente no processo de escrita da língua portuguesa como língua adicional por surdos falantes da Libras*. Para isso, dividiremos a seção em três momentos: a) *4.2.1 O surdo, a Libras e o processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa como língua adicional*; b) *4.2.2 O desenvolvimento da aprendizagem da escrita da língua portuguesa, como língua adicional, por surdos falantes da Libras*; c) *4.3 Nossa síntese final*. Pensamos que a partir desta organização conseguimos explicar melhor a nossa resposta ao problema que permeia este estudo.

4.1 DE VOLTA AO PROBLEMA, ÀS PESQUISAS E À NOSSA HIPÓTESE

Nesta seção, retomamos o problema que delimitamos no capítulo 1, a saber: **Ao se tratar da aprendizagem da língua portuguesa na sua modalidade escrita, como língua adicional, que intervenientes e seus conteúdos precisam ser levados em consideração para a imersão do sujeito surdo na cultura escrita?**, como ponto de partida para a organização de uma argumentação que conduz a escolha deste tema, bem como retomamos o percurso realizado no capítulo 2, no qual apresentamos o estado do conhecimento das pesquisas relacionadas à área da educação de surdos sobre o tema do ensino e da aprendizagem da escrita da língua portuguesa para surdos. Observamos, com isso, a necessidade de mais estudos sobre o assunto. Isso posto, finalizamos a seção com a hipótese que traçamos nesta pesquisa.

Iniciamos o diálogo aqui proposto mostrando como percebemos o processo de ensino e aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo a partir das nossas experiências com

o universo educacional desse aluno surdo. Focando o olhar no processo de aprendizagem do surdo, evidenciamos que, muitas vezes ou quase sempre, o surdo passa por dificuldades de compreensão dos conteúdos, logo que ingressa na escola. Essa constatação da dificuldade de compreensão dos conteúdos, na maior parte dos casos, está centrada na ausência dos conhecimentos espontâneos (prévios), que possivelmente não foram construídos na fase infantil por intermédio da Libras. Logo, é possível compreender que a dificuldade de construir relações que envolvam o conhecimento de mundo por parte do surdo justifica-se pelo fato de, geralmente, os pais (família) não terem o necessário conhecimento sobre a identidade surda e sobre a Libras. Essa ausência de conhecimento sobre o universo surdo pelos pais faz com que a criança surda fique sem construir um sentido para o universo que a cerca, ocasionando uma lacuna no seu desenvolvimento conceitual e linguístico.

De acordo com Quadros e Cruz (2011, p. 27), a Libras, por ser uma língua gestual/visual, cumpre o papel de identificação da criança surda com o mundo que a cerca. Sem ela (Libras), a criança (surda) pode estacionar no terreno das dúvidas, das incertezas, da não abstração e da não conexão entre o seu pensamento com os acontecimentos contextuais que fazem parte da sua vida. Conforme já reiteramos, esta situação pode trazer consequências negativas à criança surda, visto que, segundo as autoras, a construção dos conhecimentos são elementos essenciais para o percurso de aprendizagem, uma vez que dão origem a suas hipóteses, à sua criatividade e à resolução dos problemas, que se tornam mais complexos na escola. Isso significa dizer que, para a emancipação da aprendizagem pela criança surda, é necessário que ela estabeleça uma relação mediada pela Libras, entre os conhecimentos prévios com os novos conhecimentos. Assim, entendemos que a construção de um sistema linguístico que possibilite uma compreensão sobre o mundo não pode ter início somente na escola, e sim deve iniciar desde a tenra idade.

Vigotski (1999) insere no centro da discussão pedagógica a questão do desenvolvimento da linguagem pela criança, colocando em pauta que “a linguagem possui a função de construir o pensamento” (2000, p. 316). Desse modo, ao trazer o olhar de Vigotski (1999) para o diálogo sobre a aprendizagem da criança surda, reafirmamos a necessidade dessa criança (surda) construir, na base da sua língua materna (Libras), um conhecimento linguístico e conceitual do mundo que a cerca. O conhecimento de mundo construído pela criança surda torna-se importante porque se articula à aprendizagem do novo conhecimento que chega em sua mente, a partir da experiência escolar. Disso, evidenciamos, por meio dos estudos de Vigotski (2000), que a aprendizagem de novos conhecimentos se emancipa na medida em que o surdo desenvolve a Libras e, conseqüentemente, o seu pensamento interior. Em certo sentido,

podemos pensar que o pensamento interior desenvolvido pelo surdo, através das suas experiências vividas, incentiva-o a refletir e a perceber o novo conhecimento da melhor forma.

Entretanto, em nossa caminhada pela educação de surdos, evidenciamos que o surdo, ao ingressar na escola regular, percorre por um processo de aprendizagem que, muitas vezes ou quase sempre, não é adequado à sua condição linguística (Libras) e cultural (experiências visuais). Isto é, vemos o surdo inserido em um processo de aprendizagem, onde as competências, as habilidades e os conhecimentos são alcançados a passes de experiências e de estudos que passam exclusivamente pela instrução da língua oral. Então, pelo fato do surdo ser um sujeito que se desenvolve por meio das experiências visuais e não auditivas, a sua aprendizagem passa, muitas vezes, por um processo lento e repleto de cruzamentos apontados para as dificuldades, o não saber abstrair e nem compreender o conhecimento escolar. Mesmo tendo uma gama de explicações sobre o trabalho com os surdos na sala de aula expostos em livros, artigos e eventos, isso ainda ocorre.

Quadros e Cruz (2011, p. 73) ajudam-nos a entender que as situações relacionadas à falta de evolução no processo de aprendizagem pelo surdo podem estar ligadas a vários fatores, como, por exemplo: idade, situação sócio-histórica, ausência de incentivo à aquisição da Libras, entre outros. Dentre estes fatores, Quadros e Cruz (2011) destacam a ausência da Libras como a língua de instrução em todo o processo educacional do aluno surdo. Este destaque relativo à ausência da Libras no desenvolvimento do surdo é visto pelos educadores, pesquisadores surdos e ouvintes da área da Educação de Surdos como uma preocupação, pois a Libras cumpre uma função essencial na aprendizagem desse aluno (surdo), ou seja, mediar a construção do conhecimento, como, no caso, o da escrita adicional. Portanto, entendemos que não basta simplesmente que o surdo esteja matriculado em uma escola regular, mas que esta escola, que trabalha na sua formação, seja capaz de ofertar uma estrutura didático-pedagógica coerente com as suas necessidades linguística e cultural.

Sendo assim, entendemos que tanto a família como a escola são instituições em que o surdo pode aprender e colocar em prática o que ele aprende. Por esta razão, torna-se importante que família e escola conheçam a identidade do surdo para apoiá-lo na construção de sentidos acerca do que está ao seu redor. No que se refere ao processo de aprendizagem escolar do surdo, diríamos que é mais urgente ainda a construção da consistência teórico-pedagógica ligada ao entendimento sobre o modo de o surdo, falante da Libras, emancipar o conhecimento. Por esta razão, reafirmamos a importância de a escola conhecer a identidade do aluno surdo e, como agente promotora da educação, efetivar adequadamente o desenvolvimento da aprendizagem desse estudante. Notamos, enfim, que ambas as instituições podem adquirir entendimentos

sobre o universo surdo, para, então, consolidar estratégias de aprendizagem que possibilitem ao surdo a construção dos conhecimentos prévios e científicos.

Ainda no que diz respeito às nossas andanças pelo universo surdo, evidenciamos a necessidade de mais entendimento, por parte dos professores, sobre como ocorre o processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo. Muitas vezes, a visão que se desdobra sobre o aluno surdo, por parte dos professores de Língua Portuguesa, atrela-se ao fato de que os surdos não aprendem a ler e a escrever por conta da condição da surdez. Quadros (1997, p. 23) destaca que a visão da impossibilidade de aprendizagem da língua escrita pelo surdo, já é antiga entre os surdos.

Essa visão se deriva da tendência oralista que assombrou a educação de surdos por muitos anos. Nela, encapsula-se a ideia de que, para aprender a ler e a escrever, o surdo precisa frequentar as terapias com profissionais da fonoaudiologia em turnos paralelos ao da escola, para exercitar o desenvolvimento da fala. A visão é baseada na reabilitação da fala pelo surdo e perdurou por anos na educação de surdos, sustentando os métodos de ensino da língua portuguesa frente ao aluno surdo. Notamos, em nosso percurso com os surdos, que, embora a escola atualmente esteja aberta para receber esse aluno em seu meio, na ausência de conhecimento sobre ele, essa instituição ainda recorre à visão da deficiência para justificar as dificuldades desse aluno.

Quanto ao processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo, percebemos que as dificuldades encontradas por ele se direcionavam também à ausência de métodos e abordagens que estivessem em consonância com a forma de o surdo desenvolver a aprendizagem do conhecimento operacional da escrita. De outro modo, entendemos, a partir dos estudos de Vigotski (1999, p. 353), que, para desenvolver a aprendizagem em outra língua, o surdo precisa ser incentivado pelo professor a compreender o uso e a função da escrita sobre o texto em determinada situação discursiva. Neste caso, tal incentivo demanda desse profissional um planejamento didático-pedagógico que possibilite ao surdo um esforço cognitivo capaz de fazê-lo refletir sobre os elementos conceituais e linguísticos que organizam a escrita, para, então, em um segundo momento (abstração), conseguir emancipá-la. Percebemos, a partir disso, que o professor, como agente formador, precisa munir-se de conhecimento sobre o surdo, para garantir a esse aluno o mínimo de noções sobre o uso e a função da língua escrita nas diversas situações da vida.

Desse modo, como já referimos, a Libras cumpre um papel importante na emancipação da escrita da língua portuguesa pelo surdo por meio da mediação. Nesse caso, reiteramos que o surdo, sujeito desta pesquisa, precisa dominar a Libras para, então, ter subsídios que forneçam

a mediação necessária à aprendizagem da outra língua. Concordamos com Quadros (1997, p. 68), quanto à importância de a criança surda ter “um ambiente linguístico e cultural adequado às suas necessidades, oportunidade de interagir com os pais e adultos surdos, ela conseguirá conceber uma teoria de mundo e formar uma identidade pessoal”. A escola pode oferecer esse ambiente linguístico para a criança surda, desde que considere a presença de profissionais fluentes em Libras e em língua portuguesa, para que, dessa forma, a criança seja inserida em atividades com a escrita da língua portuguesa em um viés reflexivo. Assim, o foco passa a ser o fato de o surdo aprender a escrita da língua portuguesa, a partir de um ambiente que atenda a sua condição linguística e cultural.

Nesse ínterim, a aprendizagem da escrita da língua portuguesa passa a ter sentido para o surdo, na medida em que ele compreende que o conhecimento é importante para estabelecer a sua relação com o contexto fora do mundo surdo. Por isso, vemos a necessidade de o professor ter como orientação para a sua prática pedagógica uma concepção de aprendizagem da escrita pelo surdo. Pensando nessa ideia, assumimos nesta tese a concepção de língua adicional para o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa pelo surdo. De acordo com Garcez e Schlatter (2009), o termo língua adicional contribui para o acolhimento da diversidade linguística existente em uma sociedade complexa na qual estamos imersos. Por essa razão, acreditamos que a concepção de língua adicional não significa destacar uma língua causando prejuízo à outra. Ao contrário disso, esse modo de entender o ensino da língua portuguesa para as pessoas não falantes busca refletir sobre uma perspectiva de adição da outra língua ao repertório linguístico já existente.

Dessa maneira, a escolha do termo “adicional” sublinha o nosso entendimento de que a escrita da língua portuguesa, como a outra língua do surdo, não exclui a Libras do processo de aprendizagem, e sim contempla o seu repertório linguístico. Isso significa pensar que, no meio social em que o surdo está inserido, possivelmente ele já esteja interagindo com as palavras, rótulos ou marcas que estão postos para ele, por meio de textos escritos na outra língua (língua portuguesa) os quais se juntam ao repertório linguístico da Libras. Pelo fato de o surdo já lidar com os termos do português, é importante que ele saiba se posicionar diante dos diversos gêneros textuais/ discursivos que marcam essa língua. Notamos que é necessário que esses sujeitos (surdos) tenham acesso aos textos escritos da língua portuguesa e que, por meio de um processo de aprendizagem baseado na reflexão e tomada de consciência, percebam a relação que essa língua tem com a sua realidade.

Nesse sentido, encontramos nos estudos de Leffa (2014) a ideia de que a concepção de língua adicional não tem a ver com a substituição de termos dessa língua em detrimento à

primeira língua. Se assim fosse, estar-se-ia ocasionando um confronto entre as duas línguas, no entanto a ideia central da concepção da língua adicional foca-se na busca por caminhos metodológicos em que o aluno possa compreender essa língua a partir de uma perspectiva crescente para o seu desenvolvimento cognitivo. Desse modo, entendemos que o surdo pode desenvolver a escrita adicional a partir de um processo de aprendizagem que lhe possibilite, primeiramente, uma compreensão sobre o sistema da sua primeira língua e, em um segundo momento, mediante determinado tema ou assunto, a reflexão sobre o sistema da outra língua para poder organizar as ideias. Assim, o aluno surdo pode aprender a escrita adicional para fazer novas conexões com o mundo e, possivelmente, formular novos conhecimentos e reformular os conhecimentos já internalizados com os saberes científicos trabalhados pela escola.

De acordo com Leffa (2014), é preciso entender a língua em um sentido mais amplo, transcendendo a concepção de que o ensino das regras e das normas deve ser descontextualizado do mundo. Isso significa dizer que há uma necessidade de o professor que trabalha o ensino da língua portuguesa, na sala de aula, com o aluno surdo, fazer com que o aluno surdo compreenda a função que a língua exerce em meio ao contexto onde ele vive, a partir de um processo de aprendizagem que realmente o afete. Com a concepção de língua adicional definida em nosso trabalho, a qual passamos a chamar de “escrita adicional à Libras”, partimos em busca de mais entendimentos sobre o desenvolvimento desse conhecimento, na construção do processo de aprendizagem pelo surdo. Assim, procedemos a realização de um estado do conhecimento de pesquisas sobre o tema do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa para surdos, no capítulo dois, no intuito de perceber as inquietações e as experiências que os pesquisadores do campo da educação de surdos trazem sobre tal temática. Fazendo isso, pudemos destacar as contribuições e as possibilidades de formulação do nosso problema e da nossa hipótese nesta pesquisa, mostrando como percebemos a concepção de aprendizagem da escrita que as investigações acadêmicas transmitem.

No decorrer do capítulo, apresentamos um levantamento de 33 pesquisas, usando como critério os seguintes indicadores: ensino e aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo. O levantamento foi realizado em duas plataformas, a saber: o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações.

Adiante, ao observarmos o modo como as pesquisas tratam o tema sobre o ensino e a aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo, percebemos, de modo geral, que esses estudos compreendem esse processo a partir da perspectiva de segunda língua. Portanto, identificamos que a abordagem usada para trabalhar no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa pelo surdo é a contrastiva. Para entendermos melhor o modo como tal abordagem

funciona no processo de escrita pelo surdo, recorreremos às explicações das pesquisadoras Almeida (2007) e Sabadini (2008). Elas explicam que a abordagem contrastiva usa o princípio da comparação entre a gramática da Libras sinalizada (primeira língua) com a gramática da escrita da língua portuguesa. Segundo as autoras, essas dificuldades geram um caminho metodológico, uma vez que a aprendizagem da escrita pelo surdo baseia-se na comparação de características, diferenças e semelhanças entre as duas línguas.

Assim, notamos que o caminho metodológico comparativo entre a Libras e a língua portuguesa prevê que o surdo aprende com base nas dificuldades encontradas durante o processo de aprendizagem da escrita da outra língua. Essa abordagem é diferente, se comparada à concepção de língua adicional, a qual prevê caminhos metodológicos em que o aluno possa compreender essa língua a partir de uma perspectiva crescente para o seu desenvolvimento cognitivo, sem confrontar os sistemas. Veremos isso com mais detalhes no próximo item.

Entendemos, a partir da perspectiva de abordagem contrastiva, que a relação entre as duas línguas sustenta-se por um processo de substituição dos sinais por palavras, prevalecendo, assim, uma sobreposição dos elementos linguísticos da língua materna na segunda língua, sempre que houver lacunas abertas na escrita do surdo. Isso é consequência da ausência de conhecimento ou de domínio sobre o sistema da segunda língua (língua portuguesa) pelo surdo. Tal concepção é bastante usada na educação de surdos. No entanto, propomo-nos a pensar nessa concepção sobre um outro prisma.

Nos estudos de Capovilla (2001, p. 6), encontramos o argumento de que essa diferença entre as modalidades da Libras/sinalizada e da língua portuguesa/escrita, gera, na verdade, um acúmulo de informações sem sentidos na mente do surdo e ele pode estacionar na fase da compreensão sobre a relação entre a escrita (logográfica) com a imagem (ideovisual). Notamos que o foco dessa abordagem (contrastiva) considera a intervenção da língua materna como fonte de erro, pois a Libras não oferece os mecanismos adequados (ponto, vírgula, conectores de ligação, conjugação de verbos, entre outros) para o surdo superar as dificuldades. Todavia, a nosso ver a Libras não pode ser vista como base de erros no processo da escrita adicional.

Então, a partir dos estudos de Capovilla (2017), compreendemos que as dificuldades encontradas pelo surdo, no que se refere à escrita adicional, decorrem da diferença entre as estruturas de seus sistemas, afinal a Libras é uma língua gestual/visual cuja organização gramatical é diferente se comparada à organização gramatical da modalidade escrita da língua portuguesa. Nesse sentido, entendemos que as dificuldades encontradas pelo surdo no processo de abstração da escrita adicional, não estão necessariamente ligadas à troca de sinais por palavras, mas, sim, pela ausência de reflexão e tomada de consciência sobre a sinalização

interna indexada à escrita do surdo que pensa em sinais. Aqui, posicionamos a Libras de outro modo no processo de aprendizagem da escrita adicional pelo surdo, ou seja, a Libras ocupa o papel de mediadora no processo de aprendizagem da escrita adicional. Logo, os surdos podem recorrer conscientemente a esse sistema linguístico para entender a organização dos elementos gramaticais da escrita adicional de modo adequado.

Ademais, observamos que o surdo, ao ter que escrever em outra língua, primeiro, evoca do seu pensamento em Libras os sinais e, a partir daí, busca encontrar no sistema da língua portuguesa as palavras que se associam aos sinais pretendidos. Acerca disso, encontramos na pesquisa de Begrow (2009) o argumento de que a Libras é um instrumento linguístico responsável por acessar no surdo a reflexão linguística da sua própria sinalização. Dessa maneira, considerando que o surdo conheça a organização linguística da sua língua, terá condições de refletir sobre ela e também usá-la como ponto de partida para refletir sobre a outra língua. Notamos que, para ativar a reflexão linguística e compreender a relação da escrita adicional em sua vida, o surdo precisa ter construído na base da Libras o conhecimento de mundo, para, então, fornecer subsídios à mediação do novo conhecimento proposto na escrita adicional.

Neste viés, Capovilla (2001) destaca que não podemos ver como erros ou dificuldades o empréstimo linguístico da Libras à escrita adicional. É importante entender que as estruturas dessas línguas (Libras e escrita adicional) são diferentes. Por essa razão, a relação destas línguas somente pode ser bem explicada se houver um método que presuma a mediação da Libras, como um identificador da relação entre a imagem mental que o surdo possui sobre os objetos com o sistema de representação conceitual da escrita da língua portuguesa. Isso revela a “importância da sinalização interna para a escrita do surdo sinalizador que pensa em sinais” (CAPOVILLA, 2001, p. 7). Percebemos, dessa forma, que a Libras, tanto na modalidade sinalizada como na modalidade escrita (modalidade que considera o modo de raciocínio do surdo e registra a sua forma de pensar), importa neste momento, porque estabelece uma relação de referência no processo de aprendizagem da outra língua.

Partindo dessa compreensão, retomamos nossa objeção sobre o confronto da gramática da Libras sinalizada com a gramática da escrita da língua portuguesa. Primeiramente, por entendermos que entre essas línguas existem diferenças quanto à composição e ao acesso de seus sistemas linguísticos. Posteriormente, por entendermos que o que está sendo comparada é a estrutura da Libras sinalizada (quirêmico) com a escrita (alfabética) da língua portuguesa. Por tais razões, importa saber até que ponto a Libras, sendo um sistema quirêmico (sinais), pode mapear, abstrair e emancipar o sistema escrito da língua portuguesa em processo de

aprendizagem, por meio do confronto de suas gramáticas e sem um trabalho de consciência reflexiva para apoiar o processamento visual. Essa é uma tarefa que necessita de mais reflexão teórica, uma vez que, além de duas estruturas diferentes, há também um sujeito que recebe, abstrai e elabora as informações pelas experiências visuais. No entanto, ainda não percebemos um envolvimento com base mais reflexiva na abordagem contrastiva da escrita com o surdo.

Por isso, ao definir a concepção de ensino e aprendizagem da língua portuguesa pelo surdo, no viés de língua adicional, ao invés da concepção de segunda língua, estamos tentando mostrar uma outra possibilidade de abordar o ensino e a aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa pelo surdo. Encontramos no trabalho da pesquisadora Muller (2016) o argumento de que o surdo pode aprender a escrita da língua portuguesa a partir de uma troca cultural, considerando a adição da escrita (língua portuguesa) ao repertório linguístico (Libras) que ele já manifesta de vivências anteriores ao ingressar na escola. De modo geral, evidenciamos nas pesquisas que a Libras precisa ser considerada no processo de aprendizagem da escrita adicional como um elemento essencial da cultura surda. Por essa razão, propomos uma discussão, nesta tese, sobre o surdo aprender a escrita adicional à Libras, tendo em vista a construção de uma consciência reflexiva sobre a Libras e, a partir dela, sobre a escrita da outra língua.

Por fim, tendo apresentado a problemática que delimitamos no capítulo 1, como ponto de partida para a organização de uma argumentação que conduz a escolha deste tema, tal como o percurso realizado no capítulo 2, onde apresentamos o estado do conhecimento das pesquisas relacionadas à área da educação de surdos, sobre o tema do ensino e da aprendizagem da escrita da língua portuguesa para surdos, finalizamos a seção pontuando a delimitação do problema desta pesquisa: **Ao se tratar da aprendizagem da língua portuguesa na sua modalidade escrita, como língua adicional, que intervenientes e seus conteúdos precisam ser levados em consideração para a imersão do sujeito surdo na cultura escrita?**. Cumpre dizermos que, embora a questão esteja posta, ela não está esgotada de reflexões. Portanto, apontamos a necessidade de mais discussões sobre o processo de aprendizagem da escrita da língua adicional pelo surdo como um sujeito produtivo, conforme com o que percebemos com o olhar sob os estudos de Vigotski e Gombert.

Em função do problema delineado, sugerimos a nossa hipótese: **a concepção de aprendizagem da escrita da língua portuguesa como língua adicional por surdos, por meio de uma consciência conceitual/linguística reflexiva do sistema da Libras para o sistema da escrita adicional, é também uma concepção de ensino, que pode contribuir para as**

escolhas dos professores, no que se refere ao planejamento de atividades, tarefas e abordagens didático-pedagógico. Representamos essa suposição na figura¹⁶⁴ abaixo:

¹⁶⁴ Agradecimento especial à profissional em design gráfico, a Prof^a Ms. Fernanda Aparecida da Silva, pela definição da aparência e do formato da representação visual dos conceitos de Vigotski e Gombert.

Consideramos válido ressaltar que esta representação visual é oriunda da interpretação da pesquisadora sobre os conceitos teóricos que constituem o processo de aprendizagem da escrita pelo sujeito, conforme os estudos de Vigotski (1999) e de Gombert (2003).

As vias de aprendizagem da escrita adicional à Libras consistem em vias conscientes e inconscientes. As vias de reconhecimento do sistema da escrita adicional pelo surdo trabalham juntas, na medida em que o surdo imerge na leitura e na escrita da língua portuguesa. Desse modo, a via de aprendizagem conceitual e linguística da escrita adicional segue em direção à via de aprendizagem conceitual e linguística da Libras. Em seguida, elas se encontram na rotatória que liga um sistema ao outro. Nesta rotatória, o sistema da Libras é ativado, via processo de reflexão, permitindo, assim, acesso à escrita adicional. O acesso à escrita adicional permitido pela Libras ocorre através da mediação do seu sistema com a relação entre o sistema da escrita adicional e o objeto. Compreende-se que o surdo passa a criar hipóteses, via sinalização interna, do que sabe escrever sobre determinada ideia ou tema, buscando dos seus conhecimentos prévios o apoio para abstrair as informações. Assim que a informação conceitual e linguística da escrita adicional é abstraída, o surdo, na situação de escrita, passa a selecioná-las da melhor forma para deixar a ideia coesa. Na representação visual abaixo, elucidamos o processo da seguinte forma:

Edifício: Libras

- Representa as informações que o surdo já tem;
- conhecimento de mundo;
- conhecimento da estrutura da Libras;
- conhecimento do uso e da função da Libras.

Edifício: Escrita da Língua Portuguesa como língua adicional

- Representa as informações que o surdo busca aprender;
- conhecimento de mundo significado por esta língua;
- conhecimento do sistema da escrita adicional, via instrução;
- conhecimento do uso e da função da escrita adicional na sua vida, via imersão.

Ruas

- Representam o percurso de aprendizagem dos sistemas da Libras e da escrita adicional.

Rotatória

- Representa o encontro entre a Libras e a língua portuguesa.

Carrinhos

- Representam a ativação do processo de reflexão entre os sistemas Libras com a escrita adicional.

Patrolas e máquinas

- Representam as hipóteses por sinalização interna.

Casas

- Representam a abstração da escrita adicional à Libras.

Construção ou obras

- Representa(m) a expansão dos sistemas da Libras e da língua portuguesa.

É importante ressaltar que esta divisão da teoria não tem a intenção de separar os conceitos do processo de aprendizagem da escrita adicional pelo surdo. Não estamos desconsiderando o fato de que esses conceitos se desenvolvem em um processo interativo. Não se trata disso. Esse isolamento dos conceitos teóricos é importante para que a emancipação do sistema de escrita possa ser entendido de forma mais clara e efetiva.

Assim, a partir dessas considerações e da representação visual, passamos para a próxima seção, momento em que discutiremos com mais detalhes o funcionamento desses conceitos teóricos.

4.2 CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM REFLEXIVA E CONSCIENTE NO PROCESSO DE ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL POR SURDOS FALANTES DA LIBRAS

Nesta seção, esboçamos a concepção de aprendizagem reflexiva, tal qual percebemos de nossas leituras dos textos de Vigotski (1991) e Gombert (2004), redimensionando os conceitos por eles trabalhados e apontando para os horizontes possíveis do nosso estudo.

Entendemos que uma concepção de aprendizagem da escrita adicional à Libras pelo aluno surdo, pelo viés da consciência reflexiva, pode apoiar as práticas pedagógicas do professor, de modo que estabeleça uma ligação do surdo com a compreensão do uso e da função da escrita da língua portuguesa para a vida social. Assim, pontuamos que a concepção de aprendizagem é também uma concepção de ensino, quando se trata do ensino da escrita da língua adicional pelo surdo.

Desse modo, organizamos a seção dividindo-a em três partes: *4.2.1 O surdo, a Libras e o processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa como língua adicional*; *4.2.2 O desenvolvimento da aprendizagem da escrita da língua portuguesa como língua adicional, por surdos falantes da Libras*; *4.3 Nossa síntese final*. Consideramos que, desta forma, conseguiremos explanar as considerações alicerçam a nossa hipótese.

4.2.1 O surdo e o processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa como língua adicional

Para iniciar esta reflexão, queremos situar o surdo e a Libras no espaço da aprendizagem da língua portuguesa, a partir das nossas leituras dos textos de Strobel (2009) e Skliar (2007) – para falar do surdo –, Stumpf (2011), Capovilla (2017) e Quadros (2004) – para falar da Libras e do processo de aprendizagem pelo surdo –. Para iniciarmos, lembramos, como já discutido no capítulo 1, que o surdo o qual nos referimos nesta tese é aquele que se identifica com a Libras e a cultura surda. Logo, entendemos que para um processo de aprendizagem da escrita adequado, o surdo precisa ter construído, na base da sua língua materna, um conhecimento sobre o mundo que o cerca. Assim, por ser um sujeito que percebe o mundo por meio de experiências visuais, entendemos que a Libras é a língua que possibilita ao surdo um entendimento contextual, já que a Libras é uma língua gestual/visual.

Nesse sentido, retomamos a ideia de Quadros (2004, p. 70) sobre o surdo estar em um contexto educacional onde a Libras e as experiências visuais façam parte do planejamento pedagógico do professor. É importante ressaltar que, assim como todas as línguas, a Libras também é organizada por níveis de análise linguística, a saber: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Desse modo, a criança surda, ao ingressar na escola, tem a tarefa de aprender a estrutura gramatical da Libras, conforme as etapas de sua aprendizagem, assim como ocorre para a criança ouvinte.

Mas o que significa aprender seguindo as experiências visuais? Significa respeitar a criança surda em seu mundo. Quadros (2004, p. 73) destaca que as experiências visuais

vivenciadas pelo surdo são impressões produzidas pelos objetos e acontecimentos do mundo exterior a partir da visão, sendo transmitido ao cérebro pelo nervo óptico, para que as informações se convertam em percepções e sensações interiores. De modo geral, as experiências visuais funcionam em todas as pessoas (ouvintes e surdos). Trazemos o surdo em pauta por ele ser o sujeito desta pesquisa e, especialmente, por ele não usar o canal da audição, se comparado com a pessoa ouvinte, para perceber o mundo. Dessa forma, entendemos que a aprendizagem, por meio da visão, não significa somente adquirir as informações visuais, mas é necessário que o surdo seja orientado pelo professor a desenvolver uma habilidade reflexiva para que possa compreender e conectar as ideias sobre o que ele vê. Por isso, a presença da Libras, como língua de instrução, no seu processo de aprendizagem, torna-se tão necessária.

Como vimos no estado de conhecimento presente no capítulo dois, o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa pelo surdo baseia-se na concepção de segunda língua. Nesta concepção, o método utilizado é a comparação entre a gramática da Libras com a escrita da língua portuguesa. Retomamos essa discussão relativa à abordagem contrastiva para entender, de modo mais detalhado, como ela funciona no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa pelo surdo e, a partir daí, refletir e extrair elementos que possam nos apoiar na concepção de escrita adicional, por um viés reflexivo e consciente.

Ressaltamos que a nossa intenção não é substituir a abordagem já existente. Pelo contrário, sabemos que esse método é usado frequentemente no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa pelo surdo. Portanto, respeitamos o lugar de importância que ele ocupa na educação de surdos. No entanto, nossa intenção é direcionar o nosso olhar para outros possíveis caminhos que também possam levar o surdo à aprendizagem da escrita adicional, de modo adequado à sua condição linguística e cultural. Dessa forma, o nosso olhar parte dos métodos que já temos na educação de surdos, buscando entendê-los mais precisamente para encontrar subsídios que ainda sejam necessários e que possam contribuir para a nossa busca a outros rumos. Notamos que a aprendizagem da escrita adicional pelo surdo ainda é um movimento em processo gradual e contínuo de amadurecimento, que necessita de muitos diálogos e reflexões a seu respeito.

Ao se da abordagem contrastiva entre a Libras com a língua portuguesa, percebemos, na visão de Capovilla (2001), que a operação dessa abordagem consiste, primeiro, em encontrar semelhanças entre as línguas (Libras e língua portuguesa), diminuindo gradualmente a conformidade entre as gramáticas até que se chegue aos elementos gramaticais não semelhantes. Desse modo, a expectativa que se tem é que a comparação entre a gramática da Libras com a gramática da língua portuguesa faz com que o aluno surdo transfira as informações

gramaticais de uma língua para a outra e, conseqüentemente, passe a entender determinado texto na outra língua. No entanto, as estruturas da Libras e da língua portuguesa são diferentes e nem sempre possuem elementos linguísticos iguais, produzindo os mesmos efeitos ou tendo igual significado, como a palavra casa em português e o sinal C-A-S-A em Libras, cujo sinal é relativo à imagem de uma casa. Assim, ao ver a palavra casa, o sistema da Libras já evoca o sinal e a representação dessa imagem (casa). Por isso, ensinar a escrita adicional para o surdo, é ensiná-lo a refletir sobre a sua língua e a escrita da outra língua.

Diante disso, a relação entre as línguas (Libras e língua portuguesa), no processo de aprendizagem da escrita pelo surdo, está no nível das semelhanças/diferenças e subtração/substituição entre as gramáticas (Libras e língua portuguesa). Cabe ressaltar que esta relação entre as línguas acontece em processos diferentes, isto é: a conformidade entre os elementos gramaticais da Libras com a língua portuguesa e a diferença entre elas, como já dito. O confronto entre os elementos gramaticais da Libras com os elementos gramaticais da língua portuguesa orienta a aprendizagem da escrita da língua portuguesa no viés de segunda língua pelo surdo. Na ausência de conhecimento sobre a estrutura da língua portuguesa, o surdo pode recorrer ao conhecimento da Libras para fechar (substituir) as lacunas das diferenças. Notamos que as trocas que o surdo faz com o sistema da Libras, devido à ausência de domínio do sistema da escrita adicional, são entendidas como erros. Logo, as semelhanças entre as estruturas (Libras e língua portuguesa) convertem-se em uma igualdade de valor, são, pois, entendidas como aspectos que impulsionam o surdo para a aprendizagem da outra língua.

Contudo, ao refletirmos sobre o valor de igualdade entre as estruturas das duas línguas (Libras e língua portuguesa), no processo de aprendizagem pelo surdo, precisamos considerar que os dois sistemas se organizam em bases diferentes. Vejamos: Segundo Quadros (2004), por um lado, a unidade representacional que subjaz o sistema escrito da língua portuguesa é uma unidade sonora. Portanto, no caso da aprendizagem da língua portuguesa pela criança ouvinte, muitas vezes, ela recorre à unidade fonêmica como fonte para abstração da escrita. De outro lado, a unidade representacional que subjaz o sistema escrito da Libras é uma unidade quirêmica. Portanto, a criança surda não tem a rota sonora para a abstração do conhecimento. Ela tem, ou teria, a unidade sinalizada como processo de abstração para compreender as representações mentais dos objetos e acontecimentos à sua volta. Aqui, é importante ressaltar que as línguas orais diferem-se das línguas de sinais não somente em suas estruturas gramaticais, mas também no modo de acessar e conectar as informações e conhecimentos do mundo. A criança ouvinte percorre o caminho da aprendizagem pelas rotas visual e auditiva, ao passo que a criança surda percorre este caminho de aprendizagem pela rota visual. Assim, no

caso do surdo, a aprendizagem da língua portuguesa não segue a unidade sonora para abstrair este conhecimento, e sim a unidade gestual/visual.

Seguindo este raciocínio, entendemos, a partir dos estudos de Vigotski (2001, p. 313), que a expansão da linguagem falada (para ouvintes) ou da linguagem sinalizada (para surdos) promove a abstração do mundo material. Entretanto, a aprendizagem da linguagem escrita coloca a criança em uma nova tarefa: a abstração da sua própria fala (criança ouvinte) ou sinalização (criança surda). Ao trazer a discussão da abstração da fala para o campo da educação de surdos, e considerando que a Libras também tem duas modalidades de comunicação, ou seja, Libras sinalizada e escrita de sinais¹⁶⁵, podemos pensar que o surdo, estando em um contexto escolar, em que seja exposto ao processo de aprendizagem da Libras, precisa abstrair os níveis de análise linguística da Libras, composto pela fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, para, então, introduzir-se em um plano mais elevado da linguagem, que é a escrita adicional. Esse caminho viabiliza um tratamento mais consciente sobre a estrutura da sua língua para melhor representar o pensamento na escrita.

Vigotski (2000) ressalta que:

A escrita é uma função específica de linguagem, que difere da fala não menos como a linguagem interior difere da linguagem exterior pela estrutura e pelo modo de funcionamento. Como mostra a nossa investigação, a linguagem escrita requer para o seu transcurso pelo menos um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala - o som material. (VIGOTSKI, 2001, p. 313).

A partir deste posicionamento de Vigotski (2000), podemos dizer que a aprendizagem da escrita pela criança não ocorre espontaneamente ou somente por expor a criança a situações de escrita. É preciso ir além. De acordo com o autor, entendemos que é preciso construir com a criança surda um trabalho consciente sobre o que ela lê e escreve. É somente nessa construção consciente que a criança surda pode desenvolver a habilidade de reflexão sobre o repertório conceitual e linguístico do que ela sinaliza para, então, realizar escolhas e compor a sua escrita da melhor forma possível. Por isso, torna-se tão importante considerar a relevância da Libras como metalinguagem no processo de aprendizagem do aluno surdo, por permitir que os conhecimentos sejam abstraídos e produzidos no seu pensamento.

¹⁶⁵ No Brasil existem mais que uma escrita de sinais, a saber: SW, Elis (Escrita de Língua de Sinais), Visografia e SEL (Sistema de escrita da Libras). No caso deste trabalho, nos referimos ao sistema de SignWriting.

Desse modo, exercitando a consciência reflexiva sobre a sua língua (Libras), o surdo pode expandir conhecimento para o campo de aprendizagem da outra língua (escrita adicional) em um sentido mais profundo de compreensão. Ao aprender a refletir sobre a Libras, o surdo também estará aprendendo a refletir e a tomar consciência sobre o uso e a função da escrita da língua portuguesa para sua vida, sem que tenha de subtrair ou diminuir uma língua em detrimento de outra. Neste sentido, entendemos que ensinar a escrita adicional ao surdo é também ensiná-lo a abstrair o sentido dessa língua para a sua vida e escrevê-la dentro da sua forma estrutural, por exemplo: em Libras o surdo sinaliza *AULA IR*, o sentido dessa frase pode ser abstraído e escrito como *Eu vou à aula*. (QUADROS 1997, p. 73, grifo nosso).

Capovilla (2001) explica-nos que mediante a imagem da palavra escrita de determinado objeto, ou acontecimento, primeiramente, o surdo recorre ao sistema da Libras para resgatar o sinal subjacente que será responsável por mediar o sistema lexical da escrita adicional e encontrar a palavra correspondente para o mesmo objeto ou acontecimento. Portanto, para realizar uma produção usando a escrita adicional, o surdo recorre à sua sinalização interna para pensar em vários sinais e hipóteses que possam elucidar a sua escrita. Contudo, Capovilla (2001, p. 6) observa que nem sempre os surdos superam a etapa do desenvolvimento de aprendizagem da língua adicional, pois pode ocorrer de o surdo estacionar no terreno das incompreensões e não progredir mais em direção ao aprendido. Isso se deve ao fato de, muitas vezes, ele não distinguir os elementos normativos da escrita adicional. Disso, dizemos, então, que ensinar a escrita adicional para o surdo é ensiná-lo a mobilizar as formas da língua e atribuir-lhe sentido em determinado momento de produção.

Dito de outro modo, podemos pensar na situação que demanda do surdo ter que realizar uma escrita adicional e a necessidade de evocar do seu pensamento os sistemas conceitual e linguístico da referida língua para compor uma produção. O surdo recorrerá à sinalização interna (diálogo interior por meio da Libras), para evocar da sua mente os recursos linguísticos da sua língua materna, para mediar a reflexão da escrita adicional e, então, desenvolver a sua produção. Todavia, no caso de ainda não ter o domínio da estrutura da escrita adicional, possivelmente, a Libras desenvolve a função de preencher as lacunas linguísticas que faltam para produzir a escrita na segunda língua desse surdo. O resultado desse amparo linguístico, da Libras para a língua portuguesa, pode provocar irregularidades sintáticas na escrita adicional. Por isso, a aprendizagem da escrita adicional é vista pelos professores e também pelos próprios surdos como um processo difícil e desafiador.

Adiante, evidenciamos nos estudos de Capovilla (2017) o argumento de que as práticas pedagógicas que envolvem o processo de escrita pelo surdo não podem determinar o lugar de

relevância aos erros, visto que isso coloca em relevo as dificuldades que marcam a produção textual do surdo. Capovilla (2017) mostra-nos que é preciso entender mais sobre o modo como o surdo aprende a escrita adicional. Por essa razão, retomamos a nossa proposta de pensar na modalidade escrita da língua portuguesa pelo viés adicional enquanto uma relação pacífica e mediada, ao invés de pensar no processo de escrita pelo surdo valendo-nos do caminho da comparação das semelhanças, diferenças, diminuição e substituição entre as gramáticas. Assim, situamos que ensinar a escrita adicional para o surdo é considerar a Libras como um instrumento linguístico da sua vida. Já a escrita adicional pode ser a língua da escola (ler textos, preparar slides, pesquisar na internet), do trabalho (ler manuais, atender clientes, ler e escrever documentos, e-mails, contracheque de salário, entre outros), do lazer (ler marcas de roupas, nome de lojas, cardápio de alimentos, mensagens do Whatsapp e outros). Enfim, as muitas práticas comunicativas com as quais o surdo está em constante contato por meio dessa língua (escrita adicional).

Adiante, entendemos por meio dos estudos de Capovilla (2017) que as trocas que o surdo realiza na escrita adicional pela influência da Libras, na verdade, coloca em relevo um outro aspecto, isto é, a sinalização interior (fala interior para o ouvinte) como função reguladora do pensamento do surdo. Entendemos que existe um processo interno que o surdo realiza para conseguir desenvolver a escrita na outra língua. Evidenciamos, dessa maneira, nos estudos desse autor que o surdo recorre à sua sinalização interna, evocando os sinais correspondentes às palavras alvos e usa os sinais como chave de acesso ou hipótese para desenvolver toda uma ideia na escrita adicional. Portanto, o surdo usa a sinalização interna como função reguladora do seu pensamento.

O autor argumenta que trazer a Libras, incluindo a sua modalidade de escrita de sinais junto ao processo de aprendizagem da escrita adicional, permite ao surdo tomá-la como referência para desenvolver também a aptidão de ler livros, esforçar-se para estimular a criatividade, dominar a grafia da Libras, desenvolver a atenção, concentração, raciocínio lógico, entre outras funções. Todavia, isso não significa dizer que o surdo depende da escrita de sinais para aprender o sistema da escrita adicional. Não se trata disso. Entendemos que inserir a escrita de sinais junto ao processo de aprendizagem da escrita adicional é uma possibilidade de o surdo representar o pensamento por meio da forma escrita, considerando as regras gramaticais que compõem a sua língua materna. Então, paralelamente, ou em um segundo momento, o surdo pode usar essas referências da escrita de sinais também como chave de acesso no processo de aprendizagem da escrita adicional. Assim, ele segue na direção da política linguística da Libras, que prevê também o ensino da escrita de sinais nas classes da educação de surdos.

Diante disso, entendemos que a aprendizagem da escrita da língua portuguesa como língua adicional pelo surdo significa permitir o acesso a novas experiências de mundo. Para finalizar esta seção, refletimos que a concepção de aprendizagem da escrita adicional pelo surdo compreende, de fato, a sua funcionalidade, uma vez que permite ao surdo novas experiências de mundo, interagindo com o mundo fora da comunidade surda. Concluímos, então, que, ao aprender a escrita adicional, o surdo pode permitir-se viver novas experiências de mundo: na leitura de um jornal sobre as notícias da cidade, de uma revista de moda, de um extrato de banco, de um artigo, assim como a escrita de um bilhete, de um e-mail, de um livro ou de outros exemplares.

Nesta seção, discorreremos sobre a relação do surdo, da Libras com escrita adicional em processo de aprendizagem, com o intuito de levantar um diálogo no que tange à necessidade da aprendizagem da escrita adicional nas escolas em que o surdo transita.

Passamos para as nossas considerações sobre esta seção.

4.2.1.1 Nossas considerações sobre o surdo, a Libras e a escrita adicional em contexto de aprendizagem

Ao longo desta seção, tentamos demonstrar que o processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa como língua adicional ainda está em caminhada evolutiva. Observando o cenário da educação de surdos, percebemos que o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa evoluíram da ideia do oralismo (reabilitação da fala) para uma visão pedagógica, apresentando a Libras como língua de referência para o processo de aprendizagem da língua adicional, daí a concepção do bilinguismo Libras/língua portuguesa.

Ao tratar do surdo, falante da Libras em processo de aprendizagem da escrita adicional, apresentamos uma reflexão do surdo como alguém que aprende por meio das experiências visuais. Dessa forma, compreender o mundo por meio da visão não significa somente inserir imagens ou recursos visuais nas atividades, esperando que ele já saiba interpretá-las e compreendê-las só porque é um sujeito das percepções visuais. Não é disso que se trata. Significa entender que o surdo é um sujeito que percebe o conhecimento por meio do canal visual. Por esta razão, entendemos a importância de sua inserção em um contexto escolar, onde o conhecimento curricular seja mediado pela Libras e também pautado em um planejamento didático-pedagógico condizente com a necessidade cultural e linguística do aluno surdo. O surdo precisa ser orientado pelo professor a pensar sobre os conteúdos que lhe são passados. Por isso, a Libras é tão essencial para a construção de aprendizagens pelo surdo.

Nesse sentido, ao trazer o tema da aprendizagem da escrita da língua portuguesa como língua adicional pelo surdo, estamos pensando justamente nesse contexto escolar que ensina o surdo a pensar sobre a sua língua e, a partir dela, estender a consciência reflexiva para a aprendizagem da nova língua. Observamos que o processo de ensino e aprendizagem da escrita adicional dos educadores que trabalham no ensino desta língua (escrita adicional) com os surdos baseia-se na abordagem contrastiva, no viés de segunda língua. Essa abordagem caracteriza-se pelo confronto entre a gramática da Libras sinalizada com a gramática da escrita da língua portuguesa e torna-se um método importante na educação de surdos.

No entanto, na busca por mais respostas sobre a aprendizagem da escrita adicional pelo surdo, encontramos em Capovilla (2017) uma visão que se difere da concepção de segunda língua, especialmente no que se refere ao método contrastivo entre a gramática da Libras com a escrita da língua portuguesa. Ao estudar a aprendizagem da escrita da língua portuguesa por crianças surdas, Capovilla identifica que o resultado das trocas que surdo faz entre a Libras com a escrita adicional não pode ser entendido somente como erro ou dificuldade. Evidenciamos no argumento de Capovilla (2017) que existe um processo interno que orienta o pensamento do surdo para a aprendizagem da nova língua, o qual ele chama de sinalização interior (fala interior para o ouvinte). Nessa sinalização interior, ocorre que o surdo pensa em vários sinais para encontrar um sinal subjacente que mediará a relação entre a palavra com determinado objeto. Nesta mediação entre as línguas (Libras e língua portuguesa), ele pode estacionar no terreno da interlíngua à medida que não reconhece a gramática da língua adicional. Dessa forma, percebemos que, para o processo de escrita adicional pelo surdo seguir um fluxo de aprendizagem, estabelecendo o acesso para a outra língua, o conhecimento da língua materna é um fator de dependência do surdo para desenvolver a capacidade de refletir sobre sua própria língua e sobre a outra língua.

Ao tratar da questão da sinalização interna do surdo, temos a seguinte reflexão em Capovilla (2007, p. 8): “as crianças surdas, ao escrever, tendem a cometer trocas visuais de letras e palavras com base na semelhança visual entre a palavra alvo que tenta escrever e a palavra que acaba escrevendo”. Isso significa dizer que o surdo pode confundir o sinal subjacente com outros sinais no momento da mediação da escrita adicional e optar por escolhas sem relação com as ideias que quer escrever. Essa confusão do sinal mediador na escrita adicional com os objetos decorre da ausência de reflexão sobre as estruturas desses sinais, que podem estar caracterizados na forma de mão, na orientação da palma, no movimento, na articulação ou em determinada expressão não manual associada. Dessa forma, percebemos que a dificuldade da criança surda em desenvolver a escrita adicional não está exclusivamente

ligada à identificação das semelhanças ou das diferenças entre os sinais e as palavras, mas, sim, está baseada na sua capacidade de refletir sobre a sua língua materna, para, então, abstrair e ativar a expansão da escrita adicional.

Assim, entendemos a partir de Capovilla (2007, p. 9), que o conhecimento sobre a Libras, considerando as suas modalidades (sinalizada e escrita de sinais), pode dar subsídios conceituais e linguísticos para o surdo refletir sobre a Libras na elaboração das ideias e no registro escrito. Além de sinalizar, a criança surda também pode escrever em sinais. Nesta modalidade da Libras, o surdo tem a oportunidade de registrar e compor as suas ideias, conforme o seu modo de raciocinar. A escrita de sinais também pode ajudar o surdo a perceber que os elementos gramaticais da sua língua possuem uma função na escrita, isto é, organizar as ideias usando os melhores recursos linguísticos. Notamos, então, que ao conhecer a estrutura da Libras, tanto sinalizada como na escrita de sinais, o surdo pode alcançar grandes saltos entre pensar e escrever. Esse conhecimento pode servir de subsídio para o surdo refletir sobre a aprendizagem da escrita adicional.

A partir do que se propôs até aqui, encerramos esta seção na certeza de que muito ainda há por se estudar em relação ao complexo processo de aprendizagem da escrita adicional pelo surdo que é sinalizante da Libras. Sabemos que recortes são importantes para entendermos o percurso do surdo nesta jornada de escolarização que envolve o “ser” bilíngue. Passamos, agora, a tratar do desenvolvimento da escrita adicional pelo surdo falante da Libras, como compreendemos em Vigotski e Gombert.

4.2.2 O desenvolvimento da aprendizagem da escrita da língua portuguesa como língua adicional por surdos falantes da Libras

Antes de iniciarmos nossa discussão sobre o desenvolvimento da escrita adicional pelo surdo, pensamos ser importante dedicar um espaço, nesta seção, para expor o sentido da escrita, já que este artefato cultural é o tema de nossa investigação.

De acordo com Dickel (2016, p. 37), “desde que os signos gráficos se desprenderam da imagem das coisas representadas, há a necessidade de um ‘alfabetizador’”. Consoante a visão de Dickel (2016), importa que a criança precisa da mediação do professor, aquele que sabe sobre como a escrita se organiza, para que serve e qual é o seu funcionamento, para, então, compartilhar e orientá-la sobre esse conhecimento em processo de aprendizagem.

Dickel (2016, p. 38) ressalta que, em virtude das transformações sociais, durante os séculos XVIII e XIX, a escrita esteve associada a três visões de seu uso, a saber: uso funcional,

poder do conhecimento e o prazer estético. Cada uma dessas visões possui uma concepção pedagógica atribuída para seu ensino. Desse modo, Dickel (2016), pautada nos estudos de Scribner (1984), explica que o uso funcional consiste em uma perspectiva de adaptação do processo de aprendizado da escrita, ou seja, o professor utiliza um conjunto de recursos para possibilitar ao aluno um entendimento sobre a escrita, uma vez que essa ferramenta social exige um nível de compreensão mais complexo diante das atividades cotidianas. Notamos que, nessa fase, a imersão da criança em atividades relacionadas à escrita é fundamental para que ela consiga abstrair as suas representações mentais das palavras.

Adiante, sobre a segunda visão, acerca o poder do conhecimento, Dickel (2016) explica que a escrita está ligada à capacidade de ampliar a visão do sujeito sobre o mundo que o cerca. Isto é, na visão da autora, aprender a escrever traz a concepção de que dominar o simbólico do contexto em que vive significa ampliar as suas capacidades cognitivas. Entendemos com Dickel (2016) que, na sociedade em que o sujeito está imerso, existem muitas formas de escrever, sendo que algumas não necessitam de tanta formalidade, ao passo que outras precisam que o sujeito evoque da sua mente os melhores recursos linguísticos e conceituais para expor as suas ideias. Por isso, nesta visão de escrita como poder do conhecimento, o conhecimento do aluno sobre os diferentes modos de escrita que permeiam a sociedade pode ajudá-lo na compreensão de que essa ferramenta, além de colocá-lo em interação com o meio social, pode também ampliar suas formas de pensamento. Ao refletir sobre a escrita, o sujeito pode organizar as suas ideias, usando os recursos linguísticos mais adequados mediante determinada situação textual.

Desse modo, na terceira visão, Dickel (2016, p. 39) mostra-nos que, por meio da escrita, “podemos exercer uma capacidade tipicamente humana, a de expressar sentimentos e criar mundos imaginários”. O que a autora evidencia é que o prazer estético da escrita tem a ver com a forma como o aluno aborda as suas ideias em um determinado texto. Isso porque o aluno nunca escreve para si mesmo, sempre terá um interlocutor do outro lado, para ler e interpretar a sua escrita. Por isso, a inteligibilidade na produção escrita é essencial. No entanto, a autora ressalta que o aluno somente alcança o prazer estético se ele tiver elaborado uma concepção do uso funcional e do poder do conhecimento da escrita, conforme referimos, para, então, “voltar-se sobre si mesmo para avaliar-se, definir-se, agora com vista a conseguir a melhor forma” (1996, p. 39). Sendo assim, entendemos que o sujeito precisa construir uma consciência reflexiva sobre a escrita, para usá-la de forma adequada e criativa.

Assim, ao direcionarmos essas visões à aprendizagem da escrita pelo aluno surdo, podemos pensar que aprender a escrever na outra língua é também possibilitar experiências de mundo fora da comunidade surda. Isso representa colocar o surdo em contato com a diversidade

de gêneros textuais existentes nos diferentes espaços sociais. Então, cabe ao professor que trabalha a área do conhecimento da escrita com o surdo ter uma concepção de aprendizagem sobre a escrita adicional à Libras, a qual possa orientar o seu planejamento didático-pedagógico para possibilitar ao aluno surdo uma compreensão sobre o uso e a função da escrita em sua vida. O aluno, para concretizar a aprendizagem da escrita, segundo Dickel (2016, p. 69), precisará ser motivado a criar e compreender o mundo à sua volta, representar experiências vividas conforme o tempo, sustentar, refutar, negociar decisões, apresentar saberes e conhecimentos e regular o seu conhecimento. Portanto, isso requer a construção de uma consciência reflexiva.

Pretendemos, agora, retomar os conceitos presentes em Vigotski (1999) e Gombert (2004) e demonstrar a nossa compreensão acerca do processo de aprendizagem da escrita adicional pelo surdo, sinalizante da Libras, apontando para possíveis caminhos relativos ao ensino desta escrita. Desse modo, é nossa intenção verificar no que Vigotski e Gombert podem contribuir para a aprendizagem da escrita adicional pelo surdo.

Nos estudos de Vigotski (1999) e Gombert (2003), a ideia de uma aprendizagem consciente está muito presente nos argumentos de ambos. No caso de Vigotski (1999), evidenciamos que a aprendizagem da escrita tem a ver com os seguintes elementos: *conceitos espontâneos, conceitos científicos e generalização*. Já no caso de Gombert (2004), a aprendizagem da escrita tem a ver com as seguintes noções: *habilidade primária, habilidade epilinguística e habilidade metalinguística*.

O conceito *espontâneo* em Vigotski e a *habilidade primária* em Gombert podem nos levar à reflexão de que a criança, de modo geral, inicia o seu processo de aprendizagem muito antes do seu ingresso na escola. Sabemos também que a criança, em contato com o meio que a cerca, desenvolve a linguagem e passa a significar o mundo ao seu redor e a comunicar-se por meio dela. Em contato com o meio, a criança cria os seus conceitos através das relações sociais que estabelece com as pessoas da sua cultura e, conseqüentemente, forma o seu modo de pensar e de agir sobre o mundo. Trazendo esta discussão para a educação de surdos, podemos pensar que a criança surda, antes mesmo de ingressar na escola, também precisa ter estabelecido relações sociais com as pessoas do seu entorno, para significar o mundo e desenvolver o seu pensamento e o seu modo de agir sobre a vida. Assim, entendemos que o pensamento espontâneo (visto em Vigotski), ou a habilidade primária (vista em Gombert), da criança surda é construído a partir das suas experiências práticas com o meio onde vive.

Desse modo, notamos que o desenvolvimento de conceitos espontâneos/habilidade primária começa na aprendizagem inconsciente, de acordo com Vigotski, ou implícita, conforme Gombert, e continua crescente. Os estudos de Vigotski e de Gombert

proporcionaram-nos grandes reflexões e contribuições para a aprendizagem das crianças surdas, visto que a sua elaboração conceitual depende das experiências ofertadas pelo contexto. Salientamos que qualquer criança aprende quando se dispõe das oportunidades. No caso da criança surda, estas experiências, quando realizadas em um ambiente onde a Libras seja a língua mediadora, possibilitam condições ideais para o desenvolvimento da aprendizagem. Vigotski (1999, p. 149) revela um fato essencial, a saber: “o desenvolvimento do pensamento e da linguagem dependem dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança”. O que Vigotski (1999) quer dizer é que a relação da criança surda com o meio cultural torna-se o combustível para o desenvolvimento da sinalização interior (fala interior para o ouvinte).

Na visão de Vigotski, os conceitos adquiridos espontaneamente pela criança surda durante a sua infância, no contexto familiar, sustentam a base da sinalização interna do ponto de vista da construção de sentido dos objetos e dos acontecimentos que fazem parte da cultura em que ela está inserida. Dessa maneira, durante a fase de desenvolvimento infantil, a criança surda, se estiver em um ambiente onde a Libras esteja presente, adquire o sistema conceitual e as regras gramaticais dessa língua de modo parecido ao das crianças ouvintes que adquirem a língua oral espontaneamente. Conforme a visão de Vigotski (1999, p. 346), a análise do conceito espontâneo convence-nos de que a criança surda precisa transitar por uma longa caminhada de experiências sociais, conduzidas pela Libras, para, diante das experiências adquiridas, ela poder tomar consciência dos objetos e acontecimentos em proporções bem maiores. Essa experiência de mundo construída pela criança surda na base da sua língua materna é um percurso que Gombert (2003) também corrobora nos estudos sobre o desenvolvimento da habilidade primária. Percebemos, assim, que a criança surda não elabora o sentido do mundo sozinha e conscientemente, ela aprende a partir das relações sociais e por intermédio da Libras a entender o que a cerca.

É na família, nas brincadeiras com os amigos, nas associações de surdos, que, muitas vezes, começa a relação da criança surda com a aprendizagem dos conceitos espontâneos ou da habilidade primária, os quais permeiam a história da sua comunidade, o modo de sinalizar, os vocabulários, o sistema pronominal, o estabelecimento dos pontos no espaço, o movimento, a orientação dos sinais, as expressões não manuais, entre outros. Observamos nos estudos de Quadros (2008, p. 23) sobre a aquisição da linguagem pela criança surda, em contextos favoráveis à sua condição linguística e cultural, que, por volta dos três anos, a criança surda já sinaliza sobre as coisas do seu ambiente ou sobre o que as outras pessoas estão fazendo, mas

isso ainda ocorre de forma inconsciente, sem conseguir relacionar as informações ou usar os parâmetros da sinalização e elementos gramaticais corretamente.

Vamos exemplificar este processo:

A criança surda está conversando com sua mãe e conta para ela que a vovó foi dormir porque estava cansada, mas que depois voltará para continuar a tricotar. Para contar isso em sinais, ela não vai fazer o sinal de vovó e estabelecer um ponto no espaço como o adulto faria, pois o referente “vovó” não está presente no discurso (a vovó foi dormir na casa dela). Ela vai fazer o sinal de vovó e contar as coisas sem o estabelecimento no espaço. Se a vovó estivesse no espaço ela apontaria para a vovó diretamente e falaria em sinais sobre o que quisesse sempre remetendo ao referente por meio da apontação. No primeiro caso, ela também pode usar a apontação que pode ser direcionada à porta por onde saiu a vovó, mas não necessariamente será consistente. (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 21).

Quadros e Cruz (2011, p. 22) mostram-nos que a criança surda usa o sistema pronominal, porém sem a presença ou marcação da pessoa referente no contexto do discurso. Desse modo, percebemos a compreensão ainda generalizada da criança surda sobre a flexão do sistema pronominal na sua sinalização. É importante ressaltar que, muitas vezes, as crianças surdas, nesta fase de desenvolvimento da Libras, podem empilhar ou generalizar as pessoas referentes (pai, mãe, vovó, vovô ou outros) que não estão por perto ou presentes no espaço em um único ponto de espaço, onde ocorre a ação verbal, mostrando o que as pessoas referentes do discurso estão fazendo. A partir dessa reflexão, entendemos que a criança surda insere no seu discurso sinalizado os elementos gramaticais da sua língua (Libras), mas ainda não tem consciência do uso correto desses recursos. Notamos que este fato comprova a experiência de Vigotski (1999) e também a de Gombert (2004) sobre a importância da criança interagir com as pessoas que estão à sua volta para construir a sua habilidade linguística primária ou os conceitos espontâneos.

Assim, o conceito espontâneo para Vigotski (1999) e a habilidade linguística primária para Gombert (2004) significam o conhecimento conceitual e linguístico formado a partir das experiências e percepções da criança surda sobre o mundo que a cerca. Quando esses dois autores defendem o contato da criança com o contexto social, querem destacar a importância da interação dela com a sua realidade. Ao trazer este olhar à criança surda, poderíamos dizer que os conceitos e os elementos linguísticos adquiridos por ela, nesta fase do seu desenvolvimento cognitivo, representam sua capacidade de situar as pessoas, os objetos e os acontecimentos que a cercam em sua consciência primária, o que tem a ver com as suas percepções, sensações, memórias e pensamentos com aquilo que compõe o seu passado, o seu presente e o seu futuro. Logo, a consciência espontânea/primária, construída pela criança surda

em contato com o meio social, possibilita uma emancipação do seu pensamento, a partir do acesso que ela abre para os novos conhecimentos.

Neste sentido, o papel da família face à construção dos conceitos espontâneos e da habilidade linguística primária é participar da estimulação da criança surda, possibilitando o apoio necessário para o seu desenvolvimento cognitivo e para a emancipação da sua estrutura linguística. Entendemos, então, que a criança surda, tendo em vista a construção de um sistema conceitual espontâneo e linguístico por meio das suas experiências sociais através da Libras, já começa a organizar o seu pensamento. Segundo Quadros e Cruz (2011, p. 24), ao ingressar na escola, por volta dos seis anos, a criança surda já passa a acompanhar o estabelecimento dos nominais em pontos espaciais, a identificação do local espacial e entre outros elementos do sistema referencial da sintaxe da Libras. Notamos que esta mobilização dos conhecimentos espontâneo/primário, que ocorre na interação da criança surda com o meio, não deixa de ser também um processo de aprendizagem do sistema da Libras.

Considerando o contexto do aluno surdo que adquire um conhecimento de mundo e linguístico por meio da Libras, antes de ir à escola, observamos que a possibilidade dele adquirir novos conhecimentos ao ingressar na escola pode ser bem maior. Isso ocorre porque os conceitos espontâneos e a habilidade linguística primária adquiridos pela criança surda, a partir de uma longa trajetória de experiências significadas pela Libras, agora, abrem caminho para conhecimentos mais complexos capazes de emancipar o sistema conceitual e linguístico que a criança surda já possui. Ao tratar da questão do caminho que os conceitos espontâneos criam para os conceitos mais complexos crescerem, Vigotski (1999, p. 349) apresenta o seguinte argumento: “O conceito espontâneo cria uma série de estruturas indispensáveis ao surgimento de propriedades inferiores e elementares do conceito”. Cabe ressaltar que a estrutura do conceito espontâneo é constituída a partir do concreto e este fato comprova o que foi dito anteriormente, de que os conceitos espontâneos vão sendo adquiridos pela criança surda, assim como ocorre com as crianças ouvintes, sem uma sistematização ou uma tomada de consciência neste estágio informal de aprendizagem. Logo, entendemos que o conhecimento espontâneo adquirido pela criança surda, na sua infância, torna-se a base para a emancipação de novos conhecimentos.

A partir dessa noção de que o conhecimento espontâneo abre caminho para novos conhecimentos, percebemos que, ao falar da emancipação dos conceitos espontâneos pela criança surda, podemos pensar na via “dos conceitos científicos que crescem de cima para baixo através dos espontâneos” (VIGOTSKI, 1999, p. 350). Com isso, entendemos que a emancipação conceitual e linguística da criança realiza-se por meio do trajeto de duas vias

paralelas que se situam da seguinte forma: a via dos conceitos espontâneos (conhecimentos prévios) representa a subida em direção aos conceitos científicos (conhecimento novo) e a via dos conceitos científicos representa a descida em direção aos conceitos espontâneos. É importante ressaltar que a experiência que se dá por meio das vias de aprendizagem, no que se refere à subida e à descida, nada tem a ver com o aspecto inferior ou superior do conhecimento. O que Vigotski quer nos dizer é que a via de baixo (conhecimentos prévios) é uma representação de toda a trajetória da criança surda construída na base da sua língua materna (Libras), ao passo que a via de cima (conhecimentos científicos) representa o novo conhecimento (escrita adicional) a ser adquirido pela criança surda e que se junta ao conhecimento já existente, em um movimento de emancipação do sistema. Entendemos, então, que essas duas vias conceituais e linguísticas criam na mente da criança surda um acesso para o processo emancipatório dos novos conhecimentos.

Se, por um lado, os conceitos espontâneos e a habilidade linguística primária se desenvolvem no campo das experiências pessoais, de outro lado, ao falar dos conceitos científicos, a partir de Vigotski (1999), ou da habilidade epilinguística, a partir de Gombert (2003), temos a afirmação de que o desenvolvimento desses conhecimentos “começa no campo da consciência, crescendo de cima para baixo” (VIGOTSKI, 1999, p. 350). Essa afirmação diz respeito ao fato de Vigotski mostrar que, do encontro entre estes conceitos espontâneos e científicos, se inicia um processo de emancipação conceitual na mente da criança surda, pois os conceitos espontâneos são levados para funções cognitivas superiores, como, por exemplo: a reflexão e a abstração. Entendemos, então, que o novo sistema, no caso a escrita adicional, traz consigo um novo sistema de representação mental que se evidencia na sua composição, o qual coloca a criança surda na tarefa de abstraí-lo. Notamos que, mediante o encontro entre os dois sistemas (Libras e escrita adicional) envolvidos no processo de aprendizagem pelo surdo, o papel do professor é essencial. Nossa percepção dos estudos de Gombert (2003) é a de que o professor pode explorar o *conhecimento metalinguístico* com a criança surda, para que ela possa, por meio da sua língua, refletir sobre a escrita adicional, percebendo como ela organiza as ideias.

Neste sentido, ao direcionarmos o olhar para o processo de elevação conceitual e linguístico da criança surda, a partir da tomada de consciência conceitual e linguística, podemos imaginar que esta criança surda chega à escola com um sistema conceitual já instalado em sua mente. Imaginemos, dessa forma, que ela já traz consigo uma trajetória de conhecimentos prévios, oriundos das suas experiências cotidianas, e construídos na base da Libras. Neste viés, ao chegar à escola, a criança surda irá se deparar com outro processo de aprendizagem, que é o

processo da escrita adicional. Conforme nossa compreensão das reflexões de Vigotski, a criança surda, mediante o sistema da outra língua, precisa ativar o processo de reflexão, primeiramente, sobre a sua língua (Libras), o que a ajuda a desenvolver a abstração sistemática sobre a escrita adicional. Percebemos que a criança surda precisa caminhar para o desenvolvimento de uma consciência reflexiva, que, para Vigotski (1999), é o processo de *generalização* e, para Gombert (2003), é a habilidade *metalinguística*.

O que, aqui, enfocamos é a aprendizagem de uma outra língua, que se desenvolve em via diferente, se comparada ao processo de aprendizagem da língua materna. Como já mencionamos, a aprendizagem da língua materna (Libras) pela criança surda não se inicia pela construção consciente sobre o uso dos elementos conceituais e gramaticais nas frases, ou em determinado discurso produzido pela criança surda. Ela aprende a língua materna de modo espontâneo e não intencional, ao passo que, na aprendizagem da língua adicional, a criança surda começa a estudá-la por meio da tomada de consciência orientada pelo professor. Refletindo sobre os estudos de Gombert (2003), entendemos que a criança surda, ao desenvolver a habilidade metalinguística, por meio da tomada de consciência sobre o seu repertório conceitual e linguístico da Libras, pode construir uma relação da Libras com a escrita adicional e a representação mental de determinado objeto, por exemplo: em Libras, usa-se *todos aprender*, o sentido desta frase, que está ligado ao tempo presente, poderia ser abstraído e escrito como *nós aprendemos*, em língua portuguesa. Notamos que, no processo de aprendizagem da escrita adicional, o verbo conjugado entra na área dos conhecimentos já conhecidos pelo surdo, cuja competência linguística o habilita a lidar com estruturas gramaticais e encontra-se com uma representação mental, cujas características levem o surdo a entender que *aprendemos* está conjugado no tempo presente e não no passado ou no futuro.

Isso posto, evidenciamos, a partir dos estudos de Vigotski (1999), que a escrita adicional tem a ver com as informações formais, organizadas e sistematizadas no espaço curricular da escola e que são trabalhadas pelo professor. A criança surda depara-se com o conteúdo da escrita adicional, que, por vezes, vai sendo incorporado ao seu sistema da Libras, dando origem à emancipação dos conhecimentos. Aqui, retomamos as vias paralelas de aprendizagem (espontânea e científica) trabalhadas por Vigotski, para refletir sobre a emancipação conceitual realizada pela criança surda. É importante retomar a ideia de que, antes de ingressar na escola, a criança surda construiu no seu contexto social, por meio da Libras, um sistema conceitual e linguístico espontâneo oriundo das suas vivências. Eis, aqui, a via dos conceitos espontâneos que permite acesso aos novos conhecimentos, no caso a escrita adicional. Notamos, então, que

a ideia por trás da ativação dos conhecimentos prévios da criança surda é desencadear pistas referenciadas no novo sistema, fazendo a conexão com a imagem mental do objeto.

Desse modo, entendemos que a criança surda, na instância da aprendizagem da escrita adicional, precisará desenvolver a sua capacidade de reflexão sobre a sua língua (Libras), a fim de ativar o processo de abstração da escrita adicional, que ocorre por meio da mediação da língua materna e, a partir daí, expandir os sistemas da Libras e da língua adicional. Expandindo o conhecimento da escrita adicional, o surdo pode desenvolver o conhecimento sobre o sistema dessa língua e, usando a capacidade de reflexão, ter condições de fazer as escolhas adequadas em situações de produção. Trata-se de um processo de elevar o pensamento “em todos os detalhes para que se tome inteligível ao interlocutor, mas desenvolvida, e, por isso, o que se omite na linguagem falada deve necessariamente ser lembrado na escrita”. (VIGOTSKI, 1999, p. 317). A introdução da escrita adicional, no processo de desenvolvimento cognitivo pelo surdo, faz com que ele aprenda a agir de modo mais intelectual, uma vez que precisa refletir sobre a melhor forma de empregar os conceitos e os elementos gramaticais dessa língua para alcançar o objetivo da produção escrita. Assim, entendemos que a aprendizagem da escrita pela criança surda baseia-se nos processos cognitivos que ainda não foram desenvolvidos, como a atenção, a reflexão, a abstração, a memória, entre outros.

As reflexões de Vigotski (1999) oportunizam-nos compreender que a criança surda já usa os elementos gramaticais da sua língua materna, mas ainda não tem consciência que sabe tudo isso. Quadros (2004) explica que, se pedirmos a uma criança surda que produza uma combinação de orientações espaciais para situar um sujeito que ocupa dois lugares na narrativa do seu discurso, provavelmente, ela não o fará, porque ainda é difícil para ela decompor esta informação. No entanto, dentro de uma composição como a do sinal de “vovó” ela sinalizará livremente, contando os lugares que a vovó foi, porém sem demarcar a orientação espacial desses lugares. Logo, a criança surda consegue sinalizar a frase ou determinada situação corretamente, mas não se dá conta de empregar todos os elementos gramaticais necessários para a inteligibilidade da mensagem. Assim, observamos que a escola torna-se um espaço para a criança surda aprender a refletir e a tomar consciência sobre a estrutura da sua língua e, por meio dela, refletir sobre outros conhecimentos.

A aprendizagem do sistema gramatical da Libras possibilita ao surdo projetar-se a um nível superior de desenvolvimento frente às atividades discursivas. De igual maneira, o conhecimento sobre a modalidade de escrita da Libras, que coloca o aluno surdo na tarefa de esforçar-se para desenvolver a capacidade de pensar sobre o sistema da sua língua, refletir sobre ela, abstrair a sinalização da Libras e produzir determinado texto em escrita de sinais, trazendo

à consciência os melhores recursos conceituais e linguísticos para a articulação das ideias. Neste ponto, consideramos muito importante o conhecimento das duas modalidades (falada e escrita) da Libras pelo surdo, pois a Libras, na sua completude, constitui um sistema de sentidos elaborados na mente do aluno surdo, o qual forma uma base conceitual e linguística como referência para a constituição de um novo sistema. Referimo-nos à aprendizagem da língua portuguesa no viés de língua adicional. De outro modo, entendemos, por meio dos estudos de Vigotski (1999), que o conhecimento da língua materna pelo aluno surdo abre caminho para a aprendizagem de outro sistema, sem ter que repetir o percurso de significar o mundo em outra língua, assim como o fez no percurso de sua língua materna.

No caso da aprendizagem da escrita adicional pelo surdo, é importante ressaltar que “a criança não é levada a desenvolver a semântica da outra língua ou a formar outra vez os significados das palavras, a assimilar novos conceitos sobre objetos” (VIGOTSKI, 1999, p. 357). Entendemos, dessa forma, que a criança surda precisa desenvolver uma consciência reflexiva no seu encontro da Libras com a escrita adicional. Retomamos, então, a ideia de Vigotski sobre a criança surda ter de desenvolver o processo reflexivo sobre a sua língua materna, tomando-a como objeto de conhecimento e de referência, para dar acesso à aprendizagem da escrita adicional. Dito isso, é importante destacar que o surdo estabelece uma nova relação entre o objeto com a escrita adicional, a qual se difere da relação que estabeleceu entre o objeto com a sua língua materna, que é a relação de mediação. Conforme Gombert (2013, p. 111), a habilidade metalinguística coloca o surdo na tarefa de refletir sobre a gramática da Libras, fazendo com que ele traga à consciência os elementos conceituais e linguísticos que estão implícitos na sua mente, para mediar a relação da escrita adicional com o objeto. Podemos dizer, então, que a língua materna está sempre na mente do surdo, produzindo sentido na escrita adicional.

A partir daí, falaremos sobre a relação da escrita adicional com o objeto, como uma intermediação da Libras. Aqui, retomamos a ideia das duas vias paralelas de aprendizagem da escrita, vistas em Vigotski (1999) e também em Gombert (2003) para deixar claro o fenômeno que ocorre no encontro entre elas. Recapitulando: de um lado, temos uma via que segue um percurso de baixo para cima. Nela, transita o conhecimento que o surdo já adquiriu sobre a Libras. De outro lado, temos outra via que segue um percurso de cima para baixo. Nela, transita o novo conhecimento que se caracteriza pela escrita adicional. Desse modo, entendemos, a partir da ótica de Vigotski (1999) e de Gombert (2003), que o encontro entre essas duas vias – sistema conceitual e linguístico da Libras e sistema da escrita adicional – ativa a habilidade de reflexão do surdo. Então, uma série de hipóteses sobre a escrita adicional é desencadeada na

mente do surdo, fazendo com que ele traga à consciência os recursos linguísticos e conceituais que darão sentido ao tema da sua escrita.

Assim, a tomada de consciência sobre a escrita adicional ocorre no encontro da Libras com a escrita adicional. Este encontro manifesta-se a partir da sistematização dessas duas estruturas, que são, de acordo com Vigotski (1999, p. 383), “sistemas de relações de generalidade”, cuja função, em níveis de desenvolvimento específico, é organizar as ideias, significar a escrita, classificar os elementos gramaticais e conceituais e relacionar tudo isso com as experiências cotidianas do surdo. Lembrando: o surdo começa a escrever na língua adicional sem possuir todas as habilidades cognitivas (reflexão, abstração e criação) que lhe asseguram a escrita adicional, uma vez que essa escrita adicional passa a ser um conteúdo complexo transitando na mente do surdo. Por isso, entendemos que é no processo de aprendizagem da escrita adicional que o surdo, sinalizante da Libras, pode desencadear essas habilidades.

Com isso, reingressamos na referida reflexão de Vigotski (1999, p. 353), acerca da relação de conceitos, pois, embora a criança use na sua produção sinalizada a gramática da sua língua materna, ainda não tem plena consciência desse sistema gramatical. Direcionando o olhar de Vigotski para a criança surda, no processo de escrita adicional, entendemos que a criança surda iniciará a aprendizagem dessa língua usando os seus elementos conceituais e gramaticais, tomando consciência do seu uso e da sua função em determinado gênero discursivo. Por exemplo: no processo de escrita adicional, o surdo é desafiado a diferenciar o gênero masculino e feminino da palavra, a organizar as ideias da frase de forma coesa, selecionar os recursos gramaticais para determinada situação, entre outros modos.

Notamos, assim, a diferença sobre o modo de aprendizagem entre a língua materna e a outra língua pelo surdo. De um lado, o desenvolvimento da sua língua materna se inicia pelo uso não intencional e espontâneo da sinalização e termina na tomada de consciência sobre o uso e a função das suas regras gramaticais. Por outro lado, o desenvolvimento da escrita adicional começa pela aprendizagem intencional e pela tomada de consciência sobre a sua estrutura e termina no seu uso espontâneo. Dessa maneira, situamos que a aprendizagem da escrita adicional apoia-se no sistema conceitual e linguístico da Libras, para abstrair as informações que permitirá ao surdo um domínio dessa estrutura. A Libras também se apoia no sistema conceitual e linguístico da escrita adicional para elevar as suas funções cognitivas. Conseguimos pensar nisso a partir do papel mediador desempenhado pela Libras, nas relações entre a escrita adicional com os objetos.

Compreendemos até aqui que a aprendizagem da escrita adicional nada tem a ver com um processo de nomeação das palavras, ou substituição de sinais escritos por palavras escritas.

Ao contrário disso, aprender a escrita adicional à Libras é entender que existe um processo de relação da Libras com a escrita adicional e com a representação do objeto. É entender que tal relação ocorre em vias de aprendizagem: conhecimentos prévios e o novo conhecimento. Em cada via de aprendizagem, transita um sistema conceitual repleto de história e experiências, assim como transita também um outro sistema repleto de novas representações. Ao tratarmos da aprendizagem da escrita adicional, tendo a Libras como mediadora, estamos lidando com saberes de outra cultura, de outra história, e, por assim ser, dialogamos com essa cultura por meio das experiências visuais.

No que diz respeito ao encontro da escrita de sinais com a escrita adicional, entendemos que, da relação desses dois sistemas, ocorre a ativação do processo reflexivo, o que desencadeia um processo de abstração da escrita adicional, via mediação do sistema da escrita de sinais, que, por fim, pode resultar em uma expansão dos dois sistemas. Sobre esse processo, na recepção das ideias de Vygotski (1999, p. 365), entendemos que, num primeiro momento, uma dada informação da escrita adicional circula na mente do surdo, o qual pensa em sinais. A escrita adicional é recepcionada no plano das ideias sinalizadas do surdo, cuja função é recepcionar, organizar e compor as informações recebidas da outra língua, convertendo-as em um novo conhecimento. Neste momento, ocorre o encontro entre os dois sistemas (Libras e língua portuguesa). Em seguida, em um outro processo, o surdo convoca o sistema conceitual e linguístico, já organizado no seu intelecto, no caso a Libras, para estabelecer uma mediação com a outra língua, no caso a escrita adicional. Daí em diante, ocorre a ativação do processo de reflexão sobre os dois sistemas (Libras e escrita adicional). Assim, entendemos que, na medida que o surdo desenvolve uma relação mediada com a outra língua, pela tomada de consciência, a Libras abre espaço para a aprendizagem da escrita adicional emancipar-se sem confronto.

Dessa forma, o surdo, mediante a tarefa de compor uma ideia sobre determinado tema, faz uso da sinalização interna, para selecionar as palavras e os elementos linguísticos que melhor compõem a representação do que ele deseja comunicar na escrita adicional. Aqui, Gombert (2003) ajuda-nos a entender, a partir dos seus estudos sobre metalinguística, que, no caso do aluno surdo, ao fazer uso da sinalização interna, ele evoca, por meio da reflexão linguística, uma série de sinais em sua mente, na tentativa de encontrar o sinal referente e desencadeador de toda a relação entre a escrita adicional com determinado objeto ou acontecimento. A partir de então, o sinal mapeado pelo surdo, na mediação com a escrita adicional, torna-se a chave ou a pista que permite a essa língua desdobrada na escrita adicional evocar o pensamento conceitual e linguístico desse aluno surdo. Logo, entendemos que o surdo passa a ter um domínio do sistema linguístico e conceitual da escrita adicional, escrevendo as

palavras, depois, usando os conectores para ligá-las, exercitando o seu repertório linguístico até chegar a um texto da escrita adicional coerente.

Aqui, chegamos a um outro momento importante dessa relação entre a Libras com a escrita adicional, que é o processo de abstração dessa escrita. Vygotsky (1998) explica que esse fenômeno da abstração da escrita adicional se estabelece na operacionalização do pensamento, considerando, assim, um processo no qual as informações vivenciadas pelo surdo interligam-se, através de várias vias de significações, com o novo conhecimento (escrita adicional); essas informações significadas possivelmente serão abstraídas e modificadas no pensamento do surdo. Na medida em que o sujeito reflete e abstrai o outro sistema linguístico, passa a operá-lo diante da necessidade de se comunicar e interagir com o texto. Desse modo, a tomada de consciência de um ou mais sinais referentes leva à localização de um dado sinal que se relaciona com o sistema da escrita adicional e com o objeto referente, abstraído à sistematização da nova língua. Assim, entendemos que, no processo de abstração da escrita adicional, o pensamento requer um sistema mediador, no caso a Libras, que impulsiona o surdo a essa nova aprendizagem (escrita adicional) e que, conseqüentemente, o eleva para um pleno desenvolvimento intelectual.

Estabelecendo entre as línguas uma relação de mediação, fica claro que a maneira como ocorre a emancipação do sistema conceitual e linguístico da escrita adicional dá-se não pela anulação, subtração ou substituição das estruturas conceituais e linguísticas já existente no pensamento do surdo, como se todo o trabalho construído na base da língua materna (Libras) fosse em vão. Nas reflexões de Vigotski (1999, p. 374), encontramos o argumento de que a criança abstrai e emancipa o novo sistema usando os conceitos anteriores, já adquiridos por ela. Desse modo, entendemos que a criança surda, em processo de aprendizagem, toma o sistema da Libras como base referencial para abstrair o novo sistema, no caso a escrita adicional. Ela faz isso refletindo sobre a sua língua materna e estabelecendo uma relação mediada entre o sistema conceitual e linguístico da Libras com o sistema conceitual e linguístico da escrita adicional e o objeto referente. A partir daí, o surdo, por intermédio da abstração da nova estrutura, passa a transformar e a emancipar o sistema conceitual e linguístico já existente. Assim, entendemos que a escrita adicional, ao ser adicionada ao sistema da Libras, cria a possibilidade de o surdo elevar o pensamento sinalizado a novas operações cognitivas, como é o caso da reflexão e da abstração do novo sistema.

Como se pode constatar, a adição da escrita da língua portuguesa à Libras nada tem a ver com o princípio da comparação entre os sistemas (Libras e língua portuguesa), colocando em relevo os erros e as dificuldades como resultados dessa comparação. Isso tem a ver com o

desenvolvimento de uma consciência reflexiva sobre o sistema da Libras e sobre o sistema da escrita adicional, em um princípio de mediação e de relações. Portanto, na medida em que a Libras e a escrita adicional se relacionam e desenvolvem a consciência reflexiva, o pensamento sinalizado do surdo amplia o vínculo e a transição das vias de relações entre o sistema existente com o novo sistema. Em outras palavras, a relação entre os dois sistemas pressupõe uma tomada de consciência do surdo sobre a sua sinalização interna, a qual o leva a encontrar um sinal superior que se relaciona com determinada ideia da escrita adicional e com o objeto referente. Isso, já nos referimos em outro momento.

Importante ressaltar que esse processo da Libras, cuja língua dispõe de um sinal superior, o qual se relaciona com a escrita adicional e o objeto referente, constitui a base do discurso consciente. Neste viés, sobre a relação consciente da Libras com o sistema adicional, evidenciamos nos estudos de Gombert (2013, p. 111) sobre metalinguística a existência de um processador semântico cuja função é tratar a relação da palavra com o seu respectivo significado, conforme o contexto. A partir desse processador semântico, a criança surda pode estabelecer uma nova relação com o objeto e com o acontecimento que a cerca, via escrita adicional. A criança surda faz isso ao refletir sobre a sua sinalização interna para evocar os sinais superiores que possam estabelecer uma relação entre as palavras da escrita adicional com os objetos. Assim, quanto maior for o conhecimento sobre o uso e a função do sistema da Libras pelo surdo, maior será a sua chance de compreender e acessar a escrita adicional.

Nesse sentido, situamos a escrita adicional: ela é uma modalidade da língua portuguesa, composta por um sistema de representação convencional e é formada por signos gráficos. Esses signos gráficos também fazem parte do repertório conceitual e linguístico acumulado pelo surdo, uma vez que a escrita está posta para ele em todos os espaços sociais por onde transita. No entanto, muitas vezes ou quase sempre, o surdo não entende o uso e a função da escrita adicional no texto, pelo fato de não ter desenvolvido a capacidade de pensar e analisar sobre aquilo que lê ou escreve. Com isso, percebe-se que não basta somente que o surdo esteja exposto a essa língua. É preciso ir além. Isso significa dizer que, para promover a aprendizagem da escrita adicional pelo aluno surdo, é preciso considerar caminhos que constituem um processo de consciência reflexiva para que o surdo seja capaz de compreender o uso e a função da escrita em determinada situação comunicativa. Em outras palavras, quanto mais contato o surdo tiver com textos de diferentes gêneros, maior será o seu esforço cognitivo para compreender a função da escrita em situação de uso. Paralelamente, conquistará mais chances de ampliar a sua aprendizagem.

Logo, consideramos o texto como o lugar para o encontro entre estes dois sistemas (Libras e escrita adicional) que fazem parte da vida do surdo. Entendemos que é a partir do recurso textual que o professor pode evidenciar e acompanhar todas as escolhas conceituais e linguísticas que o surdo evoca da sua mente para compor as ideias na escrita adicional. Gombert (2003), ao idealizar o conceito de metatextualidade, ajuda-nos a entender que o professor cumpre um papel essencial no desenvolvimento de uma consciência reflexiva pelo surdo, à medida que compreende que a presença da Libras no processo de aprendizagem da escrita adicional é necessária, pois sabe que o surdo usa a Libras para mediar a relação da escrita adicional com o objeto. O professor precisa trilhar com o surdo um caminho que seja capaz de fazê-lo refletir sobre os aspectos linguísticos e a organização da escrita adicional, voltando-se sobre ela e analisando-a em mediação com a escrita adicional.

A aprendizagem da escrita adicional exerce no surdo a função de desenvolver a capacidade de refletir, de abstrair e de controlar conscientemente a escrita, usando-a como atividade regulatória. Isso nos leva ao lugar do conhecimento da gramática da escrita adicional à Libras na educação de surdo. Nossa posição coincide com o pensamento de Gombert (2003), especialmente sobre o quanto a ação reflexiva sobre a língua é essencial para revelar caminhos de realização da tomada de consciência sobre o uso e a função da escrita adicional. É importante ressaltar que, por trás da produção textual, o surdo precisa adquirir um comportamento consciente, o qual o leva a um controle e a um domínio daquilo que deseja comunicar. Percebemos que o surdo precisa ter um comportamento reflexivo diante do texto, para, então, pensar a correlação entre o uso e a função da escrita adicional com o tema.

Todo o percurso teórico e reflexivo que fizemos até aqui nos permite pensar na construção de uma outra concepção de aprendizagem consciente da escrita adicional pelo surdo, a partir do desenvolvimento de cinco capacidades que serão para o surdo os pilares do conhecimento da escrita adicional, a saber: **a) Capacidade de reflexão sobre a escrita:** indica o ato de refletir sobre a língua materna e sobre o sistema da outra língua; **b) Capacidade de abstração da escrita:** consiste no ato de identificar e compreender os elementos que organizam as ideias na escrita; **c) Capacidade de atribuir sentido à escrita:** traz o desafio de fazer a correspondência entre as ideias no texto e entendê-las dentro do contexto; **d) Capacidade de converter as ideias da Libras à escrita adicional:** tem a ver com o exercício de analisar com atenção as funções que cada conceito e elemento gramatical ocupam dentro de determinada ideia na escrita adicional; e, finalmente, **e) Capacidade de resolução de problemas:** consiste no modo de exposição das ideias no texto, considerando as escolhas conceituais e gramaticais que permitem uma escrita clara e inteligível.

Para nós, esses pilares, os quais articulamos no contexto de aprendizagem consciente da escrita adicional, podem inspirar ou orientar o trabalho docente, em nível de planejamento didático e pedagógico do ensino da língua enquanto escrita adicional para alunos surdos.

a. **Capacidade de reflexão sobre a escrita**

O trabalho de produção escrita exige mais que o ato de criação e inspiração. Envolve também o trabalho sobre e com a língua. Portanto, esse trabalho tem a ver com a atividade reflexiva sobre o controle dos recursos linguísticos e a pensar no melhor modo de selecionar as palavras, os elementos que ligam uma ideia à outra, auxiliando o surdo na construção de um modo mais adequado para expor o seu pensamento na escrita adicional. Por isso, a reflexão sobre a sua língua materna e também sobre a outra língua cria no surdo uma consciência reflexiva que lhe permite ampliar a sua capacidade de produção escrita. Isso porque, ao refletir sobre a Libras, o surdo evoca no seu pensamento uma série de sinais que podem mediar a relação da escrita adicional com determinada imagem ou objeto. Esse esforço para escrever na outra língua, segundo Gombert (2003), faz com que o surdo desenvolva a tomada de consciência e a regulação sobre as escolhas e ajustes a serem feitos de acordo com o sistema conceitual e linguístico da escrita, como, por exemplo, o uso adequado do sujeito, do verbo e do objeto na estrutura da oração.

O professor exerce uma função essencial no desenvolvimento da capacidade de reflexão do aluno surdo, uma vez que, através da sua prática docente, pode conduzi-lo intencionalmente na construção da sua argumentação, provocando situações de reflexão sobre as palavras e os diferentes significados que nelas estão encapsulados, levando-o a pensar no contexto que esta ou aquela palavra pode ser inserida. Espera-se que o aluno surdo seja incentivado pelo professor a intencionar aquilo que pretende dizer na escrita adicional. Um exemplo disso pode ser a produção de um texto científico, destinado a professores. Nela, o aluno surdo pode deparar-se com muitas dúvidas, como o grau de conhecimento sobre o tema, questionando-se como escrever para esse público os conceitos mais complexos. Essas dúvidas envolvem escolhas linguísticas específicas a esse assunto. Decidir a respeito dessas dúvidas, para melhor compor um texto, envolve o ato de reflexão e a tomada de consciência sobre os conhecimentos prévios que o aluno surdo carrega consigo e também o conhecimento gramatical que organiza as ideias. Dessa forma, a revisão de um texto base, relacionado a um esquema ou representação visual com o surdo, pode ser uma preciosa oportunidade para ele fazer as relações e entendimentos necessários à estrutura composicional da escrita.

A partir desse exercício de reflexão sobre a escrita, o surdo começa a abstraí-la, formando o conhecimento do novo sistema em sua mente. Veremos isso no próximo item.

b. Capacidade de abstração da escrita

A capacidade de abstração da escrita enfatiza o papel da compreensão sobre o uso e a função dos elementos gramaticais na escrita adicional. O desenvolvimento dessa capacidade ajuda os alunos surdos a estabelecerem uma relação entre as ideias relevantes de um texto na escrita adicional com as ideias prévias que trazem em sua bagagem cognitiva. Para compreender um texto escrito na língua adicional, o surdo precisa perceber, de modo consciente, as ideias do texto, considerando não somente as palavras, mas também os sinais de pontuação, as conjunções, as preposições, enfim, os elementos gramaticais que estabelecem uma ligação entre uma ideia e outra, permitindo assim a produção do sentido. Entendemos, a partir de Vigotski (1999), que escrever não significa o mesmo que abstrair o que se ouve em formas gráficas, no caso da criança ouvinte. Para a criança surda, o processo de escrita nada tem a ver com a inserção de imagens ou recursos visuais, pressupondo que ela faça a relação entre a escrita e a imagem naturalmente, ou só porque percebe o mundo visualmente. Gombert (2003) ajuda no entendimento de que, para escrever, a criança precisa de um esforço cognitivo, a interação com o meio, para abstrair as informações e estas passarem a se integrar ao sistema já estabelecido.

Dessa forma, entendemos que a aprendizagem da escrita adicional é um processo de construção conceitual e linguístico pelo qual o surdo precisa buscar hipóteses para perceber novas possibilidades de abstrair as informações da escrita adicional. De outro modo, percebemos que a abstração dos elementos gramaticais e conceituais da escrita adicional pelo surdo nada tem a ver com um mero acúmulo de informações sem sentido, que flutuam na mente do surdo, mas, sim, que isso implica a construção de um sistema conceitual e linguístico que permite ao surdo abstrair as novas informações e, conseqüentemente, transformá-las em conhecimento.

Nesse contexto, entendemos que, para escrever, o surdo precisa ter abstraído uma representação mental do sistema de escrita adicional, o qual se relaciona com as imagens conhecidas das palavras, e, mediante determinado tema, tomar essa representação mental já abstraída em sua mente para elaborar a escrita. É importante ressaltar que o surdo pode recorrer ao sistema da Libras, no caso de ainda não ter o domínio sobre o sistema adicional, para mediar a relação entre a escrita adicional e o objeto. É importante dizer também que a Libras é a língua mediadora da aprendizagem da escrita adicional, uma vez que ela permite ao surdo refletir e

abstrair as informações da outra língua, de modo contextualizado, com exemplos e explicações usados pelo professor no processo de aprendizagem da escrita adicional para que ele perceba a relação entre as informações a serem abstraídas.

c. Capacidade de atribuir sentido à escrita

A capacidade de atribuir sentido à escrita adicional enfatiza a relação que o sistema da Libras estabelece com o sistema da outra língua (escrita adicional). Entendemos que ao escrever o surdo busca hipóteses (sinalização interna) sobre a regularidade gramatical na sua produção. À primeira vista, parece que a sua escrita é confusa, pois, na tentativa de escrever um texto usando os elementos gramaticais que permitem ao texto, na língua adicional, uma escrita mais coesa e clara, pode ocorrer de não encontrá-los. Isso pode ocorrer porque ele ainda não domina o sistema linguístico que regulariza as ideias na outra língua.

No entanto, entendemos, a partir das reflexões de Capovilla (2003), que a lógica confusa é na realidade uma sistematização do surdo que opera sobre a base da Libras. Não se trata de falhas ou do malfeito. Trata-se de um fenômeno de sistematização da escrita adicional, enquanto relação entre a Libras com esta escrita adicional e a representação mental. Mediante a situação de escrita, o surdo busca hipóteses nos conhecimentos prévios organizados no seu sistema interno e, a partir daí, tenta estabelecer uma relação entre a escrita adicional com a representação mental do objeto para construir sentido na sua escrita. O surdo faz essa busca sem substituir o sinal por palavras, e sim pela compreensão consciente do uso e da função do sistema de escrita adicional à Libras nas suas produções.

Com isso, entendemos que a confusão na escrita do surdo, que aparece no início da aprendizagem desse exigente processo de esforço, pode ser resolvida nas situações de interação do surdo com a escrita adicional. Melhor dizendo, quanto maior for o contato do surdo com o universo letrado, mais chances de abstrair as informações linguísticas da escrita adicional ele terá. Essa interação com o mundo da escrita adicional permite ao surdo abstrair o conhecimento e reorganizar (reflexão) a estrutura (escrita adicional) já existente por meio das novas informações. Assim, reorganizando as novas informações em bases mais elevadas, o surdo desenvolve novas estruturas cognitivas que lhe viabilizam atribuir sentido ao que lê e escreve.

d. Capacidade de converter as ideias da Libras à escrita adicional

A capacidade de converter as ideias da Libras à escrita adicional enfatiza o papel dos conhecimentos prévios adquiridos pelo surdo em sua trajetória social, os quais fornecem uma bagagem de informações que permitem mediar o novo conhecimento a ser abstraído, no caso a escrita adicional. Entendemos, a partir de Vigotski, que a abstração de informações prévias permite ao surdo, no processo de elaboração da escrita adicional, refletir sobre as características dos objetos e acontecimentos construídos na base da Libras, além de extrair dessa reflexão as informações necessárias que lhe permitem construir uma ligação entre a escrita adicional e a representação mental. Dessa interação mediada entre o sistema da Libras com o sistema da escrita adicional, surgem as funções superiores cognitivas, o que envolve o controle consciente do comportamento conceitual e linguístico do surdo. Assim, ele pode regular, de modo intencional, as suas escolhas conceitual e linguística diante de determinada produção escrita.

A reflexão e a abstração são dois aspectos essenciais para a emancipação e para a transformação do conhecimento prévio contidos na estrutura da Libras para os novos conhecimentos que serão construídos na base da escrita adicional. Usando esses processos, o surdo pode transpor a estrutura dos conhecimentos prévios contidos no sistema da Libras para a outra estrutura, que reorganiza esse conhecimento (prévio) em uma nova estrutura (escrita adicional), e expande sua generalidade, possibilitando novas relações com o conhecimento desse sistema (escrita adicional). Assim, a consciência reflexiva construída pelo surdo organiza sobre a nova estrutura abstraída (escrita adicional) todas as informações que foram deslocadas da estrutura da Libras. A organização de uma estrutura para a outra faz com que o surdo converta as ideias da Libras, sobre determinado tema, para um pensar sobre a escrita adicional.

A consciência reflexiva construída pelo surdo permite que ele analise as hipóteses que se referem à escrita adicional, analisando a sua produção escrita com as experiências já vividas. Sendo assim, conforme Gombert (2003), é um esforço cognitivo necessário para que o sujeito alcance níveis de aprendizagem sobre a escrita adicional à Libras mais elevados.

e. Capacidade de resolução de problemas

A capacidade de resolução de problemas consiste no modo de exposição das ideias no texto, considerando as escolhas conceituais e gramaticais que permitem uma escrita clara e inteligível. Segundo Quadros (2004), para apropriar-se da escrita adicional, a criança surda passa por muitos desafios, como, por exemplo, o processo de resolução de problemas da escrita, tais quais saber usar os recursos gramaticais e linguísticos da escrita adicional de modo coeso para entender e tornar a sua escrita coesa e clara. É importante ressaltar que a compreensão de

uma representação mental sobre determinado tema está ligada à possibilidade do surdo reelaborar esta representação mental do tema, conforme as leis gramaticais da escrita adicional. Assim, podemos pensar que o problema da criança surda diante da escrita adicional não consiste na memorização desta ou daquela palavra, e sim em compreendê-la a partir da estrutura do sistema da escrita adicional.

Quando o surdo escreve na língua adicional, mesmo sem domínio desse sistema de escrita, está nos mostrando um registro importante e valioso para o processo de aprendizagem, visto que é por meio do texto que escreve que o professor poderá observar as informações e como o surdo formulou as suas ideias, construiu suas hipóteses, concepções e usou os elementos gramaticais da escrita.

No processo de aprendizagem da escrita adicional, o surdo passa por conflitos compostos por uma lógica interna. Para escrever, ele precisa ativar o processo de reflexão sobre a Libras, a qual permite acesso ao sistema da escrita adicional no campo das suas funções cognitivas e, a partir daí, gera-se o processo emancipatório do sistema de escrita. Neste viés, referente ao processo emancipatório da escrita adicional, o surdo reflete sobre o sistema da Libras, para evocar do sistema da escrita adicional os conceitos e os elementos linguísticos da escrita adicional que sejam adequados ao tema de determinado texto. Então, neste processo de seleção e organização das ideias a partir da escrita adicional, o surdo precisará ter a capacidade de resolver problemas, o que pode ocorrer pelo viés da tomada de consciência sobre o texto. Notamos que, ao avançar na escrita, por meio de um processo de aprendizagem capaz de impulsionar o surdo a resolução de problemas, o surdo passa a conhecer e a atribuir sentido às regras do sistema da escrita adicional. Assim, sua estrutura vai ganhando adequação conforme o surdo constrói, reconstrói, organiza e reorganiza.

4.3 NOSSA SÍNTESE FINAL

Nas duas seções anteriores, retomamos o nosso problema de pesquisa, hipótese e as pesquisas vistas no capítulo um e dois. Além disso, deslocamos os conceitos de Gombert e Vigotski, trabalhados no capítulo três, com intuito de justificar a proposta de resposta ao problema que delineamos. Então, nesta seção, faremos uma breve explanação do que foi visto até aqui, para, assim, finalizarmos o diálogo proposto nesta pesquisa.

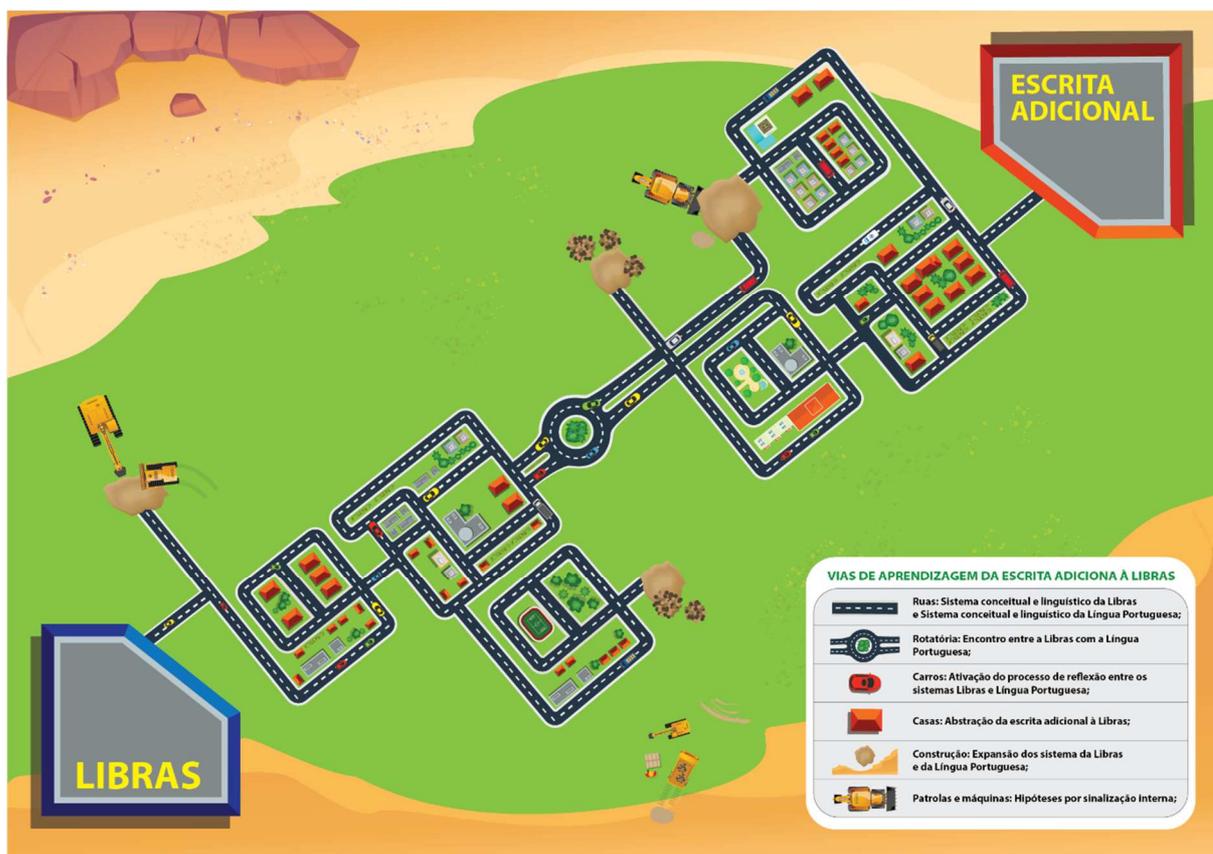
Entendemos que, embora tenhamos muitas pesquisas sobre o tema do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa para o surdo no cenário da Educação de Surdos, o assunto não se esgota. Ainda há muitas dúvidas e lacunas que necessitam de um tratamento

investigativo, especialmente do ponto de vista teórico. O aluno surdo está imerso a um universo letrado, seja no contexto familiar, escolar ou sociais, e precisa aprender o uso e a função da escrita da língua portuguesa para alcançar autonomia e independência, referentes às diversas situações de leitura e escrita dessa língua na vida cotidiana. No entanto, em função das abordagens existentes não apresentarem uma concepção de aprendizagem que englobe um entendimento maior sobre o modo que se dá o desenvolvimento do conhecimento da escrita adicional na mente do surdo pelo caminho da consciência reflexiva, o surdo acaba que, muitas vezes ou quase sempre, não entendendo a relação da escrita adicional com a sua vida na sociedade. Por isso, pontuamos que o que define a concepção de aprendizagem da escrita adicional pelo surdo é o ato de refletir sobre a língua para usá-la nas situações da vida.

Uma concepção de aprendizagem da escrita mais clara, como a compreendemos, não encontramos nas pesquisas (estado do conhecimento), mas nos estudos de Vigotski (1999) e Gombert (2003), pois entendemos que, a partir desses autores, podemos definir a aprendizagem da escrita no conjunto de fatores que a ela estão atrelados, ou seja: conceito espontâneo/habilidade primária, que englobam os conhecimentos prévios; conceito específico/epilinguístico, que consistem no conhecimento formal/escolar; e a generalização/metalinguística, que dizem respeito à tomada de consciência sobre a estrutura já instalada na mente do surdo para emancipar o novo conhecimento, no caso a escrita adicional. Assim, compreendemos que a concepção de aprendizagem da escrita vista nesses dois autores propõe que é pela tomada de consciência que o surdo pode entender e experienciar o complexo processo da escrita adicional.

Com esta percepção da concepção da aprendizagem, definimos o seguinte, com base para a tomada de consciência do surdo frente à escrita adicional:

Figura 3 – Vias do processo de ensino e aprendizagem da modalidade escrita da língua portuguesa como língua adicional pelo surdo



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Entendemos, assim, que o processo de escrita adicional, seu funcionamento e uso compõem uma concepção de consciência reflexiva para a aprendizagem dessa língua pelo surdo, é o que permite que o surdo escolha, ancorado em premissas teóricas de que é do encontro entre a Libras (primeira língua) e a escrita adicional (outra língua) que surge a ativação do processo reflexivo, o qual evoca, na mente do surdo, o conhecimento de mundo significado pela sua língua materna. Nesse sentido, o surdo, por meio da sua sinalização interna, passa a mediar a relação entre a escrita adicional com o objeto referente. Ele faz isso a partir da hipótese das ações que caracterizam o objeto representado em sua mente. Nesse exercício de hipóteses e mediação da relação entre os dois sistemas (Libras e escrita adicional), é possível que o surdo abstraia as informações da escrita adicional, relacionando-as com as formas (objetos) que mais se aproximam das formas significadas pela Libras (personagem, tempo verbal, ação, entre outros). Neste encontro entre os dois sistemas (Libras e língua portuguesa), representado nas

vias de aprendizagem, a Libras fornece pistas conceituais e linguísticas das suas experiências de mundo durante a reflexão e a mediação com o sistema de escrita adicional. Esse trânsito entre as vias de aprendizagem permite que o surdo emancipe o sistema instalado em sua mente (Libras) para o novo sistema (escrita adicional).

Para nós, a concepção de uma consciência reflexiva e a concepção de aprendizagem da escrita adicional pelo surdo estão intrinsecamente ligadas e, por isso, recebem um sustento teórico pelas possibilidades que propomos nas linhas que seguem. Definimos, então, a escrita adicional à Libras como a outra língua que participa ativamente na vida do surdo, a qual pode ser aprendida pela capacidade de reflexão e abstração do surdo. Além disso, a escrita adicional à Libras é um sistema conceitual e linguístico que pode ser emancipado pela possibilidade de receber sentido da primeira língua (Libras) através da mediação.

Desses conceitos e do percurso teórico que trilhamos até aqui, reiteramos que a aprendizagem da escrita adicional pelo surdo necessita considerar algumas capacidades que apontamos como pilares para tal processo, são estas:

- **capacidade de reflexão sobre a escrita:** indica o ato de refletir sobre a língua materna e sobre o sistema da outra língua;
- **capacidade de abstração da escrita:** consiste no ato de identificar e compreender os elementos que organizam as ideias na escrita;
- **capacidade de atribuir sentido à escrita:** traz o desafio de fazer a correspondência entre as ideias no texto e entendê-las dentro do contexto;
- **capacidade de converter as ideias da Libras à escrita adicional:** tem a ver com o exercício de analisar com atenção as funções que cada conceito e elemento gramatical ocupam dentro de determinada ideia na escrita adicional; e, finalmente,
- **capacidade de resolução de problemas:** consiste no modo de exposição das ideias no texto, considerando as escolhas conceituais e gramaticais que permitem uma escrita clara e inteligível.

Desse modo, dizemos que a língua cumpre uma função social, que é inserir o homem na sociedade, assim como o homem pode falar da sociedade por meio da língua. Quando tratamos da aprendizagem da escrita da língua portuguesa, no viés de língua adicional pelo surdo, podemos pensar que, ao aprendê-la, o surdo pode transitar pela a outra cultura (ouvinte), comunicando-se e também produzindo ideias.

Arriscamos fazer uma analogia com a própria concepção de aprendizagem da escrita de Vigotski e Gombert: imaginemos que as informações via textos, presentes no processo de aprendizagem da escrita adicional pelo surdo, são conceitos reconhecidos por uma comunidade,

a de ouvintes. Em sua estrutura, possuem significados, os quais permitem ao surdo escolher sobre aquilo que deseja comunicar. Apropriando-se desses conceitos, o surdo pode controlar cada opção que melhor se adequa a determinada situação (é importante ressaltar que, aqui, a Libras está em situação de mediação – via reflexão – com o sistema da escrita adicional). Dizemos, então, que quem determina a escolha pelas palavras e elementos gramaticais da escrita adicional é o surdo. Entendemos, assim, que, no momento em que o surdo reflete e abstrai o entendimento sobre o uso e a função da escrita adicional, ele está adicionando um novo sentido aos conceitos que foram selecionados para desenvolver determinada escrita. Desse modo, colocamos em relevo a hipótese que lançamos no início desta pesquisa: **a concepção de aprendizagem da escrita da língua portuguesa como língua adicional por surdos, por meio de uma consciência conceitual/linguística reflexiva do sistema da Libras para o sistema da escrita adicional, é também uma concepção de ensino, que pode contribuir para as escolhas dos professores, no que se refere ao planejamento de atividades, tarefas e abordagens didático-pedagógico.**

Para finalizar este capítulo, bem como esta tese, retomamos o diálogo que fizemos no segundo capítulo - *O ensino e a aprendizagem da escrita da língua portuguesa por surdos: o que as pesquisas dizem sobre o tema.*

O processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa tem evoluído em alguns pontos e outros ainda carecem de mais discussão e entendimentos. Vimos, a partir das pesquisas lincadas ao estado do conhecimento, a existência de uma vasta bibliografia debruçada sobre o tema da escrita da língua portuguesa pelo surdo. Existe, nessas fontes de pesquisa, um forte esforço e dedicação para saber como o surdo ancora o conhecimento da escrita adicional em sua mente. Dentre os métodos e abordagens utilizados no ensino dessa língua (escrita adicional), evidenciamos uma que aparece com maior destaque na educação de surdos, que é a abordagem contrastiva. Esta abordagem é trabalhada no viés de segunda língua e traz consigo a concepção de que os erros e as dificuldades decorrentes do confronto entre a gramática da Libras com a gramática da escrita da língua portuguesa são resultados da interferência da língua materna sobre a escrita adicional.

Tentamos traçar, nesta pesquisa, um olhar diferente do que temos no cenário da educação de surdo, no que se refere à abordagem contrastiva. Por isso, delineamos um caminho que nos leva a um outro modo de ver a aprendizagem da escrita pelo surdo, que é pelo viés reflexivo e pela consideração da língua que já está presente na sua mente, que é a língua materna (Libras). Acreditamos que este diálogo sobre aprendizagem da escrita pelo surdo, no viés adicional e pela tomada de consciência, proposto nesta tese, pode servir também como

possibilidade de abordar o ensino dessa língua aos surdos. Com o estudo sobre as bases teóricas de Vigotski (1999) e de Gombert (2003), buscamos estabelecer um aparato teórico que proporcione ao professor que trabalha com a escrita adicional na educação de surdos, no que tange ao seu funcionamento e uso, um outro olhar, a fim de que perceba que pode dar novos sentidos para o ensino dessa língua. Para nós, esse novo sentido refere-se a um processo de aprendizagem da escrita adicional pelo viés reflexivo e consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que a experiência desta pesquisa significou muitas das nossas incompreensões sobre o tema da escrita da língua portuguesa por surdos em processos de aprendizagem. A caminhada até aqui permitiu que eu me libertasse de certas visões, para dar nova forma às minhas reflexões, como intérprete de Libras, professora nesta área, mãe de uma estudante surda e pesquisadora, sobre os modelos de ensino da escrita para o surdo.

Desse modo, assumido o meu lugar de sujeito nesta pesquisa, justifiquei a relevância da seleção do objeto de estudo, ainda na construção deste projeto, especialmente no que se refere à ausência de conhecimentos sobre a identidade surda e a Libras, por parte daqueles que atuam na formação do surdo, em escolas regulares. Refiro-me aos professores das salas regulares onde os surdos estudam, que, mesmo comprometidos com o ensino, pude observar que, por não conhecerem as necessidades educacionais desse aluno, muitas vezes, sentem dificuldades de fazer o processo de aprendizagem do surdo acontecer. Além disso, há também aspectos que antecedem o ingresso do surdo na escola e que impactam os processos de ensino e de aprendizagem escolar.

Essas são as justificativas do Capítulo I, no qual mobilizo informações sobre a minha trajetória pessoal e profissional pelo universo surdo. Nesta dimensão percorrida, trago algumas explicações sobre a percepção visual do mundo pelo surdo. As vivências que trago da caminhada com os surdos fazem-me ver que esses sujeitos têm grandes capacidades de aprendizagem, assim como a capacidade de ler, interpretar e escrever em outra língua. Para isso, é preciso que a família entenda a identidade do filho surdo e o exponha à Libras desde bebê, para que ele possa significar o mundo por meio da Libras e, ao ingressar na escola, possa aprender, via mediação do professor, a desenvolver os conhecimentos, considerando a sua condição linguística e cultural.

Nas vivências com os surdos no universo educacional, percebi que a ausência de conhecimentos sobre a sua singularidade gera muitas angústias, inquietações, desassossegos e, conseqüentemente, a necessidade de mudanças no cenário educacional deste sujeito. Embora haja leis, pesquisas e formações que garantem a qualidade de ensino aos surdos, no entanto, por algum motivo, raramente essas informações chegam à escola. Procurei mostrar que a origem das dificuldades de aprendizagem pelo surdo, em escolas convencionais, além da ausência do reconhecimento da Libras, da identidade surda, está também na ausência de métodos que possam provocar esse estudante a desenvolver aprendizagens, especialmente no que se refere a

métodos que auxiliem o surdo na construção da escrita da língua portuguesa, que é o tema de nosso interesse e que, nesta pesquisa, assumimos como língua adicional.

Por esta razão, entendo ser relevante avançar para outro cenário educacional, o qual seja capaz de retratar o surdo desenvolvendo-se e construindo novas experiências de mundo, assim como a experiência de aprender a escrita da língua portuguesa, uma vez que ela está posta em todos os lugares sociais em que ele transita. No processo de aprendizagem da escrita pelo surdo, que inicia na escola, entra em ação tanto o reconhecimento dos elementos linguísticos que constituem a organização das ideias nesta modalidade de língua, como a compreensão plena do funcionamento dessa língua para a sua vida social.

Desse modo, as inquietações sobre o processo de ensino e de aprendizagem da escrita pelo surdo, que trago nesse primeiro capítulo, tomam a forma de problema à seguinte questão: **Ao se tratar da aprendizagem da língua portuguesa na sua modalidade escrita, como língua adicional, que intervenientes e seus conteúdos precisam ser levados em consideração para a imersão do sujeito surdo na cultura escrita?**

Entendendo que, assim como a Libras, a aprendizagem da escrita da língua portuguesa, a partir de uma perspectiva bilíngue (Libras e língua portuguesa), é um direito garantido por lei aos surdos, desafiei-me a problematizar o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa em escolas regulares, onde os surdos estão matriculados, assim como me propus a investigar caminhos que aprofundem maior conhecimento teórico-conceitual sobre o tema. Entendemos, pois, que o que une o ensino à aprendizagem é o vínculo que o professor estabelece com o aluno, por meio de métodos que atendam à necessidade educacional dele e o façam refletir e agir sobre aquilo que está aprendendo.

Para pensar sobre isso, busquei articular, no segundo capítulo, um estado do conhecimento de teses e dissertações sobre o tema do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa por surdos, no período de 2007 a 2020, visando a conhecer e a refletir sobre quais são as inquietações que o campo científico da educação de surdos se debruça, bem como verificar quais são os métodos, os objetivos, os conceitos, as teorias e os resultados que as pesquisas demonstram para responder às suas problemáticas. Para analisar o *corpus* que constitui o estado do conhecimento, detive-me muito tempo nas leituras dos seus resumos, das suas introduções e conclusões. Selecionei as informações mais pertinentes para a minha pesquisa, elaborei quadros e categorias para tentar mostrar que o tema sobre a escrita da língua portuguesa ainda não se esgota e que, certamente, não vamos responder a todas as questões que emergem desse tema em nossa pesquisa. Prova disso são as próprias questões encaminhadas

nas conclusões das pesquisas que investigamos, registradas como possibilidades de futuras pesquisas.

Em minhas análises e discussões, tentei evitar o certo e o errado, o inocente e o culpado, pensamentos que julguem o que foi considerado bom ou ruim em determinada pesquisa. No entanto, muitos podem pensar que não cumpri esta promessa, pelo fato de me posicionar em direção oposta no que se refere ao ensino da escrita da língua portuguesa pelo surdo, na perspectiva de segunda língua, de fazer questionamentos e de propor um novo modo de olhar para tal ensino, seguindo o viés de língua adicional.

Percebi que a maioria das pesquisas tratam a língua portuguesa no viés de segunda língua. Nesta roupagem, a abordagem contrastiva é usada no ensino das línguas em questão (Libras e língua portuguesa). Na perspectiva contrastiva, ocorre que em situações de escrita pelo surdo, muitas vezes, ele não conhece as palavras e os elementos que ligam um pensamento a outro na estrutura da segunda língua. Então, a tendência é colocar, nessas lacunas desconhecidas, os elementos linguísticos da Libras. Isso é chamado de interlíngua do surdo.

A maioria das pesquisas busca, na abordagem contrastiva, base para ancorar o ensino da escrita aos surdos. Muitas pesquisas trazem retornos positivos de aprendizagem da escrita pelo surdo e outras mostram que eles ainda sentem dificuldades no processo de escrita, mostrando, inclusive, a necessidade de novas pesquisas nesta área com outros enfoques. Diante disso, coloco-me a pensar se o método de comparação entre as estruturas gramaticais da Libras, na modalidade sinalizada, e da língua portuguesa, na modalidade escrita, pode de fato contribuir para o avanço da aprendizagem da escrita adicional pelo surdo. Não estou dizendo aqui que o método contrastivo é ruim ou carece de ajustes. Não se trata disso. Apenas, refiro-me à possibilidade de olharmos de outra forma o processo de escrita do aluno surdo. Exemplo disso é o fato de as pesquisas não trazerem para a discussão com mais precisão o tema da consciência reflexiva, como um referencial em que o surdo pode apoiar-se para aprender sobre a estrutura escrita da outra língua.

Por outro lado, as pesquisas trazem a importância da escola e dos professores terem o conhecimento da Libras, da identidade surda e do modo do surdo perceber o mundo para concretizar de fato a sua aprendizagem. Certamente, conhecer o surdo e a sua singularidade é essencial para qualquer processo de ensino e aprendizagem na escola. Isso já foi tema de muitas pesquisas. No entanto, pensando na aprendizagem da escrita da língua portuguesa, somente esses conhecimentos não garantem ao surdo um processo eficaz. Cabe ressaltar que o ensino da escrita da língua portuguesa depende também de uma concepção de aprendizagem da escrita

pelo surdo. Ou seja, precisamos de mais entendimentos sobre como o surdo aprende esta ferramenta social, que é a escrita, e quais são os aspectos que constituem tal processo.

Assim, encontramos nesta reflexão uma necessidade dentro do campo investigativo para um estudo mais aprofundado sobre a construção da escrita pelo surdo, através de um processo de aprendizagem reflexivo e consciente sobre o uso da gramática e o seu funcionamento no texto. É importante esclarecer que não estamos propondo um ineditismo nesta pesquisa, mas acreditamos que vale uma discussão sobre a mudança no comportamento linguístico do surdo ao servir-se da língua para, de modo intencional, usá-la com o fito de ler ou escrever sobre determinado assunto.

Sendo assim, no capítulo 3, estabeleci conexões a partir de um estudo bibliográfico, aproximando três campos do conhecimento, a saber: Educação de Surdos, Linguística e a Educação ao campo discursivo dos estudos de Vigotski (1991) e de Gombert (2003), com o objetivo de verificar como esses dois teóricos constroem a concepção de aprendizagem da escrita pelo sujeito e quais os elementos conceituais usam para explicar tal fenômeno. É importante ressaltar que não encontramos trabalhos que discutam uma concepção de aprendizagem de línguas, por meio de um encontro entre Vigotski (1991) e Gombert (2003).

A partir do encontro entre esses dois autores, entendemos que o processo de aprendizagem de uma língua ocorre por meio de duas vias cognitivas, isto é: conhecimento prévios e os conhecimentos que aprendemos na escola.

Os estudos de Vigotski e Gombert são demonstrativos que, do encontro entre estes dois fenômenos, ocorre uma transformação dos conhecimentos prévios para novos conhecimentos. No entanto, para que esta mudança possa se realizar, é necessário que o sujeito reflita sobre a língua escrita e, a partir da tomada de consciência, faça uma seleção dos melhores recursos linguísticos e conceituais da língua, para organizar as ideias que deseja enunciar da melhor forma. Nesse sentido, Vigotski e Gombert ressaltam a importância do aluno estar em contextos de interação social, onde possa compartilhar informações, ideias e experiências. De igual maneira, é importante que o professor de línguas trabalhe com abordagens de ensino que estimulem o aluno à reflexão linguística, possibilitando-lhe o desenvolvimento de um comportamento linguístico intencional e consciente mediante situações de escrita sobre determinado texto.

Dito isso, passamos para o capítulo 4, onde procuro responder à pergunta norteadora desta pesquisa. Para tanto, as reflexões teórico-conceituais do capítulo 3 cumprem o empreendimento.

Desse modo, tomamos o texto como o lugar de referência para o aluno surdo mostrar a mobilização e a relação dos conhecimentos prévios com os novos conhecimentos. Então, cabe ao professor fazer a ponte necessária para que o aluno surdo reflita sobre o uso e o funcionamento da língua em diferentes situações em que a escrita adicional está posta ao surdo.

Preparado todo o material teórico que precisamos para formular a solução do problema percorrido no aspecto analítico, passamos ao capítulo 4. Nele, pretendemos retomar o nosso problema de pesquisa, a saber: Ao se tratar da aprendizagem da língua portuguesa na sua modalidade escrita, como língua adicional, que intervenientes e seus conteúdos precisam ser levados em consideração para a imersão do sujeito surdo na cultura escrita?, para evidenciarmos a resposta, advinda com a construção do presente estudo.

Para responder à questão central, as teorias trabalhadas neste estudo, o estado de conhecimento, cujas pesquisas voltam-se ao tema do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa para surdo, e a minha trajetória no universo surdo, ofertaram subsídios para nos levar a entender o percurso que o surdo faz para aprender a escrita adicional e, dessa maneira, pensar na construção de um caminho metodológico da escrita adicional que possa orientar o trabalho do professor nesta área do conhecimento.

Partindo da ideia de que determinado modo de atuação pedagógica assume uma concepção de aprendizagem do conhecimento pelo aluno, torna-se essencial que, no caso da aprendizagem da escrita adicional pelo aluno surdo, o professor tenha um norte para conduzir o sujeito surdo bilíngue, fluente na Libras e que domina a escrita da língua portuguesa, pelo viés adicional.

Nesse ínterim, traçaremos nosso ponto de partida capitular apresentando a definição de Libras e da relação com a escrita adicional. Tomaremos como base teórica os estudos de Capovilla (2004) e Quadros (2004) para nos ajudar a refletir tal relação.

Neste momento, justificamos nossas motivações em declinar o uso da concepção de “segunda língua” na aprendizagem da língua portuguesa pelo surdo. Esta concepção tem como abordagem de ensino o confronto entre as gramáticas das línguas (Libras e língua portuguesa). Nesta perspectiva de comparação entre as línguas, surgem lacunas que são chamadas de erros e tomadas como recursos didáticos para o ensino. Contudo, será que os erros são os verdadeiros mestres do processo de aprendizagem da língua portuguesa pelo surdo? Será que é somente pelo confronto entre as gramáticas da Libras e da língua portuguesa que surge o estágio superior no desenvolvimento da escrita? Para responder a essas questões, os estudos de Capovilla (2011) e Quadros (2004) ajudam a explicar que, no processo de comparação, a Libras sinalizada não pode mapear os elementos gramaticais da escrita porque elas fazem percursos diferentes.

Após traçarmos a relação da Libras com a escrita adicional, no intuito de justificar a escolha do termo “escrita adicional”, apresentamos algumas questões com ênfase no acréscimo à Libras. Nossa intenção trata de reconhecer que a língua portuguesa está a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais, e que a escrita adicional à Libras faz parte dos recursos necessários para a cidadania.

A próxima etapa do capítulo discorre sobre o nosso modo de entender o percurso que o surdo faz para acessar a escrita adicional durante o processo de aprendizagem e, depois, como ele chega à tomada de consciência do sistema conceitual e linguístico desta língua adicional e os usa intencionalmente. Para tanto, trazemos novamente a reflexão sobre a importância da relação entre a Libras com a escrita adicional, uma vez que os dois sistemas conceituais e linguístico transitam em vias de comunicação no processo de aprendizagem. Nesta relação, destacamos os conceitos espontâneos adquiridos pelo surdo, como um dos aspectos centrais desta relação, visto que esse elemento constitui o conteúdo do pensamento interior do surdo, adquirido por meio de experiências da sua infância. Lembremo-nos, então, que os conceitos espontâneos são adquiridos de maneira informal, sem a necessidade de pensar e de refletir sobre aquilo que se aprendeu. Logo, tais conceitos instalam-se no inconsciente do surdo.

Seguindo nessa reflexão, apresentaremos a outra via desta relação (Libras e língua portuguesa), que constitui uma peça essencial para a construção do nosso entendimento sobre o processo de escrita pelo surdo, que são os conceitos científicos. Destacamos, aqui, que esses conceitos são adquiridos por meio de um ensino formal, geralmente na escola, e constituem-se por intermédio de um sistema consciente de interrelações (relação entre os conceitos de dentro com os de fora).

Nesta relação entre a Libras e a escrita adicional, posicionamo-nos da seguinte forma: de um lado, a Libras representa um sistema de conhecimentos conceitual e linguístico já instalado na mente do surdo. De outro, a escrita adicional representa as novas informações conceituais e linguísticas que o surdo busca aprender. No encontro entre estes dois sistemas, ocorre a ativação do processo de reflexão sobre o sistema da Libras, em que o surdo busca por hipóteses a partir da sinalização interna, para abstrair as informações do sistema da escrita adicional. Dessa forma, a Libras abre acesso para a expansão do novo conhecimento.

Colocando as duas línguas de maneira que elas estejam disponíveis para se relacionarem, mostramos a possibilidade desta conexão acontecer. De um lado, o sistema da escrita de sinais precisa estar instalado na mente do surdo para que possa deslocar-se na direção da escrita adicional. De outro, o sistema da escrita adicional, ao se encontrar com o sistema da escrita de sinais, apoia-se nos níveis de desenvolvimento dessa língua para realizar a

transformação do conhecimento interno que está disponível na mente do surdo, em um novo conhecimento. Nesse sentido, destacamos que a palavra da língua adicional não se relaciona com o objeto diretamente, mas sim de modo mediado pelo sinal escrito da Libras.

Nesta etapa da reflexão, vemos que a mecânica responsável pela relação das duas vias (escrita de sinais e escrita adicional) baseia-se na reflexão e tomada de consciência. Esta peça reflexiva é absolutamente necessária para que o aluno surdo reflita sobre o sistema da sua língua materna e, depois, utilize-o, para refletir e tomar consciência da escrita da língua adicional. Mostramos que este movimento de baixo para cima e vice-versa entre as duas línguas (Libras e língua portuguesa) possibilita ao aluno surdo uma emancipação conceitual e linguística da escrita adicional, bem como da escrita de sinais. À medida que o surdo desenvolve a consciência reflexiva e a usa no processo de aprendizagem, o seu pensamento interior, guiado pela Libras, cede lugar, sem confronto, ao pensamento guiado pela escrita adicional, assim, a Libras abre passagem para a aprendizagem da escrita adicional.

Desse modo, mostramos que o processo de reflexão pelo surdo, no processo de aprendizagem da escrita adicional, é uma função que demanda desse aluno um conteúdo interno construído pela língua materna (Libras), durante suas experiências de vida na família e na escola. Sem isso, o processo de aprendizagem da escrita adicional ficará comprometido. Para que haja a emancipação do sistema da escrita adicional pelo surdo, é preciso que o sistema conceitual da Libras abra o caminho e faça a mediação dessa relação. Logo, o sistema da Libras estabelece uma conexão com a escrita adicional, por meio de um processo de abstração e reflexão desse sistema adicional. No caso do aluno surdo, será preciso que desenvolva a capacidade de abstração para acessar o sistema conceitual e linguístico da escrita adicional para, então, refletir sobre esse sistema, atribuindo-lhe sentido e função social.

Enfim, para que o processo de emancipação do sistema conceitual da escrita adicional ocorra, é necessário que a Libras abra o caminho de emancipação e faça a recepção do sistema de escrita adicional de forma mediada. Neste viés, para que a mediação da Libras com a escrita adicional seja possível, é necessário que tenha sido construído na base de experiências da Libras um conhecimento sistêmico. Assim, o processo de reflexão desempenha um papel crucial na escrita adicional para entender a relação escrita adicional/aprendizagem pelo surdo.

Diante disso, a tomada de consciência que o surdo faz sobre a sua língua (Libras), para construir sentido na escrita adicional, possibilita desenvolver-se em um nível superior da linguagem. Logo, o surdo constrói uma consciência reflexiva sobre o sistema de escrita adicional e passa a usá-lo intencionalmente em suas experiências, visando outro modo de

relação com o objeto, a qual estará contida na palavra e no sistema de conceitos da língua adicional.

Então, pensando no complexo processo de escrita pelo qual o surdo passa, entendemos o seguinte: existe um processo de aprendizagem relacionado com o sistema da Libras, que demanda um tempo para a abstração do conhecimento, a fim de acessar o conhecimento, já que interage com o pensamento interior do surdo, movimentando-se para o desenvolvimento de um novo conhecimento, no caso a escrita adicional.

A partir das leituras e reflexões realizadas por ora neste estudo, podemos pensar que o processo de aprendizagem que se relaciona com os aspectos descritos, para construir a aprendizagem conceitual e linguística da escrita adicional, tem como ponto de partida a construção de uma consciência reflexiva. Portanto, se tomarmos este caminho da consciência reflexiva, para chegar ao surdo bilíngue, reflexivo, consciente e capaz de desempenhar a sua aprendizagem, sobretudo a aprendizagem relacionada à escrita adicional, para intervir e interagir socialmente, então, será necessário erguer alguns pilares que sustentam uma concepção de aprendizagem da escrita adicional à Libras.

Neste viés, sublinhamos algumas possibilidades que são recorrentes da nossa reflexão teórica e que podem nos ajudar a olhar o processo de aprendizagem da escrita adicional à Libras sob o prisma da emancipação, mediação e reflexão. Em outras palavras, apresentamos algumas possibilidades para a construção de uma concepção de aprendizagem da escrita adicional pelo surdo, a saber: capacidade de reflexão sobre a escrita, capacidade de abstração da escrita, capacidade de atribuir sentido à escrita; capacidade de converter as ideias da Libras à escrita adicional e capacidade de resolução de problemas. Para tanto, tomaremos o texto como o lugar onde o aluno surdo mostra a mobilização dessas capacidades.

Desse modo, ao pensarmos sobre capacidade de reflexão pelo surdo, em processo de aprendizagem deste aluno, observamos que, mediante determinada situação da escrita adicional à Libras, o surdo recorre ao pensamento sinalizado para evocar as hipóteses que mediarão a relação da escrita adicional com a representação mental daquilo que ele precisa expor na outra língua. Esse esforço cognitivo que compreendemos em Gombert (2003) faz com que o surdo desenvolva a tomada de consciência e a regulação sobre as escolhas e ajustes a serem feitos de acordo com o sistema conceitual e linguístico da escrita, como, por exemplo: o uso adequado do sujeito, verbo e do objeto na estrutura da frase. Neste caso, colocamos em relevo o papel do professor, uma vez que ele pode conduzir intencionalmente na construção do seu texto, motivando-o a situações de reflexão sobre a conexão entre as palavras com as representações mentais.

A partir deste exercício de reflexão sobre a Libras, o surdo começa a desenvolver a *capacidade de abstração da escrita*, formando o conhecimento do novo sistema em sua mente. Observamos que a capacidade de abstração da escrita tem a ver com o surdo compreender o uso e a função dos seus elementos gramaticais. Para compreender um texto escrito na língua adicional, o surdo precisa pensar conscientemente sobre a representação mental de determinado assunto que deseja expor no seu texto, levando em consideração os elementos gramaticais que ele já abstraiu. Para isso, o professor precisa conhecer não somente a língua portuguesa, mas também a Libras. O professor bilíngue, conhecedor da Libras/língua portuguesa, terá condições de fazer com que o aluno perceba a relação entre as informações a serem abstraídas por meio das suas explicações e de seus exemplos.

Nesse sentido, tendo abstraído as informações da escrita adicional, por intermédio da Libras, o surdo passa a desenvolver a *capacidade de atribuir sentido à escrita*. Ou seja, mediante a situação de escrita, o surdo busca hipóteses nos conhecimentos prévios já organizados no seu sistema interno (Libras) e, a partir daí, passa a estabelecer uma relação entre a escrita adicional com a representação mental do objeto para construir sentido na sua escrita. Então, no momento em que a escrita adicional é significada pelo surdo, o seu texto passa a ter maior ligação com os elementos gramaticais da escrita adicional. Por essa razão, quanto mais o surdo for imerso à cultura letrada, maiores serão as possibilidades de percepção sobre a escrita adicional, visto que a escrita adicional está posta para ele em todos os espaços sociais em que ele transita.

Ao dar sentido à escrita adicional, o surdo também desenvolve a *capacidade de converter as ideias da Libras à escrita adicional*. Isto é, o surdo reflete sobre as características da representação mental, construídas na base da Libras, para extrair dessa reflexão as informações necessárias que lhe permitem construir a ideia desta representação mental também na escrita adicional. Para isso, é importante que o surdo tenha construído as informações prévias na base da Libras, para, então, utilizá-las em determinado texto na escrita adicional.

Tendo desenvolvido as capacidades que mencionamos acima, o surdo pode agir sobre a *capacidade de resolução de problemas*. Essa capacidade tem a ver com o surdo já ter automatizado o caminho para desenvolver uma escrita fluida e conectada com os recursos conceituais e linguísticos da escrita adicional. Aqui, trazemos o texto como o lugar onde o professor poderá acompanhar e observar as informações de formulação ideias do surdo, isto é, os caminhos elaborados para construir suas hipóteses, concepções e usos dos elementos gramaticais da escrita.

Então, para finalizar a discussão no capítulo 4, apresentamos essas possibilidades que entendemos serem adequadas para dar sustentação teórica ao processo de ensino e aprendizagem da escrita adicional à Libras, a partir da ideia de que se tem dos seguintes conhecimentos: espontâneo/habilidade linguística primária, científico/habilidade epilinguística e generalização/metalinguística. Entendemos que essas ideias compõem uma concepção de aprendizagem da escrita suficiente para nortear o processo de ensino e aprendizagem da escrita adicional pelo surdo, tal qual os pilares que apresentamos como possibilidades para o desenvolvimento desta aprendizagem. Os alunos surdos podem compreender a escrita adicional como um meio, pelo qual podem interagir com o universo fora da comunidade surda, permitindo-lhe que signifique na outra língua tudo ao seu entorno; que o entendimento sobre o uso e a função da escrita adicional se dá por meio da interação com os diversos gêneros textuais; e que a escrita adicional à Libras permite ao surdo viver novas experiências de mundo, interagindo com as informações textuais que estão presentes, frequentemente, em sua vida, seja na família, na escola ou nos espaços sociais por onde circula.

Desse modo, entendemos ter alcançado os nossos objetivos, geral e específicos, com esta pesquisa. No que se refere ao objetivo geral, a partir das leituras dos escritos de Vigotski (1999) e Gombert (2003), delineamos os pilares de uma concepção de aprendizagem da escrita para o ensino da escrita da língua portuguesa pelo surdo e, com isso, mostramos como seus conceitos sustentam e também podem possibilitar outra visão metodológicas aos professores, os quais trabalham tal língua com os surdos na sala de aula. Isto é, como uma concepção de aprendizagem da escrita adicional à Libras, pela consciência reflexiva, está diretamente ligada ao ensino adequado que o professor desenvolve. Por esta razão, pontuamos que é a partir de uma concepção de aprendizagem da escrita adequada à condição linguística e cultural do surdo que ele pode aprendê-la, uma vez que percebemos que a Libras não é uma fonte de erros, como vimos na abordagem contrastiva, e sim uma fonte de conhecimentos, a qual o surdo se reporta para ajudá-lo na compreensão dos elementos conceituais e linguísticos da escrita adicional.

Entendemos que podem haver fragilidades em uma pesquisa teórica que abrange um tema como aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo, visto que, como mencionamos em outros momentos, há muitas questões a serem entendidas pelos professores que trabalham com essa língua (adicional). Como não conseguimos dar conta de todas as necessidades que surgem diante deste tema, precisamos fazer um recorte daquilo que nos cabe, a saber: o processo de ensino e aprendizagem da escrita adicional à Libras pelo surdo. Convém dizer que as discussões sobre esta temática também não se esgotam nesta pesquisa, pois acreditamos que mais trabalhos sobre o ensino e a aprendizagem da escrita adicional pelo surdo,

em um viés reflexivo, possam ser realizados em um diálogo entre Vigotski (1999) e Gombert (2003). Um exemplo que podemos citar é a possível contribuição do pensamento desses dois autores às discussões sobre o ensino e a aprendizagem da escrita adicional pelo surdo, considerando a pedagogia de projetos, a qual recebe atualmente uma relevância por parte dos professores e pesquisadores que trabalham com línguas em uma perspectiva de língua adicional. Esta é somente uma possibilidade dentre tantas outras que podem ser pensadas.

Para encerrar, podemos dizer que este estudo foi uma pesquisa e um diálogo pessoal e profissional: uma intérprete e professora, na área da educação de surdos, que, durante a sua trajetória, buscava compreender melhor o processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa pelo surdo e encontrou, em Vigotski (1999) e Gombert (2003), uma base teórica potente que orienta o seu caminho no que se refere à orientação das aulas de língua portuguesa para surdos.

Enfim, ainda temos muito a discutir, dialogar e fazer para que as escolas frequentadas pelos surdos não sejam mais a expressão metafórica dos *recipientes de vidros*.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Fani Costa de. **A categoria determinante na aquisição de português (L2) escrito por surdos**. Dissertação. Mestrado em Linguística. Universidade de Brasília, 2020.
- ALMEIDA, Djair Lázaro. **Português como segunda língua para surdos: a escrita construída em situações de interação medidas pela Libras**. Tese. Doutorado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2016.
- ALMEIDA, Fernanda Maria. **Marcas da Libras e indícios de uma interlíngua na escrita de surdos em língua portuguesa**. Dissertação. Mestrado em Linguística. Universidade Federal da Bahia, 2009.
- ALMEIDA, Janete Alves. **Aquisição do Sistema Verbal do Português – por – escrito como segunda língua pelos surdos**. Dissertação. Mestrado em Linguística. Universidade de Brasília, 2007.
- ANDRADE, Marly Magalhaes Freitas. **Práticas de Ensino da Língua Portuguesa para Alunos Surdos**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba, 2012.
- ARAÚJO, Maria Tereza Abrahão. **Alfabetização e Letramento: o aprendizado da Língua Portuguesa por sujeitos surdos**. Dissertação. Mestrado em Linguística. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
- ATANAKA, Alessandra Haro, **Análise de erros resultantes da interlíngua de brasileiros aprendizes de Espanhol como idioma Estrangeiro/L2**. R-LEGO - Revista Lusófona de Economia e Gestão das Organizações Nº 5, ano 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Samsung/Downloads/5897-Texto%20do%20artigo-18440-1-10-20170530.pdf. Acesso em: 03 fev. 2022.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEGROW, Desirée De Vit. **A aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos: contribuições de estratégias metalinguísticas em língua de sinais**. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal da Bahia, 2009.
- BIDARRA, Jorge; MARTINS, Tânia A; SEIDE, Marcia S. **Entre a Libras e o Português: desafios face ao bilinguismo**. Cascavel/PR. Eduel. 2016.
- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25. jun. 2014.
- BRASIL. lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n__10_436__de_24_de_abril_de_2002__15226896225947_7091.pdf. Acesso em: 06 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto 5.626. Brasília, 2005.** Regulamenta a **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** V.1. Brasília. MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** V.2. Brasília. MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. **Parâmetro Curricular Nacional. Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental.** Língua Estrangeira/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 3 edição. Ed. Brasília, 1998.

CAPOVILLA. F; SUTTON. V. **Como ler e escrever os sinais da Libras. A escrita visual direta de sinais. Sign writing.** IN CAPOVILLA. F. E RAFHAEL. W.P. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira V2.** São Paulo. Edusp. Fapesp. Fundação Vitae. Feneis. Brasil Telecom, 2001.

CAPOVILLA. F. **Quiremas, Visemas e Bípedes implumes: por uma taxonomia da linguagem do surdo.** Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES. Rio de Janeiro, n. 36, p. 4. Jul./Dez. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Samsung/Downloads/222-509-1-PB.pdf> Acesso em: 05 fev. 2022.

CAPOVILLA. F. **Quiremas, Visemas e Bípedes implumes: por uma taxonomia da linguagem do surdo.** Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES. Rio de Janeiro, n. 36, p. 4. Jul./Dez. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Samsung/Downloads/222-509-1-PB.pdf> Acesso em: 05 fev. 2022.

CASTRO. Cristina Diniz Lucas. **O processo de escrita do aluno surdo na educação básica: as representações de um sistema (in) coerente.** Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás, 2019.

CEZAR, Kelly Priscilla Loddo. **Uma proposta linguista para o ensino da escrita formal para surdos Brasileiros e Portugueses.** Tese. Doutorado em Linguística. Universidade Estadual Paulista, 2014.

Chomsky, N. **Aspectos da Teoria da Sintaxe.** MIT Press, 1965.

CORDER, S. P. **O significado dos erros dos alunos.** Revisão Internacional da Linguística Aplicada no Ensino de Línguas. 1967. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5732715/mod_resource/content/1/Corder%201968%20%281%29%20errors.pdf?msclkid=ed1135b3aa1811eca22283b915ef6783 Acesso em: 05 fev. 2021.

CRUZ, Marcia. **Orientações curriculares para o ensino de português para surdos: Análise de documento do Município de São Paulo**. Dissertação. Mestrado em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, 2019.

DEMAMBRO, Toni Silva. **Língua Portuguesa como língua adicional para surdos: Atividade Social e Multiletramentos como organizadores do currículo**. Dissertação. Mestrado em Linguística, 2019.

DIAS, Judivania D. A. **Consciência Metatextual e produção de textos argumentativos: Estudo com um grupo de alunos de 1º ano do Ensino Médio na cidade de São Paulo**. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Católica de São Paulo, 2012.

DUARTE, D. A. S. **O ensino de Língua Portuguesa: perspectivas e contradições**. Programa de Desenvolvimento Educacional. Abril. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Samsung/Desktop/artigo%20para%20por%20nas%20referencias.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

EYSENCK, M; KEANE, M. **Manual de Psicologia Cognitiva**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FARIAS, Gisele. **O status da Libras e da Língua Portuguesa em contextos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas**. Dissertação. Mestrado em Linguística. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

FENEIS. **PROJETO ESCOLA PÚBLICA INTEGRAL BILÍNGUE (LIBRAS e PORTUGUÊS-ESCRITO)**. Brasília. 26 de Setembro de 2011. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/06/projeto_escola-bil%C3%8Dngue-feneis.pdf . Acesso em: 04 fev. 2022.

FLAVELL; J.H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L.B. (Org.). **The nature of intelligence**. Hillsdale, N.Y.: Erlbaum, 1974.

FREITAS, Marcia Cristina de Araújo. **Histórias em quadrinhos: Uma proposta de ensino da língua portuguesa para surdos**. Dissertação. Mestrado em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, 2015.

GARCEZ, L. H. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GOES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMBERT, J. E. *Activité de lecture et activités associées*. In M. Fayol; J.E. Gombert e LECOEQ. P e CHAROLLES. L.S e ZAGAR D (Eds.). **Psychologie cognitive de la lecture**. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.

GOMBERT, J. E. **Atividades Metalinguísticas e Aprendizagem da Leitura**. In: Maluf, M.R (Org.) **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo. Casa do Psicólogo. 2003.

Gombert, J. **Metacognition, metalanguage and metapragmatics**. International Journal of Psychology. 1993.

GOMBERT. J. E. **Développement métalinguistique**. Presses Universitaires de France. 1990.

GOMBERT. J. E. **Epi/meta versus implícito/explicito: nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem**. In: MALUF.M.R e CARDOSO-MARTINS. C. (orgs.). **Alfabetização no século XXI – Como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GOMBERT. J. E. **Implicit and Explicit Learning to Read : Implication as for Subtypes of Dyslexia**. Vol. 1, 2003. Disponível em: [file:///C:/Users/Samsung/Downloads/cpl-202%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Samsung/Downloads/cpl-202%20(2).pdf) . Acesso em: 04 set. 2021.

GOMBERT. J. E. **Implicit and Explicit Learning to Read: Implication as for Subtypes of Dyslexia**. *Special Issue on Language Disorders and Reading Acquisition*. 10. Vol.1, 2003.

GOMBERT. J. E. **Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite**. In: **Repères, recherches en didactique du français langue maternelle**, n°3, 1991. Articulation oral/écrit. Disponível em: <file:///C:/Users/Samsung/Desktop/GOMBERT%20-%20ROL%C3%8A.pdf> . Acesso em: 05 fev. 2022.

GOMBERT. J.E. **Apprentissage dès codes grafo-phonologique et grafo-sémantique em lacture**. In M. N. Romdhane e J.E GOMBERT e BELAJOUZA (Eds.), **L'apprentissage de la lecture**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2003.

GOMBERT. J.E. BRYANT.P e WARRICK. N. **Les analogies dans l'apprentissage de la lacture et de l'orthographe**. In L. Rieben e M. Fayol e PERFETTI. C.A (Eds.), **Des orthographes et leur acquisition**. Delachaux et Niestlé, 1997.

GOMBERT. J.E. e COLE P. **Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme**. In M. Kail e M. Fayol (Eds.). **L'acquisition du langage: lê langage em développement audelà de trois ans**. Paris: PUF, 2000.

GOMBERT. Jean E. **Atividade metalinguística e aquisição de linguagem**. Open Edition Journal. 1996. Disponível em: <https://journals.openedition.org/aile/1224>. Acesso em: 24 set. 2021.

GRANEMANN, Jussara Linhares. **Aprendizagem da Língua Portuguesa na Modalidade Escrita como segunda língua**. Dissertação. Mestrado em Linguística e Semiótica. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015.

Hage. C. C. B. e Leybaert. J. **Competences Cognitives, Linguistiques, et Sociales, de l'enfantes sourd.** Ed. Mardaga. Belgique. 2006. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=_ghouOFwvLgC&oi=fnd&pg=PA6&dq=related:OuvCbe04SsJ:scholar.google.com/&ots=x3cM7RdQT&sig=x093YiM6nejHHMlrhR5CQGDFYPQ#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 05 fev. 2022.

HARO. A. **Análise de erros resultantes da interlíngua de brasileiros aprendizes de Espanhol como idioma Estrangeiro/L2.** R-LEGO - Revista Lusófona de Economia e Gestão das Organizações Nº 5, ano 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Samsung/Downloads/5897-Texto%20do%20artigo-18440-1-10-20170530.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2022.

HODGES E NOBRE. Processos cognitivos, metalinguísticos na aquisição de leitura e escrita. Revista. Teoria e pratica da educação, V. 15, nº.3, p.07-21, 2012. Disponível em: <http://professor.ufop.br/sites/default/files/reginaaraujo/files/pne.pdf> Acesso em: 08 fev. 2021.

IVIC. I e COELHO. E. P. **Lev Semionovich Vygotsky.** Tradução: José Eustáquio Romão. Recife. Editora Massangana, 2010.

JUNIOR. Waldemar dos Santos Cardoso. **Oficina pedagógica de escrita para surdos usuários da Libras.** Tese. Doutorado em Letras. Universidade Católica de São Paulo, 2018.

LEBEDEFF. Tatiana Bolivar. O povo do olho: Uma discussão sobre a experiência visual e surdez. In: LEBEDEFF. Tatiana Bolivar et al. (org). **Letramento visual e surdez.** Rio de Janeiro: Wak, 2017

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: _____. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil.** Pelotas: Educat, 2014.

LIMA, Layane Rodrigues. **As estruturas de causa e consequência na aquisição do português – por – escrito como segunda língua pelos surdos.** Dissertação. Mestrado em Linguística. Universidade de Brasília, 2010.

LODI. Ana C. B; HARRISON. Kathryn M. P; CAMPOS. Sandra R. L. **Leitura e escrita: no contexto da diversidade.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

LOPES. Luiz. P. M (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo. Ed. Parábola, 2006

MAINIERI, Claudia Mara Padilha. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos surdos: cognitivo, afetivo e social.** Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2011.

MALUF. M. R. e CARDOSO-MARTINS (Orgs.). **Alfabetização no Século XXI. Como Aprender a Ler e Escrever.** Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

MALUF. R. M. **Aquisição da Escrita. Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MAQUIEIRA, Josiane dos Santos. **Língua Portuguesa para surdos dos anos iniciais do ensino fundamental: Reflexões sobre atividades em sala de aula.** Dissertação. Mestrado em Linguística, 2018.

MARCUSCHI, Luiz A. **Linguística textual: o que é e como se faz.** Recife, UFPE. Séries DEBATES.V1, 1983.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a Escrita.** São Paulo: Cortez, 2007.

MEIRA, M.E.M. **Desenvolvimento e aprendizagem: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente.** Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP - Campus de Bauru. Artigos-Ciênc. educ. (Bauru), 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/QZRb9nBFcYnf8NKfrrzmyKS/?lang=pt>

MIGUEL, Rafael de Arruda Bueno José. **Estratégias de Leitura do Português usadas por alunos surdos jovens e adultos.** Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2019.

MOURA, Elton Raniere da Silva. **Uma ferramenta colaborativa móvel para apoiar o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos.** Dissertação. Mestrado em Informática. Universidade Federal do Amazonas, 2015.

MULLER, Janete Inês. **Língua Portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos.** Tese. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

NEVES, Bruna Crescêncio. **Educação Bilíngue para surdos e as implicações para o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua.** Tese. Doutorado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

NOVAIS, Edmarcius Novais. **Surdos. Educação. Direito e cidadania.** Rio de Janeiro: Ed. Wak, 2010.

PERCEGONA, Marcélia Silva. **A fossilização no processo de aquisição de segunda língua.** Dissertação. Mestrado em Letras/Linguística. Universidade Federal do Paraná, 2005.

PERLIN, G. T.T. **Identidades surdas.** In SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Meditação, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na Escola das Diferenças.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim. **Andaimento coletivo como práticas de ensino. Aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos.** Dissertação. Mestrado em Linguística. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

PLACHA, Christian Pinheiro Porto. **Repensando o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos a partir de experiências vivenciadas na escola de educação especial Lions clube.** Dissertação. Mestrado em Letras. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS. Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo. Ed. Feevale, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS. Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo. Ed. Feevale, 2009.

QUADROS, R. M. e KARNOPP, L. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos**. ArtMed. Porto Alegre. 2004 – Capítulo 4. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/linguaBrasileiraDeSinaisII/assets/482/Lingua_de_Sinais_II_para_publicacao.pdf . Acesso em: 05 fev. 2022.

QUADROS, Ronice Muller de. KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP; Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos, 2003.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de Surdos: A aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2004.

QUADROS. R. Q. e CRUZ. Carina R. **Língua de Sinais. Instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RAMIREZ. Alejandro R. G; MASSUTTI. Márcia. L. **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue: uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas**. Florianópolis. Ed. Da UFSC. 2009.

RAMIREZ. Alexandro Rafael. G. MASSUTI. Maria Lúcia. **A Educação de surdos em uma perspectiva bilíngue**. Florianópolis. Ed. UFSC. 2009.

RAMIREZ. Alexandro Rafael. G. MASSUTI. Maria Lúcia. **A Educação de surdos em uma perspectiva bilíngue**. Florianópolis. Ed. UFSC. 2009.

REZENDE. Patrícia L. R. **Implante coclear: Normalização e resistência surda**. Curitiba: PR.CRV, 2012.

RIBEIRO. Veridiane Pinto. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. Curitiba: Ed. Prismas, 2013.

RICARDO. Stella M. B. (org.). **Leitura e Mediação pedagógica**. São Paulo: Ed. Parábola, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.6, n.19, 2006.

SABADINI, Noriko Lucia. **A criança surda escrevendo na língua portuguesa: questões de interlíngua**. Dissertação. Mestrado em Linguística. Universidade de Brasília, 2008.

SAMPAIO, Cassia Cilene da Rosa. **O uso do Shape Coding no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: um estudo sobre variação temporal.** Dissertação. Mestrado em Letras. Universidade Federal de Pelotas, 2018.

SANT'ANNA, Telma G. N. **Escrevo numa língua que não é a minha: apontamentos sobre processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa escrita por surdos alfabetizados.** Dissertação. Mestrado em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, 2012.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas.** São Paulo: Ed. Plexus, 2007.

SANTOS, Dilma Pereira. **Objetos educacionais como instrumentos mediadores no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa para alunos com deficiência auditiva.** Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade do Oeste Paulista, 2016.

SANTOS, Polyana Lacerda. **Turma da Mônica em: O processo de aprendizagem da Língua Portuguesa pela criança surda.** Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Sergipe, 2019.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Ed. Cultrix, 2006.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês.** Erechim: Edelbra, 2012.

SCHNEIDER, R. **Educação de surdos: inclusão no ensino regular.** Passo Fundo: Editora UPF, 2006.

SELINKER, L. **Rediscovering interlanguage.** Logman. Inc. New York, 1992.

SILVA E NOGUEIRA. **Comparando aspectos Gramaticais de Português e de Libras.** ANAIS - I Colóquio de Letras da FALE/CUMB, Universidade Federal do Pará - 20, 21 e 22 de fevereiro de 2014. ISSN. Site: https://www.coloquiodeletras.ufpa.br/downloads/i-coloquio/anais/33_ODENILZA.pdf . Acesso em: 05 fev. 2022.

SILVA, Wellington Jhonner Divino Barbosa. **Práticas de Ensino de Língua Portuguesa Escrita como segunda língua para surdos.** Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás, 2016.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos. Interfaces entre Pedagogia e Linguística.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

SLOMSKI, Vilma Gení. **Educação Bilíngue para Surdos.** Concepções e Implicações Práticas. Curitiba: Ed. Juruá, 2012.

SOUZA, Aline Nunes. **Educação Plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em Português (segunda língua) e inglês (terceira língua).** Tese. Doutorado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

SOUZA, Leticia Capelão. **Recomendações para cursos on-line em língua portuguesa com foco na integração de alunos surdos**. Tese. Doutorado em Linguística. Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

SOUZA, Renata Antunes. **Ensino de português como L2 a surdos – proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade**. Tese. Doutorado em linguística. Universidade de Brasília, 2018.

SOUZA, Maria Regina. **Que palavras que te falta? Linguística educação e surdez**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL, Karen. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

STUMPF, M. Sistema Signwriting: Por Uma Escrita Funcional Para O Surdo. In: Thoma, A. S. *et al.* **A Invenção Da Surdez: Cultura, Alteridade, Identidade e Diferença no Campo da Educação**. Santa Cruz Do Sul: Edunisc, 2004.

THOMA, A. da S. et al. **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. 2014. Disponível em: <https://aedmoodle.ufpa.br/mod/resource/view.php?id=158177&forceview=1> Acesso em: 05 fevereiro 2022.

TOMÉ JUNIOR, Eriwan Lopes. **Linguagens e redes sociais: o Facebook como espaço de aprendizagem da língua portuguesa de alunos surdos**. Dissertação. Mestrado em Linguística. Universidade Federal da Paraíba. 2014.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VILLAÇA, Ingedore. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. 2. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V. Fundamentos de defectologia**. Tradução de Júlio Guillermo Blank. Madrid: Editora Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo, Moraes, 1991.

WOOD, David. **Como as crianças pensam e aprendem. Os contextos sociais do desenvolvimento cognitivo.** São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e método.** Porto Alegre: Ed. Bookman, 2005.