

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROSANE APARECIDA FAVORETO DA SILVA

Experiências de crianças surdas com a palavra escrita

São Paulo-SP

2020

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROSANE APARECIDA FAVORETO DA SILVA

Versão Corrigida

Experiências de crianças surdas com a palavra escrita

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutorado em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Especial

Orientadora: Profª Drª Alessandra Gotuzo Seabra

São Paulo-SP

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

F275e	<p>Favoreto da Silva, Rosane Aparecida Experiências de crianças surdas com a palavra escrita / Rosane Aparecida Favoreto da Silva; orientadora Alessandra Gotuzo Seabra. -- São Paulo, 2020. 412 p.</p> <p>Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.</p> <p>1. Educação de Surdos. 2. Educação Bilíngue de Surdos. 3. Língua Portuguesa Escrita. 4. Alfabetização e Letramento de Surdos. I. Seabra, Alessandra Gotuzo, orient. II. Título.</p>
-------	---

FOLHA DE APROVAÇÃO

FAVORETO DA SILVA, Rosane Aparecida. **Experiências de crianças surdas com a palavra escrita.** 2020. 412 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Especial

Aprovada em: 6 de março de 2020.

Banca examinadora:

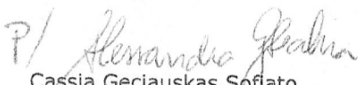
Prof^ª Dr^ª Alessandra Gotuzo Seabra (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

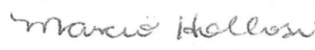
Profa. Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff
Universidade Federal de Pelotas


Profa. Dra. Lodenir Becker Karnopp
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Cássia Geciauskas Sofiato
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

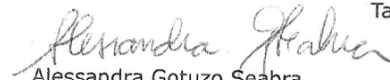
Prof. Dr. Márcio Hollosi
Universidade Federal de São Paulo


Cassia Geciauskas Sofiato


Marcio Hollosi


Lodenir Becker Karnopp


Tatiana Bolivar Lebedeff


Alessandra Gotuzo Seabra
Presidente da Comissão Julgadora

DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese às pessoas surdas, diante das experiências que tiveram com a Língua Portuguesa escrita no seu percurso escolar; sendo que esse caminho nem sempre foi fácil de ser trilhado.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos... Agradecer ... Ser grato!

Quando nos propomos a fazer algo, nunca fazemos sozinhos; há sempre pessoas que estão ao nosso lado e que contribuem para que o projeto se realize. E assim foi como se deu nesta trajetória do meu doutorado; e, essa é a ocasião especial de registrar esse caminhar juntos e agradecer às pessoas que estiveram comigo, de alguma forma, neste percurso.

Agradeço ao meu marido Carlos, pelo apoio e amor de sempre! O seu apoio foi importante tanto academicamente como fisicamente. Academicamente pelas trocas e conversas compartilhadas, muitas vezes, durante um bom vinho; e, fisicamente, por exemplo, por ter me levado todos os dias de aula, às 4h da madrugada no aeroporto de Curitiba para que eu pudesse viajar a São Paulo, para frequentar o curso. Obrigada, é muito bom estar e contar sempre com você!

Agradeço aos meus filhos Arthur e Victor pelo grande amor e pelo estar juntos, que são coisas essenciais para que possamos estar vivos, felizes e continuar!

Agradeço aos meus pais, Domingos e Neide, pelo amor incondicional!

Agradeço à minha querida orientadora Professora Doutora Alessandra Gotuzo Seabra por ser uma pessoa maravilhosa e ter acreditado em mim, permitindo que eu voasse livremente nessa caminhada.

Agradeço aos professores doutores que ministraram as disciplinas que cursei: Cássia Geciauskas Sofiato, Emerson de Pietri, Silvia Maria de Mattos Colello e Nilson José Machado, com os quais aprendi muito. Aulas maravilhosas!

Agradeço aos professores doutores que participaram da Banca de Qualificação pelas importantes contribuições acadêmicas.

Agradeço aos integrantes da minha Banca de Defesa, os professores doutores: Lodenir Becker Karnopp, Tatiana Bolívar Lebedeff, Cássia Geciauskas Sofiato e Márcio Hollosi, que finalizam brilhantemente esse processo de avaliação por meio de seus valiosos conhecimentos. Muito obrigada!

Agradeço a presença e contribuições da professora doutora Maria Cristina da Cunha Pereira no dia da defesa.

Agradeço aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação da USP por terem sido sempre tão atenciosos, fazendo com que essa caminhada se tornasse mais leve. Vocês são demais!

Agradeço à Fatima de Souza, diretora da Escola de Surdos “Nydia Moreira Garcêz”, sempre solícita, companheira e lutadora em defesa da educação bilíngue de surdos. Agradeço, também, aos professores e funcionários da escola pelo acolhimento e contribuição.

Agradeço às crianças colaboradoras da pesquisa, maravilhosas, queridas e sempre muito curiosas; e, bem como, às suas famílias por entenderem a importância da pesquisa.

Agradeço à querida amiga Ariana Sanfelice pelas trocas e por participar da gravação da história infantil em Libras.

Agradeço ao meu amigo querido Silvio Przybysz pelas conversas e por me auxiliar nas traduções das crianças.

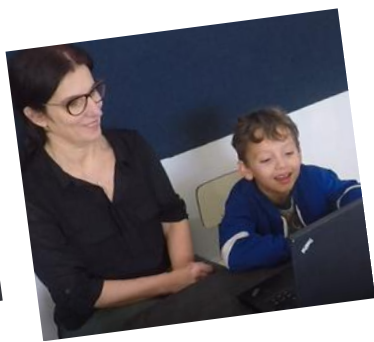
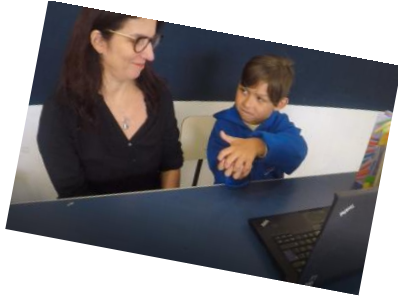
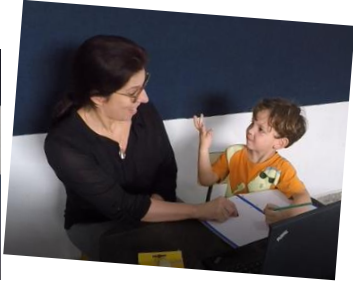
Agradeço à Professora Doutora Rosangela Gavioli Prieto por me acolher e possibilitar o meu “pertencer” ao Grupo de Estudos da Educação Especial da FE/USP; e, também, aos colegas que fazem parte desse grupo. Foi muito importante estar com vocês!

Muito obrigada!!!

As crianças...

As experiências...

As palavras...



Experiências com a palavra.
O silêncio provisório, inicial, decisivo, da experiência.
O murmúrio da experiência que nos inicia o pensamento.
O turbilhão dos suspiros antes e depois dos pensamentos.
O ser, essencialmente, ser de linguagem.
O ser, sobretudo, seres na linguagem.
O dar a linguagem.
O dar a ver a linguagem.
O oferecer a linguagem.
O efêmero da palavra.
O sentir o medo em meio a cada palavra.
A verdade inédita da palavra.
O verossímil da palavra.
O desvanecer-se, então, com a linguagem.
O refazer-se da língua, por meio do acontecimento da palavra.
A incompletude da língua.
A experiência da palavra como incompletude da língua.
Experiências com a palavra.

(SKLIAR, 2012, p. 34)

RESUMO

FAVORETO DA SILVA, Rosane Aparecida. **Experiências de crianças surdas com a palavra escrita**. 2020. 412 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Investigou-se o processo de apropriação da língua portuguesa escrita por crianças surdas, sinalizantes de Libras, descrevendo os seus dizeres sobre a escrita e analisando as produções induzidas durante a pesquisa. As seis crianças colaboradoras, com diversos graus de fluência em Libras, cursavam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, descritiva e de cunho exploratório, utilizando entrevistas e um conjunto de procedimentos e atividades a partir da contação de uma história em Libras. As crianças foram mobilizadas a escrever palavras, textos, completar histórias, criar personagens e fazer desenhos. Foi utilizada a Libras para a comunicação e as entrevistas foram gravadas em vídeo, traduzidas e textualizadas na língua portuguesa escrita. Adotou-se como pressuposto que as pessoas surdas fazem parte de um grupo minoritário linguístico e que utilizam uma língua visual e gestual como sua primeira língua. Esse pressuposto interfere em como se processa a apropriação da escrita da língua portuguesa, uma vez que as crianças surdas mobilizam habilidades diferentes daquelas das crianças ouvintes que, por exemplo, associam a pauta sonora com a escrita no processo de apropriação do sistema alfabético; desta forma, interfere também no processo de elaboração de textos, tendo em vista o aspecto morfossintático de cada língua. A investigação mostrou que as crianças se comunicam e interagem em língua de sinais, mas possuem dificuldades em estabelecer relações entre essa língua e a língua portuguesa, em particular na sua forma escrita. Na análise dos dados, constatou-se que inicialmente não há distinção no processo de apropriação da língua portuguesa das crianças surdas em relação àquelas que são ouvintes; entretanto, há uma diferenciação quando as crianças ouvintes começam a corresponder o som com a grafia, caracterizando um “ponto de virada” para o entendimento do mecanismo da escrita. A pesquisa problematiza o que pode ser tomado como o “ponto de virada” para que as crianças surdas entendam o funcionamento da escrita. Verificou-se que elas utilizam pistas visuais e fazem conjecturas que podem estar relacionadas à consciência visual. Esse “ponto de virada” para a apropriação da escrita pelas crianças surdas pode ser favorecido com um letramento bilíngue que envolva elementos como a escrita de sinais, a escrita diferida e a escrita bilíngue. Evidenciou-se a importância do trabalho com gêneros textuais em língua de sinais, das tecnologias digitais e do partilhamento de artefatos culturais, identitários e linguísticos. A pesquisa realça a importância da mediação de professores e profissionais da escola para ampliar as possibilidades de que as crianças percebam pistas visuais da grafia da palavra, façam a leitura de imagens e criem hipóteses sobre a escrita. Por fim, a pesquisa problematiza e questiona a formação destes professores e suas possibilidades de atuação, mesmo no caso de professores surdos, quando a maior parte do trabalho didático com alunos surdos, erroneamente, concentra-se nas relações entre a fala e a escrita.

Palavras-chave: Educação de Surdos, Educação Bilíngue de Surdos, Língua Portuguesa Escrita, Alfabetização e Letramento de Surdos.

ABSTRACT

FAVORETO DA SILVA, Rosane Aparecida. **Experiences of deaf children with the written word**. 2020. 412 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

This thesis investigated the process of appropriation of the Portuguese language written by deaf children who use Libras (Brazilian Sign Language), describing their sayings about writing and analyzing the productions induced during the research. The six children, research collaborators, with varying degrees of fluency in Libras, were attending Early Childhood Education and the early years of Elementary School. The research was characterized as qualitative, descriptive and exploratory, using interviews and a set of procedures and activities based on the telling of a story in Libras. Children were mobilized to write words, texts, complete stories, create characters and draw pictures. Libras was used for communication and the interviews were recorded on video, translated and textualized in the written Portuguese language. It was assumed that deaf people are part of a minority linguistic group and that they use a visual and sign language as their first language. This assumption interferes with how the appropriation of Portuguese language writing takes place, since deaf children mobilize skills different from those of hearing children who, for example, associate the sound agenda with writing in the process of appropriating the alphabetical system; in this way, it also interferes in the process of writing texts, bearing in mind the morphosyntactic aspect of each language. Research has shown that children communicate and interact in sign language, but have difficulties in establishing relationships between that language and the Portuguese language, particularly in its written form. In the analysis of the data, it was found that initially there is no distinction in the process of appropriating the Portuguese language of deaf children in relation to those who are listeners; however, there is a differentiation when the hearing children start to match the sound with the spelling, characterizing a “turning point” for understanding the writing mechanism. The research problematizes what can be taken as the “turning point” for deaf children to understand how writing works. It was found that they use visual cues and make conjectures that may be related to visual awareness. This "turning point" for the appropriation of writing by deaf children can be favored with bilingual literacy that involves elements such as sign writing, deferred writing and bilingual writing. The importance of working with textual genres in sign language, digital technologies and the sharing of cultural, identity and linguistic artifacts was highlighted. The research highlights the importance of mediation by teachers and school professionals to expand the possibilities for children to perceive visual clues of the spelling of the word, read images and create hypotheses about writing. Finally, the research problematize and questions the training of these teachers and their possibilities of performance, even in the case of deaf teachers, when most of the didactic work with deaf students, erroneously, focuses on the relationship between speech and writing.

Keywords: Deaf Education, Deaf Bilingual Education, Portuguese Written Language, Deaf Literacy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	BILINGUISMO E EXPERIÊNCIAS	20
2.1	BILINGUISMO: LUGARES, LINGUAGEM E RELAÇÕES DE PODER	21
2.2	BILINGUISMO, EDUCAÇÃO, DEFINIÇÕES, CONSTRUÇÕES E DESLOCAMENTO.....	25
2.3	LIBRAS - DAR A "VER" A LINGUAGEM.....	33
3	A ESCRITA: O VEROSSÍMIL E O EFÊMERO DA PALAVRA	42
3.1	AS PALAVRAS VOAM.....	42
3.2	A SURDEZ E A PALAVRA: DIFERENÇA LINGUÍSTICA.....	50
3.3	ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E A (IN)COMPLETUDE DA LÍNGUA ESCRITA	55
3.4	LETRAMENTO VISUAL, ESCRITA E EDUCAÇÃO DE SURDOS: O OFERECER A LINGUAGEM	61
3.5	LETRAMENTO, TECNOLOGIAS E MULTIMODALIDADE: O HIBRIDISMO DA PALAVRA	67
3.6	ALGUMAS EXPERIÊNCIAS COM A PALAVRA: PRODUÇÕES ACADÊMICAS E A ESCRITA	70
4	A PESQUISA, AS PESSOAS SURDAS E AS PALAVRAS	83
4.1	INQUIETAÇÕES E TRAJETÓRIA: DO PROJETO À QUALIFICAÇÃO..	83
4.2	OBJETIVO DA PESQUISA	85
5	A PESQUISA E O DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	86
5.1	COLABORADORES DA PESQUISA	86
5.2	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTO.....	89
5.3	A ÉTICA NA PESQUISA E OS TERMOS DE CONSENTIMENTO	97
5.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	98
6	O CONTEXTO, A ESCOLA E EXPERIÊNCIAS	99
6.1	O CONTEXTO E A LINGUAGEM ENTRE VISTA.....	100
6.2	OLHANDO PARA O CONTEXTO.....	116
7	AS EXPERIÊNCIAS E AS PALAVRAS DO JOÃO	118
7.1	PALAVRAS E DESENHOS NO PAPEL.....	119
7.2	O DESENHO E A PALAVRA.....	149
8	AS EXPERIÊNCIAS E AS PALAVRAS DO PEDRO	154
8.1	AS LETRAS DO NOME NO PAPEL.....	155
8.2	P-E-D-R-O, A INTERAÇÃO E AS PALAVRAS.....	187
9	AS EXPERIÊNCIAS E AS PALAVRAS DO ADRYAN	191

9.1	ENTRE A IMITAÇÃO E A CRIAÇÃO.....	192
9.2	A IMAGINAÇÃO E A PALAVRA ESCRITA.....	225
10	AS EXPERIÊNCIAS E AS PALAVRAS DO JOÃO VICTOR.....	230
10.1	ENTRE LETRAS E DESENHOS.....	231
10.2	AS PALAVRAS, OS DESENHOS E AS MARCAS ESCOLARES.....	255
11	AS EXPERIÊNCIAS E AS PALAVRAS DA MÁRCIA.....	261
11.1	AS PALAVRAS E A VISUALIDADE	262
11.2	AS PALAVRAS ESCRITAS E A LIBRAS.....	285
12	AS EXPERIÊNCIAS E AS PALAVRAS DA JANAÍNA	290
12.1	A ESCRITA NÃO LINEAR.....	291
12.2	PALAVRAS ESTÁVEIS E A ESTABILIDADE DAS PALAVRAS	317
13	SER DE LINGUAGEM, SERES DE LINGUAGEM	321
	CONSIDERAÇÕES FINAIS - A PALAVRA DITA	333
	REFERÊNCIAS	340
	ANEXO A – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA.	352
	APÊNDICE A - Bonecos dos animais, personagens da história e seus respectivos pijamas.	353
	APÊNDICE B – Doze bonecos/dedoques de animais em E.V.A.	357
	APÊNDICE C - Termos de Cessão de Imagem e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	360
	APÊNDICE D - Teses e dissertações encontradas no Banco de Tese da Capes	376
	APÊNDICE E – Artigos em Periódicos Capes	397

1 INTRODUÇÃO

A experiência é o lugar onde tocamos os limites de nossa linguagem.

Giorgio Agamben

Escrever uma tese! Iniciar a escrita de um texto não é uma tarefa simples, é um ato de criação, de renúncia, de inquietude, de dar sentido a algo. É uma ação em que a linguagem, o pensamento e a palavra estão representados por meio da escrita. O ato de escrever possibilita a materialização e o registro dessa experiência da pesquisa, pois as palavras produzem sentidos, criam realidades, tendo em vista que fazemos coisas com as palavras e as palavras fazem coisas conosco (LARROSA; KOHAN, 2015).

Quantas coisas a dizer, mas como escolher a palavra certa, aquela que representa o meu pensamento, aquela que dará sentido ao texto? Como organizar o pensamento e as palavras para que o texto represente e permita que a experiência dessa tese se construa no ato da escrita? Como mostrar essa experiência por meio das palavras?

Conforme Larrosa (2011), citado por Skliar (2014a), quando o autor escreve algo, primeiramente, faz isso para ele próprio para elaborar o sentido do que aconteceu, mas é preciso escrever também para dizer alguma coisa a alguém, mesmo que nunca o autor conheça o leitor ou que esse alguém nunca seja leitor do que escreveu. Portanto, ao escrever essa tese, as palavras dispostas em forma de capítulos pretenderão narrar a pesquisa que foi feita por mim - a autora - com a pretensão de compartilhar o que foi escrito, de provocar deslocamentos e novas experiências, contribuindo para a educação de surdos.

“(...) escrevemos para transformar o que já sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo” (LARROSA; KOHAN, 2015, s/p).

Tais reflexões se veem presentes no início deste trabalho em que a escrita, como objeto de pesquisa, ocupa um papel central. Que essa experiência com a palavra em forma de escrita permita a transformação desta autora como também dos leitores desta tese, no desejo de que as pessoas aceitem mudar de posição e se desloquem para lugares não habituais e acolham outras e novas experiências, permitindo o questionamento de posições inflexíveis e práticas cristalizadas no âmbito da educação e da educação de surdos em particular. A experiência é aquilo que nos acontece e que pode nos fazer tremer, tirando-nos do lugar, é

algo que nos faz pensar; e, quando cai nas mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então essa experiência se converte em um *canto* que atravessa o tempo e o espaço. (LARROSA, 2015, p. 16). É importante reforçar: o sentido a que me refiro neste texto ao falar do *canto* da experiência está imbricado na área da *educação*, especificamente a *educação* de surdos.

Ao refletir sobre o que me moveu para realizar esta pesquisa, retorno às experiências que me provocaram esse tremor e que estão relacionadas a minha trajetória profissional, acadêmica e de convivência com os surdos, permitindo esse deslocamento não só meu, mas na expectativa que outros sujeitos tenham transformado e transformem esse tremor em *canto* em vários tempos e espaços. Nesta parte do texto, em que apresento este trabalho ao leitor, não pretendo separar ou mesmo deixar de citar algumas experiências que percorri profissionalmente na educação de surdos, pois elas fazem parte da origem desta tese, da experiência que antecede e que motivou a pesquisa, tendo em vista que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2015, p. 2015).

Em minha trajetória profissional na educação de surdos atuei: no Departamento de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná como técnica pedagógica da Área da Surdez; no Núcleo Regional de Curitiba como técnica pedagógica da Área da Educação Especial; em escola de surdos como professora da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como professora de oficina de Língua Portuguesa como segunda língua e como coordenadora do Curso Subsequente em Técnico de Informática; e, em escola comum como professora de Sala de Recursos Multifuncional da Surdez, onde continuei a atuar durante todo o processo de elaboração dessa pesquisa. Essas experiências estão relacionadas com a Educação Básica, sendo que no Ensino Superior atuei como docente em cursos de especialização *lato sensu* ministrando disciplinas relacionadas à educação de surdos. Minha experiência profissional com crianças surdas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental ocorreu durante um curto espaço de tempo; mas, minhas reflexões sempre me trouxeram inquietação em relação à situação linguística das crianças surdas desde o seu nascimento até o início de sua escolaridade. Ao atuar no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC)¹, no período de 2012 a 2016, inicialmente

¹ O PNAIC foi um programa integrado do Ministério da Educação (MEC) visando à formação continuada de professores alfabetizadores com o objetivo de que todas as crianças, entre 6 e 8 anos, estejam alfabetizadas ao terminarem o ciclo de alfabetização. O programa definia-se como um compromisso formal assumido pelo Governo Federal, Distrito Federal, estados e municípios, compromisso no sentido de assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

como formadora, e depois como supervisora, pela equipe da Universidade Federal do Paraná (UFPR), constatei as dificuldades e angústias dos professores sobre como alfabetizar e letrar crianças surdas. Por mais que pesquisadores tenham investido nessa área - e ainda invistam -, e que se tenha avançado nas conquistas para a educação de surdos no Brasil, a apropriação da escrita da língua portuguesa pelas pessoas surdas ainda é tema de muitos debates e inquietações, tanto no meio acadêmico como nos espaços de escolarização dessas crianças. Além disso, são poucas as investigações que tenham como objeto a apropriação da língua portuguesa escrita pelas crianças surdas no início de seu percurso escolar. Desta forma, cada um desses espaços foi importante para construir minha experiência, minha identidade profissional e pessoal, pois são partes de mim que se fundem e me fazem ser quem sou. Transitar em várias instâncias hierárquicas me possibilitou uma visão com várias perspectivas sobre a educação de surdos no Paraná, sobre os atores envolvidos e as políticas públicas destinadas a esse grupo.

Além de perceber diversas lacunas na formação dos profissionais que trabalham com pessoas surdas, nesses anos de atuação na área dois fatores me trazem uma imensa inquietude: a aquisição da linguagem por crianças surdas filhas de pais ouvintes e a apropriação da língua portuguesa escrita pelas pessoas surdas, em escolas de surdos ou não. A maioria das crianças surdas ingressa na escola sem ter uma língua constituída, que possibilite uma comunicação efetiva, pois a família ouvinte geralmente desconhece a língua de sinais e o que ela pode representar na vida da criança surda enquanto experiências com a linguagem, não promovendo situações linguísticas favoráveis para que as crianças surdas adquiram a língua de sinais desde pequenas, assim como ocorre com as crianças ouvintes. Esta situação presente na aquisição da linguagem, assim como o uso da Libras como primeira língua, interfere na apropriação da língua portuguesa escrita pelas crianças surdas, e essas questões serão abordadas teoricamente mais adiante, nos capítulos dois e três.

Neste contexto, evidenciam-se representações e mitos construídos sobre o uso da língua portuguesa pelos surdos resultando que raramente eles se reconheçam no ato da escrita, sendo comum narrarem suas experiências a partir de uma perspectiva marcada pela incapacidade e subalternidade. As práticas escolares que constroem e reforçam estes mitos estão presentes nos espaços educacionais, em variados níveis de ensino, conforme algumas passagens que vivenciei, por exemplo, quando uma professora de Português me perguntou se sua aluna surda tinha deficiência intelectual por ter dificuldades para *aprender a escrever de forma correta*; quando um aluno surdo adolescente, que interagiu intensamente com seus colegas e se expressava muito bem na língua de sinais, reprovou de ano na escola de surdos

em que estudava por ser considerado incapaz de escrever corretamente; quando um jovem aluno que cursava Ensino Médio, que fazia uso das tecnologias digitais no seu cotidiano e interagia em língua de sinais para discutir questões políticas da atualidade, apresentava insegurança para escrever um pequeno texto, sempre dizendo que não sabia escrever porque considerava o vocabulário do português muito difícil para os surdos, mas não para os ouvintes; quando um aluno adolescente queria pesquisar uma imagem de um tubarão em um site de busca e não conseguia realizar essa tarefa porque não sabia escrever a palavra correspondente; dentre inúmeras situações que se encontram no meu campo de experiências e que poderiam ser citadas aqui.

Neste contexto, a língua majoritária oral e a cultura ouvinte têm sido impostas aos surdos como se fossem as únicas possíveis, fazendo com que as suas percepções sobre si sejam de sujeitos deficientes ao invés de culturais. Para Silva (2010), as relações de poder são dependentes de certas identidades como “normais” e hegemônicas, tendo em vista que as identidades subordinadas são vistas como um desvio da normalidade.

Larrosa (2015) salienta que quando fazemos coisas com as palavras, trata-se de como damos sentidos ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas. Diante do que escrevi até o momento, reflito: Como as pessoas surdas correlacionam as palavras e as coisas com as (in)experiências que tiveram com a linguagem? E, portanto, como esses sujeitos representam a língua por meio da escrita, caso essas palavras não tenham um sentido para eles? Como fazer a representação de uma língua que não é a do pensamento? A partir dessas reflexões problematizo como se efetivaram as experiências escolares dessas pessoas, as quais fizeram com que grande parte dos surdos adultos relate a sua resistência em relação à língua portuguesa. As pessoas surdas não nasceram com esse sentimento em relação a essa língua; portanto, o que aconteceu nas suas experiências com as palavras escritas que as marcaram dessa forma? E o que pensam as crianças surdas sobre a escrita quando iniciam a sua escolaridade? Quais são as suas percepções sobre o ato de escrever?

Na perspectiva adotada nesta pesquisa, dentre os fatores a se considerar sobre a língua portuguesa na educação de surdos, estão: 1) que esta é uma língua que apresenta uma estrutura morfossintática distinta da Libras e; 2) que é a segunda língua das pessoas surdas que usam a Libras. Esses fatores interferem no processo de escrita dos surdos; mas há um terceiro aspecto que se evidencia como parte central desta pesquisa: a língua portuguesa *não é* a língua que viabiliza a organização e desenvolvimento dos processos do pensamento dos surdos, lugar ocupado pela língua de sinais. Desta forma, cabe a reflexão: “é possível

conhecer o objeto da linguagem (do pensamento) fora da linguagem (do pensamento)?” (CARDOSO, 2003, p. 11).

Esses tremores fizeram com que eu me deslocasse em direção à realização desta pesquisa no meu doutoramento, que faz parte dos meus cantos de experiências que se iniciaram com ecos de outros cantos (LARROSA, 2015). Diante do exposto, esta pesquisa tem como objeto **investigar a apropriação da língua portuguesa escrita por crianças surdas - que cursam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental -, sinalizantes de Libras, analisando como elas registram essa escrita e descrevendo o que elas dizem sobre a escrita**, com o objetivo de responder a pergunta-problema: **No início da escolaridade, como as crianças surdas sinalizantes de Libras fazem registros e o que dizem sobre a escrita da língua portuguesa?** Neste cenário se originou a presente tese, que teve como colaboradores seis crianças surdas, sendo que duas cursavam a Educação Infantil e quatro os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este trabalho é composto por treze capítulos, sendo que o primeiro, essa **Introdução**, tem o objetivo de apresentar a tese ao leitor, buscando mostrar como se originou esta pesquisa e os caminhos percorridos para a sua realização; cabendo ressaltar que uma investigação tem a sua gênese nas experiências que os pesquisadores tiveram ou, até mesmo, que pretendem ter. O segundo capítulo, **Bilinguismo e experiências** aborda o bilinguismo para além do uso de duas línguas nos contextos sociais, assim como o reconhecimento político da surdez como diferença e como um modo de vida para os sujeitos surdos; ao discorrer sobre algumas acepções de bilinguismo, concebidas por diferentes áreas/pesquisadores/documentos, busca-se refletir sobre a implementação da educação bilíngue de surdos nos espaços escolares, tendo em vista que se caracteriza como o cenário desta investigação, onde as experiências com as linguagens acontecem.

A escrita, tema central dessa pesquisa, é abordada no terceiro capítulo, **A escrita: o verossímil e o efêmero da palavra**, que busca situar a escrita na história com a intenção de evidenciar o uso para o qual o sistema de escrita foi criado e discorre sobre a sua função social e, posteriormente, sobre os aspectos conceituais da alfabetização e letramento, ressaltando a diferença linguística e cultural que envolve as crianças surdas no processo de apropriação da escrita. O quarto e quinto capítulos, **A pesquisa, as pessoas surdas e as palavras** e **A pesquisa e o desenvolvimento metodológico**, respectivamente, apresentam as inquietações iniciais e a trajetória percorrida pela pesquisadora até chegar ao objetivo desta pesquisa para, em seguida, descrever como foi realizada a investigação, seus caminhos e descaminhos, evidenciando as ações realizadas para a obtenção dos dados.

O contexto, a escola e experiências, sexto capítulo, é constituído pela entrevista da diretora da escola em que a pesquisa foi realizada, visando à coleta de dados *contextualizados*, levando em conta a escola e a comunidade em que a pesquisa foi realizada.

Os capítulos enumerados do sete ao doze, **Experiências e palavras** de cada criança, são compostos pelas entrevistas/procedimentos realizados com os colaboradores, suas produções escritas e as percepções da pesquisadora sobre cada uma delas. Esses capítulos foram construídos por meio de uma dinâmica que consistiu na gravação em vídeo, de gravação mediante tradução interlingual e textualização na íntegra, sem cortes, que dá ao texto a forma como ele é aqui apresentado ao leitor.

O capítulo treze, **Ser de Linguagem, Seres na Linguagem**, contém as percepções da pesquisadora sobre as entrevistas, relacionando-as com as obras de alguns autores da área, destacando o processo de desenvolvimento da escrita das crianças surdas. Concluindo a tese, as **Considerações finais: a palavra dita**, evidenciam os resultados da pesquisa e problematizam o que se ensina quando se ensina a língua portuguesa escrita para as crianças surdas, abrindo possibilidades para novas investigações.

Há muitos caminhos e experiências para nos tocar em relação a esse tema da pesquisa. Portanto, na esteira de Larrosa (2015), ao realizar essa tese, enquanto sujeito da experiência, eu me “ex-ponho” e convido professores e pesquisadores a se deslocarem e a se “ex-porem” em novas experiências:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “oposição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a proposição (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, como tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. (LARROSA, 2015, p. 26).

2 BILINGUISTO E EXPERIÊNCIAS

A TARTARUGA E OS PEIXES

Era uma vez uma tartaruga que vivia num lago com um grupo de peixes. Um dia, a tartaruga foi dar uma volta em terra seca. Ela ficou longe do lago por algumas semanas. Quando voltou, se encontrou com alguns dos peixes. Os peixes perguntaram: “Senhora Tartaruga, como vai? Faz algumas semanas que não a vemos. Por onde tem andado?” A tartaruga disse: “Eu estava passando um tempo em terra seca”. Os peixes ficaram perplexos e perguntaram: “Em terra seca? De que a senhora está falando? Essa terra seca é molhada?” A tartaruga respondeu: “Não, não é”. “Lá é fresco?” “Não, não é.” “Tem ondas?” “Não, não tem.” “Lá se pode nadar?” “Não, não pode.”

Então os peixes disseram: “Não é molhado, não é fresco, não tem ondas, não se pode nadar. Portanto, essa terra seca de que a senhora está falando não deve existir. É coisa de sua imaginação. Não é real!” A tartaruga disse: “É, pode ser”.

Aí, então, os peixes decidiram dar uma volta em terra seca.

Os peixes disseram para a tartaruga: “Não nos diga o que não é. Diga-nos o que é”. “Não consigo”, disse a tartaruga. “Não tenho uma língua para descrever isso.”

Bhikkhu Bodhi

A epígrafe acima, uma narrativa do monge budista Bhikkhu Bodhi, foi utilizada pelo pesquisador inglês Brian Vincent Street (2010) como ilustração para se contrapor à maneira dominante de se entender a etnografia e o letramento, onde membros de uma sociedade impõem formas complexas de adaptação às práticas letradas introduzidas; e, neste sentido, não basta somente analisar o papel do colonialismo, mas sim desenvolver modos de conhecer as estruturas de poder e de cultura locais (STREET, 2014). Neste capítulo, essa ideia será tomada como uma analogia para evidenciar a diferença linguística e cultural que envolve as comunidades surdas e ouvintes, pensando o bilinguismo como modo de vida do sujeito surdo. O capítulo também aborda algumas acepções de bilinguismo concebidas por diferentes áreas/pesquisadores/documentos e busca refletir sobre a implementação da educação bilíngue de surdos nos espaços escolares. É relevante pensar sobre as múltiplas abordagens do bilinguismo, pois esse se constitui como o cenário desta investigação, como o pano de fundo na frente do qual as experiências com as linguagens acontecem. Portanto, considera-se pertinente ressaltar a dimensão que o bilinguismo ocupa nesta tese, estabelecendo conexões com o objeto da pesquisa e com a situação linguística e escolar das crianças surdas colaboradoras da investigação, contribuindo para que o leitor se situe nesse contexto. A segunda parte deste capítulo ressalta a importância da aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas, e como suas condições linguísticas interferem no processo escolar e na apropriação da língua escrita.

O bilinguismo não é entendido neste texto como algo externo ao surdo, e sim intrínseco, algo que faz parte de sua constituição como sujeito, sendo que é uma experiência da pessoa surda com ela mesma e com o outro. Nesse sentido, optou-se por utilizar neste texto a expressão educação bilíngue *de* surdos e não educação bilíngue *para* surdos, entendendo que a educação bilíngue não é para os surdos, mas dos surdos. Quando se usa a palavra ‘para’, a partir do ato de nomear coisas, cria-se algo externo aos surdos, algo feito por alguém e destinado aos surdos, em vez de ser algo que faz parte do seu modo de vida, de sua subjetividade e que perpassa a sua identidade.

2.1 BILINGUISMO: LUGARES, LINGUAGEM E RELAÇÕES DE PODER

Ao fazer uma analogia com a narrativa da epígrafe, Street (2010) parte da premissa que todas as pessoas vivem a sua própria cultura, os próprios contextos com significados e linguagem; porém, quando se deparam com outras coisas, em outros lugares, é comum que tomem como comparação as coisas que possuem e estão acostumados, negando o que não conhecem em detrimento de tentar explorar e conhecer esse algo novo, algo que eles não têm. Por exemplo, na narrativa da epígrafe, quando se pergunta “se eles têm água”, a resposta é dada com foco no negativo: “Não, eles não têm”. É como se houvesse um nivelamento das culturas, da língua, a partir do ponto de vista de quem pergunta, como se a sua cultura e sua língua fossem as únicas consideradas como possíveis. É comum isso acontecer com os alunos surdos em situações de sala de aula, situações escolares, quando a língua portuguesa é concebida, equivocadamente, como a única que pode estar presente na escola como língua de instrução, em detrimento a outras, como a Libras, por exemplo. Nesse sentido, Quadros (2005) aponta que o ensino da língua portuguesa tem sido quase exclusivo e as políticas públicas de educação são de assimilação linguística e cultural para vários grupos minoritários, como os surdos, os indígenas, e outros.

Skliar (2014b) salienta que o termo “grupo minoritário” se originou na Europa para caracterizar grupos nacionais ou étnicos que viviam uma experiência de subordinação por parte de outros grupos também nacionais ou étnicos. Essa é uma experiência de subordinação e imposição perante o outro grupo, sendo que o que está em jogo é o sofrimento do outro; mas, posteriormente, esse termo adquiriu um novo sentido: as minorias passam a ser entendidas como uma experiência de exclusão pelas majorias, e não de subordinação e imposição. Para esse autor, talvez não haja uma minoria, mas sim um processo de alterização e de minorização, ou seja, um processo em que o outro seja pensado, produzido e inventado como minoritário; “(...) uma invenção política, cultural, linguística, ética e, ainda, invenção

moral” (SKLIAR, 2014b, p. 9). O sentido da palavra “minoría” neste texto não se refere à quantidade, valores numéricos, mas a relações e mecanismos de poder de um grupo que impõe sobre o outro a sua cultura, sua língua, etc.

A imposição de uma língua e a deslegitimação de outras consideradas minoritárias são formas de controle dos sujeitos por vias simbólicas, fazendo com que as ações referentes ao bilinguismo sejam descaracterizadas, como se o monolinguismo fosse a regra. Nesse sentido, o bilinguismo pode ser analisado a partir da diglossia, que se caracteriza como situação linguística onde há uma língua majoritária, que é oficial, de maior prestígio e uma língua minoritária, de menor prestígio na sociedade (FELIPE, 2012). Sendo que, no caso das minorias linguísticas, suas línguas podem ou não ser consideradas nas propostas educacionais, o que é decorrente das políticas linguísticas instituídas. Para Rockwell (2010, p. 101),

“(…) um grande número de escolas elementares no mundo encontram-se em comunidades marcadas por situações de diglossia, ou seja, de uma relação assimétrica entre duas ou mais línguas ou variantes de uma mesma língua, nas quais a língua dominante, de prestígio, é a que se utiliza na instrução escolar. Nesses casos, as crianças falantes da variante local devem enfrentar práticas escolares realizadas em língua dominante e, sobretudo, aprender a decifrar e utilizar a escrita nessa língua. Compreender o tipo de práticas e relações com a escrita que acontecem nessas situações representa um desafio para a pesquisa que deve considerar não apenas as situações linguísticas nas comunidades envolvidas, mas também suas histórias particulares de relação com a escrita, em qualquer sistema ou variante linguística.”

Desta forma, quando a língua e cultura ouvintes são impostas aos surdos como se fossem únicas, esses sujeitos são obrigados a olhar-se e narrar-se como se fossem ouvintes, fazendo com que as percepções sobre si sejam de sujeitos deficientes ao invés de culturais, afirma Skliar (2005). O colonialismo da cultura ouvinte sobre os surdos (LANE, 1992; SKLIAR, 2005; LADD; GONÇALVES, 2011) tem sido motivo de luta surda contra o controle em nome dos objetivos dos colonizadores no que se refere à língua majoritária e aos conceitos de ciência e conhecimentos que operam sobre esses grupos minoritários. “O colonialismo opera, simbolicamente, pela fixação de sentidos preferenciais, eliminando a possibilidade de fazer e dizer diferente (...). É também isso que quer conseguir quando nomeia os sujeitos como ‘outros’, criando estereótipos”, dizem Lopes e Macedo (2011, p. 212).

Para Silva (2010), as relações de poder são dependentes de certas identidades como sendo “normais” e hegemônicas, tendo em vista que as identidades subordinadas são vistas como um desvio da normalidade. Segundo esse autor, a identidade é produzida por meio da representação e é construída pelo próprio grupo e pelos outros grupos, sendo que os grupos que detêm o “poder” de falar do outro utilizam a representação para impor uma identidade para si e para os outros grupos sociais. Os grupos tidos como subordinados reivindicam não

apenas o seu acesso à representação como o controle do processo de representação. Trata-se da *política da identidade*.

Em outra vertente, Mignolo (2008) propõe que, para uma opção descolonial, é fundamental pensar a *identidade em política*. Para este autor, a política de identidade reforça o pensamento colonial, operando na suposição de que há identidades essenciais na construção de identidades que se pareçam com a aparência “natural” do mundo. A identidade em política assegura a opção descolonial no sentido de pensar a partir das línguas e das categorias de pensamento não incluídas naquelas construídas em bases hegemônicas e, bem como, com a construção de teorias e ações políticas fundamentadas em identidades que foram alocadas em discursos colonizadores. E ainda ressalta que, outras formas de pensar que não seja pela descolonialidade, significam permanecer na razão imperial: dentro da política imperial de identidades.

Um fato distinto no bilinguismo de surdos é que esse não é uma escolha para os surdos, aprender uma segunda língua, nesse caso a língua portuguesa, não é uma escolha desse grupo, mas uma condição – inclusive de obrigatoriedade – diante das relações interculturais, tendo em vista a diferença cultural e linguística entre as comunidades ouvintes e surdas (SILVA, 2015), sendo que a língua portuguesa é reconhecida como ‘a’ língua do país, que representa uma identidade nacional e, conseqüentemente, é um componente obrigatório da matriz curricular em todas as escolas brasileiras, inclusive nas de surdos. Nesse caso, esse não é um bilinguismo de elite, de escolha (CAVALCANTI, 1999) como o de algumas línguas orais; exemplificando, no caso de uma pessoa americana que está aprendendo a falar ou escrever a língua portuguesa no Brasil, no contexto social tal fato é visto como um prestígio e as dificuldades de escrita em segunda língua são remetidas às diferenças linguísticas e não à deficiência biológica, assim como deveria ser com as pessoas surdas que têm a língua portuguesa como segunda língua. Porém, no caso de um brasileiro aprendendo inglês nos Estados Unidos esse bilinguismo não seria visto como de elite diante das relações de poder da língua hegemônica americana; mas, diferentemente das pessoas surdas, um brasileiro poderia fazer a escolha de aprender o inglês ou outra língua se assim o desejasse sem ser situado no território da incapacidade biológica e social.

Tem sido comum que a sociedade, inclusive um grande número de professores, remeta as dificuldades em relação à escrita da pessoa surda à incapacidade e deficiência, pois tais dificuldades “(...) são vistas como algo inerente à surdez ou como algo interno e particular ao surdo e não como decorrência da maneira como ocorre o ensino da língua portuguesa para o aluno surdo e, além disso, essa dificuldade tampouco é creditada ao fato de esse sujeito ser

potencialmente bilíngue” (SILVA, 2015, p. 575). Muller (2016) ao analisar produções escritas de autores surdos, os mesmos narraram que foram representados com adjetivos que geralmente possuem uma carga negativa, como: deficientes, bobos, sofridos, tristes, incompletos, estranhos, fracassados, rejeitados, estrangeiros, coitadinhos, excluídos, discriminados, complicados, revoltados, infelizes, rebeldes, agressivos, desatentos, teimosos, danados, doentes, anormais, loucos, malucos. Lopes (2010, s/p) ressalta que:

“É a linguagem que permite a criação de um sistema de significações para representar coisas e negociar sentidos sobre elas. É sobre os sentidos que damos às coisas que construímos nossas experiências cotidianas e nossas interpretações sobre nós e os outros. Se a linguagem nos permite entrar em um campo social de produção de verdades e de representações, ela também nos permite inventar a surdez de muitas formas, dependendo das relações em que estamos mergulhados”.

No Brasil, um país reconhecidamente multilíngue e multicultural (SOUZA et al, 2016), o mito do português como uma língua única e do sujeito bilíngue como aquele que tem domínio equilibrado de duas ou mais línguas faz com que a situação de bilinguismo ou multilinguismo da pessoa surda muitas vezes não seja reconhecida (SILVA, 2015), somado ao fato de que a Libras muitas vezes não seja entendida como uma língua, por ser de modalidade visual e gestual e não a oral e auditiva, como a maioria. Souza *et al* (2016) apontam que a imposição do português, em sua norma padrão, como “a” *língua de instrução* de todo o povo brasileiro pode fazer com que a assimilação linguística gere um processo de desestruturação social e pessoal na comunidade, sendo que no caso dos surdos esse problema se acentua, pois a ausência da audição impede sua *captura* pelo português.

Diante das considerações anteriores, dentre os mecanismos de poder que permeiam o bilinguismo das minorias linguísticas, destacam-se: a) o fato de que há um mito de monolinguismo no país que contribui fortemente para o apagamento das diferenças; b) o fato de o bilinguismo estar estereotipicamente relacionado às línguas de prestígio (bilinguismo de elite ou de escolha); c) e por último, o fato de que essas minorias são tornadas invisíveis e naturalizadas pela sociedade e nos lugares que circulam (CAVALCANTI, 1999). Esses fatores estão articulados, sendo que o apagamento das diferenças minimiza a importância do grupo social que pertence a uma minoria e, também, promove a sua invisibilidade.

Considerando uma política linguística e cultural aditiva, em oposição às práticas voltadas para a assimilação, subtração de línguas e de exclusão, ressalta-se a importância de dizer o que as pessoas surdas têm e o que são, por meio de conceitos que possam afirmá-las, em vez de dizer o que não são e o que não têm, partindo de referências negativas no contexto social e escolar, como o *não ouvir* e o *não falar*. Para isso, de acordo com Street (2010),

talvez seja necessário tomar emprestadas algumas palavras do “lugar” e talvez seja necessário cunhar novas palavras, buscando conhecer o jeito surdo de ser e os artefatos culturais compartilhados pela sua comunidade. As pessoas possuem suas próprias formas de entender o mundo, tendo sido socializadas para isso, e possuem seu próprio modo de vida e sua língua; e, na esteira da narrativa apresentada na epígrafe, ao se deparar com outra comunidade, que usa uma língua diferente, evidencia-se a relevância de se aproximar desse novo lugar e começar de onde essas pessoas estão, considerando a experiência que é do outro. Nesse sentido, usar o mesmo o aparato conceitual, as coisas com as quais já se está acostumado, para balizar o outro e comparar uma cultura com a outra, certamente provocará uma distorção da realidade.

Para Street (2010), em referência ao texto em epígrafe, quando é perguntado para a tartaruga o que há na terra seca, ela tem que se colocar de volta naquele lugar, começar de lá, e considerar que se este lugar for chamado de “terra seca” já será uma grande descoberta; pois, a partir daí, será possível considerar que há dois lugares onde é possível viver: água e terra seca. Em analogia, no que se refere ao bilinguismo na educação de surdos, não se trata apenas do uso de diferentes línguas; mas, de compreender que as pessoas surdas utilizam outra língua para a comunicação, que não é o português, e que essa língua – a Libras –, a partir de uma política linguística aditiva, deve fazer parte do espaço escolar e da sociedade; o que pode se caracterizar como um reconhecimento político da surdez como diferença, conforme aponta Skliar (1999). É essa a perspectiva do bilinguismo de surdos adotada nesse trabalho.

2.2 BILINGUISMO, EDUCAÇÃO, DEFINIÇÕES, CONSTRUÇÕES E DESLOCAMENTOS

O bilinguismo não é um tema recente da educação de surdos, várias obras já foram escritas sobre esse tema por pesquisadores da área, como Lane (1992), Lebedeff (2004), Fernandes (2005), Quadros (2005), Skliar (2005), Guarinello (2007), Lopes (2007), Lodi e Lacerda (2009), Andreis-Witkoski (2012), Felipe (2012), Lodi (2013), Lacerda e Santos (2013), Lodi *et al* (2014), Lodi, Melo e Fernandes (2015), Silva (2015), Lins, Souza e Nascimento (2016), entre uma vasta produção científica. Essas obras se transformaram em *cantos* de experiências ao difundirem as questões filosóficas, sociolinguísticas, linguísticas, políticas e cognitivas que perpassam e constroem a filosofia de educação bilíngue de surdos, ressoando em outras experiências, em outros tremores, em outros cantos, em vários tempos e espaços. Larrosa (2015) ressalta que esses cantos de experiência muitas vezes podem ser de protesto, de rebeldia, ou cantos de luta contra as formas dominantes de linguagem, de

pensamento e de subjetividade, o que vem ao encontro das lutas encampadas pelo movimento surdo.

No contexto da educação de surdos no Brasil, o bilinguismo teve início na década de 1980 a partir dos desdobramentos das filosofias oralista² e, em seguida, da comunicação total³ e, também, do descontentamento de profissionais da área com os resultados obtidos desencadeados pelas práticas subjacentes a essas filosofias (LOPES, 2007). Mas, o bilinguismo de surdos não é nada novo, ressalta Wallin (1990)⁴, citado por Quadros (1997), pois a comunidade surda é bilíngue antes de os documentos oficiais surgirem, sendo que a lei apenas cumpre o papel de legitimar uma situação linguística estabelecida. Nesse sentido, Silva (2015) salienta que há muito tempo a Libras é uma língua plena e completa, tão complexa quanto qualquer outra e perfeitamente adequada para suprir as necessidades comunicativas das pessoas surdas, mesmo que tenha sido reconhecida legalmente pelo governo brasileiro somente no ano de 2002. Ou seja, os surdos que usam a língua de sinais são bilíngues independentemente de leis e de políticas públicas vigentes nos países; mais que uma ação política, que uma normatização, o bilinguismo é um modo de vida para as pessoas surdas que usam a Libras para a comunicação e vivem experiências com a língua portuguesa escrita no ambiente educacional e social.

No sentido de dicionário, o bilinguismo é definido como o uso de duas línguas pelo indivíduo em uma sociedade. No caso das pessoas surdas, o bilinguismo envolve o uso da língua de sinais como a primeira língua, e a língua majoritária e oficial do país como a segunda língua, na modalidade escrita. Nesta pesquisa, no contexto do bilinguismo de surdos, de acordo com Svartholm (2014), o termo ‘primeira língua’ não será abordado conforme a ordem em que a língua foi adquirida, mas para fazer referência à língua utilizada que desempenha o papel no desenvolvimento da criança, preenchendo as funções cognitivas, emocionais e sociais na criança, sendo adquirida naturalmente em trocas comunicativas com

² A filosofia oralista representa as ideias da medicalização da surdez, por meio de uma visão relacionada à patologia e o ao déficit biológico, onde “os surdos são considerados doentes, reabilitáveis e as tentativas pedagógicas são unicamente práticas reabilitatórias derivadas do diagnóstico médico cujo fim é unicamente a ortopedia da fala” (SKLIAR, 2004b, p.81).

³ Comunicação Total é entendida por pesquisadores como uma filosofia educacional, em oposição ao oralismo, que defende a utilização de qualquer recurso linguístico – a língua de sinais, a língua oral e códigos manuais – para a comunicação da pessoa surda, recomendando o seu uso simultâneo. Alguns pesquisadores não entendem a comunicação total como uma filosofia e a consideram um desdobramento do oralismo, ressaltando também que linguisticamente não é possível fazer uso de duas línguas simultaneamente. Nesse caso, a comunicação total tem a função de contribuir com o ensino da língua majoritária e não como uma língua para a comunicação dos surdos, contribuindo mais com os ouvintes do que com o próprio surdo. (LOPES, 2007; GOLDFELD, 2002)

⁴ WALLIN, B. A. L. Os surdos e o bilinguismo. In: GELES. N.5. Ano 4. UFRJ. 1990.

outras pessoas. O termo ‘segunda língua’ se refere à língua que é ensinada na sociedade na modalidade escrita, que é visualmente acessível. No Brasil a língua de sinais utilizada é a Libras e a língua majoritária é a língua portuguesa.

No campo dos Estudos Surdos e da Linguística, pesquisadores da área – Fernandes e Correia (2015), Karnopp (2014), Moura (2013), Lopes (2007), Quadros (2005), Skliar (2005), dentre outros -, destacam que os surdos que usam a língua de sinais para a comunicação fazem o uso de duas línguas em diferentes contextos sociais: a língua de sinais como primeira língua e a língua majoritária de seu país – na modalidade escrita – como segunda língua, em uma condição permanente de bilinguismo/ multilinguismo, em um contexto social envolvido por várias culturas.

Em uma perspectiva da Linguística, especificamente da semiótica, conforme Fernandes e Correia (2015, p. 221), indivíduo bilíngue é aquele que utiliza dois sistemas simbólicos distintos, com signos distintos objetivando representar conceitos. No caso dos surdos cabe ressaltar que “(...) a língua de sinais deve ser observada não apenas como a língua de uma minoria linguística, mas por sua natureza e peculiaridades de estruturação e representação que são próprias de um sistema significante distinto da língua verbal articulada.”

Viver em uma situação de bilinguismo não implica que o indivíduo domine as duas línguas, mas se relaciona ao fato do indivíduo usá-las em uma comunidade, em diferentes contextos sociais. Portanto, mesmo que a pessoa surda tenha pouca competência linguística em língua portuguesa ou até mesmo em Libras, ela vive uma situação de bilinguismo (FELIPE, 2012, p. 8):

A partir dessas capacidades linguísticas, o bilinguismo pode ser analisado como o resultado da aquisição natural ou do processo de aprendizagem formal de duas línguas e, nesse segundo caso, as políticas linguísticas, em um determinado momento, refletem uma visão da sociedade, devido às questões de ordem ideológica e socioeconômicas que determinam o tipo de educação bilíngue a ser adotada, embora essas políticas possam não levar em consideração o fato dos alunos terem apenas uma competência linguística conversacional e não terem uma competência linguística escolar, que é determinante para o bom desempenho em situações de ensino-aprendizagem da matriz curricular.

No que se refere ao âmbito educacional, conforme consta no *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* do MEC/SECADI – Brasil (2014, p. 6) – “a Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2)”, promovendo situações e espaços

linguísticos para a aquisição da Libras enquanto L1, valorizando o profissional surdo, contribuindo para a construção da identidade cultural dos alunos e para que os profissionais ouvintes adquiram fluência da língua de sinais.

No *Relatório do Grupo de Trabalho para analisar e propor a implantação da estrutura adequada para atender ensino de Libras e demais questões correlatas* (SOUZA *et al*, 2016), a educação bilíngue de surdos (Libras/ Português) é entendida como a escolarização que respeita a condição linguística da pessoa surda e sua experiência visual como constitutiva de um modo singular de ler e entender o mundo; porém, considerando também a aprendizagem do português escrito. Para Souza *et al* (2016, p. 9), “o objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas, como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em LIBRAS, para que ele possa concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português”.

Avanços significativos foram obtidos na educação de surdos, principalmente nas duas últimas décadas, os quais foram desencadeados e amparados por documentos oficiais que têm como diretriz e tema central a educação bilíngue de surdos, como a Lei Federal Nº 10.436/02 – Lei de Libras – que reconhece legalmente a Libras no país; o Decreto Federal Nº 5626/2005, que regulamenta a Lei de Libras e a Lei da Acessibilidade; a Lei Federal Nº 12.319/2010, que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete de Libras/ Língua Portuguesa, e outros documentos oficiais que instituem sobre este tema. Entre os avanços, é possível citar: o reconhecimento legal da Libras enquanto meio de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras; inclusão da disciplina de Libras na matriz curricular de cursos de formação de docentes em nível de Ensino Médio e, também, nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia no Ensino Superior; ações voltadas para a formação e certificação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e de professores para o ensino da Libras, entre elas o Curso de Licenciatura e o de Bacharelado em Letras Libras; orientações sobre o ensino da língua portuguesa como segunda língua e sobre a organização da educação bilíngue de surdos no sistema escolar, dentre outros.

Cabe ressaltar a luta e representatividade do movimento surdo para que esses documentos fossem instituídos; tendo como marco histórico o V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos realizado em 1999, no município de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Conforme Rangel (2012), o início do resgate histórico e o reconhecimento das fragilidades do povo surdo desencadearam a realização desse evento que contou com lideranças da comunidade surda de todo o país. No Pré-Congresso foi elaborado o documento

a *Educação que Nós Surdos Queremos*, o qual foi de grande relevância para a comunidade surda, dado o momento histórico; pois, para a referida autora, tal documento é fruto do que os surdos queriam e almejavam, tendo norteador muitas discussões que permeiam a educação de surdos e, principalmente, as legislações e ações conquistadas. Entre as reivindicações presentes nos documentos, constavam: políticas e práticas educacionais destinadas aos direitos humanos e às escolas de surdos; ações relacionadas à comunidade, cultura e identidade surda, destacando a proposição para o reconhecimento legal da Libras e a solicitação para a substituição do termo *deficientes auditivos* para *surdos*, diante de suas implicações na construção da identidade surda; as artes surdas; a formação de profissionais surdos no âmbito da educação; as relações familiares, etc. Atualmente, as pessoas surdas têm encampado o lema *Nada sobre nós sem nós*, abordado no documento A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada (BRASIL, 2008b), reivindicando a participação da comunidade surda nas discussões e implantação de ações e políticas públicas destinadas aos surdos.

Tais conquistas e avanços possibilitaram que pessoas surdas passassem a ocupar espaços aos quais antes quase não tinham acesso, por exemplo, em cursos de mestrado e doutorado, e a atuação como docentes em Instituições de Ensino Superior (IES), etc. Ainda assim, é possível constatar que a educação de surdos ainda tem muito caminho a percorrer, principalmente na Educação Básica, para que se tenham resultados positivos que possibilitem que as pessoas surdas estejam em condições de igualdade com os demais alunos; pois, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que se evidencia esse acesso de pessoas surdas no âmbito acadêmico, poucas mudanças estão configuradas nas práticas docentes na educação básica, mesmo que seja em escolas de surdos, conforme evidenciado na tese de Doutorado da professora surda Andreis-Witkoski (2011).

Apesar de garantida legalmente, a implementação da educação bilíngue, no que se refere a suas propostas e a forma como tem sido ofertada, nem sempre condiz com as expectativas que os surdos têm sobre a escola bilíngue que desejam (ANDREIS-WITKOSKI, 2012; MARTINS; NASCIMENTO, 2016). Entre os problemas enfrentados estão as políticas públicas implantadas (ou, não implantadas), a falta de conhecimento dos profissionais que atuam com esses alunos, ao modo com as práticas bilíngues são entendidas e incorporadas nas ações docentes, o uso da Libras como um instrumento para aprender o português e não como a língua de instrução, a falta de fluência em língua de sinais, etc.

Martins e Nascimento (2016, p. 72) destacam que “o fazer bilíngue ganha inúmeras interpretações na prática escolar, sendo trilhados por diferentes caminhos, nem sempre

favoráveis à entrada da língua de sinais, ou à produção de um currículo efetivamente bilíngue e apontam os desafios para a desarticulação da educação de surdos pensada pelo viés da deficiência e perpassada pela oralidade. Conforme consta no *Relatório da Federação Mundial dos Surdos (WFD)* - (HAUALAND; ALLEN 2009) -, a maioria dos países que afirmou ter implantado o bilinguismo acentua que ainda há muito trabalho a fazer antes que se possa dizer que as crianças usufruem de uma educação bilíngue de fato. Entre os problemas apontados está o fato de o professor não ter fluência em língua de sinais e também a baixa expectativa em relação à capacidade de aprendizagem das crianças surdas.

Os rumos tomados pela educação bilíngue de surdos têm preocupado profissionais e pesquisadores da área e, também, a comunidade surda de forma geral. Os documentos oficiais, externos à escola, nem sempre têm norteado as ações que permeiam a educação bilíngue de surdos no espaço educacional. No *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* do MEC/SECADI – Brasil (2014), o grupo de trabalho designado para sua elaboração solicita a imediata revisão de sua política de base na escolarização dos surdos, pois há a necessidade de deslocar a diferença do surdo de sua condição auditiva, tendo em vista que, mesmo com a legislação existente, ainda há uma luta da comunidade surda pelo reconhecimento da Libras na sociedade, pela garantia da aquisição e aprendizagem da língua de sinais e da língua escrita, pelo direito à comunicação, por políticas linguísticas, pela permanência das escolas de surdos e oferta de escolarização nesses espaços, pelo acesso às informações na sua língua natural e até mesmo um questionamento em relação ao entendimento do conceito de educação bilíngue de surdos e, conseqüentemente, quais ações e metas devem fazer parte dela.

Lodi (2013) ressalta que as diferenças nas significações atribuídas aos conceitos de educação bilíngue para surdos e de inclusão presentes no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e no Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) são responsáveis por essa polarização nas propostas da educação de surdos. Para a autora, enquanto o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva defende a inclusão dos alunos surdos no sistema regular de ensino e reduz a educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais; o Decreto, juntamente com as comunidades surdas e pesquisadores da área, considerando a diferença linguística envolvida nessa questão, defende que a educação de surdos se constitui como um campo específico do conhecimento, distanciando-se da educação especial e compreendendo a

educação bilíngue de surdos como uma questão social que envolve Libras e a língua portuguesa, em uma relação intrínseca com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua. Essa diferença entre os sentidos dos conceitos de educação bilíngue e de inclusão nos dois documentos tem alimentado velhas tensões e inviabilizado o diálogo entre as proposições da Política de Educação Especial e do Decreto nº 5.626/05.

A educação bilíngue de surdos é uma construção e nunca esteve pronta à espera de alguém ou de algo. Müller (2016), defendendo a tese de a língua portuguesa se caracterizar como uma língua adicional à Libras, ressalta que a educação bilíngue é constituída por diferentes enunciados, em práticas discursivas acadêmicas, políticas e escolares, pois muitas vezes é construída, equivocadamente, em territórios fundamentados em bases de concepção essencialista. Esses discursos não são apenas registros e conjuntos de signos que nomeiam os objetos; além de nomear, eles também criam coisas, criam sentidos. Foucault (1997) salienta que o simples entrecruzamento de coisas e de palavras não é o discurso, que a relação das palavras com as coisas se desfaz: o que se destaca é o conjunto de regras que faz parte da prática discursiva, sendo que essas regras são quem definem os objetos. Assim, o discurso é caracterizado por práticas que formam sistematicamente os objetos de que fala e “(...) não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10). O discurso é o objeto de desejo, com uma trama entre as palavras e as coisas, sendo que o poder está no centro dessa relação e a luta pelo significado é, também, uma luta por hegemonia.

Nesse sentido, há um olhar que coloca sob suspeita as formas de pensar a educação bilíngue nos espaços educacionais e, também, as bases nas quais ela vem sendo constituída, exatamente por ser uma invenção feita a partir da multiplicidade de questões políticas, ideológicas, culturais, econômicas e sociais. Para Andreis-Witkoski (2012) há escolas de surdos em que a proposta educacional bilíngue tem sido utilizada a partir de um discurso e de ações que maquiagem as práticas oralistas pautadas em um modelo assistencialista e corretivo da surdez, havendo a necessidade do rompimento com essas roupagens assimiladas para mascarar o ensino bilíngue e para a manutenção da medicalização da surdez.

Diante de uma caracterização excludente, a partir da deficiência, presente na educação especial (SKLIAR, 2004a), pesquisadores tem buscado romper com essa perspectiva para situar a educação de surdos no campo dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais, tendo em vista a diferença linguística e sociocultural entre surdos e ouvintes (LODI, 2013). Rosa e Klein (2011) afirmam que a aproximação dos Estudos Surdos com os Estudos Culturais criou formas de analisar os temas relacionados à cultura surda e seus

artefatos, os quais estão presentes em diversas produções desenvolvidas por grupos de pesquisadores surdos e ouvintes. Esses autores relatam que os Estudos Surdos surgiram a partir da necessidade de outros olhares sobre a surdez e os surdos, tendo em vista a importância de como a pessoa surda pode transitar na sua própria cultura e compartilhar artefatos e elementos dessa cultura com outros surdos.

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e o mundo dos surdos. (SKLIAR, 2005, p. 29).

Diante do exposto, não se trata apenas de pensar o bilinguismo como o resultado de uma educação bilíngue a partir de questões curriculares, é necessário buscar a melhor alternativa para que um indivíduo ou uma comunidade linguística minoritária tenham seus direitos linguísticos respeitados, uma vez que ser uma pessoa bilíngue tem implicações cognitivas, sociológicas, antropológicas, educacionais, ideológicas e políticas (FELIPE, 2012). Nesse sentido, colocando sob suspeição os entendimentos e as concepções em torno da educação bilíngue, ao buscar outro modo de pensá-la, acredita-se ser fundamental um deslocamento para um bilinguismo de surdos não apenas como uma prática ou metodologia escolar e nem simplesmente como o uso e domínio de duas línguas; e, para além do seu reconhecimento político da surdez como diferença linguística e cultural, pensar a educação bilíngue de surdos como modo de vida e cantos de experiências das pessoas surdas.

Desta forma, em consonância com Müller e Karnopp (2015, s/p), não se pretende que a educação bilíngue de surdos seja pensada a partir de um modelo fixo e único; entretanto, “(...) é o entendimento que se têm sobre a surdez e o ser surdo, sobre a sua educação e cultura, que vai mobilizar as lutas, conduzir o trabalho dos profissionais, aprovar políticas, direcionar ou não recursos para efetivar uma educação escolar bilíngue, entre outros movimentos”.

Buscando analisar as relações frente ao que é dado como natural, na esteira de Veiga-Neto e Lopes (2010, p. 150), considera-se pertinente pensar o bilinguismo de outro modo; esse “*pensar de outro modo* significa o exercício de (tentar) pensar por fora do que é dado e já foi pensado, não no sentido de ampliar seus limites, mas sim no sentido de não assumir as bases sobre as quais se assenta esse dado que já foi pensado e, dessa maneira, deixar o já pensado para trás.”

Utilizando as ideias de Larrosa (2015) de *experiência* e *experimento* para pensar a educação bilíngue de surdos, busca-se o afastamento do bilinguismo enquanto experimento e uma aproximação enquanto experiência, pois o experimento é genérico e a experiência é

singular; e, “se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade” (2015, p. 34).

2.3 LIBRAS - DAR A "VER" A LINGUAGEM

Estranho, esse tremor de experimentar
sensivelmente as palavras.

Jorge Larrosa

Ao abordar a educação bilíngue de surdos, na esteira de Karnopp e Lopes (2014) não se pretende comparar experiências escolares e nem apontar qual o é melhor lugar para que a educação de surdos se efetive, pois o espaço físico não é determinante das práticas docentes e da aprendizagem que ali se realiza; sendo que a escola “(...) como espaço e tempo de convívio, é constituída por atores sociais fabricados na e pela cultura” (THOMA, 2006, p. 24). Portanto, independentemente do espaço habitado, nesta parte do capítulo, busca-se evidenciar as condições linguísticas das pessoas surdas e a situação escolar, diante de como se efetiva seu processo de aquisição da linguagem e suas especificidades.

Destacamos ainda que espaços educacionais adequados às crianças surdas requerem que se considere a aquisição da linguagem nesse processo. A aquisição da língua de sinais precisa ocorrer com os pares surdos, em companhia de professores surdos ou professores ouvintes bilíngues, em um ambiente que considere a língua de sinais como primeira língua. Esse é o modo de acesso e imersão linguística que favorece a constituição de uma língua no sujeito, condição primeira para tantos outros aprendizados. (KARNOPP; LOPES 2014, p. 44)

As crianças não nascem com uma língua adquirida e, desta forma, as crianças surdas não nascem sabendo a língua de sinais, para isso é fundamental que sejam expostas a um ambiente linguístico que possibilite interações sociais e trocas comunicativas. A aquisição da língua pela criança ouvinte é um processo que acontece de forma espontânea, não é necessário ensinar a língua da comunidade à criança, basta que esteja em contato com outros falantes. No entanto, a maioria das crianças surdas nasce em famílias de pais ouvintes que não conhecem a língua de sinais, ocasionando que adquira a língua tardiamente e fora do ambiente familiar quando há o encontro surdo-surdo.

Assim como citado, também, por Moura (2013) e por Gurgel *et al* (2016), a escola tem se caracterizado como o lugar em que acontece a aquisição da linguagem dessas crianças. A maioria das crianças e, inclusive, adolescentes surdos tem ingressado na escola sem conhecimento da língua de sinais, com resquícios de oralidade ou, ainda, sem uma língua constituída. Geralmente, é no espaço escolar que encontrarão outras pessoas surdas

sinalizantes de Libras e que passarão a adquirir essa língua de forma natural e espontânea, no contato com os demais, sem haver necessidade que alguém os ensine de forma sistemática.

A língua transforma a experiência e os sujeitos, fazendo com que descubram novas formas de pensamento, transformando suas concepções de mundo, constituindo-os como humanos. Nesse caso, considera-se fundamental problematizar não só o desenvolvimento linguístico dos sujeitos surdos, diante do processo que ocorre a sua aquisição da linguagem, como também o desenvolvimento cognitivo, psíquico e social.

“O homem é inseparável das palavras. Sem elas é inatingível. O homem é um ser de palavras” ressalta Paz (2012, p. 38), afirmando que a palavra é o próprio homem, pois não há pensamento sem linguagem; e, assim, a linguagem é uma condição da existência do homem e não um objeto ou um sistema convencional de signo que o homem pode aceitar ou não.

Os humanos são seres de muitas linguagens; humanidade e linguagem estão numa relação intrínseca de mútua dependência, sendo que a linguagem verbal é marca constitutiva e característica básica da espécie humana, afirma Faraco (2012). A linguagem fez parte da preocupação central de Vygotsky (1984, 2001) e teve um lugar destacado em sua teoria, abordando-a não como um sistema linguístico de estrutura abstrata, mas em seu aspecto funcional e psicológico; interessando-lhe estudar a linguagem como constituidora do sujeito, enfocando a relação pensamento e linguagem em seus estudos (FREITAS, 1994). Para Vygotsky (2001) o sujeito cria a si mesmo nas relações sociais e é resultado de sua própria atividade; rompendo com o empirismo e o inatismo, o sujeito não se constitui de fenômenos internos e nem é o resultado, de forma passiva, de seu meio social.

Vygotsky (1984, 2001) preocupou-se em compreender os aspectos filogenéticos (evolução da espécie) e ontogenéticos (desenvolvimento do indivíduo) do desenvolvimento humano e buscou construir um paradigma de compreensão do sujeito (GERALDI, BENITES, FLICHTNER, 2006), no qual a sua abordagem esteve relacionada à interação e às práticas sociais, tendo centralidade no conceito de mediação; pois, a relação do homem com o mundo é mediada por instrumentos e signos. O signo é abordado como mediador que desempenha um papel de instrumento psicológico, tendo significados construídos e reelaborados na cultura e que são responsáveis pelas transformações das funções elementares em funções superiores.

O princípio da origem social das funções psicológicas superiores se constitui como peça fundamental do trabalho de Vygotsky. As funções psicológicas superiores são de natureza cultural e têm origem em processos sociais, sendo que no plano individual elas são transformações que acontecem durante o processo de internalização. Essas funções são mediadas pelos instrumentos e signos, que são de caráter externo, culturais e históricos. É na

zona de desenvolvimento proximal – conceito introduzido por Vygotsky – que pode ocorrer a transformação dos processos intersíquicos em intrapsíquicos, onde o novo se cria, sempre mediado pelas interações sociais. A ZDP se refere ao caminho que o indivíduo percorrerá para desenvolver as novas funções, é um diálogo entre a criança e o seu futuro. A colaboração e o ambiente social são elementos fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Todas as crianças são sujeitos sociais desde o princípio, destacam Geraldi, Benites e Flichtner, (2006). Segundo Vygotsky (2001) antes de as crianças desenvolverem a linguagem enquanto sistema simbólico, há um período em que elas realizam algumas ações e resolvem situações práticas sem a mediação da linguagem e sem um interlocutor que compartilhe um sistema de signos, o que muitas vezes dificulta que a família perceba a surdez da criança no primeiro ano de idade. Há uma fase do desenvolvimento em que as crianças - surdas e ouvintes - terão reações e manifestações que não necessitarão das funções psicológicas mais elaboradas, assim como o choro, o riso, o tentar pegar algum brinquedo, o balbucio, quase sempre na tentativa de atrair a atenção de um adulto; e, de acordo com Freitas (1994), percebe-se a presença social da fala desde os primeiros meses da criança, pois no pensamento pré-linguístico pode se estabelecer o desenvolvimento da fala da criança pré-intelectual e o desenvolvimento de seu pensamento.

Quando as crianças estão em um ambiente que favoreça aquisição da linguagem, inicia-se uma nova forma de funcionamento psicológico no qual o pensamento se torna verbal e a fala intelectual, como sistema de signos mediados pelos significados dados pela linguagem, fazendo com que a criança comece a perceber o propósito da fala. Nesse período, caso a criança surda tenha dificuldades para o acesso a uma língua como forma de interação, o seu desenvolvimento acontecerá de forma distinta ao da criança ouvinte. Neste caso, cabe ressaltar que a linguagem tem uma função discursiva e intelectual essenciais para o desenvolvimento das pessoas na sua condição humana.

No que diz respeito à criança ouvinte, a mãe (ou outro adulto) e demais familiares conversam com o filho, contam histórias infantis, imitam os sons dos animais, brincam usando a linguagem, sendo nessas interações sociais e nesse ambiente que as crianças vão analisando e significando os objetos, dando sentido a eles. O primeiro uso da linguagem, geralmente, acontece entre a mãe (ou outro adulto) e a criança, havendo um intercâmbio contínuo entre eles, de forma natural; a criança faz gestos e aponta para o objeto que quer alcançar, interpretado pela mãe, que lhe atribui o significado de que a criança deseja pegar o objeto (GERALDI; BENITES; FLICHTNER, 2006). Na ontogênese do gesto de apontar da criança, esse ato não significa mais uma tentativa de pegar algo, mas um signo do desejo,

onde Vygotsky (2001) ressalta a importância dos instrumentos e signos nas funções psicológicas superiores. A criança é um sujeito dessas relações sociais e sua sociabilidade pertence aos aspectos da existência humana. Desta forma, “o ambiente social é uma condição fundamental para o desenvolvimento da criança, para a origem e a diferenciação de suas qualidades e funções humanas” salientam Geraldini; Benites; Flichtner, (2006, p. 27). Porém, diante da forma como se efetivam as interações entre as crianças surdas e suas respectivas famílias ouvintes, reflete-se sobre o processo de aquisição da linguagem, levando em conta as barreiras de comunicação existentes.

O início do contato através da linguagem, enquanto sistema simbólico, pela criança surda com a família ouvinte ocorre por meio da língua portuguesa. Para Moura (2013), mesmo que essa criança tenha um resíduo auditivo e possa ouvir um pouco, o mundo dos sons e da linguagem são diferentes daquele percebido pela criança ouvinte. Para essa pesquisadora, a criança surda poderá perceber alguns sons, mas dificilmente fará as associações que aquelas que são ouvintes fazem de forma tão natural; ressaltando que para o aprendizado da língua oral são necessárias medidas reabilitadoras e clínicas, com resultados que podem ser positivos ou não; mas, que não acontece de forma espontânea. Nessa situação, a língua portuguesa não se desenvolverá de forma natural nas trocas comunicativas com os familiares ouvintes, e nem sempre possibilitará que a criança produza significados, pelo fato de não se constituir como a língua do pensamento, sendo que “o significado é um fenômeno da fala; palavras sem significado são apenas um som vazio” (FREITAS, 1994, p. 94). Para Vygotsky (2001) o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir.

Encontramos no *significado* da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra (...) é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno do discurso. Mas, como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento.

Assim, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno do discurso e intelectual, mas isto não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos de vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o

pensamento. (VYGOTSKY 2001, p. 398)

Portanto, ao mesmo tempo em que a linguagem exerce uma função organizadora e planejadora do pensamento da criança, ela tem também uma função social e comunicativa, ressalta Freitas (1994). Diante do exposto, o acesso tardio a uma língua pode ocasionar um atraso da linguagem ocasionando que a criança surda não compreenda o mundo da mesma maneira que a criança ouvinte o faz. Tais questões remetem à importância da linguagem para o desenvolvimento social, cognitivo e psíquico, possibilitando que a pessoa surda produza significados e conhecimento de mundo, sendo fundamental que crianças surdas sejam expostas o quanto antes a uma língua que possa ser adquirida espontaneamente sem barreiras e que possibilite o seu desenvolvimento, como a língua de sinais (MOURA, 2013; PEREIRA, 2014).

Quadros (1997) salienta que se a língua oral é adquirida de forma sistematizada pelos surdos e é a língua que os surdos encontrarão barreiras e dificuldades para aprender; e, se a língua de sinais é uma língua adquirida de forma natural no contato com outros surdos ou ouvintes usuários dessa língua, então, as pessoas surdas têm o direito de aprender a língua de sinais e de serem ensinadas nessa língua. A criança não pode ser privada da linguagem, que é o seu instrumento mental, sendo que todas as pessoas têm esse direito enquanto seres humanos. De acordo com Svartholm (2014), na perspectiva bilíngue a fala pode ser considerada como um complemento à língua de sinais e à língua escrita e não como um meio para a aprendizagem da língua como tal.

É pertinente ressaltar que as pessoas surdas não são iguais, sendo que grande parte da diferença entre elas se deve a como se efetivou o desenvolvimento e a aquisição da linguagem. Para Larrosa (2015) as pessoas são sempre singulares, únicas, inidentificáveis e incompreensíveis na experiência; e, a experiência é sempre singular e não do âmbito individual. Neste sentido, nas experiências com a linguagem, a idade em que a surdez ocorre pode resultar na surdez pré-linguística ou pós-linguística⁵, interferindo na forma como se efetiva o processo de aquisição da linguagem e, conseqüentemente, nas maneiras de comunicação, diferindo de um sujeito para outro.

Mas, independentemente da idade em que ocorre a surdez na criança, a língua de sinais se destaca pela importância na apropriação da linguagem e desenvolvimento da criança surda, possibilitando a relação pensamento e linguagem e a sua constituição como ser social.

⁵ Surdez pré-linguística é quando ocorre a surdez antes da aquisição de uma língua; e surdez pós-linguística é quando ocorre após a aquisição da língua.

Moura (2013,) destaca a importância de a Libras estar presente no universo da criança surda da mesma forma que a língua oral está no universo da criança ouvinte, para que ela possa ser adquirida de forma plena e possibilitando que essas crianças se constituam como seres de linguagem.

Gesueli (1998), em sua tese de doutorado, investigou crianças que estavam em fase de aquisição da Libras, e tendo como referencial os dados coletados em sua pesquisa, entre as constatações, apontou que: a) É por meio da língua de sinais que as crianças buscam ler e interpretar o português escrito, partindo dos sinais para chegar à escrita. No processo de construção da escrita, a língua de sinais é base para a aprendizagem do português, significando o mundo e a palavra. b) O apoio na dimensão visual na significação da escrita é muito relevante no processo de construção da escrita. As crianças fazem um recorte da palavra em português, levando em conta a configuração da escrita. c) As crianças não fazem uma combinação meramente aleatória entre as letras do alfabeto, pois tratam os signos visuais de forma inteligente e fundamentam suas respostas no que já conhecem do português escrito. Essa pesquisadora ressalta que entre diferentes abordagens educacionais, quando a língua de sinais passa a ocupar um lugar significativo no projeto institucional é gratificante observar o quanto os alunos podem avançar no que se refere aos usos da linguagem, da compreensão e da construção da sua identidade. As próprias crianças tomam iniciativas e negociam sentidos com os profissionais ou com os próprios colegas, efetuando correções em relação ao seu interlocutor e interagir por meio dessa língua. Gesueli (1998) ressalta que suas reflexões e o estudo da sala de aula a levaram a afirmar a importância da língua de sinais no trabalho educacional com a criança surda e a certeza de que esse trabalho somente ocorreu de forma exitosa diante da participação de instrutor surdo fluente em Libras, tendo em vista que ela, como pesquisadora e professora da turma, não tinha fluência em na língua em questão.

A aquisição da Libras pelas crianças surdas também tem um papel essencial para a apropriação da língua portuguesa escrita, diante da necessidade da aquisição de uma L1 para que a criança aprenda a L2, pois de acordo com Moura (2013, 17) “ (...) a Libras, como uma primeira língua completamente adquirida lhe forneceria a base para poder aprender a sua segunda língua: a Língua Portuguesa, seja na modalidade oral, seja na modalidade escrita”. Para essa autora, esse é um princípio fundamental para uma efetivação exitosa de aquisição bilíngue de surdos.

Leeson (2006), ressalta que para implementar programas realmente bilíngues, algumas condições são necessárias, dentre elas: o entendimento que as crianças surdas podem aprender se lhes forem dadas as condições necessárias; o reconhecimento da língua de sinais

como uma língua genuína e de acesso ao currículo; uma acepção de bilinguismo como um novo olhar sobre a surdez e não um método para facilitar a aprendizagem da língua majoritária; a avaliação das aprendizagens na primeira língua dos alunos; a formação de docentes surdos e ouvintes atendendo a diferença surda; a produção de materiais bilíngues; a articulação com as famílias e com a associação de surdos e o apoio do Estado na implementação das políticas linguísticas.

Na educação bilíngue, em consonância com o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* do MEC/SECADI – Brasil (2014), faz-se necessário prover espaços para aquisição da Libras, tendo em vista que a maioria das crianças surdas não tem acesso a essa língua no ambiente familiar. Portanto, no espaço escolar, as atividades para aquisição da língua de sinais envolvem interação, conversação, contação de histórias, entre outros, sendo que na Educação Infantil os profissionais que atuam no processo de aquisição da linguagem dessas crianças devem ser fluentes em língua de sinais, prioritariamente surdos.

O professor surdo ocupa um papel importante de mediador no desenvolvimento linguístico da criança surda, função que geralmente é realizada por um adulto no ambiente familiar quando os pais utilizam mesma língua que ela. Ao promover o encontro surdo-surdo e valorizar o profissional surdo, a escola contribui para a criação de um ambiente propício para a aquisição da linguagem, destacando-se também a identificação das crianças com o adulto surdo. Em trechos de depoimentos, pesquisadores surdos apontam a importância da relação surdo-surdo: “E também é importante por causa da identidade. (...) surdo fica à vontade só com surdo, (...) se professor mostra identidade surda, o surdo percebe igualdade entre eles, entre si e a troca, cria identificação com o contato” (ANDREIS-WITKOSKI, 2012, p. 101); “Aquilo que senti naquele momento de encontrar um sujeito igual a mim, na escola, meu primeiro encontro com um sujeito igual a mim, era o que procurava, aquilo me encantou (...)” (PERLIN; REIS, 2012, p. 38); “(...) aquilo no momento do meu encontro com os outros surdos era igual o que eu queria, tinha a comunicação que eu queria. Aquilo que identificava eles identificava a mim também e fazia ser eu mesma, igual” (PERLIN, 2005, p. 54).

Para Perlin (2005) o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, pois é como um abrir do baú que guarda os adornos que faltam ao personagem. Nesse sentido, Andreis-Witkoski (2012) chama atenção para a importância da convivência entre crianças e jovens surdos com outros interlocutores surdos adultos e não só a sua identificação com o professor surdo, o que pode contribuir para formar um imaginário e perspectiva de sucesso em todas as áreas, assim como é possível com o ouvinte.

Diante de tais considerações, a língua de sinais não deve ser tratada como um método ou mero instrumento a serviço do professor para a aprendizagem da língua majoritária escrita (HOFFMEISTER, 1999; GOMES, 2010, GESUELI, 2015); pois, uma língua não é um método, é um instrumento mental para a comunicação e um traço identitário, assim como a língua portuguesa também o é, por exemplo, quando mostra as diferentes identidades se falada com sotaque nas diferentes regiões do Brasil, ou, ainda, o Português dos países africanos ou de Portugal. Assim, é necessário *pensar de outro modo* e entender a centralidade da língua de sinais na aprendizagem de uma língua adicional na modalidade escrita (MÜLLER, 2016). Evidencia-se que em muitas escolas, inclusive de surdos, a língua de sinais é usada apenas como meio para a aprendizagem da língua portuguesa, sendo apenas uma disciplina ofertada como uma maquiagem para que a escola seja concebida como bilíngue; sendo que na prática cotidiana não é a língua de instrução utilizada na escola no que se refere à função que as línguas têm no ser humano (ANDREIS-WITKOSKI, 2012). Ou seja, a língua de sinais está presente na escola, como sendo uma língua adicional à língua portuguesa, quando deveria ser o contrário. Lebedeff (2004, p. 130) ressalta que “(...) a língua de sinais está sendo utilizada mais como uma língua de tradução de conteúdos oficiais do que uma língua que produza significados, que produza e transmita cultura”. Essa forma do uso da língua de sinais na escola está vinculada a uma domesticação escolar, produzida pela forma mecânica e artificial que a escola tem ensinado a língua escrita, havendo o desaparecimento da autoria, ou até mesmo a sua ausência; ou seja, o autor não se reconhece no texto, a artificialidade e impessoalidade se tornam marcas de suas produções textuais. A partir da perspectiva da língua em uso, considera-se fundamental pensar o seu ensino como conhecimento e produção, enquanto experiência transformadora e não simplesmente como a assimilação de mecanismos codificados, como é encontrada no ensino que toma como princípio o reconhecimento e a reprodução de regras.

Desta forma, para se compreender relação da linguagem na educação de surdos, Moura (2013) aponta que:

- a língua de sinais é adquirida, e não ensinada;
- para o desenvolvimento da linguagem é importante que a criança tenha interesse e desejo fazer parte da situação comunicativa;
- a língua deve ser experienciada de diversos jeitos e em diferentes gêneros;
- a aquisição da linguagem acontece em contextos significativos;
- não se pode esquecer a relação entre língua, linguagem, identidade, cultura e comunidade; sendo que a língua possibilita as identidades políticas, as políticas de identidade

e as identidades em políticas.

Diante do exposto, retornando ao texto da epígrafe deste capítulo, tendo como ponto de partida a diferença linguística e cultural das pessoas surdas, o próximo capítulo propõe “dar uma volta à terra seca” no que se refere às questões que envolvem o letramento, mais especificamente a escrita, da pessoa surda.

3 A ESCRITA: O VEROSSÍMIL E O EFÊMERO DA PALAVRA

Já que se há de escrever, que pelo menos não se esmaguem com palavras as entrelinhas.

Clarice Lispector

Este capítulo, inicialmente, situa a escrita na história da humanidade com a intenção de evidenciar o uso para o qual o sistema de escrita foi criado: para representação e não para a codificação. A importância de abordar essa questão diz respeito à forma como a escrita tem sido tratada na escola pelos professores, com destaque à educação de surdos. Em seguida, o texto discorre sobre a função social da escrita e os aspectos conceituais da alfabetização e letramento, ressaltando a diferença linguística e cultural que envolve as crianças surdas no processo de apropriação da escrita. Tendo em vista o jeito surdo de ser, aponta-se para as práticas de letramento visual e o uso das tecnologias digitais, diante dos recursos multimodais e multissemióticos, fazendo o uso de textos diferidos, permanentes e objetivos, os quais podem ser textos escritos e em vídeo gravações, conforme salienta Peluso (2018). E, por último, é apresentada uma sistematização das pesquisas científicas e acadêmicas realizadas na última década e que tiveram como objeto de estudo a escrita na educação de surdos.

3.1 AS PALAVRAS VOAM

Verba volant scripta manent. As palavras faladas voam e as palavras escritas permanecem, diz o ditado latim referindo-se à efemeridade e transitoriedade da palavra falada e à duração e constância da palavra escrita ao atravessar o tempo e o espaço por meio do registro de informações e conhecimentos que fazem parte da cultura humana. A escrita tem sido usada em coisas que vão desde um simples bilhete ou e-mail até a textos que transmitem uma herança cultural de uma geração para outras, podendo ser considerada como uma das invenções tecnológicas mais importantes da história da humanidade (MARCUSCHI, 2010). Nesse sentido, o pesquisador francês Charles Higounet (2003) afirma que a escrita faz parte da civilização de tal maneira que é possível dizer que a história da humanidade se divide em duas eras: antes e a partir do surgimento da escrita; futuramente, podendo surgir uma terceira era: depois da escrita.

Sobre a efemeridade da palavra falada e a duração da palavra escrita, Street (2010) afirma que essa distinção não é clara e nem categórica, tendo em vista que os materiais escritos podem ser passageiros e a língua falada – e também, sinalizada – pode ser gravada, possibilitando que as práticas de letramento tenham ampla variedade de formas. Desde o surgimento das tecnologias associadas à informática houve uma ampliação no registro da fala

e dos sinais, desencadeando mudanças sociais importantes e ocorrendo o uso de linguagens diferentes em variados contextos sociais. No que se refere à fala e à escrita, Marcuschi (2010) ressalta que estas são atividades comunicativas e práticas sociais *situadas* que contemplam o uso real da língua, sendo que na primeira pode haver a interação face a face e, na segunda, a interação entre leitor e texto escrito; e, nesse sentido, aponta as diferenças entre as modalidades de língua existentes nessas ações, que se efetivam nas práticas sociais de produção textual. Ainda, no que se refere a diferença nas modalidades de língua e de seu uso, evidencia-se a *textualidade diferida*, que é entendida como a textualidade materializada por um meio tecnológico, como as gravações em vídeo, onde enunciado e enunciador estão separados no momento da enunciação (PELUSO, 2014, 2018).

Apesar de ser um tema de pesquisa presente nos meios acadêmicos, a escrita é milenar e possui uma história longa, não linear e complexa. Embora haja vestígios de escrita que datam de mais de cinco mil anos na Mesopotâmia, a comunicação escrita pode ser considerada muito recente se comparada à comunicação oral, usada há aproximadamente cem mil anos (FARACO, 2012). A escrita é uma invenção provocada pela cultura e causou vários impactos nas próprias culturas em que surgiu; mas, nem todos os povos a desenvolveram, ocasionado que muitas línguas não tiveram ou não possuem uma maneira de escrever seus registros; porém, ressalta-se, todos os povos são orais, pois a oralidade - enquanto uma forma de produção textual e discursiva para fins comunicativos - é uma prática social inerente ao ser humano (MARCUSCHI, 2010). É relevante mencionar que as línguas não existem somente na modalidade oral; as línguas de sinais, de modalidade visual e gestual, possuem a mesma finalidade comunicativa que as línguas orais. As línguas de sinais eram consideradas línguas ágrafas; mas, atualmente, diante de pesquisas desenvolvidas em torno da escrita de sinais - como o SignWriting -, alguns pesquisadores, como é o caso de Gesser (2009), consideram que essa escrita tem sido caracterizada como um sistema que possibilita o registro das línguas de sinais.

Uma das hipóteses para o surgimento da escrita é que ela se deu devido à necessidade de registros gráficos para a contabilidade nas transações comerciais dos povos antigos; portanto, a escrita teria surgido em sincronia com o desenvolvimento das atividades econômicas na Antiguidade. Mesmo que esses povos tenham usado desenhos, sinais e imagens para transmitir mensagens, a escrita propriamente dita começou quando foi elaborado um conjunto organizado de signos ou símbolos, possibilitando que as pessoas pudessem realizar diversos tipos de registros, como as suas narrativas épicas, a transcrição de hinos religiosos, poemas e outros documentos da época. Segundo Higounet (2003), entre as

escritas mais antigas da humanidade está a cuneiforme (em forma de cunha), criada pelos sumérios aproximadamente no quarto milênio antes da nossa era; sendo que, no decorrer dos anos, essa escrita passou por evoluções internas e expandiu-se pela Mesopotâmia e Ásia. Utilizando signos de base logográfica, assim como a escrita cuneiforme, surgem outros sistemas de escrita como o egípcio, desenvolvido no terceiro milênio antes de Cristo, por meio de hieróglifos; e, o chinês, desenvolvido no segundo milênio antes de Cristo, utilizando ideogramas, que ainda hoje se encontram em uso.

Historicamente, de acordo com as necessidades dos povos, houve uma grande mudança na forma de organização dos signos na passagem de sistemas logográficos para sistemas silábicos e alfabéticos. Entre as principais evoluções está o fato de que um sistema logográfico pode necessitar de milhares de signos, enquanto que um sistema silábico pode ser funcional com cerca de cinquenta ou sessenta símbolos, enquanto que um sistema alfabético funciona perfeitamente com aproximadamente vinte ou trinta signos; assim, com o sistema alfabético se evidencia uma grande versatilidade e funcionalidade, favorecendo um domínio mais rápido da notação da escrita (FARACO, 2012).

Conforme Ferreiro (2013, p. 29), pesquisas apontam que nenhum dos sistemas de escrita original é puro; por exemplo, “o sistema cuneiforme mesopotâmico é uma mistura de logogramas, signos com valor silábico e signos categoriais silenciosos”; e, também, foram encontrados elementos fonéticos na escrita cuneiforme durante o uso de um pictograma para designar um objeto de nome foneticamente semelhante, não sendo apenas o objeto por ele representado. A escrita silábica começou a ser vista como uma maneira mais versátil de definir a simbologia empregada nas palavras; assim, a alteração dos caracteres e signos escritos foi tornando o sistema mais funcional e auxiliando na redução na quantidade de caracteres.

Foi nesse contexto que surgiu a escrita alfabética, aproximadamente mil anos antes de Cristo, desenvolvida pelos fenícios, composta por apenas vinte e dois caracteres, sendo todos eles consoantes. Tais signos serviram de base para a invenção do alfabeto hebraico e, também, do grego. O sistema de escrita fenício foi adaptado pelos gregos, que lhe acrescentaram os símbolos relativos às vogais, passando a ter vinte e três letras e, posteriormente, servindo de modelo para outros alfabetos europeus e latinos (HIGOUNET, 2003).

Outra característica distinta entre os sistemas é que as escritas logográficas ou ideográficas grafam os significados, o conteúdo semântico da fala; e a escrita alfabética busca grafar os significantes, os sons da fala, os quais se decompõem em unidades mínimas - os

fonemas -, que embora sejam entidades abstratas, é possível registrá-las em forma de letras ou grafemas, ressalta Soares (2016), ao afirmar que essa “conversão” de sons em letras é a essência da escrita alfabética.

Tendo em vista o processo de surgimento da escrita e sua evolução na história da civilização humana, é possível afirmar que ela foi inventada como um sistema de representação e não como um processo de codificação. Um código é um sistema que substitui ou esconde signos já existentes; por exemplo, a escrita em Braille é um código que substitui as letras do alfabeto e possui características que possibilitam a escrita e leitura pelas pessoas cegas; outro exemplo é quando crianças ou jovens criam códigos para esconder grafemas para que outras pessoas não tenham acesso ao que escreveram. Nesses casos citados, decifram-se os signos ou sinais, justificando o uso do verbo decodificar. Soares (2016) evidencia que o sistema alfabético não substitui outro preexistente, os grafemas não substituem os sons da fala, mas os representam; e, nesse sentido, a escrita não é considerada apenas um código. A escrita foi historicamente construída como um sistema de representação externa, que se materializa como um sistema notacional, sendo que essa é a perspectiva da escrita para a criança no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A escrita, como uma invenção cultural, no âmbito educacional tem sido caracterizada “(...) ora como um *código*, ora como a invenção de um *sistema de representação*, ora ainda como a invenção de um *sistema notacional*” (SOARES, 2016, p. 46). Para essa autora, a escrita é um sistema de representação porque a criança, em seu processo de compreensão da língua escrita - que se inicia antes da instrução formal -, “reconstrói” o processo de invenção do ato de escrever como representação. Mas, ao compreender o que a escrita representa (a cadeia sonora da fala, não seu conteúdo semântico) a criança precisa aprender também a notação com que, arbitrariamente e convencionalmente, são representados os sons da fala (os grafemas e suas relações com os fonemas, bem como a posição desses elementos no sistema); e, desta forma, caracterizando-se também como um sistema notacional.

Compreender o que e como as letras notam e representam faz parte de um processo fundamental para que a criança aprenda a escrever; porém, para Faraco (2012) a escrita não se esgota na notação, aprender as práticas escritas exige um mergulhar em tradições discursivas, pois diz respeito não somente aos sistemas de transcrição gráfica da linguagem verbal; mas, fundamentalmente à mobilização de vários saberes, como os gramaticais, lexicais, sociais, textuais, etc., e de práticas cognitivas e socioculturais que não começam e nem terminam com o domínio da alfabetização. A alfabetização é apenas o momento específico de aprendizado do sistema de notações gráficas.

A ideia de que a escrita não é um código de transcrição da língua oral – mas, sim, um sistema de representação da realidade - e, que o processo de alfabetização é o domínio progressivo desse sistema – que se inicia antes da criança se escolarizar -, e não a aquisição de habilidade mecânica, está entre algumas similaridades das abordagens sobre a escrita de autores como Vygotsky, Luria e Ferreiro, ressalta Oliveira (1993, 2000).

Vygotsky (1984), assim como Ferreiro (2001), postula que a criança, imersa na sociedade letrada, está exposta às características, funções e modalidades de utilização da língua escrita e aos seus diferentes usos, que vão lhe permitir desenvolver pressupostos sobre esse objeto cultural; a criança adquire noções sobre a escrita antes de se escolarizar, as quais serão sistematizadas em situações formais de aprendizagem. Luria (1988, p. 143), no mesmo campo teórico e empírico que Vygotsky, salienta que “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”, sendo que o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita não se caracteriza quando a criança começa a escrever em seus cadernos, pois quando ingressa na escola a criança já adquiriu habilidades que lhe possibilitarão aprender a escrever. Para o autor, as origens desse processo se situam na *pré-história* do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil.

Porém, segundo Vygotsky (1984), mesmo fazendo parte de uma sociedade letrada a criança não se torna alfabetizada sozinha; diferentemente do ensino da língua falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da escrita depende de um treinamento artificial, de um ensino sistemático, pois a aprendizagem de um objeto cultural tão complexo como esse depende de processos deliberados de ensino. Desta forma, o autor se preocupa com uma intervenção pedagógica intencional para que a criança aprenda ler e escrever, pelo fato que o mero contato com o objeto não garante a aprendizagem, sendo necessária a mediação de outras pessoas - nesse caso, o professor - para o desenvolvimento do processo da apropriação da escrita. Luria (1988, p. 144) postula que, diferentemente de outras funções psicológicas, “(...) a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação”, e que funciona como instrumento que possibilita a ampliação da capacidade humana de registro, transmissão e recuperação de ideias, conceitos, informações.

As contribuições de Vygotsky (1984, 2001), Luria (1988) e Ferreiro e Teberosky (1999) têm sido importantes nos estudos referentes à apropriação da língua escrita. Mas, embora haja similaridades em alguns pressupostos, há diferenças significativas entre as ideias de Ferreiro e Teberosky e de Vygotsky e Luria. A teoria de Ferreiro está centrada na natureza interna da escrita enquanto sistema, ao passo que Vygotsky e Luria têm o olhar voltado para a

investigação de como a criança aprende as funções da escrita e de como desenvolve a necessidade de utilizá-la como instrumento psicológico (OLIVEIRA, 2000).

No texto “O desenvolvimento da escrita na criança”, em uma perspectiva de estudar a pré-história da escrita, Luria (1988) apresentou um estudo realizado com crianças que ainda não sabiam escrever, no qual solicitava que registrassem sentenças simples, curtas e não relacionadas, como memória das tarefas. O autor buscou descrever como crianças de várias idades responderam às atividades e traçou os estágios do desenvolvimento da escrita desde seu início, conforme descrito, de forma sintetizada, a seguir:

a) Primeiramente, a fase *pré-instrumental*. A criança não usa a escrita como um instrumento; o ato de escrever não é um meio para recordar, não sendo utilizado como um recurso para a memória. Nessa fase, a escrita é usada de forma externa, como imitação do adulto; escrever está dissociado da sentença a ser escrita. Por exemplo, a criança faz rabiscos, imitando a escrita dos adultos; porém, o escrever não tem valor instrumental e não auxilia na recuperação da informação registrada;

b) Fase da *escrita topográfica*. Nesta fase a escrita ainda não se relaciona com um instrumento a serviço da memória. A criança usa a escrita de forma primitiva, escrevendo por meio de sinais topográficos que agem como função auxiliar de um signo. Ou seja, as garatujas da criança não são simples rabiscos, são registros que auxiliam na leitura posterior da escrita.

c) Nesta fase inicia a *transição* de um estágio de escrita não diferenciada para um nível de signos com sentidos que expressam um conteúdo. A criança pode tentar registrar o conteúdo da sentença sem ultrapassar os limites dos rabiscos imitativos e arbitrários; porém, marcam diferenciações na sua escrita, como o ritmo da frase pronunciada no ritmo do sinal gráfico, passando a produzir uma escrita relacionada à fala a ser registrada, fazendo diferenciações à medida que buscava expressar cor, forma, tamanho e quantidade. Nas produções das crianças, as palavras foram registradas com simples linhas e as sentenças por longos e complicados rabiscos; e quando eram registradas sentenças expressando quantidade, a sentença que continha um número menor, também era registrada com um rabisco menor.

d) Esta é a fase da *escrita por imagens*, que começa a ceder lugar à escrita alfabética simbólica. A criança é capaz de utilizar representações pictográficas como forma de escrita, produzindo desenhos para registrar diferentes conteúdos da fala como auxílio da memória.

Após essa fase, a criança iniciará o processo de apropriação do sistema convencional da escrita, que geralmente envolve uma situação de escolarização formal. Essa fase não é objeto de preocupação de Luria que, assim como Vygotsky, se interessou pela fase anterior ao processo de escolarização, denominada de *pré-história* da escrita.

Silva (2008), em sua tese de doutorado, realizou um estudo utilizando a mesma metodologia que Luria (1988), com o objetivo de identificar o trajeto percorrido pela criança surda para a aquisição da escrita. Os colaboradores surdos dessa pesquisa estavam na mesma faixa etária que as crianças que participaram da pesquisa de Luria – 4 a 6 anos – e frequentavam a Educação Infantil em uma escola de surdos. Mesmo havendo diferenças, a pesquisa coincide com a de Luria, onde a pesquisadora identificou quatro características de como as crianças produzem ensaios que levam à significação da escrita, são elas:

a) A primeira característica, que corresponde à fase pré-instrumental apresentada por Luria, manifesta-se na criança surda como a forma primitiva de desenho ou pela produção de formas gráficas sem valor simbólico;

b) a segunda característica se manifesta por meio de formas pictográficas de escrita, a frequência e a intensidade que são realizadas, evoluindo para formas esquemáticas de representação. Esses pictogramas identificados cumprem o papel de instrumentos simbólicos e podendo agir como recurso para a memória, fazendo com as crianças relembrem os conteúdos registrados. Diferentemente da fase escrita pictográfica apresentada por Luria, com crianças ouvintes, evidenciou-se que a criança surda apresenta uma escrita pictográfica de caráter durável, que resiste e se sobrepõe aos conhecimentos acerca da escrita convencional, adquiridos por meio do ensino formal;

c) na terceira característica foi identificado o registro gráfico de sinais da Libras, que podem se assemelhar à escrita de sinais – SignWriting –, como uma manifestação criativa e sofisticada de suas funções psicológicas superiores. Esse registro pela criança surda pode ser o equivalente à tentativa de representação do ritmo sonoro, manifestado pela criança ouvinte. Portanto, para o registro de ideias, a criança surda que usa a língua de sinais pode fazer uma relação entre os movimentos dos sinais que compõem a Libras e a materialização gráfica desses sinais;

d) na quarta característica são evidenciadas formas diferenciadas para o registro da palavra falada e da palavra sinalizada. A criança surda busca registrar pictograficamente palavras e sentenças que lhes são apresentadas em Libras; e, utilizar a escrita alfabética quando solicitado o registro de palavras e sentenças apresentadas por meio da oralidade.

O estudo realizado por Silva (2008) identifica diferenças e singularidades no processo de apropriação de escrita pelas crianças surdas, na fase da Educação Infantil, apontando para presença de pictogramas nas suas produções, que possuem uma função diferenciada daquela apresentada pelas crianças ouvintes. Essas formas pictográficas se assemelham à escrita de sinais, na tentativa de registrar a Libras, estabelecendo uma relação

entre sinais e representação icônica e entre fala e escrita alfabética.

Diante do exposto e das especificidades apontadas, cabe evidenciar a função da escrita na sociedade e o que os sujeitos pensam e fazem com essa escrita, considerando a importância de questionar a concepção de língua presente nos espaços escolares. Há muitos anos, Vygotsky (1984) já evidenciava – a partir de uma perspectiva de ensinar a língua falada aos surdos –, que a atenção dos professores desses sujeitos estava concentrada na produção de letras de forma mecânica e na sua articulação distinta, resultando na produção de uma língua morta.

Pesquisadores, como Geraldi (1997) e Colello (2015), na esteira de Vygotsky, preocupam-se com a forma como a língua escrita é ensinada aos alunos, podendo colocar a linguagem escrita viva em segundo plano, não se fundamentando nas necessidades reais das crianças e na sua própria atividade, remetendo o ensino a um processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, em detrimento do aprendizado de uma língua viva. Em “A pré-história da linguagem escrita”, Vygotsky (1984, p. 119) inicia o texto com as seguintes palavras:

“Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.”

Vygotsky (1984) faz uma crítica ao ensino mecânico e artificial que concebe a escrita como uma complicada habilidade motora; e, evidencia que um sistema complexo de signos não pode ser alcançado de forma puramente externa e mecânica, mas sim como o resultado de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas na criança.

Neste sentido, Geraldi (1997) explicita que, muitas vezes, confunde-se *ensinar uma língua com o ensino da gramática*; e, por serem coisas muito distintas, são duas perspectivas diferentes de apropriação da língua, os objetivos alcançados a partir de cada uma delas quando os professores as utilizam em sala de aula, também são muito distintos. Em uma dessas perspectivas, a língua é vista como instrumento de comunicação e de uso em situações concretas de interação, contribuindo para desenvolver nos alunos as habilidades de expressão e compreensão: o uso da língua. Já na outra perspectiva, a língua é tomada como um objeto de estudo no qual se busca analisar e descrever os seus conceitos e mecanismos estruturais, tendo como objetivo o conhecimento do sistema linguístico: o saber a respeito das línguas.

A partir da perspectiva da língua em uso, *mesmo que o ensino não seja o foco deste trabalho*, considera-se fundamental pensar o ensino da língua como conhecimento e

produção, enquanto experiência transformadora e não simplesmente como a assimilação de mecanismos codificados, como é encontrada no ensino que toma como princípio o reconhecimento e a reprodução de regras.

Colello (2015), em sua Tese de Livre Docência, afirma que, quando a língua é entendida como processo de comunicação ativo, interativo e dialógico, que requer um posicionamento pessoal na relação com o outro, com o mundo, e com a própria língua: o ensino se faz com base no respeito às práticas culturais; as intervenções centradas nos exercícios de gramática cedem espaço para atividades de operações com a linguagem; os conteúdos programáticos se transformam em procedimentos textuais-discursivos; e os recursos e meios, pautados em formas artificiais da língua, dão lugar a textos autênticos com propósitos sociais.

3.2 A SURDEZ E A PALAVRA: DIFERENÇA LINGUÍSTICA

Diante da complexidade da tarefa de alfabetizar e letrar pessoas que utilizam uma língua que não é de modalidade oral e auditiva, mas visual e espacial – e que se caracteriza como a língua de instrução das pessoas surdas –, a apropriação da língua escrita tem sido um tema bastante discutido na área da educação de surdos.

A concepção de língua e linguagem adotada pelos docentes e o que é ensinado quando se ensina a língua escrita interferem fortemente na apropriação da escrita pelas crianças, apontam pesquisadores da área, como Soares (2016), Colello (2010), Geraldi (1997). A língua portuguesa, geralmente, é apresentada ao aluno surdo como uma ‘coisa de ouvinte’, não levando em conta que essa língua oral pode ser ensinada e apropriada como uma língua adicional à Libras (MÜLLER, 2016), tendo a diferença linguística como ponto de partida, de modo a garantir melhores condições de acesso às informações e à comunicação, possibilitando aos surdos novas modalidades de participação e maior independência na cultura contemporânea.

Há mitos e representações negativas que se constroem em torno das pessoas surdas sobre suas produções textuais em língua portuguesa. De acordo com a pesquisa realizada por Müller (2016), sobre o uso da língua escrita, é comum que professores posicionem os surdos como incapazes, porque não dominam a estrutura linguística da língua portuguesa; e, consideram que, como os surdos têm dificuldades em aprender a escrita, apresentam um ‘modo surdo de usar o português’; olhando-os como aqueles que são atrasados e precisam de mais explicação, dentre outras. Quando profissionais da educação instituem esse modo de pensar sobre os surdos, reforçam e propagam mitos generalizadores, que subestimam a

capacidade surda.

Mesmo que o foco desse estudo esteja voltado para os processos percorridos pela criança durante o desenvolvimento da escrita, ressalta-se a importância dessa questão, tendo em vista que influem no processo de aprendizagem da criança. Diante da concepção de língua concebida, pode ser estabelecido um abismo pedagógico entre as experiências vivenciadas pelos alunos em sala de aula e suas atividades sociais e culturais, tendo como pano de fundo os pressupostos e práticas docentes que negam a língua do outro e reproduzem práticas mecânicas e descontextualizadas.

A escrita é um sistema de representação e pode ser um objeto de conhecimento da criança; porém, é comum que no seu ensino professores façam uso dela, de forma distorcida, como uma técnica para transcrever a oralidade, atribuindo-lhe um valor instrumental. Dentre as práticas distorcidas e equivocadas encontradas na alfabetização de crianças surdas está a atividade de *copiar* (cópia do quadro, do livro, etc.), pois conforme apontam Góes e Tartuci (2014) e Favoreto da Silva (2017), é comum que essas pessoas façam cópias com letras bonitas e caprichadas em seus cadernos; porém, não compreendam os significados e sentidos das palavras, assim como uma pessoa brasileira poderia copiar (desenhar) um texto na língua japonesa sem entender o que escreveu. Ou seja, não há negociação de sentidos. Assim, de acordo com Pereira (2011), a alfabetização e letramento de surdos nos anos iniciais geralmente não têm atingido resultados positivos, sendo, na maioria das vezes, devido às barreiras de comunicação, às práticas docentes para o ensino da língua escrita, à concepção de língua adotada e ao desconhecimento sobre a diferença surda, fazendo com que esses alunos concluam a escolaridade sem serem capazes de interagir por diferentes vias, com diferentes pessoas, com diferentes propósitos, nos diferentes suportes, nem lidar com recursos de seu tempo e reagir a partir deles.

Mesmo que as práticas docentes influam na aprendizagem, neste estudo não se pretende pesquisar como os professores ensinam, *mas sim como as pessoas surdas dizem que aprendem a língua escrita*. Assim como Vygotsky (1984) e Luria (1988) se interessaram pelo trajeto percorrido pela criança durante o seu processo de desenvolvimento da escrita, Ferreira (2012, p. 37) também buscou investigar e demonstrar que “as crianças *pensam* a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo. Temos de escutá-las. Temos de ser capazes de escutá-las desde os primeiros balbucios escritos”. Nessa perspectiva, é possível dizer que as crianças formulam hipóteses, são criadoras dos instrumentos de seu conhecimento, assim como acontece com aquelas que são surdas, o que difere é que, nesse caso, esse processo não se efetiva pela rota auditiva.

Luria (1988) aponta que a criança percorre um caminho gradual de diferenciação dos símbolos, constatando em suas análises que a criança realiza inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos antes de compreender o sentido e mecanismo da escrita, ressaltando que é o ato que produz a compreensão do uso dos signos e não o contrário. Portanto, de acordo com estes pressupostos vygotskyanos, pretende-se investigar e registrar o que essas crianças sabem e dizem sobre a escrita, buscando descrever como se relacionam e utilizam as letras e as palavras, e o que pensam que elas representam, ao buscar usá-las na sua prática escolar.

Na fase escolar, entre especificidades que envolvem a apropriação da escrita alfabética, está o fato que crianças surdas mobilizam habilidades diferentes daquelas utilizadas pelos ouvintes; por exemplo, a correspondência entre a pauta sonora e a escrita é essencial para as crianças ouvintes (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), mas não é utilizada por crianças surdas (ou é usada precariamente no caso de resíduos auditivos e implantes). Essa habilidade tem sido denominada por pesquisadores de *consciência fonológica* – Capovilla, (2000); Morais, (2012) –, sendo entendida como uma habilidade metalinguística, portanto consciente e voluntária, que corresponde à capacidade de analisar voluntariamente a fala, segmentá-la em partes e manipular tais segmentos (CAPOVILLA, 2000).

Exemplificando essas considerações, no processo de alfabetização de um aluno ouvinte brasileiro é comum que se associe a pauta sonora com a escrita, como na situação em que o fonema /c/ faz correspondência com a inicial da palavra *c-o-e-l-h-o*. Na alfabetização da pessoa surda, o uso de fonemas (unidade mínima do som) não faz sentido, visto que o aluno não tem acesso a essa representação fonológica. Logo, para esse aluno a escrita da palavra *coelho* não tem relação com sua primeira língua, ou seja, com a configuração de mão (uma das unidades mínimas da Libras) utilizada para fazer no sinal da palavra *coelho*. A configuração de mão, no caso dessa palavra, é mais parecida com a letra U, que faz parte do alfabeto manual - empréstimo linguístico da língua portuguesa -, e não com a letra C. Por exemplo, na pesquisa realizada por Gesueli (1998), no caso da palavra “bruxa” a criança surda escreveu OMPIRIMBI e para “caçador” escreveu BIAOI, tendo como possível justificativa a ausência da primeira letra da escrita convencional (“b” e “c”) pela não apresentação desta na configuração do sinal.

Portanto, quando a criança surda sinalizante de Libras inicia o processo de apropriação da escrita, precisa não apenas aprender uma modalidade de língua escrita, mas aprender um código novo, que é uma segunda língua, ao qual ela não foi anteriormente exposta, ou foi exposta precariamente. Exemplificando, no caso de um brasileiro aprendendo inglês - uma segunda língua -, ele escreve a palavra "cat", mas tem a representação mental de

um "gato", considerando as duas palavras como intercambiáveis em relação ao animal 'gato'. Ou seja: é comum que o surdo não utilize o *referente* (gato) para fazer o uso da escrita em língua portuguesa, tendo em vista o impedimento do surdo de ouvir a palavra falada. O referente pode ser conhecido, mas ele não é associado ao uso oral da palavra e, em seguida, à escrita dessa mesma palavra. Essa situação se torna diferenciada, mesmo que o desenvolvimento da escrita percorra caminhos distintos ao da aquisição da linguagem, conforme afirmou Vygotsky (1984).

Em situações de apropriação da escrita de crianças ouvintes é comum que professores realizem atividades envolvendo o uso de parlendas, trava-línguas, rimas, cantigas e poesias de tradição popular, sendo que, geralmente, as crianças já conheçam esses textos por meio da oralidade e esse conhecimento prévio pode ser mobilizado na realização de atividades para a apropriação do sistema de escrita alfabética. Porém, tais atividades não são possíveis de serem realizadas com as crianças surdas, tendo em vista que contemplam aspectos da língua portuguesa que colocam em evidência o fato de se tratar de uma língua oral auditiva. Portanto, o caminho percorrido pelos surdos para a apropriação da língua portuguesa escrita não é centrado na relação da escrita com a oralidade, sendo possível considerar o aspecto visual como fator fundamental para a aquisição da escrita por essas pessoas, conforme será abordado mais adiante.

Quando as crianças ouvintes escrevem, os objetos referidos estão presentes na linguagem (ainda que ausentes materialmente); implicando que tenham consciência da sua própria fala para representar tais objetos. Porém, quando as crianças surdas escrevem em língua portuguesa é diferente do que acontece com os ouvintes ao aprenderem uma segunda língua: é comum que não haja a representação dessa escrita, enquanto *língua do pensamento*. A língua escrita foi criada para representar; conforme já mencionado, a escrita é uma representação e é um objeto cultural. Essa representação da língua falada é baseada na estrutura fonológica da língua oral; porém, as pessoas surdas não possuem a rota auditiva para fazerem uso dessa estrutura fonológica. Além disso, a Libras e a língua portuguesa são línguas diferentes e apresentam estruturas e elementos linguísticos morfossintáticos distintos; além da formação morfossintática da Libras diferir em relação à flexão verbal, à intensidade, ao modo, ao uso de conectivos, dentre outros, evidencia-se que embora a ordem básica da frase em Libras também seja *Sujeito (S) – Verbo (V) – Objeto (O)*, nem sempre essa ordenação é a usada pelos surdos (BROCHADO, 2003) e que as ordens OSV, SOB e VOS também são usadas, mesmo que sejam apontadas algumas restrições linguísticas na frase, conforme apresentado por Quadros e Karnopp (2004).

Em sua tese de doutorado, que é uma referência na área pelo estudo realizado e resultados obtidos em um período em que a língua de sinais ainda não era reconhecida legalmente no Brasil, Gesuei (1998) já apontava, nas análises realizadas das produções de leitura e escrita das crianças surdas, que o uso da língua de sinais é muito importante, pois a partir dela os alunos buscam ler e interpretar o português escrito. Tal constatação mostra que “(...) a interação através da língua de sinais pode mediar, de diferentes modos, a construção de conhecimentos em sala de aula, sem que haja a dependência de uma prévia (ou simultânea) da aquisição da fala, ainda que se continue valorizando as iniciativas de oralização do sujeito surdo” (GESUELI, 1998, p. 139). A língua de sinais tem um papel fundamental na aquisição da leitura e da escrita (KARNOPP; PEREIRA, 2015), pois através dessa língua os alunos surdos terão a possibilidade de constituição de conhecimento de mundo e construção de sentido dos textos produzidos.

Gesuei (1998) buscou analisar os processos dialógicos e caracterizar a língua de sinais na construção do conhecimento das crianças surdas, com o foco centrado nas interlocuções em Libras enquanto as crianças contavam e recontavam narrativas, lendo ou escrevendo textos. Com referência às produções dos alunos sobre leitura e escrita de histórias, as observações indicam que suas interações com textos escritos em português se realizam através da língua de sinais, que fundamenta o processo de interpretação e medeia as elaborações sobre o sistema de escrita. A autora considerou muito importante o processo de *colagem* nas narrativas, que é um recurso linguístico onde a criança incorpora fragmentos de histórias conhecidas, que pode tratar da adaptação ou ajuste de construções sintáticas e semânticas da história na narrativa da criança. Entre os resultados obtidos, identificou que, através das produções dos alunos, é possível observar as relações que eles começam a fazer nesse processo de construção da escrita; porém, a pesquisadora questiona quais são essas relações e o que os leva escrever de uma maneira e não de outra.

Ao utilizar a língua de sinais o professor possibilita que o aluno aprenda utilizando sua língua materna ou natural, o que possibilita e facilita os processos de alfabetização e letramento desses alunos, tendo em vista que o aspecto visual é considerado a partir do jeito surdo de ser; e, que as práticas de letramento podem contemplar a diferença linguística, não precisando ser realizadas apenas na língua oral, como geralmente acontece, ressaltam Figueiredo e Guarinello (2013).

As diferenças linguísticas e culturais dos alunos surdos se evidenciam nas situações de aprendizagem do contexto escolar; assim, de acordo com Gesuei (2015), destaca-se a importância de um distanciamento da oralidade pelo professor ouvinte, um distanciamento de

sua cultura para adentrar na cultura do outro na tentativa de buscar compreender como esse outro concebe o mundo por meio das experiências visuais. Portanto, conhecer o que pensam as crianças surdas sobre a escrita, torna-se imprescindível nesse processo; e, esse trabalho cria fontes originais que favorecem novas pesquisas nessa direção.

3.3 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E A (IN)COMPLETUDE DA LÍNGUA ESCRITA

A história evidencia que a apropriação da escrita nem sempre foi acessível a todas as pessoas ou à maioria da população (KOCH; ELIAS, 2009), mas com o decorrer dos anos, ela passou a ocupar um importante papel na sociedade, desencadeando a institucionalização do ensino formal da língua, com o objetivo básico de formação individual para enfrentar as demandas das sociedades letradas. Mesmo com essa dimensão, é equivocado dizer que há uma supremacia da escrita em relação às modalidades de língua, ainda que seja possível perceber que a escrita goza de prestígio social nas sociedades grafocêntricas, fato relacionado a uma postura ideológica e não a critérios intrínsecos e parâmetros linguísticos, aponta Marcuschi (2010).

Nesse contexto, conforme Faraco (2012) e, também, já apontado neste trabalho, a escrita, a escola e a cultura letrada passam a ter uma conexão simbiótica e histórica, diante do fato de a escola se constituir como o espaço para o ensino da escrita, em atendimento às demandas das sociedades grafocêntricas. Com a intensificação da democratização da educação, a partir do ano de 1950 (anos cinquenta), a escola passou a receber um grande e heterogêneo número de alunos, devido à ampliação de seu acesso, inclusive às crianças pertencentes às classes socioeconômicas menos favorecidas e com necessidades escolares diferentes daquelas das camadas privilegiadas que, até então, frequentavam as escolas. Mesmo estando matriculados e frequentando as escolas, o aprendizado da escrita não era acessível e garantido a todos os alunos; segundo Rojo (2009) e Soares (2011), entre as décadas de 60 (sessenta) e 80 (oitenta), grande parte das crianças não avançava na escolaridade, permanecendo retida ao final do primeiro ano do Ensino Fundamental, alimentando as estatísticas do analfabetismo no país. Foi nesse contexto que se evidenciou a necessidade de debates e de pesquisas sobre o fenômeno da *alfabetização* e sobre o conceito de *alfabetismo*, estado ou a condição daquele que aprende a ler e escrever (SOARES, 2016).

Os problemas relacionados à apropriação da leitura e escrita permanecem até mesmo quando o índice de analfabetismo diminui no Brasil, ressalta Soares (2016); pois, conforme a sociedade vai se tornando mais grafocêntrica, usando e valorizando a escrita nos mais variados contextos, somente aprender a ler e escrever – no sentido de adquirir a tecnologia da

escrita – não é suficiente; faz-se necessário ter habilidades e conhecimentos para usar a leitura e escrita nas práticas sociais e não somente nas atividades escolares, decodificando e codificando, respectivamente. Tal consideração está em consonância com estudos e teorias defendidas por pesquisadores da área; por exemplo, para Soares (2014) é fundamental que o indivíduo aprenda a ler e escrever nos contextos das práticas sociais, de modo que se torne alfabetizado e letrado.

Alfabetização e letramento são terminologias com o uso atrelado ao contexto do ensino e da apropriação da língua escrita, mesmo que lhes sejam atribuídos vários significados, às vezes discordantes, mas relacionados entre si. Atualmente, a palavra letramento é utilizada também em outros contextos; mas, o seu surgimento se efetivou no campo educacional.

No Brasil, historicamente, o conceito de alfabetização foi utilizado para se referir à aprendizagem da língua escrita, sem fazer distinção entre aprendizagem da aquisição da tecnologia da língua escrita e uso da escrita em práticas sociais. A terminologia *letramento* não existia no léxico brasileiro; e, desde o princípio da história da educação nesse país, utilizava-se a palavra *alfabetização*. Segundo Soares (2010; 2014), a palavra *letramento* só foi dicionarizada no início XXI, mas começou a fazer parte do vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos 80 (oitenta), tendo como seus primeiros registros o uso em discursos de pesquisadores, como na publicação⁶ de Mary Kato, em 1986; e, no capítulo introdutório da obra⁷ de Leda Verdiani Tfouni, em 1988, que na ocasião distingue alfabetização de letramento. No ano de 1995, aparece como título de um livro⁸ organizado por Angela Kleimann, que é uma coletânea de textos; e, também em outro⁹, de autoria de Leda Verdiani Tfouni.

A introdução do conceito de letramento nos estudos educacionais sobre leitura e escrita traz uma história de adaptação, ruptura e inovação. Um dos fatores que influenciaram o uso dessa terminologia no Brasil foram produções realizadas na língua inglesa utilizando o termo *literacy*. Porém, no campo educacional, *literacy* não tem o mesmo significado em todos os países que o usam, sendo que esta não é uma questão de tradução, e sim de interlocução

⁶ KATO, M. **No mundo da escrita:** Uma Perspectiva Psicolinguística. São Paulo: Editora Ática, 1986.

⁷ TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados:** o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

⁸ KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

⁹ TFOUNI, L. V. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Cortez, 1995.

com concepções teóricas estrangeiras. Marinho (2010) ressalta que no Brasil o termo *literacy* pode ser utilizado para designar alfabetização, cultura escrita e, também, letramento; sendo que este não é um debate apenas terminológico.

Segundo Soares (2010), em alguns países, como Inglaterra e França, a aprendizagem inicial – a aquisição da tecnologia da escrita – é considerada independente das práticas de leitura e escrita, sendo usadas terminologias diferentes para ambas as práticas. Completa que, nesses contextos, a aprendizagem inicial da língua escrita não é contraposta e nem comparada aos estudos e ensino das práticas sociais de escrita. No Brasil, esse processo não acontece da mesma forma, pois o conceito de letramento surgiu em estreita relação com o conceito de alfabetização, contrapondo-se, em algumas acepções, a esse conceito; e, de acordo com Marinho (2010, p. 18), “(...) o termo letramento chega como uma ferramenta teórica para se compreender um fenômeno cultural, os modos e as condições com que a sociedade brasileira lida com a escrita, mas também como pressuposto pedagógico, como fundamento metodológico para o ensino da leitura e escrita”.

Mesmo que haja convergências de pesquisadores quando defendem um ensino da língua que busque garantir o seu significado em um dado contexto sócio-histórico e, também, o seu uso social em diferentes possibilidades de produção e interpretação, há divergências em relação às correntes teóricas, terminológicas e conceituais que postulam, como é o caso das pesquisadoras Magda Soares e Emília Ferreiro. Entre as divergências das autoras sobre os estudos da língua escrita, evidencia-se que para Soares (2010, p. 61) “(...) alfabetização e letramento são processos diferentes, mas indissociáveis: embora se diferenciem quanto às habilidades cognitivas que envolvem, e, conseqüentemente, impliquem formas diferentes de aprendizagem, são processos simultâneos e interdependentes.” Neste sentido, Soares (2014) postula que ter se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever, de ter adquirido a tecnologia da escrita, tendo em vista que aprender a ler e escrever significa ter aprendido a codificar e decodificar a língua escrita; e, apropriar-se da escrita é assumi-la como sua “propriedade”, tendo-a para si e para seu uso; neste sentido, considera que o ideal seria ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne *alfabetizado* e *letrado* ao mesmo tempo. No entanto, Ferreiro (2001) utiliza a terminologia *alfabetização* e refuta a terminologia *letramento*, pois considera que se deve entender por alfabetização muito mais do que aprender a tecnologia da escrita, que diz respeito não somente a aprender a ler e escrever, mas está implícita uma proposta de inserção do indivíduo nas práticas sociais e letradas. Desta forma, a autora considera um retrocesso, em relação às pesquisas psicogenéticas, uma separação conceitual, tanto no plano teórico como

nas práticas escolares.

Neste trabalho, em concordância com Soares (2014), serão utilizadas as terminologias e conceitos de *alfabetização* e *letramento*, entendendo-os como distintos, porém indissociáveis nesse processo: a terminologia *alfabetização* no que diz respeito à ação de ensinar/aprender a ler e escrever, ao processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ao domínio de um conjunto de técnicas – tecnologia – para exercer o ato da escrita, à compreensão da notação das palavras ao utilizar o sistema de escrita alfabético; e, *letramento* como o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas que faz uso da leitura e escrita nas práticas sociais para responder às demandas da sociedade letrada, ou seja, o letramento é um estado que altera os aspectos sociais, psíquicos, culturais, linguísticos, cognitivos do indivíduo, possibilitando a leitura e escrita de e-mails, cartas, requerimentos, histórias, dentre outros. Mesmo que a opção seja por fazer uso das terminologias alfabetização e letramento, as pesquisas sobre a apropriação da escrita de Ferreiro (2001) e Ferreiro e Teberosky (1999) não serão descartadas neste trabalho, diante das suas vastas contribuições na área.

Neste sentido, de acordo com Soares (2010) e Street (2014) há uma multiplicidade de significados atribuídos ao letramento, ou até mesmo pesquisadores que não consideram este conceito em seus estudos. Desta forma, a palavra e o conceito de letramento podem significar diferentes coisas, para diferentes pesquisadores e professores, em diferentes contextos culturais e acadêmicos, do ponto de vista antropológico, linguístico, psicológico e educacional. Na perspectiva educacional, que é a deste trabalho, letramento tem designado as habilidades de leitura e escrita das crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvam a língua escrita; sendo este o conceito que está presente nas práticas escolares, nos programas curriculares, nas avaliações, nas várias esferas de atuação (SOARES, 2010).

Em uma visão de letramento ancorada nos Novos Estudos do Letramento (NLS), Street (2003, 2014) mostra a importância de reconhecer a multiplicidade de práticas letradas, em vez de conceber que um letramento único tem de ser utilizado nos contextos sociais; pois, quando se decide que um tipo de letramento é apropriado para determinado contexto, esta é *uma questão política* e não uma escolha neutra por parte de especialistas e técnicos. Esse autor problematiza o uso do letramento para classificar e distinguir quem são os letrados e não letrados, apontando que essa distinção é feita pelas instituições, pela literatura e por pessoas de diferentes esferas e lugares. Nesse contexto, discute o letramento a partir do modelo autônomo e do ideológico; chamando de modelo as perspectivas conceituais que padronizam noções sobre como é o mundo.

Para Street (2010), o modelo autônomo é uma concepção dominante que reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas que podem ser medidas no sujeito, referindo-se, basicamente, às habilidades individuais de cada um. Bunzen (2014) aponta que expressões como “baixo letramento” e “nível de letramento” revelam essa concepção centrada no sujeito e na capacidade de usar apenas o texto escrito, tendo em vista que o foco está na análise das capacidades cognitivas individuais dos sujeitos em lidar com o texto escrito. Nesse modelo, as instituições, o texto e os sujeitos são tratados de forma homogênea independente do contexto social e questões de identidade, consistindo em avaliar o que os sujeitos sabem sobre alguns textos escritos, com raras preocupações sobre como as pessoas os usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais.

Em oposição ao modelo autônomo, Street (2010; 2014) apresenta o modelo ideológico, compreendendo o letramento em termos de práticas sociais; pois, as pessoas podem estar envolvidas em uma forma de letramento e não na outra, as suas identidades e habilidades podem ser diferentes e seu envolvimento em relações sociais pode acontecer de diversas formas. Esse modelo reconhece a multiplicidade de letramentos e o significado e uso de práticas de letramento estão relacionadas a específicos contextos culturais; desta forma, as pessoas vivem práticas sociais concretas em que diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições, especialmente se forem consideradas as culturas locais, as questões de identidade e as relações entre os grupos sociais; em outras palavras, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos (BUNZEN, 2014). Diante de tais considerações, em relação ao letramento de surdos, reflete-se sobre: o olhar as coisas com os “óculos surdos” mencionados por Perlin (2005); considerar a subjetividade surda, por meio de “um olhar sobre nós surdos”, registrada por Perlin e Stumpf (2012) e pensar a condição visual, cultural e linguística do “povo do olho” mostrada por Lebedeff (2017).

Os modelos de letramento autônomo e ideológico não são dicotômicos, mas Street (2014) entende que todos os modelos de letramento são de cunho ideológico, tendo em vista que apenas superficialmente os modelos autônomos são entendidos como neutros e imparciais. A dicotomia é concebida apenas por aqueles que aderem a uma visão autônoma, pois no modelo ideológico não se nega os aspectos técnicos da leitura e da escrita, como a codificação e decodificação, correspondência som/forma, sustentando que esses aspectos do letramento estão encaixados em práticas sociais.

Nesses modelos de letramento há relações de poder e eles se tornam poderosos quando criam currículos, estratégias pedagógicas, estabelecem fronteiras para definir quem é alfabetizado/letrado e quem não é, ressalta Bunzen (2014); e, o modelo autônomo desvia a

atenção de variáveis sociais mais complexas. Concepções errôneas de analfabetismo podem produzir estigmas quando se associa equivocadamente dificuldades de leitura e escrita com ignorância, atraso mental e incapacidade social. Muitos são rotulados e estigmatizados por dificuldades com ortografia, decodificação, estruturação da frase, etc.; nesses casos, se tais dificuldades forem associadas ao analfabetismo e à falta de função cognitiva ou atraso mental, então o estigma será inevitável. Mas, se houver o reconhecimento da existência de uma variedade de letramentos em diferentes contextos, sem separação entre letrado e iletrado, e uma gama de habilidades cognitivas e sociais associadas igualmente à oralidade e ao letramento, então a agenda muda e o estigma fica sem sentido (STREET, 2014). Assim, ressalta que a importância do reconhecimento dos múltiplos letramentos que estão presentes e variam em uma sociedade, os quais são contestados nas relações de poder; e, evidencia que os NLS problematizam aquilo que conta como letramento em qualquer tempo e espaço, e interroga sobre os letramentos chamados de dominantes e de marginalizados, ou de resistência. Nessa perspectiva, pesquisadores, como Rojo (2009) e Soares (2010) utilizam a palavra letramento no plural – letramentos –, para se referirem aos vários conceitos da palavra e aos diferentes significados de seu uso.

Rojo (2009) aponta que o conceito de letramentos múltiplos é complexo e pode ser ambíguo, tendo em vista que envolve a multisssemiose (originada com as mídias digitais), a multiplicidade de práticas de letramento que circulam na sociedade e a multiculturalidade, diante do fato que as várias culturas locais vivem tais práticas de maneira diferente. Considerando que a escrita se caracteriza como um trabalho em que o sujeito busca dizer algo a um interlocutor, com determinado propósito, para Koch e Elias (2009), o *como* dizer o que se quer dizer aponta para o fato de que a escrita é um processo que envolve um gênero textual em consonância com as práticas sociais. Portanto, para Rojo (2009), para além do letramento escolar voltado para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares, faz-se necessário contemplar os letramentos múltiplos, ampliando as práticas e eventos de letramento com a contribuição dos conceitos de *gêneros discursivos* e suas *esferas de circulação*. Para Bakthin (2016, p. 12)

“A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade.”

Para atender a demanda do mundo contemporâneo em relação à leitura e escrita, Rojo (2009) ressalta que a educação linguística deve considerar:

- *os multiletramentos ou multiculturais*, abordando os produtos culturais letrados tanto da cultura escolar e dominante, como também das diferentes culturas locais e populares que estão presentes na escola e fora dela, não ignorando ou apagando os letramentos das respectivas culturas de seus indivíduos; e, colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais.

- *os letramentos multissemióticos*, promovendo a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal, oral, escrita, musical, imagética, corporal e do movimento, matemática, digital, etc.), exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão se tornando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos e os recursos disponíveis no computador e outros equipamentos.

- *Os letramentos críticos e protagonistas*, abordando os textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica, buscando desvelar suas finalidades, intenções e ideologias. Nesse sentido, o papel da escola não deve ser meramente formal e conteudista; mas sim discursivo, localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico.

No uso de práticas sociais letradas, na esteira de Marcuschi (2008, p. 149), problematiza-se sobre os gêneros enquanto possibilidades de comunicação verbal e o seu uso pedagógico na educação de surdos quando “o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas”. As redes sociais, por meio das TIC, têm se caracterizado como um espaço para registros de produções culturais surdas; porém, tais artefatos culturais nem sempre são considerados no trabalho pedagógico com esses alunos. Este tema será abordado mais adiante, neste texto.

Nessa perspectiva, espera-se que os alunos, para além da apropriação instrumental da escrita, sejam sujeitos-autores, assumindo suas palavras na interação com interlocutores para suas necessidades comunicativas concretas; tendo em vista que a alfabetização e letramento não representam apenas a aquisição de um saber específico, mas também uma experiência transformadora que cria possibilidades de ação, interação e reação, ampliando os modos de se comunicar e se colocar no mundo.

3.4 LETRAMENTO VISUAL, ESCRITA E EDUCAÇÃO DE SURDOS: O OFERECER A LINGUAGEM

Neste trabalho, na esteira de pesquisadores como Rojo (2009), Street (2010) e Soares (2014), adota-se como pressuposto que o letramento é um conjunto de práticas sociais que

estão relacionadas ao que as pessoas fazem e como usam a leitura e escrita em diferentes contextos sociais, culturais e históricos, levando em conta como essas habilidades se relacionam com os valores, necessidades em uma multiplicidade de práticas letradas. Nesse sentido, problematiza-se o letramento na educação de surdos, diante das especificidades do jeito surdo de ser e das questões linguísticas e culturais que envolvem esses sujeitos. O letramento e a apropriação da língua escrita pelos sujeitos surdos têm sido motivo de preocupação para vários pesquisadores da área – Gesueli, (1998, 2015), Lebedeff (2004, 2010, 2017), Quadros e Schmiedt (2006), Karnopp e Pereira (2015), Formagio e Lacerda (2016), e outros –, provocando inúmeros questionamentos sobre as estratégias e métodos a serem utilizados no processo de construção da escrita do português, tendo em visto que a oralidade não se constitui como pressuposto para a alfabetização e letramento das pessoas surdas. Para Gesueli (2015), o caminho percorrido na educação de surdos para a apropriação da língua portuguesa escrita não é centrado na relação da escrita com a oralidade, sendo que o aspecto visual se caracteriza como um fator fundamental; e, desta forma, essa autora considera pertinente a reflexão sobre a concepção de texto e sobre o distanciamento da noção de escrita como representativa da oralidade, afastando uma concepção grafocêntrica da escrita e considerando as ações que se fazem com e sobre a língua como prática discursiva. Nessa perspectiva, o letramento visual se apresenta como um fator de extrema relevância no processo de escolarização das pessoas surdas, ressaltam Gesueli e Moura (2006).

Nesta direção, e em conformidade com Gesueli (1998, 2015), Lebedeff (2010) aponta que presença da língua de sinais, juntamente com a produção de uma cultura que também é visual e prescindem do som, evidencia a característica *visual* da condição de surdez. Portanto, na educação de surdos, fazem-se necessárias experiências que privilegiem a *visualidade* que faz parte do modo de vida e do jeito surdo de ser, compartilhada na comunidade surda, possibilitando o acesso a estratégias visuais e compreensão de mundo, a partir de práticas que tenham como ponto de partida eventos de letramento visual. Ao ressaltar que os surdos utilizam estratégias diferentes das utilizadas pelos ouvintes para o ensino da língua escrita, sugere-se práticas que contemplem o letramento visual, que “precisa ser compreendido, também, a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens” (LEBEDEFF, 2010, p. 179).

Letramento visual, para Oliveira (2006), assim como para Lebedeff (2010), é uma área de estudo que lida com o que pode ser visto e como o que foi visto pode ser interpretado; sendo abordado a partir de diversas disciplinas que buscam estudar os processos físicos envolvidos na percepção visual, o uso das tecnologias para representar a imagem visual e

desenvolvimento de estratégias para compreender o que é visto. As imagens são representações porque são criadas e produzidas pelos seres humanos nas sociedades em que vivem; evidenciando que a percepção da representação visual da imagem não se baseia somente em uma capacidade inata do homem, sendo necessária a sistematização e instrumentalização do letramento visual para uma maior compreensão das informações e experiências pelos sujeitos, proporcionado as habilidades para que possam ler as imagens e ter um maior refinamento da leitura (SANTAELLA, 2012; DONDIS, 2015).

Para Dondis (2015) o modo visual constitui um corpo de dados que pode ser usado para compor e compreender mensagens para várias finalidades, envolvendo desde aquele que é entendido como funcional até os mais elevados domínios da expressão artística, para além do simples enxergar:

O alfabetismo visual implica compreensão, e meios de ver e compartilhar o significado a um certo nível de universalidade. A realização disso exige que se ultrapassem os poderes visuais inatos do organismo humano, além das capacidades intuitivas em nós programadas para a tomada de decisões visuais numa base mais ou menos comum, e das preferências pessoais e dos gostos individuais. (DONDIS, 2015, p. 227)

Santaella (2012) aponta para o conceito *visual literacy*, enquanto área de estudo que envolve a leitura de imagens, cuja expressão inglesa é traduzida para o português como “letramento visual” ou “alfabetização visual”. A autora ressalta que essa expressão não deve ser vista de uma forma equivocada, buscando transplantar especificidades dos processos da imagem para aqueles que são próprios da linguagem verbal; ou seja, ao apropriar-se desse conceito não significa que a imagem deva ser decodificada, desmembrada em partes e tratada da mesma forma que a escrita. A imagem é uma realidade muito distinta do verbo; porém, não se trata de opor uma coisa à outra, pois são modos de representar e significar a realidade, peculiares de cada um. Essas linguagens se complementam e uma não substitui a outra, pois a imagem não é um simples apêndice do texto escrito e nem sofre alguma debilidade em relação ao verbal.

“(…) a alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade. No contexto institucional da escola, alfabetização visual significa desenvolver sistematicamente as habilidades envolvidas na leitura de imagens, de modo a levar o compartilhamento de significados atribuídos a um corpo comum de informações.” (Santaella, 2012, p. 13-14)

Nesse contexto, Santaella (2012) ainda ressalta a necessidade de a escola dar a importância cognitiva que a imagem merece nos processos de ensino e aprendizagem, pois é comum que docentes ainda estejam presos à ideia de que o texto verbal é o grande transmissor de conhecimentos, não considerando a alfabetização visual de seus alunos. Tal fato toma uma maior amplitude na educação de surdos, tendo em vista a condição diferenciada das experiências visuais vividas por esses sujeitos; e, neste sentido, Lebedeff (2010) afirma que a educação de pessoas surdas deveria ser essencialmente visual; cabendo ressaltar que isso não significa a substituição da língua escrita pelo uso de imagens, mas que há a necessidade do uso de estratégias que são visuais para a construção do conhecimento escolar e, bem como, para o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita pelas pessoas surdas. Gesueli (1998), em sua tese de doutorado, já apontava para a importância da imagem e do visual no processo de construção do conhecimento de alunos surdos; mas, ressalta que esse papel da imagem é pouco reconhecido pelos professores, alertando os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos surdos para refletirem sobre o tema no que se refere à apropriação de conhecimento. Para Lebedeff (2017, p. 230), “esta distância entre discurso (o surdo é sujeito visual) e prática (experiência visual não é privilegiada na escola) pode ser observada tanto na escola para ouvintes com alunos surdos incluídos como nas próprias classes de surdos, seja com professores surdos e ouvintes”.

Lebedeff (2004, 2006, 2010, 2011, 2017), diante do entendimento que a surdez não é um fenômeno transitório e que os surdos não são um simulacro do ouvinte, tem investigado as práticas de letramento visual na educação de surdos, evidenciando a necessidade da implementação de práticas pedagógicas que contemplem as singularidades visuais, linguísticas e culturais da surdez, para o ensino da língua portuguesa escrita. Entre as pesquisas realizadas, Lebedeff (2010) propôs oficinas de letramento visual para a formação de um grupo de docentes surdos, visado à discussão e problematização de práticas pedagógicas a partir da concepção de que uma imagem pode ser lida e interpretada como um texto e, também, abordando sobre o uso de estratégias visuais nos eventos de letramento de pessoas surdas. Essa autora relata que tanto professores surdos como ouvintes não costumam desenvolver propostas educativas baseadas na visualidade da surdez, sendo comum que esses professores realizem atividades pautadas na oralidade, reproduzindo práticas de ensino pautadas na fonética da língua oral, utilizando ferramentas orais em detrimento daquelas que são visuais. Tais práticas se mostraram como influência da formação acadêmica que os profissionais surdos tiveram, com metodologias de ensino destinadas a alunos ouvintes; e, também, pelas suas experiências em escola de ouvintes, reproduzindo as práticas vivenciadas

nesses espaços e realizando com poucas incursões na cultura surda e visual. A pesquisadora constatou, também, que há poucas práticas docentes que possibilitam que os surdos se percebam como sujeitos visuais, sentindo-se preocupada pelo fato de os docentes surdos não conhecerem estratégias visuais apresentadas, sendo que ficaram surpresos diante do potencial de leitura e compreensão que essas práticas proporcionam e indagaram o motivo de não terem vivenciado práticas semelhantes nos seus percursos escolares. As oficinas realizadas contemplaram as seguintes atividades: gráfico em árvore, gráfico em teia, tabela, mapa de história e histórias em quadrinhos.

Taveira (2014), em sua tese de Doutorado, buscou preencher as lacunas apontadas por Lebedeff (2010), investigando quais seriam essas práticas pedagógicas decorrentes das necessidades discursivas da experiência visual da surdez e quais eventos de letramento se referem esses discursos. Taveira (2014) constatou o apelo imagético e o uso de outros artefatos visuais presentes na prática pedagógica de professores surdos, que acrescentavam outros olhares ao letramento, à leitura, à escrita e à produção literária, evidenciando a questão visual pela necessidade de ler a imagem como texto e, bem como, pelas pistas visuais que apresentam. Essa autora observou, na sala de aula de docentes surdos, a presença de equipamentos para registro de imagens e organização do espaço, os quais ela denomina como extensões do corpo, sendo eles: a câmera fotográfica, filmadoras, *notebooks*, computadores, celulares, *tablets* e Internet. Essa centralidade do uso do imagético levou os pesquisadores Taveira e Rosado (2017, p. 22) a afirmarem que “(...) existe uma didática específica desenvolvida em contextos de Educação Bilíngue (Libras e Português) que tem como predominância os processos de letramento visual enriquecidos dos artefatos multimídia contemporâneos”.

Entretanto, mesmo que tais autores tenham dito que há uma didática específica em contextos de educação bilíngue, e mesmo que docentes surdos e ouvintes bilíngues utilizem recursos e estratégias visuais, como vídeos didáticos e educativos em língua de sinais, vídeos para divulgação, fotografias com finalidade informativa, entre outros; Taveira (2014) verificou que não há uma busca pelo letramento ou alfabetismo visual. Há indícios e intuições sobre como atuar com os alunos surdos utilizando tais recursos e um jeito de ensinar que ainda está sendo construído, com produções desordenadas, não catalogadas, mesmo com a interação e troca desses docentes nas redes sociais e outros espaços. A experiência visual não deve ser fazer parte apenas de intuições nas estratégias utilizadas por docentes na educação de surdos, mas devem ocupar espaço central na organização do ensino para essas crianças.

(...) acredita-se que a experiência visual é um campo de investigação e

discussão que deve ser mais bem aproveitado pelos profissionais da surdez e pela comunidade surda. A experiência visual não pode ser vista apenas como um elemento inspirador de ferramentas e estratégias de apoio, e sim deve tensionar uma “visualidade aplicada”, ou seja, tensionar para que as práticas pedagógicas, os artefatos tecnológicos, as arquiteturas curriculares e os próprios prédios das escolas de surdos sejam problematizados e propostos a partir da compreensão da experiência visual (LEBEDEFF, 2017, p. 248)

As práticas pedagógicas, somadas aos artefatos tecnológicos, possibilitam ampliar o letramento para o campo da imagem e de outras semioses, e não somente o da escrita. Figueiredo e Guarinello (2013) sugerem para o uso de textos multimodais no letramento de pessoas surdas, sendo que a multimodalidade, geralmente, envolve vários elementos, como textos escritos, cores, imagens, gráficos, entre outros recursos semióticos. Para essas autoras, os recursos tecnológicos contribuem para a educação de surdos quando os textos são apresentados em mais de uma modalidade de linguagem: os textos multimodais. Nesse sentido, na esteira de Rojo (2009), Figueiredo e Guarinello (2013), ao realizarem um estudo para discutir como os gêneros discursivos multimodais podem contribuir para o trabalho de leitura e escrita de pessoas surdas, salientaram que considerar a multimodalidade no contexto da surdez significa abrir possibilidades para o professor incorporar os aspectos visuais às suas práticas com o propósito maior de garantir interações que possibilitem a inserção desse aluno em práticas letradas, sendo que o emprego de textos multimodais, associados às tecnologias digitais, aparece como uma possibilidade real de trabalho pedagógico com esses alunos. Para as autoras, o letramento de surdos vai muito além de colocar um intérprete em sala de aula, pois no mundo contemporâneo é necessário multiplicar as práticas letradas e os gêneros de textos que nelas circulam.

Diante das considerações expostas, para conceber o que significa ser letrado para o sujeito surdo, Taveira e Rosado (2017) fazem os seguintes apontamentos: a) o artista surdo e o professor surdo são *colagens*, em justaposição, necessárias para o que esses pesquisadores têm chamado de didática da invenção surda. Tal atividade está relacionada à construção de narrativas surdas, em uma tendência autobiográfica, que envolvem outras linguagens, podendo ser utilizado o teatro, cinema, fotografia, informática, entre outros; b) quando a língua portuguesa perde seu aspecto central, outras formas de se comunicar ganham espaços por meio do corpo, da oralidade, da *senalidade* e do visual, sem deixar de lado o território simbólico; c) as características e os atributos do visual não são habilidades que devem ser percebidas como naturais para os surdos, portanto é importante que sejam consideradas no aprendizado, tendo em vista que requerem técnicas e informações teórico-práticas; d) que o letramento visual não é só uma intuição dos professores surdos, ou experiências trocadas com

outros profissionais, sejam surdos ou ouvintes; faz-se necessário de clareza quanto à organização e instrumentalização prática para que se proceda às orientações e discussões sobre o letramento visual.

Gesueli e Moura (2006) evidenciam a importância de considerar os aspectos socioculturais do indivíduo surdo, a especificidade da língua de sinais e a função da escrita como decorrente de práticas discursivas, sendo relevante conceber o letramento na educação de surdos como um processo multimodal caracterizado pelo uso de mais de um código semiótico, atravessado por códigos múltiplos de significação.

3.5 LETRAMENTO, TECNOLOGIAS E MULTIMODALIDADE: O HIBRIDISMO DA PALAVRA.

Santaella (2012) relata que com o advento da fotografia e, posteriormente, com o surgimento das multi e hipermídias na Internet, as relações entre a imagem e a linguagem verbal escrita invadiram cada vez mais o cotidiano das pessoas, inicialmente por meio de jornais, revistas e publicidades variadas, ampliando-se demasiadamente com o avanço tecnológico, tornando-se exacerbada tanto na mídia impressa como na digital. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) tem interferido na mudança de hábitos sociais, no consumo da cultura e no ritmo de produção e distribuição da informação, criando novas formas de comunicação social e maneiras de interagir com o mundo (LEMOS, 2010). Tais tecnologias possibilitam o acesso a informações, a troca de mensagens escrita ou em vídeo em tempo real, gravação de vídeos, a participação colaborativa, a realização de jogos e atividades que envolvem leitura e escrita, mesmo que não haja encaminhamentos do professor.

Não são poucas as implicações culturais, comunicacionais e cognitivas que a hipermídia traz para os modos de produzir, transmitir e receber informações, conhecimento e arte, afirma Santaella (2012); ocasionando que as novas condições da linguagem humana, sob o domínio das misturas, encontram-se três matizes fundamentais, com todas as variações que cada uma delas apresenta: a verbal, a visual e a sonora.

As diferentes linguagens, o hibridismo de signo, ao fazerem parte do cotidiano das pessoas, desencadeiam uma multiplicidade de gêneros discursivos e coloca em questão uma visão tradicional do conceito de texto. Kress, Leite-Garcia e van Leeuwen (2000) evidenciam que as pessoas produzem e comunicam significações em vários modos semióticos, com uso de textos multimodais, fazendo com que se torne insuficiente que somente a linguagem verbal seja utilizada na produção de significados. Na contemporaneidade, é importante uma ruptura

com uma visão reducionista da linguagem, que se concentra apenas na fala e na escrita; para, então, levar em conta os múltiplos gêneros discursivos e as práticas letradas que circulam na sociedade, incorporando outras semioses, em uma perspectiva multimodal, que não seja somente pautada na fala e na escrita. Nesse sentido, Kress e van Leeuwen (2001), definem multimodalidade como o uso de vários modos semióticos no projeto de um produto ou evento semiótico, juntamente com a maneira particular em que esses modos são combinados.

A produção de significados dessas modalidades diferentes de linguagens – verbais, imagéticas e sonoras – difere na representação de cultura para cultura, pois, conforme Kress (2010) uma imagem – por exemplo – em determinada cultura pode não ter o mesmo significado em outra, variando de cultura para cultura. Na educação de surdos, diante das várias modalidades de linguagens apresentadas nos recursos tecnológicos, Gesueli e Moura (2006) e Figueiredo e Guarinello (2013) apontaram em seus estudos a importância dos textos multimodais para o letramento de surdos.

As pessoas surdas têm utilizado as ferramentas tecnológicas associadas à Internet nas suas práticas sociais em espaços como o Facebook, Messenger, YouTube, WhatsApp, Instagram, e-mails, e outros, fazendo o uso da escrita e de gravação de vídeos (FAVORETO DA SILVA, 2011, 2016; ROSA, KLEIN, 2011; SCHALLENBERGER, 2012; PELUSO 2014, 2018; ALBRES, SANTIAGO, LACERDA, 2015). Desta forma, é possível dizer que a função social da escrita e da leitura contempla o uso das tecnologias no cotidiano das pessoas – neste caso, os surdos – para diversas finalidades e em diferentes espaços. Street (2010) alerta para o fato de que não é a tecnologia que está determinando a prática; é sempre o contrário: são as práticas sociais que determinam como as pessoas usam as tecnologias. Portanto, os computadores e *smartphones*, enquanto máquinas, não estão determinando o letramento, são as práticas sociais que o fazem; assim como podemos verificar na comunidade surda.

Essas mudanças sociais e culturais têm interferido fortemente nas maneiras como as pessoas surdas interagem com a comunidade surda e com as demais pessoas, pois a Internet proporcionou uma nova forma de fazer comunidade, aponta o pesquisador surdo Schallenberger (2010). As pesquisadoras Albres, Santiago e Lacerda (2015) evidenciam a importância das redes sociais para o reconhecimento e reivindicação das lutas políticas dos surdos, diante das possibilidades da circulação de discursos imagéticos por meio de imagens, vídeos e palavras para a interação e comunicação, nesses espaços. Exemplificando, há muitos grupos no Facebook compostos pela comunidade surda onde circulam informações, reivindicações e produções surdas com várias finalidades, entre eles o Curiosidade Surda,

Gesurdos, SLibras - Política em Libras, A sociedade em Libras e o Dicionário de Libras. Para Rosa e Klein (2011, p. 93),

A expansão dessas tecnologias cria condições de possibilidade de os surdos compartilharem suas experiências, de estabelecerem espaços de construção de significados sobre o ser surdo, utilizando-se das diversas mídias, postando histórias, anedotas, informações das mais diversas. O ser surdo não mais se restringe a um encontro surdo-surdo presencial, mas potencializa-se nos múltiplos encontros virtuais que surgem na atualidade.

Karnopp, Klein, Lunardi-Lazzarin (2011), ao realizarem mapeamento das produções culturais da comunidade surda brasileira, destacam que a disseminação das tecnologias da informação tem possibilitado e ampliado a produção, circulação e o consumo da cultura surda. Neste mesmo contexto, as afirmações de Lebedeff (2010, 2017), Figueiredo e Guarinello (2013) estão relacionadas com as do pesquisador surdo Schallenberger (2012), o qual sinaliza que os surdos têm buscado na Internet o que há de visual e o que pode ser experimentado por meio da visão, sendo que o canal auditivo não é acessível e nem pertinente do ponto de vista da cultura surda.

É possível verificar que as gravações de vídeos em Libras têm sido muito utilizadas para a produção de narrativas surdas e difusão da cultura surda, como o humor surdo, histórias variadas, reivindicações, artigos acadêmicos, divulgação de eventos, e demais artefatos culturais. Peluso (2014) salienta que o vídeo em língua de sinais contempla os aspectos visuais e culturais que fazem parte do jeito surdo de ser, permitindo o registro da história em várias das suas dimensões, com a finalidade similar a do texto escrito, contribuindo para as práticas letradas na sua comunidade. Ainda salienta que, com a possibilidade de que os surdos atualmente tenham acesso às gravações de vídeo e ao acesso massivo à Internet graças à tecnologia digital, os vídeos gravados em língua de sinais possuem as características de uma *textualidade diferida*, semelhante à textualidade escrita, e têm sido muito utilizados por toda a comunidade surda. Rosa e Klein (2011) e Mourão (2011) sinalizam a expansão da produção e circulação da literatura surda nos últimos anos, por meio de livros digitais ou compartilhamentos e postagens na Internet, os quais são gravados em vídeos por pessoas surdas, sendo algumas histórias adaptadas para contemplar a cultura surda.

Peluso (2014) se refere a esses textos em forma de vídeo usando a ideia de *textualidade diferida* e evidenciando que esses registros pelos surdos, assim como a escrita, buscam produzir um texto e funcionam como um texto diferido, possuindo uma estrutura e função similar a de um texto escrito. O autor salienta que nos últimos anos se constituiu uma cultura letrada em torno das tecnologias, que envolvem as gravações em vídeo, contribuindo

para os registros em língua de sinais em todas as suas dimensões, diante das características e especificidades dessas línguas. Esses vídeos possibilitam que a pessoa surda possa interagir e dizer o seu texto e, de acordo com Geraldi (1997), as experiências com a língua devem possibilitar que o sujeito tenha o que dizer, para quem dizer, porque dizer e como dizer.

Ressalta-se que, com as tecnologias digitais o que muda são os modos de produção dos textos, a sua circulação e a materialidade dos objetos nos quais se escreve. Essa forma de ler e escrever mobiliza novos saberes e processos cognitivos, fazendo com que seus usuários utilizem a escrita e leitura no contexto social atual, atribuindo sentido a essas práticas. Neste contexto, pesquisadores – (GESUELI, 1998; GESUELI E MOURA, 2006; LEBEDEFF, 2010; TAVEIRA, 2014; REILY, 2016; LEBEDEFF, 2017; TAVEIRA E ROSADO, 2017) – ressaltam a importância da presença de estratégias visuais nos eventos de letramento que envolve as pessoas surdas, tendo em vista as experiências e características desse grupo. Tais temáticas foram constatadas em várias pesquisas científicas que envolvem a educação de surdos, conforme apresentado no texto a seguir.

3.6 ALGUMAS EXPERIÊNCIAS COM A PALAVRA: PRODUÇÕES ACADÊMICAS E A ESCRITA

Para fornecer subsídios a este estudo foi realizado um levantamento para identificar as produções científicas e acadêmicas realizadas por pesquisadores nos últimos dez anos, as quais contemplam a apropriação da língua portuguesa escrita por crianças surdas. Como campo de busca foram utilizados o Portal de Periódicos da Capes¹⁰, para a identificação de artigos; e, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes¹¹ para a identificação de teses e dissertações. A busca foi realizada a partir do espaço de uma Instituição de Ensino Superior (IES) credenciada e autorizada, favorecendo o acesso a todos os textos produzidos no período selecionado.

Tendo em vista o objeto dessa investigação, as palavras-chave escolhidas para comporem a busca foram: **Surdez/Surdos, Língua Portuguesa** e **escrita**. Objetivando um refinamento das buscas, essas palavras foram inseridas, no buscador dos sites, com *operadores* da seguinte forma: **surd*** AND "**Língua Portuguesa**" AND **escrita**. As palavras buscadas com os seus respectivos operadores/comandos tiveram como finalidade: **a)** as palavras *surdez/surdos* foi utilizado o termo **surd***; pois, ao extrair o sufixo e usar o asterisco

¹⁰ <http://www.periodicos.capes.gov.br/> acesso em 15 abr 2019.

¹¹ [https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/,](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/) acesso em 15 abr 2019.

no final da palavra, recupera-se as variações desses sufixos, sendo contempladas na mesma busca as palavras surdez e surdos; **b)** *Língua Portuguesa* é um termo composto e por isso foi inserido entre aspas “Língua Portuguesa”, possibilitando recuperar registros que tenham as duas palavras juntas; **c)** para a palavra *escrita* não foi necessário utilizar nenhum comando diferente; **d)** e, por último, entre as respectivas palavras foi inserido o operador AND para que fossem identificadas produções que contivessem as três palavras-chave, pois caso não haja esse operador a busca é realizada procurando por trabalhos que tenham todas as palavras separadamente e, também, juntas. O operador AND deve ser digitado com letras maiúsculas para não ser considerado como parte da expressão de busca.

Além desses comandos para o refinamento da busca, também foi utilizado o filtro de período de tempo. O período selecionado para a busca foi de 2009 até 2018, caracterizando a busca por produções científicas e acadêmicas realizadas nesse período de dez anos. Após a identificação das produções no Portal de Periódicos e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, foi realizada a leitura e análise dos resumos e, quando necessário, dos textos completos para, posteriormente, separá-los de acordo com temas selecionados associados ao objeto de interesse desta investigação de doutorado e do objeto de estudos das produções encontradas; desta forma, essa sistematização e escolha dos temas tiveram caráter subjetivo e específico para atender a demandas desta pesquisa. Nesse contexto as produções encontradas foram assim sistematizadas:

I) Artigos: busca totalizada de 135 artigos.

- Aprendizagem/Apropriação da Língua Portuguesa (16)
- Ensino/ Práticas Pedagógicas da Língua Portuguesa (18)
- Tecnologias (05)
- Bilinguismo (10)
- Fonoaudiologia (06)
- Ensino de outros cursos/disciplinas (04)
- Temas gerais (relacionados à Educação) (15)
- Outras áreas (não relacionadas à Educação) (07)
- Artigos que não contemplam a Surdez/Surdos (52)
- Artigos repetidos (02)

II) Teses e dissertações: busca totalizada de 217 trabalhos acadêmicos.

- Aprendizagem/Apropriação da Língua Portuguesa (37)

- Ensino/ Práticas Pedagógicas da Língua Portuguesa (60)
- Bilinguismo (10)
- Literatura/Leitura (11)
- Tradução (05)
- Ensino de outras disciplinas (29)
- Temas gerais (relacionados à educação) (31)
- Tecnologias (16)
- Outras áreas (não relacionadas à educação) (08)
- Artigos que não contemplam os surdos e a área da Surdez (07)
- Trabalhos Repetidos (03)

Na sequência são descritos os procedimentos de classificação dos textos dentro dos temas determinados.

I) Artigos: busca totalizada de 135 artigos.

Esta busca foi realizada no Portal de Periódicos da Capes, onde foram identificadas 156 produções científicas, porém 21 eram livros, os quais não tinham relação com esta pesquisa. Tendo em vista que o interesse não era buscar por livros (porém, não foi inserido esse filtro) e, bem como, seus temas não contribuíam para a pesquisa, considerou-se o total de 135 artigos, sendo que 02 são repetidos.

Não foram identificadas apenas produções que envolvem a apropriação/aprendizagem da língua portuguesa por pessoas surdas, por isso a necessidade de sistematizar as pesquisas encontradas, separando-as por temas. Diante da variedade de temáticas identificadas nessas pesquisas, foi estabelecido um critério para a realização da sistematização, que se constitui em organizar de tal forma, que quando fossem encontrados mais de 04 trabalhos que envolvem um determinado tema, este tema seria selecionado para compor a sistematização dos trabalhos; sendo identificadas até 03 (três) produções, essas foram inseridas no campo “Temas gerais”.

Não foi uma tarefa fácil separar tais artigos em temas, pois essa é uma ação que envolve a subjetividade, a qual faz parte do processo de escrita e das escolhas e interpretações da pesquisadora. Além dessa questão, a falta e clareza na definição do objeto de pesquisa dos artigos encontrados e a falta de informações nos resumos tornou esse trabalho de sistematização mais moroso, dificultando a organização do material. A partir disso, os temas

selecionados para a organização dos artigos foram: Aprendizagem/Apropriação da Língua Portuguesa, Ensino/ Práticas Pedagógicas da Língua Portuguesa, Tecnologias, Bilinguismo, Fonoaudiologia, Ensino de outras disciplinas, Temas gerais (relacionados à educação), Outras áreas (não relacionadas à educação) e Artigos que não contemplam a Surdez. Um fator a se considerar é que a maioria dos temas se articula entre si, como é o caso dos trabalhos que compõem os temas Aprendizagem/Apropriação com a de Ensino/ Práticas Pedagógicas da Língua Portuguesa e, também, o tema Tecnologia.

Aprendizagem/Apropriação da Língua Portuguesa

Neste espaço constam os artigos que interessam academicamente a este estudo pela aproximação do objeto investigado. Foram identificadas 16 produções que pesquisaram sobre a aprendizagem/apropriação da escrita pelas pessoas surdas, sendo que entre elas 09 (nove) tiveram como colaboradoras crianças que cursavam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Apenas 02 artigos envolviam crianças que estudavam na Educação Infantil: em um deles havia apenas colaboradores que cursavam esse nível de ensino e o outro fazia parte dos 08 (oito) textos que eram compostos por colaboradores que frequentavam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Desses 08 artigos, 04 (quatro) tinham também colaboradores que cursavam os anos finais do Ensino Fundamental. Verificou-se que, entre esses colaboradores, a maioria era adolescente e estava em situação de defasagem escolar em relação à idade/série; desta forma, ressalta-se as diferenças entre as experiências, os conhecimentos e habilidades envolvidas na alfabetização de uma criança e de pessoas jovens ou adultas, assim como aponta Morais (2012).

O artigo composto por apenas colaboradores que cursavam a Educação Infantil não aborda a língua escrita propriamente dita, mas analisa a relação da atividade simbólica de desenhar com o desenvolvimento da linguagem pela criança surda em fase de apropriação da escrita. Diante dos pressupostos vygotskyanos e das informações que constam na pesquisa, considerou-se pertinente a inserção desse artigo na categoria que remete à apropriação da escrita.

Constatou-se que a maioria das pesquisas dessa categoria teve como objetivo analisar as produções escritas de pessoas surdas, com foco no emprego de elementos gramaticais, da flexão verbal e estrutura morfossintática. Entre os 16 (dezesseis) artigos desta categoria, 05 (cinco) utilizaram de alguma forma as tecnologias associadas ao computador em suas pesquisas, mas nem sempre tais ferramentas foram utilizadas com base nos Estudos Surdos, contemplando os artefatos e o jeito surdo de ser, conforme apontado por Rosa e Klein (2011).

Também foram identificadas produções que utilizaram tecnologias digitais, como o uso de Blog e Facebook, como recurso pedagógico.

Ressalta-se que em uma pesquisa foi identificado o uso de sessões de fonoaudiologia, em uma perspectiva bilíngue, com a finalidade de investigar a apropriação da escrita.

Os temas sistematizados a seguir podem estar articulados com a apropriação da escrita pelas pessoas surdas, mas não contemplam o objeto de pesquisa desta investigação.

Ensino/ Práticas Pedagógicas da Língua Portuguesa

Foram encontrados 18 (dezoito) artigos para investigar o tema em questão. Apesar de este não se constituir como o foco de interesse desta pesquisa, salienta-se alguns aspectos a serem apontados diante das produções encontradas. Primeiramente, optou-se selecionar um tema contendo o ensino da língua escrita juntamente com as práticas pedagógicas diante da forma que estavam relacionadas nas produções. Em alguns trabalhos os temas sobre a apropriação da escrita e o ensino da língua portuguesa se articulam de tal forma que muitas vezes se confundem nos textos, sendo comum que autores tratem esses assuntos como se fossem a mesma coisa.

Foram identificados 06 (seis) artigos que possuem colaboradores que cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental, o restante das produções conta com pesquisas compostas por colaboradores que são alunos de vários níveis de ensino, como o ensino superior e, também, por professores. Também há pesquisas que envolvem a análise de documentos.

As tecnologias associadas ao computador foram utilizadas em 04 (quatro) artigos deste tema, evidenciando que estão cada vez mais presentes nas pesquisas relacionadas à educação de surdos.

Esses dois primeiros temas apresentados têm sido abordados na perspectiva da educação bilíngue, a qual se constitui como o pano de fundo da maioria das pesquisas encontradas na busca realizada.

Tecnologias

As tecnologias referidas nesse texto são aquelas associadas ao computador e/ou às tecnologias digitais. Para este tema foram identificados 05 (cinco) artigos, sem considerar as produções de outros temas que a utilizaram em suas pesquisas. O uso das tecnologias em pesquisas perpassou por vários temas; mas, diante da amplitude da forma como é utilizada e de sua crescente abrangência na educação de surdos, considerou-se pertinente criar uma categoria para essa temática.

Os artigos encontrados estão relacionados à socialização nas redes sociais, reconhecimento e luta surda, ao uso de sites em âmbito educacional, recursos digitais e construção de aula sinalizada para aluno surdo.

Bilinguismo

O tema bilinguismo está presente na grande maioria dos artigos encontrados na busca realizada, pois se constitui como cenário que fundamenta essas pesquisas. Além de compor tais trabalhos, também foram identificados 10 artigos que investigam o assunto em questão.

Há um artigo que discute a educação bilíngue de surdos na Educação Infantil e as demais pesquisas abordam a descrição da educação bilíngue em escola de surdos, realizam análise documental e revisão de literatura, discutem a inclusão de alunos surdos em vários níveis de ensino, investigam a importância da Libras para o desenvolvimento da pessoa surda, abordam a representação de surdez, dentre outras.

Fonoaudiologia

Tendo em vista que esta investigação se situa na área da Educação, a fonoaudiologia não contempla os interesses acadêmicos desta pesquisa por estar relacionada às práticas de reabilitação e vinculada à área da saúde. Foram encontrados 06 (seis) artigos que abordam essa temática, somado a mais um que consta em um trabalho do tema sobre a apropriação da escrita.

As pesquisas encontradas estão relacionadas ao ensino da Libras na formação de fonoaudiólogos, ao uso de práticas da fonoaudiologia na apropriação da escrita e da linguagem oral e sobre essas práticas a partir de um diálogo bilíngue. Desta forma, constatou-se que alguns artigos que envolvem a fonoaudiologia são abordados a partir de uma perspectiva bilíngue.

Ensino de outros cursos/disciplinas

Identificou-se 04 (quatro) artigos que compõem este tema. Tendo em vista a obrigatoriedade do ensino da Libras nos cursos de licenciatura, conforme determina o Decreto Federal N. 5626/05 (BRASIL, 2005), há trabalhos que têm investigado essa temática, conforme verificado nesta busca. Há, também, pesquisas realizadas tendo como objeto de estudo uso da Libras para expressar conceitos matemáticos e conhecimentos que dizem respeito às disciplinas de Física, Inglês e à Pedagogia.

Temas gerais (relacionados à Educação)

Este campo, composto por 15 (quinze) artigos, foi criado para organizar trabalhos diversos, com até 03 (três) unidades envolvendo o mesmo objeto de estudo. Os trabalhos encontrados abordam os seguintes temas: afetividade no ensino e aprendizagem, escrita de sinais, tradução, formação de professores, perfil histórico-cognitivo de pessoas surdas, governamentalidade, concepção de surdos e surdez, inclusão, desenvolvimento escolar da pessoa implantada, dentre outras.

Outras áreas (não relacionadas à Educação)

Foram encontrados 07 (sete) artigos, a maior parte está relacionada à área da saúde: relação entre médicos e pacientes surdos, dificuldade de acesso ao serviço de saúde, dificuldades de acesso às informações sobre a doença, uso da Libras na formação de cursos de Enfermagem, Odontologia e Fisioterapia. Os temas que não contemplam a área da saúde abordam a religião e a inclusão no trânsito.

Artigos que não contemplam a Surdez/Surdos

Mesmo que tenha sido utilizado filtro para a realização da busca dos trabalhos, além de alguns temas mencionados anteriormente – as quais envolvem pessoas surdas – não estarem relacionados a essa investigação, identificou-se 52 (cinquenta e dois) artigos que não possuem relação com a pessoa surda e com área da Surdez. Alguns trabalhos envolvem a apropriação da escrita, uso de elementos gramaticais, pessoas com deficiência e transtornos funcionais específicos, inclusão, dentre outros; mas, nenhum contempla pessoas surdas.

Artigos repetidos

Foram encontrados 02 (dois) artigos repetidos.

* * *

II) Teses e dissertações: busca totalizada de 217 trabalhos acadêmicos.

Para a realização desta busca foram utilizadas as mesmas palavras-chave e comandos/operadores que fizeram parte da busca de artigos, totalizando 217 (duzentos e dezessete) trabalhos identificados, sendo eles 42 (quarenta e duas) teses de Doutorado e 175 (cento e setenta e cinco) dissertações de Mestrado (acadêmico e profissional). Desse total, 03 (três) são repetidos: 1 (uma) tese e 2 (duas) dissertações.

Foram selecionados novos temas para esta busca, de acordo com os trabalhos encontrados e com o objeto de interesse da pesquisadora. Tendo em vista que muitos temas são encontrados na busca, mesmo com a utilização de filtros, criou-se o seguinte critério: para mais de 05 (cinco) pesquisas encontradas envolvendo um determinado objeto de estudo, este foi selecionado como um tema para compor a sistematização; e, “Temas Gerais” foi utilizado para os temas com 04 (quatro) ou menos pesquisas identificadas. Diante disso, os temas selecionados para a distribuição dos resultados da busca foram: Aprendizagem/Apropriação da Língua Portuguesa, Ensino/ Práticas Pedagógicas da Língua Portuguesa, Tecnologias, Bilinguismo, Literatura/Leitura, Tradução, Ensino de outras áreas/disciplinas (relacionadas à educação), Temas gerais (relacionados à educação), Outras áreas (não relacionadas à educação) e Trabalhos que não contemplam as pessoas surdas. Os critérios para essa distribuição são explicitados em seguida.

Aprendizagem/Apropriação da Língua Portuguesa

Esse tema contém os trabalhos cujos objetos de estudo são de interesse desta pesquisa de Doutorado. Foram identificados 37 (trinta e sete) investigações sobre a aprendizagem da escrita pela pessoa surda, sendo apenas 09 (nove) realizadas com participantes que cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental. As pesquisas com as crianças que cursam esse nível de ensino envolvem narrativas sobre a escrita, a psicogênese da escrita, o uso do software HagáQuê, análise de textos escritos, como o aluno surdo constrói a leitura e escrita, a influência da Libras nas produções escritas, a interlíngua e a flexão verbal nos textos. Entre essas 9 (nove) produções, uma não é realizada no contexto da educação bilíngue, tendo em vista que as crianças colaboradoras utilizam o implante coclear e não se comunicam pela língua de sinais.

Alguns trabalhos tiveram como participantes pessoas surdas graduadas, professores, mas a maioria foi realizada com alunos surdos adolescentes e adultos que cursam os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, os quais tiveram como objetivo a análise morfossintática de produções textuais, aspectos gramaticais e concordância. Constatou-se que poucas pesquisas envolvem o letramento visual e a produção de sentido no texto surdo, apesar de alguns trabalhos abordarem recursos visuais na educação de surdos, principalmente naqueles relacionadas às ferramentas tecnológicas.

Neste grupo foram totalizados 05 (cinco) trabalhos envolvendo as tecnologias digitais, que ora foram utilizadas como ferramentas para a aprendizagem da escrita e ora

tendo seus espaços caracterizados apenas como um suporte para os textos.

Uma dificuldade encontrada para esta categorização foi a forma de apresentação do ensino e da aprendizagem nas pesquisas, pois em muitos trabalhos havia falta de clareza sobre o objetivo ser pesquisar sobre o ensino ou sobre a aprendizagem da escrita, ou até mesmo as duas coisas, sendo que, não raramente, esses temas foram tratados como se fossem a mesma coisa.

Ensino/Práticas Pedagógicas da Língua Portuguesa

Neste tema foram identificados 60 (sessenta) trabalhos, o maior número de pesquisas nessa sistematização. Os trabalhos envolvendo o ensino da língua escrita evidenciam a inquietação de professores diante das produções textuais de alunos surdos, constatando que muitas pesquisas apontaram em seus textos a necessidade da proposição de metodologias e estratégias para o ensino da escrita por esses sujeitos. Nas dissertações apresentadas em mestrados profissionais é possível verificar a elaboração de produtos finais que buscam auxiliar a prática docente.

Das pesquisas que compõem este tema 08 (oito) trabalhos tiveram como colaboradoras crianças que cursavam os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que um deles não é realizado em um contexto de educação bilíngue, diante do fato que a criança colaboradora utiliza o implante coclear e não se comunica pela Libras. As pesquisas realizadas com essas crianças abordavam: a atribuição de sentido ao ensino da língua portuguesa, a análise de atividades de escrita, proposta de uma metodologia de ensino de português por meio da elaboração de um material didático, a análise de atividade de letramento estruturada para uso no computador, a utilização de software para o ensino da língua portuguesa e investigação sobre o uso de práticas pedagógicas na educação de surdos.

Os colaboradores das demais pesquisas estão distribuídos entre professores de Língua Portuguesa, alunos jovens e adultos que cursam os anos finais do Ensino Fundamental e alguns poucos do Ensino Superior. Também foram identificados trabalhos que realizaram análise documental e pesquisa bibliográfica.

O ensino da língua portuguesa envolvendo as tecnologias associadas à Internet, ou não, fizeram parte de 08 (oito) trabalhos, por meio do uso de blogs, elaboração de glossário digital, softwares, plataformas, ferramentas tecnológicas a produção de narrativas autobiográficas, em consonância com Taveira e Rosado (2017). Geralmente, o uso das tecnologias visou ao letramento das pessoas surdas, que foi um tema abordado com certa frequência nos trabalhos.

Tecnologias

Diante do avanço tecnológico e seu uso nas práticas sociais, as tecnologias digitais foram constatadas em praticamente todos os temas que compuseram a sistematização. Mesmo que as tecnologias perpassem muitos trabalhos realizados, tais ferramentas se constituem como o objeto de estudos de 16 (dezesesseis) produções. Essas pesquisas investigam: o Facebook enquanto espaço de interação dos surdos, o uso do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), o papel das redes sociais na comunicação dos surdos, as tecnologias como recurso na alfabetização e letramento de pessoas surdas, ferramentas utilizadas para a compreensão textual, aplicativos WhatsApp e Imo enquanto espaços informais de aprendizagem, ferramentas para a tradução automática da língua de sinais, tecnologias enquanto recurso de inclusão, a proposição de um guia de recomendações avançadas para o design e avaliação de interfaces Web para leitura e escrita, as legendas em aparelhos de televisão, objeto de aprendizagem e gamificação, as tecnologias enquanto ferramenta para a produção de material didático e letramento digital com uso de scratch.

Dentre o total de pesquisas, duas foram realizadas com alunos que cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental, as quais tiveram como objeto de estudo o uso das tecnologias relacionadas ao letramento de pessoas surdas.

Bilinguismo

Foram identificados 10 (dez) produções para este tema. Da mesma forma como se efetivou na busca de artigos, o tema bilinguismo está presente na maioria dos trabalhos encontrados por se constituir como um elemento que alicerça a presente pesquisa. Mesmo sendo um tema que fundamenta as pesquisas encontradas, foi selecionado como um tema, tendo em vista que alguns pesquisadores tiveram como objeto de estudo as políticas públicas de educação bilíngue para surdos, as práticas de bilinguismo nas escolas, a relação do bilinguismo com a inclusão de surdos, o bilinguismo em comunidades virtuais, a bidocência na educação de surdos, dentre outros. Desses trabalhos apenas um foi realizado com colaboradores que cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Literatura/Leitura

Para este tema foram encontrados 11 (onze) trabalhos, sendo que apenas um tem como colaboradoras as crianças que cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental. Algumas pesquisas estão relacionadas à produção de um material didático bilíngue e gravação de

histórias infantis em Libras, as quais, geralmente, são compostas por surdos adultos como colaboradores. A elaboração desses materiais envolve o uso das tecnologias associadas ao computador e/ou tecnologias digitais.

As demais pesquisas investigam a compreensão leitora, letramento literário, pista contextual na leitura e habilidades de leitura dos alunos surdos. Os colaboradores desses trabalhos se dividem entre alunos que cursam os anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e, também, do Ensino Médio.

Tradução

Para este tema foram encontrados 05 (cinco) produções, o quais são relacionados à tradução de poesias, aplicativos utilizados para a tradução, contribuição da tradução para a leitura e escrita e, também, tradução de obras literárias pelo tradutor/ator surdo.

Ensino de outras disciplinas

Para este tema foram identificados 29 (vinte e nove) trabalhos que estão relacionados ao ensino de outras áreas/disciplinas escolares, que se distribuem entre: Ciências, Matemática/Educação Matemática, Física, Geografia, Química, Biologia, História, Espanhol, Inglês e Arte. O maior número de produções encontradas foi nas áreas/disciplinas de Ciências (oito) e Matemática/Educação Matemática (seis). Alguns trabalhos têm como proposta a produção de um glossário em Libras contendo as terminologias específicas da área/disciplina.

Do total de produções encontradas 05 (cinco) são realizadas com crianças que cursam os anos iniciais do Ensino Fundamental; mas, geralmente, os colaboradores dessas pesquisas eram alunos que cursavam os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e poucos eram professores.

Temas gerais (relacionados à educação)

Para este tema constam diversos trabalhos relacionados à educação, os quais foram encontrados em quantidade igual ou inferior a 04 (quatro) pesquisas. Seguindo esse critério, identificou-se 31 (trinta e um) trabalhos, dentre os quais apenas 02 (dois) tiveram colaboradores que cursam a Educação Infantil e/ou os anos iniciais do Ensino Fundamental.

As produções que compuseram este tema estão relacionados à linguística, aquisição da linguagem, avaliação, escrita de sinais, letramento visual, constituição do sujeito, identidade surda, Prolibras, formação docente, história dos surdos, atuação do professor, Ensino Superior, como elaborar material didático, ensino da Libras e inclusão. As pesquisas

que tiveram colaboradores que cursam a Educação Infantil e/ou os anos iniciais do Ensino Fundamental investigam a avaliação e a aquisição da linguagem.

Outras áreas (não relacionadas à educação)

Foram identificados 08 (oito) trabalhos que não estão relacionados à área educacional, os quais compõem esse tema. As pesquisas envolvem: a área da saúde (relação médico-paciente, produção de material informativo sobre o vírus Zika e comunicação), cinema e interação, comunicação e família, religião e capital linguístico e nutrição. Os colaboradores se dividem entre surdos adultos, profissionais da saúde e familiares.

Assim como constatado em vários temas dessa organização, há pesquisas que tem como proposta a produção de um glossário contendo termos da área.

Artigos que não contemplam os surdos e a área da Surdez

Apesar do uso do filtro para o refinamento da busca, foram identificados 07 (sete) trabalhos que não estão relacionados às pessoas surdas e nem à área da Surdez.

Trabalhos repetidos

Este não é especificamente um tema, mas um registro do total de trabalhos repetidos que constaram na busca, totalizando 03 (três) pesquisas, sendo uma tese e duas dissertações.

* * *

Da leitura e do processo de busca, evidenciaram-se alguns pontos:

- O ensino e a aprendizagem da língua portuguesa escrita estão articulados, mas são distintos, muitas vezes sendo tratados como se fossem uma única coisa nas produções.

- A falta de clareza de dados em alguns resumos dos trabalhos; por exemplo, em vários resumos, ou até mesmo em textos completos, os dados sobre os colaboradores da pesquisa estão incompletos.

- A maioria das pesquisas diz respeito ao ensino da língua portuguesa escrita, destacando a preocupação de pesquisadores e profissionais da área no que se refere às produções textuais, gerando questionamentos sobre métodos e estratégias a serem adotadas na construção da leitura e escrita de pessoas surdas, em conformidade com os apontamentos de Gesueli (2015) e Karnopp e Pereira (2015), dentre outros pesquisadores.

- As pesquisas que possuem a aprendizagem/apropriação da língua portuguesa escrita como objeto de estudo, geralmente, buscam investigar aspectos gramaticais e morfosintáticos da língua portuguesa e não a produção de sentidos nos textos de pessoas surdas. Há várias pesquisas

que envolvem a análise de texto de surdos jovens e adultos que cursam os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; ou seja, os textos analisados foram produzidos por alunos que já tiveram certo percurso escolar e uma maior experiência com a língua escrita. Verificou-se que há poucos trabalhos realizados com colaboradores compostos por crianças surdas que cursam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental; mas, proporcionalmente há mais artigos do que teses e dissertações que contemplam tais colaboradores, principalmente aqueles que cursam a Educação Infantil, considerando-se a carência de pesquisas que investigam os processos de aprendizagem de crianças surdas nesse nível de ensino.

- As pesquisas relacionadas ao tema “Bilinguismo” se preocupam com a implementação e a configuração da educação bilíngue de surdos nas escolas; ou, buscam investigar a constituição do sujeito surdo diante de tais práticas.

- O ensino de outras áreas/disciplinas (relacionadas à educação) é evidenciado na busca realizada, tendo como foco maior construir glossários para compor sinais específicos para as áreas, os quais podem contribuir com os estudos da tradução.

- As tecnologias associadas à Internet, ou somente com o uso do computador, fazem parte cada vez mais de pesquisas relacionadas à educação de surdos, ora sendo utilizada como objeto de estudo a ser investigado, ora como recurso metodológico. As tecnologias têm sido utilizadas de várias formas nos trabalhos, por exemplo: a) como um instrumento para o ensino e para a aprendizagem, na alfabetização e letramento, caracterizando-se apenas como uma ferramenta para atingir determinada finalidade; b) como um suporte para construção de material didático, objetos de aprendizagem e glossários; c) e, as tecnologias podem se constituir como um espaço de compartilhamento de significados, de cultura, de artefatos culturais nos estudos surdos, de produções e narrativas surdas, dentre outras, conforme apontam Schallenberger (2010, 2012), Rosa e Klein (2011) e Favoreto da Silva (2011). Esses interesses compartilhados é o que diferencia uma comunidade mediada por computadores de uma simples agregação eletrônica, ressaltam Lemos e Lévy (2010).

O levantamento bibliográfico exposto anteriormente evidencia a importância da realização de pesquisas com crianças surdas no que se refere à apropriação da escrita, buscando desvelar o que a criança pensa sobre a escrita quando inicia o seu percurso escolar, tendo em vista a sua relação com a língua portuguesa nesta trajetória. Portanto, esta pesquisa parte da hipótese de que as crianças surdas pensam e têm curiosidade sobre a escrita, sendo que elas aprendem a escrever, mas de uma forma diferente daquelas vivenciadas pelas crianças ouvintes. No próximo capítulo será abordada como essa pesquisa se realizou.

4 A PESQUISA, AS PESSOAS SURDAS E AS PALAVRAS

O presente capítulo apresenta as inquietações iniciais e a trajetória percorrida pela pesquisadora até chegar ao objetivo dessa pesquisa. São experiências e tremores que dão sentido ao que se escreve nesta tese, pois “se alguma coisa nos anima escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo” (LARROSA; KOHAN, 2015, p. 5).

4.1 INQUIETAÇÕES E TRAJETÓRIA: DO PROJETO À QUALIFICAÇÃO

É na inquietação que se constitui a pesquisa, afirma Bujes (2007, p. 16), ao ressaltar que “(...) ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis”. E foi assim que aconteceu com este trabalho, tendo em vista essa inquietude em relação à apropriação da *língua portuguesa escrita* pela criança surda.

Esta pesquisa começou a se constituir a partir de anseios e deslocamentos em relação à apropriação da escrita pelos surdos durante a minha atuação como professora de surdos e como formadora de professores. Além de esse ser um tema que ainda provoca preocupação em professores e pesquisadores da área, conforme já mencionado, nas leituras realizadas foi constatada a escassez de pesquisas científicas abordando o que as crianças dizem sobre a escrita. Geralmente, as pesquisas têm como objeto a análise de professores ouvintes sobre as produções textuais de alunos jovens ou adultos surdos, com foco nos aspectos gramaticais da língua portuguesa. O olhar dos professores ouvintes sobre a escrita de surdos quase sempre é marcado pelas características da oralidade da língua majoritária e, também, por uma percepção dos surdos a partir da suposição de uma incapacidade biológica e social.

É comum que os projetos de pesquisa passem por alterações após o ingresso na pós-graduação. Não foi diferente com o projeto inicial deste trabalho, que teve como título *Formação de Professores e Educação Inclusiva no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a heterogeneidade em sala no ciclo de alfabetização*. Havia a certeza quanto a investigar sobre a alfabetização e letramento na educação de surdos; porém, algumas incertezas sobre qual rumo tomar ao que se refere às conexões entre esses dois temas no cenário da educação bilíngue de surdos. Assim, mesmo contemplando a formação de professores, o projeto continha uma articulação entre o ensino e a aprendizagem, convergindo para a investigação sobre o processo de aprendizagem da criança, diante das questões

apontadas anteriormente.

Minha atuação como formadora no PNAIC/UFPR/MEC, um programa em grande escala do governo federal, que objetivava formar professores para a alfabetização e letramento de crianças cursando do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, foi um fator que contribuiu para a retomada de antigas inquietações, provocando novos anseios sobre o processo de apropriação da língua escrita das crianças surdas. Esse programa tinha como um dos eixos centrais a heterogeneidade, buscando atingir a todos os alunos no que diz respeito ao direito à aprendizagem, contemplando a parcela de alunos que fazem parte da Educação Especial. Cabe ressaltar que, mesmo que vários pesquisadores (SKLIAR, 2005; PERLIN, 2006; LOPES, 2007; KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011; MOURÃO, 2011; ROSA; KLEIN, 2011, 2012; THOMA, 2011; PERLIN; REIS, 2012; RANGEL, 2012; KARNOPP; PEREIRA, 2015) situem os Estudos Surdos na área dos Estudos Culturais, nos documentos oficiais, que normatizam as políticas públicas, a educação de surdos faz parte do território discursivo da Educação Especial, conforme consta, por exemplo, no documento Política Nacional de Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Durante a formação do PNAIC constatou-se que as professoras cursistas tinham muitas dúvidas sobre como trabalhar com as crianças surdas: *Como alfabetizar? Como se comunicar? O que fazer para que essas crianças aprendam a escrever?* Ao mesmo tempo em que contavam suas angústias sobre a alfabetização de crianças surdas, também narravam coisas, a partir de seus olhares, sobre as ações desses alunos frente às situações vivenciadas na escola. Percebeu-se que, mesmo com diretrizes e políticas linguísticas desencadeadas a partir da legislação existente sobre a educação de surdos, a apropriação da escrita pelas pessoas surdas continuava a ser um dilema, um tema no qual pouco se avançou em relação às práticas pedagógicas e aos resultados obtidos com os alunos. Porém, pouco se dizia em relação à criança, a preocupação era sempre a partir da perspectiva do professor. Ao contrário do que alguns professores de surdos dizem, as crianças não chegam à escola como uma “folha de papel em branco”; elas pensam sobre as coisas, formulam hipóteses, têm experiências com a linguagem e com a escrita antes de iniciarem o seu percurso escolar. Portanto, dentro do contexto educacional e social em que as crianças surdas estão inseridas, indaga-se: *o que elas têm a dizer sobre a escrita?*

Desta forma, a partir das sessões de orientação, de leituras realizadas e das disciplinas cursadas, a pesquisa foi sendo delimitada da seguinte forma: investigar como as crianças surdas fazem registros e o que dizem sobre a escrita; e, após, descrever as

observações de professores surdos sobre esse processo de apropriação da escrita. O projeto e, posteriormente, o material apresentado para o Exame de Qualificação teve como título *Dizeres de crianças e professores surdos sobre a língua portuguesa escrita*. Após a realização do Exame, em atenção aos encaminhamentos da Banca, essa proposta foi melhor delimitada, passando a ter como colaboradores somente as crianças surdas, ficando a hipótese de obter as observações de professores surdos para outra pesquisa que possa, eventualmente, retomar os dados aqui obtidos.

Os colaboradores desta tese são, portanto, *crianças surdas*. Deve-se ressaltar, entretanto, que não se pretende delinear algum sentido para a *infância* nesta investigação, partindo-se do pressuposto de que essa é uma construção social, com um sentido fabricado, constituída nas relações de poder, visando desencadear estratégias que visam governá-las (BUJES, 2007). As crianças são colaboradoras na pesquisa, mas o objeto da investigação é a apropriação da escrita e o que conseguem expressar sobre essa escrita.

4.2 OBJETIVO DA PESQUISA

Com as alterações que fizeram parte de sua construção, a tese passou a ser intitulada *Experiências de crianças surdas com a palavra escrita*, tendo como objeto **investigar a apropriação da língua portuguesa escrita por crianças surdas - que cursam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental -, sinalizantes de Libras, analisando como elas registram essa escrita e descrevendo o que elas dizem sobre a escrita**, com o objetivo de responder a pergunta-problema: **No início da escolaridade, como as crianças surdas sinalizantes de Libras fazem registros e o que dizem sobre a escrita da língua portuguesa?**

O próximo capítulo aborda os encaminhamentos metodológicos da investigação.

5 A PESQUISA E O DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO

Este capítulo busca descrever como a pesquisa foi realizada e quais foram os caminhos e descaminhos no percurso da pesquisadora, evidenciando a trajetória percorrida para a obtenção dos dados. As decisões metodológicas e a forma de coleta de dados envolvem uma seleção, salientam Lankshear e Knobel (2008); pois, nenhum pesquisador pode coletar *todos os dados* sobre um determinado fenômeno, sendo que a cada momento é necessário tomar decisões sobre como obter os dados e como procurá-los. Desta forma, este capítulo trata das escolhas e das decisões tomadas no percurso da investigação, e o texto busca situar o leitor nesse trabalho de pesquisa.

Compreende-se a importância de discorrer sobre a coleta de dados para a obtenção das informações sobre o que se pretende investigar, dando lugar aos objetos em uma rede de significação; entretanto, na esteira de Bujes (2007), Wortmann (2007) e Silveira (2007), não se tem a intenção de realizar um enquadramento teórico específico, de determinar “lugares” por meio de um “modelo e receituário”, com prescrições que seriam um roteiro pronto a ser seguido. De acordo com Bujes (2007), a teoria escolhida não tem o papel de servir como um “selo de qualidade” para os resultados encontrados na pesquisa; o papel dela – da teoria – aqui é o de apresentar contribuições para a área investigada.

5.1 COLABORADORES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa 07 (sete) colaboradores, sendo 6 (seis) alunos surdos que cursam a Educação Infantil ou os anos iniciais do Ensino Fundamental e utilizam a Libras para a comunicação; e, também, a diretora, que é ouvinte e atua na instituição em que as crianças surdas estudam, a Escola Bilíngue para Surdos Nydia Moreira Garcêz – EI EF, localizada no município de Paranaguá, Estado do Paraná. As entrevistas com as crianças fazem parte do *corpus* desta pesquisa e a entrevista com a diretora compõe o próximo capítulo, para enfatizar em qual *contexto* essa investigação aconteceu. Em consonância com Lankshear e Knobel (2008), o uso da palavra “contexto”, no que se refere às pesquisas, significa algo muito mais amplo do que um lugar e um mero local físico onde ocorre um evento.

Os dados das crianças colaboradoras estão dispostos a seguir, em ordem alfabética e foram informados pela direção da escola e pelas famílias. Ressalta-se que foram utilizados os nomes verdadeiros das crianças, conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), abordado mais adiante neste capítulo.

Quadro I – Dados das crianças colaboradoras referentes ao ano de 2017.

Nome	Idade	Série/nível de ensino	Data de nascimento	Ingresso na escola atual
Adryan	8 anos	Anos Iniciais/EF - 3ª ano	26/07/2009	11/2014
Janaína	12 anos	Anos Iniciais/EF - 5ª ano	19/05/2005	02/2008
João	3 anos	Educação Infantil	05/11/2013	02/2017
João Victor	9 anos	Anos Iniciais/EF - 2ª ano	05/06/2008	05/2017
Márcia	11 anos	Anos Iniciais/EF - 5ª ano	06/05/2006	12/2008
Pedro	5 anos	Educação Infantil	05/04/2012	02/2017

Fonte: a autora

Dados da diretora da escola de surdos:

Quadro II– Dados da diretora colaboradora

Nome	Formação	Ano que iniciou a atuação na escola
Fátima	- Graduada em Matemática. - Especialista em Educação Especial e em Educação Bilíngue para Surdos. Fluente em Libras.	2000

Fonte: a autora.

A seguir, estão dispostos alguns dados das crianças referentes ao percurso escolar, ao período em que a surdez foi identificada e à aquisição da língua de sinais:

01- Adryan Gabriel: o aluno cursa o 3º ano, tem 08 (oito) anos de idade e é de uma família de ouvintes. A surdez foi identificada pela família quando Adryan tinha 2 (dois) anos; ele foi diagnosticado com surdez profunda, foi submetido ao implante coclear, porém não utiliza esse recurso. Começou a frequentar a Escola Bilíngue para Surdos Nydia Moreira Garcêz em novembro do ano de 2014, espaço onde iniciou a aquisição da Libras, aos 5 (cinco) anos. Antes de ingressar nessa escola cursou a Educação Infantil em escola particular em contexto de inclusão e frequentou um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), também em contexto de inclusão escolar. No momento da entrevista, o aluno comunicava-se pela língua de sinais e não fazia uso da oralidade.

02-Janaína: a aluna cursa o 5º ano, tem 12 (doze) anos de idade e é de uma família de ouvintes. A surdez foi identificada pela família quando Janaína tinha 1 (um) ano e meio; porém, foi confirmada aos 2 (dois) anos de idade. A aluna tem surdez moderada no ouvido direito e profunda no ouvido esquerdo. Não faz uso do aparelho de amplificação sonora

individual (AASI) e nem do implante coclear. Ingressou na Escola Bilíngue para Surdos Nydia Moreira Garcêz em fevereiro do ano de 2008 e iniciou o processo de aquisição da Libras a partir dos 2 (dois) anos e 8 (oito) meses nessa escola. Janaína não frequentou outra escola. No momento da entrevista, a aluna utilizava a língua de sinais para a comunicação e não fazia uso da oralidade.

3- João Guilherme: o aluno cursa a Educação Infantil, tem 3 (três) anos de idade e é de uma família de ouvintes, mas possui um irmão surdo, o qual também faz parte dessa pesquisa. A surdez foi identificada pela família aos 9 (nove) meses de idade, tendo sido diagnosticado com surdez moderada no ouvido direito e severa no esquerdo. Não faz uso do AASI e nem do implante coclear. Ingressou na Escola Bilíngue para Surdos Nydia Moreira Garcêz em fevereiro do ano de 2017, espaço onde iniciou o seu processo de aquisição da Libras com 3 (três) anos. Antes de estudar nessa escola, frequentou um Centro Municipal de Educação Infantil em um contexto de inclusão escolar, junto com crianças ouvintes. No momento da entrevista, a criança estava em processo de aquisição da Libras, utilizando essa língua para a comunicação e não fazia uso da oralidade.

4- João Victor: o aluno cursa o 2º ano, tem 9 (nove) anos e é de uma família de ouvintes. Conforme informação da família, João nasceu surdo e tem surdez severa bilateral, não utiliza AASI e nem o implante coclear. Iniciou o processo de aquisição da Libras quando ingressou na Escola Bilíngue para Surdos Nydia Moreira Garcêz, no em maio do ano de 2017. Antes de iniciar seus estudos nessa escola frequentou a Educação Infantil e parte do 1º ano em um contexto de inclusão; posteriormente, foi transferido para uma escola de surdos de cunho oralista, no município de Curitiba, onde cursou o restante do 1º ano e o 2º ano, sendo retido nesse último ano, voltando a cursar essa série na escola que se encontra quando entrevistado. No momento da entrevista, a criança estava em processo de aquisição da Libras, utilizando muitos gestos caseiros e não fazia uso da oralidade.

5- Márcia: a aluna cursa o 5º ano, tem 11 (onze) anos de idade e é de uma família de ouvintes. A surdez foi identificada com 1 (um) ano e 5 (cinco) meses, tendo sido diagnosticada com surdez bilateral profunda. Não utiliza AASI e nem o implante coclear. Ingressou na Escola Bilíngue para Surdos Nydia Moreira Garcêz, em dezembro de 2008 e iniciou o processo de aquisição da Libras nessa escola, aos 2 (dois) anos e 7 (sete) meses. No momento da entrevista a aluna utilizava a Libras para a comunicação e não fazia uso da

oralidade.

6- Pedro Henrique: o aluno cursa a Educação Infantil, tem 5 (cinco) anos de idade e é de uma família de ouvintes, mas possui um irmão surdo, o qual também faz parte dessa pesquisa. A surdez foi identificada pela família quando tinha 1 ano e 3 meses idade, tendo sido diagnosticado com surdez severa bilateral. Não faz uso do AASI e nem do implante coclear. Ingressou na Escola Bilíngue para Surdos Nydia Moreira Garcêz em fevereiro do ano de 2017, espaço onde iniciou o seu processo de aquisição da Libras aos 4 (anos) anos. Antes de estudar nessa escola, frequentou um Centro Municipal de Educação Infantil em um contexto de inclusão escolar, junto com crianças ouvintes. No momento da entrevista a criança estava em processo de aquisição da Libras, utilizando essa língua para a comunicação sem fazer uso da oralidade.

É importante salientar que esses dados dos colaboradores têm como base o ano de 2017, quando as entrevistas foram realizadas. Os critérios para a seleção das crianças na escola foram: **a)** cursar Educação Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental e; **b)** ter no máximo 12 (doze) anos de idade. Foi estabelecido um critério em relação à idade, pois há muitos alunos surdos nas escolas que se encontram em situação de defasagem de idade/série; e, este estudo não tem como objeto investigar colaboradores jovens e adultos, mas sim o que dizem as crianças no início da escolarização. Nesta pesquisa não há crianças colaboradoras que cursam o 1º (primeiro) ano e nem o 4º (quarto) pelo fato de que ano de 2017 não havia crianças cursando essas séries e que se encaixassem nos critérios relacionados anteriormente.

5.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTO

Esta pesquisa se caracteriza como uma investigação qualitativa, descritiva e exploratória, tendo em vista que fatos e discursos foram registrados, analisados, e interpretados, visando a proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito, conforme aponta Gil (2002). Foi adotado o método de entrevistas e um conjunto de procedimentos¹² para coletar os dados sobre como e o quê as crianças dizem sobre a escrita. Para Gil (2008) a entrevista é uma forma de interação social, uma forma de diálogo

¹² Ao me referir a coleta de dados utilizarei sempre o termo *entrevista*, mas fica aqui a ressalva que se trata de um conjunto de ações que foram feitas não apenas no momento da coleta de dados (que envolve uma narrativa e a realização de atividades pelas crianças), mas também no processo de transcrição e textualização do material gravado.

assimétrico, sendo adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, acreditam, sentem ou desejam, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito de coisas precedentes; porém, de acordo com Silveira (2007), sendo os entrevistados e entrevistador sujeitos culturalmente constituídos, cabe levar em consideração outras questões que não sejam a fidedignidade, imparcialidade, exatidão e outros, mas sim sobre os jogos de linguagem, reciprocidade, poder e redes de representações.

Optou-se por utilizar a entrevista semiestruturada, pois este instrumento se aproxima de uma conversa, podendo ser utilizado um roteiro e/ou questões pré-definidos para a condução das ações/inserções do pesquisador. Esse tipo de entrevista pode ser adaptável e flexível, de acordo com os rumos da conversa entre o entrevistador e entrevistado, sendo que, encoraja a elaboração de temas importantes que possam surgir durante a entrevista, ocasionando que entrevistador e entrevistado não sigam um programa fixo; e, neste sentido, “as entrevistas semiestruturadas nunca podem ser repetidas exatamente da mesma maneira, a cada entrevistado”, conforme apontado por Lankshear e Knobel (2008, p. 174). Tais características, somadas ao fato de favorecer respostas espontâneas, tornam a entrevista semiestruturada um instrumento que contribui para a coleta de dados junto a crianças pequenas, tendo em vista que realizar entrevista com esse público-alvo requer uma aproximação e interação, ocasionando que se sinta motivado para participar das atividades propostas pela pesquisadora.

Para compor a entrevista semiestruturada foi organizado um roteiro com atividades a serem realizadas pelas crianças com a finalidade de coletar os dados escritos e verbais produzidos por elas. De acordo com Luria (1988), para a criança escrever é importante que as coisas representem algum interesse para elas, como aquelas coisas com as quais brincam ou que os objetos envolvidos tenham um papel instrumental e utilitário para auxílio na obtenção de outro objeto. Desta forma, considerando que o uso de instrumentos como as histórias infantis aproxima o pesquisador e a criança, podendo envolvê-la por meio de propostas lúdicas, optou-se por desenvolver um roteiro partindo da contação de uma história infantil em Libras, por meio da adaptação do livro *Viviana, a Rainha do Pijama*¹³, de autoria de Steve Webb. A partir da contação da história foi elaborado um roteiro de atividades, onde a criança escreve palavras e texto, completa histórias, cria personagens e faz desenhos. Há pesquisas que utilizam métodos semelhantes, como o de *história a completar* e *desenho com histórias*, em trabalhos das pesquisadoras Cruz (1997), Cruz (2009) e Correa e Bucci (2018), dentre

¹³ Esse livro compõe o acervo de Obras Complementares do PNLD/FNDE/MEC.

outros, as quais consideram que tais métodos se constituem como estratégias bem sucedidas para a coleta de dados em pesquisas com esse público-alvo.

As entrevistas foram realizadas individualmente e objetivando duas ações, na esteira de Lankshear e Knobel (2008): **a)** coleta de dados escritos para investigar como as crianças registram a língua escrita, e; **b)** coleta de dados verbais/discursivos visando a descrever o que as crianças dizem sobre a escrita. Esses momentos não se realizaram separadamente; mas, sim dentro de uma situação construída com a criança. A coleta de dados escritos visa ao registro de palavras e um texto produzido pela criança; e, a coleta de dados verbais/discursivos tem a finalidade de investigar o que as crianças dizem sobre a escrita, por meio de inserções do pesquisador e interações com o colaborador, durante a realização das atividades propostas. Para Lankshear e Knobel (2008), a linguagem falada – nesse caso, a sinalizada – após os seus registros e armazenamentos, servindo a um propósito da pesquisa, constituem-se como dados e não mais como uma linguagem. Diante do exposto, as entrevistas foram realizadas em Libras – a língua natural dos colaboradores –, sendo gravadas em vídeo, traduzidas e transcritas para a língua portuguesa, caracterizando-se como uma tradução interlingual e intermodal, tendo em vista que esse processo envolve duas línguas de modalidades diferentes.

Antes do início das entrevistas foi realizado um estudo exploratório com uma criança surda de 10 (dez) anos de idade, a qual cursava o quinto ano em uma escola de surdos localizada no município de Curitiba – PR. Esse estudo teve a finalidade de realizar uma análise prévia do roteiro e do material elaborado pela pesquisadora; e, também, foi um momento importante para testar e definir a posição da câmera para a gravação, buscando um ângulo que favorecesse o registro das interações em Libras com as crianças. Durante o estudo exploratório foi possível verificar que a criança, interagiu com a pesquisadora, sentiu-se interessada e atraída pela história contada, gostando de manusear os bonecos dos animais, os quais serviram como disparadores para a realização das atividades propostas e proporcionaram momentos de interação espontânea por parte da criança. Constatou-se que a história foi atrativa pelo seu conteúdo, pela língua utilizada e pela forma como foi produzida; mas, que seria importante dividi-la em vídeos curtos para não se tornar cansativa por causa tempo de atenção exigido.

Após os ajustes na edição, o vídeo da história ficou dividido em:

- 1) parte inicial editada em um vídeo, na qual a menina Viviana tem a ideia de fazer uma festa e escreve as cartas convites para os animais;
- 2) as cartas convites da Viviana editadas em quatro pequenos vídeos;
- 3) as cartas respostas dos animais para a Viviana em quatro pequenos vídeos e, por

último;

- 4) um vídeo com a festa da Viviana.

Finalizada esta etapa, após os ajustes realizados, o roteiro de atividades utilizado na entrevista semiestruturada ficou assim organizado em *sete etapas*:

1- Apresentação do aluno: a pesquisadora inicia uma conversa com a criança e pergunta o seu nome e sinal. Em seguida, pergunta se ela sabe escrever o seu nome, solicitando que o faça.

2- Apresentação da primeira parte do livro: a criança assiste à primeira parte do vídeo da história, no qual a menina Viviana escreve os convites para a sua festa de aniversário. Em seguida, a pesquisadora mostra o livro para a criança ver e folhear.

3- Apresentação da segunda parte do livro: a pesquisadora mostra a parte da história onde constam as cartas convites que a menina Viviana escreve e envia aos sete animais, que são os personagens do livro: leão, pinguim, jacaré, girafa, polvo, macaco e urso. Nessa etapa, a pesquisadora também disponibiliza o livro impresso para a criança manusear, se ela solicitar ou caso considere necessário.

4- A pesquisadora mostra os bonecos dos animais (Apêndice A) às crianças, deixa que elas os manuseiem, e posteriormente pergunta se a criança sabe escrever os seus nomes (vocabulário) e solicita que o faça, com o objetivo de investigar como registram as palavras. Esses bonecos foram elaborados com emborrachado Ethil Vinil Acetat (E.V.A) e com cópias coloridas do livro.

Em seguida, a pesquisadora mostra as cartas impressas que estão dentro de um envelope, buscando relacioná-las aos animais. As cartas são cópias coloridas do livro, as quais foram recortadas e colocadas em um envelope. A pesquisadora adquiriu os envelopes e escreveu o endereço dos animais que está descrito no livro, para possibilitar que a criança tenha compreensão do gênero carta.

5- A pesquisadora diz para a criança que está faltando um animal para ser convidado para a festa e solicita que a criança ajude a escolher um deles, para completar a história. Em seguida, são apresentados doze bonecos de animais (Apêndice B) às crianças, os quais não estão no livro, são eles: cachorro, gato, elefante, cavalo, coelho, rato, tigre, galinha, ovelha,

porco, vaca e sapo. Bonecos desses animais foram confeccionados pela pesquisadora com o material E.V.A.

A criança escolhe um dos bonecos e a pesquisadora pergunta se ela sabe escrever o nome de algum desses animais e solicita que o faça, com foco no registro da palavra. Posteriormente, a pesquisadora diz que está faltando a carta convite desse novo animal e convida a criança para fazê-lo, com a intenção de completar a carta por meio da escrita de palavras; porém inserindo o gênero carta. A carta foi elaborada e impressa pela pesquisadora havendo um espaço para que a criança complete com o nome do animal escolhido. Nessa ação, busca-se perceber se a criança escreveu a palavra associada ao nome do animal da mesma forma que anteriormente, no momento da escolha. A pesquisadora solicita que a criança escreva o nome do animal e o lugar onde ele mora no envelope que está em branco. Essa ação busca investigar o registro do vocabulário e também a compreensão da criança sobre a ação realizada.

6- Apresentação da terceira parte do livro: nesta parte do vídeo consta a resposta da carta dos animais à menina Viviana, na qual relatam sobre os pijamas que utilizarão na festa. A pesquisadora mostra o pijama de cada animal (Apêndice A) para que as crianças os vistam em cada um deles. Os pijamas foram feitos a partir de cópia colorida do livro e plastificados com *papel contact* transparente, sendo que a criança cola o pijama nos respectivos animais com fita adesiva dupla face.

A criança é convidada para fazer um pijama para o animal que escolheu, no qual deve constar um desenho que tenha alguma característica dele, assim como acontece com os animais do livro. Em seguida, a pesquisadora mostra a carta impressa junto com o envelope que a criança manuseia. Os envelopes e cartas foram elaborados pela pesquisadora a partir de cópias coloridas do livro. A criança é questionada sobre a carta do animal que escolheu, sendo convidada a escrever uma resposta do animal para a menina. A pesquisadora entrega um envelope já preenchido à criança e uma folha de papel pautada em branco, solicitando que escreva a carta resposta, objetivando a escrita de um texto do gênero carta. O envelope é elaborado pela pesquisadora seguindo o modelo que os animais tinham, de acordo com o livro da história. Nesta atividade, busca-se investigar como as crianças registram um texto e perceber qual a noção de texto que elas têm.

7- A pesquisadora pede para a criança relatar em Libras sobre o pijama do animal escolhido por ela, buscando contar como é o pijama, se o animal vai a festa ou não. A

atividade propõe que os colaboradores contem espontaneamente sua relação com a narrativa, buscando verificar a compreensão que tiveram sobre o assunto. Esse relato é registrado em vídeo, separadamente, para caracterizar que era uma ação diferente das gravações realizadas no decorrer da pesquisa para obtenção das informações.

Gravações e a história contada na pesquisa

O recurso de vídeo é muito importante nesta pesquisa, pois é a forma básica de registro de narrativas de pessoas surdas em Libras; diante desse fato, a história contada e as entrevistas foram todas gravadas em vídeo.

O vídeo da história infantil, adaptada do livro de *Viviana, a Rainha do Pijama*, está entre os materiais utilizados nas entrevistas com as crianças, conforme já mencionado anteriormente. Foi gravado e editado por meio de uma câmera de gravação, onde a história foi contada em Libras por um adulto surdo, a professora Ariana Sanfelice Martins. A contação de histórias em Libras é uma das expectativas fundamentais no processo de letramento de crianças surdas. Lebedeff (2004, p. 139) ressalta que “(...) o acesso ao mundo letrado, o acesso ao texto pela criança surda deve ter, como um dos principais caminhos, o conto de histórias em língua de sinais pelo adulto surdo”. A história foi mostrada à criança no decorrer da entrevista, por meio do uso de um *notebook*.

A participação da Professora Ariana na produção do vídeo se efetivou diante de sua experiência docente e habilidades para a contação de histórias, somando ao fato de que ela trabalhava com a pesquisadora na sala de recursos de uma instituição, no município de Curitiba, nesse período. O processo de produção e edição do vídeo teve uma duração de aproximadamente 04 (quatro) meses, considerando: a apresentação e discussão do livro com a contadora da história; as escolhas sobre o roteiro e escolhas lexicais a serem utilizadas na gravação; criação do cenário; gravação e regravação, quando necessária, de cada parte da história e edição dos vídeos.

Durante a gravação, a professora Ariana utilizou o livro impresso e alguns materiais (Apêndice A) para compor e ilustrar a contação da história. Ao produzir um vídeo com a história, a pesquisadora buscou garantir que todas as crianças tivessem acesso às mesmas informações sobre o que foi contado, diferentemente do que poderia acontecer se a pesquisadora contasse a história naquele momento, pessoalmente; e, também, garantir que a história fosse contada por um adulto surdo. Para realizar a gravação do vídeo foi utilizado um pano de fundo azul na parede, onde foi fixado Tecido não Tecido (TNT) da referida cor, possibilitando um visual padronizado, levando em conta que as gravações ocorreram em

diferentes dias e em diferentes espaços. Cabe ressaltar que a professora Ariana cedeu o uso de sua imagem por meio de um Termo de Cessão de Uso de Imagem.

Figura 1: Professora Ariana e o cenário para a contação da história¹⁴.



Fonte: a autora.

As entrevistas com as crianças foram gravadas de forma diferente da relatada na contação da história, por se tratar de outro material, com outra finalidade. As entrevistas foram gravadas com o uso de uma câmera filmadora GoPro e foram realizadas em uma sala de aula da Escola Bilíngue para Surdos Nydia Moreira Garcêz. A câmera ficou posicionada sobre um tripé captando o plano frontal, com o foco levemente voltado para a diagonal, focalizando o colaborador e a pesquisadora a partir de uma inclinação de cima para baixo, conforme mostra a Figura 2 [Na próxima página]. Essas estratégias foram utilizadas visando à obtenção de um registro amplo das intervenções e interações realizadas em língua de sinais, que é visual e espacial. Também foi utilizado o *smartphone* para gravar o relato da criança sobre o pijama do animal, em Libras, conforme o item 7 (sete) do roteiro da entrevista.

¹⁴ Nos capítulos de 7 a 12 as figuras serão consideradas como parte do texto. Foram todas produzidas pela autora e não haverá legendas.

Figura 2: Posição da filmadora.



Fonte: a autora

Os personagens e alguns materiais (bonecos, cartas e envelopes) que compõem a história do livro foram reproduzidos e confeccionados pela pesquisadora para serem utilizados durante a entrevista com as crianças.

As entrevistas foram organizadas e realizadas conforme o cronograma a seguir:

Quadro III – Cronograma de organização e realização das entrevistas

DATA	AÇÃO
1º semestre 2017	Contato com a direção da escola e organização do cronograma para as entrevistas.
04/08/2017	Entrevista realizada para o estudo exploratório.
07/08/2017	Visita preparatória na escola - Período da manhã.
14/08/2017	Entrevista com Adryan - Período da manhã
21/08/2017	Entrevista com Pedro - Período da manhã Entrevista com a diretora Fátima - Período da tarde
28/08/2017	Entrevista com João – Período da manhã Entrevista com Pedro e Adryan – Período da tarde
23/10/2017	Entrevista com Márcia – Período da manhã
05/11/2017	Entrevista com João Victor – Período da manhã Entrevista com João e Márcia – Período da tarde
27/11/2017	Entrevista com Janaína – Período da manhã Entrevista com Janaína e Márcia – Período da tarde

Fonte: a autora

5.3 A ÉTICA NA PESQUISA E OS TERMOS DE CONSENTIMENTO

A participação dos colaboradores na pesquisa foi autorizada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo que a autorização das crianças foi concedida pelos seus respectivos responsáveis legais. Entretanto, inicialmente, objetivando a garantia da ética na pesquisa e o resguardo dos direitos do colaborador e do pesquisador, os documentos relacionados a seguir foram submetidos à análise da Comissão de Ética de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP): a súmula do projeto de pesquisa, modelos dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (da instituição, dos responsáveis legais dos alunos e do colaborador adulto) e os modelos dos Termos de Cessão de Uso de Imagem (responsáveis legais dos alunos e colaborador adulto, caso necessário). Todos os termos estão reunidos no Apêndice C.

A ética em pesquisa implica no respeito pela dignidade humana e na proteção de vida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, visando a garantir a ética nas ações do pesquisador. Segundo a Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), as Ciências Humanas e Sociais têm especificidades nas práticas de pesquisa, as quais decorrem que sejam adotadas múltiplas perspectivas teóricas metodológicas e, bem como, resguarda o respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes.

Portanto, durante a elaboração dos termos houve a preocupação e consulta à Comissão de Ética da FEUSP quanto à privacidade e a confidencialidade dos colaboradores, considerando que os mesmos são crianças e nesta pesquisa há a necessidade do registro das entrevistas em vídeo e, conseqüentemente, da imagem; pois, a língua usada para a comunicação é a Libras, uma língua na modalidade visual e espacial, sinalizada com as mãos e que contém expressões faciais que são gramaticais. Portanto, cabe ressaltar que a Libras faz parte do objeto desta pesquisa, ocasionando que a gravação em vídeo não se caracterize apenas como uma questão metodológica. Tais questões constaram no TCLE e no Termo de Cessão de Uso da Imagem.

Quanto à privacidade, no texto do TCLE foi inserido um campo para que os responsáveis pelos colaboradores optassem pelo uso do nome verdadeiro ou fictício das crianças na tese. Todos responsáveis pelos colaboradores escolheram a identificação das crianças e autorizaram/cederam o uso das imagens, para fins exclusivamente acadêmicos, por meio do Termo de Cessão de Uso da Imagem, garantindo os seus respectivos direitos. Na esteira de Kramer (2002), no início da entrevista, a pesquisadora perguntou à criança se ela gostaria de participar das atividades, obtendo o seu assentimento. A entrevista com a diretora foi gravada em áudio pelo fato de ela ser ouvinte, utiliza a língua portuguesa oral, não

havendo a necessidade de registro de imagens.

De acordo com o Parecer da FEUSP Nº 082/2017 (Anexo A) foram cumpridos todos os requisitos de determinações das normas previstas na Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e Resolução Nº 4871/2001 que institui sobre o Código de Ética dessa universidade, os quais normatizam a ética na pesquisa com seres humanos.

5.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados é um processo complexo e não linear, que implica na organização e interpretação dos dados e acompanha toda a investigação (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001). Neste trabalho a análise dos dados foi realizada com base nos processos dialógicos constituídos entre os colaboradores e a pesquisadora, buscando verificar a construção dos conhecimentos da língua escrita pelas crianças surdas.

Após a coleta, os dados foram preparados para a análise, o que consiste na tradução da Libras para o Português e na transcrição das entrevistas, considerando que as transcrições são as representações visuais das interações verbais, ressaltam Lankshear e Knobel (2008). Esse foi um processo demorado e minucioso, totalizando aproximadamente 12 (doze) horas de vídeos em língua de sinais traduzidos e transcritos para a língua portuguesa escrita. A tradução e transcrição foram realizadas pela pesquisadora, com a colaboração de professores surdos, em alguns momentos. Um dos fatores que demandaram atenção ainda maior, foi o fato de que a maioria das crianças colaboradoras estava em fase de aquisição da linguagem, nem sempre utilizando a língua de sinais com clareza.

Para Lankshear e Knobel (2008, p. 223) “*análise dos dados* é o processo de organizar essas peças de informação, identificando sistematicamente suas características fundamentais ou relações (temas, conceitos, crenças, etc.) e interpretá-los”. Foram analisados os dados verbais/discursivos e os dados escritos, os quais não são entendidos como processos fragmentados, mas ações que se completam para uma mesma finalidade. Ou seja, os dados verbais e escritos não serão analisados separadamente. Os dados escritos são compostos pelas produções realizadas pelas crianças durante as entrevistas.

De acordo com os pressupostos vygotskyanos, a análise terá como fundamentação as contribuições de Vygotsky (1984; 2001) sobre a linguagem e de Luria (1988) sobre o desenvolvimento da escrita da criança. Mesmo que os pressupostos piagetianos não façam parte desta pesquisa, tendo em vista a importância das contribuições de Ferreira e Teberosky (1999) nas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, as contribuições dessas autoras serão utilizadas nas análises dos dados escritos pela proximidade com os resultados obtidos neste trabalho. A seguir, é apresentada primeiramente a entrevista com a diretora da escola; e, nos capítulos seguintes, as entrevistas com as crianças surdas.

6 O CONTEXTO, A ESCOLA E EXPERIÊNCIAS

Esse capítulo tem a finalidade de enfatizar ao leitor a importância que a pesquisadora dá ao contexto em que a pesquisa foi realizada e, em particular, a relevância da colaboração da diretora da Escola e da sua atuação¹⁵ para que nela sejam contempladas várias ações voltadas para a Educação de Surdos.

A importância dessa colaboração não deve ser relativizada tendo em vista que, segundo Lankshear e Knobel (2008), os pesquisadores de investigações qualitativas dão mais relevância e têm mais interesse em dados que são coletados em ambientes naturais e em práticas reais em que a ação acontece; pois, visam à coleta de dados que sejam *contextualizados*, sendo que esses dados levam em conta a escola e a comunidade em que a pesquisa é realizada. Para esses autores, há a necessidade de enfatizar a importância do contexto nas abordagens qualitativas para investigar a alfabetização, pois não são apenas lugares físicos, “os contextos podem ser vistos como a soma total da dedução de significado, práticas sociais, negociações sociais, interações e referências a outros contextos e eventos que moldam o sentido a ser colhido de um dado evento ou ideia” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 67). É devido a esse *contexto*, ao ambiente e às práticas bilíngues que constituem a *Escola Bilíngue para Surdos Nydia Moreira Garcêz*, o motivo pelo qual optou-se por realizar a pesquisa nessa instituição e não em outra.

Neste sentido, diante das experiências e das tramas que interferem no processo de ensino e aprendizagem e que constituem a cultura da escola, para discorrer e dar materialidade ao contexto da pesquisa, este capítulo é constituído por uma entrevista com a diretora da Escola Bilíngue para Surdos Nydia Moreira Garcêz, instituição onde os colaboradores estudam. Essa entrevista é fundamental por vários aspectos: a diretora Fátima atua como gestora nessa escola desde o ano de 2000, tendo destaque no modo como essa instituição se constitui, imprimindo suas marcas por um período de quase duas décadas, perpassando pela transição da filosofia do oralismo para a da educação bilíngue, permanecendo até o presente momento, sendo uma das implementadoras da educação bilíngue neste estabelecimento de ensino. A diretora expressa na sua fala não só a sua ação pedagógica e política, como também sua atuação na luta pelo reconhecimento linguístico e o direito de aprender das pessoas surdas.

¹⁵ Essa avaliação da pesquisadora justificou, inclusive, que em certo momento do trabalho a entrevista fosse pensada como capítulo inicial, proporcionando ao leitor uma *entrada*, uma imersão no universo e no ambiente dessa escola, que ao mesmo tempo em que pode ser considerada igual a todas as demais, será sempre única e singular nas suas experiências.

Na entrevista estão presentes vários elementos sobre a educação de surdos, mas nesta investigação enfatiza-se: o bilinguismo, a aquisição da linguagem, a Libras, o profissional surdo e a escrita da língua portuguesa. A entrevista é disponibilizada sem cortes, na sua íntegra, pois além da transcrição e da textualização, a sua elaboração final incluiu a leituras e a aprovação desse texto pela colaboradora. Desse ponto de vista este é um *texto fonte* que se torna disponível a demais investigadores a partir de sua publicação. Além disso, deve ser destacado que, por definição, qualquer citação ou recorte de texto, está fora de contexto, de modo que nesse particular a entrevista, em suas idas e vindas, pode dar ao leitor essa perspectiva mais ampla da ideia de contexto, conforme delineado mais acima. Uma última observação em relação aos procedimentos técnicos da textualização: a escrita muda o *tom da conversa*, que acontece na oralidade, mas ainda assim, ela – a escrita – busca manter, preservar, algumas características dessa oralidade, principalmente a informalidade e os turnos conversacionais.

6.1 O CONTEXTO E A LINGUAGEM ENTRE VISTA

Entrevistada: Fátima do Rocio de Souza Gonçalves

Função/atuação: Diretora da Escola Bilíngue para Surdos Nydia Moreira Garcêz.

Formação: Graduada em Matemática e especialista em Educação Especial e em Educação Bilíngue para Surdos.

Data da entrevista: 21/08/2017

Horário de início: 14 horas.

P: Pesquisadora

F: Fátima

P: Boa tarde, Fátima. Fale-me sobre esta escola.

F: Esta é a Escola Bilíngue para Surdos Nydia Moreira Garcêz. Esse é o nome da escola em homenagem à professora Nydia. A escola oferta a escolaridade da Educação Infantil ao quinto ano e a partir do sexto ano até o Ensino Médio os alunos são inclusos na rede comum e vem no contraturno na nossa escola, para o apoio. Para o contraturno o que pensamos é fortalecer a língua deles e a aquisição do português como segunda língua.

P: Conforme você disse, o nome da escola tem a palavra *bilíngue*. O que isso significa no dia a dia e nas ações da escola?

F: A clareza que temos desse termo é que os surdos transitam entre duas línguas: tem a língua de sinais, que é a língua materna, e o português escrito, que é a segunda língua. O que procuramos fazer no entendimento da educação bilíngue é ter professor surdo dentro da

escola, porque percebemos que isso faz toda a diferença, fortalece a identidade surda e a língua de sinais; auxiliando também que os profissionais ouvintes tenham fluência na língua sinais. Inclusive, têm momentos que a gente junta o pessoal dos agentes de apoio, a merendeira, o porteiro para também ensinar sinais para eles poderem se comunicar com as crianças; e, também quando os pais chegam, quando as crianças vão perguntar alguma coisa para eles; que consigam responder. Na hora do almoço os alunos vão perguntar o que é que tem para comer, qual é o cardápio, qual o sabor do suco. É importante que a merendeira saiba dizer, perguntar o que ele quer e o que ele não quer.

Então, a gente entende *bilíngue* nesse sentido, que a língua que circula seja a língua de sinais e que eles possam se comunicar, ser entendidos e se fazer entender através dessa língua. Nesse contexto, acho importantíssimo o profissional surdo, o surdo capacitado dentro da escola, ainda mais no nosso caso que recebemos o aluno desde a Educação Infantil. Já tivemos alunos que chegaram na escola com um aninho de idade; então, eles transitam nesse espaço com pessoas que usam a língua em vários níveis, desde os que “balbuciam” o sinal, como também os que estão no primeiro ao quinto ano, sexto ao nono, Ensino Médio, os surdos que estão fazendo a faculdade e até os profissionais surdos. Então, você vê a língua em vários níveis e com isso a gente percebe uma melhor sinalização dos alunos pequenos, porque eles conseguem interagir muito melhor através da língua, eles conseguem conversar com você sobre vários assuntos.

P: Você tem percebido que a aquisição da linguagem realmente acontece aqui na escola?

F: Acontece! Eu vejo a escola, nesse contexto, como um berçário da língua. Você vê a língua nascer. Literalmente. Acontece o processo de aquisição, aquele primeiro contato, aquela empolgação nas crianças que chegam aqui pequeninhas ou nos maiores que chegam mais tarde. Eles chegam aqui sem saber se comunicar, muitas vezes só por apontamentos e de repente você o vê sinalizando, ele chega pra você e quer água, sinaliza que quer água; às vezes pode não ser no ponto de articulação correto, mas ele já consegue se expressar e dizer o que ele está querendo. Então, você vê o sinal nascer como se fosse o ouvir a palavra pela primeira vez, você está vendo a palavra surgir; e eu percebo isso por ter esse profissional surdo na escola. A qualidade da aquisição da língua fica muito mais evidente e muito mais consistente quando essa criança tem esse primeiro contato com o professor surdo. No caso da Educação Infantil isso está no nosso Projeto Político Pedagógico. É importante ter o professor surdo.

P: Valorizar o professor surdo na escola?

F: Valorizar o professor surdo, até porque ele é o modelo linguístico. E é algo que ao longo de nossa prática na escola nós percebemos. Temos casos de crianças da Educação Infantil que passaram pela mão de professor ouvinte - por conta do sistema houve rotatividade de professores - e vimos que depois há defasagem no uso da língua, um pensamento mais truncado; sendo que aqueles que ficaram pequeninhos com o professor surdo, tiveram a aquisição muito mais rápida e uma língua muito mais consistente; e, realmente conseguem se comunicar. É muito evidente, pois com o professor surdo eles só sinalizam e quando chegam perto do professor ouvinte tentam falar.

P: Por que eles sabem que o professor é ouvinte?

F: Porque sabem que o professor é ouvinte. Isso é muito evidente, é nítido! Você percebe essa diferença e daí vê como que a criança tão pequenininha já percebe que tem que buscar estratégias para se fazer entender como se fosse para sobreviver nesta selva, neste mundo. Isso fica muito evidente sabe!

P: Você comentou que eles chegam na escola sem língua. Então, eles chegam sem a língua de sinais e, mesmo que tardiamente, vão aprender essa língua aqui na escola? Todos os casos são assim?

F: Eles são filhos de pais ouvintes. Nós só temos um caso que a mãe é surda, ela tem três filhos surdos; então, esses não. Esses chegaram já sabendo se comunicar na escola, todos chegaram pequeninhos e o caçula dela hoje está no sexto ano, a menina está fazendo o magistério e o mais velho já terminou o Ensino Médio. Então, esse foi o único caso, por que os demais chegaram para aprender a língua de sinais!

Aqui na escola, quem chegou com um ano, um ano e meio, e até um caso de aluno que chegou na escola com doze anos, não sabia nada de língua de sinais; então, teve esse primeiro contato aqui. Um fato que eu também acho que é algo produtivo na nossa situação, é o caso de os alunos da Educação Infantil e anos iniciais ficarem o dia todo na escola; no período da manhã eles têm um tipo de atividade e no período da tarde é a escolaridade, com as disciplinas. Os autores que a gente lê falam de aprender a língua por imersão, e os alunos que

ficam o dia todo também ficam no intervalo de almoço. Eu acho que faz muita diferença esse espaço de almoço, porque é um momento que está fora daquele ambiente de sala de aula, no horário de almoço é como se ele estivesse despido de qualquer formalidade de uma sala de aula; então, eles estão livres, interagem e brincam; você vê muitas coisas que eles fazem. Até a nossa atendente participa de muitas coisas na vida desses alunos, de muitas construções; um aluno está sinalizando para ela e depois ela chega e conta assim: “Nossa, mas hoje ele falou tal coisa assim, desse jeito, aquela frase mais estruturada”. Porque às vezes na sala de aula você não consegue perceber.

P: E a atendente usa a língua de sinais?

F: Usa a língua de sinais, ela tem banca de proficiência da língua de sinais, ela trabalha como intérprete à noite, então ela tem fluência na língua.

A gente vê várias coisas dos alunos aqui, por exemplo, há umas três semanas, no horário de almoço, tinha uma rodinha com um grupinho de alunos, eu cheguei e fui olhar o que eles estavam fazendo, uma aluna do sexto ano tinha escrito um livro, ela fez um livro em casa, desenhou e colocou texto em português com frases e uns balõezinhos. Então, ela pegou e mostrou o livro e contou a história para os colegas, depois ela dava o livro para eles, que contavam a história para os demais; e o livro dela foi repassando. Eu achei aquilo muito legal, porque é uma escrita espontânea, é uma produção espontânea; daí, você vê que ela se apropriou da língua de sinais e consegue ter uma melhor ampliação da língua portuguesa, porque a língua de sinais dela está bem estruturada. A gente percebe que aquele que não tem a língua de sinais não consegue expressar seu ponto de vista, não consegue perguntar, opinar e tem muito mais dificuldade para aprender essa segunda língua; então, quando a primeira está bem estruturada, na segunda língua o aluno tem dificuldades por ser uma modalidade totalmente diferente, mas se torna mais fácil. E também têm os casos daqueles que tem mais dificuldades na escrita, assim como têm com os ouvintes.

P: Você percebe que quando os alunos já têm essa aquisição da linguagem, a apropriação da língua portuguesa fica mais fácil; mais fácil é modo de falar, pois sabemos que a apropriação da língua portuguesa pelos surdos geralmente é um motivo de preocupação dos professores nas escolas e que esse é um tema de debate entre pesquisadores. Mas, você tem percebido que é importante a aquisição da língua de sinais nesse processo?

F: A aquisição da língua de sinais primeiro. Quando você explica no português ele sabe o que quer dizer, porque ele sabe o que é na língua de sinais. Você vai mostrar uma palavra nova e ele sabe o que é essa palavra, por exemplo, você fala que é “casa”, quando você mostra a palavra e você sinaliza, ele já sabe e não precisa ficar hipotetizando, porque já conhece. Então, essa apropriação fica mais fácil; assim, há o entendimento. Eu penso no meu caso, fala uma palavra em inglês e eu vou correr para um dicionário para ver o que quer dizer na minha língua de conforto! Eu penso que passa por isso; e, como a gente trabalha com criança, esse é um processo que muitas vezes te angustia, porque você pensa e quer comparar com crianças ouvintes, mas a partir do momento que você vai olhar também nesse universo de crianças ouvintes percebe que elas também passam por esses mesmos processos de aquisição da leitura e da escrita. É tornar essa leitura funcional, acho que o grande estalo que a gente tinha que ter é de tornar essa escrita funcional, que o aluno veja que é importante, que ele precisa. No caso das crianças a gente tenta mostrar para elas que o que está aqui na sinalização, que o que eles estão sinalizando, que o que está na mãozinha deles pode ir para um papel, que eles podem escrever e depois podem olhar e sinalizar; o que seria a leitura. Como você faz isso com uma criança? Porque entre a criança ficar o tempo inteiro nisso e brincar, ele quer brincar; então, como tornar isso atrativo? Porque isso é o grande desafio para a criança, independente de ser surda ou não, porque nenhuma criança vai para a escola pensando no futuro, elas vêm porque o pai e mãe mandam, têm que vir, ninguém está estudando ali pensando no futuro como nós, os profissionais. A gente vai fazer um curso pensando no futuro, na carreira e tal, mas a criança não.

P: Elas querem brincar.

F: Elas querem brincar! Então, como que a gente faz isso? A gente vai procurando formas aqui na escola. A horta. A horta, o aluno vai lá plantar, vai mexer na horta, mexer na terra, em sementes, mas está lá fazendo plaquinhas com o nome da planta escrito e para o quê se usa: fazer salada, fazer cozido, pode fazer chá.

Essa já é uma forma de tentar colocar esse português de forma funcional; porque a língua de sinais, eles vão saber onde é que faz as pesquisas: “Ah, não tem sinal, aonde que tem sinal dessa planta?” Eles sempre buscam na pesquisa, porque assim você instrumentaliza a criança e o jovem para aquilo que ele não dá conta de saber. É o que acontece conosco, nós não gravamos tudo e tem coisas que sabemos que não precisamos gravar e você vai poder consultar.

Então, eu acho que a gente tem que fazer esse papel de instrumentalizar, porque às vezes a gente pensa que tem que encher a cabeça toda de vocabulário, de tantas palavras, aqui na nossa realidade, já vimos o aluno saber um monte de vocabulário, você sinalizava e ele sabia a palavra, mas não conseguia usar aquilo com coerência para escrever um texto. Então, ele sabia um monte de vocabulário, mas não conseguia utilizar; e o inverso também acontece, do ouvinte saber um monte do sinal, mas não conseguir estruturar na gramática da língua de sinais.

P: Quando conversamos com os professores vemos uma preocupação muito grande em relação à escrita da língua portuguesa pelos alunos surdos, às vezes dizem que o surdo não sabe escrever, sendo que alguns até perguntam se ele aprende a escrever. Existe essa preocupação e isso tem sido tema debates há alguns anos. Como vocês têm visto essa questão aqui na escola?

F: Na verdade, eu acho que quem trabalha com surdo transita e vai de um extremo ao outro: “Nossa, ele está com muita dificuldade”; daí em outros momentos você para e reflete, e vê assim: “Nossa ele está se apropriando muito bem”. Penso que muitas vezes a gente foca tanto o português, como ele vai ler, como ele vai interagir na sociedade e tal, mas nós nos esquecemos de perceber essa pessoa enquanto cidadão surdo que vai interagir com o mundo de forma visual. Quando eu não fortaleço a língua, a identidade dele, eu o diminuo como cidadão; e daí fica difícil, porque se ele não der conta na língua dele como que ele vai dar conta em uma segunda língua? Então, no caso das crianças, dos pequenos na Educação Infantil, o foco é que esse aluno se aproprie da língua de sinais e paralelo a isso ele vai se apropriando da língua portuguesa, mas o foco é a língua de sinais; que ele consiga opinar na língua dele.

Do primeiro ao quinto ano a gente vai colocar o aluno em contato com esse português escrito, cobrando a produção escrita; mas, nós sabemos que tudo o que ele vê do primeiro ao quinto ano ele vai ver novamente do sexto ao nono e numa idade em que ele já está um pouquinho mais maduro do que do primeiro ao quinto. Então, do sexto ao nono ano ele vai passar por esses mesmos conteúdos já tendo um olhar diferente, até pelo ambiente onde vai estar inserido; e, no Ensino Médio você vê aquele *bum* na escrita, na produção escrita, na leitura, até porque fica adolescente e tem outros interesses onde ele vai precisar dessa língua escrita, onde ele vai precisar de tudo isso. Então, a gente procura sempre valorizar isso, buscando formas, colocando ele em contato com a língua portuguesa através de

leituras. Sempre que é possível a gente traz livros diferentes, matérias, jornais para sempre colocar o aluno em contato com a escrita.

Quem não tem contato com o surdo não entende ele como alguém que usa uma língua diferente e sempre vai pegar pela falta: “Nossa, mas ele não consegue isso, ele não sabe aquilo e ele não sabe isso e outro”. A partir do momento que você entende todo esse processo e busca ler os autores que pesquisam sobre isso, você vê: “Nossa, apesar de ser uma segunda língua olha a coerência no discurso, pode não estar daquela forma que é própria da língua portuguesa formal, mas ele não fugiu do assunto, ele consegue”. Você lê o texto dele e você vê que ele não fugiu do tema.

P: Tem uma coerência?

F: O português vai ser uma conquista diária dele. Então, a gente trabalha nessa conquista diária, não pegando tanto nisso: “Ah, ele não dá conta, não pode”; mas no que ele sabe e em cima disso poder melhorar, sempre usando a língua dele como referência, partindo da língua de sinais. Aqui na escola, já está indo para o quarto ano, a gente tem buscando também a escrita de sinais como uma forma de registro, porque a gente entende que a escrita de sinais é o registro fiel da fala dele, da sinalização. É o registro fiel porque quando o aluno vai colocar isso no português tem as nossas inferências e também têm coisas que quando ele escreve e a gente vai ler, o que o professor faz: “Ah, eu acho que aqui ele quis dizer isso”, e já vai arrumando e nem pergunta para o aluno; quando você vai perguntar, às vezes ele queria dizer outra coisa, mas ele achava que era aquela palavra que usou. Na escrita de sinais isso fica mais evidente quando ele escreve, porque você diz: “Leia prá mim”. Ele lê e ficam evidentes as omissões que ele faz: “Ah, mas faltou isso”; e daí ele consegue estruturar melhor o português, porque faz esse processo de tradução. Então, nós temos percebido uma melhora com os pequenos; e nós estamos estudando a escrita de sinais.

Desses três anos a gente tem percebido até uma curiosidade maior pelo português. Eu acho que tem fazer com que esse português seja algo que ele possa usufruir, às vezes fica tão difícil, porque o português é difícil, é cheio de regras e exceções da regra, eu acho que as exceções matam! Quando os alunos se apropriam de uma coisa, de repente, num outro contexto, já não vale aquilo.

P: Você vai ensinar o plural e daí tem as regras com as exceções, por exemplo.

F: É, o aluno sinalizou ‘final’: “Ah, então plural usa S” e escreveu ‘final’ e depois colocou o ‘S’. Quando pergunta o porquê: “Muito, muito” ele sinalizou. Ali tem que ser ‘finais’. É outra regra que vai entrar! Têm muitas coisas que não são usuais do dia a dia; isso a gente vê no universo do ouvinte também, depende do grau de instrução que ele tem você vê o nível da conversa e uso de vocabulário. Então, sobre o português, acho que sempre a gente tem que valorizar essa primeira língua – a de sinais –, porque se tiver essa primeira língua bem fortalecida fica muito mais claro quando você explica as regras do português, você fala: “Em língua de sinais é assim e no português é assim”. Ele consegue perceber: “Ah, é por isso que aqui faz assim?”. Então fica mais claro!

P: Você acha que esse registro em escrita de sinais, SignWriting, tem contribuído para que o aluno tenha uma melhor percepção e apropriação da língua portuguesa escrita?

F: Dá! Porque quando o aluno vai ler o que escreveu, a gente diz: “Sinaliza”, daí sinaliza e ele mesmo para e diz: “Ah, não, mas faltou aqui”. Ele percebe aquele elemento que na língua portuguesa ele não percebia, porque não é na mesma modalidade, e se falta uma palavra, ele não percebe e diz: “Ah, já aqui”; daí ele sinaliza e tal. Quando ele sinaliza o que ele escreveu, por exemplo, se ele vai sinalizar “eu e minha amiga fomos passear” e ele escreve ‘eu fomos passear’. Daí ele fala: “Faltou *amigo*”. Então já vai fazer a escrita de “amigo”. Depois fica mais fácil.

P: Já teve alguma situação em que algum aluno espontaneamente usou esse registro da escrita de sinais como memória, como um registro próprio?

F: Tem. Teve um caso que o aluno fez uma carta para o Luciano Hulk para pedir para vir reformar a escola. Porque ele falou que assistiu em casa e Luciano Hulk é muito rico e arruma todas as casas das pessoas. Daí ele fez uma carta em escrita de sinais, fez num final de semana e trouxe a carta dele para a professora. Ele falou que era uma carta para o Luciano Hulk e ela pediu para ele ler, ele sinalizou tudo o que tinha escrito, depois eles passaram para o português fazendo as adaptações; então, fica claro para você falar assim: “Oh, em língua de sinais você faz assim, mas em português precisa escrever dessa forma”, que é colocar os conectivos, preposições e tudo mais. E foi bem interessante, porque ele escreveu que queria que o Luciano Hulk viesse aqui para arrumar o Cedap - que é o nome mais conhecido da escola, o nome da escola é Nydia, mas do tempo que era um centro especializado o nome era

Cedap e é o que se difundiu. Na carta, o aluno cita que eu sou muito pobre e não tenho dinheiro para arrumar a escola e que precisava pintar e arrumar. Ele fez essa carta em escrita de sinais. Os alunos da escola sabem que podem se comunicar com as pessoas pela carta e esse aluno viu no programa e perguntou para a mãe e ela falou que era uma carta que mandava para o Luciano Hulk; então, ele fez uma carta todinha em escrita de sinais. E já fez trabalhos também. A mãe desse aluno é surda, ele se comunica em língua de sinais fluentemente, mas sempre teve muita resistência para escrever. Para sinalizar ele é ótimo, mas para escrever sempre teve muita resistência.

Nesses momentos que não são da escolaridade (são apoio complementar) a gente procura pegar temas da atualidade e fazer pesquisa. Hoje estamos fazendo pesquisa por conta do mês de setembro, do Dia dos Surdos; então, em setembro a gente procura fazer várias ações que evidenciam essa comunidade, essa forma de comunicação e que valorize a língua de sinais. Hoje os alunos estão fazendo uma pesquisa sobre personalidades surdas, surdos de destaque, pesquisadores e, também, professores ouvintes que são atuantes nessa comunidade e intérpretes que estão nessa luta pela valorização dos surdos. Esses registros estão sendo feitos em escrita de sinais e a gente viu que tem aluno que escreve em português e a palavra que não sabe põe em escrita de sinais, já aconteceu isso; o texto está misto, então ele está escrevendo em português e daí não sabe a palavra, ele vem e sinaliza para a professora: “Qual a palavra para esse sinal?” Ele faz o sinal e a professora fala assim: “Ah, registra em escrita de sinais”, e depois faz essa tradução. Então, têm esses textos assim: palavras em português, em escrita de sinais, português, escrita de sinais; e gente percebe um maior interesse em escrever, porque é mais fácil sinalizar do que ficar escrevendo em outra língua. É como seria para os ouvintes, porque é muito mais fácil escrever em português do que fazer um relato em inglês. Falo inglês porque eu não domino o inglês, que é uma segunda língua para mim.

O português, eu acho que vai ser sempre uma zona delicada, porque tem os que dizem assim: “Não, ele tem que escrever certo, ele tem que se apropriar, porque o mundo dos ouvintes e tal...”; e daí, eu paro e penso: “Nossa, mas se fosse assim nós não teríamos um índice tão grande de reprovação, de analfabetos funcionais que a gente vê nas pesquisas do INEP, até no Ensino Superior”; você vê que o índice de analfabetos funcionais é bem grande entre os ouvintes. É a nossa língua e nós não dominamos, e às vezes a gente quer impor isso de uma forma que faz o outro se sentir tão incapaz, tão menor. Então, é uma zona delicada e que sempre vai merecer uma reflexão e um estudo para acabar não marginalizando esse cidadão surdo que já é tão marginalizado na sociedade por ser uma minoria, que não é tão minoria.

P: É uma minoria linguística.

F: É uma minoria linguística. É uma língua que não tem um status, não tem aquele status como o inglês. Nesse caso, eu acho que a gente tem que ter bastante cuidado enquanto escola, porque a nossa responsabilidade é muito grande de fortalecer essa comunidade, de valorizar essa língua, de valorizar a identidade, o profissional surdo, para que a sociedade possa também valorizar, porque se no ambiente escolar bilíngue, que é propício para isso, não tiver esse olhar, daí é bem preocupante, bem preocupante. Nós temos que lutar sempre por isso, não é uma língua oficial do país? Então, se é uma língua oficial do país a gente tem que lutar por isso e isso tem que sair do espaço da escola para chegar em forma de políticas públicas para os surdos, porque senão a gente entra num caminho de inclusão que às vezes vai só excluir os surdos. Tem lei, tem decreto reconhecendo da língua; mas, reconheceu para quê se não tem espaço onde essa língua possa ser difundida e que essa língua possa permanecer viva. Eu vejo que na escola a língua é viva; poeticamente, eu diria que são as mãozinhas descobrindo o mundo, desvendando o mundo, parecem aquelas coisas cheias de mistério, aquelas mãozinhas sinalizando e conseguindo conversar, a língua nascendo, a língua tomando corpo, tomando forma, expressando ideias, pontos de vista, discussão. A criança poder questionar; é muito bacana isso, é muito rico!

Quando os alunos chegam e questionam, por exemplo, crianças de sexto ano dizem que viram na televisão e vêm perguntar o que está acontecendo com as votações lá em Brasília, porque está acontecendo isso e todas essas questões; então, eu acho que a escola conseguiu o seu papel de auxiliar na formação desse cidadão, o cidadão crítico que todo mundo fala.

P: Você acha que tem uma mudança de comportamento comparando o momento que o aluno chega aqui na escola sem língua de quando ele começa a se apropriar dela? Você vê que tem uma mudança de comportamento, algo no sentido de uma descoberta?

F: Tem. Eles são muito mais críticos. Eu cheguei aqui em 2000, no ano 2000 - até que parece que faz tanto tempo, faz umas três gerações - e tinha uma geração que veio do oralismo. Eu não sou de dizer assim: "Ah por que o oralismo era ruim". Não! Era o que se acreditava e se investia em estudo para isso.

P: Fez parte da história.

F: Fez parte da história, sabe! Eu ouvi algo esses dias que dizia que você não pode pegar o antigo, o tradicional e jogar fora; a analogia que usada foi que você dá banho num bebê e joga fora a água e o bebê; e fica com a banheira. Não pode! Têm coisas muito produtivas e outras nem tanto, mas eu peguei essa geração e depois eu peguei uma que transitou quando a língua de sinais começou a ser usada na escola. Então, essa geração transitava entre a oralidade junto com a sinalização e o pessoal que era só da sinalização. Eu acho que esse pessoal que aprendeu a sinalizar é muito mais crítico do que esse que ficou na oralização aqui na escola. Eu vejo os adolescentes sendo muito mais antenados, os adolescentes falam ‘antenados’. Uma grande parte deles sabe de tudo, conversa sobre vários assuntos. Eles sabem o que acontece na política, no esporte, eles acompanham as coisas e querem saber os pormenores, então vêm perguntar para nós porque têm confiança em quem está na escola. Num aspecto geral, eles sabem o que está acontecendo; por exemplo, quando teve a Copa no Brasil foi um evento grande e eles sabiam também das notícias que circulavam sobre o superfaturamento dos estádios: “Nossa, como gastou dinheiro!”, diziam. Eles são muito mais críticos para falar e questionar. Nós fizemos um trabalho aqui em comemoração ao aniversário da cidade; então, a gente foi valorizar a cidade, os pontos turísticos, cada professor fez um cronograma, cada um pegou um ponto turístico com determinada turma e ia até lá, porque como a cidade é histórica foram ver as igrejas antigas e tal, e tem uma fontinha que é da época dos escravos, era o local onde as pessoas iam buscar água na cidade porque não tinha água encanada. Tem uma lenda de um escravo que foi morto, porque quando iam se reunir para pegar água dessa fontinha, ali tinham túneis que levavam para uma outra região para que esses escravos pudessem fugir, e hoje ninguém entra mais esses túneis porque ninguém sabe a situação que está. Os alunos foram lá pesquisar; mas, antes fizeram pesquisa com fotos, datas e tudo mais e depois foram no local, chegaram lá e estava sujo esse local. Eles voltaram pra mim e falaram que eu tinha que reclamar com o prefeito porque estava tudo sujo. Ninguém falou isso para os alunos, eles foram ao local, viram, voltaram para a escola e questionaram. Então, isso é ser crítico, isso é ser cidadão, esse é o papel da escola. E a língua possibilita isso, porque ele pode questionar, porque tem argumentos, ele está entendendo, está vendo e sabendo o que está acontecendo. Então, essa questão da língua, de trazer o conhecimento prévio do que você vai falar é importantíssima. Como as crianças têm contato com surdos adultos, eles têm outro ponto de vista, têm aquele modelo linguístico. Eu acho que eles são muito mais críticos, não são aquela geração assim: “Ah não adianta falar, deixa pra

lá, paciência, paciência”. Não! Eles são muito mais conscientes de direitos e a gente tenta trabalhar também os deveres, não adianta só trabalhar direitos, tem que trabalhar deveres; eu acho que eles são muito mais conscientes. A língua faz com que você tenha percepção, a língua faz nós sermos o que somos, porque a partir dela você consegue entender e interagir, fazer inferências nas coisas que te cercam.

P: Ter juízo de valores?

F: Juízo de valores, essa é a palavra! Juízo de valores. Daí você tem como fazer. Porque senão fica naquela assim: “Ah, o surdo só vê o lado dele, não vê o lado do outro”; mas o quanto isso é discutido? Esses dois lados de uma situação? Porque isso tem que ser discutido. Então, uma das táticas que a gente tem na escola é quando acontece algo diferente, pode ser na política, na escola ou algo que está mexendo com o povo, isso chega para nós. Então, a gente reúne todo mundo em uma sala, independente da faixa etária. Por quê? Porque os pequenos estão vendo os maiores e eles também vão se apropriando dessas discussões: “Aconteceu essa situação assim, isso é certo? Pode fazer isso? O que vocês acham que deve fazer?”. E como que você consegue discutir tudo isso? Com a língua, porque se não tem fluência a conversa fica rasa, eles não entendem, não se sentem sujeitos daquilo, não fazem parte. Então, tudo que puder a gente vai trazendo sempre na língua de sinais, até as questões legais. Tem essa discussão para que vejam que isso é cidadania, que temos compromissos, que temos direitos, mas temos deveres também. Todos, independentes se são surdos ou não.

P: Você falou de modelo linguístico na escola, de valorizar professores surdos. Quantos professores surdos têm hoje na escola?

F: Hoje na escola nós temos três. Trabalhando diariamente na escola nós temos uma professora que já é formada, especialista; e temos duas que estão fazendo a graduação. Têm mais dois professores que eram concursados da rede municipal e esse ano eles tiveram que voltar prá rede por umas questões burocráticas; mas eles vêm aqui, passam um dia da semana na escola porque eles são referência para os alunos. Então, atuando na escola todos os dias são três, mas nós temos cinco profissionais surdos que sempre estão transitando na escola. E também tem as meninas que estão fazendo o magistério, são surdas que estão fazendo magistério. Esse contato, eu acho que só vem a acrescentar.

Pesquisadora: Na escola tem estagiários surdos?

Fátima: Tem, tem. Temos também da graduação, nós temos estagiários. Nós tivemos um da graduação da matemática que foi muito interessante, ele explicava para os surdos menores; porque a cabeça de surdo, pensa como surdo. Foi muito rico! O profissional surdo dentro da escola cria nesse aluno o senso de pertença, de pertencer a algo e também de capacidade, que o aluno também vai poder chegar numa faculdade. Então, você vai conversar com as crianças pequenas dessa geração, dessa turma agora, e vê que eles querem fazer faculdade, diferente de 2000 quando eu entrei aqui, quando tirar o Ensino Médio era assim o ápice. O surdo que deu certo era aquele que conseguia concluir o Ensino Médio, e ninguém falava em faculdade porque era muito difícil para o surdo cursar. Naquela época, onde já se viu o surdo fazer faculdade; e hoje não é assim. Hoje atinge outra esfera que é a família, porque quando as famílias chegam aqui e veem um profissional surdo com graduação e pós-graduação, elas ficam mexidas por terem descoberto que o filho surdo pode fazer também; quando veem que tem um profissional surdo a autoestima melhora muito. E nós promovemos isso de trazer e colocar em destaque os profissionais surdos não só de nosso município, mas vários surdos atuantes, como a Karin Strobel, Nelson Pimenta, Rosani Suzin.

A gente faz encontro de pais e coloca vídeo desses surdos para eles assistirem: “Olha, essa aqui é uma professora surda, é uma professora surda de uma época que era muito mais difícil do que agora que o seu filho tem um monte de acessibilidade e respaldo legal. Hoje tem, mas é algo que não tinha antigamente”. Isso é muito rico, ganha todo mundo, ganha a comunidade surda, a família de surdo, a escola; mas, a gente tem que se unir para que isso aconteça.

P: Você acha que as famílias perceberam a importância da língua de sinais para a pessoa surda?

F: Hoje eu falo com muito orgulho que é o fato de a família entender o espaço desta escola enquanto espaço de aprendizagem, sem aquele olhar de escola especial que tivemos e que ainda dependendo de como você atue ainda existe, aquele espaço do assistencialismo, do cuidar: “Ah porque meu filho vai ser cuidado”. Nós fomos mudando isso aos poucos, não foi fácil e é algo que a gente tem que lutar pra manter e tirar esse vínculo, esse ranço de: “Ah a escola vai ajudar”.

Eu me lembro de quando eu cheguei aqui, de uma situação que uma criança não veio

na escola porque estava doente, a mãe ligou para dizer que a criança estava com febre e não viria na escola, só que em vez dela levá-la ao médico, ela veio na escola para alguém da escola levá-la até o médico, porque essa era a prática, tinha que ajudar o surdo. O surdo não trabalhava para não perder o benefício, porque se ele perdesse o benefício como que ia ser? Então, foi todo um trabalho, hoje a própria legislação já não dá o benefício assim para o surdo, tem que ter outra deficiência junto. Isso foi todo um processo longo, dolorido, penoso, mas a gente conseguiu. Então, hoje as famílias fazem assim, o filho ficou doente, os pais levam ao médico e ligam pra avisar você, eles já tem essa autonomia. A visão dos pais em relação à escola é que aqui é o espaço onde o filho vai aprender, não é mais o espaço onde o filho vai ser cuidado, e fico muito feliz quando eu ouço isso.

Recentemente a gente teve que fazer uma reunião com os pais para que eles vissem que tipo de escola eles queriam para os filhos, se os pais estavam contentes com esse modelo de escola, se eles gostariam de por os filhos no ensino regular; e foi unânime a escolha por esta escola. Teve um pai, que não é uma pessoa que tem grandes estudos, bem simples mesmo, e eu achei muito pertinente a fala dele, ele falou que aqui era o local onde o filho aprendia, que além do filho dele ser muito feliz aqui, era o local onde o filho aprendia e que outra escola não usa a língua do filho dele. Isso está muito claro para os pais, tanto que na escola hoje, nesse modelo, os atendimentos clínicos foram para o Sistema Único de Saúde. Então, nenhum pai vem aqui questionar: “Nossa, não tem uma fono aqui”. Não, em nenhum momento. Porque quem quer, leva no Sistema Único de Saúde para ter o atendimento com a fono, é um direito dele; mas, eles entendem esse espaço como um espaço de aprendizagem do filho. Já tivemos um caso assim da mãe chegar, ela veio aqui e falou: “Nossa, ontem minha filha chegou em casa e me deu uma aula sobre fotossíntese, ela pegou o caderno e sinalizou para mim F-O-T-O-S-S-I-N-T-E-S-E e me explicou como que acontece a fotossíntese. Eu fiquei boba de ver a minha filha fazendo isso”. Ela estava sinalizando por conta da língua, claro que em português, se ela tivesse que escrever tudo isso, poderia escrever mais reduzido, mas ela entendeu todo o processo e está no sexto ano; então, ela vai ter muito mais tempo para se apropriar desse português com qualidade.

P: Por que ela teve o conhecimento!

F: É o conhecimento, Rosane. Essa é a palavra. Não adianta eu escrever se eu não me apropriei desse conhecimento, porque quando você se apropria ele é seu, ele te acompanha e só vai crescendo. Mas, se eu não me aproprio, fica complicado, porque o que é muito triste é

quando chega algum aluno na escola e ele não dá conta da língua de sinais e nem do português escrito, então você pede a opinião dele na língua de sinais e ele não consegue, no português escrito menos ainda; é um cidadão que não é cidadão, ele não se apropriou desse direito dele, de fazer o uso da língua, de saber que ele pode opinar. Isso muito grave!

P: Você está aqui há muitos anos, você falou que começou em 2000. Então você já viu muitos alunos chegarem aqui e se apropriarem da língua de sinais.

F: Eu cheguei aqui sem saber a língua!

P: Você aprendeu aqui?

Fátima: Na verdade foi assim, eu vim pra ficar um mês, porque, na época o Núcleo Regional de Educação estava exigindo que quem estivesse na Educação Infantil tivesse a habilitação e a pessoa que estava não tinha e estava de licença maternidade. Então, uma professora que trabalhava aqui, que era da época das irmãs, quando elas tocavam a escola, e falou: “Você não quer trabalhar um mês?” A princípio eu falei que não, porque eu não queria trabalhar com surdos, que eu não dava certo com a Educação Especial. Mas, depois como era só um mês e eu não estava trabalhando, não custava nada. Eu vim, cheguei aqui e me encantei. Hoje, a minha aluna da Educação Infantil daquela época está fazendo Pedagogia, acho que ela está no terceiro ano, porque parou um ano por conta da licença maternidade, mas era para ela estar se formando agora. Ela está terminando Pedagogia.

P: Bastante tempo!

F: É, ano 2000, época que estava transitando da oralidade para a língua de sinais. Mas, eu cheguei e me encantei.

P: Você aprendeu a língua de sinais no contato com os alunos?

F: Aprendi aqui e ia fazer cursos. Tinha uns cursos que a Secretaria da Educação fazia toda semana e a gente subia pra Curitiba, também tinha cursos em Maringá; onde tinha curso a gente estava indo, porque aqui no litoral isso ainda estava se estruturando, por exemplo, tinha uma intérprete. E hoje não, hoje a gente tem trinta e três intérpretes aqui no

litoral. Cresceu bastante. Eu acho assim, que foi um crescimento muito bom, em pouco tempo, e com qualidade, com estudo.

P: E os funcionários da escola? Você comentou que eles usam a língua de sinais, aprendem no contato com os alunos ou a escola promoveu algum momento para os funcionários ouvintes aprenderem?

F: Há uns seis anos ou sete anos não era exigida a fluência dos professores em língua de sinais e a partir do momento que mudou, que no edital já pede fluência para se inscrever, isso é algo que entendemos que não há a necessidade de ficar investindo mais nesse profissional; mas, antes a gente fazia assim, na hora atividade dele, nos cursos de Libras promovidos pra a comunidade, a gente colocava esse professor junto para participar. Hoje já não temos essa preocupação que ele tem que aprender sinais, porque ele já chega com a língua. Mas, temos um grupo de estudos, na escola a gente sempre manteve um grupo para estudar, pegamos livros dos autores da área para estudar. O estudo continua, mas já não é focado só na sinalização, é focado em como vamos ensinar essa língua, como vamos usar essa língua que não é nossa pra ensinar os conteúdos para os nossos alunos.

Com os agentes de apoio, a merendeira, o porteiro, a moça da limpeza, nós fazemos momentos de curso de Libras de meia hora, quarenta minutos para ensinar as coisas do dia a dia deles: que a merendeira dizer coisas da comida; que a moça da limpeza saiba responder sobre o papel, banheiro, sabonete. Que elas saibam sobre isso em língua de sinais, e como elas ficam aqui o dia inteiro também, então tem essa troca e vão se apropriando dos sinais. A secretária se comunica com eles, não precisa ninguém ficar na secretaria junto pra ela atender; então, o surdo vai direto até a secretaria, ela se comunica, tem formação e está dentro da escola. Aqui tem os profissionais surdos, isso que faz a diferença, porque eles cobram bastante essa sinalização deles. A gente procura fazer isso, gostaria de fazer mais, de poder dispor de mais tempo, mas a gente procura sempre estar se envolvendo, têm as capacitações, tem a capacitação específica pra eles, a sinalização para eles, e nesse contato do dia a dia vão aprendendo.

P: Essa capacitação é ofertada por quem?

F: As capacitações do Estado. O Estado oferta. Hoje veio um material específico para os agentes de apoio; e, hoje a escola também tem autonomia de poder adaptar esses materiais

para trabalhar dentro da escola com os agentes de apoio. Então, a gente procura fazer isso, não pega assim tanto tempo, mas que seja com mais qualidade, que seja assim bem focado, bem direcionado para os agentes de apoio.

6.2 OLHANDO PARA O CONTEXTO

As escolas não são iguais, mesmo que tenham as mesmas diretrizes e orientações curriculares; cada escola tem o seu ritmo a sua cultura, os quais interferem e interpelam os sujeitos que passam por esse espaço. Masschelein e Simons (2017) ressaltam que a escola é uma invenção histórica que transforma todos que ali estão em alunos e que a princípio deveria visar à instalação da igualdade, resultando que a sociedade possa oferecer a oportunidade de um novo começo e renovação a todas as pessoas; porém o seu caráter democrático, público e renovador tem sido confrontado, fazendo com que a escola seja *domada*. Para esses autores, a escola, como uma instituição da modernidade, tem sido um exemplo da tentativa de dissipar a renovação e a capacidade de recomeço que ela pode oferecer.

Os espaços de escolarização de surdos têm sido marcados pela pedagogização da comunidade surda (LOPES; VEIGA-NETO, 2006), pela normalização e disciplinamento (LOPES, 2007), pela colonização (SKLIAR, 2005), pela assimilação cultural e linguística (QUADROS, 2005) mas, também, têm se constituído como lugar de resistência. Mesmo que a comunidade surda defenda a escola de surdos como o espaço que desejam para a escolarização das pessoas surdas, de acordo com Lopes (2007, p. 83) “a escola de surdos possui práticas distintas da escola especial ou da escola de ouvintes, mas o fato de ser *de surdos* não rompe com a função primeira de qualquer escola que é a de disciplinar, socializar, normalizar e garantir ordem na sociedade”. Para a autora, antes de ser *de surdos*, é uma escola e apresenta uma proposta social e uma intencionalidade pedagógica, compostos por um conjunto de princípios selecionados, ocasionado que a escola possa ser *domada*, na esteira de Masschelein e Simons (2017).

No que se refere à educação de surdos, Karnopp e Lopes (2014) salientam que há variáveis que implicam na efetivação da aprendizagem, as quais podem estar relacionadas ao tipo de escola e de modalidade de ensino, ao desenvolvimento linguístico-cultural, à concepção que os docentes e os próprios sujeitos surdos têm da surdez e de si mesmos, aos domínios de saberes pedagógicos, às concepções históricas de escola, entre outras. Para as autoras, a aprendizagem também decorre da experiência vivida na escola, as quais são o resultado de tensões geradas na consciência com os outros e nas relações que o indivíduo mantém com ele mesmo.

Na Escola Bilíngue Nydia Moreira Garcêz, na qual as crianças colaboradoras estudam, percebe-se o encontro surdo-surdo dentro de um ambiente propício para aquisição da língua de sinais. Os alunos ingressam na escola se comunicando por apontamentos e gestos caseiros e, rapidamente, começam a sinalizar e se comunicar por meio da língua de sinais, diante da interação com os demais colegas e professores. Todos os alunos da escola – desde aqueles que ingressaram com um ano ou até mesmo com doze – adquiriram a Libras nesse espaço, com exceção de um caso de três irmãos surdos, que já cursaram os anos iniciais, que são filhos de mãe surda. Esses irmãos são os únicos alunos da escola, atualmente, que adquiriram a Libras no ambiente familiar, assim como acontece com as crianças ouvintes quando aprendem a língua portuguesa. Os demais alunos adquiriram a Libras na interação com os colegas, com professores surdos e ouvintes fluentes em língua de sinais.

A pesquisadora permaneceu em vários momentos da escola, como o intervalo do café dos professores e durante o período de almoço. No intervalo para o café, na sala dos professores, geralmente, os professores ouvintes se comunicam em Libras tendo em vista que há professores surdos na escola.

O horário do almoço no ambiente escolar é um dos momentos que tem contribuído significativamente para a aquisição da linguagem, pois é quando as crianças estão fora do ambiente de sala de aula e interagem livremente, realizando trocas comunicativas com outros alunos surdos de várias idades e níveis linguísticos. As crianças maiores, no momento da brincadeira, corrigem os sinais e ensinam as regras dos jogos para as crianças mais novas, como foi o caso do Adryan brincando como o Pedro.

Portanto, o que se constatou foi que a Libras é a língua da escola, é a língua de instrução dessa escola. E, também, que esse lugar é um ambiente propício para aquisição da língua de sinais e para a aprendizagem.

7 AS EXPERIÊNCIAS E AS PALAVRAS DO JOÃO

Este capítulo é composto pela entrevista com o colaborador João, incluindo suas produções escritas e as percepções da pesquisadora sobre as atividades realizadas por ele.

Na data da entrevista João tinha três anos de idade e cursava a Educação Infantil. João é surdo, usa a língua de sinais para a comunicação e tem um irmão surdo, o Pedro, que também é colaborador nesta pesquisa. Neste período, João estava em fase de aquisição da linguagem, adquirindo a Libras na escola.

Na entrevista a pesquisadora será identificada com “P” e João como “JOÃO”. A entrevista é uma tradução interlingual da Libras para a Língua Portuguesa. Os trechos que estão entre parênteses indicam a movimentação corporal e ações da pesquisadora e do entrevistado.

O animal escolhido por João para ir à festa foi a vaca¹⁶.



¹⁶ Como alertado na nota 14, nos capítulos de 7 a 12 as figuras fazem parte do texto e não apresentarão legendas. A fonte é sempre a própria autora.

7.1 PALAVRAS E DESENHOS NO PAPEL

ENTREVISTA COM O COLABORADOR JOÃO

JOÃO: (Sorri. Começa a entrevista curioso para saber o que tem na caixa de materiais da pesquisadora). Quietos! (Coloca o dedinho na boca). Ali têm materiais? Ali materiais (olhando para a caixa).

P: Eu vou mostrar para você. Você gosta de animais?

JOÃO: Sim (muito sorridente).

P: Vou te fazer uma pergunta: qual é o seu nome?

JOÃO: Nome (repete o que a pesquisadora diz).

P: O seu nome.

JOÃO: (Posiciona o corpo para ficar de frente para o computador).

P: (Chama o João) Qual é o seu nome? Você sabe? Qual é o seu nome?

JOÃO: Nome (sempre sorridente, repete o que a pesquisadora diz). Nome.

P: Seu nome! Sinal?

JOÃO: J...

P: Nome? J? Qual é o nome? J... (Faz a letra J usando o alfabeto manual lentamente) Você, agora.

JOÃO: (Continua a soletração da pesquisadora) O-V.

P: Repete seu nome.

JOÃO: (Não respondeu).

P: Olha, meu sinal é esse (faz o sinal). Qual é o seu sinal?

JOÃO: (Faz o seu sinal dele).

P: Assim (repete o sinal). Que legal! E o seu nome?

JOÃO: (Mostra à pesquisadora um painel que estava logo atrás dela).

P: (Olha o painel e retoma as perguntas) Seu nome, J...? Faz seu nome, mostra para mim. O meu nome é R-O-S-A-N-E. O meu é esse e o seu?

JOÃO: (Sorridente e tímido) J-O-E-S-A.

P: Parabéns! Que legal!

JOÃO: S.

P: Qual é a sua idade?

JOÃO: Idade, parabéns!

P: Idade, parabéns, quantos?

JOÃO: Quatro.

P: Quatro? Que grande!

JOÃO: (Muito sorridente, concorda).

P: Você sabe escrever o seu nome?

JOÃO: Sim.

P: Você me mostra?

JOÃO: Sim!

P: Então, espere um pouco (pega a caixa de lápis de cor).

JOÃO: Uau! (Levando a mão ao rosto).

P: (Entrega um lápis grafite e borracha ao João. Em seguida, pega o bloco de papel)
Escreva o seu nome aqui (posicionado o papel em frente ao João), escreva, eu quero ver.

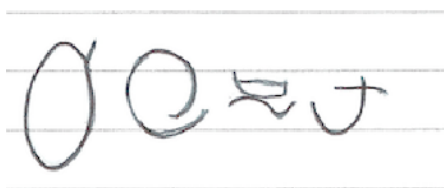
JOÃO: (Começa a escrever. Para e olha para a pesquisadora).

P: (Balança a cabeça, consentindo).

JOÃO: (Volta a escrever).

P: Certo!

JOÃO: (Termina e olha para a pesquisadora).



P: (Novamente, consente).

JOÃO: (Volta a escrever e depois olha para a pesquisadora).

P: Ehh! Legal!

JOÃO: (Volta a escrever e desenha a si mesmo).

P: É você (apontando para o desenho que João fez) ?

JOÃO: Sim.



P: Parabéns!

JOÃO: (Continua desenhando).

P: É você? (Apontando para o desenho que João fez).

JOÃO: Sim!

P: O que você fez aqui? (Apontando a escrita de João).

JOÃO: (Volta a escrever). Quatro (faz com os dedinhos, referindo-se a sua idade).



P: Quatro? Ehhh, parabéns! Que bonito!



JOÃO: (Pegou a borracha e a usou como se fosse um apontador).

P: Você quer o apontador?

JOÃO: Sim.

P: (Pega o apontador e entrega ao João).

JOÃO: (Fica muito curioso para ver o que contém na caixa de materiais da pesquisadora. Pega o apontador e aponta o lápis).

P: Joga a sujeira aqui dentro (apontando o estojo).

JOÃO: (Aponta o lápis de maneira que os restos do lápis caiam dentro do estojo. Quando terminou e viu que a ponta havia quebrado novamente, mostrou à pesquisadora).

P: Ah!! (Trocou o lápis por um com uma boa ponta).

JOÃO: Perigoso (ao olhar a ponta do lápis).

P: (Posicionou o papel novamente na frente de João).

JOÃO: (Voltou a escrever) Cinco! (Não usou Libras, usou os cinco dedos da mão espalmados).

P: Cinco?

JOÃO: Cinco!

P: Que bonito!

JOÃO: (Manuseia o bloco de papel).

P: Eu vou mostrar uma história para você, tá bom?!

JOÃO: Sim! (Apontou a caixa de materiais), ali, amarelo.

P: Aqui (aponta a tela do notebook). Senta aqui (colocou a mão na cadeira).

JOÃO: (Sentou e olhou atentamente para o notebook).

P: (Começa a reproduzir a primeira parte do vídeo da história).

JOÃO: (Olha atentamente a tela do notebook). Ali?

P: Ali, veja ali (aponta o vídeo).

JOÃO: (Assiste ao vídeo atentamente, sorri e faz várias expressões faciais, demonstrando estar satisfeito e envolvido com a história). J (faz a letra J usando o alfabeto manual).

P: (Balança a cabeça afirmativamente).

JOÃO: Animais! (Olha a caixa de materiais, no momento em que os animais personagens da história são mostrados no vídeo).

P: Eu vou mostrar. Olha lá (mostrando o vídeo na tela do notebook).

JOÃO: Urso (a sinalização em Libras não é clara, usa gestos e classificadores¹⁷).

P: Sim! Olhe.

JOÃO: (Ansioso).

P: Quer ver livro? (Diz quando termina de reproduzir essa parte do vídeo).

JOÃO: Sim.

P: (Entrega o livro ao João).

JOÃO: (Fica surpreso, olha o livro e olha o vídeo. Sorri surpreso. Folheia o livro).

P: Olha aqui, a menina aqui (apontando a imagem da menina Viviana).

¹⁷ Para Pizzio et al (2009, p. 14), nas línguas de sinais “o classificador é um tipo de morfema, utilizado através das configurações de mãos que podem ser afixado a um morfema lexical (sinal) para mencionar a classe a que pertence o referente desse sinal, para descrevê-lo quanto à forma e tamanho, ou para descrever a maneira como esse referente se comporta na ação verbal (semântico)”.

JOÃO: A menina. (Olha atentamente e continua a folhear o livro) O jacaré.

P: Isso, o jacaré.

JOÃO: (Continua a folhear o livro). Leão (usa um ponto de articulação diferente daquela usada no sinal de “leão”).

P: (No livro, mostra a imagem do leão com pijama). Pijama, veja aqui (aponta o pijama do leão).

JOÃO: (Continua a folhear o livro).

P: (Mostra a imagem do pinguim sem e com o pijama) Pijama.

JOÃO: (Continua a folhear o livro, olha a imagem do jacaré).

P: Olha aqui (aponta o jacaré com pijama).

JOÃO: (Continua a folhear o livro, olha a imagem do polvo). Dormir (quando vê o polvo com pijama).

JOÃO: (Continua a folhear o livro e olha a página que conta sobre a festa da Viviana). Passarinho (referindo-se ao pinguim), macaco e girafa alta. (Termina de folhear, fecha o livro e entrega à pesquisadora). Ali (aponta a caixa de materiais da pesquisadora).

P: Gostou? (Referindo-se ao livro).

JOÃO: Sim.

P: (Guarda o livro e abre a caixa de materiais para pegar os bonecos dos animais).

JOÃO: (Fica ansioso para ver o que tem na caixa).

P: (Pega o saquinho com os bonecos dos animais que são os personagens do livro e entrega o boneco da menina Viviana ao João).

JOÃO: (Pegou, olhou entusiasmado, colocou ao lado e ficou esperando a pesquisadora entregar o próximo boneco).

P: É a menina.

JOÃO: (Pega novamente o boneco da menina e olha atentamente).

P: (Entrega o boneco do leão para o João).

JOÃO: (Muito sorridente e entusiasmado, pega o boneco).

P: O que é isso?

JOÃO: Leão dormindo.

P: (Sorri e entrega o boneco do pinguim à criança).

JOÃO: (Sorrindo, pega o boneco).

P: Ei...!

JOÃO: Passarinho dormindo (disse o que era antes que a pesquisadora perguntasse).

P: (Entrega a ele o boneco do jacaré).

JOÃO: Ahh! (Demonstrando surpresa, pega o boneco).

P: O que é?

JOÃO: Dormindo.

P: O que é, o que é?

JOÃO: Jacaré dormindo.

P: Certo! (Entrega o boneco da girafa).

JOÃO: Ah! Girafa dormindo (antes que a pesquisadora perguntasse).

P: (Entrega o boneco do polvo).

JOÃO: Ahhh (surpreso)!

P: O que é?

JOÃO: Polvo. Polvo dormindo.

P: (Entrega o boneco do macaco).

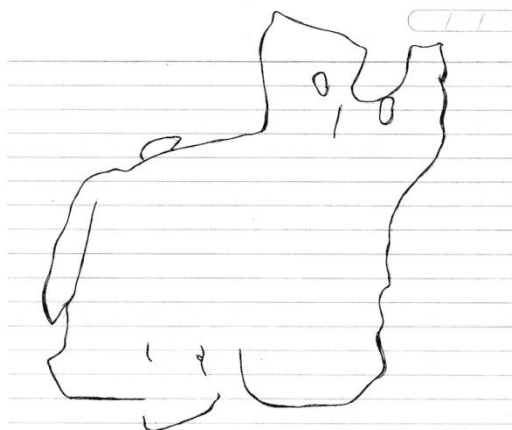
JOÃO: Ahhh!!!! O macaco dormindo (antes que a pesquisadora perguntasse).

P: (Entrega o boneco do urso).

JOÃO: Ahh! Urso, pijama.

P: Agora, o nome deles... (Pega o bloco de papel) Você vai escrever aqui. Escreva o nome dele aqui (mostrando o boneco do leão).

JOÃO: (Pega o boneco, coloca em cima da folha de papel e começa a contorná-lo com o lápis. Quando terminou, tirou o boneco e desenhou o olho, o rosto). Dormindo.



P: O que é isso? (Apontando o desenho que João fez).

JOÃO: Leão dormindo (colocou o boneco ao lado).

P: O que você fez é um desenho ou é uma palavra? Qual?

JOÃO: Leão. (Pega o boneco da menina e começa a contorná-lo. Quando terminou, desenhou alguns detalhes do rosto e colocou o boneco ao lado. Em seguida, pegou o boneco do jacaré antes que a pesquisadora solicitasse).

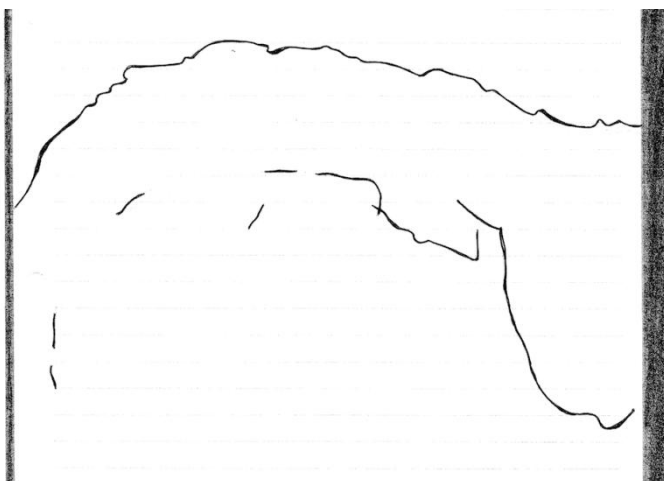


P: Ei, ei, escreva o nome dele (jacaré) aqui, escreva o nome.

JOÃO: (Começou a contorná-lo).

P: Escreva o nome.

JOÃO: (Continuou a contornar o boneco do jacaré. Terminou o contorno, tirou o jacaré do papel). Jacaré dormindo (colocando o boneco ao lado).

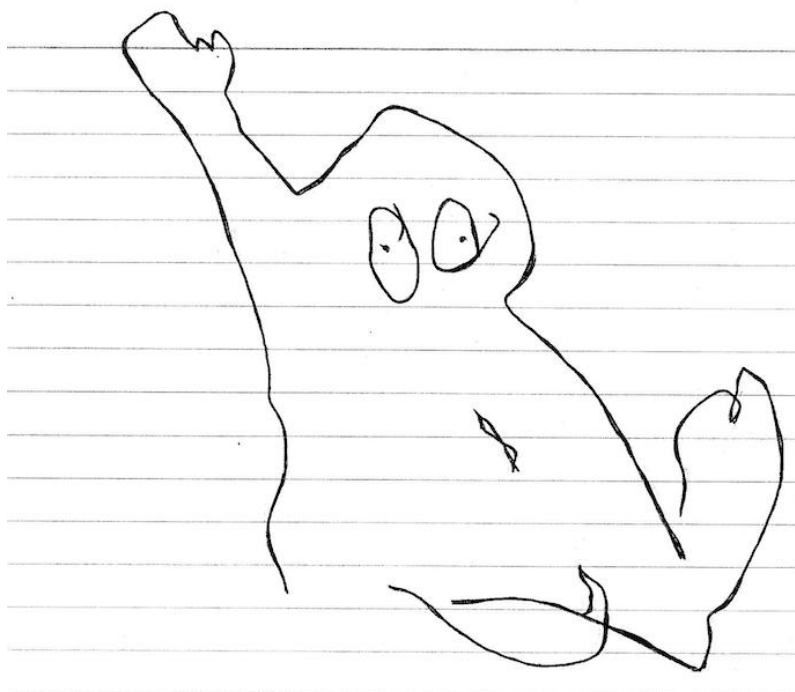


P: Ei, escreva o nome aqui (apontando a folha onde João desenhou o jacaré).

JOÃO: Macaco (pegou o boneco do macaco).

P: (Virou a folha do bloco de papel).

JOÃO: (Começou a contornar o boneco do macaco. Quando terminou, tirou o boneco do papel e desenhou detalhes do rosto).



P: (Colocou o boneco do macaco ao lado).

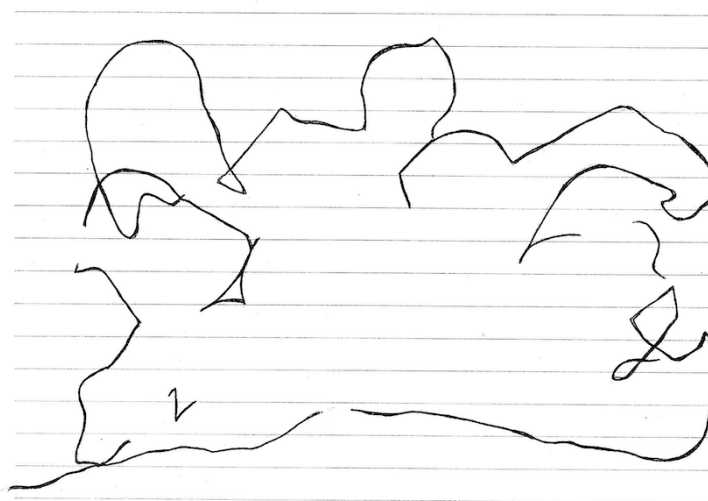
JOÃO: (Folheou o bloco e o fechou).

P: Espere, quero te perguntar uma coisa. (Folheia o bloco de papel para encontrar a página do último desenho de João).

JOÃO: (Pega o boneco do polvo. Quer começar a contorná-lo).

P: Espere. Aqui, qual é o nome? (Mostrando o desenho do animal que João havia feito).

JOÃO: (Não respondeu e começou a contornar o boneco do polvo. Quando termina, tira o boneco do polvo do papel e coloca ao lado).

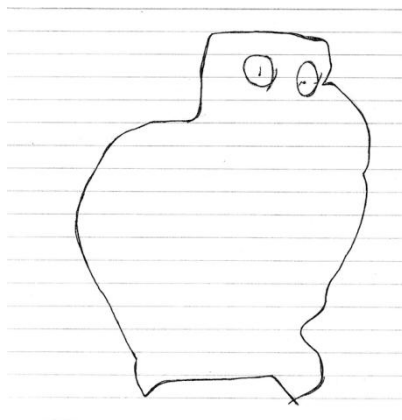


P: Parabéns!

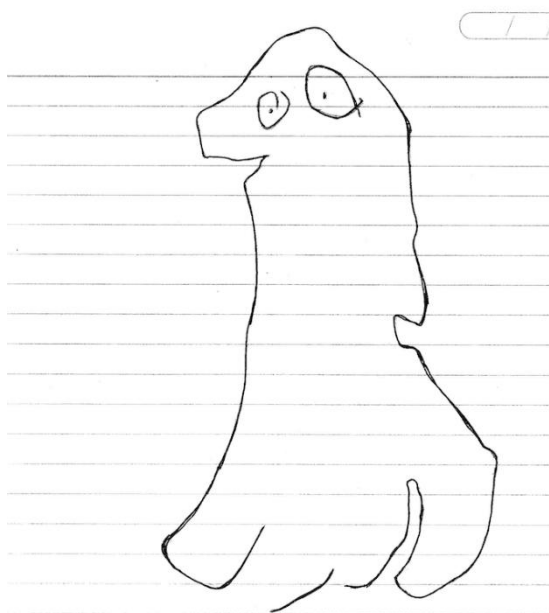
JOÃO: (Pega o boneco do urso).

P: (Ajuda a folhear o bloco para encontrar uma folha em branco).

JOÃO: (Começa a contornar o boneco do urso. Quando termina, tira o boneco de cima da folha de papel e desenha os olhos do animal).



P: Certo. (Coloca o boneco do urso ao lado e entrega o boneco da girafa para o João. Vira a folha do bloco).



JOÃO: Aqui (mostra que já havia desenho naquela folha).

P: Nesta aqui (mostrando a página ao lado).

JOÃO: (Começa a contornar o boneco da girafa. Quando termina, tira o boneco do papel).

P: O que é isso?

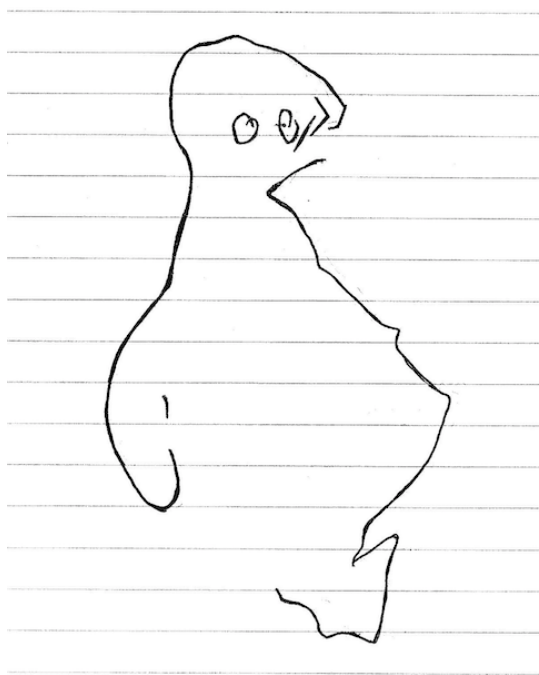
JOÃO: Girafa dormindo (responde somente após desenhar os detalhes do rosto da girafa).

P: Parabéns!

JOÃO: (Coloca o boneco da girafa ao lado e pega o boneco do pinguim).

P: (Vira a página do bloco de papel). Faça aqui.

JOÃO: (Começa a contornar o boneco na página ao lado daquela sugerida pela pesquisadora. Quando termina, coloca o boneco na mesa e desenha os detalhes do rosto).



P: Vou fazer uma pergunta: o passarinho (pinguim)...

JOÃO: (Desviou o olhar e pegou o bloco).

P: É uma letra aí? (Pegou o bloco, abriu em uma página em que João havia desenhado). Aqui, o macaco (mostrando o desenho do macaco), não tem letra? “A” não tem? A-B-C não tem? Escreveu?

JOÃO: Acabou (fechou o bloco). Ali (novamente apontou para a caixa de materiais da pesquisadora. Levantou-se e andou em direção à caixa).

P: Não! Espere! Não pode! Venha, venha aqui. (Ficou preocupada, pois João quase esbarrou no tripé da câmera).

JOÃO: (Retornou ao seu lugar).

P: Venha que eu vou te mostrar (apontando a tela do notebook). Veja que bonito! Espere. Olhe aqui (aponta a tela).

JOÃO: (Assiste ao vídeo). Mãe, pai. (Continua assistindo atentamente. Pega o boneco do polvo). Polvo (vê o polvo no vídeo).

P: É (balança a cabeça afirmativamente).

JOÃO: (Continua a assistir ao vídeo) O polvo, o polvo! (Deixa o boneco do polvo e pega o do pinguim). Pinguim (faz o sinal de passarinho). Tudo (ajunta todos os bonecos dos animais e entrega à pesquisadora). Aquele (aponta o livro).

P: Vou mostrar (pega o livro e entrega ao João).

JOÃO: (Começa a folhear o livro). Dormir (referindo-se à cama). Pinguim (fazendo o sinal de passarinho, apontando o pinguim). Roupa do leão, roupa do leão (referindo-se a imagem do leão). Aqui (aponta a imagem da menina e sorri).

P: Aqui (mostra o boneco da menina).

JOÃO: A roupa do pinguim (referindo-se à imagem do pinguim com pijama. Novamente faz o sinal de passarinho para se referir ao pinguim).

P: Carta, carta (apontando o envelope da carta resposta do pinguim). Carta, o envelope da carta (apontando o envelope da carta resposta do jacaré, quando João virou a página do livro).

JOÃO: Roupa do jacaré (referindo-se ao pijama do jacaré). Polvo, roupa de dormir (referindo-se ao pijama do polvo). Legal (referindo-se à imagem do macaco), o pijama do macaco tem desenho de banana. (Pegou o livro que caiu no chão e começou a folheá-lo novamente). Aqui (aponta o pijama da girafa com desenho de nuvens).

P: Aqui e aqui (aponta o pijama e aponta as nuvens do céu da respectiva página).

JOÃO: (Abre o livro na página do polvo).

P: Olha (aponta os números desenhados no pijama do polvo).

JOÃO: Polvo.

P: Aqui (aponta o pijama do macaco).

JOÃO: (Fecha o livro e levanta-se).

P: Vem aqui.

JOÃO: (Volta e olha para a caixa de materiais) Ali!

P: Olha, a menina entregou cartas para cada um (com as cartas na mão e mostrando o boneco da menina). Vou te mostrar. (Organiza os bonecos dos animais lado a lado, na mesa. Pega o boneco da menina juntamente com a carta convite para o jacaré e coloca a carta em cima do boneco do jacaré como se a menina Viviana estivesse entregando a carta para ele. Repete o mesmo movimento com a carta para o polvo, mostrando que o nome no envelope era o mesmo do boneco. Repete o mesmo processo com o boneco do pinguim, como se a Viviana estivesse entregando as cartas aos animais). Este é um convite para a festa de aniversário da menina, ela está convidando.

JOÃO: (Atento às informações da pesquisadora, pega uma carta e o boneco da menina Viviana e entrega a carta ao macaco, fazendo como a pesquisadora. Repete o mesmo movimento com o leão e o urso. Quando pega a última carta fica procurando qual é o animal que precisa receber a carta).

P: (Abre o envelope da carta que ele está na mão e mostra a cartinha).

JOÃO: (Curioso, pega a carta e abre. Vê a imagem da girafa, mas fecha a carta e entrega à pesquisadora).

P: Quem é?

JOÃO: (Não responde e pega outro envelope, que já havia sido “entregue”, para ver a carta que está dentro).

P: (A pesquisadora abre a carta convite para a girafa e coloca junto com o respectivo boneco. A pesquisadora mostra a ele que na carta à imagem do animal).

JOÃO: (Abre a carta que havia pegado e olha atentamente).

P: Quem é?

JOÃO: (Pega o boneco do polvo e coloca junto com a respectiva carta).

P: Certo.

JOÃO: (Sorri largamente. Em seguida, pega o boneco do pinguim, olha atentamente

e coloca-o na mesa. Pega o respectivo envelope, tira a carta de dentro e abre. Vê as imagens do pinguim na carta e aponta para cada uma) Aqui, aqui e aqui. (Guarda a carta no envelope e coloca junto com o boneco do pinguim. Pega o envelope da carta convite do jacaré e tira a carta de dentro). Aiii!! (Diz antes de abrir a carta, olhando para a pesquisadora, brincando, como se estivesse com medo do animal).

P: O que tem aí? (Referindo-se ao animal da carta).

JOÃO: Psiu! (Sorrindo, tentando abrir a carta, como se fosse uma surpresa).

P: Psiu! O que será que tem aí?

JOÃO: (Abre a carta e olha para a pesquisadora).

P: O que tem aí?

JOÃO: Aqui, aqui e aqui (apontando as imagens do jacaré na carta). Ui! (Ao pegar o boneco do animal e colocá-lo em cima do envelope, como se o jacaré fosse mordê-lo).

P: Isso. (Organiza a carta no envelope).

JOÃO: (Pega o envelope da carta convite do macaco e olha a carta que está dentro, sem tirá-la para fora). Macaco, macaco. (Pega outro envelope e tira a carta) Psiu (sugerindo que fiquemos quietos para ver o que tem dentro do envelope)!

P: O que tem aí? Estou muito curiosa!

JOÃO: (Abre a carta e sorri).

P: Oh!

JOÃO: Esse é do leão (pegando outro envelope).

P: É. Veja aí!

JOÃO: (Pega a carta e abre). Aqui, aqui e aqui (apontando as imagens do leão na carta).

P: Oh!

JOÃO: Ali! (Sorrindo, novamente se levanta, dirigindo-se à caixa de materiais da pesquisadora).

P: Venha aqui. Vou tem mostrar. Venha, venha! (Organiza os bonecos dos animais e os as cartas que estão na mesa para guardá-los).

JOÃO: (Ajuda a organizar os bonecos, juntando-os e entregando-os à pesquisadora. Começa a se afastar da sua cadeira).

P: Ei, ei... Venha aqui.

JOÃO: Pinguim (fazendo o sinal de passarinho).

P: Esses animais (colocando as mãos sobre os bonecos que são personagens do livro) vão à festa da menina, é aniversário da menina (pega o boneco da menina e mostra a ele).

JOÃO: (Tira o boneco da mão da pesquisadora). Olhe lá! (Vai em direção à caixa de materiais).

P: (Pega os bonecos de animais – dedoches –, os quais não são personagens do livro). Precisa de mais um animal para festa (referindo-se aos bonecos que acabara de pegar).

JOÃO: Sim. (Com o saquinho de animais, pega o boneco do rato e mostra para a pesquisadora).

P: O que é isso?

JOÃO: Rato (balançando o dedinho).

P: Isso. (Mostra ao João que o boneco é um dedoches, que os dedos podem ser colocados nos dois buracinhos na base do boneco, como se fossem as pernas dos animais).

JOÃO: Ai, ai, ai (brinca, como se o rato fosse pegá-lo).

P: (Vira o boneco de lado para que João coloque os seus dedinhos na base).

JOÃO: (Coloca os dedinhos e brinca como se o rato fosse pegar a pesquisadora).

P: (Brinca) Ai, ai, ai. (Manuseia o saquinho para pegar outro animal).

JOÃO: (Interrompe a pesquisadora e coloca a mão no saquinho plástico para pegar o boneco do gato. Coloca os dedinhos nos buracinhos do dedoches para brincar).

P: O que é isso?

JOÃO: (Brinca como se o animal fosse pegar a pesquisadora e coloca o boneco na mesa).

P: O que é isso?

JOÃO: Gato.

P: Isso. (Pega o boneco do gato e mostra quais são os dedos que se coloca no dedoches, pois João havia colocado os dedos da forma errada). Esses dois dedos, assim.

JOÃO: Esses dois dedos. (Pega o boneco da vaca e coloca os dedos como a pesquisadora mostrou, brinca que a vaca vai pegar a pesquisadora).

P: O que é isso? O que é?

JOÃO: (Pensa) Vaca!

P: Isso!

JOÃO: Esse (aponta e pega o boneco do elefante, coloca os dedinhos no dedoche com ajuda da pesquisadora). Orelhas (fazendo classificador das orelhas do elefante), elefante! (Brinca como se o elefante fosse pegar a pesquisadora, coloca o boneco na mesa). Elefante, elefante! (Sorridente).

P: Sim!

JOÃO: Coelho! (Pega o boneco do coelho, coloca no dedinho e brinca que o coelho vai pegar a pesquisadora).

P: O que é?

JOÃO: Coelho!

P: Sim (balançando a cabeça afirmativamente).

JOÃO: (Pega o boneco do sapo, coloca no dedinho, do lado contrário, e brinca que o animal vai pegar a pesquisadora).

P: O que é?

JOÃO: Sapo, sapo.

P: Isso!

JOÃO: (Pega o boneco do cavalo, coloca no dedinho e brinca que o animal vai pegar a pesquisadora).

P: Ai, ai, ai (brincando). O que é esse?

JOÃO: (Olha para o boneco, fica pensativo, colocou o dedo indicador na cabeça e desceu contornando o rosto, mas não fez o sinal de cavalo. Em seguida, pega o boneco do porco e mostra para a pesquisadora).

P: Oi, oi! (Brinca que está conversando com o porco).

JOÃO: (Brinca que o porco vai pegar a pesquisadora).

P: Ei...!

JOÃO: Porco! (Respondeu antes que a pesquisadora perguntasse. Pegou o boneco da galinha e colocou nos dedinhos). Pintinho (fez o sinal igual ao de passarinho e brincou que o animal ia pegar a pesquisadora). Pintinho.

P: (Entrega ao João o último boneco, o da ovelha).

JOÃO: (Coloca nos dedinhos, brinca que a ovelha vai pegar a pesquisadora).

P: O que é isso? O que é isso?

JOÃO: (Olha para o boneco, pensativo). Ovelha (não faz o sinal corretamente, coloca os dedos indicadores perto da orelha, sem movimento).

P: Ovelha! (Faz o sinal corretamente).

JOÃO: (Pega todos os bonecos e coloca em cima de uma carteira ao lado).

P: Ei, escolhe um, escolhe um.

JOÃO: (Quer mexer na caixa de materiais).

P: Depois, espere. (Pega os bonecos dedoches novamente, coloca-os na mesa organizadamente). Espere, espere.

JOÃO: (Enquanto a pesquisadora organiza os materiais na mesa, começa a mexer no notebook para ver o vídeo da história).

P: (Coloca parte do vídeo para João assistir).

JOÃO: (Olha para os bonecos dos animais que estão na mesa à procura do boneco da girafa) Girafa?

P: (Pega os animais personagens do livro e coloca na mesa juntamente com os outros).

JOÃO: (Olha atentamente). Cuidado! (Pega o boneco da girafa). Eh!

P: Eh!

JOÃO: (Coloca o boneco ao lado e pega o do urso).

P: Urso.

JOÃO: Urso. (Pega o boneco da menina e mostra para a pesquisadora).

P: Menina. (A pesquisadora olha na camiseta do João para ver se o que era o desenho que estava na sua camiseta, pois era de um menino).

JOÃO: Não (dizendo que não era uma menina. Em seguida, pega o boneco do jacaré, coloca em frente do rosto e brinca com a pesquisadora).

P: Jacaré!

JOÃO: Ah (brincando que o animal ia pegar a pesquisadora. Em seguida, coloca o boneco do jacaré na mesa e pega o do polvo. Coloca em frente ao rosto e, novamente, brinca com a pesquisadora. Brinca com o boneco do polvo).

P: (Pega o livro da história e começa a folheá-lo). Espere! (Em seguida, abre na página que mostra a festa da Viviana). Aqui (apontando os animais na festa).

JOÃO: Parabéns, quatro (batendo palmas, referindo-se ao seu aniversário).

P: Seu? É dela (apontando a imagem da Viviana), o aniversário dela!

JOÃO: Não! (Folheia o livro e olha uma carta).

P: (Fecha o livro e guarda. Pega os animais personagens do livro e guarda).

JOÃO: (Está bem ativo e quer continuar interagindo com os materiais).

P: Você vai escolher um destes animais aqui (apontando para os bonecos dedoches) para ir junto com esses animais na festa (mostrando os animais personagens do livro). Você vai escolher e colocar aqui junto com esses.

JOÃO: (Olha atentamente os animais dedoches na mesa).

P: Escolha um destes aqui. Escolhe qual, qual?

JOÃO: Este aqui (aponta o boneco da vaca).

P: Este aqui? Viva!

JOÃO: (Sorridente, fica com o boneco da vaca na mão).

P: (Guarda os demais bonecos). Este é seu (aponta a vaca).

JOÃO: (Quer guardar o boneco vaca junto com os outros no saquinho).

P: Este é seu.

JOÃO: Eu tenho (coloca o boneco da vaca na mesa e pega os bonecos personagens do livro).

P: Festa, eles vão juntos no aniversário (colocando o boneco da vaca junto com os bonecos personagens).

JOÃO: (Pega o boneco do urso e coloca junto com o da vaca e mostra para a pesquisadora).

P: Espere um pouco. (Pesquisadora percebeu que João estava muito ativo e ao mesmo tempo cansado, pega um suco de laranja).

JOÃO: (Coloca a mão no rosto, encobrindo os olhos, como se fosse uma surpresa).

P: (Coloca o suco na mesa).

JOÃO: Água (sorrindo).

P: Uhum!

JOÃO: Delícia (usando a configuração de mão com todos os dedos esticados, mão aberta. Aguarda a pesquisadora colocar suco em seu copo).

P: (Coloca o suco no copo de João) Delícia!

JOÃO: (Finge que a vaca está bebendo suco).

P: Beba você. Humm, que delícia! Gosta?

JOÃO: (Sorri. Percebe que sua camiseta é laranja, da mesma cor do suco). Camiseta e suco (apontando o suco dele e depois aponta o suco da pesquisadora), aqui e a camiseta. Laranja.

P: Isso mesmo, laranja!

JOÃO: Minha camiseta é laranja, igual ao urso! (Imita um urso querendo pegar a pesquisadora).

P: Urso!

JOÃO: (Pega o boneco do urso e põe em frente ao seu rosto e depois em frente ao rosto da pesquisadora).

P: (Fez o movimento com as mãos como se fosse pegar o João, ao mesmo tempo em que ele também fez).

JOÃO: (Sorriu). Eu e você (referindo-se ao fato de termos feito o movimento ao mesmo tempo).

P: A vaca precisa de uma carta convite, ela não tem. O macaco tem carta (mostra a carta e o macaco), a vaca não tem!

JOÃO: (Pega o boneco da vaca, levanta-se para brincar com o boneco).

P: Venha, venha aqui (abre a pasta onde estão as cartas para serem completadas e pega a carta da atividade da vaca).

JOÃO: Sapo, sapo, sapo vai te pegar! (Ao ver a imagem do sapo em uma das cartas).

P: (Entrega a carta convite da vaca para ser completada pelo João).

JOÃO: Aqui (mostra a imagem da vaca na carta).

P: Igual (mostrando a carta do macaco, apontando o nome e a imagem do macaco). Agora, a vaca... (Procura o envelope da carta).

JOÃO: (Levanta-se e vai procurar algo nos materiais da pesquisadora).

P: Venha, venha aqui. (Dá um lápis a ele).

JOÃO: Não!

P: (Pega a caixa de lápis de cor de mostra ao João).

JOÃO: (Não pega o lápis de cor e continua a procurar algo).

P: Venha!

JOÃO: (Levanta tampa da caixa da pesquisadora).

P: O que você quer?

JOÃO: Tesoura.

P: A tesoura? Ah! A carta... A carta você vai guardar no envelope (mostra o envelope ao João). Você vai guardar no envelope, viu? Venha! Depois (respondendo algo que João perguntou e a câmera não captou).

JOÃO: (Estava fora do plano de captação da câmera. Aproximou-se, depois deu a volta e sentou-se no seu lugar).

P: Aqui e aqui, igual (referindo-se à imagem da vaca e ao espaço para completar o nome da vaca na carta convite). Coloca o nome da vaca aqui. O nome.

JOÃO: (Começa a escrever, para e olha para a pesquisadora).

P: Escreva.

JOÃO: (Voltou a escrever. Quando terminou, olhou para a pesquisadora e sorriu).

P: O que está escrito aqui?

JOÃO: Espera. (Volta a escrever).

P: O que está escrito aqui?

JOÃO: Ela (apontando a imagem da vaca, referindo-se à escrita e à imagem), igual. (Levanta-se e sai do plano da câmera).

[Na próxima página aparece a figura da carta convite para a vaca]



2 cartas

No meu aniversário vou
fazer uma Festa de Pijama.
Você está convidado!

Vai ter bolo, brincadeiras
e um prêmio para o pijama
mais legal.
Venha!

PS: Como é o pijama que
você veste quando vai dormir?

Com carinho,

Uiriana



P: O envelope (mostrando ao João que precisa de um).

JOÃO: (Retorna).

P: Igual (apontando um envelope com endereço e outro sem escrita, em branco, indicando que escreva nele).

JOÃO: (Pega o boneco da vaca, coloca junto com a carta convite e caminha saindo do plano de captação da câmera).

P: Venha escrever no envelope.

JOÃO: (Retorna).

P: Nome e lugar que mora (apontando um envelope escrito e o outro em branco para que ele escrevesse).

JOÃO: Espera. (Comporta-se de forma distraída. Pega um papel, começa a riscar e olha para a pesquisadora).

P: Olha lá, você escreveu (apontado a carta que João havia deixado em uma carteira fora do plano de captação da câmera). Escreva no envelope da vaca, que lugar que a vaca mora?

JOÃO: (Começou a escrever. Primeiramente, contornou um papel de forma retangular e depois começou a pintar com lápis grafite).

P: (Deu a caixa de lápis de cor a João. Em seguida deu a caixa de giz de cera).

JOÃO: (Jogou todos os gizes na mesa e começou a pintar o envelope com a cor verde. Primeiro usa o giz de cera e depois o lápis de cor). Olha (mostra a ponta do lápis de cor para a pesquisadora).

P: É.

JOÃO: Laranja. Azul.

P: (apontando o envelope) É o nome da vaca aqui? Vaca?

JOÃO: Espera, espera. (Olha para frente como se estivesse à procura de algo. Volta a pintar com o lápis grafite). Azul (faz o sinal, mas mostra a cor azul em um papel).

P: (Coloca o giz de cera azul próximo ao João).

JOÃO: (Pega o giz de cera e volta pintar). Azul (pegando o giz de cera e o lápis de cor azul). Olha! (Mostra para a pesquisadora. Em seguida, caminha para fora do plano de captação da câmera e deixa os lápis em uma mesa junto com a carta convite da vaca. Retorna passando a mão no braço, pois esbarrou na mesa).

P: Ai!! (Dá o copo de suco ao João).

JOÃO: (Sorri e bebe). Ali (entrega o copinho para a pesquisadora, pedindo que coloque na outra mesa).

P: (Coloca o copo na mesa ao lado).

JOÃO: Vermelho, vermelho (apontando a cor vermelha em um papel).

P: (Balança a cabeça afirmativamente).

JOÃO: (Procura algo, olha e pega o lápis grafite. Sorri e começa a escrever. Troca o lápis por um vermelho. Pega todos os lápis vermelhos). Este, este e este são iguais (mostrando o desenho de três lápis grafite na caixa de lápis de cor).

P: É, estou vendo. (Abaixo está o colorido feito pelo João)



JOÃO: (Leva os lápis vermelhos na mesa em frente, junto com os azuis. Retorna e fica olhando os desenhos da caixa de lápis de cor. Senta-se para continuar a escrever). Fazer (estava vendo um desenho para fazer no envelope).

P: (Amarra o cadarço de João).

JOÃO: Dois azuis? (Pergunta à pesquisadora após olhar o papel com as cores).

P: Dois? (Ficou em dúvida sobre a que ele se referia, depois a pesquisadora viu o papel).

JOÃO: (Continuou a escrever. Busca o giz de cera azul que estava na mesa em frente e começa a pintar). Dois azuis (aponta o envelope e o papel com duas listras de cor azul).

P: (Olha o envelope e o papel, entendendo o motivo de João ter dito dois azuis).

JOÃO: (Pegou o lápis grafite e escreveu no envelope).

P: O que é isso?

JOÃO: (Mostrou o desenho que havia na caixa de giz de cera).

P: Precisa escrever no envelope onde a vaca mora, porque a menina vai entregar a carta para ela.

JOÃO: Não!

P: Ei, ei...

JOÃO: (Não olhou para a pesquisadora. Pegou o lápis de cor amarelo e começou a pintar o envelope. Pegou o lápis de cor amarelo em uma mão e o giz de cera amarelo em outra).

P: O que é isso?

JOÃO: (Não respondeu e começou a pintar com as duas mãos. Deixou o lápis e continuou a pintar só com o giz de cera). É redonda (mostrando a ponta do giz de cera).

P: É. O que é (mostrando a escrita dele no envelope)

JOÃO: (Pega o giz de cera laranja) Laranja. (Começa a pintar o envelope da cor laranja. Levanta-se e volta rapidamente. Pega o giz de cera branco e começa a pintar. Para e olha para a pesquisadora).

P: Ué, cadê a cor? Veja aqui.

JOÃO. (Continuou a pintar de branco). Não pode! (Trocou pelo giz de cera rosa e continuou a pintar. O envelope ficou com uma parte para fora do bloco de papel, atrapalhando que João pintasse). Olha!

P: Olha! Oh!

JOÃO: Estava aqui (apontando a parte que não estava em cima do bloco).

P: O que é isso que você fez?

JOÃO: Amarelo. (Pega o giz de cera preto e começa a pintar). É o leão.

P: Humm!

JOÃO: (Continua a pintar. Para, olha para a pesquisadora e sorri. Troca o giz de cera preto pela cor laranja. Volta a pintar. Termina, pega o envelope na mão e mostra à pesquisadora).

P: Hum! Está igual a esse? Está igual? (Mostrando o envelope com endereço de outro animal, feito pela pesquisadora).

JOÃO: (Levanta-se e leva o envelope na mesma mesa em que colocou a carta e os lápis, ficando fora do plano de captação de imagem da filmadora).

P: Coloque a carta no envelope. Amarelo (respondendo ao João). Lá, coloque a carta no envelope. Coloque no envelope. Lá! (Apontando o local em que ele colocou a carta e o envelope).

JOÃO: (Entrega o envelope à pesquisadora).

P: O papel, a carta.

JOÃO: (Novamente sai do plano de captação da filmadora).

P: Pegue o papel para colocar no envelope.

Veja (aponta o vídeo da história no notebook).

JOÃO: (Sorri para o vídeo, pega o boneco do leão e mostra para a contadora de história do vídeo. Tenta colocar o boneco do leão em frente ao computador).

P: Olha lá.

JOÃO: (Continuou a colocar o boneco do leão em frente ao computador). Luz piscando.

P: Veja! (Aponta para o vídeo).

JOÃO: Limpar a mão. Espere. (Levanta-se em esbarra no tripé da filmadora).

P: Não. Não pode! Venha! Venha!

JOÃO: Cai! Aquele!

P: (Aponta o vídeo para que ele assista).

JOÃO: (Pega o livro da história).

P: Veja, olhe (apontando o vídeo), olhe.

JOÃO: Oh! (Pega o boneco do leão e mostra para a contadora da história do vídeo).

P: Olha (mostra o boneco do leão e aponta o vídeo). Cadê a roupa? (Referindo-se ao boneco do leão por não estar com pijama).

JOÃO: (Coloca o leão em frente à tela do notebook). A menina vai (sorri largamente, referindo-se à festa).

P: Festa (apontando para o vídeo).

JOÃO: (Abre o livro e mostra a menina Viviana para a pesquisadora).

P: Olha lá (apontando o vídeo).

JOÃO: Ei, olha aqui (apontando os animais desenhados no pijama da Viviana).

P: Pinguim.

JOÃO: Igual (aponta os dois animais iguais).

P: Quantos têm? Quantos? Um, dois, três... Quantos?

JOÃO: Aqui, aqui, aqui... (Continua apontando os animais). Cavalo não! (Continua olhando o livro).

P: (Pega os pijamas dos animais para serem colados nos mesmos).

JOÃO: Ahh!! (Imediatamente pega a folha com os pijamas e pega um deles para colar no boneco do animal).

P: Qual? (Referindo-se aos animais).

JOÃO: Verde (a cor do pijama que pegou). Este (aponta o urso).

P: Não! Veja lá (aponta o vídeo da história).

JOÃO: Ahh! (Pegou rapidamente o boneco do pinguim e olhou para o vídeo para conferir).

P: (Ajudou João a colar o pijama do pinguim. Em seguida, entrega o pijama do jacaré).

JOÃO: (Colou no jacaré rapidamente).

P: (Entrega o pijama da girafa).

JOÃO: Este? (Aponta o macaco e olha para a pesquisadora).

P: Não sei!

JOÃO: (Pega o boneco da menina e começa a colar o pijama nela. Percebe que não é dela e para).

P: (Pega o livro para mostrar ao João).

JOÃO: Errado. (Cola no jacaré, percebe que não é dele e tira).

P: (Mostra a girafa com pijama no vídeo).

JOÃO: Ahhh! (Imediatamente pega o boneco da girafa e cola o pijama nela).

P: (Entrega o pijama do leão a ele).

JOÃO: (Cola no boneco da menina).

P: Já tem. Já (referindo-se ao pijama da menina).

JOÃO: Ali (olha ao redor e aponta o livro).

P: Espere (procurando o leão com pijama no vídeo).

JOÃO: (Assiste atentamente). Aqui (apontando para o boneco do leão).

P: Sim.

JOÃO: (Cola o pijama no boneco do animal).

P: (Entrega o pijama do urso).

JOÃO: (Olha na mesa atentamente e aponta o urso).

P: (Balança a cabeça afirmativamente. Em seguida, entrega o pijama do polvo ao João).

JOÃO: (Imediatamente coloca a mão no polvo).

P: Certo! (Em seguida, entrega o pijama do macaco ao João).

JOÃO: (Procura entre os animais que estão na mesa e cola a mão no macaco).

P: Parabéns, viva!

JOÃO: E ela? (Referindo-se ao boneco da menina).

P: Já tem. Veja (apontando para o pijama da menina). Já tem! (Pega o boneco da vaca e mostra para ele) Ei, ei...

JOÃO: (Não olha para a pesquisadora. Começa a tirar todos os pijamas dos animais que havia colado e colocá-los de volta no papel que estavam).

P: (Permanece com o boneco da vaca na mão).

JOÃO: Não tem (referindo-se ao fato de a vaca não ter pijama).

P: Vamos fazer?

JOÃO: Não!

P: Ela não tem. Coitada da vaca, não tem!

JOÃO: (Continuou a tirar os pijamas dos animais e colá-los de volta no papel).

P: (Pega o pijama da vaca, que está em branco, para João desenhar). Olha aqui (mostra a vaca e seu pijama).

JOÃO: (Sorri).

P: Olha aqui (mostra novamente a vaca e seu pijama).

JOÃO: Não (balança a cabeça negativamente e continua a tirar os pijamas dos animais).

P: (Coloca o pijama da vaca em cima do bloco) Desenhe aqui (no pijama). Desenhe!

JOÃO: (Imediatamente começa a pintar o pijama. Pinta de marrom. Quando termina coloca-o em cima da vaca).

P: (Pega a fita adesiva dupla face e cola no pijama da vaca).

JOÃO: (Pega o pijama da mão da pesquisadora e cola na vaca. Mostra para a pesquisadora).

P: Que lindo!

JOÃO: (Tira o pijama da vaca e cola junto com os demais).

P: Que lindo!

JOÃO: Muitos (referindo-se aos pijamas colados na folha).

P: A vaca...

JOÃO: (Derruba um dos pijamas no chão e a pesquisadora se agacha para pegá-lo).

P: (Cola o pijama na folha).

JOÃO: (Caminha, afastando-se do plano de captação da câmera). Espera, vou brincar.

P: Os pijamas, os pijamas (mostrando a folha com os pijamas dos animais).

JOÃO: (Sentado, pega o boneco da vaca).

P: Você vai fazer como o Adryan e o Pedro (referindo à filmagem do aluno com o smartphone).

JOÃO: (Posiciona-se para ser filmado como o boneco da vaca em uma mão e um chocolate em outra).

P: Chocolate, não! Só a vaca.

JOÃO: (Deixa o chocolate e pega um papel).

P: Só a vaca. Está bonita! Igual ao Pedro (referindo-se à filmagem de Pedro). Mais pra cá (diz para ele se arrumar na cadeira).

JOÃO: (Na hora da filmagem, pega novamente o chocolate. Mostra o boneco da vaca em uma mão e o chocolate em outra).

P: O que é?

JOÃO: Chocolate gostoso.

P: E o animal?

JOÃO: Leão. (Levantou-se e pegou a carta resposta do leão. Abre, mostra para a câmera e pega outra carta. Manuseia as demais cartas). Esta (mostra uma das cartas, muito sorridente. Manuseia a carta, deixa-a na mesa. Pega o chocolate).

P: (Para a filmagem. Pega o boneco da vaca). A vaca vai à festa? Vai à festa?

JOÃO: (Olha para a pesquisadora, mas não responde. Pega um papel).

P: (Dá o boneco da vaca ao João. Posiciona-se para filmar João com o smartphone). Você (aponta para João se posicionar para a filmagem).

JOÃO: (Mostra o boneco da vaca).

P: Que animal é?

JOÃO: (Levanta-se, manuseia as cartas e pega o boneco do leão. Senta-se novamente para ser filmado).

P: O que é isso? O que é isso?

JOÃO: Leão.

P: Ele vai á festa?

JOÃO: Festa, festa!

P: Ela vai á festa? (Aponta o boneco da vaca).

JOÃO: (Não responde e manuseia as cartas).

P: (Para a filmagem. Pega o envelope da carta resposta da vaca e mostra ao João, juntamente com o boneco da vaca).

JOÃO: (Sorri).

P: Precisa entregar carta para a menina.

JOÃO: (Levanta-se e caminha em direção à porta) Espera.

P: Espera, venha! Olha (mostra o envelope vazio, sem carta). Precisa carta. Vamos fazer?

JOÃO: Depois. (Saí do plano de captação da câmera. João queria entregar um chocolate para o irmão).

P: Depois. Venha.

JOÃO: (Volta para a mesa). A menina acabou (apontando para o computador).

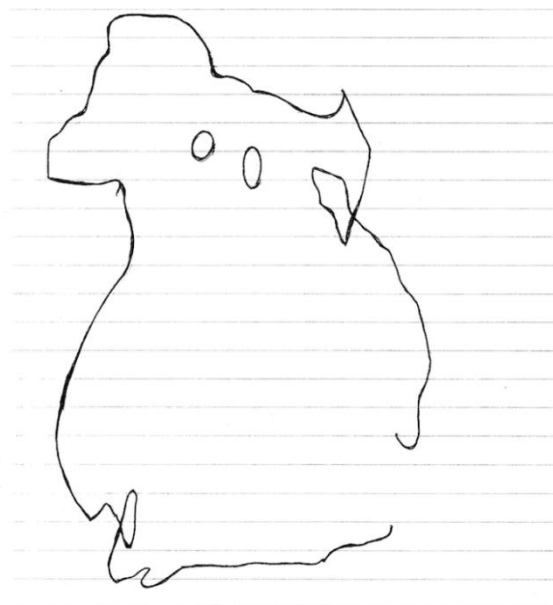
P: (Começa mexer no notebook para reproduzir parte da história para João). A carta (mostra o envelope vazio).

JOÃO: Eu quero. Estou com vontade.

P: Faz e depois acabou!(Referindo-se a carta).

JOÃO: Esses dois, eu vou lá. (João tinha dois doces no bolso e queria entregar um ao irmão).

P: Depois. Primeiro você faz a carta e depois você dá para ele.



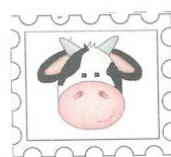
JOÃO: Sim.

P: (Posiciona a folha de papel em branco para que João escreva a carta, coloca o envelope ao lado e mostra o boneco da vaca). Você faz, escreve e coloque no envelope. Escreva aqui.

JOÃO: (Pega o boneco da vaca, coloca-o em cima da folha de papel e faz o seu contorno com o lápis. Quando termina, tira o boneco de cima da folha e completa os detalhes do rosto da vaca).

P: Vamos dobrar a carta e colocar aqui no envelope. (Pesquisadora dobra e coloca a carta no envelope).

VIVIANA,
Travessa Arenosa, 22
Colina Verde à Beira-Mar,
INGLATERRA



7.2 O DESENHO E A PALAVRA

O colaborador João é uma criança muito ativa e curiosa, assim como a maioria das crianças na sua faixa etária. Entre os pontos que se destacaram na entrevista está a forma pictográfica de registro realizada pela criança. Por ser uma criança com pouca idade, foi necessário que a pesquisadora interrompesse a entrevista em alguns momentos para João ir ao banheiro e, também, para comer e beber algo com mais frequência que os demais colaboradores.

Comunica-se e interage por meio Libras e, mesmo que estivesse em fase de aquisição da linguagem no período das entrevistas, tem boa compreensão dos conceitos, acompanhando e realizando todas as atividades solicitadas pela pesquisadora.

João iniciou o processo de aquisição da língua de sinais no ano em que foi realizada a entrevista, podendo ser constatada a importância da Libras para o seu desenvolvimento. Ao ser perguntado sobre os nomes dos animais que compuseram as atividades, João respondeu corretamente, conhecendo os animais e brincando com eles. Conhece as cores e ao realizar os desenhos e pintá-los procede da mesma forma que crianças ouvintes, desenhando brincando e dizendo os nomes das cores com as quais pinta. João conhece algumas letras e números e sabe registrá-los, teve compreensão da história contada em Libras e das atividades com vocabulários e texto realizadas na entrevista. Em alguns momentos realizava as atividades solicitadas rapidamente e em outros se negava a fazê-las, sendo que às vezes realizava-as posteriormente.

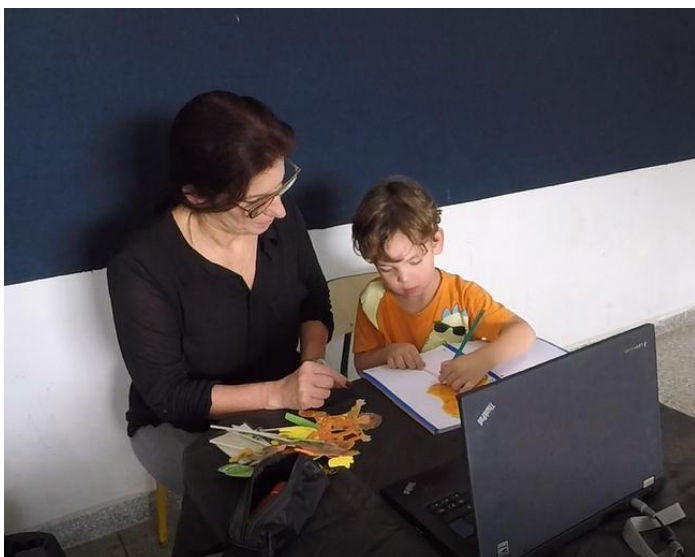
No que se refere à aquisição da Libras, constatou-se que os parâmetros fonológicos (as unidades mínimas) que compõem alguns sinais ainda não são realizados corretamente. Por exemplo, há sinais em que João usa o ponto articulação em local diferente, assim como fez quando sinalizou a palavra “leão”, colocando o dedo polegar no rosto, mas fazendo o movimento e a configuração de mãos corretos. João, também, utilizou alguns gestos em vez do sinal; por exemplo, ao fazer o número cinco mostrou todos os dedos da mão e não o sinal correspondente. É possível verificar esse processo de aquisição da linguagem em crianças ouvintes, por exemplo, quando vão dizer “mamãe” e dizem “mama”.

Na escrita, verificou-se que João está em fase de transição de uma técnica de escrita para a outra; ou seja, o colaborador utiliza os desenhos para realizar seus registros, mas também faz uso de letras em alguns momentos, na direção da apropriação da escrita alfabética convencional.

De acordo Luria (1988, p. 180), “como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas

e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra”; sendo que, para este autor é no uso de cada técnica que o desenvolvimento da escrita se aprimora gradualmente. Esse processo não acontece de forma linear, com um crescimento e aperfeiçoamento contínuos. O colaborador João faz o uso de desenhos como representação da escrita, mas também conhece algumas letras e números; portanto, João já havia tido contato com a escrita por meio da mediação do professor, tendo em vista que tinha iniciado o seu processo de escolarização no ano da entrevista.

No início da entrevista, ao ser perguntado como era o seu nome, não respondeu na primeira vez, a criança repetia o que a pesquisadora perguntava; e, quando disse o seu nome o fez por meio da datilologia, usando o alfabeto manual J-O-E-S-A e, em seguida, fez o seu sinal. Quando solicitado que escrevesse o seu nome, começou a registrá-lo pelo lado contrário, da direita para a esquerda, não seguindo as convenções da escrita - OOÃJ (colocou o til embaixo da A) -. Escreveu o nome no papel de forma diferente daquela como fez na datilologia, usando todas as letras que compõem o seu nome; mas, em ordem diferente de como se escreve. Após, sem que a pesquisadora solicitasse, desenhou a si próprio ao lado do nome. Desenhou a sua mão fazendo o número quatro, dizendo que era a sua idade. João tinha três anos na época, mas como ia fazer quatro naquele semestre, ele dizia que tinha quatro.



Nas atividades com vocabulários, ao ser solicitado que escrevesse os nomes dos animais que são os personagens do livro, João os desenhou, contornando com o lápis e, em seguida, fazendo os seus olhos e bocas à mão livre. João não desenhou os animais simplesmente, como é comum que as crianças façam, ele os contornou com o lápis; mas, percebendo que não poderia fazer os olhos e a boca da mesma forma, a criança os desenhou imediatamente.

A pesquisadora perguntou se ele estava desenhando ou escrevendo palavras, mas João não respondeu e continuou fazendo as atividades; em determinado momento a pesquisadora perguntou onde estavam as letras do nome dos animais, mas João também

ignorou a pergunta. João recorreu à forma de registro pictográfico pelo fato de não saber como poderia registrar os nomes dos animais com o uso das letras por meio da escrita simbólica convencional e o desenho infantil passa a ser significativo pelo ato de nomear (ZERBATO; LACERDA, 2015). Ao contrário das crianças com mais idade que ele, em nenhum momento João disse que não sabia escrever, realizava os seus registros tranquilamente, mas quando solicitada uma tarefa em que demandava uma maior compreensão sobre a escrita, ele simplesmente não respondia à pesquisadora e continuava a fazer as atividades a sua maneira.

Para Luria (1988, p. 176), uma criança pode desenhar bem, mas este desenho pode não ter a função de um recurso auxiliar para ela; e, “isto distingue a escrita do desenho e estabelece um limite ao pleno desenvolvimento da capacidade de ler e escrever pictograficamente, no sentido mais estrito da palavra”. Portanto, quando a criança utiliza intencionalmente o desenho para compreender o uso instrumental de uma imagem como um símbolo, como um referente auxiliar da memória, ela passa a se aproximar do uso da escrita simbólica convencional. A diferença não está na forma do grafismo, mas na sua funcionalidade, sendo que o desenho pode ser utilizado tanto como desenho autocontido, com valor em si mesmo, quanto como escrita pictográfica, conforme afirma a Azenha (1995) na sua obra sobre o grafismo infantil, escrito a partir de sua pesquisa de mestrado, na qual traz importantes contribuições sobre o tema.

De acordo com Zerbato e Lacerda (2015), a atividade do desenho não se caracteriza apenas como um mero passatempo para a criança, mas que pode ser considerado como a sua escrita primitiva, sendo que, posteriormente, os primeiros traços desse registro começarão a fazer sentido e trazer algum significado para ela, destacando-se a importância da mediação do professor, nesse momento. Entretanto, as autoras salientam que o desenho tem sido pouco valorizado na Educação Infantil, perdendo espaços para atividades mecânicas e de repetição, muitas vezes sem sentido para a criança.

Para Luria (1988), os desenhos infantis fazem parte de uma rica experiência da fase pictográfica do desenvolvimento da escrita. No início, esses registros podem se caracterizar apenas como uma brincadeira, sem a função de signo mediador no processo intelectual; para, posteriormente, ser empregado como um meio para registro. Neste período, a criança compreende que o objeto pode ser substituído por alguma parte dele ou por seus contornos, cuja fase de aquisição de habilidades psicológicas se efetiva como a base para o desenvolvimento da escrita simbólica.

Na transição entre a escrita pictográfica e a convencional identificada por Azenha

(1995) na pesquisa de Luria sobre o desenvolvimento da escrita na criança, a pesquisadora salienta que nesse período a criança vai aprimorando gradualmente a sua escrita pictográfica. A criança se apropria de letras e números, passando a utilizar essas representações nas suas produções e podendo fazer combinações da escrita pictográfica com a escrita simbólica convencional.

A transição entre essas fases pode ser observada nas produções subsequentes de João. Na atividade da carta convite para a vaca, animal escolhido pela criança, João deveria escrever a palavra “vaca”, assim como consta nas demais cartas dos animais personagens do livro de história. Nessa atividade a criança não utilizou o desenho, pois já havia uma imagem da vaca e ao seu lado uma linha para a escrita do nome do animal, da mesma forma que está disposto o nome da menina Viviana ao final da carta. Ao escrever o nome da vaca, nesta atividade, ele seguiu as convenções da escrita, escrevendo da esquerda para a direita, escrevendo JOOA67. João utilizou as letras de seu nome, mas em uma ordenação diferente de quando escreveu o seu nome, e acrescentou alguns números, porém escreveu as letras J e A de ponta cabeça e os números seis e sete espelhados, ao contrário. Um detalhe a se destacar é que João usou números ao final da “palavra”, ele não os colocou entre as letras; de certa forma, houve uma separação das letras e dos números. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999) é comum que crianças confundam as letras e números quando escrevem, não só pelas semelhanças gráficas, mas principalmente pelo desenho representativo da escrita, tendo em vista que se escrevem os números, assim como as letras, e ambos estão empregados em vários contextos similares. Para as autoras, um problema real é que o número possa ser lido, apesar de não ter letras, ressaltando que esse problema se resolve quando a criança toma consciência de que números estão escritos em um sistema de escrita diferente ao do sistema alfabético, utilizado para escrever palavras. Também evidenciam que é comum encontrar a denominação “números” aplicados às letras nos registros das crianças, mas nunca a denominação “letras” aplicada à números. Porém, cabe ressaltar que esta forma de registrar, utilizando números e letras para compor uma palavra não é um indicador de confusão conceitual pela criança (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Nas produções que envolvem textos, assim como na atividade de escrever no envelope, foi solicitado que escrevesse o nome da vaca e o endereço dela, mas João não utilizou nenhuma letra, ele fez um desenho com forma retangular e pintou de várias cores. Uma parte do que ele fez foi copiado de um desenho com barras coloridas de um cartão que estava sobre a mesa. Tendo em vista que a escrita para João ainda não se caracteriza como um recurso para auxiliar a memória e que ainda não compreendeu como funciona a escrita para

realizar determinados registros, ele utilizou outras estratégias para realizar essa atividade.

Na atividade de estampar o pijama do boneco da vaca, João deveria desenhar algo que remetesse ao animal, porém não fez nenhum desenho específico, apenas pintou da cor marrom em alusão aos pelos do animal. No texto da carta resposta da vaca João não usou letras, ele colocou o boneco da vaca no papel e contornou com o lápis, desenhando-o, assim como fez quando registrou os nomes dos animais personagens do livro; ou seja, a criança utilizou a mesma estratégia para registrar um texto e para registrar os vocabulários, não diferenciando um do outro. Entretanto, a criança não utilizou a mesma forma de registro para escrever a palavra “vaca” na carta convite e para fazer o texto da carta resposta desse animal, sendo que no primeiro utilizou letras e números e no segundo registrou com desenho. Essas formas de registros empregadas por João evidencia a transição de uma técnica para outra, porém as letras ainda não são utilizadas como símbolos, mas como uma representação externa e como cópia desprovida de significado.

Na filmagem realizada João ficou à vontade, mas queria brincar. A pesquisadora perguntava a ele se a vaca iria à festa para que pudesse contar sobre o animal escolhido. A criança mostrou o boneco da vaca com o seu pijama para que fosse filmado; contudo, às vezes, repetia o que a pesquisadora dizia, tendo maior interesse na brincadeira. Constatou-se que o que a criança disse na filmagem não teve relação com a escrita da sua carta, na intenção de registrar o que disse.

Neste sentido, verificou-se que João ainda não compreendeu o mecanismo da escrita simbólica, empregando-a de forma externa e imitativa ao adulto e não a utilizando para registrar o que diz, o que está em consonância com a sua idade, estando em fase de transição no desenvolvimento da escrita.

8 AS EXPERIÊNCIAS E AS PALAVRAS DO PEDRO

Este capítulo é composto pela entrevista com o colaborador Pedro, incluindo suas produções escritas e as percepções da pesquisadora sobre as atividades realizadas por ele.

Na data da entrevista Pedro tinha cinco anos de idade e cursava a Educação Infantil. Pedro é surdo, usa a língua de sinais para a comunicação e tem um irmão surdo, o João, que também é colaborador nesta pesquisa. Pedro se comunica bem em língua de sinais, apesar de esse ser o seu primeiro ano em contato com a Libras, adquirindo-a na escola.

Na entrevista a pesquisadora será identificada com “P” e Pedro como “PEDRO”. A entrevista é uma tradução interlingual da Libras para a Língua Portuguesa. Os trechos que estão entre parênteses indicam a movimentação corporal e ações da pesquisadora e do entrevistado.

O animal escolhido por Pedro para ir à festa foi o cachorro.



8.1 AS LETRAS DO NOME NO PAPEL

ENTREVISTA COM O COLABORADOR PEDRO

P: Qual é o seu nome?

PEDRO: P-E-D-R-O (usando a datilologia).

P: Parabéns! Qual é o seu sinal?

PEDRO: Assim (fez o sinal).

P: Assim (repetiu o sinal dele)! Qual é a sua idade?

PEDRO: Cinco.

P: Cinco? Oh, já?! Cinco anos, parabéns!

PEDRO: Minha idade é cinco, três (fez o número cinco e depois o três).

P: Que legal! Você está grande.

PEDRO: Uhum (concordando)!

P: Você sabe escrever o seu nome no papel?

PEDRO: Sim.

P: Pode me mostrar? (Pega um bloco de folhas de papel para ele escrever).

PEDRO: Sim.

P: Escreva o seu nome. Espera. (Pega a caixa de lápis e entrega um lápis a ele).

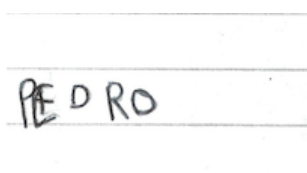
PEDRO: (Começa a escrever).

P: Que legal! Certo! (Ao ver a escrita de Pedro).

PEDRO: Está errado aqui.

P: Errado?

PEDRO: (Pega a borracha, apaga e escreve novamente).



A photograph of a piece of lined paper with the name 'PEDRO' written in capital letters. The letters are somewhat irregular and appear to be written with a pencil or light pen. The paper has horizontal lines above and below the text.

P: Está certo! Que bonito. Quer um lenço de papel para limpar o nariz? (Pedro estava resfriado).

PEDRO: Sim.

P: (Coloca um lenquinho ao lado dele). Vou te mostrar uma história bem legal.

PEDRO: Uhum!

P: De animais. Quer ver?

PEDRO: Sim!

P: Vou te mostrar. (Pega um lenquinho de papel para o Pedro) Está aqui o lenço.

PEDRO: (Usa o lenço para limpar o nariz).

P: Olha aqui, aqui. (Apontando a tela do computador) Aqui. (Começa a reproduzir a primeira parte da contação da história).

PEDRO: (Olha a tela do computador, depois olha para a pesquisadora e sorri. Permanece olhando a história em vídeo que está sendo mostrado no notebook). Oi! (Tenta interagir com a contadora da história do vídeo). Sim, sim! (Sorri e continua a interagir com a contadora do vídeo. Segue sorrindo e olhando atentamente a história, com expressão de satisfação). Sim, sim!

PEDRO: Meu nome... Ei (tocando a mãozinha na tela do computador para chamar a contadora da história), meu nome é P-E-D-R-O.

P: (Balança a cabeça afirmativamente).

PEDRO:(Continua a assistir ao vídeo. Olha para a pesquisadora, sorri).

P: Ali (apontando a tela).

PEDRO: Sim (faz sinal de positivo para a tela a contadora da história, continuando a interagir com ela.). Não (balança a cabeça). Não tenho... Tenho... Sim (interagindo com a história). Olha, (aponta para a tela do notebook).

P: Ali (apontando também).

PEDRO: Cinco (dizendo sua idade à contadora da história. Continua a assistir). Ei (chamando a pesquisadora), ela estuda aqui? (Referindo-se a contadora).

P: Não! Outro lugar. Olha (apontando a história).

PEDRO: (Continua assistindo, quieto).

P: Olha (apontando a história), olha.

PEDRO: (Continua assistindo). Sim (interage com a história).

P: A menina enviou carta para os animais. Viu ali?

PEDRO: Sim.

P: (Pegou o livro da história e entregou ao Pedro).

PEDRO: (Pegou o livro e mexeu no mouse para voltar parte da história).

P: (Voltou parte da história e mostrou a ele) Ali, ali.

PEDRO: Ali, o animal... Ali, a menina... Ali... (Apontando a tela do notebook).

P: (Voltou o vídeo da história mais um pouco).

PEDRO: (Começou a folhear o livro e olhar o vídeo da história). Legal (olhando para o vídeo)! Oi (faz sinal de positivo, acena para o vídeo), tchau (respondendo)... Desculpa (imitando a contadora). O que? Sim!! (Continua. Pega o livro e mostra para a contadora da história no vídeo para ele ver que ele também tem o livro). Ei, ei... Olha (mostra o livro, interagindo com a história). Ei (chama a pesquisadora)... Você junto com ela? (Referindo-se à contadora da história).

P: Sim, junto. (Começa a folhear o livro para mostrar as cartas ao Pedro) Olha aqui.

PEDRO: (Começa a mexer nas cartas que fazem parte do livro).

P: Espera (mostra a cartinha ao Pedro).

PEDRO: (Pega o livro e mostra a carta para a contadora da história no vídeo) Olha aqui (aponta a carta) olha aqui. Veja... Ei, olha aqui (folheando o livro e mostrando outras partes). Aqui (abre o livro e coloca na frente da tela do computador). Ei (toca na tela do notebook), olha aqui (aponta algumas partes do livro).

P: (Ajuda o Pedro a folhear o livro).

PEDRO: Ei (chama a pesquisadora), têm dois, muitos (apontando os animais do livro).

P: (Pega o livro e abre na página com a carta do leão) Aqui.

PEDRO: (Tenta abrir a carta que faz parte do livro e é ajudado pela pesquisadora). Aqui (aponta a carta do leão com pijama e mostra à contadora do vídeo. Após, abre na parte da carta do pinguim).

P: (Posiciona a história do vídeo na parte do leão) Ali.

PEDRO: (Volta na página que contém a imagem do leão). Aqui (aponta o leão), ali (aponta a tela do notebook).

P: Sim.

PEDRO: (Abre na página com contém a carta com o pinguim de pijama, depois na do jacaré). Aqui, dormir (apontando o jacaré com pijama).

P: Sim.

PEDRO: (Folheia o livro nas partes que contêm a girafa e o polvo).

P: Ali, escreveu. Aqui escreveu a carta. (Apontando a carta no vídeo e no livro).

PEDRO: Ah!

P: Aqui é o lápis de cor, mostrando os desenhos na carta.

PEDRO: Sim, já (interagindo com o vídeo. Continua a folhear o livro).

P: O que é esse? (Apontando para a imagem do macaco no livro).

PEDRO: O macaco. (Vira a folha) Aqui é o urso!

P: Sim. E aqui, o que é? (Apontando a imagem do polvo).

PEDRO: (Não respondeu e continuou a folhear o livro). Acabou (interagindo com o vídeo, mexe no mouse para pausar a história). Olha... (Folheia o livro), desculpa (dirigindo-se ao vídeo. Folheia o livro e para na página que contém o urso com pijama), espera (começa a mexer no mouse).

P: Outro (busca outra parte da história).

PEDRO: Tem aí!

P: Sim (continua a procurar parte da história com o urso). Aqui.

PEDRO: Cuidar. Desculpa. Espera. (Continua a folhear o livro). Aqui (mostra o macaco com pijama estampado com bananas).

P: O que é?

PEDRO: Banana. Come banana (usa classificadores da Libras).

P: O macaco come?

PEDRO: Sim.

P: Legal!

PEDRO: Ei (chamando a pesquisadora), eu vi ele come, vi.

P: Viu o macaco comer a banana?

PEDRO: Sim, sim (folheando o livro e abrindo na página que contém a imagem do polvo).

P: E aqui?

PEDRO: Eu, o polvo, eu, caixa grande (a pesquisadora entendeu que Pedro se referiu a um aquário). Eu coloquei a mão.

P: Viu?

PEDRO: Sim.

PEDRO: Aqui na escola (fez o sinal de estudar). (Continua folheando o livro).

P: Aqui, o que é? (Apontando para a girafa com pijama de estampa de nuvens).

PEDRO: Não tem. Eu não tenho.

P: Não tem esse aqui? (Apontando a imagem da girafa).

PEDRO: Não tem.

P: Qual é o sinal?

PEDRO: Girafa (fez o sinal corretamente).

PEDRO: (Folheou o livro até a página com a imagem do jacaré com pijama estampado de escovas de dente) Eu tenho.

P: Tem?

PEDRO: Eu tenho lá em casa.

P: Tem em casa?! O que é?

PEDRO: Sim. Escova de dente.

P: (Apontou os dentes do jacaré) Aqui, escova os dentes do jacaré.

PEDRO: Sim.

P: Aqui (apontando o pinguim).

PEDRO: Eu tenho. Cuidar com carinho, ontem na aula do CEDAP fomos de ônibus. (A pesquisadora entende que Pedro se referiu a uma visita ao aquário, organizada pela escola).

P: Ah!

PEDRO: Aqui (apontando a imagem do leão), brincando.

P: Aqui?

PEDRO: Aqui, brincar e dormir (apontando o pijama do leão).

P: Aqui é roupa de dormir.

PEDRO: (Virou na página do começo do livro, na parte em que Viviana está escrevendo as cartas convites).

P: Aqui (apontando a imagem da Viviana), ela está escrevendo. Ela está escrevendo cartas.

PEDRO: Sim (continuou folheando). Está dormindo aqui (apontando para a imagem da menina deitada na cama). Aqui, aqui, aqui, aqui (apontando várias imagens do livro contendo o pijama da menina Viviana e uma imagem da menina acordando).

P: O que é aqui? O que é? (Aponta a imagem da menina).

PEDRO: Está acordando.

P: Uhum!

PEDRO: (Fechou o livro).

P: (Guardou o livro) Agora... Espere! (Pega um saquinho plástico contendo bonecos dos personagens do livro feitos em E.V.A). Olha!

PEDRO: (Sorri e olha curioso).

P: (Pega os bonecos e fecha o notebook).

PEDRO: Eu? Pra mim?

P: Pode brincar.

PEDRO: É proibido ver?

P: Pode brincar (coloca o boneco da menina Viviana na carteira). Esse o que é?

PEDRO: (Pega o boneco e começa a olhar e brincar).

P: O que é? O que? O que?

PEDRO: (Brinca com o boneco e não responde, quer pegar outro boneco).

P: (Insiste) O que? Menina ou menina? Menina ou menino?

PEDRO: Dormir (referindo-se à roupa da menina Viviana). Menino menina, menino, menina (repete o que a pesquisadora diz, mas não responde. Pega o boneco do leão).

P: O que é?

PEDRO: (Brinca com o boneco e depois responde) Leão.

P: Sim!

PEDRO: (Pegou o boneco do pinguim).

P: O que é?

PEDRO: Pinguim (rapidamente responde).

P: Sim!

PEDRO: (Volta a brincar com o boneco).

P: (Entrega o boneco do jacaré ao Pedro).

PEDRO: (Pega o boneco e brinca). Jacaré (diz sem a pesquisadora perguntar).

P: Sim.

P: (Entrega o boneco da girafa ao Pedro).

PEDRO: (Pega o boneco e brinca). Essa é a girafa (diz sem a pesquisadora perguntar. Organiza os bonecos lado a lado na mesa).

P: Sim.

PEDRO: (Pega o boneco do polvo). Polvo (diz rapidamente).

P: Sim. Certo, certo!

PEDRO: (Sorri e brinca. Coloca os bonecos de forma organizada na carteira).

P: (Entrega o boneco do urso ao Pedro).

PEDRO: Urso.

P: Sim! E esse? (Entrega a ele o boneco do macaco).

PEDRO: (Pega o boneco e brinca).

P: Eh, viva! (Palmas).

PEDRO: Macaco (colocando o boneco na mesa).

P: Sim. (Aponta os animais na mesa) Quantos animais? Um, dois, três, quatro,...?

PEDRO: Um, dois, três, cinco, seis, nove, quatro, cinco, onze. (Colocava a mãozinha próxima ao animal que correspondia o número que sinalizava).

P: Quantos?

PEDRO: Onze, onze.

P: Onze?

PEDRO: Uhum. (Recolhe os bonecos que estão na carteira, juntando-os). Vamos pegar o carro branco lá? (Referindo-se ao carro da pesquisadora).

P: Depois eu mostro. (Pega lápis e o bloco de papel, organiza os bonecos).

PEDRO: (Pega o boneco do leão coloca sobre o papel) Pode contornar?

P: Espera. Espera você vai escrever o nome, ok? (Entrega o lápis ao Pedro).

PEDRO: O nome dele? (Aponta para o boneco do leão que está na sua mão).

P: Escreva o nome aqui (apontando para o papel).

PEDRO: Quero ver (aguardando a pesquisadora).

P: Escreva aqui, faz o nome aqui (aponta o papel).

PEDRO: De novo, de novo... (Olha para a pesquisadora como se aguardasse ela escrever primeiro).

P: Sim, escreva aqui, você faz.

PEDRO: Eu não sei.(Olha para a pesquisadora, aguardando) Faz de novo.

P: Faz aqui.

PEDRO: (Começou a escrever. Continuou escrevendo. Para, pega o boneco do leão, brinca, sorri e volta a escrever. Mostra o que escreveu).

P: O que é isso?

Pedro: P-E-D-R-O. Não! P-E-D-R-E-P-R-D-O-R.

PEREPPD R

P: É o leão? Esse é o nome do leão? (apontando para a palavra escrita).

Pedro: Sim. (Concordando, balançando a cabeça).

P: (Mostra o boneco do macaco). Escreve o nome dele aqui.

Pedro: (Pega o macaco e começa a desenhar no verso do boneco).

P: Não. Escreva o nome dele aqui (apontando para o papel).

PEDRO: Não pode? Não pode?

P: Não pode o que?

PEDRO: Não pode aqui? (Apontando o boneco do macaco).

P: Não pode escrever aí, escreva aqui (apontando a folha de papel).

PEDRO: (Começa a escrever no papel e depois olha para a pesquisadora e sorri, continuando a escrever).

P: (Sorri para o aluno e balança a cabeça positivamente).

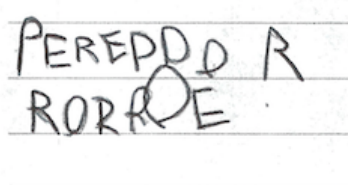
PEDRO: (Termina de escrever e olha para a pesquisadora).

P: (Aponta para a escrita e antes de continuar Pedro interrompe).

PEDRO: Já escrevi.

P: O que está escrito aqui?

PEDRO: R-O-R-R-O-E (faz datilologia).



PEREPO R
RORRE

P: Certo! (Dá o boneco da girafa para Pedro). Escreva o nome aqui (apontando para o papel).

PEDRO: (Coloca o boneco junto com os outros e começa a escrever. Quando termina olha para a pesquisadora).

P: É o nome da girafa?

PEDRO: Sim. É a girafa.

A photograph of the word 'PEDRO' written in a simple, slightly irregular cursive script on a piece of lined paper. The letters are connected, and the 'O' at the end is a simple circle.

P: O que está escrito aqui?

PEDRO: Começa a desenhar no papel.

P: O que está escrito aqui, o que está escrito? Faz datilologia (solicita que faça a datilologia usando o alfabeto manual).

PEDRO: (Continua desenhando).

P: O que está escrito? Faz datilologia.

PEDRO: (Pedro não demonstrou interesse em fazer a datilologia da palavra).

P: (Entrega a ele o boneco do jacaré).

PEDRO: (Rapidamente começou a escrever. Parou e pediu papel para limpar o nariz). O papel.

P: (Entrega o lencinho de papel a ele).

PEDRO: (Limpou o nariz, pegou um novo lencinho e colocou ao seu lado. Em seguida voltou a escrever ROERPE).

A photograph of the word 'ROERPE' written in a simple, slightly irregular cursive script on a piece of lined paper. The letters are connected, and the 'E' at the end is a simple horizontal stroke.

P: (Aplauda quando Pedro termina e entrega o boneco do polvo a ele).

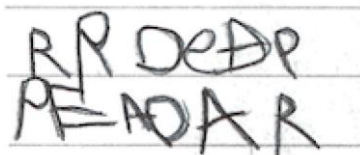
PEDRO: (Sem precisar dizer nada, Pedro pega o boneco, coloca-o junto com os demais e começa a escrever).

P: (Aponta o lugar para Pedro escrever).

PEDRO: “A”. (Faz uma pausa na escrita, olha para a pesquisadora e sinaliza a letra “A”, mostrando que inseriu uma nova letra na palavra e apontando-a no papel).

P: “A”. (A pesquisadora digitaliza a letra A e concorda balançando a cabeça).

PEDRO: (Pedro termina de escrever a palavra PEAOAR. Posteriormente Pedro escreveu o nome do urso, mas o fez acima do nome do polvo).



P: Certo! (Motivando o aluno e aplaudindo).

PEDRO: (Pega alguns bonecos que derrubou no chão e olha para a pesquisadora sorrindo).

P: Ai! (Sorrindo para o menino). Urso, o urso (apontando boneco do urso).

PEDRO: (Pega o boneco e começa a escrever. Em seguida olha para a pesquisadora).

P: (Mostra a ele o lugar em que deveria escrever, mas Pedro já escreveu acima do nome do polvo).

PEDRO: (Pedro termina de escrever o nome do urso e, sem necessitar do comando da pesquisadora, pega o boneco do pinguim e começa a escrever o seu nome).

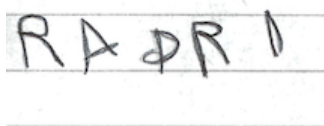


P: (Pega o boneco da menina Viviana e mostra ao Pedro). Escreve o nome aqui (apontando para o papel).

PEDRO: (Começa a escrever, faz uma pausa e sinaliza para a pesquisadora a letra I).
“I”.

P: A letra I?! (Apontando para o papel).

PEDRO: Já acabei.



P: Já? Certo! (Aplauso)

P: (Pega o livro da história e os bonecos dos animais, aponta para os bonecos) Festa! Festa! (Em seguida, abre o livro na parte em que os animais estão na festa e mostra a Pedro).

PEDRO: (Bate palmas remetendo à festa) Parabéns!

P: (Continua mostrando a imagens dos animais na festa) Festa!

PEDRO: (Olha atentamente e folheia o livro. Aponta para o urso e mostra para a pesquisadora).

P: Precisa de mais um animal para ir à festa junto com os outros. Você me ajuda a escolher mais um? Você me ajuda?

PEDRO: Sim (balançando a cabeça e sorrindo).

P: Então, vou te mostrar. Você vai ajudar a escolher mais um.

PEDRO: Sim (balançando a cabeça e sorrindo).

P: Organiza os materiais para pegar o outro animal.

PEDRO: O animal está escondido? Está escondido?

P: Sim. Eu vou pegar lá no fundo da caixa (brincando com a criança. Vira-se até a caixa para pegar os materiais referentes ao animal).

PEDRO: (Entrando na brincadeira, fecha os olhos enquanto a pesquisadora pega o animal).

P: (Pega o saquinho com os bonecos dos novos animais e coloca na mão de Pedro, que está com os olhos fechados, com uma mão nos olhos e outra estendida esperando).

PEDRO: (Começa a pegar os novos animais, os dedoches, no saquinho de plástico. Pega o coelho) Coelho! (Pega o boneco do coelho, brinca e coloca em frente ao rosto, buscando olhar através dos dois buracinhos existentes nos animais, que são para colocar os dedos).

P: (Pega o boneco do coelho e coloca os dedos nos buracinhos, simulando que os dedos são as pernas do animal, mostrando ao Pedro).

PEDRO: (Pega o boneco, coloca os dedinhos e começa a brincar como se o coelho estivesse andando na carteira. Leva o animal até o notebook, como se o animal fosse brincar com o equipamento ou com os personagens do vídeo).

P: Depois. Notebook depois! (Fechando e afastando o equipamento. Pega o boneco do cachorro no saquinho e entrega ao Pedro).

PEDRO: Cachorro! (Sorrindo e brincando com o boneco).

P: (Entrega ao Pedro o boneco do elefante).

PEDRO: Elefante! (Brinca com o boneco do animal).

P: O elefante é grande ou pequeno?

PEDRO: (Não responde e fica olhando para o animal).

P: O elefante é bem grande ou pequenininho?

PEDRO: (Coloca a mão na boca, pensa e sorri) Bem grande!

P: Sim! (Entrega a ele o boneco do rato).

PEDRO: É o rato! (Brinca com o boneco).

P: (Entrega a ele o boneco da vaca).

PEDRO: Vaca! (Brinca com o boneco da vaca em uma mão e com o do rato em outra. Coloca os animais lado a lado na carteira).

P: (Dá a ele o boneco do cavalo).

PEDRO: Cavalo. (Brinca com o boneco).

P: (Em seguida, entrega ao Pedro o boneco do porco).

PEDRO: Porco! (Segue brincando com o animal).

P: (Entrega a ele o boneco do gato).

PEDRO: Gato! (Brinca com o boneco).

P: (Entrega a ele o boneco do sapo).

PEDRO: Sapo! (Brinca com o boneco).

P: (Entrega ao Pedro o boneco da galinha).

PEDRO: Pintinho. (Brinca com o boneco).

P: (Entrega a ele o boneco da ovelha).

PEDRO: Ovelha! (Brinca com o boneco e deixa-o lado a lado com os demais).

P: Certo! Veja quantos animais! Têm muitos!

PEDRO: (Brinca com os animais, deixa um deles cair no chão e ele sorri).

P: Assim, não. Pega o animal!

PEDRO: (Pega o boneco).

P: Coitadinho do animal, ele caiu no chão!

PEDRO: (Entrega os animais para a pesquisadora e ajuda a organizá-los na carteira).

P: Você conhece esses animais?

PEDRO: Sim! (Anda em volta da carteira procurando mais materiais para brincar).

P: Vem e senta aqui. Agora você vai escolher um animal para ir à festa junto com os outros. Escolha um! Só um.

PEDRO: Aquele ali. (Apontando para o leão).

P: O leão já vai à festa. Agora precisa escolher desses aqui (mostra os animais dedoches).

PEDRO: Esse (aponta para o cachorro).

P: Esse, o cachorro?

PEDRO: Sim!

P: Ok, muito bem! (Guarda os bonecos dos demais animais e deixa somente o do cachorro). Espera um pouco!

PEDRO: Espera. (Levanta da cadeira e caminha em direção à água).

P: Água? Senta aqui. Vou pegar a água, senta.

PEDRO: (Senta na cadeira) Água para mim. Água.

P: (Serve água para o Pedro).

PEDRO: Está gelada?

P: Sim.

PEDRO: (Sorri).

P: O cachorro vai junto com os outros animais na festa. O cachorro quer ir à festa?

PEDRO: Sim. (Balançando a cabeça).

P: Vou mostrar para você. (Coloca todos os animais personagens do livro lado a lado na carteira e pega o boneco da menina Viviana). A menina já enviou carta e convidou o jacaré, o urso, o polvo, o pinguim, o leão, a girafa e o macaco. Veja, eu vou te mostrar a carta que ela enviou. (Pega as cartas).

PEDRO: (Observa atentamente).

P: (Entrega uma das cartas a ele e o ajuda a abrir o envelope).

PEDRO: (Fica curioso e logo tira a carta do envelope. Sorri ao abrir a carta, colocando-a na carteira. Bebe água).

P: (A carta era da menina para o macaco. Pega o boneco do macaco e coloca junto com o envelope a carta).

PEDRO: (Enquanto bebe água, balança a cabeça concordando).

P: (Entrega outro envelope ao Pedro) Quem foi convidado?

PEDRO: (Tira a carta do envelope). Leão! Ele vai morder. Vai comer o que?

P: (Aponta o leão) Leão! (Coloca a carta junto com o boneco. Mostra o envelope para Pedro, na parte que está escrito o nome do remetente) Aqui é o endereço da casa do leão. É onde ele mora. (Entrega um novo envelope a ele) Quem foi convidado agora?

PEDRO: (Abriu o envelope e viu a imagem do urso).

P: (Coloca o boneco do urso junto com a respectiva carta. Dá um novo envelope ao Pedro).

PEDRO: (Abre o envelope e pega a carta).

P: (Brinca com o boneco da menina).

PEDRO: Não é esse!

P: Quem é?

PEDRO: (Brinca com a carta do pinguim, mostrando para a pesquisadora colocando-a bem próximo ao rosto dela).

P: (Coloca a carta junto com o respectivo boneco. Brinca com o boneco da menina, como se ela estivesse entregando a carta a ele).

PEDRO: (Abre o envelope e pega a carta).

P: (Brinca com o boneco da Viviana enquanto Pedro abre a carta).

PEDRO: (Sorri, abre a carta que é a carta para a girafa).

P: (Mostra a ele o boneco da girafa) Coloque aqui. (Entrega um envelope ao Pedro, simulando que o boneco da menina estava entregando o envelope) A menina convidou esse, esse, todos esses. Falta esse. Quem é?

PEDRO: O polvo. (Sorrindo e brincando).

P: Quem é, quem é? Ah!

PEDRO: (Olha para o boneco da menina, sorrindo) Não é você.

P: (Ajuda Pedro colocar o boneco do polvo junto com a carta).

PEDRO: (Pega o último envelope, tira a carta de dentro e abre).

P: Quem é, quem é?

PEDRO: Esse (apontando para o boneco do jacaré).

P: Viva! Isso mesmo!

PEDRO: (Coloca a carta junto com o boneco do animal).

P: Agora falta a carta do cachorro!

PEDRO: Sumiu!

P: Vamos fazer?

PEDRO: Sim. Vamos!

P: Ok. Então espera um pouco. (Brinca com Pedro) Vou pegar a carta, vou pegar.

PEDRO: (Fica curioso e se inclina sobre a pasta com as cartas para conseguir vê-las).

P: (Procura a carta na pasta, brincando com Pedro).

PEDRO: (Sorri, curioso.)

P: A carta! (Entrega a atividade da carta convite do cachorro para Pedro).

PEDRO: (Pega a carta, sorri, e na outra mão pega o boneco do cachorro. Coloca o boneco próximo à carta).

P: A menina quer convidar o cachorro para a festa. (Apontando a imagem da menina Viviana na carta e também a do cachorro).

PEDRO: (Pega o boneco do cachorro e da menina, brincando).

P: Vamos convidar o cachorro para a festa de aniversário!

PEDRO: Sim, sim!

P: Precisa fazer... (E pega o lápis e as cartas de outros animais do livro enquanto Pedro brinca) Na carta convite da girafa tem o nome dela, na carta do macaco tem o nome dele. Está faltando o nome do cachorro na carta dele. Precisa por o nome.

PEDRO: (Pedro brinca com o boneco da menina).

P: Está brincando! (Brinca com ele) Aniversário dela igual ao seu.

PEDRO: Sim. (Balançando a cabeça e continua brincando com o boneco).

P: Escreve o nome do cachorro aqui na carta. Aqui neste lugar, igual está escrito aqui (apontando a carta da girafa).

PEDRO: (Aponta o nome da menina Viviana ao final da carta).


P: Esse é o nome da menina (apontando para o nome).

PEDRO: (Enquanto a pesquisadora apontava para o nome da menina, Pedro pegou nos dedos da pesquisadora, fazendo a letra “U” na sua mão).

P: Aqui. Escreva o nome do cachorro aqui (apontando para o espaço destinado à realização da escrita).

PEDRO: “U”. (Fez a letra ‘U’ com a mão e continuou a escrita no papel).

P: Certo! Muito bem! Legal! Agora o cachorro tem carta convite.



UHREPO


No meu aniversário vou
fazer uma festa de pijama.
Você está convidado!

Vai ter bolo, brincadeiras
e um prêmio para o pijama
mais legal!
Venha!

P.S. Como é o pijama que
você veste quando vai dormir?

Com carinho,

Viviana



PEDRO: (Pedro limpou o nariz com um lenço de papel).

P: Parabéns, agora tem convite. Dobre a carta e coloque no envelope. (Entrega o envelope a ele). Coloque o nome no envelope.

PEDRO: Sim. (Balançando a cabeça).

P: Por exemplo, igual o envelope do macaco. Tem o nome dele e o lugar onde ele mora.

PEDRO: Espera um pouco (levantou-se e buscou pincéis coloridos).

P: Ah! (Pegou lápis de cor e giz de cera e colocou na mesa).

PEDRO: É massinha? Cadê a massinha? (Pedro confundiu o giz de cera com a massinha colorida).

P: Não sei, não tem!

PEDRO: Sumiu? Acabou?

P: Sim! Não tem.

PEDRO: (Pega o pincel laranja).

P: Coloque o nome do cachorro e o lugar onde ele mora (apontando o envelope).

PEDRO: Sim. (Balançando a cabeça positivamente. Começa a escrever e mostra o pincel para a pesquisadora, sorrindo). Tem! (Olha para a ponta do pincel, referindo-se à tinta).

P: Que legal!

PEDRO: (Continua escrevendo e às vezes olha para a carta convite do cachorro como se estivesse copiando alguma palavra). Errei!

P: Está certo, não tem problema que errou.

PEDRO: Não tem? (Procurando a borracha).

P: (Pega a borracha e ajuda Pedro a apagar).

PEDRO: Errado!

P: Não tem problema.

PEDRO: (Continua escrevendo, para e sorri).

P: Está certo! Agora, coloque aqui onde o cachorro mora (apontando o envelope). Onde ele mora?

PEDRO: (Pensa, sorri) Casa.

P: Então, vai enviar a carta para a casa dele.

PEDRO: (Guarda o pincel laranja, pega o vermelho e se posiciona para escrever. Olha a pesquisadora).

P: (Balança a cabeça, consentindo que escreva).

PEDRO: (Começa a escrever).

P: (Enquanto Pedro escreve, a pesquisadora guarda alguns materiais que estão na mesa).

PEDRO: (Guarda o pincel vermelho e pega o marrom, tenta encaixar a tampinha na parte de cima do pincel, não consegue, olha para a pesquisadora) Não pode.

P: (Ajuda Pedro a colocar a tampinha).

PEDRO: (Pedro continua forçando a tampinha para fixá-la bem).

P: Está bom.

PEDRO: (Olha para um risco de pincel que pintou a mão da pesquisadora e sorri).

P: Isso? (Aponta o risco, sorri e tenta apagar).

PEDRO: (Quando vai começar a escrever percebe que a mão dele também está riscada, olha para a pesquisadora e sorri).

P: Ah, igual ao meu risco na mão!

PEDRO: (Começa a escrever novamente). L – F. (Enquanto escreve, faz as letras por meio da datilografia e olha para a mão. Para de escrever, guarda o pincel marrom e pega o azul).

P: O que é isso? (Apontando para a escrita de Pedro).

PEDRO: F (faz a letra F com o alfabeto manual).

P: Ok. Ok.

PEDRO: (Retornou à escrita. Depois, guardou o pincel azul).

P: Certo!

PEDRO: (Pegou o pincel de cor rosa). Rosa.

P: Sim!

PEDRO: (Começou a escrever com o pincel rosa. Pedro continuou a escrever. E depois guardou o pincel).

P: Bonito, bonito. (Pesquisadora incentivou a criança).

PEDRO: (Pegou o pincel amarelo, retornou à escrita, às vezes parava de escrever e olhava para a pesquisadora aguardando um consentimento).

P: Sim, sim (balançando a cabeça afirmativamente, permitindo que a criança escrevesse livremente).

PEDRO: (Parou de escrever e depois guardou o pincel amarelo).

P: O que está escrito? (Apontado para o que a criança escreveu com o pincel amarelo).

PEDRO: Nove.

P: Nove. Ok!

PEDRO: (Pegou o pincel verde e começou a escrever novamente).

P: (A pesquisadora interferiu).

PEDRO: (Pedro olha para a pesquisadora, enquanto desenha, sorri alegre).

P: Oh! (Arregala os olhos e sorri).

PEDRO: (Pedro continua escrevendo, sorri e olha para a pesquisadora).

P: Está bonito! (Incentiva) Certo.

PEDRO: (Guarda o pincel verde).

P: (Chama o Pedro e aponta para a escrita do envelope) Aqui está escrito o endereço da casa do cachorro?

PEDRO: Sim.

P: Onde é?

PEDRO: Tem.

P: Tem o que? Onde é?

PEDRO: (Não responde e pega o pote de pincéis, manuseia-os e escolhe a cor azul).

P: (A pesquisadora entende que ele não quer responder e que está dizendo que o cachorro tem casa).

PEDRO: (Começou a escrever novamente e olha para a pesquisadora aguardando uma aprovação).

P: (Balança a cabeça afirmativamente).

PEDRO: (Termina a escrita, olha para a pesquisadora e guarda o pincel).

P: (Novamente balança a cabeça afirmativamente).

PEDRO: (Pega outro pincel, de cor rosa mais escuro, e começa a escrever novamente.)



P: Ok.

PEDRO: (Guarda o pincel e depois se levanta para guardar o pote).

P: Venha! Dobre a carta e coloque no envelope.

PEDRO: (Pega os bonecos de animais personagens do livro).

P: Sente-se aqui e coloque a carta no envelope. (Mostra a ele como fazer).

PEDRO: (Balança a cabeça afirmativamente. Continua a organizar os bonecos de animais).

P: Olha a carta e o envelope. Dobre a carta e coloque no envelope e coloque junto com as outras cartas dos animais.

PEDRO: (Continua a organizar os bonecos de animais).

P: Dobre a sua carta e coloque no envelope.

PEDRO: (Manuseia todos os envelopes com cartas dos animais personagens do livro, verifica se há cartas dentro deles, pega o envelope que escreveu, olha e vê que não tem carta).

P: Coloque a sua carta no envelope.

PEDRO: (Olha em volta como se estivesse procurando algo).

P: Pedro, dobre a carta e coloque no envelope. Esse envelope é da carta do cachorro e essa é a carta do cachorro. Dobre para colocá-la no envelope.

PEDRO: (Pegou a carta e dobrou uma vez).

P: Está grande, dobre de novo.

PEDRO: (Dobrou-a e colocou-a no envelope com ajuda da pesquisadora).

P: Certo. Muito bem! Veja que lindo o seu envelope.

PEDRO: (Pegou o envelope e olhou).

P: Agora o cachorro vai à festa, ele tem carta convite.

PEDRO: (Pega todas as cartas dos animais e as separa, guardando-as. Pega o copo e bebe água).

P: Agora vou mostrar o pijama do animal.

PEDRO: (Balança a cabeça afirmativamente, pega o lenço de papel e limpa o nariz).

P: (Mostra, no computador, a parte da história que conta sobre os pijamas dos animais). Veja!

PEDRO: (Assiste atentamente e pede a sua carta, fazendo o sinal de escrever). A carta. (Olha para o computador e começa a interagir com a contadora da história do vídeo). Espera, espera!

P: (Pega as cartas).

PEDRO: Espera... Espera... (Sinalizando para o vídeo).

P: (Pesquisadora volta uma parte da história).

PEDRO: (Pega o envelope que escreveu e mostra para o vídeo, coloca o envelope bem em frente à tela do computador. Fica parado mostrando e aguardando alguma interação, ficando assim por algum tempo). É o cachorro, envelope do cachorro. (Encosta o envelope bem em frente á tela, chama a contadora da história do vídeo). Ei, desculpa. (Coloca o envelope em frente à tela novamente).

P: Ela já viu!

PEDRO: Parabéns, festa! (Continuou assistindo ao vídeo, quis clicar para pausar).

P: Espere.

PEDRO: Olha que rápido. (Referindo-se à barra de tempo do vídeo).

P: (Tira a mão de Pedro do mouse do computador). Veja. Todos os animais têm

pijama.

PEDRO: (Sorri, afirmando).

P: (Pega o boneco do leão) Ele não tem pijama! Ele não tem!

PEDRO: É, coloca nele.

P: Vamos colocar o pijama nele? O leão vai para a festa, mas cadê a roupa dele? Não tem!

PEDRO: Não! (Começou a mexer no mouse do computador, procurando algo). Eu quero esse (apontando um desenho no vídeo da história).

P: Depois! Espere, espere!

PEDRO: (Ficou olhando o vídeo, puxando o lábio inferior).

P: Vai doer. Pare! (Pesquisadora pega os bonecos dos animais e os seus respectivos pijamas feitos em papel).

PEDRO: Tem pijama! Que bonito! (Mostra para o vídeo da história no computador). Olha aqui! (Pega o pijama do leão e cola no respectivo boneco. Ao terminar, mostra para a pesquisadora).

P: Está certo! Muito bem!

PEDRO: (Pega o pijama do jacaré). Esse (aponta para o boneco do animal e cola o seu respectivo pijama; ao terminar, olha para a pesquisadora).

P: Isso! (Pega o boneco do polvo e dá para o Pedro).

PEDRO: (Pedro pega o boneco e sorri. Pega o pijama e faz tentativas para colocar, ao conseguir olha para a pesquisadora aguardando a aprovação).

P: Certo! (Entrega o pijama do pinguim).

PEDRO: (Tenta colocar o pijama no boneco de ponta-cabeça; mas com a ajuda da pesquisadora conseguiu por corretamente).

P: (Entregou o pijama da girafa).

PEDRO: (Rapidamente, pegou o boneco da girafa e colou o pijama nele).

P: (Dá a ele o pijama do macaco).

PEDRO: (Pega o boneco respectivo e cola o pijama).

P: (Entrega a ele o pijama do urso).

PEDRO: (Pega o boneco respectivo, rapidamente, e cola o pijama. Pegou o boneco da Viviana, que já tem pijama, e mostrou à pesquisadora).

P: Já tem! (Pega o boneco do cachorro, escolhido por Pedro anteriormente, e aponta) O cachorro não tem!

PEDRO: Tem!

P: Veja! (Apontando para o cachorro). Vamos fazer um pijama para ele.

PEDRO: (Pedro pegou os bonecos, que são personagens do livro, com seus respectivos pijamas, clicou no computador, e em seguida começou a mostrar à contadora da história no vídeo, os animais vestidos com pijama. Mostrou o leão, o pinguim, o jacaré, conforme eles iam aparecendo no vídeo. Brincou com o jacaré).

P: Olha lá (Mostrando a história no vídeo).

PEDRO: (Brinca e assiste ao vídeo, quieto).

P: Veja que legal! (Busca envolver a criança).

PEDRO: (Mostra o boneco do jacaré com pijama à contadora da história no vídeo. Sorri. Pega o boneco do macaco) O macaco. Olha aqui (apontando a tela do computador; depois pega o boneco da girafa, e repete as ações: brinca com animal enquanto assiste ao vídeo, mostra o boneco para a tela do computador. Em seguida, também faz isso com o boneco do polvo).

P: Olha lá! (Mostrando a história no vídeo).

PEDRO: Ele não sabe! (Referindo-se ao polvo, quando ele aparece no vídeo. Continua assistindo ao vídeo, sempre com algum boneco de animal na mão).

P: (Manuseia o computador).

PEDRO: Festa! (Olhando o vídeo).

P: Tem mais.

PEDRO: (Pega o boneco do macaco, brinca e se levanta).

P: (O aluno apresentou um pouco de cansaço, portanto, a pesquisadora fez uma pequena pausa e deu um chocolate para a criança).

PEDRO: Você comprou, comprou? (Referindo-se ao chocolate). Em casa eu tenho bastante.

P: Tem bastante em casa? Você gosta, né!

PEDRO: Uma delícia. Você quer?

P: Obrigada.

PEDRO: É chocolate.

P: Chocolate é delicioso!

PEDRO: (Pedro estava com o boneco do urso na mão).

P: Esse também é uma delícia para comer. (Apontando o desenho do pote de mel no pijama do urso).

PEDRO: Beber.

P: Delícia. É mel de abelha.

PEDRO: (Quis manusear o computador, fez isso junto com a pesquisadora.)

P: Agora você vai fazer a roupa de dormir do cachorro para a festa.

PEDRO: Já fiz (apontando para o boneco do macaco com o pijama).

P: Agora é o cachorro. (A pesquisadora pegou um modelo em branco de roupa de pijama para o boneco do cachorro e mostrou para o Pedro).

PEDRO: Ah! (Colocando a mão na boca).

P: Agora você vai pintar, fazendo um desenho que combine com o cachorro.

PEDRO: (Pegou a roupinha e tentou encaixar no boneco).

P: Você precisa desenhar na roupa nele. Por exemplo, a escova de dente que está no pijama do jacaré combina com a boca e os dentes dele (mostrando o pijama do jacaré).

PEDRO: (Começa a desenhar).

P: A banana (apontando para o pijama) combina com o macaco.

PEDRO: (Continua desenhando).

P: O desenho precisa combinar com o cachorro.

PEDRO: (Continua desenhando e mostra para a pesquisadora).

P: O que é isso (apontando para o desenho)? O que você desenhou?

PEDRO: Isto. Aponta para o desenho.

P: O que é isso?

PEDRO: (Não quis responder). Amarelo (sinaliza ao pegar um pincel).

P: Que cor?

PEDRO: Amarelo. (Pintou o pijama de amarelo. Pegou o giz de cera vermelho). Vermelho (coloriu com vermelho). Laranja (trocou o giz de cera vermelho pelo laranja. Pegou outro da cor laranja e colocou junto).

P: Os dois são laranja.

PEDRO: (Deixou um dos lápis e começou a pintar com a cor laranja). Rosa (a mistura das cores originou a cor rosa).

P: Sim.

PEDRO: (Continuou pintando). Azul (pegou o giz de cera azul e começou a pintar dessa cor).

P: Certo! Cole o pijama no cachorro. (Pega a fita dupla face para recortar e colar).

PEDRO: (Rapidamente pega a fita para colar no pijama do cachorro, sem nenhum outro comando da pesquisadora).

P: (Tira parte de cima da fita).

PEDRO: Tem cola (cola o pijama no boneco do cachorro).

P: Parabéns!

PEDRO: (Pega o boneco do cachorro com o pijama, dirige-se ao computador e aponta para a tela) Não tem o cachorro.

P: Você convidou o cachorro agora. Você vai mostrar o cachorro para a menina (contadora da história do vídeo)?

PEDRO: Sim.

P: (Procurou a parte do vídeo que mostra a menina).

PEDRO: Não tem.

P: O cachorro não tem.

PEDRO: Espera. Eu vou pegar uma coisa pra comer.

P: (Pega as cartas respostas com os respectivos animais.)

PEDRO: (Pedro manuseia as cartas respostas).

P: Cada animal tem uma resposta. (Abre o envelope e mostra a carta resposta ao Pedro).

PEDRO: Ah! (Fazendo expressão de surpresa).

P: É a resposta da carta.

PEDRO: (Tira as cartas repostas dos envelopes. Pega uma delas e vai até o computador). Espera. (Mexe no mouse para abrir o vídeo da história. Olha o vídeo, mostra a carta, logo procura outro envelope de outro animal, pega a carta resposta, mostra para a contadora da história, faz sinal de positivo e uma expressão facial de quem tinha conseguido algo). Inteligente! Menina, menina, pare! (Chama a contadora da história do vídeo, dizendo para ela esperar um pouco para ver a carta que ele está mostrando, colocando a carta em frente à tela do computador.)

P: (Olha para e balança a cabeça consentindo.)

PEDRO: (Olha para a pesquisadora e sorri). Já! (Referindo-se ao fato de ter mostrado a carta à menina. Permanece olhando a cartinha, após olha para o vídeo da história e coloca a carta novamente em frente ao computador). Olha! (Dizendo à contadora da história do vídeo. Deixa a carta na mesa, toca a tela do computador, insistindo, chamando a contadora da história). Não tem, ela não vê, ela não diz “oi” (Continua fazendo o sinal de “oi”, olha para a pesquisadora e comenta sobre a contadora da história).

P: Ela está dentro da história (referindo-se à contadora da história do vídeo).

PEDRO: (Não se contenta com a resposta da pesquisadora e coloca a mãozinha em frente à tela do computador para dizer “oi”) Oiiii, oiiii! (Ficou desapontado. Mexe no mouse).

P: Tira a mãozinha dele.

PEDRO: Quero.

P: Não. Agora vamos filmar você? Você vai explicar no vídeo como é a roupa de dormir do cachorro, ok? Vai explicar!

PEDRO: Sim (balançando a cabeça afirmativamente).

P: Igual a menina fez. Sente aqui (apontando a cadeira).

PEDRO: (Concordou).

P: (Pegou o celular para filmar o Pedro e posicionou a cadeira dele).

PEDRO: (Sentou-se na cadeira, ficou a jaqueta na cabeça e parecia meio desapontado).

P: Ei, ei. (Chamou Pedro e deu o cachorro com pijama a ele). Pegue.

PEDRO: (Tirou a jaqueta da cabeça, colocou ao lado e pegou o boneco do cachorro).

P: (Pesquisadora explicou ao Pedro que ia filmá-lo). Agora você vai falar pra menina como é o pijama do seu cachorro e avisar a menina se ele vai à festa, ok?

PEDRO: (Pedro fica meio tímido, segura o boneco do cachorro, sorri e começa dizer). O cachorro, a menina, como sabe, ok? (Os sinais de Pedro não tem uma coerência nesse momento, copia da pesquisadora alguns sinais). Oi, tchau (conversa de forma mais natural).

P: Como é o pijama do seu cachorro?

PEDRO: A roupa de dormir do cachorro... Oi, tchau... (Pedro não explicou como era a o pijama do cachorro).

P: O cachorro vai à festa da menina?

PEDRO: O cachorro vai á festa.

P: O cachorro que ir à festa?

PEDRO: O cachorro quer ir à festa.

P: O que ele respondeu para a menina?

PEDRO: Ele respondeu para a menina.

P: O que ele respondeu?

PEDRO: Festa da menina.

P: O que ele respondeu para a menina?

PEDRO: Menina... Ok... Tchau, menina.

P: (Terminou a filmagem e mostrou ao Pedro).

PEDRO: (Assistiu atentamente).

P: Que bonito.

PEDRO: (Puxou o celular para perto dele para continuar vendo).

P: Igual ao vídeo da história. (referindo-se ao vídeo da contação de história). Igual, você fez igual.

PEDRO: (Continuou assistindo ao seu vídeo por algum tempo).

P: Viu que bonito? (Pegou o celular da mão dele e guardou. Mostrou o envelope da carta resposta do cachorro para a menina Viviana).

PEDRO: (Viu e gostou, sorrindo.)

P: (Abriu o envelope e mostrou ao Pedro). Não tem carta resposta!

PEDRO: (Pegou o envelope e olhou curiosamente).

P: (Pegou os envelopes das cartas respostas dos animais que são personagens da história e mostrou ao Pedro). Tem (referindo-se à carta)! É a resposta para a menina Viviana, avisando que o animal vai à festa.

PEDRO: (Levantou-se e foi pegar um papel e mexer em outros materiais).

P: Calma, depois. Está aqui (pegando o bloco de folhas). Espere, espere (quando Pedro passa próximo ao tripé da câmera; segura o tripé). Calma!

PEDRO: (Percebeu que tinha colocado a câmera em risco. Sentou-se).

P: (Pegou uma folha para Pedro escrever a carta).

PEDRO: Eu não sei (disse antes que a pesquisadora solicitasse que ele escrevesse a carta).

P: Sabe, você é inteligente!

PEDRO: Não sei (não terminou o sinal, apenas colocou o dedinho na lateral da cabeça; mas, quando viu o lápis se interessou em escrever).

P: Olha como é a carta. (Mostrou um das cartas dos animais).

PEDRO: Tesoura. (Quis cortar o papel, pois as cartas dos animais eram escritas em um papel pequeno).

P: Você vai passar o que disse no vídeo para o papel (pegando o celular mostrando para ele).

PEDRO: A tesoura! (Pegou a tesoura e começou a cortar o papel).

P: (Localizou o vídeo de Pedro no celular e depois ajudou Pedro a segurar o papel enquanto recortava).

PEDRO: (Terminou de cortar a lateral azul do papel).

P: Pronto!

PEDRO: (Pegou a tira azul e quis colocar na testa da pesquisadora e depois colocou na sua própria testa).

P: Agora você vai escrever a resposta da carta e vai colocar no envelope. (Mostrou o vídeo dele) Coloque isso que você disse na carta.

PEDRO: (Ficou quieto, indiferente).

P: Você vai escrever no papel o que disse no vídeo, coloque isso no papel. Você pode fazer isso? Pode escrever?

PEDRO: (Continuou indiferente e de repente mexeu no mouse do computador para ver a história).

P: O cachorro precisa responder para a menina Viviana.

PEDRO: (Pegou a tesoura e começou a cortar a folha de papel novamente, para diminuir o tamanho dela). Ih! (Cortou meio torto).

P: Não tem problema.

PEDRO: (Continuou a cortar, arrumou umas partes que estavam tortas, deixando papel menor).

P: Agora falta escrever, colocar o nome!

PEDRO: Preto (levantou-se e foi buscar o lápis preto).

P: Sim! (Balançando a cabeça afirmativamente).

PEDRO: (Voltou correndo com o pote de pincéis). Não tem preto!

P: É?! Fazer o quê!

PEDRO: (Tirou todos os pincéis do pote, colocando-os sobre a mesa).

P: Olha aqui (apontando o lápis de cor preto que estava na caixa).

PEDRO: (Guardou todos os pincéis e pegou o lápis de cor preta). Você tem apontador? (Fez o sinal de estilete apontando).

P: O quê? (A pesquisadora teve dúvida sobre o que ele queria).

PEDRO: Você tem apontador?

P: (Procurou e não encontrou no momento) Assim está bom!

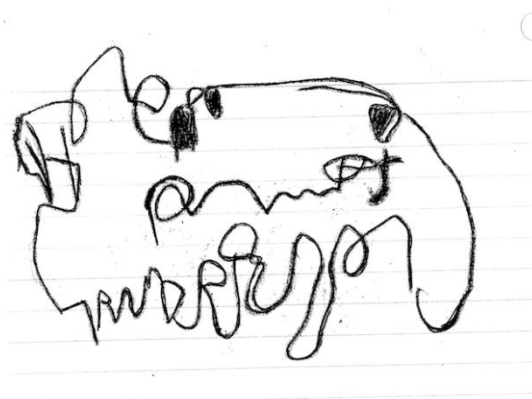
PEDRO: (Começou a escrever a carta). Eu sei, olha aqui! (Apontando para a sua escrita).

P: Isso! Está certo!

PEDRO: (Continuou a escrever. Em determinado momento parou e olhou para a pesquisadora aguardando uma aprovação).

P: Ok!

PEDRO: (Continuou a escrita). Tenho! (Ao se referir ao término da carta).



P: O que você escreveu?

PEDRO: (Ficou olhando para o envelope e pegou a tesoura de novo. Olhou o tamanho do envelope e começou a cortar o papel da carta novamente).

P: O que você escreveu na carta?

PEDRO: (Não respondeu, coçou o rosto, mediu o tamanho do papel com o do envelope).

P: Dobre a carta.

PEDRO: (Olhou para a pesquisadora).

P: Dobre a carta para colocar no envelope.

PEDRO: (Começou a dobrar cuidadosamente). O cachorro! (Olhou para a tela do computador, sorrindo. Continuou a dobrar a carta, tentou colocar no envelope, achou que estava muito grande e dobrou novamente até achar que estava em um tamanho que caberia no envelope. Colocou a carta no envelope).

P: Parabéns! Muito bem! Agora o cachorro tem carta, vai à festa! (Mostrou o boneco do cachorro com a carta). Que bonito!

PEDRO: (Pegou o boneco do cachorro e tentou colocar no envelope da carta resposta).

P: (Pegou o envelope da carta da menina, escrito por Pedro anteriormente, e perguntou o que ele tinha escrito, para ver se ele se lembrava). O que está escrito aqui? O que você fez aqui?

PEDRO: (Continuou tentando colocar o boneco do cachorro no envelope, não respondendo à pergunta da pesquisadora).

P: Não precisa! Está bom assim, está certo (referindo-se ao fato de Pedro querer colocar o boneco do cachorro no envelope).

PEDRO: Não pode. (Percebeu que não cabia).

P: Feche o envelope.

PEDRO: (Fechou e sorriu).

P: Pronto, acabou! Parabéns, você fez tudo lindo!

VIVIANA,
Travessa Arenosa, 22
Colina Verde à Beira-Mar,
INGLATERRA



8.2 P-E-D-R-O, A INTERAÇÃO E AS PALAVRAS

O colaborador Pedro, durante a entrevista, mostrou-se de forma tranquila e comunicativa, envolvendo-se na realização das atividades propostas. Há dois pontos que se destacaram em sua entrevista, são elas: a forma como registra os vocabulários, usando as letras de seu nome; e, também as suas tentativas de interação com a contadora da história, em Libras, por meio do vídeo.

Comunica-se e interage por meio da Libras, sendo que a sua aquisição da língua de sinais teve início no ano em que a entrevista foi realizada, no ambiente escolar. Pedro interage com boa fluência usando a Libras, tem boa compreensão dos conceitos, formula perguntas e conta coisas relacionadas às suas experiências. Um dos fatores que contribuíram para a aquisição da língua de sinais são as interações na escola, com destaque ao intervalo de almoço. Nesse momento, verificou-se que Pedro brinca muito com as crianças um pouco mais velhas do que ele; por exemplo, foi observado a sua interação com o Adryan, que também é colaborador desta pesquisa, brincando com cubos coloridos grandes e outros materiais manipuláveis disponibilizados aos alunos nesse horário. Adryan ensinava as regras da brincadeira a Pedro e o corrigia no uso da língua de sinais, quando percebia que fazia um sinal de forma errada. Pedro também brincou de soltar pipa, entre outras, com várias crianças da escola.

Constatou-se que o uso da Libras tem contribuído para que Pedro adquira conhecimento de mundo, auxiliando no seu desenvolvimento. Durante a realização das atividades constatou-se que a criança sabia nomear os animais e contava coisas sobre eles. Conhece as cores, as letras e os números e sabe distingui-los no momento da escrita; demonstrou gostar muito de histórias infantis e de ter compreensão da história contada em Libras, assim como das atividades com vocabulários e de texto, realizadas na entrevista.

Ao iniciar a entrevista foi perguntado à criança qual era o seu nome, sinal e idade. A criança usou o alfabeto manual de Libras para fazer a datilologia de seu nome, dizendo-o corretamente. Quando solicitado que escrevesse o seu nome no papel, Pedro escreveu corretamente; no momento em que estava realizando essa ação, apontou para a letra “E” e disse que estava errada, apagando-a e escrevendo-a novamente. Ao ser perguntado sobre a sua idade disse ter cinco anos, fez o número cinco em Libras, e em seguida fez o número três. O numeral três representa a idade de seu irmão João.

Na realização das atividades com vocabulários, ao ser apresentado à criança os bonecos de cada personagem do livro para que ele tivesse a referência dos respectivos animais e da menina, sendo que, para registrar os seus nomes verificou-se que Pedro utilizou as letras

que compõem seu nome, acrescentando algumas vogais em determinadas palavras.

No momento inicial que foi solicitado ao colaborador Pedro que escrevesse os nomes dos animais, ele disse não saber e aguardou que a pesquisadora fizesse em datilologia para ele poder ver e escrever igual. A pesquisadora insistiu que escrevesse, pedindo que registrasse no papel o nome do leão; a partir desse momento, Pedro começou a escrever os nomes dos animais e não mais titubeou. O colaborador escreveu no papel PEREPDOR para a palavra “leão”; e, quando foi perguntado o que estava escrito, ele sinalizou o seu nome P-E-D-R-O, usando a alfabeto manual. Logo em seguida, ele disse que não era essa a palavra e, usando a datilologia, sinalizou P-E-D-R-E-P-R-D-O-R. Pedro disse à pesquisadora que no papel estava escrito a palavra “leão”.

O próximo nome de animal foi o do macaco, que ele escreveu RORROE, sinalizando R-O-R-R-O-E. Em seguida, o mesmo processo se efetivou com a girafa, sendo que a criança escreveu DREDDO o nome do jacaré foi escrito como RDERPE; o polvo foi escrito como RDEAP, sendo que nessa palavra Pedro utilizou uma vogal diferente daquelas que compõem o seu nome, a letra ‘A’. Quando ele escreveu essa letra, virou-se para a pesquisadora e sinalizou a vogal correspondente, mostrando que estava escrevendo uma letra diferente daquelas que vinha utilizando. A palavra urso foi escrita como PEADAR, continuando a inserir o ‘A’. Após, RDDER foi como escreveu pinguim; e, a palavra menina como RADRI, utilizando também a letra ‘I’, sinalizando-a para a pesquisadora, avisando sobre essa ação, assim como fez quando inseriu a letra ‘A’.

Constatou-se que o colaborador Pedro conhece as letras isoladamente, sabe suas formas, não as inventando, e sabe como escrevê-las no papel, compreende que as mesmas podem registrar conteúdos, mas ainda não compreende como funciona o sistema de notação da escrita alfabética, mesmo sabendo escrever o seu nome. O colaborador utiliza as letras que compõe o seu nome, que é uma palavra estável, para escrever as palavras solicitadas, não repetindo a mesma sequência de letras. Ou seja, a criança compreende que para escrever coisas diferentes, faz-se necessário a diferenciação entre a escrita de uma palavra e da outra. Tais características também foram observadas pelas pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1999), nas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, realizadas com crianças ouvintes. Em sua tese de Doutorado sobre a psicogênese da escrita em crianças surdas, Machado (2000) constatou formas de escrita semelhantes à de Pedro em duas produções, onde as crianças registravam mudando a ordem das letras e com variedade interna, buscando garantir os significados diferentes das palavras.

O colaborador utilizou de quatro a oito letras para compor uma palavra, sendo que na

maioria das vezes utilizou cinco letras, que é o total de letras que também compõem o seu nome. O total de letras escritas pela criança não tem correspondência com as partes da palavra (as suas sílabas), pois não faz relação com a pauta sonora, tendo em vista a ausência (total ou parcial) da rota auditiva nas pessoas surdas. Portanto, não havendo a correspondência sistemática que constitui a hipótese silábica - Ferreiro e Teberosky (1999) - nas produções escritas de Pedro.

Esta forma de escrever também foi identificada quando Pedro escreveu a palavra “cachorro” na carta convite do animal. O colaborador registrou UHREPD, utilizando as letras que compõem o seu nome acrescentando a letra “U” e “H”. Quando registrou a letra “U”, Pedro avisou a pesquisadora que ia fazê-lo, mas não fez a mesma coisa quando inseriu a letra “H”, como se já tivesse consciência que essa letra pertencesse à palavra “cachorro”. Ao escrever o texto no envelope da carta convite, o colaborador procedeu da mesma forma, registrando várias palavras, sendo que cada uma foi composta de sequência diferente da outra e são compostas por letras que compõem o seu nome; entretanto, acrescentou outras letras, como o “L” e o “F”, avisando a pesquisadora sobre essa ação, manteve a letra “H” e inseriu a “J”, sem comunicar a pesquisadora sobre essas duas últimas letras. Há dois fatos novos na realização desta atividade: *a)* Pedro registra a palavra “cachorro” no envelope da mesma forma que registrou na carta, mas a última letra desta palavra na carta – a “D” – pode ser entendida como “O” no envelope; *b)* o colaborador utilizou números no texto do envelope da carta convite. Pedro inseriu o número nove duas vezes seguidamente, de forma espelhada, no texto do envelope, sendo que esta foi a única atividade em que registrou números; o que evidencia que a criança escreveu os números neste espaço porque sabe que em envelopes contêm números de endereços.

Pedro pintou o pijama do cachorro de várias cores e desenhou os pelos do animal. Na atividade de produção do texto do gênero carta, a criança escreveu uma carta em resposta à outra recebida pelo personagem que escolheu, o cachorro. Primeiramente, foi solicitado à criança que fizesse a resposta em Libras, por meio de uma gravação de vídeo. Esse vídeo foi mostrado para a criança e após foi pedido que colocasse essa resposta em forma de texto escrito em Língua Portuguesa. A criança pegou o papel e recortou-o para diminuir o tamanho, possibilitando que coubesse no envelope; disse à pesquisadora que sabia escrever a carta e, ao final, colocou a cartinha no envelope. Foi perguntado à criança o que ela havia escrito na carta e ela não respondeu à pesquisadora.

Na escrita dos vocabulários Pedro escreve as letras com caixa alta e registra as formas das letras de forma correta, porém no texto da carta a criança escreve de forma contínua,

remetendo à escrita em letra cursiva, produzindo a carta por meio de rabiscos e desenhos que lembram letras, de forma imitativa e externa, buscando reproduzir a escrita em sua forma externa, sem compreender o seu significado funcional, conforme se evidenciou na pesquisa de Luria (1988) com crianças ouvintes. Verificou-se que a criança compreende que a escrita de um texto é mais longa do que a de uma palavra apenas, havendo a necessidade da utilização de uma quantidade maior de letras e, conseqüentemente, sendo de um ‘tamanho’ maior, o qual ocupa grande parte da folha de papel.



O comportamento da criança no momento da contação da história em Libras foi um ponto de destaque nesta entrevista. A criança assistiu ao vídeo da história infantil, tentou interagir a todo o momento com a contadora da história do vídeo, utilizando a Libras,

cumprimentando-o, sinalizando com a cabeça em resposta ao o que estava sendo narrado, sorria e mostrava as suas produções, objetos e os bonecos dos animais para ela. Em determinado momento, Pedro pergunta à pesquisadora se a contadora da história estuda naquela escola, pois as pessoas surdas que a criança conhece são aquelas que frequentam a mesma instituição que ele.

As tecnologias fazem parte da vida da criança surda, sendo que os seus recursos visuais são ferramentas importantes para uso das pessoas surdas. Pedro mostrou-se à vontade para mexer no notebook e acionar alguns comandos durante a entrevista, sendo que em determinado momento, fora da entrevista, ele perguntou à pesquisadora como fazia para separar as palavras usando o teclado.

O vídeo em Libras contemplou os aspectos visuais e culturais que fazem parte do jeito surdo de ser, permitindo o registro da história em várias das suas dimensões, com a finalidade similar a do texto escrito, conforme aponta Peluso (2014), contribuindo para as práticas letradas na comunidade surda.

9 AS EXPERIÊNCIAS E AS PALAVRAS DO ADRYAN

Este capítulo é composto pela entrevista com o colaborador Adryan, incluindo as produções escritas e as percepções da pesquisadora sobre as atividades realizadas pela criança.

Na data da entrevista Adryan tinha oito anos de idade e cursava o terceiro ano do Ensino Fundamental. Adryan é surdo, usa a língua de sinais para a comunicação e interage com fluência em Libras, tendo adquirido essa língua no ambiente escolar.

Na entrevista a pesquisadora será identificada com “P” e Adryan como “ADRYAN”. A entrevista é uma tradução interlingual da Libras para a Língua Portuguesa. Os trechos que estão entre parênteses indicam a movimentação corporal e ações da pesquisadora e do entrevistado.



9.1 ENTRE A IMITAÇÃO E A CRIAÇÃO

ENTREVISTA COM O COLABORADOR ADRYAN

P: Vou te perguntar, qual é o seu sinal?

ADRYAN: Assim! (Faz o seu sinal).

P: Ah ! É assim (repete o sinal dele)? Que legal! E o seu nome?

ADRYAN: Meu nome é A-D-R-Y-A-N.

P: Legal! Meu sinal é esse (faz o sinal).

ADRYAN: Assim? (repete o sinal da pesquisadora).

P: Sim. Meu nome é R-O-S-A-N-E. Ok? Entendeu?

ADRYAN: Uhum.

P: Vou te mostrar uma história bem legal. Vou mostrar, quer?

ADRYAN: Sim!

P: Então vamos ver. (Abre o vídeo da primeira parte da história).

ADRYAN: Abriu na tela do notebook. Legal! (Quando começou o vídeo).

P: Veja! (mostra o vídeo da história começando a ser reproduzido).

ADRYAN: Está lendo (referindo-se à contadora da história no vídeo).

P: É!

ADRYAN: (Assiste ao vídeo com atenção até o final). Olha o jacaré (no momento em que aparece o boneco do jacaré no vídeo).

P: Sim. Espera. (Pega o livro da história e mostra para o Adryan).

ADRYAN: (Pega o livro e sorri).

P: Conhece? Pode ler, pode ler.

ADRYAN: (Começa a folhear o livro e mostra a imagem da Viviana dormindo na cama). Está dormindo sozinha.

P: É, está dormindo.

ADRYAN: Por quê? Por que os animais estão dormindo aí?

P: Vira a página, vira, vira. Você vai ver. Leia!

ADRYAN: (Folheia o livro) Legal. Escrever. (Referindo-se à Viviana, no livro, escrevendo cartas para os animais).

P: Ela fez.

ADRYAN: Ela fez, escreveu.

P: Certo!

ADRYAN: (Continua folheando o livro).

P: E isso? (Aponta a carta do leão).

ADRYAN: Entregou a carta.

P: Isso! (Mostra o conteúdo da carta e a imagem do leão vestido com o pijama).

ADRYAN: Rei. Roupa própria dele. (Apontando as coroas desenhadas no pijama do leão).

P: Leão.

ADRYAN: Leão, animais.

P: Vire página.

ADRYAN: Pinguim.

P: Isso!

ADRYAN: Pinguim está nadando na água, oh! (Mostrando a imagem do livro.)

P: Olha (aponta para o pinguim vestido com o pijama).

ADRYAN: Frio, ah! Esqui (Referindo-se aos desenhos no pijama do pinguim).

P: O que é esse? (Aponta o jacaré).

ADRYAN: Esse é o jacaré.

P: Isso. Jacaré. O jacaré vai comer você (brinca com Adryan).

ADRYAN: O jacaré vai ver e procurar peixe pra comer.

P: Sim!

ADRYAN: Escova de dente (mostrando a estampa do pijama do jacaré).

P: É (risos). Roupa com desenho de escova de dente.

ADRYAN: (Olha para a câmera por alguns segundos e continua a folhear o livro). A girafa está com fome e come árvore.

P: Isso.

ADRYAN: Nuvens na roupa. (Referindo-se à estampa do pijama da girafa).

P: Sim.

ADRYAN: O próprio polvo come peixe (apontando para a página que contém a imagem do polvo junto com peixes).

P: Onde ele mora?

ADRYAN: Ele procurou a casa e encontrou.

P: No fundo do mar.

ADRYAN: Roupa cheia de números. (Referindo-se à estampa da roupa do polvo).

P: Sim! Que número é esse aqui? (Apontando para os números da roupa do polvo).

ADRYAN: Oito.

P: E esse?

ADRYAN: Sete.

P: E esse?

ADRYAN: Cinco.

P: E esse?

ADRYAN: Três.

P: E... E esse aqui?

ADRYAN: Dois.

P: Certo!

ADRYAN: (Continuou a folhear o livro) O macaco gosta de banana, delícia, está no lugar junto com amigo dele. Veja roupa com desenho de banana! (Referindo-se à estampa do pijama do macaco).

P: A roupa com desenho de banana combina com ele, porque macaco gosta de

banana.

ADRYAN: Sim. (Olhando a imagem do urso) Urso. A roupa combina com ele.

P: Sim... O que é isso? (Apontando o pote de mel na estampa da roupa do urso).

ADRYAN: Gostoso. Gostoso. Gostoso.

P: É.

ADRYAN: Olha, acabou a tristeza. Ele encontrou, conseguiu (mostra o mel).

P: Comeu, é gostoso!

ADRYAN: A roupa da girafa (folheia o livro para a página que tem a imagem da girafa); está bom (olha a roupa do animal e retorna na página que estava).

P: Aqui é ...?

ADRYAN: Parabéns, parabéns. (Referindo-se á festa de aniversário).

P: Festa, festa. (Aponta a parte do livro que contém a festa).

ADRYAN: (Aponta as imagens que aparecem na parte do livro em que a festa acontece e segue dizendo o que são as coisas) Jacaré, Jacaré. Festa, festa. Presente. Coroa (leão), a roupa combina com ele. Banana. Nuvem. Número. Pinguim. Gostoso (referindo-se às coisas de comer). Vários animais (referindo-se à estampa de animais no pijama da menina).

P: Sim.

ADRYAN: Escreveu os nomes (apontando os animais e a relação dos nomes deles escritos no livro).

P: Escreveu.

ADRYAN: (Apontando para a Viviana) Ela ganhou a coroa, igual à roupa do leão. A coroa.

P: Essa é a roupa de dormir mais legal, por isso ganhou a coroa (apontando para a Viviana).

ADRYAN: Acabou? (Referindo-se ao livro).

P: Sim... Olha. Espere (guardando o livro e voltando para outra parte da história no notebook por meio de vídeo).

ADRYAN: Coloca o notebook aqui, é melhor para ver fazer Libras.

P: É. Espera um pouco (começa a reproduzir outra parte da história).

P: A menina enviou carta, veja aqui (apontando no vídeo a parte da história que contém a carta que a menina Viviana escreve para os animais).

ADRYAN: Leão! Melhor arrumar (referindo-se à tela do computador para poder ver melhor).

P: (Ajustou a posição do notebook).

ADRYAN: De novo, de novo (pedindo para reiniciar essa parte do vídeo). Vídeo precisa gravar sinalizando em Libras (referindo-se à filmadora que está filmando a entrevista).

P: Está bom assim.

ADRYAN: Grava vídeos em Libras me filmando.

P: É... Depois. Agora assista (apontando o vídeo na tela do computador).

ADRYAN: (Assiste ao vídeo atentamente). Porque esse é diferente? (Apontando para o livro e para o vídeo, referindo-se à carta da menina para o leão).

P: (Pega o livro e ajuda Adryan a abrir na página da carta). Olha aí.

ADRYAN: (Acompanha a história pelo vídeo e pelo livro. Aponta a carta escrita para o leão).

P: Aqui... A menina escreveu carta para o leão, a menina está curiosa para saber como é o pijama do leão. Você quer ver mais carta?

ADRYAN: Uhum!

P: Espera (abrindo o vídeo que conta sobre a próxima carta).

ADRYAN: Uhum! Vontade, vontade de ver carta.

P: Depois você vai fazer carta. Olha lá... (Mostrando o vídeo da carta).

ADRYAN: (Rapidamente abre o livro na página para acompanhar junto com o vídeo). O que é isso? O que? (Mostrando um ícone do notebook).

P: Normal... Deixa pra lá. Olha lá (apontando a história, retomando o foco de Adryan para a entrevista).

ADRYAN: (Coloca o livro aberto, em pé, ao lado do computador para acompanhar a história). Ela disse “pato”, oh! (Apontando para o vídeo, questionando a configuração de mão usada pela contadora da história no vídeo, que utiliza o dedo indicador na parte superior fazendo o movimento de abrir e fechar o bico com polegar na parte inferior).

P: Pato.

ADRYAN: Pato (faz o sinal de pato utilizando três dedos: o dedo médio e o

indicador na parte superior fazendo o movimento abrir e fechar com o dedo polegar na parte inferior). Pato (faz o sinal utilizando os três dedos).

P: Pato. (Faz o sinal das duas formas).

ADRYAN: (Continua assistindo).

P: Olha lá.

ADRYAN: (Continua assistindo, sorri para a pesquisadora e pega o livro novamente, folheando-o na página correspondente ao vídeo). Jacaré. Jacaré (faz classificadores em Libras).

P: Jacaré.

ADRYAN: Jacaré, jacaré (classificador).

P: Jacaré abre a boca enorme (classificador).

ADRYAN: Jacaré com a boca cheia de dentes grandes, abre a boca (classificador).

P: Certo.

ADRYAN: (Acompanha a história pelo livro e vídeo).

P: Quer a girafa? Chega de ver o vídeo? (Evitando cansar a criança).

ADRYAN: A câmera está me filmando, sinalizando. (Referindo-se a filmadora que gravava a entrevista).

P: Deixa! Não se preocupe com a gravação. A menina enviou carta para o leão, pinguim, girafa, jacaré, urso, macaco, vários animais... Quer ver?

ADRYAN: Uhum!

P: (Mostrou os bonecos dos animais personagens da história, feitos em E.V.A., e deixou a criança manuseá-los. Deu o boneco da menina Viviana a ele).

ADRYAN: (Sorriu, pegou o boneco e brincou com ele).

P: Quem é essa?

ADRYAN: Ela ganhou (referindo-se à parte da história que viu no livro). Têm vários animais. Ela correu (referindo-se à posição das pernas do boneco).

P: (Dá o boneco do leão à criança).

ADRYAN: (Brinca com o boneco do leão). Olha, ele está quieto e anda se movimentando assim (usa classificadores em Libras para fazer leão andando), quieto.

ADRYAN: (Pega o boneco do jacaré) Jacaré olhando.

P: (Dá o boneco do pinguim à criança).

ADRYAN: O pinguim está com vontade de comer peixe.

P: (Sorri e dá o boneco da girafa à criança).

ADRYAN: Está com vontade de comer bastante árvore (referindo-se à girafa).

P: Comer! E esse (mostra o polvo)?

ADRYAN: Esse procurou o lugar que mora e encontrou (referindo-se ao polvo).

P: Polvo mora no fundo do mar.

ADRYAN: Uhum.

P: E esse? Olha (entrega o macaco a ele).

ADRYAN: Macaco.

P: O macaco está balançando no galho (usa classificadores da Libras).

ADRYAN: (Usando classificadores da Libras) O macaco está balançando. (Brinca com o boneco do macaco) Se bater a cabeça no galho dói.

P: (Dá o boneco do urso ao Adryan).

ADRYAN: Gostoso, gostoso! Abelha voando, conhece que é perigoso abrir o pote de mel para comer.

P: É gostoso de comer.

ADRYAN: (Posiciona os animais na mesa um ao lado do outro). Pode?

P: Pode, pode fazer.

ADRYAN: (Continua organizando os bonecos na mesa).

P: Quantos têm aqui, quantos? Um, dois, três? (Perguntando para a criança quantos animais têm na mesa).

ADRYAN: Um, dois, três... (Começou de novo) Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito.

P: Certo, oito!

ADRYAN: Minha idade, oito anos.

P: Verdade, você tem oito!

P: (Pega as cartas impressas nos respectivos envelopes e mostra para a criança) Essa aqui (referindo-se ao boneco da Viviana), a menina vai dar as cartas para os animais.

ADRYAN: (Pega o boneco da menina Viviana e coloca junto com a carta).

P: Entrega a carta para o animal.

ADRYAN: (Adryan não identificou a palavra “leão” no envelope).

P: Veja a carta dentro do envelope. Para quem é?

ADRYAN: (Abriu o envelope, pegou a carta e viu a imagem do leão) Leão! (Em seguida, pega o boneco do leão).

P: A menina vai convidar o leão para a festa de aniversário.

ADRYAN: Vai convidar para a festa.

P: (Pega outra carta e entrega ao Adryan). Esse é quem (mostra a escrita no envelope)? Esse é quem? Conhece?

ADRYAN: (Pensativo, responde) Não conheço.

P: Então, olha dentro do envelope.

ADRYAN: O que? É festa, ele (aponta do jacaré)... Esqueci... (Olha para a pesquisadora).

P: O que?

ADRYAN: (Tira a carta do jacaré do envelope) Festa, ele (aponta o jacaré), parabéns.

P: (Entrega outro envelope a ele, aponta para o nome do destinatário da carta) Esse é quem?

ADRYAN: (Posicionou-se para fazer o sinal do pinguim, parou e pensou) Eu não sei.

P: Olhe.

ADRYAN: (Abriu o envelope e olhou a carta) Pinguim. (Tirou a carta do envelope) Festa, parabéns, feliz!

P: (Entrega outro envelope a ele).

ADRYAN: (Pega o envelope, tira a carta do envelope e abre) O que é? Urso está feliz, parabéns, festa!

P: Certo.

ADRYAN: (Enquanto a pesquisadora organiza os envelopes, Adryan rapidamente pega outro).

P: Esse é quem? (Pergunta antes que Adryan abra o envelope, apontando para o nome do animal escrito).

ADRYAN: Polvo.

P: (Balança a cabeça afirmativamente).

ADRYAN: Eu vi aqui (aponta que viu a imagem do polvo na carta através do envelope).

P: Ah! Viu aqui? (Risos).

ADRYAN: Eu vi o polvo aqui. Segredo. (Coloca o envelope e carta no colo) Verde (apontando para uma imagem que o polvo está verde)?

P: É, é verde esse.

ADRYAN: O que é? Espera. Eu sei... O que é... O polvo vai à festa, está feliz. (Pegou um novo envelope e ficou tentando ver através dele para descobrir qual era o animal da carta).

P: Aqui (apontou a palavra escrita).

ADRYAN: Girafa.

P: Você viu?

ADRYAN: Sim, vi aqui (sorrindo).

P: Você é esperto, é inteligente!

ADRYAN: Eu não vi, esqueci, eu esqueci esse. (Pega a carta da girafa) O que é? Festa, a girafa está feliz.

P: (Pega o último envelope e o segura de encontro à mesa para não ficar transparente) Esse é quem? Quem?

ADRYAN: (Olhou os bonecos dos animais que estavam na mesa) É o... Macaco!

P: Certo! Eeeeh, parabéns!

ADRYAN: (Tirou a carta do envelope) Eu procurei esse, olhei na mesa, vi esse (aponta o macaco) e esse (aponta o jacaré)... Esqueci, eu esqueci, pensei, calma, primeiro vi esse e depois esse... Pensei, acho que é o macaco, eu acho.

P: (Sorriu).

ADRYAN: (Abre a carta do macaco) O que é? Festa, o macaco está feliz. Acabou (referindo-se aos animais e seus envelopes de convites).

P: A menina convidou esse, convidou esse, convidou esse, convidou esse, esse, enviou carta pra esse, carta pra esse,... (Referindo-se aos bonecos dos animais).

ADRYAN: O que é? Feche olhos.

P: (Permanece com os olhos semicerrados).

ADRYAN: (Agacha na lateral da mesa, deixando somente o boneco da Viviana para cima e brinca com a pesquisadora. Logo se levanta, aparecendo).

P: Ah! Senta aqui (colocando a mão na cadeira), sente-se.

ADRYAN: Cansado, sono, sono.

P: (Pega o bloco de papel).

ADRYAN: (Rapidamente, vira-se para ver o que é) Estudar, estudar?

P: É, aqui (aponta a folha). Outra (arranca mais uma folha do bloco).

ADRYAN: Calma... Certo!

P: (Posicionou a folha em branco em cima do bloco e pegou a caixa de lápis de cor).

ADRYAN: (Ajuda a organizar a mesa, empurra os bonecos dos animais) Atrapalha! (Referindo-se aos bonecos na mesa).

P: Sim, é! Pode arrumar. Aqui (apontando para os animais), você sabe escrever o nome desses animais? Qual deles você sabe escrever o nome?

ADRYAN: (Olha para os bonecos atentamente e pega o do pinguim).

P: Então, escreva aqui (apontando o papel).

ADRYAN: Esqueci o nome.

P: Lembra, tenta, livre!

ADRYAN: Posso pegar? (Referindo-se às cartas, para copiar o nome do animal).

P: Olha. Primeiro tenta escrever, se você conseguir, depois olha o livro para copiar, ok?! Tenta, não tem problema se você errar, não tem problema. Tenta escrever. (Guarda as cartas).

ADRYAN: (Observa atentamente os movimentos da pesquisadora).

P: Qual é o nome?

ADRYAN: Brincar. Desenho. (Referindo-se ao desenho da capa do bloco de papel que ele via através da folha em branco).

P: Os animais, qual você sabe escrever o nome, qual?

ADRYAN: Esse (pega o boneco do leão).

P: Sabe escrever?

ADRYAN: Sim, consigo, consigo, consigo.

P: Então, escreva.

ADRYAN: (Começa a pensar e movimentar as mãos para fazer uma letra, demonstra estar em dúvida). E...?

P: Tenta.

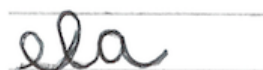
ADRYAN: (Começa a escrever pensativo, faz a letra "L" usando o alfabeto manual, escreve a letra. Permanece pensativo). Eu esqueci.

P: Pensa, tenta colocar aí no papel.

ADRYAN: (Permanece pensativo, tentando lembrar).

P: O que você escreveu aí? O que?

ADRYAN: Leão.

The image shows a close-up of a piece of lined paper with the word "ela" written in a cursive, handwritten style. The word is written between two horizontal lines, with the 'e' and 'l' touching the top line and the 'a' touching the bottom line.

P: Faz datilologia do que você escreveu.

ADRYAN: Não sei.

P: Faz datilologia desse (apontando o que Adryan escreveu).

ADRYAN: L (com expressão de dúvida).

P: Essa letra (apontando as letras que ele escreveu)?

ADRYAN: E.

P: E essa?

ADRYAN: L.

P: E essa?

ADRYAN: A. (Fez a palavra E-L-A usando o alfabeto manual, que foi a palavra que escreveu).

P: Ok.

P: (Pega o boneco do macaco) Sabe escrever o nome dele?

ADRYAN: Não, não conheço.

P: Tenta escrever ali (apontando o papel)?

ADRYAN: É difícil esse.

P: Esse (mostra o boneco do urso)?

ADRYAN: Não sei.

P: E essa (mostrando o boneco da menina Viviana)?

ADRYAN: Qual é o nome dela?

P: Menina (não fez datilologia com o nome Viviana, apenas sinalizou “menina”).

ADRYAN: Não sei.

P: E esse (mostrando o boneco do jacaré)?

ADRYAN: Não sei.

P: Você consegue encontrar o nome aqui? Procure, procure o nome do leão aqui. (Pega o livro da história e entrega a Adryan).

ADRYAN: (Começa a folhear o livro, quando chega na página da carta que a menina enviou ao leão, para, olha atentamente e identifica a palavra “leão”). Esqueci, desculpa! Borracha.

P: Não precisa (dizendo a ele que não apagasse o que já havia escrito), escreva na linha de baixo.

ADRYAN: Lápis (pega o lápis).

P: Escreva aqui, esse nome deixa aqui (referindo-se à palavra “ela”, escrita anteriormente).

ADRYAN: (Escreve a palavra “leão” copiando do livro). (A figura apresenta a

sequência das escritas dos nomes escolhidos, encontrando no livro)

The image shows three lines of handwriting on a set of three horizontal lines. The first line contains the word 'leão', the second line contains 'girafa', and the third line contains 'menina'. The handwriting is cursive and somewhat informal.

P: Certo, agora.

ADRYAN: Sim (sorrindo).

P: Tudo bem!

ADRYAN: Girafa, girafa.

P: Esse?

ADRYAN: Uhum... (Pegou o boneco do leão e colocou distante) Esse já.

P: Já.

ADRYAN: Girafa (começou a folhear o livro).

P: (Auxiliou Adryan.)

ADRYAN: Vira a página, vira! (Quando chegou na página da carta da menina à girafa, identificou a palavra “girafa” e começou a copiar o nome do animal).

P: Ok, certo. Pergunto pra você, o que está escrito aqui (apontando a palavra “leão” na carta da girafa)?

ADRYAN: Leão.

P: Certo. E aqui e aqui? (Apontando as palavras pinguim e jacaré)

ADRYAN: Não lembro.

P: Escolha para você escrever.

ADRYAN: Menina (pega o boneco da menina e brinca). Melhor assim (colocando o boneco em pé), melhor.

P: Nome?

ADRYAN: Ali, menina (pega o livro e procura a respectiva palavra).

P: Nome?

ADRYAN: (Folheia o livro).

ADRYAN: O nome próprio da menina?

P: A menina.

ADRYAN: Aqui, aqui a menina (apontando a imagem da menina Viviana no livro).

P: Você sabe escrever a palavra “menina”, sabe escrever?

ADRYAN: Não sei.

P: Menina, menina criança.

ADRYAN: Já (referindo-se ao nome do leão).

P: A menina enviou carta para o leão. O nome está aqui (apontando o nome da menina na carta que está no livro, mudando de estratégia, dizendo qual era o nome da menina e não a palavra “menina”). Aqui está o nome dela; por exemplo, seu nome é A-D-R-Y-A-N, certo?

ADRYAN: Uhummm...

P: Ali (aponta o nome da menina no livro), o nome da menina é V-I-V-I-A-N-A (aponta o nome da menina no envelope da carta).

ADRYAN: Sim!

P: (Mostra o nome da menina Viviana na capa do livro e mostra a imagem dela).

ADRYAN: Nome dela?

P: Entendeu?

ADRYAN: Aham! Nome?

P: Quer copiar?

ADRYAN: Aqui (aponta o nome da Viviana no envelope da carta que está no livro).

P: Sim, aqui!

ADRYAN: (Começa a copiar). Ei (chama a pesquisadora), está certo?

P: Espere um pouco. (Pega a borracha e coloca na mesa) Se precisar da borracha está aqui, pode usar. (Olha o que Adryan escreveu).

ADRYAN: (Tenta pegar a borracha).

P: Não precisa apagar aqui, pode continuar a escrever o nome. (Mostra o nome da

menina no livro e no papel que ele escreveu) Nome.

ADRYAN: (Continua a escrever, copiando do livro).

P: Certo!Aqui (apontando para o que ele escreveu), soletra o que escreveu.

ADRYAN: Meu nome?

P: Aqui (aponta para nome Viviana), solete o nome, solete este nome.

ADRYAN: V-I-V-I-A-N-A.

P: Parabéns, aplausos.

P: Olha, a menina convidou os animais, mas falta convidar um animal, falta um. Você pode escolher mais um para ir junto na festa, ok?!

ADRYAN: Sim.

P: (Guarda os materiais e pega os bonecos de animais - dedoches -, que não são personagens do livro, para que Adryan escolha um para ir à festa).

ADRYAN: Ah, isso o que é? É para colocar no dedo e andar? (Referindo-se aos buraquinhos de colocar os dedos nos dedoches).

P: Sim!

ADRYAN: (Animou-se com os bonecos dos animais e ajudou a guardar o restante do material que estava na mesa. Rolou o lápis para o outro lado da mesa e quase caiu no chão). Viu, saiu rolando (sorrindo).

P: (Pegou o lápis) Sim, rolou e quase caiu!

ADRYAN: (Começou a organizar os bonecos dedoches lado a lado na mesa) Quero tudo!

P: É!

ADRYAN: (Continuou organizando). Meu cachorro morreu, meu cachorro morreu.

P: O seu?

ADRYAN: Eu tinha dois cachorros, um grande e outro menor. Um preto e outro branco. O cachorro branco morreu, agora tem o preto com marrom, é bebê, ficou sozinho, é gordo e tem olhinho puxado, ficou sozinho.

P: É gordo? Um morreu? Outro sozinho?

ADRYAN: Ficou sozinho.

P: Você tinha dois e um morreu? Agora tem só um?

ADRYAN: Só. Eu tinha dois, um morreu e o outro ficou sozinho.

P: Sozinho! Ahh!!

ADRYAN: (Continuou a organizar os bonecos na mesa). Coloca esse lá (referindo-se ao boneco do cavalo). O gato aqui, guarde esse (referindo-se ao material que estava no canto da mesa ocupando o espaço).

P: (Derrubou o lápis). Não tem problema.

ADRYAN: Culpa sua, culpa sua.

P: Ok. Organiza os bonecos que eu vou pegá-los (referindo-se aos materiais que caíram).

ADRYAN: (Colocou os dedinhos em um dos dedoches e começou a brincar).

P: Gostou?

ADRYAN: Passarinho. (Brincava como se o boneco estivesse ciscando).

ADRYAN: Cachorro, ele tem medo. Passarinho fugiu, tem medo dele, passarinho tem medo, fugiu.

P: Medo? O cachorro late. Au, au, au (usando classificador).

ADRYAN: O cachorro levanta a orelha, é preto, alto, é louco (usou classificador).

P: É?!

ADRYAN: (Continuou organizando os bonecos na mesa) Esse e esse (referindo-se ao boneco do rato e ao do gato).

P: Esse (aponta o boneco do gato) persegue esse (o rato).

ADRYAN: Fugiu, perdeu esse, perdeu (apontando para o espaço vazio que ficou na mesa).

P: Ok, deixa assim.

ADRYAN: Você qual desses? (Mostrando os bonecos).

P: O que?

ADRYAN: Eu vou pagar, escolhe qual?

P: Depois escolhe. Primeiramente, qual é o sinal desse animal?

ADRYAN: Sapo.

P: Esse?

ADRYAN: Coelho.

P: Esse?

ADRYAN: (Apontando os respectivos animais, sinaliza) Sapo, coelho, esse gato, cachorro, elefante, tigre que morde o homem, cavalo, rato, ovelha, vaca leite, porco e galinha.

P: Parabéns. Esse é o que?

ADRYAN: Ovelha.

P: É. Certo! Parabéns! Agora você vai escolher um animal para ir à festa junto. Escolhe um.

ADRYAN: (Pegou o boneco do tigre).

P: Qual é o sinal?

ADRYAN: O leão morde forte.

P: Sinal?

ADRYAN: Leão (referindo-se ao tigre) morde, o veado morre, o veado morre. O leão come tudo, não fica com fome.

P: Fome! Ele come? Você gosta dele?

ADRYAN: Sim.

P: Ele é bonito. Ok, vamos guardar esses animais (referindo-se aos bonecos de animais que não foram escolhidos). Esse pode ficar com você, pode brincar (referindo-se ao tigre). (Organiza os materiais para guardá-los).

ADRYAN: (Brinca com o tigre fazendo que ele quer pegar a pesquisadora).

P: Ah!

ADRYAN: Morreu (coloca o boneco do tigre em cima do boneco do sapo). Comeu, morreu.

P: Que medo. O sapo tem medo dele.

ADRYAN: Ele é forte.

P: É forte.

ADRYAN: Olha, psiu! (Faz de conta que o tigre está andando mansamente para pegar os bonecos de animais que estão na mão da pesquisadora).

P: (Tira os animais rapidamente).

ADRYAN: Eles fugiram para casa. Amigo, triste, triste, o tigre foi embora.

ADRYAN: (Continua brincando como se o tigre estivesse andando de mansinho). Olha. O cachorro... Não, não... O leão escutou, estou com fome, vou comer e fugiu em silêncio. Fugiu quietinho!

P: Vou te perguntar: aqueles animais (apontando os bonecos personagens do livro) tem carta e agora falta uma carta para o tigre, a menina quer convidar o tigre para ir junto à festa. Precisa carta para o tigre, ele não tem! Vamos fazer?

ADRYAN: O cachorro morreu... Não, não... O tigre morreu. Olha a perna dele (aponta os buracos de colocar os dedos no dedoche).

P: É para brincar, para colocar os dedos.

ADRYAN: Cortou as pernas dele. Ele caiu e ficou sem perna (O restante dessa parte da sinalização de Adryan não ficou claro para a pesquisadora).

P: (Pegou a atividade da carta convite que a menina Viviana envia ao tigre, para que Adryan complete as informações. Mostra a imagem do tigre e da menina na carta). A menina quer enviar carta para o tigre, mas precisa colocar o nome dele aqui.

ADRYAN: (Brinca com o boneco do tigre, como se ele estivesse mordendo a menina).

P: (Mostra no livro da história os nomes dos animais no início das cartas para que Adryan veja como o texto está disposto no gênero carta). Por exemplo, aqui (na carta do leão do livro) tem a imagem do leão e tem nome do leão, na carta do tigre tem a imagem do tigre, precisa colocar o nome do tigre, porque a menina quer convidá-lo para a festa. (Pega o lápis e o coloca próximo ao Adryan) Coloque o nome.

ADRYAN: O nome igual ali (aponta o livro)?

P: Não, o nome dele (aponta o tigre). Aqui (no livro) não tem esse (aponta o tigre). Coloque o nome dele aqui (aponta o espaço para escrever na carta).

ADRYAN: (Continua brincando com o tigre e não escreve).

P: Coloque o nome aqui.

ADRYAN: Humm.... Nome? (Fica pensativo).

P: Coloque o nome, à vontade, escreva!

ADRYAN: (Pega o lápis, olha para o papel; pensativo, coloca a mão no rosto.

Permanece pensativo por algum tempo).

P: (Deixa Adryan sozinho na mesa).

ADRYAN: Esqueci o nome (fica olhando para a pesquisadora).

P: (Retorna para a mesa).

ADRYAN: (Permanece pensativo, sem escrever).

P: (Pega a cópia da carta convite que a menina envia para o leão e mostra para Adryan) Precisa de nome. Por exemplo, aqui tem nome (aponta a carta do leão), aí também precisa de nome (referindo-se à carta do tigre).

ADRYAN: (Vê a carta do leão e escreve).



Leão

No meu aniversário vou
fazer uma Festa de Pijama.
Você está convidado!

Vai ter bolo, brincadeiras
e um prêmio para o pijama
mais legal.
Venha!

P3: Como é o pijama que
você veste quando vai dormir?

Com corinho,

Viviana



P: O que você escreveu aí?

ADRYAN: Leão.

P: E esse é um leão (apontando para o tigre)?

ADRYAN: É um tigre (fazendo sinais diferentes para leão e tigre).

P: Esse é um tigre (apontando para o boneco do tigre)? Precisa igual na carta. (Pega a carta do leão e mostra ao Adryan. Aponta o leão na carta e aponta o tigre na carta da atividade de Adryan) são iguais?

ADRYAN: Sim (sorrindo levemente).

P: Os nomes são iguais?

ADRYAN: Sim.

P: Os nomes são iguais? (Repete)

ADRYAN: Sim.

P: O tigre (aponta a imagem na carta) e o esse (nome que Adryan escreveu) são os mesmos?

ADRYAN: Sim. (Olhar desconfiado).

P: Ok!

ADRYAN: (Permaneceu olhando para a pesquisadora, com olhar desconfiado, pois sabia que não tinha escrito o nome correspondente ao animal, ele havia copiado da carta do leão).

P: Agora precisa o que? Por exemplo: (pega a carta que a menina enviou ao macaco) essa é a carta do macaco, no envelope tem o nome do macaco (aponta a escrita) e aqui (aponta a escrita no envelope) é o lugar onde ele mora. Por exemplo, o macaco (aponta novamente a escrita do respectivo nome) mora na árvore, fica balançando no galho (faz uso de classificador, colocando dois dedos como se fossem as pernas do macaco balançando no galho, mas não colocou esses dedos em contato com a mão que sinalizava a árvore). Entendeu?

ADRYAN: Macaco balançando no galho (corrigiu o classificador da pesquisadora, colocando os dedos respectivos às pernas do macaco enroscados em um dedo da outra mão, como se fosse um galho).

P: Isso. (Repete o movimento que Adryan fez) O macaco pendurando no galho. O macaco balançou, balançou e depois dormiu, porque ele mora ali.

ADRYAN: Balançou, balançou, andou de galho em galho (fazendo classificadores) e depois pulou no chão. O macaco fez assim.

P: Certo, certo! Muito bem! (Pega um envelope em branco) Na carta precisa colocar o nome dele (apontando para o tigre) no envelope e o lugar que ele mora. Coloque o nome aqui.

ADRYAN: (Olha o envelope em branco e o manuseia).

P: Igual a esse (mostrando um envelope com nome e endereço de outro animal).

ADRYAN: Aqui não tem (mostrando que o envelope não está escrito). Coloco o dele (mostra o tigre).

P: (Pega a carta do envelope de outro animal, que já estava escrito, e coloca no envelope correspondente). Pegue a carta do tigre e coloque no envelope.

ADRYAN: Colocar essa (aponta a carta) aqui no envelope?

P: Dobre e coloque.

ADRYAN: Sim (pega a carta e começa a dobrar).

P: Mas, primeiro precisa escrever o nome aqui no envelope, assim (mostrando outro envelope escrito).

ADRYAN: (Continua dobrando a carta).

P: (Pega o envelope em branco) Coloque o nome aqui.

ADRYAN: O nome aqui (apontando o envelope).

P: O nome aí.

ADRYAN: A régua para escrever reto.

P: Coloque o nome do tigre ai.

ADRYAN: A régua para fazer linha.

P: (Procurou a régua, mas não encontrou) Não precisa, pode escrever livre.

ADRYAN: (Pegou a caixa de lápis de cor para traçar a linha no envelope).

P: (Procura a régua).

ADRYAN: (Faz a linha e começa a escrever).

P: Ok!

ADRYAN: (Termina de escrever o nome do animal no envelope - LEÃO - e mostra para a pesquisadora).

P: Agora, vire o envelope (Adryan havia virava para o outro lado), você vai escrever onde o tigre mora. Aqui, escreva onde ele mora (apontando o envelope).

ADRYAN: C-S... (pensativo) A-S.

P: Então, coloque aqui (apontando o envelope). Pegue o lápis.

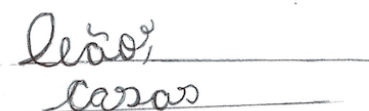
ADRYAN: (Primeiro, pegou a caixa de lápis de cor e fez uma nova linha, abaixo da outra, para escrever no envelope; em seguida começa a escrever). Vou pedir (olha a borracha), aqui (aponta a escrita que considerou estar errada).

P: (Pega a borracha e entrega a Adryan).

ADRYAN: (Apaga e volta a escrever). C-A (soletra para si) é "A"? (Olha para a pesquisadora).

P: Tenta.

ADRYAN: (Continua a escrever e faz datilologia para si mesmo enquanto escreve). A-C-A-S-A. (Coloca a mão no rosto, tentando se lembrar como escreve e continua fazendo datilologia para si). A-S. (Termina de escrever e olha para a pesquisadora).



leão
casas

P: Que legal! O que você escreveu aí.

ADRYAN: Casa (sinalizou).

P: Certo, certo! Vou te perguntar: você escreveu uma casa ou muitas casas?

ADRYAN: (Pensou, sorriu, mas não respondeu).

P: Uma casa ou várias casas (fez sinal de várias casas, uma ao lado da outra, usando classificador).

ADRYAN: (Ficou pensativo e não respondeu).

P: Ok, está bom assim. Dobre a carta.

ADRYAN: (Dobrou a carta caprichosamente uma só vez, tentou colocar no envelope, mas não cabia).

P: Dobre mais uma vez.

ADRYAN: (Dobrou, colocou no envelope).

P: Agora, coloque aqui (apontou o saquinho onde estavam as demais cartas dos animais).

ADRYAN: (Colocou a carta no saquinho). Certo!

P: A menina vai enviar carta para todos os animais. Vai enviar para o tigre também. Agora ele tem carta, ok! Agora eu vou mostrar o pijama dos animais. Você vai ver, espera um pouco. (Pega o computador para reproduzir mais uma parte do vídeo da história.)

ADRYAN: O leão... O tigre vai embora (com o boneco do tigre encaixado nos dedos, em frente ao notebook).

P: Você gostou dele (apontando o boneco do tigre).

ADRYAN: Eu já vi (apontando o vídeo da história).

P: Está bom assim.

ADRYAN: (Assiste ao vídeo atentamente com o boneco do tigre encaixado nos dedos. Em determinado momento procura onde estão os bonecos personagens do livro).

P: Assista (a história), deixe que eu pegu (os bonecos).

ADRYAN: (Coloca o boneco do tigre em pé ao lado do computador, para ficar junto com os demais animais, fazendo parte da história. Empurra o tocador de DVD que estava aberto). Fechou, fechou.

P: (Volta parte da história para Adryan acompanhar com os bonecos dos animais).

ADRYAN: Acabou, acabou, acabou! Pijama já! (Rapidamente pegou o boneco do leão e depois o do pinguim para acompanhar a história brincando com os animais. Coloca o boneco do pinguim bem em frente à tela do computador para mostrar que tem o boneco do animal e brinca com ele).

P: Olha lá (aponta o vídeo).

ADRYAN: (Pega o boneco da menina Viviana também e permanece com um boneco em cada mão, acompanhando a história. Coloca o boneco do pinguim bem em frente à tela quando o boneco do pinguim, com pijama, aparece no vídeo).

P: Esse é igual a esse. (Mostra os bonecos do vídeo e o que está na mão de Adryan).

ADRYAN: Mas, esse (o boneco que está na mão dele) não tem roupa, nada!

P: Depois você vai colocar nele, depois vai colocar.

ADRYAN: Nós vamos fazer?

P: Sim.

ADRYAN: (Deixa o boneco do pinguim e pega o do jacaré quando este aparece no vídeo. Brinca com o boneco).

P: Olha lá, o jacaré respondeu a carta da menina. Ele escreveu carta e enviou para a menina.

ADRYAN: (Coloca o boneco do jacaré ao lado da tela do notebook). A roupa dele tem escova de dente, a roupa tem.

P: Sim... Olha lá.

ADRYAN: Está sujo o dente, ele escovou aqui (mostra o dente do jacaré).

P: É, precisa escovar os dentes lá do fundo da boca (fez classificador).

ADRYAN: Olha aqui (mostrou o dente do jacaré).

P: Vai morder! (Classificador)

ADRYAN: (Separa o boneco do pinguim e do jacaré, e pega o boneco do polvo).

P: (Mexeu no mouse do notebook para mostrar uma parte da história).

ADRYAN: Hãã?!

P: Espere. (Continuo mexendo notebook). Quer ver o polvo?

ADRYAN: Sim. (Começou a passar a parte da girafa com pijama e Adryan rapidamente pegou o boneco da girafa).

P: Espere um pouco.

ADRYAN: (Aguarda atentamente). Olha o rabinho dela (da girafa).

P: Olha a girafa lá (apontando o vídeo).

ADRYAN: (Assiste ao vídeo atentamente. Deixa o boneco da girafa e rapidamente pega o do polvo quando ele aparece no vídeo. Continua assistindo ao vídeo, brincando com o polvo).

P: Olha lá (mostrando o vídeo). Olha. (Terminando essa parte do vídeo, a pesquisadora tira o notebook da mesa). Você viu que os animais que vão à festa precisam de roupas estampadas.

Você vai ver. (Pega os pijamas dos bonecos dos animais para Adryan colar. Entrega o pijama do leão para ele).

ADRYAN: (Fica empolgado, rapidamente pega o boneco do leão e cola o pijama).

P: Certo!!

ADRYAN: Ufa!

P: (Entrega o pijama do macaco) De quem é?

ADRYAN: (Pega o boneco do macaco e cola o pijama, tenta tirar e colar de novo).

P: Está bom assim.

ADRYAN: Precisa ficar liso, reto.

P: A estampa, o desenho da roupa, combina com o macaco. (Pega o pijama do polvo e entrega ao Adryan). Olha!!

ADRYAN: (Pega o polvo e cola atentamente o pijama).

P: Certo!

ADRYAN: O da girafa (apontando a girafa).

P: Espera! (Entrega a ele o pijama do urso).

ADRYAN: (Pega o boneco do urso e cola o pijama. Adryan está empolgado)

P: (Pega o pijama da girafa e dá ao Adryan).

ADRYAN: Girafa, girafa (brincando com o animal. Cola o pijama no boneco).

P: Que desenho tem no pijama?

ADRYAN: Nuvens.

P: Você sabe por que tem nuvem no pijama da girafa? Por que tem nuvem na roupa da girafa?

ADRYAN: (Não responde. Pega o pinguim e fica esperando o pijama dele. Brinca com o boneco). O pinguim morreu, caiu da mesa e morreu. Precisa cuidado.

P: É, cuidado! Entrega o pijama do pinguim ao Adryan.

ADRYAN: (Cola o pijama no boneco).

P: (Entrega o pijama do jacaré a ele).

ADRYAN: Uau! (Pega o boneco do jacaré). E ela, não tem? (Apontando o boneco da menina Viviana).

P: Ela já tem, veja (pega o boneca da Viviana e mostra o pijama).

ADRYAN: Ah! (Continua colando o pijama do jacaré). Falta aqui (referindo-se ao pijama que não cobre todo o rabo do jacaré).

P: É curto, não tem aí. E esse (mostrando o tigre)?

ADRYAN: Falta roupa.

P: Precisa de roupa para ir à festa, ele não tem!

ADRYAN: Esqueci!

P: Vamos fazer?

ADRYAN: Vamos.

P: (Pega um “pijama” em branco para o boneco do tigre e coloca sobre ele).

ADRYAN: Precisa desenhar animais vários!

P: Isso. Precisa desenhar, desenha aqui (mostrando o pijama do boneco). O desenho precisa combinar com o tigre, precisa combinar com o tigre. Desenha aqui. (Coloca a caixa de lápis de cor próxima ao Adryan).

ADRYAN: Ei, eu copio o tigre igual aqui no pijama?

P: Você desenha livremente. O desenho precisa combinar com o tigre. (Pega a caixa de giz de cera).

ADRYAN: O que é isso? (Referindo-se ao giz de cera). E isso aqui (etiqueta com preço), tira, precisa tirar.

P: É, depois eu vou tirar.

ADRYAN: (Tenta tirar a etiqueta com preço).

P: (Ajuda Adryan e depois organiza a caixa de giz de cera).

ADRYAN: (Começa a desenhar no pijama do tigre. Olha bem o boneco do tigre). O rosto dele é redondo.

P: Desenha livremente.

ADRYAN: (Continua desenhando). Olha!

P: Isso. Olha o giz de cera, pinte!

ADRYAN: (Pega o lápis de cor laranja, da mesma cor do tigre, e depois o giz de cera preto). Olha (mostra o lápis e o giz de cera para a pesquisadora), os dois (referindo-se às cores do boneco do tigre. Pinta com o giz preto. Mostra para a pesquisadora).

P: Isso (balança a cabeça afirmativamente).

ADRYAN: (Guarda o giz de cera preto e começa a pintar com o lápis laranja.) Ele (o tigre) parece refrigerante (remetendo à refrigerante de laranja), parece... Quando bebe fica com a boca suja.

P: (Sorri).

ADRYAN: (Continua pintando. Guarda o lápis de cor laranja e, novamente, pega o giz de cera preto. Pinta e guarda o giz de cera). São parecidos (apontando dois gizes de cera da cor laranja).

P: É.

ADRYAN: Acabei.

P: Que legal. Agora... (Pega a fita dupla face para colar no verso do pijama do tigre) Vire, vire.

ADRYAN: (Vira o pijama o contrário).

P: (Cola a fita no verso do pijama do tigre.)

ADRYAN: (Ajuda a pesquisadora a segurar o pijama). Tem aqui (mostrando o cantinho do papel que ele usou para virar o pijama do outro lado). Certo?

P: Espere. (Tira o papel da fita dupla face e dá o pijama para o Adryan colar no boneco do tigre). Coloque por cima.

ADRYAN: (Cola o pijama atentamente).

P: Coloque os dedos e brinque com o boneco.

ADRYAN: (Olha para a pesquisadora mostrando que o pijama foi colado torto).

P: Tire e cole de novo.

ADRYAN: (Faz o que a pesquisadora sugeriu).

P: Que legal! (Quando Adryan termina).

ADRYAN: (Coloca os dedos no dedochinho do tigre e brinca na mesa). Consegui. (Sorridente, brinca o boneco na mesa).

P: Agora pode ir para a festa, tem a roupa. Vou te mostrar (pegou o livro de história).

ADRYAN: De novo! De novo!

P: Por exemplo, o polvo (abre o livro na página que contém o polvo e a carta resposta), o polvo escreveu uma carta resposta para a menina. Olha aqui (aponta o envelope e

a carta resposta).

ADRYAN: Sim.

P: Aqui (no livro, aponta a carta convite da menina para o polvo), a menina escreveu para o polvo, e aqui (aponta a carta resposta)...

(Interrupção)

P: O tigre precisa escrever uma carta para a menina. Por exemplo, aqui (aponta a carta resposta do jacaré), olha aqui.

ADRYAN: (Mostrou que o pijama do tigre estava descolando).

P: É. (Pegou a pasta de materiais).

ADRYAN: (Curioso para ver os materiais que tinham na pasta) Estou vendo, estou vendo.

P: (Pegou os envelopes das cartas resposta dos animais e colocou na mesa). Por exemplo, aqui tem o nome (mostrando a frente do envelope à Adryan).

ADRYAN: (Abre o envelope e pega a carta resposta de um animal para ver). Ohh! (Olha e coloca novamente no envelope).

P: (Entrega à Adryan o envelope da carta resposta do tigre).

ADRYAN: (Fica empolgado e pega o envelope.)

P: (Abre o envelope e mostra que não tem carta dentro). Precisa fazer carta, o tigre precisa escrever resposta e colocar dentro do envelope, ok?! Precisa responder, agradecer à menina e dizer se vai à festa ou não, explicar para ela. Explicar como é a roupa do pijama.

ADRYAN: Sim. (Balança a cabeça afirmativamente). Olha o tigre está rindo (aponta a imagem do tigre no selo do envelope).

P: É, aí tem o endereço dele, explica o endereço (do tigre). Primeiro, vou fazer um vídeo seu explicando como é o pijama do tigre, ok?! Eu vou filmar e você vai explicar como é o pijama dele (pega o boneco do tigre e mostra o pijama à Adryan. Em seguida, levanta-se para pegar o smartphone para filmar Adryan).

ADRYAN: Oh!! (Aponta os desenhos de animais que estão na caixa de materiais da pesquisadora. Posiciona-se para a pesquisadora filmá-lo). O que vou falar?

P: (Está fora do plano de captação da câmera, mas diz que Adryan deve explicar como é o pijama do tigre.)

ADRYAN: (Deixa o envelope e pega o boneco do tigre). Que palhaço! (Diz a si próprio). Como é o pijama... (Começa a contar para ser filmado).

P: Espere!

ADRYAN: Ah! (Em seguida começa a explicar para a gravação) Como é o pijama? O que? Tem o desenho do rosto redondo do tigre. Veja (mostra o boneco do tigre com pijama, posicionando-se para a câmera). Veja como é. O jacaré tem a boca suja (pega o boneco do jacaré); veja, o trenó, conhece? O trenó conhece o que é? O pinguim! (Pega o boneco do pinguim e mostra). O que é? Abelha, que coisa, de novo! Depois o urso, pior, estava com fome, pegou e comeu, comeu. Quem é? O urso (mostra o boneco do urso). O que é? O leão, com coroa, quietinho, andando (diz fazendo classificador e em seguida, mostra o boneco do leão). O que é? A girafa, ela quer comer árvore, está com fome, têm nuvens, sol na roupa. É girafa (mostra o boneco da girafa). O que é? É o macaco, ele tem bananas na roupa. (Mostra o boneco do macaco). O que é? A casa, na roupa, ele procurou encontrou, conseguiu. (Mostra o boneco do polvo). Olha (mostra o boneco do polvo e do macaco, depois o da girafa e do leão, o do urso e do pinguim, e em seguida o do jacaré e do tigre. Deixa o boneco do jacaré na mesa e fica o com do tigre nos dedos, para ser filmado). Tudo bem! Consegui (quando a pesquisadora termina a filmagem com o smartphone)!

P: Agora precisa de uma carta resposta para colocar aqui (aponta o envelope. Em seguida pega uma folha de bloco de papel para a escrita da carta). Aqui (apontando para o papel), você vai escrever uma carta livremente e depois colocar no envelope, tá?! (Entrega o lápis ao Adryan).

ADRYAN: Sim. (Posiciona o papel, olha o envelope da carta resposta do tigre) Tudo? (Referindo-se a copiar o que está escrito no envelope).

P: Não, esse deixa assim (o endereço escrito no envelope). Você vai escrever... Por exemplo, (pega a carta resposta do polvo e mostra ao Adryan) o polvo escreveu carta e enviou. O polvo escreveu, explicou como é a roupa dele. Olha a roupa do tigre, como é? Você vai escrever sobre a roupa dele, à vontade. Escreva.

ADRYAN: (Coloca a mão à boca, pensativo. Começa a escrever, leva a mão à boca novamente). Não sei, estou imaginando, não sei.

P: Tenta.

ADRYAN: (Leva as mãos aos olhos, sempre pensativo, e volta a escrever). Conhece “E” ? (Faz a letra “E” com o alfabeto manual e aponta a sua escrita).

P: “E” ? (Faz a letra “E” com o alfabeto manual).

ADRYAN: Sim! (Volta a escrever. Para, aponta a escrita, pensativo, leva a mão até a boca. Volta a escrever, para e leva a mão à boca novamente). “G” (faz a letra G com o alfabeto manual para si próprio e continua a escrever. Continua agindo desta forma, pensando, escrevendo e parando). Borracha! (Pedi à pesquisadora).

P: (Entrega a borracha ao Adryan).

ADRYAN: (Apaga uma letra e volta a escrever. Quando termina, mostra à pesquisadora).

navellogaia leão
inglozyatvratgol

P: Hum! (Balançando a cabeça afirmativamente). O que você escreveu aí?

ADRYAN: (Olha para a pesquisadora, mas não responde).

P: Você sabe? (Referindo-se à escrita).

ADRYAN: Sim.

P: O que é?

ADRYAN: (Permanece olhando para a sua escrita, mas não responde).

P: (Passa o dedo na escrita de Adryan) O que está escrito aqui? Você sabe? O que é?

ADRYAN: (Permanece quieto dividindo o olhar entre a pesquisadora e o papel. Fica muito pensativo).

P: Você sabe o que escreveu aqui? O que é? (Insistindo a pesquisadora, apontando o texto da criança).

ADRYAN: O que é? São os animais vários, aqui (apontando a primeira linha de seu texto).

P: E aqui? (Apontando a segunda linha do texto).

ADRYAN: Aí, o que é? É a roupa (passando o dedo sobre a sua escrita). Só!

P: Quer escrever mais um pouquinho? Mais um pouquinho? Quer continuar ou acabou?

ADRYAN: Acabou.

P: Então, coloque o nome dele (apontando o tigre) aqui no final da carta. O nome aqui.

ADRYAN: Aqui? (Colocando o dedinho no pijama do tigre, abaixo do desenho que fez).

P: Não. O nome aqui (apontando o papel, no final da carta que Adryan escreveu). O nome é aqui.

ADRYAN: (Pega o boneco do tigre, brinca; mas não escreve).

P: Aqui (aponta o envelope) tem o nome da menina Viviana e aqui (na carta) precisa o nome do tigre.

ADRYAN: (Mostra à pesquisadora que o pijama do tigre está descolando) Precisa colocar fita adesiva aqui.

P: (Coloca o envelope próximo ao Adryan) Ei, ei!

ADRYAN: Espere (olhando fixamente para a escrita do envelope). Aqui não tem (referindo-se ao nome do tigre).

P: Tudo bem! Acabou. Pode dobrar a carta e colocar no envelope.

ADRYAN: (Continuou a escrever na carta.) “S” (fez a letra S usando o alfabeto manual e continuou a escrever).

P: O que você escreveu aí (apontando o que ele acabara de escrever). O que escreveu aí?

ADRYAN: Tigre, animais vários, resposta com vários nomes. (Não houve clareza de um sinal que fez).

P: Você quer escrever uma carta para o seu cachorro? Quer?

ADRYAN: Quero.

P: Você, Adryan, vai escrever uma carta para o seu cachorro. (Entregou o papel a ele).

ADRYAN: Sim. (Estava coçando muito o joelho).

P: Escreva o nome na carta. Está coçando? (Referindo-se ao joelho de Adryan).

ADRYAN: Sim. (No início, não escreveu. Mostrou o joelho).

P: Caiu?

ADRYAN: Eu estava andando e os meus óculos quebraram e eu fiquei parecendo cego, andando sem enxergar, tropecei em uma pedra e caí.

P: Que dor!

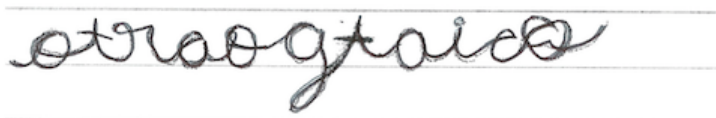
ADRYAN: (Mostra o joelho) Olha aqui e aqui!

P: (Aponta o papel) Aqui, escreve a carta para o cachorro.

ADRYAN: Cachorro. Qual é o nome?

P: Tenta colocar aí (apontando na direção ao papel).

ADRYAN: (Fica pensativo e começa a escrever. Escreve por algum tempo sem parar. Quando termina de escrever a carta, mostra para a pesquisadora).



The image shows a piece of lined paper with the word "traogtaia" written in a cursive, handwritten style. The word is written across the middle line of the paper, with the top and bottom lines visible above and below it.

P: O que você escreveu?

ADRYAN: O que é a roupa do cachorro.

P: O que é a roupa do cachorro?

ADRYAN: Está certo?

P: Ok, está certo. Coloque o nome na carta.

ADRYAN: Só aqui? (Aponta a carta).

P: O seu nome, aqui (mostrando o final da carta).

ADRYAN: (Coça o braço, mas não escreve).

P: Escreva seu nome aqui.

ADRYAN: (Olha a logo da escola bordado em seu uniforme e depois começa a escrever). Olha o apontador, ele parece um dado. Olha, olha, ele está balançando. Parece um dado.

P: Jogar o dado!

ADRYAN: É, jogar o dado. (Puxa a manga do agasalho até o cotovelo). Olha o pelo (mostrando o pelo do braço).

P: Eu vi.

ADRYAN: (Volta a escrever e coça o braço). Eu nasci surdo por que tem bolinha vermelha, assim (mostra o braço que coçou).

P: Hum!

ADRYAN: (Mostra as “bolinhas vermelhas” na barriga também).

P: Tem no braço e na barriga igual?

ADRYAN: É. Você tem?

P: Não tenho!

ADRYAN: (Volta a escrever. Quando termina, mostra à pesquisadora).

obrigado

Adryan

P: Parabéns!

VIVIANA,
Travessa Arenosa, 22
Colina Verde à Beira-Mar,
INGLATERRA



9.2 A IMAGINAÇÃO E A PALAVRA ESCRITA

O colaborador Adryan, durante a entrevista, mostrou-se muito comunicativo, criativo e perspicaz, realizando as atividades propostas e interagindo muito com a pesquisadora. Entre os pontos que se destacaram na entrevista de Adryan estão a sua comunicação e imaginação para relatar histórias.

Ele se comunica e interage por meio da Libras, relaciona-se bem com as crianças no ambiente escolar, independente da faixa etária; brinca e ensina a língua de sinais para os alunos de menor idade que ele. Adryan tem fluência na Libras e a compreensão dos conceitos lhe possibilita um conhecimento do mundo e das coisas que o rodeiam, favorecendo que ele formule perguntas e conte coisas relacionadas às suas experiências, como os questionamentos sobre o que via no livro de história utilizado nesta pesquisa.

Adryan tem muita imaginação, gosta de criar histórias e contá-las, tendo feito isso durante toda a realização da entrevista. Brincou de forma intensa com os bonecos dos animais, sabia nomeá-los e criava histórias sobre eles. Conhece as cores, as letras e os números, sabendo distingui-los no momento da escrita; demonstrou ter gostado do livro da história infantil e de ter compreensão da história contada em Libras, assim como das atividades com vocabulário e de texto, realizadas na entrevista. Apresentou soluções para problemas práticos, por exemplo, ao pegar a caixa de lápis de cor para fazer linhas no papel, pois não tinha régua disponível no momento da atividade.

No início da entrevista, quando perguntado qual era o seu nome e sinal, Adryan fez o seu sinal e depois o seu nome, usando a datilologia com destreza e desenvoltura, não hesitando. A pesquisadora não solicitou que o colaborador escrevesse o seu nome no início da entrevista, mas o fez ao final, quando ele escreveu a carta resposta do animal. A criança escreveu o seu nome de forma correta e, diferentemente dos colaboradores anteriores, utilizou a escrita cursiva.

Na realização das atividades com vocabulário, ao ser apresentado aos bonecos de cada personagem do livro e também o livro de história, Adryan comentou sobre cada animal, levantando hipóteses sobre cada um e criando histórias sobre eles, contando desde o que comiam como também as coisas que faziam; e, quando viu o total de pernas do polvo, disse ser igual a sua idade, oito. Demonstrou a compreensão e o conhecimento sobre os animais e, bem como, as situações que via livro; é uma criança questionadora, interagindo intensamente com a pesquisadora.

Entretanto, ao ser solicitado que escrevesse, Adryan disse que conseguia, mas realizou algumas estratégias para não efetuar essa ação; disse que sabia escrever o nome do pinguim,

mas no momento da escrita sinalizou que tinha esquecido o nome. Também sinalizou para a pesquisadora que sabia escrever o nome do leão, mas permaneceu muito pensativo ao iniciar a escrita; faz a letra “E”, em datilologia, e em tom de dúvida, olhando para a pesquisadora, busca o seu consentimento; em seguida, faz a letra “L” usando o alfabeto manual, escreve a letra e permanece pensativo, dizendo que esqueceu. Adryan escreveu a palavra ELA para a palavra “leão” e não quis escrever o nome dos outros animais, pois disse não saber ou ser muito difícil. Cabe ressaltar que a palavra “ela” contém as letras que compõem a palavra “leão”.



A pesquisadora deu o livro a Adryan e perguntou se conseguia achar a palavra “leão” nele, a criança a encontrou, sendo que quando a viu queria apagar a palavra que tinha escrito anteriormente, desculpando-se.

A pesquisadora solicitou que escrevesse novamente, na linha de baixo; assim, ele escreveu a palavra “leão” copiando do livro. Adryan realizou a mesma ação com a palavra “girafa” e com o nome da menina, “Viviana”, copiando-as do livro. Tal fato evidencia a importância da visualidade no processo de aprendizado da escrita pelas crianças surdas, tendo em vista que não fazem uso da consciência fonológica neste processo; e, portanto, não fazendo a relação da escrita com a pauta sonora como uma habilidade metalinguística para o aprendizado da escrita. Ou seja, no caso das crianças surdas, a escrita não se caracteriza como a fala tornada *visível*, conforme apontado por Soares (2016) referindo-se às crianças ouvintes. Tendo em vista os conhecimentos que Adryan possui, destaca-se a necessidade de mediações efetivas de um adulto para que a criança passe a compreender o sistema de escrita alfabético.

Ao manusear as cartas, Adryan não identificou os nomes dos animais nos envelopes. A estratégia que utilizou para saber de quem eram as cartas foi a de tentar ver a imagem dos animais nas cartas através do envelope, que era um pouco transparente, contando à pesquisadora esse fato. Na atividade da carta convite, Adryan deveria escrever o nome do tigre, animal escolhido por ele para ir à festa com os demais; o colaborador solicitou à pesquisadora para copiar o nome do tigre do livro. A pesquisadora informou-o que não havia o personagem do tigre no livro, que ele deveria escrever sem esse auxílio; então, o

colaborador copiou a palavra “leão” do envelope da carta do respectivo animal, que estava próxima a ele. Ao ser questionado sobre o que ele havia escrito, a criança respondeu “leão”; a pesquisadora perguntou se o tigre era um leão, a criança respondeu que era um tigre e usou sinais diferentes para os dois animais. Foi questionado novamente se os nomes eram iguais e respondeu que sim, mesmo usando sinais diferentes para os dois animais. É comum que seja atribuído o mesmo sinal para esses dois animais, mas não foi o que aconteceu com esse colaborador.

Adryan seguiu as convenções da escrita para escrever no envelope da carta do tigre, traçou as linhas (uma abaixo da outra) para escrever o nome do animal e seu endereço. Escreveu a palavra LEÃO e abaixo escreveu CASAS para o endereço do animal. Até este momento, Adryan havia copiado as palavras, mas para a escrita da palavra CASAS foi constatada outra atividade mental na criança: percebeu-se que ficou pensativo, olhando para um lugar indefinido, recorrendo à memória para poder escrever essa palavra. Adryan fez datilologia para si, assim como uma criança ouvinte pronunciaria para si as letras que pretende escrever quando está pensando sobre elas. Inicialmente, sinalizou por meio do alfabeto manual C-S e em seguida A-S, sempre pensativo, escreve, apaga e retoma a datilologia C-A, questiona se realmente é o A; e, por último faz as seguintes letras por meio da datilologia para si A-C-A-S-A, coloca a mão no rosto, tentando se lembrar como escreve e continua fazendo datilologia, A-S. Quando a criança terminou de escrever, a pesquisadora pergunta o que escrevera e ele fez o sinal de “casa”, não usou a datilologia. Adryan não respondeu quando a pesquisadora pergunta se ele escrevera “uma casa” ou “muitas casas”.

Para Gesueli (1998), a criança traz os conhecimentos linguísticos que possuem para a realização das atividades de escrita, sinalizando para si mesma e depois realizam o registro da palavra, assim como os ouvintes tentam escrever a partir de sua fala. O fato de a criança fazer datilologia para si própria também pode se caracterizar como uma fala egocêntrica, tendo em vista que a relação entre o pensamento e a palavra é um processo, um movimento contínuo, de duas vias, do pensamento para a palavra e vice-versa (VIGOSTY, 2001). Neste sentido, a criança recorre à fala egocêntrica, como uma função ligada ao pensamento, sendo utilizada na solução de problemas como um instrumento intrapsíquico, ou seja, individual.

Quando a pesquisadora mostrou os pijamas dos animais não foi necessário explicar ao Adryan que as respectivas estampas tinham relação com cada um deles, o próprio colaborador percebeu, fazendo comentários e criando histórias sobre isso. Entretanto, nessa mesma situação com as outras crianças foi a pesquisadora quem iniciou tais considerações sobre os pijamas. Adryan desenhou o rosto do tigre no pijama do animal e pintou com as cores

correspondentes, fazendo relação da cor do tigre com refrigerante de laranja.

No momento que Adryan foi filmado com o *smartphone* contou detalhes e coisas sobre os pijamas de cada animal, com segurança e fluência na língua de sinais, sentindo-se familiarizado com a câmera a sua frente; porém, ao ser solicitado que escrevesse a carta resposta na atividade de produção do texto do gênero carta, ele pensou que iria copiar o texto do envelope e a pesquisadora explicou que ia escrever uma carta respondendo à menina sobre a festa. No início, o colaborador disse que não sabia escrever a carta, que estava pensando e, finalmente, começou a escrever. Novamente, ficou pensativo e faz datilologia para si, sinalizando a letra “E” e, posteriormente, a “G”; após esse momento, escreveu sem pausar. Adryan escreveu várias letras juntas, sem separação, em duas linhas da folha, como se fosse uma só palavra em cada linha. Apesar de sua escrita não ter sentido, o colaborador escreve com letra cursiva e na sua escrita se evidencia que ele conhece algumas propriedades do sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2012), demonstrando quando faz a junção consoante e vogal e/ou consoante, consoante e vogal. Constata-se que Adryan considera que um texto é algo escrito por muitas letras, por isso as escreve seguidamente, sem espaçamento.

Foi perguntado ao colaborador se ele sabia o que tinha escrito e ele respondeu que sim, a pesquisadora perguntou o que era, sendo que inicialmente Adryan hesitou em responder e, posteriormente, disse que na primeira linha estava escrito o nome de vários animais e na segunda era sobre suas roupas. A pesquisadora solicitou que ele escrevesse o nome do tigre, assinando a carta, pois queria ver como Adryan escreveria esta palavra. Inicialmente, o colaborador não escreveu, distraído-se com o boneco do animal. A pesquisadora solicitou que guardasse a carta no envelope; neste momento, ele começou a escrever, fez datilologia com a letra S e escreveu LEÃO. Quando perguntado o que escrevera disse: “tigre, animais vários, resposta com vários nomes”.

Diante da diferença de conhecimento de Adryan em relação às coisas que conta e às que escreve, a pesquisadora pediu que o colaborador escrevesse mais uma carta para verificar como produziria o próximo texto. Tendo em vista que Adryan contara histórias sobre o seu cachorro, a pesquisadora o convidou para escrever uma carta para o seu animal e a criança aceitou. Antes de começar, contou outras histórias e depois escreveu; inicialmente, pensou sobre como era o nome do seu cachorro e, em seguida começou a escrever. A escrita dessa carta foi realizada da mesma forma que a carta anterior, o colaborador anotou várias letras juntas, sem espaçamento, como se fosse uma só palavra em apenas uma linha. Ao ser perguntado o que escrevera, Adryan respondeu que era sobre a roupa do cachorro. A pesquisadora pediu que assinasse a carta e a criança escreveu o seu nome.

Nesta entrevista, evidenciou-se que ao mesmo tempo que Adryan tem bastante conhecimento das coisas que o rodeiam e interage ricamente em língua de sinais, ele apresenta muita resistência para escrever, talvez por ter dúvidas sobre como registrar as palavras, havendo a hipótese de que a criança tem consciência que a escrita denota o objeto, mas ainda não entendeu como funciona o mecanismo do sistema da escrita alfabética. Machado (2000, p. 177), em sua tese sobre a psicogênese da escrita em crianças surdas, afirma que “(...) essas crianças compreenderam “como” a escrita representa sem a compreensão “do que” representa”, cujos dados mostram que a escrita possui características que revelam a sua natureza “alfabética”, independente de sua fonetização.

Desta forma, Adryan transita entre copiar e tentar escrever, a partir de sua recorrência à memória. A cópia exige um esforço menor do que escrever partindo de suas ideias, ocasionando que a criança recorra a essa ação. Adryan possui uma letra bonita e é perspicaz, podendo estar cumprindo os rituais de sala de aula (GOES; TARTUCI, 2014), fazendo cópias ao incorporar artifícios que “simulam” a vivência do processo de letramento, com pouca aprendizagem efetiva de como se escreve as palavras e um texto.

Assim como na entrevista de Pedro, constatou-se a familiaridade de Adryan com as tecnologias e com a gravação, sendo que em determinado momento o colaborador solicitou para que fosse filmado. As crianças e jovens do período atual nasceram em uma era digital (PALFREY; GASSER, 2011), e as tecnologias fazem parte de seu cotidiano. No caso das pessoas surdas, tais recursos têm se caracterizado como importantes ferramentas para o letramento visual, tendo em vista os textos multimodais, conforme apontam Figueiredo e Guarinello (2013).

Um fato interessante é que Adryan tem apenas oito anos e contou à pesquisadora que nasceu surdo porque tinha bolinhas vermelhas no corpo quando era bebê, tendo consciência sobre a sua surdez.

10 AS EXPERIÊNCIAS E AS PALAVRAS DO JOÃO VICTOR

Este capítulo é composto pela entrevista com o colaborador João Victor, incluindo as produções escritas e as percepções da pesquisadora sobre as atividades realizadas pela criança.

Na data da entrevista João Victor tinha nove anos de idade e cursava o segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. João Victor é surdo e neste período estava em fase de aquisição da língua de sinais, propiciada pelo contato com seus pares no ambiente escolar. Portanto, fazia uso da Libras misturada com gestos caseiros.

Na entrevista a pesquisadora será identificada com “P” e João Victor como “JOÃO VICTOR”. A entrevista é uma tradução interlingual da Libras para a Língua Portuguesa. Os trechos que estão entre parênteses indicam a movimentação corporal e ações da pesquisadora e do entrevistado.



10.1 ENTRE LETRAS E DESENHOS

ENTREVISTA COM O COLABORADOR JOÃO VICTOR

P: Oi. Tudo bem?

JOÃO VICTOR: Sim (balança a cabeça afirmativamente).

P: Qual é o seu nome?

JOÃO VICTOR: Meu nome é J-O-Ã-O V-I-C-T-O-R. Meu sinal é esse (faz o sinal).
Segundo ano.

P: Segundo ano? Você estuda o segundo ano?

JOÃO VICTOR: Sim (balança a cabeça afirmativamente). Segundo ano.

P: Que legal! Meu sinal é esse (faz o sinal).

JOÃO VICTOR: Tá.

P: Meu nome é R-O-S-A-N-E. Entendeu?

JOÃO VICTOR: Sim.

P: Vou te mostrar uma história bem legal. Ok?

JOÃO VICTOR: Sim!

P: Mas, primeiro vou pedir para você fazer uma coisa. Espera um pouco.

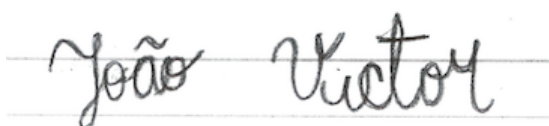
JOÃO VICTOR: Tá.

P: (Pega o bloco de papel e o lápis, coloca-os na mesa, posicionando-os para que João escreva). Escreva o seu nome, coloque o seu nome aqui (apontando o papel).

JOÃO VICTOR: Tá. (Começou a escrever). Errei aqui... A borracha.

P: (Pega a borracha e entrega a João Victor).

JOÃO VICTOR: (Apaga e continua a escrever. Quando termina apenas olha para a pesquisadora).

A photograph of a handwritten signature 'João Victor' written in cursive on a piece of lined paper. The signature is written in dark ink and is centered on the page.

P: Que legal! Nome bonito.

JOÃO VICTOR: Sim.

P: Vou mostrar a história agora. Deixa esse aqui (referindo-se ao bloco de papel). Veja (abre o vídeo da primeira parte da história).

JOÃO VICTOR: (Assiste ao vídeo. Conforme a história vai sendo contada, João Victor esboça sorriso e discretamente balança a cabeça como se estivesse interagindo com a contadora da história do vídeo. Assiste atentamente).

P: Você viu? (Ao terminar o vídeo).

JOÃO VICTOR: Sim.

P: Vou mostrar o livro da história (pega o livro e mostra para o João Victor).

JOÃO VICTOR: (Pega o livro e começa a folheá-lo).

P: A menina (mostrando a imagem da menina Viviana).

JOÃO VICTOR: Sim (continua a folhear o livro).

P: O que é isso (apontando a imagem da girafa).

JOÃO VICTOR: Girafa.

P: Esses aqui são os animais (apontando a imagem dos animais).

JOÃO VICTOR: Sim.

P: O que a menina está fazendo aqui (aponta a imagem da menina escrevendo cartas).

JOÃO VICTOR: Menina está escrevendo.

P: Sim, escrevendo.

JOÃO VICTOR: A girafa. Os animais (apontando as imagens no livro). O leão (continuando a folhear o livro, brinca com a carta resposta do leão).

P: É a carta que ele escreveu.

JOÃO VICTOR: (Balança a cabeça afirmativamente. Continua a folhear o livro, brincando com as cartas do livro).

P: Festa de aniversário da menina. Festa de aniversário da menina (apontando a respectiva imagem no livro).

JOÃO VICTOR: (Balança a cabeça afirmativamente).

P: Aqui é a vela do bolo.

JOÃO VICTOR: (Continua a folhear o livro).

P: Você viu? A menina escreveu carta para os animais. Quer ver? (Quando João termina de ver a história, a pesquisadora pega o livro e mostra as cartas que a menina enviou aos animais).

JOÃO VICTOR: Sim.

P: Aqui (aponta a imagem da menina escrevendo carta), a menina escreveu carta para o leão (aponta a carta convite enviado ao leão). Aqui, escreveu para esse (apontando para o pinguim). Escreveu carta para cada um.

JOÃO VICTOR: Sim.

P: Vou te mostrar (mostrando a parte do vídeo em que é contada a parte dos convites para os animais). Veja.

JOÃO VICTOR: Olha. (Aponta a história no notebook e continua a assistir).

P: A menina escreveu carta para o leão. Vou te mostrar outro vídeo com a carta. (Mostra a parte do vídeo correspondente à carta convite enviada ao leão). Veja (apontando o vídeo).

JOÃO VICTOR: (Assistiu atentamente e quieto).

P: Viu? Gostou?

JOÃO VICTOR: Sim.

P: Quem a menina convidou para a festa de aniversário?

JOÃO VICTOR: Já!

P: Os animais. Vou mostrar os animais, ok?

JOÃO VICTOR: Tá.

P: (Pega os bonecos dos animais que são personagens do livro, entrega o boneco da menina ao João Victor) Quem é essa?

JOÃO VICTOR: Criança (não usou o sinal de criança, colocou a mão a sua frente com a palma virada para baixo, referindo-se a uma criança ou pessoa pequena).

P: É uma menina ou menino?

JOÃO VICTOR: Menina (respondeu pensativo).

P: Sim. (Entregou o boneco do urso a ele). Quem é?

JOÃO VICTOR: Urso.

P: Sim. Quem é? (Entregando o boneco do jacaré ao João).

JOÃO VICTOR: Jacaré (fez o sinal com as mãos ocupadas pelos bonecos).

P: Deixe-os aqui (apontando a mesa).

JOÃO VICTOR: (Colocou os bonecos na mesa).

P: Quem é esse? (Apontando o jacaré).

JOÃO VICTOR: Jacaré.

P: Isso! (Entrega o boneco do pinguim a ele).

JOÃO VICTOR: Pinguim (respondeu sem que a pesquisadora perguntasse).

P: Sim. (Entregou o boneco do polvo ao João Victor).

JOÃO VICTOR: Polvo, polvo.

P: Sim, o polvo. (Entregou o boneco do leão ao João Victor).

JOÃO VICTOR: Leão.

P: Sim, o leão. (Entregou o boneco da girafa ao João Victor).

JOÃO VICTOR: Girafa.

P: Sim. (Entregou o boneco do macaco ao João Victor).

JOÃO VICTOR: O macaco (em seguida, brincou com o boneco).

P: Sim! A menina convidou todos esses animais para a festa de aniversário.

JOÃO VICTOR: (Balançou a cabeça afirmativamente).

P: Ela fez aniversário (apontando a menina Viviana). Que idade você tem agora?
Qual é a sua idade? Qual idade?

JOÃO VICTOR: Oito.

P: Oito?

JOÃO VICTOR: Não, não! Desculpe, é nove.

P: Já nove? Que legal.

JOÃO VICTOR: (Brinca com os bonecos dos animais).

P: Você gostou? (Referindo aos bonecos).

JOÃO VICTOR: (Continua brincando com os bonecos).

P: (Posiciona o bloco de papel em frente ao João Victor).

JOÃO VICTOR: (Pega todos os bonecos e continua brincando com ele).

P: Deixe-os na mesa (referindo-se aos bonecos). Agora você vai escrever os nomes deles. (Pega o boneco do leão) Você vai escrever o nome dele aqui (apontando o bloco de papel).

JOÃO VICTOR: (Olha pensativo, para a pesquisadora).

P: Tenta, tenta. Aqui, escreva o nome dele aqui (apontando, na folha de papel, o lugar para que João escreva o nome do leão).

JOÃO VICTOR: (Continua pensativo) eu não sei.

P: Não sabe? Tenta, tenta!

JOÃO VICTOR: (Continua pensativo).

P: Como você acha que é?

JOÃO VICTOR: Não sei.

P: Não sabe?

JOÃO VICTOR: Não sei.

P: (Entrega o livro ao João Victor) Aqui tem o nome, tem o nome (segurando o boneco do leão na mão).

JOÃO VICTOR: (Folheia o livro, abre na página que tem as cartas referentes ao leão). Aqui (aponta o nome da menina Viviana no envelope da carta resposta).

P: O que é?

JOÃO VICTOR: O nome.

P: Aqui é o nome da menina (pega o boneco da menina e mostra para ele).

JOÃO VICTOR: Aqui (apontando o endereço da Viviana na carta resposta, próximo ao selo com foto do leão).

P: Esse é o leão, aqui é menina (mostrando a imagem e o nome de cada um, respectivamente).

JOÃO VICTOR: (Aponta o nome da Viviana na carta resposta e no envelope).

P: (Mostra a capa do livro, aponta o nome da Viviana e a imagem da menina).

JOÃO VICTOR: (Aponta a imagem do leão na carta convite).

P: Nome?

JOÃO VICTOR: (Aponta o local com o nome e endereço do leão na carta convite).

P: Ok! Vamos tentar outro. (Entrega o boneco do pinguim ao João Victor) Você sabe o nome dele?

JOÃO VICTOR: (Fica pensativo).

P: Tenta colocar o nome aí (apontando o papel).

JOÃO VICTOR: (Pega o lápis, posicionando-se para escrever. Fica pensativo, com uma mão segura o lápis e com a outra soletra algumas letras usando o alfabeto manual) S-M-O. (Continua muito pensativo).

P: Se você errar, não tem problema. Pode errar, não tem problema. Tenta escrever. Não precisa se preocupar, pensa e depois escreve. Tá bom?

JOÃO VICTOR: (Pensou, pensou e começou a escrever. Parou ficou pensativo novamente). L-E-L-E (soletrou usando o alfabeto manual e voltou a escrever. Quando terminou, olhou para a pesquisadora).

P: Acabou?

JOÃO VICTOR: (Afirmou, manifestando-se corporalmente). (A figura mostra a sequência das escritas dos nomes)

MALE
ELJAI
FEFKLN
JMLWAI
IAZXIK
CGMOTIFV
WZIKM
VIVIANA

P: (Folheia o livro para ver a ordem dos animais e entrega o boneco do jacaré) Você

sabe o nome dele?

JOÃO VICTOR: (Fica pensativo e começa a fazer datilologia) U-E-L-J-O-I. (Quando terminar de fazê-lo por meio do alfabeto manual, olha para a pesquisadora).

P: Ok, tenta escrever aqui (aponta o papel).

JOÃO VICTOR: (Começa a escrever, sendo que com uma mão ele escreve e com a outra ele faz datilologia L-J-C... A-I. (Quando terminar, olha para a pesquisadora).

P: Terminou esse (aponta o jacaré)?

JOÃO VICTOR: (Confirmou).

P: (Entregou o boneco da girafa ao João Victor) O nome dela?

JOÃO VICTOR: (Aponta a carta convite para a girafa, no livro).

P: Tenta escrever aqui (aponta o papel).

JOÃO VICTOR: (Começa a escrever. Quando termina, olha para a pesquisadora).

P: Tá! (Coloca ao boneco do polvo ao lado de João Victor).

JOÃO VICTOR: (Sem que a pesquisadora solicitasse, João começa a escrever).

P: Esse aqui (Coloca ao boneco do macaco ao lado de João Victor).

JOÃO VICTOR: (Imediatamente começa a escrever).

P: (Quando João Victor terminou, a pesquisadora mostrou e colocou o boneco do urso ao seu lado).

JOÃO VICTOR: (Começou a escrever).

P: (Quando João Victor terminou de escrever, a pesquisadora pegou o boneco da girafa) Vou te perguntar: o nome da girafa, onde está escrito aí? Qual é?

JOÃO VICTOR: (Apontou um dos nomes que havia escrito)

P: Aqui?

JOÃO VICTOR: Sim.

P: Outro (pega o boneco do jacaré). E esse?

JOÃO VICTOR: Aqui (aponta um dos nomes que escreveu).

P: (Pega o boneco do macaco). E esse?

JOÃO VICTOR: Aqui (aponta outro nome que escreveu).

P: (Pega o boneco do urso). E esse?

JOÃO VICTOR: Aqui (aponta outro nome que escreveu).

P: Tenta, novamente, escrever o nome do macaco aqui (aponta o papel).

JOÃO VICTOR: (Escreve). Escreveu palavra diferente do que era para escrever.

P: Ok, muito bem! Agora...

JOÃO VICTOR: E ela? (Aponta o boneco da menina).

P: Quer escrever?

JOÃO VICTOR: Sim.

P: Ok. (Coloca o boneco da menina próxima a ele).

JOÃO VICTOR: (Começa escrever. Disfarçadamente, copia o nome da Viviana da capa do livro, que estava em cima da mesa). A-A (ao final faz datilologia).

P: Muito bem! Parabéns! Agora, veja o que eu vou mostrar. (Primeiramente, organiza os bonecos lado a lado na mesa e pega as cartas convites impressas). A menina (pegou o boneco respectivo) enviou carta para o leão, para o pinguim; enviou cartas. (Pegou o livro e mostrou as cartas enviadas aos animais) A carta dele (leão) e dele (pinguim); escreveu para esse (jacaré), escreveu para esse (polvo), escreveu para essa (girafa), escreveu para esse (macaco) e esse (urso).

JOÃO VICTOR: (Observa atentamente).

P: (Pega os envelopes com as cartas - convites - impressas e, também, o boneco da menina, simulando que ela está entregando a carta ao jacaré). Aqui, o nome; a carta foi enviada para ele (faz o movimento em direção ao jacaré).

JOÃO VICTOR: (Pega o boneco do jacaré e o respectivo envelope, colocando-os juntos nas mãos).

P: Abra o envelope (auxilia a criança). Deixe-o aqui (referindo-se a deixar o boneco do jacaré na mesa). Veja o que tem dentro do envelope.

JOÃO VICTOR: (Abre o envelope, pega a carta impressa e permanece olhando-a como se estivesse lendo).

P: Essa carta é o convite para a festa de aniversário.

JOÃO VICTOR: Sim. (Colocou a carta de voltou no envelope).

P: Coloque-a aqui em cima (referindo-se a deixar a carta em cima do boneco do jacaré).

JOÃO VICTOR: (Coloca a carta em cima do boneco do jacaré).

P: (Pega o envelope e simula que a menina está entregando a carta para o jacaré. Entrega outro envelope ao João Victor). De quem é (mostrando os animais)? Qual é o nome?

JOÃO VICTOR: (Olha no envelope atentamente). Dele (aponta o leão).

P: Veja dentro do envelope, para quem é?

JOÃO VICTOR: Dela (apontando a girafa).

P: Isso, parabéns!

JOÃO VICTOR: (Olha a carta atentamente como se estivesse lendo). Sim! (Dobra a carta e coloca no envelope).

P: Coloque aqui (colocando a mão em cima da girafa).

JOÃO VICTOR: (Colocou o envelope em cima da girafa).

P: (Entrega outro envelope ao João Victor).

JOÃO VICTOR: (Olha atentamente o envelope e os bonecos dos animais).

P: De quem é? Tire a carta do envelope.

JOÃO VICTOR: É dele (aponta o polvo).

P: Veja.

JOÃO VICTOR: (Olha a carta, faz expressão de quem está pensando e aponta o pinguim). É dele!

P: Certo.

JOÃO VICTOR: (Permanece olhando a carta e coloca no envelope).

P: Entrega para ele (referindo-se ao pinguim).

JOÃO VICTOR: (Coloca o envelope em cima do pinguim).

P: (Entrega outro envelope a ele).

JOÃO VICTOR: (Olha para o envelope, para o endereço, e aponta o leão) É dele. (Abre a carta, olha atentamente, devolve-a ao envelope e coloca em cima do boneco do leão).

P: (Entrega outro envelope a ele).

JOÃO VICTOR: (Olha atentamente o envelope escrito, olha os animais na mesa e aponta o polvo). É dele.

P: Veja.

JOÃO VICTOR: (Olha a carta) Não é dele (apontando o polvo), é dele (aponta o macaco).

P: Certo.

JOÃO VICTOR: (Guarda a carta no envelope e coloca me cima do boneco do macaco).

P: (Entrega outro envelope ao João Victor).

JOÃO VICTOR: (Olha o envelope e aponta o polvo). É dele.

P: Veja!

JOÃO VICTOR: (Olha a carta, fica pensativo). Esse ou este? (Apontando o polvo e o urso). É esse (aponta o urso).

P: Sim.

JOÃO VICTOR: (Olha a carta) Sim! (Coloca a carta no envelope e em seguida coloca o envelope em cima do boneco do urso).

P: Certo. (Entrega o último envelope ao João Victor).

JOÃO VICTOR: (Olha dentro do envelope). É dele!

P: Certo!

JOÃO VICTOR: (Abre a carta, olha atentamente, devolvendo-a ao envelope. Em seguida, coloca o envelope em cima do boneco correspondente).

P: (Pegou o boneco da menina e movimentou-o em direção às cartas com seus respectivos animais, como se estivesse entregando a carta a cada uma) Ela enviou carta aos animais.

JOÃO VICTOR: Sim.

P: Mas, está faltando um animal para ir junto à festa. Vamos ajudar a menina a escolher um animal para ir à festa? Vamos ajudar?

JOÃO VICTOR: Vamos.

P: Espere um pouco. (Organiza os materiais na mesa e pega os bonecos de animais

que não são personagens do livro, os dedoches). Veja (mostra os animais para ele e entrega o boneco do sapo).

JOÃO VICTOR: (Pega e olha atentamente, coloca os dedos nos buraquinhos como se fossem as perninhas do animal e brinca que o animal está andando na mesa).

P: Gostou desse?

JOÃO VICTOR: Não! (Olha para os outros animais)

P: Não?! O que é esse?

JOÃO VICTOR: Sapo.

P: Sim. (Entrega o boneco do rato a ele). O que é?

JOÃO VICTOR: Rato.

P: (Mostra o boneco do elefante).

JOÃO VICTOR: Elefante.

P: Sim. E esse? (Mostra o boneco da ovelha).

JOÃO VICTOR: (Hesita, faz gestos como se o animal fosse macio, com pelos).

P: Ovelha (faz o sinal de ovelha).

JOÃO VICTOR: Ovelha (repete o sinal).

P: (Mostra o boneco do porco).

JOÃO VICTOR: Porco (não faz o sinal de porco, usa o gesto imitando o rabinho enroladinho para se referir ao porco).

P: Porco (faz o sinal de porco).

JOÃO VICTOR: Porco (repete o sinal).

P: (Mostra o boneco da galinha).

JOÃO VICTOR: Galinha.

P: Sim. (Mostra o boneco do cavalo).

JOÃO VICTOR: Cavalo.

P: Isso. (Mostra o boneco do coelho).

JOÃO VICTOR: Coelho.

P: Isso. (Organiza os bonecos dedoches na mesa) Agora você vai escolher um. Veja (aponta os dedoches), escolha um para ir à festa junto. Escolha um deles. Qual?

JOÃO VICTOR: (Rapidamente pega o dedochê do rato).

P: Você gostou desse?

JOÃO VICTOR: Sim (balança a cabeça afirmativamente).

P: Ok. Ele (aponta o boneco do rato) vai à festa junto com esses aqui (aponta os bonecos dos animais personagens do livro). Ok?

JOÃO VICTOR: (Balança a cabeça afirmativamente).

P: (Organiza os bonecos dedoches na mesa, pega o bloco de papel e posiciona para que João Victor escreva). Você sabe escrever o nome dele (do rato) aqui? Você sabe escrever o nome aqui (aponta o papel)?

JOÃO VICTOR: (Permanece pensativo, pega o lápis e começa a escrever com o dedochê do rato encaixado em seus dedos. Quando termina, deixa o lápis na mesa).

P: Você sabe escrever o nome de desses aqui (mostra os demais bonecos dedoches)?

JOÃO VICTOR: Não.

P: Não? (Mostra os bonecos do sapo e do elefante) Não?

JOÃO VICTOR: Não.

P: (Coloca os bonecos do sapo e do elefante, juntamente como os da galinha e do porco) Nada? Sabe o nome desses aqui (apontando os animais)?

JOÃO VICTOR: Esses aqui (apontou a galinha, o porco e o cavalo).

P: Você sabe o nome desses três?

JOÃO VICTOR: Sim.

P: (Pega o boneco da galinha) Escreva aí.

JOÃO VICTOR: (Começa a escrever. Olha para o boneco da galinha e continua a escrever. Olha para o boneco do porco e escreve. Olha o boneco do cavalo e continua a escrever. Quando termina, encosta na cadeira). (A figura mostra a escrita dos nomes do Rato, Galinha, Porco e Cavalo)



P: Vou fazer uma pergunta: aqui (aponta o nome escrito), você escreveu o nome de qual deles? Aqui, qual deles (mostra os animais)? Aqui (aponta o primeiro nome) é dele (do rato) e aqui (aponta o segundo nome escrito)?

JOÃO VICTOR: Aqui é dele (do rato). Aqui é dela (da galinha). Aqui é dele (do porco) e aqui é dele (do cavalo).

P: Ok. Certo! (Aponta os dedoches que estavam na mesa) Estes aqui eu vou guardar e esse (o rato) fica aí com você.

JOÃO VICTOR: Sim. (Brinca com o dedoches do rato).

P: O rato precisa de carta convite. A menina precisa escrever uma carta para ele ir junto à festa, igual às cartas deles, uma carta igual (aponta os animais personagens do livro com as suas respectivas cartas). Ok?

JOÃO VICTOR: Sim.

P: (Pega o envelope da carta convite enviada para a girafa e aponta os dados de endereço do animal) A menina colocou o nome da girafa aqui (apontando o respectivo boneco), o lugar da rua, o lugar da casa. O lugar da casa aqui (aponta o endereço escrito). Aqui (aponta o endereço novamente) está escrito que a girafa mora na floresta cheia de árvores.

JOÃO VICTOR: Sim (balança a cabeça afirmativamente).

P: (Pega o envelope da carta convite do pinguim) Aqui está escrito que o pinguim mora em lugar frio. (Abre o envelope, pega a carta, mostra as imagens da neve na carta). Frio.

JOÃO VICTOR: (Apenas observa).

P: Você vai fazer uma carta para ele (o rato) ir á festa, ok?

JOÃO VICTOR: (Concorda e começa a brincar com o dedoches do rato).

P: (Pega a atividade da carta convite do rato para João Victor completar). Aqui tem o nome e aqui tem a imagem dela (referindo-se á menina Viviana assinando a carta no final). Aqui tem ele (a imagem do rato) e aqui é o nome (mostrando o espaço para completar no início da carta). Aqui é o nome do rato (entrega o lápis ao João Victor).

JOÃO VICTOR: (Começa a escrever. Usando o alfabeto manual, faz datilologia discretamente com as letras G-Y-I, como se estivesse pensando, porém não houve clareza se as letras soletradas foram essas. Ao finalizar, olha para a pesquisadora).



P: Ok! Agora precisa colocar a carta no envelope, mas primeiro...

JOÃO VICTOR: (Antes que a pesquisadora concluísse as orientações, João Victor começou a dobrar a carta para colocá-la no envelope).

P: (Balança a cabeça afirmativamente).

JOÃO VICTOR: (Dobra a carta apenas uma vez e tenta colocá-la no envelope).

P: Dobre novamente. Mais uma vez, de novo!

JOÃO VICTOR: (Segue as orientações da pesquisadora. Quando termina de dobrar, coloca a carta no envelope. João realiza as atividades com o dedochê do rato encaixado nos dedos).

P: (Vira o envelope) Agora, aqui você vai colocar o nome dele (do rato) e o lugar que ele mora.

JOÃO VICTOR: (Balança a cabeça afirmativamente).

P: Assim (mostrando outros envelopes). Escreva aqui o nome dele (referindo-se a escrever o nome do rato no envelope).

JOÃO VICTOR: (Começa a escrever e aguarda a inferência da pesquisadora).

P: Aqui (aponta a escrita de João Victor), onde mora o rato? Onde ele mora?

JOÃO VICTOR: (Fica pensativo) Casa. Na casa.

P: Casa?

JOÃO VICTOR: Sim.

P: Então, escreva aí (apontando o envelope).

JOÃO VICTOR: (Desenha uma casa).



P: Ok! Vou te perguntar: aqui (aponta o desenho da casa) você desenhou ou escreveu? Qual? Desenhou ou escreveu?

JOÃO VICTOR: (Ficou pensativo) É uma casa.

P: É um desenho ou uma palavra escrita? Qual?

JOÃO VICTOR: Muitas velas.

P: Velas?

JOÃO VICTOR: Sim.

P: Mas, aqui é a casa (apontando o desenho)?

JOÃO VICTOR: Sim.

P: Desenho ou palavra?

JOÃO VICTOR: (Pegou o lápis e começou a desenhar novamente. Desenhou um bolo de aniversário com velinhas).

P: O que é isso?

JOÃO VICTOR: Parabéns.

P: Parabéns?

JOÃO VICTOR: Sim.

P: Para comer? Com velinhas?

JOÃO VICTOR: Sim.

P: Vou te perguntar: é um desenho ou escrita? Qual?

JOÃO VICTOR: (Pegou o lápis e voltou a escrever. Desenhou um presente).

P: O que é isso?

JOÃO VICTOR: Um presente.

P: Um presente?

JOÃO VICTOR: Sim, presente.

P: Ok, legal! Agora esse é dele (pega o envelope e coloca junto com dedochê do rato na mesa, próximo aos demais bonecos dos animais e suas respectivas cartas). Igual!

JOÃO VICTOR: Tá.

P: Eu vou te mostrar a história de novo (pega o notebook). Os animais responderam a carta para a menina. Agora os animais escreveram carta para enviar à menina.

JOÃO VICTOR: (Observa a pesquisadora atentamente).

P: (Coloca o vídeo dessa parte da história para reproduzir) Veja! Veja!

JOÃO VICTOR: (Começa a assistir atentamente. Conforme os animais vão aparecendo no vídeo, João Victor começa a pegar os seus respectivos bonecos. Inicialmente, pega o boneco do leão).

P: (Aciona o notebook para começar a reproduzir mais uma parte da história). Veja.

JOÃO VICTOR: (Pegou o boneco da girafa. Brinca com os dois bonecos).

P: Veja (aponta o vídeo).

JOÃO VICTOR: Sim. (Pega o boneco do polvo, brinca com os três bonecos e assiste ao vídeo).

P: Esses animais enviaram carta para a menina. O que eles falaram, eles vão à festa? Eles vão?

JOÃO VICTOR: Sim.

P: Eles vão à festa?

JOÃO VICTOR: Sim.

P: Eu vou te mostrar a roupa que eles têm. Você sabe a roupa que ele (o leão) tem?

JOÃO VICTOR: Roupa azul (começou a fazer o sinal de amarelo e mudou para azul).

P: Espere, vou te mostrar. (Pega a folha com os pijamas colados e dá o pijama da girafa para João Victor) É para colar.

JOÃO VICTOR: (Pega o pijama de papel).

P: De qual animal é? De qual?

JOÃO VICTOR: (Cola no boneco da girafa).

P: Certo! (Abre o livro da história) Aqui tem, veja aqui (mostra a imagem do leão com o pijama).

JOÃO VICTOR: (Imediatamente pega o pijama do leão e cola no respectivo boneco).

P: (Entrega o pijama do urso ao João Victor).

JOÃO VICTOR: (Pega o boneco do urso e cola o pijama).

P: Certo! Certo! (Entrega o pijama do pinguim ao João Victor).

JOÃO VICTOR: (Pega o boneco do pinguim).

P: Certo!

JOÃO VICTOR: (Cola o pijama do pinguim e brinca com os bonecos).

P: (Entrega o pijama do macaco ao João Victor).

JOÃO VICTOR: (Pega o boneco do macaco e cola o pijama).

P: Certo! Certo! (Entrega o pijama do polvo ao João Victor).

JOÃO VICTOR: (Rapidamente, pega o boneco do polvo).

P: Certo!

JOÃO VICTOR: (Cola o pijama no boneco e brinca com ele).

P: Certo! (Entrega o pijama do jacaré ao João Victor).

JOÃO VICTOR: (Pegou o boneco do jacaré e colou o pijama rapidamente).

P: O que é isso? (Apontando para o desenho no pijama do macaco).

JOÃO VICTOR: Banana. Banana.

P: Isso! A roupa combina com o macaco, por que ele come banana. Ele gosta de comer banana! (Pega o boneco do jacaré) E isso aqui? (Apontando para o desenho no pijama do jacaré).

JOÃO VICTOR: Escova de dente.

P: Isso! Combina com ele, por que o jacaré tem dentes grandes e precisa escová-los (usa classificador). Esse aqui (aponta para o desenho no pijama da girafa).

JOÃO VICTOR: (Interrompe a pesquisadora) Nuvens.

P: ...Ela é alta... Isso! Têm nuvens. A girafa é alta e fica perto das nuvens. (Pega o boneco do pinguim e aponta o desenho no pijama).

JOÃO VICTOR: (Aproxima-se) Não estou vendo! (Pega o boneco do pinguim e olha bem de perto).

P: (Pega o livro e mostra o desenho do pijama do pinguim). Olha aqui.

JOÃO VICTOR: (Olha atentamente).

P: Esqui! Para esqui na neve! (Usa classificador). E esse aqui (aponta o pijama do polvo)?

JOÃO VICTOR: Números.

P: Isso! Oito!

JOÃO VICTOR: Oito! Seis (Ficou duvidoso).

P: São as pernas do polvo. A roupa combina com ele.

JOÃO VICTOR: Sim!

P: (Pega o boneco do rato) E esse aqui? Esse aqui, que roupa tem?

JOÃO VICTOR: Não sei.

P: Vamos fazer?

JOÃO VICTOR: (Hesitou).

P: Vamos fazer?

JOÃO VICTOR: Vamos (concorda).

P: (Entrega um pijama em branco para João Victor estampar para o rato).

JOÃO VICTOR: (Pega o pijama e observa atentamente).

P: Mas, precisa desenhar nele, igual a esses (aponta para os pijamas dos outros animais). O desenho precisa combinar com o rato.

JOÃO VICTOR: (Colocou o pijama encaixado no rato).

P: (Coloca os lápis de cor na mesa).

(Interrupção)

JOÃO VICTOR: (Começa a desenhar no pijama, deixa o lápis grafite e pega os gizes de cera e começa a pintar. Quando termina de pintar, coloca o pijama sobre o boneco do rato).

P: Vamos colar (pega a fita adesiva e corta um pedaço).

JOÃO VICTOR: (Pega o pedaço da fita adesiva e tenta colar no verso do pijama do rato).

P: (Corta mais um pedaço da fita adesiva e ajuda a criança a colar no pijama de papel).

JOÃO VICTOR: (Tira o papel da fita adesiva).

P: Certo! (Corta um terceiro pedaço da fita e entrega ao João).

JOÃO VICTOR: (Cola no verso do pijama).

P: Certo! Coloque aqui (aponta o boneco do rato).

JOÃO VICTOR: (Colou o pijama no boneco do rato).

P: Certo! Certo!

JOÃO VICTOR: (Colocou o dedo no dedoche e brincou com o rato).

P: Que legal!

JOÃO VICTOR: Sim.

P: O que é isso? (apontando o desenho que João Victor fez no pijama).

JOÃO VICTOR: (Uniu os dedos indicadores e polegares das mãos formando a figura de um losango).

P: É de comer?

JOÃO VICTOR: Sim.

P: É queijo?

JOÃO VICTOR: Sim.

P: Aqui? (Aponta o desenho novamente).

JOÃO VICTOR: Sim.

P: Legal! O rato gosta de comer esse? (Aponta o queijo).

JOÃO VICTOR: Sim.

P: O queijo! Esse aqui (aponta o desenho) é queijo. (Faz o sinal de queijo para João Victor conhecer).

JOÃO VICTOR: (Presta atenção e balança a cabeça afirmativamente).

P: Agora vou mostrar... (Organiza os materiais que estão na mesa).

JOÃO VICTOR: (Brinca com o dedoche do rato).

P: (Pega os envelopes das cartas resposta). Essas são as respostas que os animais escreveram.

JOÃO VICTOR: (Imediatamente pega um dos envelopes, abre pega a carta resposta e olha).

P: (Aponta a imagem na carta) O que tem aqui? (Mostra o boneco da girafa).

JOÃO VICTOR: (Guarda a carta no envelope).

P: (Mostra a carta resposta no livro).

JOÃO VICTOR: Sim.

P: Ela (a girafa) respondeu e enviou para a menina.

JOÃO VICTOR: Sim.

P: (Pega o boneco da girafa e faz de conta que ele está entregando a carta resposta para a menina Viviana. Deixa a carta em cima do boneco da menina. Entrega outra carta resposta para o João Victor) De quem é?

JOÃO VICTOR: (Pega o envelope e abre para ver a carta).

P: (Coloca os demais bonecos próximos ao João Victor).

JOÃO VICTOR: (Abre a carta e aponta a imagem do urso) Esse. (Imediatamente, pega o boneco do urso) Esse.

P: Entrega para a menina.

JOÃO VICTOR: (Colocou a carta resposta do urso sobre o boneco da menina).

P: (Entrega outra carta resposta para o João Victor).

JOÃO VICTOR: (Abre o envelope, abre a carta e vê a imagem do jacaré. Simula que o jacaré está entregando a carta para a menina e deixa a carta sobre o boneco dela).

P: Certo! (Entrega mais uma carta resposta para o João Victor).

JOÃO VICTOR: (Pega o envelope, passa o dedo no endereço escrito no envelope, como se estivesse lendo e, após, pega a carta. Em seguida, pega o boneco do leão e simula que ele está entregando a carta para a menina. Deixa a carta sobre o boneco dela).

P: Certo! (Entrega mais uma carta resposta para o João Victor).

JOÃO VICTOR: (Abre o envelope, olha a carta e pega o boneco do macaco. Repete a ação, simulando que o animal entregou a carta à menina).

P: (Entrega mais uma carta resposta para o João Victor).

JOÃO VICTOR: (Abre o envelope, olha a carta e pega o boneco do pinguim; em seguida, simula que o animal entrega a carta à menina).

P: Certo. (Entrega a última carta ao João Victor).

JOÃO VICTOR: (Repete a ação: abre o envelope, olha a carta, vê a imagem do animal e pega o boneco do polvo. Simula que o polvo entrega a carta à menina).

P: Certo. (Pega outro envelope para entregar ao João, mas percebe que esse não é necessário, pois está vazio) Não, esse não!

JOÃO VICTOR: (Sorri) Dá-me! Dá-me! (Pega o envelope).

P: Esse não tem carta!

JOÃO VICTOR: (Abre o envelope e vê que está vazio).

P: (Aponta o boneco do rato) Ele também não tem! (Entrega o envelope da carta resposta do rato ao João Victor) É dele (do rato).

JOÃO VICTOR: (Pega o envelope e abre).

P: Cadê a carta, cadê?

JOÃO VICTOR: (Olha dentro do envelope vazio e fica pensativo). Não sei!

P: Vamos fazer?! Mas, primeiro... Espera, espera...!

JOÃO VICTOR: (Coloca o boneco do rato dentro do envelope e tira no mesmo momento).

P: (Pega uma folha do bloco de papel). Agora (pega o boneco do rato), vou mostrar uma coisa para você fazer igual! (Mostra parte do vídeo no computador). Olha lá, olha, você vai explicar, vai mostrar o desenho. Você vai fazer igual, vai pegar o rato e explicar o que é que tem desenhado no pijama dele, ok! Eu vou filmar você igual ao vídeo. (Pesquisadora pega o *smartphone* e se posiciona em frente ao João Victor para filmá-lo). Venha mais para cá.

JOÃO VICTOR: (Senta mais à esquerda).

P: (Passa orientações à criança).

JOÃO VICTOR: (Tirou algo do bolso e mostrou à pesquisadora) Olha.

P: O que é isso?

JOÃO VICTOR: É meu, é de comer. (Guarda o objeto).

P: (Passa orientações para iniciar a filmagem).

JOÃO VICTOR: (Mostra o boneco do rato para a câmera e sorri). O rato (faz o gesto do rabo do rato), aqui, na roupa, tem o queijo (não usa o sinal de queijo, faz um losango com as duas mãos) para comer. (Coloca o dedo no dedão e brinca. Descola o pijama do rato e mostra para a câmera, cola novamente). A roupa é de manga comprida, até o pescoço. Igual aqui (aponta o boneco do rato).

P: (Termina a filmagem com *smartphone*).

JOÃO VICTOR: (Posiciona-se na mesa e pega o lápis para escrever).

P: Agora você escreve a carta. Aqui (aponta o papel), aqui. Igual a essa (pega uma carta resposta e mostra ao João Victor).

JOÃO VICTOR: (João pega a carta resposta e não pega o envelope). Só essa aqui (apontando para a carta). Vou escrever aqui (aponta o papel).

P: O que você vai fazer?

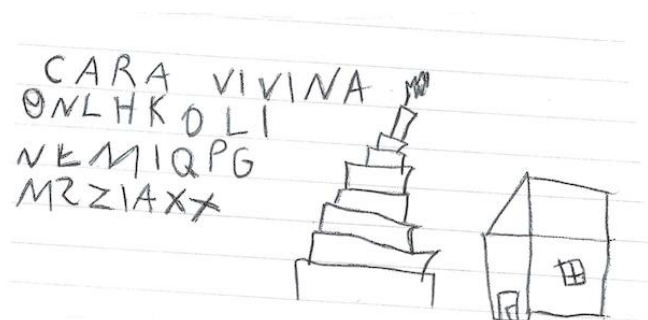
JOÃO VICTOR: (Coloca a carta resposta do pinguim ao seu lado e começa a copiá-la).

P: Vou guardar essa carta, porque essa é do pinguim. Esse aqui (aponta o rato) é diferente. Aqui, você vai fazer a carta do rato. Escreva aí.

JOÃO VICTOR: (Ficou pensativo).

P: Escreva, coloque o nome.

JOÃO VICTOR: (Ficou pensativo e começou a escrever. Quando terminou, deixou o lápis e olhou para a pesquisadora).



P: O que você escreveu aqui? (Apontou o papel escrito). O que escreveu aqui?

JOÃO VICTOR: Escova de dente.

P: Ok. E aqui?

JOÃO VICTOR: Escrevi.

P: Escreveu?

JOÃO VICTOR: Sim.

P: E aqui?

JOÃO VICTOR: O rato (fez o gesto do bigodinho e rabinho do rato).

P: E aqui?

JOÃO VICTOR: (Pegou o lápis e começou a escrever novamente). Aqui (aponta o que escreveu).

P: O que você escreveu aqui?

JOÃO VICTOR: Parabéns, comer. Casa.

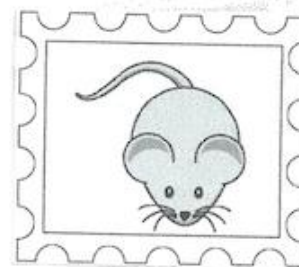
P: Ok, parabéns! Coloque a carta no envelope.

JOÃO VICTOR: Precisa cortar aqui (mostra o lugar que quer recortar).

P: (Entrega a tesourinha ao João Victor).

JOÃO VICTOR: (Recorta a folha para ficar menor e coloca a carta no envelope. Tira a carta do envelope e corta mais um pedaço do papel e coloca no envelope novamente. Quando termina, entrega o envelope á pesquisadora e coloca o rato junto com os demais animais que vão à festa da menina).

P: Parabéns!!



VIVIANA,
TRAVESSA ARENOSA, 22
COLINA VERDE À BEIRA-MAR,
INGLATERRA

10.2 AS PALAVRAS, OS DESENHOS E AS MARCAS ESCOLARES

Durante a entrevista, o colaborador João Victor se mostrou uma criança quieta, introspectiva e observadora, tendo realizado as atividades propostas pela pesquisadora, assim como os demais colaboradores. Entre os pontos que se destacaram na sua entrevista estão, além do uso de desenhos para complementar a escrita convencional, as marcas de suas experiências escolares, principalmente no que se refere às suas produções escritas, como também na aquisição da língua.

João Victor se comunica e interage por meio da Libras, porém não tinha fluência nesta língua quando foi entrevistado; entretanto, estava em processo de aquisição da língua de sinais, considerando as interações e as práticas vivenciadas na escola que estudava neste período da pesquisa. Há a hipótese de que as suas experiências escolares anteriores marcaram seu percurso a partir de referenciais audiológicos e da deficiência, interferindo na aprendizagem dos conteúdos escolares como, também, na sua aquisição da linguagem; ressaltando-se que se a normalidade for definida por esses referentes, a surdez passa a ser concebida como uma deficiência que incapacita e fragiliza as pessoas surdas independentemente do tipo de escola que frequentam, diante de que a aprendizagem escolar decorre das experiências vividas neste espaço, segundo afirmam Karnopp e Lopes (2014). Esta hipótese se justifica tendo em vista que antes de frequentar a atual instituição, João Victor iniciou a sua escolaridade em escola de ouvintes, sem acesso à língua de sinais e, posteriormente, estudou, sem êxito, em uma escola de surdos, na qual a Libras - tão importante para outros aprendizados - se constituía apenas como uma disciplina da escola e não como a língua de instrução desse espaço e, portanto, não sendo tratada como um elemento identitário dos alunos surdos. Tal fato evidencia a função de disciplinamento, normalização e enquadramento dos sujeitos, que as escolas têm, independente do espaço que ocupam, conforme citado por Lopes (2007). No processo de ensino e aprendizagem, considera-se fundamental pensar a pessoa surda a partir de um contexto em que a surdez não é um limitador, mas um traço que pode estar associado às experiências visuais e a uma gama de práticas linguístico-culturais desafiadoras e fundamentais para o desenvolvimento, diante da noção de um sujeito agente, ativo sobre si mesmo (KARNOPP; LOPES, 2014).

João Victor conhece as letras e sabe registrar as suas formas, conhece as cores, mas não sabe alguns de seus sinais, identificou os animais apresentados e a maioria dos seus respectivos sinais; assim como as demais crianças, brincou com os bonecos dos animais e se interessou pela história infantil, tanto no vídeo como no livro, tendo compreensão da história contada em Libras, assim como das atividades com vocabulários e de texto, realizadas na

entrevista, mesmo com pouca fluência na Libras e no entendimento de alguns conceitos.

No início da entrevista, quando perguntado qual era o seu nome, João Victor usou a datilologia para fazê-lo, depois fez o seu sinal e a série que estudava, respondendo a essas questões de forma correta. A pesquisadora solicitou que escrevesse o seu nome, o colaborador seguiu as orientações, escrevendo-o corretamente e com letra cursiva.

Na realização das atividades com vocabulário, ao serem apresentados os bonecos de cada personagem à criança, e o livro de história, João Victor folheou-o, fez alguns comentários sobre as imagens, mas permaneceu quieto e observador na maior parte do tempo. Após sinalizar os nomes dos animais, ao ser solicitado que escrevesse os seus nomes, o colaborador disse não saber fazê-lo; a pesquisadora motivou-o e insistiu que o fizesse, mostrando os personagens e conversando sobre eles e seus nomes.



Em determinado momento, a pesquisadora deu o livro para ver se João Victor identificava o nome do leão para escrevê-lo, mas foi sem êxito. A pesquisadora solicitou que escrevesse o nome de outros animais, foi quando João Victor começou a escrever.

Ao ser solicitado que registrasse o nome do pinguim, verificou-se um comportamento diferenciado e uma possível atividade mental de recorrência ao que tem sido denominado de fala egocêntrica (VIGOSTKY, 2001); pois, inicialmente, ele fez datilologia para si, sinalizando as letras S-M-O e, posteriormente, L-E-L-E. O mesmo processo se efetivou quando escreveu o nome do jacaré; sendo que o colaborador fez datilologia usando as letras U-E-L-J-O-I, não as escrevendo, aguardando um consentimento da pesquisadora. Foi solicitado que escrevesse e, então, recorreu à memória, fazendo datilologia para si usando as letras L-J-C e depois A-I, sinalizando com uma mão e escrevendo com a outra.

Após, a pesquisadora colocou os demais animais ao seu lado, um de cada vez, para que escrevesse seus nomes, na seguinte ordem: girafa, polvo, macaco e urso. Na escrita dos nomes desses quatro animais, João Victor não recorreu à datilologia como um recurso de instrumento para a memória; ele escreveu as palavras sem hesitar. A pesquisadora perguntou

qual daqueles era o nome de cada animal, constatando-se que a escrita ainda não se caracteriza como um recurso auxiliar para se lembrar o conceito que registrou.

Assim, a pesquisadora pediu que João Victor escrevesse novamente o nome do macaco, sendo que escreveu uma palavra diferente daquela que escrevera inicialmente; na primeira tentativa, o colaborador escreveu INAZXIK e na segunda WZIKM. A forma como foi realizada a escrita revela que a criança ainda não compreendeu o mecanismo da escrita simbólica, ou seja, não compreendeu como as letras notam, empregando-as externamente e de forma imitativa, pensando que estas marcas em si poderiam ajudá-lo (LURIA, 1988). O colaborador pediu para escrever o nome da menina Viviana, tendo em vista que a pesquisadora já tinha conversado com ele sobre esse personagem e explicado sobre o nome dela na capa do livro e nos envelopes. No momento de escrever, João Victor copiou o nome da menina da capa do livro e mesmo assim faz datilologia usando as letras A-A.

Ao ser apresentado aos dedoches dos animais, o colaborador escolheu o rato para ir à festa com os demais animais, escrevendo o seu nome no papel; após, a pesquisadora perguntou se João Victor sabia escrever o nome de mais algum animal. Inicialmente, o colaborador disse não saber; e, posteriormente, disse que sabia escrever o nome da galinha, do porco e do cavalo. Foi solicitado que o colaborador escrevesse os seus respectivos nomes; ele o fez, sem hesitar, da mesma forma que registrou os nomes dos animais personagens do livro: realizou as produções de escritas em caixa alta, com exceção de seu nome, usando uma ordem diferente das letras para cada palavra, as letras não notavam uma palavra corretamente, tendo em vista que a criança ainda não havia compreendido o funcionamento do sistema de escrita alfabética. A pesquisadora perguntou de quem eram os nomes escritos e o João Victor respondeu seguindo a ordenação em que os animais estavam dispostos na mesa.

Ao manusear a carta convite de cada animal, essa ação se caracterizou mais como uma brincadeira do que uma tentativa de leitura. Na atividade da carta convite do rato, para escrever o nome desse animal, o colaborador faz datilologia para si, discretamente, com as letras G-Y-I, como se estivesse pensando sobre como escrever essa palavra; em seguida, registrou a palavra MSGAI, com a letra S espelhada. No envelope, João Victor escreveu o nome do rato da seguinte forma MSZGIA, também com o S espelhado. A pesquisadora perguntou onde o rato morava, solicitando que escrevesse o endereço do animal e, assim como Adryan, João Victor sinalizou que o rato morava na casa; então, foi solicitado que registrasse no papel, sendo que a criança não escreveu, mas desenhou uma casa. Quando a pesquisadora perguntou se era um desenho ou uma palavra, ele sinalizou que era uma casa; portanto, foi insistido para que respondesse se havia desenhado ou escrito uma palavra, ele

sinalizou que tinha muitas velas, mudando de assunto. A pesquisadora tentou retornar ao tema, disse que ele havia feito uma casa, perguntando novamente se ele havia desenhado ou escrito a palavra; então, João Victor desenhou um bolo de aniversário com velinhas, sendo perguntado o que era aquilo e a criança respondeu que era “parabéns”. A pesquisadora tornou a perguntar se ele havia desenhado o bolo ou escrito a palavra; ele não respondeu, pegou o lápis e começou a escrever novamente, desenhando uma caixa de presente.

Contatou-se que na atividade de vocabulários com nomes de animais João Victor usou as letras para registro, sendo que na atividade de escrita no envelope, envolvendo um gênero textual, ele recorreu a letras e desenhos. Neste caso, o desenho foi utilizado realizado como um mediador da memória e não como uma representação em si mesmo. João Victor desenhou um pedaço de queijo no pijama do rato, demonstrando a compreensão da atividade, fazendo a relação do queijo com o rato. Porém, quando perguntado o que era aquilo, o colaborador usou gestos caseiros para responder, pois não sabia o sinal do objeto.

No momento da filmagem com o *smartphone*, João Victor contou o que havia desenhado no pijama, sendo que em alguns momentos utilizou a Libras e em outros fez gestos caseiros; por exemplo, usou gestos para as palavras queijo e rato, apresentando um discurso não tão elaborado. No momento da produção do texto do gênero carta, o colaborador pegou a carta do boneco do pinguim para copiá-la e a pesquisadora interveio, dizendo que a carta do rato deveria ser diferente. Copiou o início da carta onde estava escrito “Cara Viviana”, escrevendo “Cara Vivina”; depois que a pesquisadora solicitou que escrevesse a sua carta sem copiar, escreveu as palavras ONLHKOLI, NEMIQPG e MSZIAXX (letra S invertida), ao lado desenhou um bolo com velinhas e uma casa. Quando perguntado o que escrevera, o colaborador respondeu que era “escova de dente” (remetendo ao jacaré) e depois fez o sinal de “escrever”, a pesquisadora perguntou o que era que tinha escrito, João Victor sinalizou: “rato” e, posteriormente, “parabéns”, “comer” e “casa”, referindo-se à festa de aniversário para a qual o rato fora convidado.

Diante dos resultados apresentados nos textos, é possível dizer que João Victor está em fase de transição entre o registro pictográfico e a escrita com signos simbólicos convencionais. O colaborador conhece as formas das letras, usando-as para escrever; porém, emprega-as de forma isoladas para registrar os conteúdos, ainda não tendo compreensão do sistema de escrita alfabético e nem conhecendo as suas propriedades (Morais, 2012); por exemplo, não utilizou a junção consoante-vogal ou consoante-consoante-vogal, entre outras, para registrar as palavras, usando as letras de forma imitativa e aleatória. Para Azenha (1995) a habilidade em escrever letras não implica que a criança tenha uma compreensão que

possibilite demonstrar um comportamento diferenciado em relação à escrita, fazendo distinções específicas entre as grafias no registro de conteúdos diferentes.

Silva (2008) constatou em sua pesquisa com crianças surdas que na fase pictográfica e na de transição, respectivamente, a criança busca combinar a escrita pictográfica com fragmentos da escrita convencional, contudo prioriza o uso dos símbolos da escrita convencional, tendo em vista que pelo fato de não dominar o sistema de escrita alfabético, emprega as formas pictográficas para realizar os seus registros, conforme verificado nas produções de João Victor.

Nas produções de textuais, tanto no envelope da carta convite como no texto da carta resposta, além de letras, João Victor usou desenhos com uma função complementar à escrita. Azenha (1995, p. 171) em sua pesquisa constatou situação semelhante com crianças ouvintes, em que os desenhos parecem registrar algo de que se fala a respeito de uma referência presente na escrita ou, inversamente, marcam o objeto representado do qual a escrita se refere; pois, neste caso, “desenho e escrita parecem ocupar lugares complementares na produção gráfica, e a imagem não aparece paralela à escrita apenas para garantir a evocação dos significados às quais se refere”. Neste contexto, conforme autora em questão, desenho e escrita estão relacionados um ao outro e não são redundantes, sendo que o registro pictográfico pode se constituir como o próprio desenho da sinalização da criança, desempenhando um função de apoio como recurso auxiliar à memória; e, essa descoberta de que se pode registrar a fala por meio de desenhos pode levar a criança à escrita convencional, conforme já ressaltado nos comentários sobre a entrevista do colaborador João. Conforme Vygotsky (1984) foi a descoberta de que se pode “desenhar” a fala que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases.

A partir da premissa que o desenho se constitui como uma das formas de elaboração das funções mentais superiores e que é marcado pela construção da língua, na pesquisa que compõe o artigo de Zerbato e Lacerda (2015) verificou-se que intervenções usando diferentes tipos de linguagem se mostraram efetivas para a construção e desenvolvimento das crianças surdas, evidenciando a importância da língua de sinais e da atividade do desenho como recurso sócio, tendo em vista que o desenvolvimento da língua de sinais está diretamente relacionado com o desenvolvimento das atividades simbólicas e a mediação do outro na construção do conhecimento.

João Victor é uma criança esperta e curiosa em relação às coisas que o rodeiam; assim, cabe ressaltar que, de acordo com Luria (1988, p. 144), a escrita é uma função que se realiza, culturalmente, por mediação. Portanto, de acordo com Vygotsky (1984, p. 120) cabe à escola

o ensino da linguagem escrita - “(...) como um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” -, e não apenas a escrita de letras como uma habilidade motora e mecânica.

11 AS EXPERIÊNCIAS E AS PALAVRAS DA MÁRCIA

Este capítulo é composto pela entrevista com a colaboradora Márcia, incluindo as produções escritas e as percepções da pesquisadora sobre as atividades realizadas pela criança.

Na data da entrevista Márcia tinha onze anos de idade e cursava o quinto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Márcia é surda e usa a língua de sinais fluentemente para a comunicação e interação com os seus pares, tendo adquirido a Libras no ambiente escolar.

Na entrevista a pesquisadora será identificada com “P” e Márcia como “MÁRCIA”. A entrevista é uma tradução interlingual da Libras para a Língua Portuguesa. Os trechos que estão entre parênteses indicam a movimentação corporal e ações da pesquisadora e do entrevistado.



11.1 AS PALAVRAS E A VISUALIDADE

ENTREVISTA COM A COLABORADORA MÁRCIA

P: Tudo bem?

MÁRCIA: Tudo bem!

P: Qual é o seu nome?

MÁRCIA: Meu nome é M-A-R-C-I-A e o meu sinal é esse (faz o seu sinal).

P: Esse (repete o sinal dela)? Que legal! Meu sinal é esse (faz o sinal).

MÁRCIA: (Repete o sinal da pesquisadora).

P: Meu nome é R-O-S-A-N-E. Ok?! Qual é a sua idade?

MÁRCIA: Minha idade é onze anos.

P: Onze? Você é jovem. Que bom!

MÁRCIA: Sim!

P: Estuda qual série?

MÁRCIA: Quinto ano.

P: Quinto? Uau, no ano que vem vai mudar (de escola)!

MÁRCIA: No ano que vem vou estudar o sexto ano, na escola do governo, lá!

P: Daí, vai continuar aqui no apoio pedagógico? Por exemplo, de manhã vai estudar na outra escola e no período da tarde vem estudar aqui, no apoio (AEE)?

MÁRCIA: É!

P: Que legal!

MÁRCIA: Sim!

P: Vou te mostrar agora, vamos ver se você vai gostar! É uma história, tá bom?

MÁRCIA: Tá.

P: (Coloca o vídeo para reproduzir no notebook).

MÁRCIA: (Assiste ao vídeo todo atentamente, sem interrupção).

P: Entendeu? Gostou?

MÁRCIA: Sim!

P: Conhece a história? Conheceu essa história antes?

MÁRCIA: Não conheci.

P: Vou te mostrar o livro. Ok?

MÁRCIA: Tá.

P: (Dá o livro para Márcia ver). Igual, igual a esse, a história é igual (aponta o vídeo no notebook).

MÁRCIA: Tá. (Folheia o livro). Que legal este aqui (aponta o pijama da menina Viviana)

P: São os animais (referindo-se aos desenhos que compõem a estampa do pijama da menina Viviana).

MÁRCIA: (Continua a folhear o livro. Quando vê as cartas com as imagens dos animais de pijama olha para a pesquisadora e sorri).

P: Essa daqui é roupa do que? Você entendeu?

MÁRCIA: Sim, de dormir!

P: Sim!

MÁRCIA: (Continua a folhear o livro e olha atentamente as cartas resposta dos animais).

P: Essa carta, o que é? Quem escreveu?

MÁRCIA: Ela entregou (carta), dia especial e recebeu resposta... (Entregou o livro que estava na sua mão para a pesquisadora). Ela convidou animais para irem a sua casa. O jacaré gosta da floresta, é a casa dele.

P: Ok! (Balança a cabeça afirmativamente).

MÁRCIA: (Continua a folhear o livro).

P: Essa (apontou a carta convite) é a carta que a menina escreveu para ela (aponta a imagem da girafa). Esta (aponta a carta resposta), os animais escreveram para a menina. Então, essa aqui (carta convite), a menina enviou a carta para os animais e aqui (carta resposta) os animais responderam a carta para a menina.

MÁRCIA: (Olha as cartas respostas no livro. Sorri quando percebe que de um lado é a imagem de um envelope endereçado e do outro é a carta do animal). Ela convidou todos eles, muitos, convidou todos eles (sinaliza quando abre o livro na página que tem a festa).

P: Sim, convidou todos eles.

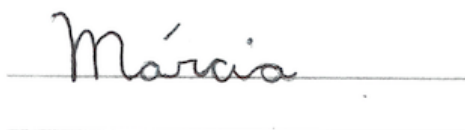
MÁRCIA: Que legal! (Entrega o livro para a pesquisadora quando terminar de vê-lo).

P: É! Espera um pouco (guarda o livro).

MÁRCIA: Tá.

P: (Pega o bloco de papel e lápis) Você pode escrever seu nome? Escrever seu nome aí (aponta o papel).

MÁRCIA: (Pega o lápis e começa a escrever. Quando terminou olhou para a pesquisadora).

A handwritten signature 'Márcia' is written in cursive on a piece of lined paper. The signature is written in dark ink and is positioned between two horizontal lines. The paper has a light background and the lines are faint.

P: Legal! Bonita sua letra, bonito como você escreveu!

MÁRCIA: (Sorriu).

P: Vou te mostrar os animais que a menina convidou para a festa.

MÁRCIA: Tá.

P: (Pega os bonecos personagens do livro e entrega o boneco do leão à Márcia). Esse a menina convidou para a festa. (Pega o livro e mostra o leão).

MÁRCIA: (Olha atentamente).

P: (Entrega o boneco do urso à Márcia, depois o da girafa, o do macaco, o do polvo, o do pinguim e por último o do jacaré).

MÁRCIA: (Olha para os bonecos).

P: (Pega os bonecos) Qual é o sinal desse?

MÁRCIA: Jacaré.

P: E esse?

MÁRCIA: Pinguim.

P: Isso! E esse?

MÁRCIA: Polvo.

P: E esse?

MÁRCIA: Macaco.

P: Isso. E esse?

MÁRCIA: Girafa.

P: Isso. E esse?

MÁRCIA: Urso.

P: E esse?

MÁRCIA: Leão.

P: Isso. (Pega o boneco do leão) Agora, escreva o nome dele aqui (no papel).

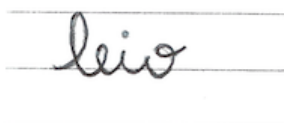
MÁRCIA: O nome é L-E...

P: Isso. Escreve para eu ver.

MÁRCIA: (Começou a escrever. Fica pensativa).

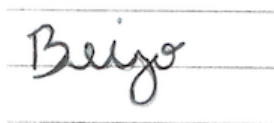
P: Tenta. Fique à vontade.

MÁRCIA: (Começa a escrever novamente). Já.

The image shows the word "leão" written in cursive on a set of three horizontal lines. The word is centered between the middle and bottom lines.

P: (Entrega à Márcia o boneco do pinguim) O nome deste?

MÁRCIA: (Sorriu e começou a escrever. Terminou e mostrou para a pesquisadora).

The image shows the word "Beijo" written in cursive on a set of three horizontal lines. The word is centered between the middle and bottom lines.

P: Esse (entregou o boneco do jacaré à Márcia).

MÁRCIA: (Pegou o boneco escreveu o nome dele).

girafão

P: Esse (entregou o boneco da girafa à Márcia).

MÁRCIA: (Pegou o boneco escreveu o nome dele).

afio

P: Esse (entregou o boneco do polvo à Márcia).

MÁRCIA: (Pegou o boneco escreveu o nome dele).

gotejo

P: Esse (entregou o boneco do macaco à Márcia).

MÁRCIA: (Pegou o boneco escreveu o nome dele).

macaca

P: Esse (entregou o boneco do urso à Márcia).

MÁRCIA: (Pegou o boneco escreveu o nome dele). Acabou.

uro

P: Vou te perguntar: esse aqui (aponta um dos nomes escritos no papel) é o nome de quem?

MÁRCIA: Da girafa.

P: Da girafa?

MÁRCIA: Sim.

P: E esse aqui? Quem é? (Apontando os nomes dos animais que Márcia escreveu).

MÁRCIA: Esse aqui?

P: Esse aqui (aponta o nome escrito no papel)?

MÁRCIA: (Ficou pensativa, começou a fazer o sinal do polvo e parou) Ah! É a girafa. É a girafa. Está certo.

P: Então, quem é esse aqui? (Apontou o nome anterior).

MÁRCIA: (Ficou pensativa). O leão (continuou pensativa). É o pinguim!

P: Ok! E esse aqui? (Aponta outro nome escrito).

MÁRCIA: É o jacaré.

P: E esse?

MÁRCIA: (Pensativa) É o polvo.

P: Ok. Agora vou mostrar a continuação da história. (Colocou o vídeo para reproduzir a história).

MÁRCIA: (Assiste ao vídeo atentamente).

P: Aqui (aponta o vídeo), ela convidou outros animais, enviou carta. (Continua a reproduzir a parte do vídeo em que a menina convida os animais).

MÁRCIA: (Assiste ao vídeo atentamente).

P: Ela (a menina) enviou cartas para vários animais, você viu?

MÁRCIA: Sim. (Continua a assistir ao vídeo).

P: A última carta dos animais. Veja. (Coloca para reproduzir essa parte da história) Aqui.

MÁRCIA: (Assiste ao vídeo atentamente).

P: Você viu? Ela convidou todos (pegou o boneco da menina Viviana), a menina.

MÁRCIA: (Pegou o boneco da menina).

P: Ela convidou os animais (organizou os animais lado a lado na mesa). Ela enviou carta para cada um.

MÁRCIA: (Observa atentamente).

P: Ela entregou o envelope a cada um (simula a entrega com os envelopes).

MÁRCIA: Tá.

P: De quem é essa carta? (Aponta o nome do animal destinatário escrito no envelope).

MÁRCIA: Hummm.. Girafa!

P: Ok! Vamos ver. Veja aqui.

MÁRCIA: (Pega o envelope e abre. Olha a carta).

P: É a girafa?

MÁRCIA: Sim!! É!

P: É! A menina escreveu e enviou carta para os animais.

MÁRCIA: (Colocou o envelope da carta convite sobre o boneco da girafa).

P: E esse? De quem é? (Apontando o nome do destinatário escrito no envelope).

MÁRCIA: Jacaré.

P: Isso. Veja aí.

MÁRCIA: (Tirou a carta do envelope e olhou/leu).

P: Isso! Coloque aqui (colocando a mão sobre o boneco do jacaré).

MÁRCIA: (Colocou a carta sobre o boneco do jacaré).

P: E essa? De quem é?

MÁRCIA: Do polvo!

P: Veja aí! Veja dentro do envelope. Tire a carta e veja.

MÁRCIA: (Seguiu as orientações da pesquisadora).

P: De quem é?

MÁRCIA: Pinguim (respondeu surpresa).

P: Sim!

MÁRCIA: (Guardou a carta no envelope e, em seguida, colocou-a sobre o boneco do pinguim).

P: E esse? (Entregou novo envelope à Márcia).

MÁRCIA: Leão.

P: Isso.

MÁRCIA: (Abriu o envelope, olhou a carta e confirmou que era do leão. Guardou-a no envelope, colocando-a sobre o respectivo boneco).

P: E esse?

MÁRCIA: É do macaco.

P: Isso! Veja.

MÁRCIA: (Abre o envelope e olha a carta. Em seguida, guardou-a no envelope, colocando-a sobre o boneco do macaco).

P: (Por engano, entregou o boneco do polvo à Márcia) Desculpe, não é esse! (Entrega outro envelope).

MÁRCIA: (Olha o destinatário) O urso.

P: Isso!

MÁRCIA: (Repete a ação, confirmando que a carta era do urso e colocando sobre o respectivo boneco).

P: E esse, de quem é?

MÁRCIA: Do polvo.

P: Isso!

MÁRCIA: (Abre o envelope, olha a carta e a coloca sobre o boneco do polvo).

P: Ela (a menina) enviou carta convidando os animais. Você viu?

MÁRCIA: Sim.

P: Legal, né?!

MÁRCIA: Sim.

P: Agora a menina quer convidar mais um animal. Mas, ela não sabe qual, não sabe quem convidar. Você quer ajudar?

MÁRCIA: Sim.

P: Você vai escolher um animal para ir junto à festa, ok?

MÁRCIA: Ok.

P: (Pega os bonecos dedoches). Quem é esse (mostra o boneco do porco).

MÁRCIA: O porco.

P: Isso. E esse?

MÁRCIA: O elefante.

P: Isso. Organize-os na mesa (referindo-se aos bonecos dedoches que estavam sendo apresentados a ela).

MÁRCIA: (Organiza os bonecos lado a lado).

P: Esse (mostrando o boneco da galinha)?

MÁRCIA: Galinha.

P: Isso. E esse (mostrando o boneco do rato)?

MÁRCIA: Rato.

P: Isso. E esse (mostrando o boneco do cavalo)?

MÁRCIA: Cavalo.

P: Isso. E esse (mostrando o boneco da ovelha)?

MÁRCIA: A ovelha.

P: Isso! E esse (mostrando o boneco do sapo)?

MÁRCIA: O sapo.

P: Isso. E esse (mostrando o boneco do gato)?

MÁRCIA: O gato, o gato!

P: Isso. (Pega o boneco do coelho).

MÁRCIA: Coelho (diz antes de a pesquisadora perguntar).

P: Isso. (Mostra à Márcia que os bonecos são dedoches, colocando os dedos nos espaços destinados a isso e brinca que o animal está andando).

MÁRCIA: (Sorri).

P: Você conhece os animais, né!

MÁRCIA: Sim.

P: Então, escolha um para ir à festa junto com os demais.

MÁRCIA: Humm! (Olhou para os animais e, pensativa, de repente, pega o boneco do gato). Esse.

P: Ok! O gato!

MÁRCIA: Gato.

P: Ok. Vamos guardar esses (aponta para os bonecos que não foram escolhidos).

MÁRCIA: Tá.

P: Você sabe escrever o nome de algum deles?

MÁRCIA: Eu sei escrever o nome dele, dele, dele e dele (apontando o boneco do elefante, do rato, do sapo e do gato, respectivamente). Só!

P: Dele (apontando o elefante)?

MÁRCIA: Sei.

P: Escreva aqui (entregando o bloco de papel e o lápis à Márcia). Esse, esse e esse (separando o restante dos animais que a Márcia disse saber escrever o nome).

MÁRCIA: (Escreveu o nome do elefante ELEFANTA) elefante. Agora o gato (escreveu o nome do gato GATO). Rato (escreveu o nome do rato RATA). Sapo (Escreveu SAPA).

elefanta
gato
rato
sapo

P: Aqui (aponta o papel). Qual é?

MÁRCIA: O rato. O rato. (Continua a escrever).

P: Ah, tá!

MÁRCIA: (Quando terminou de escrever olhou para a pesquisadora sorrindo).

P: Certo! Certo! (Aponta o boneco do gato) Você escolheu esse para ir junto à festa. Você escolheu esse. Vou guardar os demais.

MÁRCIA: Tá.

P: (Apontando o boneco do gato) Esse é o seu animal, ok?

MÁRCIA: Tá.

P: O gato precisa de convite. Ele não tem carta convite. Esses aqui (aponta os animais personagens e suas cartas) têm convite. E esse (o gato) também precisa. Precisa escrever carta convite, ok?!

MÁRCIA: Precisa escrever carta convite e dar para você?

P: Eu vou mostrar para você. Espera um pouco. (Pega a atividade da carta convite do gato e coloca em cima da mesa) A menina Viviana escreveu essa carta para o gato, agora precisa colocar o nome do gato aqui (aponta a carta).

MÁRCIA: (Escreve o nome do gato na carta, registrou GATA).



Gata

No meu aniversário vou
fazer uma Festa de Pijama.
Você está convidado!

Vai ter bolo, brincadeiras
e um prêmio para o pijama
mais legal.
Venha!

PS: Como é o pijama que
você veste quando vai dormir?

Com carinho,

Viviana



P: Agora precisa de envelope para guardar a carta.

MÁRCIA: Tá.

P: Vamos fazer. (Pega o envelope em branco e entrega à Márcia. Pega um envelope endereçado e mostra a ela, como exemplo da atividade). Por exemplo, aqui tem nome do animal e aqui tem a rua e o lugar que ele mora, ok?

MÁRCIA: Sim.

P: Aqui (apontando o lugar para endereçar o envelope em branco).

MÁRCIA: (Organiza-se para começar a escrever).

P: Coloque o nome do gato aqui (aponta o envelope).

MÁRCIA: (Começa a escrever. Quando termina, olha para a pesquisadora).

Gata
a Mãe
Você é Juntos
REVO Gata

P: Certo! Que bonito, que organizado!

MÁRCIA: (Sorri)

P: Precisa colocar o endereço para entregar a carta. Por exemplo, (pega um envelope escrito) nesse aqui, o animal mora em uma caverna, ele entra lá, dorme, mora lá. Já, o macaco mora nas árvores (mostra o envelope com o endereço do macaco). Ele fica em cima da árvore (usa classificador). Precisa...

MÁRCIA: (Interrompe a pesquisadora) O gato fica no chão, ele dorme no chão.

P: Então, escreva aqui o nome do lugar.

MÁRCIA: (Posicionou-se para escrever). Nome? (Perguntou à pesquisadora).

P: Você tenta escrever o lugar, a rua. Você que faz, pode escrever à vontade.

MÁRCIA: (Começa a escrever, fica pensativa em determinado momento e continua). Só (sinaliza quando termina)!

P: Ok! Vou te perguntar: o que você escreveu aqui?

MÁRCIA: “A N-A é, você é junto, rua”.

P: Aqui (aponta o que Márcia escreveu), o que significa em Libras? Qual é o significado? O que é? Qual é o lugar (endereço)?

MÁRCIA: Você é junto, rua/endereço, gato. (Sorriu e voltou a escrever como se tivesse esquecido algo).

P: O que é (apontando o que Márcia escreveu)?

MÁRCIA: Rua/endereço.

P: De novo, o que é isso?

MÁRCIA: “A N-A é, você é junto, rua/endereço gato”.

P: O que é: “A N-A é” ?

MÁRCIA: “G-A N-A é” vários.

P: E aqui?

MÁRCIA: “Você é junto”.

P: Ok. Agora precisa dobrar a carta e colocar no envelope.

MÁRCIA: (Dobra a carta convite e coloca no envelope).

P: Isso. Agora ele (aponta o boneco do gato) tem carta.

MÁRCIA: Sim.

P: Ele tem. (Coloca a carta convite junto com o boneco do gato e, em seguida deixa-os sobre os demais bonecos e suas respectivas cartas). Igual! Vão para a festa juntos.

MÁRCIA: Ok!

P: Agora eu vou mostrar a resposta dos animais. (Pega o notebook e coloca a respectiva parte da história para reproduzir).

MÁRCIA: (Assiste ao vídeo atentamente).

P: Essa é a resposta dos animais. Vou te mostrar outra (Coloca outra parte da resposta dos animais para reproduzir por meio do vídeo).

MÁRCIA: Tá. (Assiste ao vídeo atentamente. Quando o vídeo terminou, sorriu para a pesquisadora).

P: (Colocou outra parte da resposta dos animais para Márcia assistir).

MÁRCIA: (Assiste ao vídeo). Ela é surda? (Referindo-se à contadora da história no vídeo).

P: Sim, é!

MÁRCIA: É?! (Voltou a assistir ao vídeo até terminar).

P: Você viu? Os animais escreveram resposta e enviaram para a menina Viviana. Eles responderam e avisaram a menina se aceitam ou não ir à festa. Você viu?

MÁRCIA: Sim.

P: Eles aceitaram, eles vão à festa. Você viu?

MÁRCIA: Sim.

P: Eu vou mostrar o pijama deles. Mostrou ali (aponta o vídeo). A roupa combina com eles, por exemplo, na roupa do jacaré tem desenho de escova de dente.

MÁRCIA: É.

P: Por que ele tem boca com dentes grandes. Você viu?

MÁRCIA: Sim.

P: (Pega os bonecos dos animais personagens da história e a folha com os pijamas para serem colados em cada um). Cole (entrega o pijama do jacaré para Márcia colar no boneco).

MÁRCIA: (Cola o pijama no boneco do jacaré e entrega à pesquisadora).

P: Coloque aqui (apontando a mesa).

MÁRCIA: (Coloca o boneco na mesa).

P: (Entrega o pijama do pinguim à Márcia).

MÁRCIA: (Pega o boneco do pinguim e cola o pijama).

P: (Entrega o pijama do macaco à Márcia).

MÁRCIA: (Pega o boneco da girafa para colar o pijama. Percebe que não é desse animal).

P: Não. (Aponta o macaco).

MÁRCIA: (Cola o pijama no boneco do macaco).

P: Qual o desenho que tem aí (apontando pijama do macaco)?

MÁRCIA: Banana.

P: Combina com o macaco.

MÁRCIA: É (sorri).

P: (Entrega o pijama da girafa a ela).

MÁRCIA: (Pega o boneco da girafa e cola o pijama).

P: Que desenho tem aí (referindo-se ao pijama da girafa)?

MÁRCIA: Nuvens!

P: Combina com a girafa. Ela é alta, quase do tamanho das árvores (usa classificador).

MÁRCIA: É.

P: (Entrega o pijama do polvo à Márcia).

MÁRCIA: (Pega o boneco do polvo e cola o pijama). A roupa combina com a água.

P: E aqui (aponta os números desenhados no pijama).

MÁRCIA: Oito. Sete.

P: Isso! Oito. Aqui um, aqui dois, aqui... (Referindo-se aos números nas pernas do polvo escritos no pijama dele).

MÁRCIA: (Continuou a contar)...Três, quatro, cinco, seis, sete e oito.

P: Isso! (Entrega o pijama do leão à Márcia).

MÁRCIA: (Pega o boneco do leão e cola o pijama nele). Combina com o rei.

P: Isso! Por que o leão é o rei da floresta. Ele manda, é bravo, né!

MÁRCIA: É o chefe!

P: Isso mesmo! (Entrega o pijama do urso à Márcia).

MÁRCIA: (Pega o boneco do urso e cola o pijama).

P: E esse é o que?

MÁRCIA: É de comer, de passar no pão e comer.

P: É doce.

MÁRCIA: Abelha (mel).

P: Isso. De abelha (mel). Os animais mostraram o pijama que eles vão na festa.

MÁRCIA: Ok!

P: Agora, ele (pega o boneco do gato).

MÁRCIA: O gato.

P: O gato vai á festa com qual roupa?

MÁRCIA: (Aponta como se o gato estivesse no chão ao seu lado). Igual.

P: Então vamos fazer! (Pega o pijama em branco, coloca sobre o boneco do gato para Márcia ver). Agora você vai fazer um desenho que combina com o gato.

MÁRCIA: Tá! (Ficou bem empolgada).

P: Você vai desenhar e depois pintar com as cores.

MÁRCIA: Tá.

P: (Coloca a caixa de lápis de cor na mesa).

MÁRCIA: (Começa a desenhar no pijama).

.

P: (Coloca a caixa de giz de cera sobre a mesa).

MÁRCIA: O gato gosta de dormir no telhado.

P: É!

MÁRCIA: (Continua a desenhar. Pega os lápis de cor e pinta. Desenha um gato e quatro casas). Pronto!

P: Vamos colar o pijama (pega a fita adesiva dupla face). Que lindo (referindo-se ao pijama do gato)!

MÁRCIA: (Sorri).

P: (Cola fita adesiva no verso do pijama e entrega à Márcia).

MÁRCIA: (Cola o pijama no gato).

P: Que lindo! Agora tem pijama igual a eles (aponta os demais animais).

MÁRCIA: (Sorri).

P: Vou te mostrar a resposta que os animais enviaram à menina Viviana, ok?

MÁRCIA: Tá.

P: (Pega o livro e, primeiramente, mostra as cartas no livro). Aqui é a resposta. Por exemplo, o jacaré, essa é a resposta dele. Ele escreveu a carta e enviou para a menina.

MÁRCIA: Uhum!

P: (Pega os envelopes e as cartas impressas e mostra à Márcia).

MÁRCIA: (Abre os envelopes e olha as cartas).

P: Essa é a do polvo. Ele escreveu. (Pega o boneco da menina Viviana e coloca próximo à Márcia). Ele escreveu e entregou à menina.

MÁRCIA: C-O-A-F-E-T-O. (“Com afeto”, sinalizou usando a datilologia, por ter visto essas palavras na carta do polvo).

P: P-O-L-V-O. Polvo (sinaliza).

MÁRCIA: P-O-L-V-O. Polvo. (Em seguida, faz o sinal de polvo de diferentes formas).

P: Polvo!

MÁRCIA: (Olha o envelope da carta resposta atentamente).

P: Ele respondeu à menina dizendo que vai à festa e explicou como é o seu pijama, igual ao vídeo que você viu.

MÁRCIA: Sim.

P: Olha esse (entrega outro envelope com carta resposta à Márcia).

MÁRCIA: (Abre o envelope e olha a carta).

P: Aqui (mostra o nome do animal que assinou a carta), é o pinguim. Ele escreveu a carta e enviou para a menina. Ele respondeu que aceitou ir à festa e explicou como é a sua roupa.

MÁRCIA: (Presta atenção na pesquisadora. Pega outro envelope). É do macaco (aponta a imagem do macaco), o macaco aqui.

P: Certo! (Entrega outro envelope à Márcia).

MÁRCIA: (Abre o envelope e pega a carta) Leão. L-E-Ã-O.

P: Isso! (Entrega mais um envelope à Márcia).

MÁRCIA: (Abre o envelope e pega a carta). Jacaré. J-A-C-A-V-E.

P: Aqui (apontando a carta resposta), o jacaré escreveu carta e enviou para a menina. (Entrega mais um envelope à Márcia).

MÁRCIA: (Abre o envelope e pega a carta). Urso.

P: Sim! Aqui (aponta o nome do destinatário da carta resposta) é o nome da menina.

MÁRCIA: É?

P: É. Aqui também (mostra o nome do destinatário no outro envelope).

MÁRCIA: É o nome da menina?

P: Sim. (Pega o livro de história e aponta o nome da menina na capa).

MÁRCIA: É nome dela?

P: Aqui (aponta).

MÁRCIA: V-I-V-A-N-A (usando o alfabeto manual).

P: (Entrega o envelope à Márcia).

MÁRCIA: (Abre o envelope e pega a carta) Girafa.

P: Isso mesmo! (Entrega o último envelope à Márcia).

MÁRCIA: É o nome da menina (aponta o nome escrito no envelope)

P: Ah, esse não tem carta. Mas, é o nome da menina. Não tem carta dentro. (Pega o envelope e guarda). Agora, esses daqui (aponta os bonecos dos animais que são personagens da história) têm carta, enviaram a carta para a menina (coloca as cartas sobre o boneco da menina Viviana). O gato precisa escrever e responder a carta para a menina, avisar se vai à festa, como é a sua roupa de dormir. Ok?

MÁRCIA: Tá!

P: Primeiro... (Pega o envelope da carta resposta do gato e entrega à Márcia).

MÁRCIA: Que bonito (apontando a imagem do gato no selo do envelope).

P: É ele (aponta o boneco do gato).

MÁRCIA: (Abre o envelope e vê que não tem carta dentro).

P: Esse aqui (aponta o envelope) é do gato. Precisa resposta, precisa responder; mas, veja aqui (mostra dentro do envelope do gato).

MÁRCIA: Não tem!

P: Vamos fazer?

MÁRCIA: Sim! (Concorda).

P: Primeiro, eu vou filmar você explicando se vai à festa. Você é o gato.

MÁRCIA: Sim. (Sorri).

P: E o gato precisa responder se vai à festa, como que é (aponta o pijama do gato) o desenho da roupa. Como é? Por exemplo, o leão (aponta a roupa do leão) é o chefe, o rei da floresta.

MÁRCIA: (Sorri).

P: Esse desenho (aponta o pijama do leão) combina com ele. E esse desenho (aponta o pijama do gato, que Márcia desenhou) também combina. Mas, ele (o gato) precisa explicar como é a sua própria roupa. Tá bom?

MÁRCIA: Sim!

P: Espera um pouco... Depois você vai escrever a carta, tá bom?

MÁRCIA: Tá.

P: (Levanta-se para preparar o smartphone para gravar a Márcia. Sai do plano de captação da câmera)

MÁRCIA: (Aguarda).

P: Coloque sua cadeira mais para cá.

MÁRCIA: (Segue a orientação da pesquisadora).

P: (Ajuda Márcia a posicionar a cadeira e entrega o boneco do gato para ela).

MÁRCIA: (Pega o boneco do gato e aguarda).

P: (De posse do *smartphone*, passa orientações para a Márcia sobre a gravação. A pesquisadora está fora do plano de captação da câmera).

MÁRCIA: (Presta atenção nas orientações da pesquisadora e se posiciona para a filmagem).

P: (Começa a filmar).

MÁRCIA: “Porque a menina chamou e já entregou cartas para vários animais, mas falta o gato. A menina escreveu carta, mas lembrou que falta o gato. Ela escreveu e entregou para o gato na casa dele. O gato estava em cima da casa e continuou lá; a menina chamou várias vezes, o gato ouviu e perguntou o que ela queria. Ela disse que ia ter uma festa na casa dela. Ele disse que ia, sim. Ele escreveu a carta, um texto, pensou e continuou a escrever, pensou. Está bom. Entregou a carta, foi à festa, brincou com os animais na casa dela e dormiu lá. Gostou e achou legal os animais. Só! Obrigada”.

P: (Pede para Márcia mostrar o gato. Pesquisadora continua fora do plano de captação da câmera).

MÁRCIA: (Mostra o boneco do gato. Quando termina a filmagem, coloca a cadeira no lugar que estava anteriormente).

P: Falta escrever a carta para colocar no envelope.

MÁRCIA: Sim.

P: Agora você vai escrever uma carta igual a essa (pega a carta resposta de um animal, que é personagem da história, abre o envelope e mostra a carta). Por exemplo, Aqui tem o nome da menina, ele explica como é a roupa. Igual o filme que você fez (o que disse no vídeo), você coloca na carta, coloca no papel. Olha aqui (mostra de novo a carta resposta). Agora você vai escrever a carta resposta para a menina aqui (aponta o papel), ok?

MÁRCIA: Sim. (Pega o bloco de papel para escrever) Tanto faz? (Pergunta sobre que vai escrever).

P: Igual ao vídeo. Responde e explica como é a roupa, avisa se vai à festa. Igual ao vídeo.

MÁRCIA: (Começa a escrever). Está errado. Borracha.

P: (Pega a borracha e entrega à Márcia).

MÁRCIA: (Apagou e continuou a escrever). Pronto! (Sinalizou quando terminou).

foi voce fez a casa foi sim
 ou não casa foi sim Bom
 junto gata
 Com afeto, Gata

P: O que você escreveu?

MÁRCIA: “A menina foi você F-E-E-A festa casa foi sim ou não casa foi sim bom junto gata”. (Leu o que escreveu).

P: Legal! Você escreveu como é a roupa do gato, também?

MÁRCIA: Sim.

P: Explicou aí?

MÁRCIA: Sim.

P: Escreveu o nome do gato no final (mostrou a carta resposta de outro animal)?

MÁRCIA: (Começou a escrever, copiando a parte final que diz “com afeto”).

P: Isso (mostrou a escrita “com afeto”) significa com carinho, com carinho.

MÁRCIA: (Sorri).

P: Agora, você vai dobrar a carta e colocar no envelope (pega o envelope).

MÁRCIA: (Arranca a folha, dobra e coloca no envelope. Põe o envelope sobre as demais cartas).

P: Ok! Obrigada.

MÁRCIA: Obrigada.

P: Gostou da história?

MÁRCIA: Sim.

P: A carta é legal?

MÁRCIA: Sim.

P: Depois eu vou mostrar o fim da história com todos os alunos juntos.

MÁRCIA: Tá!

P: Obrigada.

MÁRCIA: Obrigada.

P: Eu vou te perguntar uma coisa: em sua opinião, é melhor escrever carta em português ou SignWriting¹⁸?

MÁRCIA: SignWriting.

P: É melhor?

MÁRCIA: É!

P: Por quê?

MÁRCIA: Porque é melhor a Libras, eu entendo já. É melhor, eu vou conhecendo mais e percebendo as informações (disse com bastante firmeza e entusiasmo).

P: Você sabe escrever uma carta pequena para o gato em SignWriting? Você pode fazer aí uma carta em SignWriting agora?

MÁRCIA: Sim!

P: (Abre o bloco para Márcia escrever).

MÁRCIA: (Começa a escrever). “Foi” (sinaliza para si própria e continua a escrever). “Foi” (disse à pesquisadora quando terminou de escrever essa palavra).

P: Ok!

MÁRCIA: (Continua a escrever). “Festa” (sinaliza para si, com uma das mãos). “Festa” (sinaliza novamente, mas com as duas mãos, sem tirar os olhos do papel, e continua escrever). “Festa” (sinaliza, olhando para a pesquisadora, quando termina de escrever a palavra).

P: Ok.

MÁRCIA: (Continua a escrever). “Ou, ou” (sinaliza para si). “Não” (continua sinalizando para si com uma mão e escrevendo com a outra) “Não”. (Ficou pensativa).

P: (Aponta o envelope do gato) Quer ver aí? (Pega o envelope e abre, mas era o envelope errado).

MÁRCIA: É o do gato.

P: (Pega a carta escrita em português pela Márcia e coloca ao lado dela).

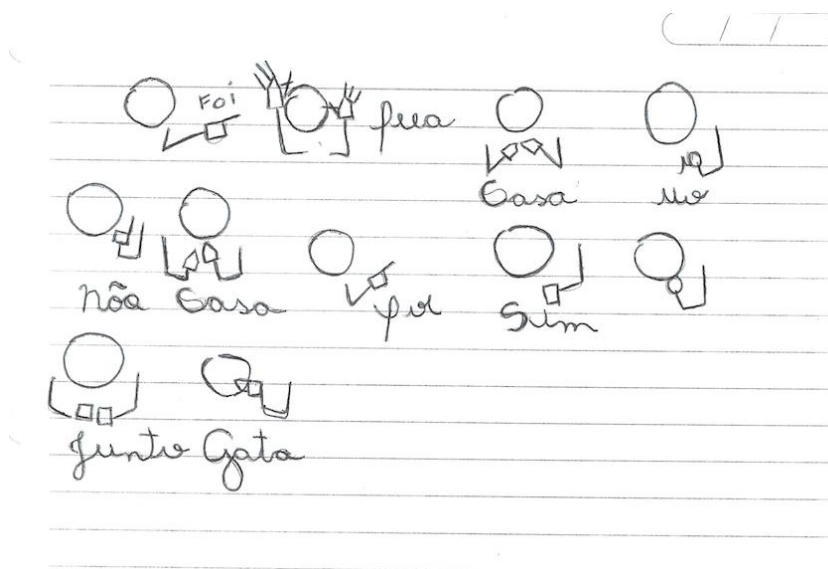
MÁRCIA: (Olha a carta em português e copia as palavras ao lado da escrita de sinais. Continua a escrever em escrita de sinais/SignWriting). “Bom”, “junto” (sinaliza para si

¹⁸ De acordo com Stumpf (2004, p. 147), o sistema SignWriting que representa as unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações tem como ponto de partida a língua de sinais dos surdos. É um sistema notacional de características gestuais das línguas de sinais. Ele representa unidades gestuais, e não unidades semânticas, por isso pode ser aplicado a qualquer língua de sinais dos surdos.

e continua a escrever).

P: (Guarda a carta escrita em português).

MÁRCIA: (Continua escrevendo). “Gato” (sinaliza para si enquanto escreve).
(Quando termina a carta mostra à pesquisadora).

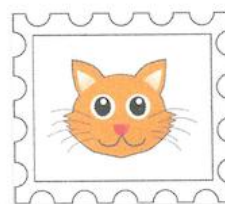


P: Que legal! É fácil escrever em escrita de sinais/SignWriting?

MÁRCIA: É! Eu sei!

P: (Arranca folha e fecha o caderno). Acabou.

VIVIANA,
Travessa Arenosa, 22
Colina Verde à Beira-Mar,
INGLATERRA



11.2 AS PALAVRAS ESCRITAS E A LIBRAS

A colaboradora Márcia, durante a entrevista, comportou-se com maior maturidade em relação às demais crianças e demonstrou ser calma e observadora, tendo realizado todas as atividades propostas pela pesquisadora tranquilamente. Entre os pontos que se destacaram na sua entrevista estão as pistas visuais e as marcas da Libras nos seus registros.

Márcia se comunica fluentemente e interage por meio da Libras, tendo adquirido essa fluência nas práticas vivenciadas na mesma escola em que estuda atualmente, pois frequenta este espaço há alguns anos. A colaboradora conhece as letras, sabe registrar as suas formas em letra cursiva e já faz uso da escrita de formal instrumental como um recurso para a memória. Identificou os animais apresentados e conhece os seus sinais, gostou da história contada e dos materiais utilizados na pesquisa, mas diferentemente das outras crianças, não fez brincadeiras com os bonecos dos animais ao manuseá-los. No momento em que assistia aos vídeos perguntou se a contadora da história era surda, evidenciando os aspectos identitários pelo compartilhamento da língua de sinais e a importância de que a Libras esteja presente no letramento de surdos.

No início da entrevista, quando perguntado qual era o seu nome, Márcia respondeu usando a datilologia e, em seguida, fez o seu sinal; posteriormente, após a pesquisadora perguntar, sinalizou a sua idade e a série que estudava naquele período. Ao ser solicitado que escrevesse o seu nome, a criança registrou-o sem hesitar, com uma letra cursiva bem definida e caprichada.

Antes de iniciar a realização das atividades com vocabulários, Márcia assistiu à uma parte do vídeo e folheou o livro, tendo compreensão da história e dos conceitos, com clareza; por exemplo, a colaboradora respondeu rapidamente quando a pesquisadora perguntou se ela sabia que roupas eram aquelas usadas pelos animais, dizendo que eram de dormir, tendo compreendido com perspicácia o enredo da história.

Quando os bonecos de cada personagem foram apresentados à Márcia, após sinalizar os nomes dos animais, ao ser solicitado que escrevesse os seus nomes, inicialmente, o do leão, a colaboradora sinalizou L-E usando a datilologia e aguardou o consentimento da pesquisadora para continuar a ação, escrevendo LEIO para o nome desse animal. Em seguida, sem hesitar, escreveu o nome do pinguim, registrando BEIJO; após, para jacaré escreveu JOUOVOPO; para girafa registrou AFIO; para polvo escreveu JORENZO; para macaco, MACOCOCA e para urso, UREO. Após a escrita dos nomes, a pesquisadora buscou verificar se a colaboradora conseguia identificar os nomes que tinha escrito, ou seja, identificar se a escrita estava sendo usada como um recurso para a memória. Márcia conhece as letras e

propriedades do sistema de escrita alfabético, usando as combinações consoante-vogal, consoante-consoante-vogal, consoante-vogal-vogal, entre outras; escreve algumas palavras que conhece e consegue identificá-las relacionando-as aos conceitos que utilizou. Entretanto, nesta atividade, um ponto que se destaca é a importância da visualidade no processo de apropriação da escrita; pois, há a hipótese de que a colaboradora tenha feito tais escolhas para escrever os vocabulários diante de sua relação visual com as palavras que os representam. Por exemplo, ao escrever LEIO, Márcia utilizou as letras LE de leão, mas, na dúvida, escreveu LEIO que é uma palavra que ela conhece; ao utilizar a letra J para iniciar a palavra jacaré, pode-se dizer que foi uma estratégia relacionada à visualidade e não à questão da relação com o som da letra. Em pesquisas realizadas com crianças surdas sobre a escrita, Pereira (2015) observou situação semelhante a essa, constatando o registro de algumas pseudo-palavras, mas que traziam fragmentos da forma convencional da escrita; por exemplo para “Terezinha”, foi escrito “Tecamca”.

Pereira e Rocco (2009) e Pereira (2015), constataram também que, quando a criança tem dúvidas sobre como escrever, utiliza palavras que já conhece e que são familiares para ela, mesmo que não façam parte do contexto da atividade, que é o caso das palavras “leio” e “beijo”, registradas pela colaboradora desta pesquisa. Cabe salientar que mesmo não grafando as palavras corretamente, Márcia identificou os nomes dos animais nos envelopes. Em sua tese de Doutorado sobre a escrita de pessoas surdas, Oliveira (2009) propõe o conceito de *consciência visual* para interpretar esse mecanismo de registro da escrita que reflete na representação do objeto via expressão gráfica, como: a visualização do objeto pelo contato direto ou experiência concreta; a representação de um traçado gráfico apoiada pela memorização; representação de um objeto sustentada a partir de uma referência, como a língua de sinais. De toda forma, evidencia-se os processos que envolvem a visualidade no desenvolvimento da escrita de crianças surdas.

Ao ser apresentada aos dedoches dos animais, a colaboradora escolheu o gato para ir à festa com os demais animais; e, disse que sabia escrever o nome do elefante, do rato, do sapo e do gato, registrando, respectivamente, ELEFANTA, RATA, SAPA e GATO. Na escrita dos nomes dos animais, que são os dedoches, Márcia escreveu os nomes corretamente e usou o gênero feminino para a maioria dos registros. O diferencial nesta atividade é que a colaboradora escolheu os nomes os quais disse saber escrever, sendo que na atividade anterior não houve escolha, foi arbitrário, de certa forma. Ao escrever o nome do gato na carta convite, Márcia registrou GATA, no gênero feminino; a criança já faz uso da escrita como um instrumento da memória e o fato de escrever ora utilizando o gênero masculino e ora o

feminino, pode se caracterizar como a presença da língua de sinais neste registro, pois na Libras o sinal de gato, geralmente, é utilizado para qualquer gênero; porém, quando necessário, é possível marcar o gênero em questão.

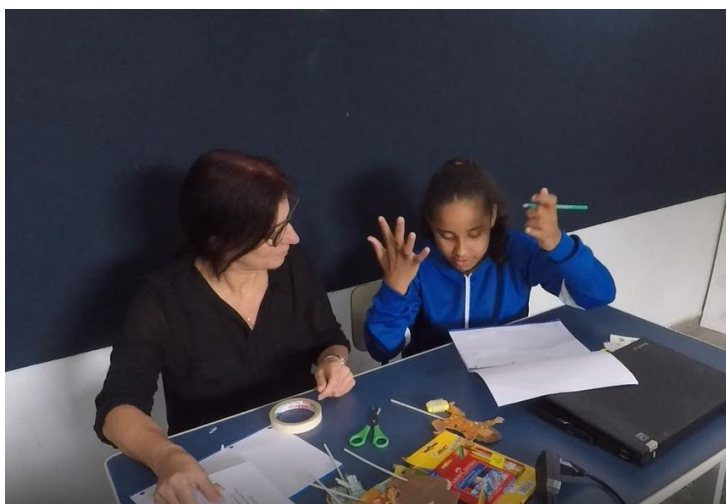
Na atividade de produção do texto, no envelope, Márcia distribuiu sua escrita conforme a convenção utilizada para esse gênero textual, escrevendo as informações uma abaixo da outra. Primeiramente, escreveu “Gata”, logo abaixo registrou “A Na é”, depois “você é junto” e na última parte escreveu “Revo Gata;” sendo que, diferentemente de suas demais produções, escreveu “Revo” em caixa alta. Quando perguntado o que havia escrito no envelope, a colaboradora sinalizou “Gata/ A Na é/ você é junto/ rua”; portanto, escreveu a palavra REVO para “rua”. Neste caso, a hipótese é a de que a criança não se lembrava como escrevia “rua”, por isso escrevera “Revo”, seguindo a pista visual da letra R. Márcia escrevera inicialmente o nome do animal, que é o nome do destinatário, corretamente; em seguida, a pesquisadora perguntou o que era “A N-A é” e mesmo depois da explicação da criança, não ficou claro o que significava esse registro. Para as expressões “você é junto” e “Revo gata”, a pesquisadora compreendeu que a colaboradora tem um gato e que o animal mora na mesma casa que ela, por isso “você é junto”, no mesmo endereço; tendo em vista que Revo foi sinalizado como rua/endereço pela criança. É importante salientar que o sinal de “rua” e “endereço” são os mesmos em Libras.

Quando foram mostradas as cartas respostas com imagens dos animais com pijamas e, posteriormente, quando manuseou os bonecos dos animais e seus respectivos pijamas, Márcia demonstrou ter conhecimento de mundo e dos conceitos que envolvem o seu cotidiano; desenhou um gato e quatro casas no pijama do gato, dizendo combinar com ele. No momento em que estava manuseando a carta resposta do polvo sinalizou por meio da datilologia C-O-A-F-E-T-O, após ter visto a expressão “Com afeto” escrita nela; a pesquisadora disse que o animal era o polvo e, posteriormente, explicou o que significa essa expressão. Ao pegar a carta do leão sinalizou “Leão L-E-Ã-O” e, para a carta do jacaré sinalizou Jacaré “J-A-C-A-V-E”.

No momento da filmagem com o *smartphone*, Márcia contou toda a narrativa envolvendo o gato na história. Sua narrativa foi realizada em língua de sinais de forma fluente e com riqueza no uso de elementos linguísticos. Na produção do texto do gênero carta, a colaboradora escreveu “foi você feia casa foi Sim ou não casa foi sim Bom junto gata. Com afeto, Gata”; após, a pesquisadora perguntou o que ela escrevera e a colaboradora sinalizou, lendo a carta em Libras “A menina foi você F-E-E-A festa casa foi sim ou não casa foi sim bom junto gata”. Ela não sinalizou a expressão “com afeto, Gata”, pois foi escrita depois,

quando a pesquisadora perguntou se o gato não ia assinar a carta, então Márcia copiou essa parte. Verificou-se, também, que a colaboradora não sabia escrever a palavra festa, arriscou a sua escrita, e no momento da leitura da carta, ela usou a datilologia para sinalizar o que escrevera, mas também fez o sinal de “festa” em Libras. Destaca-se fortemente as marcas da Libras na organização e estrutura morfossintática da carta escrita em Língua Portuguesa por Márcia, assim como verificado também na pesquisa com crianças surdas realizada por Pereira e Rocco (2009).

Durante a entrevista com a diretora da escola veio ao conhecimento da pesquisadora que os alunos da escola estavam aprendendo a escrever em escrita de sinais e que alguns a usavam como recurso para a memória, sendo que Márcia era um desses alunos. Portanto, ao terminar a atividade da carta resposta, a pesquisadora perguntou para a colaboradora se era melhor escrever carta em português ou SignWriting, e ela respondeu que em SignWriting. Quando indagado o motivo, a menina respondeu com firmeza: “porque é melhor a Libras, eu entendo já. É melhor, eu vou conhecendo mais e percebendo as informações”; então, a pesquisadora solicitou que escrevesse uma cartinha em escrita de sinais e Márcia prontamente atendeu.



Enquanto escrevia, a colaboradora fazia os sinais, para si, em Libras; e, depois colocou as palavras em português abaixo ou ao lado da escrita em sinais, sendo que para a escrita em sinais da palavra “festa”, Márcia colocou a tradução como “feea”.

Na pesquisa feita por Lima, Alves e Stumpf (2018, p. 152) observou-se uma situação semelhante a essa em relação ao uso da SignWriting, pois a criança analisava o sinal escrito e fazia relações com o sinalizado em Libras, tendo como referencial para a escrita a sua própria língua, “ao expor a escrita da Libras produziu-se nela significado, fazendo-a perceber e atestar que aqueles sinais poderiam ser registrados” (Idem, p. 154).

A colaboradora buscou escrever em sinais o mesmo conteúdo da carta que havia registrado em Língua Portuguesa, verificando que: a) a disposição dos registros pictográficos está de acordo com a estrutura da Libras nas duas cartas; b) a forte influência da Língua

Portuguesa até mesmo quando escreveu em Sign Writing, pois não se lembrava como havia escrito o final da carta em Português, sendo que a pesquisadora mostrou a ela, que a copiou para concluir o registro em escrita de sinais. Márcia escreveu corretamente em escrita de sinais, mas nos seus registros houve a ausência dos símbolos que representam o movimento das mãos e a posição. Ficou claro que o Sign Writing representa a Libras para esta colaboradora e, também, percebeu-se que ela ficou muito mais à vontade para escrever desta forma do que em português.

Tendo em vista os resultados de sua tese, Silva (2008, p. 207) salienta que “se a escrita é uma forma sofisticada de uso da língua que possibilita ao seu usuário o desenvolvimento de funções psíquicas que dificilmente seriam alcançadas por outra via, é coerente que se empreendam esforços para proporcionar ao surdo o aprendizado da escrita visual direta dos sinais (*sign writing*) como uma primeira língua escrita”. O uso da escrita de sinais não exige as escolas de surdos de ensinarem a Língua Portuguesa escrita, pois a criança está imersa em uma sociedade grafocêntrica que usa o sistema convencional de escrita. Para Stumpf (2004), as crianças surdas que usam a língua de sinais e que estão em processo de alfabetização em português tendem a representar graficamente sua língua de sinais, pois estão aprendendo a Língua Portuguesa escrita, mas representam também a língua de sinais de uma forma espontânea. Cabe ressaltar, que o uso dessa escrita deve partir da necessidade de um grupo e não de uma imposição da academia.

Diante dos resultados desta entrevista, é possível dizer que Márcia utiliza a escrita de forma instrumental como apoio às funções intelectuais (LURIA, 1988), sendo esse o “ponto de virada” e o requisito fundamental para o uso do sistema convencional de escrita. Para Ferreiro e Teberosky (1999), esse “ponto de virada” se caracteriza quando a criança faz a relação do som e grafema, utilizando a consciência fonológica, o que não é pertinente para as pessoas surdas, diante do seu impedimento auditivo. Silva (2008) ressalta que a criança surda superará a condição abstrata da palavra pela percepção visual, sendo que a criança ouvinte o fará pela percepção auditiva, apropriando-se do significado presente na combinação de sons própria de cada palavra.

12 AS EXPERIÊNCIAS E AS PALAVRAS DA JANAÍNA

Este capítulo é composto pela entrevista com a colaboradora Janaína, incluindo as produções escritas e as percepções da pesquisadora sobre as atividades realizadas pela criança.

Na data da entrevista Janaína tinha doze anos de idade e cursava o quinto ano do Ensino Fundamental. Janaína é surda e usa a língua de sinais para a comunicação e interação com os seus pares, tendo adquirido a Libras no ambiente escolar.

Na entrevista a pesquisadora será identificada com “P” e Janaína como “JANAÍNA”. A entrevista é uma tradução interlingual da Libras para a Língua Portuguesa. Os trechos que estão entre parênteses indicam a movimentação corporal e ações da pesquisadora e do entrevistado.



12.1 A ESCRITA NÃO LINEAR

ENTREVISTA COM A COLABORADORA JANAÍNA

P: Pergunto: qual o seu nome?

JANAÍNA: Meu nome é J-A-N-A-Í-N-A M-E-N-D-E-S.

P: Qual é o seu sinal?

JANAÍNA: É esse (faz o sinal).

P: Esse (repete o sinal dela)? Por que você tem esse sinal?

JANAÍNA: Porque há algum tempo o (faz o sinal de uma pessoa que a pesquisadora não conhece) me deu.

P: Legal. Meu nome é R-O-S-A-N-E. Meu sinal é esse (faz o sinal).

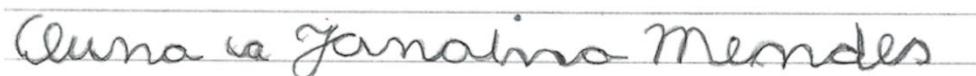
JANAÍNA: Esse (repete o sinal da pesquisadora).

P: Isso. É esse (faz o sinal novamente). Agora vou pedir para você escrever o seu nome, ok?

JANAÍNA: Sim.

P: (Pega o bloco de papel). O lápis (pega o lápis e entrega à Janaína).

JANAÍNA: (Começa a escrever. Quando termina de escrever, para e fica olhando para a escrita).

A photograph of a handwritten signature in cursive script on a lined piece of paper. The signature reads "Cluma da Janaína Mendes". The handwriting is fluid and somewhat slanted to the right. The paper has horizontal lines, and the signature is written between two lines.

P: Certo! Que bonito! Letra bonita!

JANAÍNA: Sim!

P: Que idade você tem?

JANAÍNA: Doze anos.

P: Doze! Ok! Eu vou te mostrar uma história. Você vai gostar.

JANAÍNA: Sim!

P: Aqui (aponta o notebook).

JANAÍNA: (Olha para o notebook e aguarda).

P: (Coloca o vídeo para reproduzir no notebook).

JANAÍNA: (Assiste ao vídeo todo atentamente, sem interrupção).

P: (Quando o vídeo termina, pega o livro da história) Você conhece?

JANAÍNA: Sim. (Balança a cabeça afirmativamente).

P: Conhece esse? (Apontando para o livro).

JANAÍNA: Vou ver.

P: Pode folhear o livro.

JANAÍNA: (Começa a folhear o livro). Que legal!

P: (Balança a cabeça afirmativamente).

JANAÍNA: (Aponta as imagens do livro e sorri).

P: O que é isso (aponta para a carta resposta do leão, cujo selo tem a imagem do respectivo animal)?

JANAÍNA: Leão.

P: Esse e esse, o que são? (Apontando a carta convite e a carta resposta do leão no livro).

JANAÍNA: A roupa (referindo-se ao pijama do leão).

P: Carta. Carta.

JANAÍNA: Carta (Repetiu o sinal que a pesquisadora fez).

P: A menina escreveu (mostrando, no livro, a imagem da menina Viviana escrevendo a carta).

JANAÍNA: Sim. (Continua a folhear o livro). Aqui, casa do pinguim.

P: Sim.

JANAÍNA: É dele. O pinguim com roupa enviou carta para a menina.

P: Sim!

JANAÍNA: Ele está gordo! (Rindo, referindo-se ao pinguim).

P: (Sorri).

JANAÍNA: Ele está com sono.

P: Está frio ou calor? (Referindo-se ao lugar em que o pinguim se encontra).

JANAÍNA: Frio, frio.

P: Sim.

JANAÍNA: O próprio jacaré deu a roupa. Olha aqui (aponta a imagem do jacaré com pijama).

P: O que é isso?

JANAÍNA: A roupa da carta que ele enviou.

P: É o pijama dele.

JANAÍNA: Ele dorme à vontade.

P: Com o pijama.

JANAÍNA: Ele está com frio.

P: É. (Vira a página do livro).

JANAÍNA: Girafa (sinaliza quando vê a imagem da girafa). A girafa deu a carta para a menina, colocou o nome da família da girafa. (Olha a imagem da girafa com pijama e sorri).

P: (Sorri para Janaína).

JANAÍNA: É própria para dormir (referindo-se à roupa da girafa). Está cansada.

P: Sim.

JANAÍNA: (Vira a página do livro). Esse é o polvo (referindo-se à imagem do polvo). Polvo com roupa deu carta, precisa entregar dia vinte. (Olha o pijama do polvo e sorri, olhando para a pesquisadora).

P: Esse aqui, o que é? (Apontando para o pijama do polvo com estampa de números).

JANAÍNA: São os números dele. São os números.

P: Isso. Ele tem muitas pernas para se locomover.

JANAÍNA: Sim. (Virou a página do livro). O macaco enviou carta e avisou sobre a roupa dele. Roupa própria para dormir, tem banana para comer (referindo à estampa do pijama do macaco).

P: Essa (roupa) combina com o macaco. Tem banana, combina com o macaco.

JANAÍNA: Combina com o macaco. Sim. (Continua a folhear o livro). O próprio urso, a roupa dele combina.

P: Com essa roupa de dormir...

JANAÍNA: Aqui (aponta a roupa no livro).

P: ...O urso vai à festa de aniversário com essa roupa de dormir.

JANAÍNA: Sim. (Continua a folhear o livro). Estão juntos na festa, brincando (referindo-se aos animais na festa de aniversário). De novo! Vários animais estão brincando. O jacaré está na festa. Que legal, os animais estão brincando, escrevendo. Eles (os animais), fizeram uma carta, escreveram. Fizeram brincadeiras, ela ganhou coroa! (Comentava a história enquanto folheava o livro).

P: Ganhou. Acabou (a história).

JANAÍNA: Acabou.

P: Agora eu vou mostrar. (Coloca outra parte da história para reproduzir no notebook).

JANAÍNA: (Começa a assistir ao vídeo). Leão.

P: Você viu o leão? Veja outros animais. (Coloca outra parte da história para reproduzir).

JANAÍNA: (Começa a assistir ao vídeo novamente). A carta.

P: É.

JANAÍNA: O pinguim (sinaliza conforme os elementos apareciam no vídeo).

P: Sim.

JANAÍNA: Água. Frio.

P: É.

JANAÍNA: Frio!

P: Sim.

JANAÍNA: Jacaré é perigoso.

P: É (balança a cabeça afirmativamente).

JANAÍNA: Jacaré. Jacaré. Jacaré. (Continua assistindo o vídeo). Polvo (Sinaliza conforme os animais aparecem no vídeo).

P: Mais um. (Coloca mais uma parte do vídeo para reproduzir).

JANAÍNA: Mais um.

P: Veja! O que é? (Aponta o vídeo).

JANAÍNA: Carta.

P: E aí?

JANAÍNA: Girafa.

P: Isso.

JANAÍNA: Olha! (Aponta o vídeo).

P: (Sorri).

JANAÍNA: (Continua assistindo ao vídeo). Polvo.

P: (Sorri).

JANAÍNA: (Continua a assistir ao vídeo). Sono, cansado.

P: (Terminando o vídeo, pegou os bonecos personagens da história. Deu o boneco do jacaré à Janaína). O que é?

JANAÍNA: Jacaré.

P: E esse? (Entregou o boneco da girafa).

JANAÍNA: Girafa.

P: E esse (entregou o do urso)?

JANAÍNA: Urso.

P: E esse (entregou o do leão)?

JANAÍNA: Leão.

P: E esse (entregou o boneco do pinguim)?

JANAÍNA: Pinguim.

P: E esse (entregou o boneco do polvo)?

JANAÍNA: Polvo.

P: Isso. E esse (entregou o boneco do macaco)?

JANAÍNA: Macaco. Combina com a banana.

P: Isso. E esse (entregou o boneco da menina)?

JANAÍNA: A menina.

P: Você sabe escrever o nome deles? Lembra?

JANAÍNA: Não.

P: Ok! (Organiza os bonecos na mesa. Olha no livro a ordem que os animais são apresentados).

JANAÍNA: (Ajuda a pesquisadora a organizar os animais, olhando no livro).

P: Pronto! Vou fazer uma pergunta: você sabe escrever o nome desses animais?

JANAÍNA: Não.

P: Quer tentar? (Pega o bloco de papel).

JANAÍNA: Não ...Não sei. (Fica meio ressabiada).

P: Qual desses animais você sabe o nome?

JANAÍNA: (Olha pensativa para os bonecos na mesa).

P: (Posiciona o bloco de papel e o lápis para Janaína escrever). Tenta algum desses (apontando os bonecos dos animais). Tenta!

JANAÍNA: (Pegou o boneco do pinguim e mostrou para a pesquisadora) Este.

P: Ok. Escreva aqui (apontando o papel).

JANAÍNA: (Pegou o lápis) Não sei.

P: Tenta, livremente. Pensa e escreve.

JANAÍNA: (Ficou pensativa e logo começou a escrever. Quando termina, olha para a pesquisadora).

P: Aqui é o nome deste (pega o boneco do pinguim).

JANAÍNA: Sim.

P: E este (pega o boneco do leão), você sabe escrever o nome? O leão?

JANAÍNA: Não.

P: Não lembra? Vamos tentar?

JANAÍNA: (Ficou quieta, olhando para a pesquisadora).

P: Tenta!

JANAÍNA: (Começa a escrever. Olhou para a pesquisadora quando terminou).



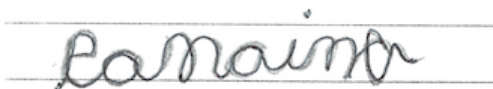
The image shows the word 'anama' written in cursive on a set of horizontal lines. The letters are connected and the writing is fluid.

P: Ok! (Pega o boneco do jacaré) E esse, você sabe?

JANAÍNA: (Fica olhando para o boneco do jacaré, sem responder).

P: Tenta aí (aponta o papel).

JANAÍNA: (Começa a escrever e olha para a pesquisadora ao final).



The image shows the word 'Banana' written in cursive on a set of horizontal lines. The letters are connected and the writing is fluid.

P: E esse? (Pega o boneco da girafa).

JANAÍNA: (Não hesita e escreve).

P: E esse? (Pega o boneco do polvo).

JANAÍNA: (Olha para os lados e escreve. Olha para a pesquisadora quando termina).

P: Esse aqui (aponta a escrita de Janaína) é esse aqui (apontando o polvo). E esse? (Pega o boneco do macaco).

JANAÍNA: (Escreve).

P: E esse? (Pega o boneco do urso).

JANAÍNA: (Termina de escrever e olha para a pesquisadora).

P: Esse já fez (aponta o urso e depois conta quantos nomes já foram escritos).

JANAÍNA: (Observa).

P: E esse? (Mostra o boneco da menina).

JANAÍNA: (Sorri e começa a escrever. Quando termina aguarda a pesquisadora).

Viva
Cartas
Macaco
Girafa
Carta
Star

P: Aqui (aponta o papel) está escrito o nome dela (pega o boneco da menina)?

JANAÍNA: Sim.

P: Ok. Vou te fazer uma pergunta: onde está escrito o nome do leão aí (aponta o papel)?

JANAÍNA: Aqui (aponta um dos nomes que escreveu).

P: (Pega o boneco do macaco) E o nome dele?

JANAÍNA: Aqui (aponta outro nome que é onde escreveu o da girafa).

P: E o nome dela? (Pega o boneco da girafa).

JANAÍNA: (Aponta outro nome escrito por ela) Aqui.

P: Aqui? Ok! Tá bom! Vou te mostrar outro. (Pega as cartas convite dos animais).

JANAÍNA: (Olhas as cartas).

P: O que é isso aqui? (Aponta para o envelope com endereço dos animais).

JANAÍNA: É próprio dos animais.

P: Ok. O que está escrito aqui? (Aponta o nome do animal escrito no envelope). O que é aqui?

JANAÍNA: Leão (sinalizou indecisa).

P: E aqui? O que está escrito?

JANAÍNA: Leão. (Fez o sinal lentamente, com uma configuração de mão diferente).

P: Vou explicar. (Pega o boneco da menina Viviana) Ela escreveu carta para cada animal.

JANAÍNA: Sim.

P: Ela mandou carta para todos, ok!

JANAÍNA: Sim (bem atenta).

P: Aqui (aponta o envelope). Veja dentro do envelope.

JANAÍNA: (Pega o envelope e abre. Pega a carta e sorri).

P: De quem é?

JANAÍNA: Jacaré (ao ver a imagem do animal na carta).

P: (Pega o boneco do jacaré, mostra à Janaína, e coloca separadamente).

JANAÍNA: (Fica olhando para a carta e sorrindo).

P: Ela (aponta o boneco da menina) escreveu carta e entregou ao jacaré. Ela os convidou para a sua festa de aniversário.

JANAÍNA: Sim.

P: (Pegou o boneco da menina e a carta convite para o jacaré, como se a menina fosse entregar a carta para o jacaré). Aqui é o nome do jacaré e aqui é o nome do lugar que ele mora (apontando o envelope endereçado ao jacaré).

JANAÍNA: (Coloca a carta sobre o boneco do jacaré como se a menina estivesse entregando a ele).

P: (Com o boneco da menina Viviana na mão, acompanha o movimento de Janaína de entregar a carta ao jacaré).

JANAÍNA: (Pega outro envelope). Quem é esse? (Aponta para o nome do animal destinatário da carta e depois fica pensativa).

P: Esse. Quem é (apontando o nome do animal)?

JANAÍNA: Humm! (Olha o nome escrito e faz datilologia usando o alfabeto manual) U-R-S-O. Pinguim! (Digitaliza o nome do urso, mas lê o do pinguim).

P: Veja quem é dentro envelope.

JANAÍNA: Vou tentar. Vou torcer para acertar. (Abre a carta e vê a imagem do animal) Urso.

P: Isso.

JANAÍNA: Ela (a menina) deu carta da festa de aniversário.

P: (Coloca o boneco do urso ao lado do boneco do jacaré).

JANAÍNA: (Coloca a carta sobre o boneco do urso. Pega outro envelope).

P: Quem é esse? (Aponta o nome do animal no envelope)

JANAÍNA: Esse é a girafa.

P: Veja aí (aponta o envelope com a carta).

JANAÍNA: (Abre a carta) O leão.

P: Isso!

JANAÍNA: Deu a carta.

P: (Coloca o boneco do leão ao lado dos outros).

JANAÍNA: (Coloca o envelope sobre o boneco do respectivo animal. Pega outro envelope).

P: Olha aqui (mostra o nome do animal escrito no envelope).

JANAÍNA: É do macaco.

P: Veja.

JANAÍNA: (Abre a carta e vê que acertou) Olha!

P: Certo! Certo! (Coloca o boneco do macaco ao lado dos outros). Coloque aqui (referindo-se à carta).

JANAÍNA: (Coloca a carta sobre o boneco do macaco).

P: (Entrega outro envelope à Janaína) E aqui, quem é? (Aponta o nome no envelope).

JANAÍNA: É do polvo!

P: Veja.

JANAÍNA: (Abre a carta) Está certo (sorrindo).

P: Isso! (Coloca o boneco do polvo próximo aos demais).

JANAÍNA: (Coloca o envelope sobre o respectivo boneco).

P: (Pega outro envelope) E esse? (Apontando o nome escrito do animal).

JANAÍNA: (Fica pensativa) Humm... Pinguim!

P: Veja aí dentro do envelope.

JANAÍNA: (Sorri)

P: Veja aí dentro (do envelope).

JANAÍNA: (Abre a carta e mostra que acertou).

P: Certo!

JANAÍNA: (Guarda a carta no envelope).

P: (Coloca o boneco do pinguim ao lado dos outros) Coloque aqui.

JANAÍNA: (Coloca o envelope sobre o boneco).

P: (Entregou o último envelope à Janaína).

JANAÍNA: É da girafa (respondeu antes de pegar o envelope, por ser último animal).

P: É.

JANAÍNA: (Abre a carta, olha e sorri).

P: Isso. (Coloca o boneco da girafa ao lado dos demais).

JANAÍNA: (Colocou o envelope sobre o boneco da girafa).

P: (Pegou o boneco da menina) A menina escreveu carta e entregou para cada animal, convidando-os para a festa de seu aniversário.

JANAÍNA: Sim.

P: Todos eles (apontando para os bonecos dos animais) já foram convidados para a festa.

JANAÍNA: Sim.

P: (Pega o boneco da menina) Ela já escreveu carta e convidou todos eles. Você viu.

JANAÍNA: Sim.

P: Agora está faltando um animal para ir à festa junto com eles (os animais).

JANAÍNA: Tá.

P: A menina está em dúvida sobre qual animal escolher. Você pode ajudá-la?

JANAÍNA: Sim.

P: Ok.

JANAÍNA: Sim.

P: (Pega os animais dedoches e mostra o boneco do cavalo) Que animal é esse?

JANAÍNA: Esse é o cavalo.

P: Isso. E esse? (Mostra o boneco da galinha)

JANAÍNA: É a galinha.

P: Isso. E esse? (Mostra o boneco do porco).

JANAÍNA: O porco.

P: Isso. E esse? (Mostra o boneco do coelho).

JANAÍNA: Coelho.

P: Isso. E esse? (Mostra o boneco do elefante).

JANAÍNA: Elefante.

P: Isso. E esse? (Mostra o boneco do sapo).

JANAÍNA: Sapo.

P: Isso. E esse? (Mostra o boneco do último boneco, o da ovelha).

JANAÍNA: Ovelha.

P: Isso. Vou te perguntar: você sabe escrever o nome de algum deles (aponta os bonecos dedoches na mesa)?

JANAÍNA: Passarinho. Falta o passarinho. Não tem.

P: Passarinho? Esse aqui? (Aponta a galinha).

JANAÍNA: Eu acho que é parece um passarinho.

P: Essa é a galinha.

JANAÍNA: Eu acho que é um passarinho. Passarinho.

P: Você quer escrever o nome dele?

JANAÍNA: Não. Eu não sei.

P: (Pega o bloco de papel).

JANAÍNA: Eu não sei (sinaliza discretamente).

P: Veja qual deles você quer escrever o nome aqui.

JANAÍNA: (Olha para os bonecos atentamente).

P: Esse você sabe? (Aponta o boneco do sapo).

JANAÍNA: Não.

P: E esse? (Aponta o boneco do cavalo).

JANAÍNA: Cavalo. N-O... (Começa a soletrar manualmente, mas não completa a palavra). Não sei.

P: Quer tentar escrever aqui (com o bloco na mão)?

JANAÍNA: O nome dele (cavalo) aqui?

P: Sim.

JANAÍNA: (Começa a escrever). A menina (sorri e aponta o que escreveu).

P: O que está escrito aqui?

JANAÍNA: Menina. Cavalo!

P: Esse aqui (aponta o que acabara de escrever).

JANAÍNA: Vou tentar escrever passarinho. Passarinho. (Começa a escrever novamente. Para de escrever e faz datilologia com o alfabeto manual para si própria) P-A-T-I-O. (Volta a escrever).

P: O que você escreveu?

JANAÍNA: Passarinho.

P: Ok. Acabou ou tem mais?

JANAÍNA: Esse aqui (aponta o boneco do porco).

P: Ok. Coloque aí (no papel).

JANAÍNA: (Começa a escrever). Pronto. Acabou.

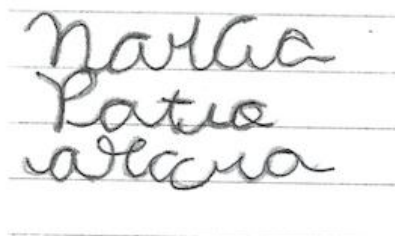
P: O que está escrito aí?

JANAÍNA: Eu acho que é passarinho. Aqui? É o porco.

P: Aqui? Aqui é o nome dele (aponta o boneco do porco)?

JANAÍNA: Sim.

P: Ok! Acabou? Quer escreve mais?



JANAÍNA: É.

P: Vou perguntar para você: você gostou mais de qual animal? Escolhe qual você mais gostou.

JANAÍNA: Escolher?

P: Qual deles você escolhe? (Aponta os bonecos na mesa).

JANAÍNA: (Olha os bonecos atentamente) Eu gostei... Hummm (Fica pensativa). Esse (pega o boneco do porco).

P: Esse? O porco?

JANAÍNA: É.

P: Legal! Espera um pouco.

JANAÍNA: (Com os dedos no dedochê do porco, brinca com o boneco). A criança disse “oi”. Oi, oi! (Coloca a sua mão à frente do boneco e sinaliza para a pesquisadora, como se o boneco estivesse conversando com ela).

P: Oi! (Responde. Em seguida, pega o boneco dedochê da galinha, coloca os dedos e brinca com a menina).

JANAÍNA: (Sorri).

P: Aqueles lá (aponta os animais personagens do livro) já foram convidados. (Coloca as cartas convite sobre os animais). Você viu.

JANAÍNA: Sim.

P: Agora falta convite para ele (aponta o boneco do porco), para ir á festa junto.

JANAÍNA: Tá.

P: Vou guardar esses (guarda os bonecos de animais que não foram escolhidos). Ele (o porco) precisa de carta. Vamos fazer? Vamos fazer a carta para ele? (Aponta o boneco do porco).

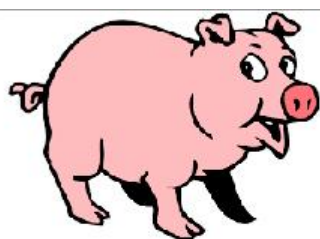
JANAÍNA: Sim. (Levanta e joga um papel no lixo).

P: (Pega a atividade da carta convite). Esta é a carta.

JANAÍNA: Olha o porco aqui (mostra a imagem do porco na carta).

P: É, aqui! Precisa colocar o nome dele aqui (aponta o local destinado à escrita da palavra “porco”).

[Em razão da diagramação a imagem da carta aparece aqui]



abacaxi

No meu aniversário vou
fazer uma Festa de Pijama.
Você está convidado!

Vai ter bolo, brincadeiras
e um prêmio para o pijama
mais legal.
Venha!

P.S: Como é o pijama que
você veste quando vai dormir?

Com carinho,

Viviana



JANAÍNA: Meu? A-L? (Não houve clareza do que ela quis dizer).

P: Coloque o nome dele aqui (apontando ao lado da imagem do porco).

JANAÍNA: Hum.

P: É carta para a festa. Coloque o nome dele aqui (apontando o espaço para a escrita e a imagem).

JANAÍNA: Nome do porco. (Começa a escrever). S-C-R-O (Faz datilologia para si própria e volta a escrever). Acabei!

P: (Olha o que Janaína escreveu).

JANAÍNA: Está certo?

P: Ok. Esse é o nome do porco?

JANAÍNA: É.

P: Agora precisa desse aqui (aponta os envelopes das cartas dos animais).

JANAÍNA: Colar.

P: Escreve aqui (mostra o envelope) e depois guarda a carta. Por exemplo, dobre a carta e guarde no envelope.

JANAÍNA: (Pega o envelope, dobra a carta e coloca no envelope).

P: (Coloca o boneco do porco próximo à Janaína).

JANAÍNA: (Sorri).

P: (Sorri para a menina). Agora, por exemplo, aqui tem o nome, jacaré (pega o envelope, mostra o nome do jacaré e depois pega a carta e mostra a imagem do jacaré)

JANAÍNA: Sim.

P: (Vira o envelope e mostra o nome com o endereço do animal) Aqui é o nome...

JANAÍNA: (Posiciona-se para escrever).

P: Espere, espere! E aqui está escrito o lugar onde ele mora, ok?!

JANAÍNA: Sim.

P: Aqui (aponta o envelope em branco que está com Janaína) você vai colocar o nome dele (aponta o boneco do porco).

JANAÍNA: (Começa a escrever).

P: E o lugar em que ele mora também.

JANAÍNA: Tá. (Continua a escrever. Em determinado momento, para de escrever, sorri para a pesquisadora e continua). Só?

P: O lugar que ele mora.

JANAÍNA: (Fica pensativa, coloca a mão na cabeça e olha para os envelopes escritos, parecendo querer copiá-los).

P: (Vira o envelope de lado) Virei.

JANAÍNA: (Olha para a pesquisadora e sorri).

P: Você consegue. Eles não moram juntos, moram em lugares diferentes, separados.

JANAÍNA: (Procurou a borracha na ponta de cima do lápis).

P: (Pegou a borracha e entregou à Janaína).

JANAÍNA: (Apagou uma palavra e voltou a escrever). Mora (referindo-se ao endereço do animal). Só (ao terminar de escrever)?



arata
nas sala

P: Que lugar você escreveu aí?

JANAÍNA: O lugar que ele mora.

P: Casa, onde?

JANAÍNA: Lugar que ele mora.

P: Lugar, ok! E aqui (apontando a segunda linha escrita do envelope)? Que palavra é essa, o que é?

JANAÍNA: O lugar que ele mora.

P: Ok. Agora (coloca o boneco do porco e a sua carta convite junto aos demais), todos estão iguais, todos vão à festa juntos. O porco também vai à festa, por que você o escolheu.

JANAÍNA: Sim.

P: Vou te mostrar a resposta que os animais escreveram e enviaram a carta para a menina.

JANAÍNA: Tá.

P: (Coloca o vídeo da história para reproduzir no notebook).

JANAÍNA: (Assiste a história atentamente).

P: Você viu que os animais escreveram a resposta da carta e contaram como é o pijama que vão à festa?

JANAÍNA: Sim.

P: Outra (põe para reproduzir mais uma parte da história).

JANAÍNA: (Assiste ao vídeo atentamente e sorri em alguns momentos). Famoso (sinaliza sorrindo).

P: (Sorri).

JANAÍNA: A girafa.

P: Sim.

JANAÍNA: O polvo.

P: Você viu os pijamas dos animais?

JANAÍNA: Sim.

P: (Mostra o boneco do leão sem pijama) Ele não tem nada.

JANAÍNA: Não tem nada.

P: Eu vou te mostrar, mas primeiro joga isso no lixo (Janaina estava tomando um suco de caixinha e tinha acabado).

JANAÍNA: Tá. (Seguiu as orientações da pesquisadora).

P: Venha.

JANAÍNA: (Voltou ao seu lugar).

P: (Pega a folha com os pijamas dos animais).

JANAÍNA: Está aqui (aponta rapidamente o pijama do leão)!

P: Sim.

JANAÍNA: (Tenta tirar o pijama do leão da folha).

P: Puxe.

JANAÍNA: (Tirou o pijama da folha e colou no boneco do leão. Ficou olhando para o boneco com o pijama).

P: O que é isso? (Apontando para a estampa no pijama do leão).

JANAÍNA: Leão, coroa.

P: Isso.

JANAÍNA: (Pegou o pijama do jacaré e colou no respectivo boneco).

P: (Entregou o pijama do jacaré à Janaína).

JANAÍNA: (Pegou o boneco do jacaré e colou o pijama nele). Cores.

P: (Entregou o pijama da girafa a ela).

JANAÍNA: (Pega o boneco da girafa e cola o seu pijama).

P: (Entregou o pijama do pinguim à Janaína)

JANAÍNA: (Estava com o boneco do uso na mão, quando viu o pijama do pinguim, rapidamente, trocou de animal. Tentou colar o pijama, porém não encontrava a posição certa). Assim?

P: Não. Gire-o.

JANAÍNA: (Encontrou a posição certa e colou).

P: Certo.

JANAÍNA: Sim. Ufa! Certo!

P: (Entregou o pijama do macaco à Janaína).

JANAÍNA: (Olhou estranhando o pijama e percebeu que era do macaco). Sim (sorriu, pegou o boneco do macaco e colou o pijama nele).

P: (Pegou o pijama do polvo e entregou a ela).

JANAÍNA: (Já de posse do boneco do polvo, pegou o pijama e colou nele).

P: Quantas pernas ele tem? Quantas pernas aqui (aponta o boneco do polvo)?

JANAÍNA: Oito.

P: Sim!

JANAÍNA: (Pega o último boneco, o do urso).

P: (Pega o pijama do urso para entregar à Janaína).

JANAÍNA: Ele quer comer, está com fome.

P: (Entrega o pijama)

JANAÍNA: (Cola o pijama). Não (acha que não ficou bom, tira e cola novamente).

P: Certo! Você percebeu que os pijamas combinam com cada um dos animais?

JANAÍNA: Sim.

P: Por exemplo, (pega o boneco do jacaré), a escova de dente (aponta para o pijama com estampa de escova de dente) é por que ele tem dentes grandes, ela é para escovar os dentes dele.

JANAÍNA: Sim (prestando atenção).

P: Outro, o leão (pega o boneco) é o rei, é bravo, da floresta.

JANAÍNA: Sim.

P: Esse aqui? (Aponta as nuvens estampadas no pijama da girafa).

JANAÍNA: Roupa com nuvens.

P: Por que ela é alta.

JANAÍNA: E esse? (Pega o boneco do pinguim).

P: Frio, muito frio.

JANAÍNA: (Fez um sinal que não ficou claro para a pesquisadora).

P: Esqui, esqui.

JANAÍNA: (Sorri largamente. Pega o boneco do macaco). Banana.

P: Ele gosta.

JANAÍNA: Delícia! (Manuseia os bonecos e pega o do polvo). Números. Animal.

P: Aqui são números (apontando os números estampados no pijama do polvo). Que número é esse?

JANAÍNA: Oito.

P: E esse?

JANAÍNA: Três.

P: E esse?

JANAÍNA: Seis.

P: Certo! E esse? (Pega o boneco do porco).

JANAÍNA: Não tem roupa, nada!

P: Não tem roupa? Nada?

JANAÍNA: Nada!

P: Vamos fazer?

JANAÍNA: Sim!

P: Ok! (Procura o pijama em branco na pasta para Janaína fazer a atividade).

JANAÍNA: Olha (apontando os pijamas). Legal.

P: (Pega o pijama em branco para o porco e coloca em cima do boneco).

JANAÍNA: (Olha atentamente o boneco com o pijama branco e brinca com ele).

P: Ainda não está pronto! Ainda não, por que precisa fazer um desenho que combine, uma roupa que combine com o porco. Por exemplo, a banana combina com o macaco (apontando o desenho no pijama do macaco).

JANAÍNA: (Pega o lápis, preparando-se para desenhar)

P: (Aponta o pijama em branco e o boneco do porco) O que combina com ele?

JANAÍNA: (Fica pensativa) Porco (Fez o sinal de porco e ficou com a mão parada no ponto de articulação desse sinal, pensativa). Combina... Combina... (Em seguida, conversa consigo mesma fazendo alguns sinais equivalentes a um murmúrio e começa a desenhar). Combina (pensativa, interrompendo o desenho e depois voltando a fazê-lo). Combina! (Sorri e sinaliza para a pesquisadora quando termina o desenho).

P: O que é isso?

JANAÍNA: Combina com o próprio porco. (Havia desenhado a cabeça do porco). Combina!

P: É o porco?

JANAÍNA: Sim.

P: Tá bom!

JANAÍNA: Um. Melhor!

P: Um?

JANAÍNA: Sim, só um.

P: Pinte.

JANAÍNA: (Pega a caixa de giz de cera, coloca-os na mesa e olha atentamente) Que cor eu quero aqui?

P: Escolha uma cor e pinte.

JANAÍNA: (Derrubou um giz de cera no chão e quebrou) Nossa! (Olha para a pesquisadora, assustada)

P: Não tem problema.

JANAÍNA: (Pega os pedaços do chão).

P: Não tem problema.

JANAÍNA: (Pinta o desenho). Acabou. Combinou!

P: Sim.

JANAÍNA: (Termina de pintar e fica olhando para o pijama do porco).

P: Essa roupa de dormir combina com o porco?

JANAÍNA: Sim!

P: Agora vamos colar. Espere.

JANAÍNA: Olha aqui (aponta a parte da barriga do porco).

P: (Pega a fita adesiva para colar no pijama). Tesoura.

JANAÍNA: Não tenho.

P: (Pega a tesoura e corta um pedaço da fita. Ajuda a colaboradora a colar no porco).

JANAÍNA: (Cola o pijama no boneco do porco) Combina com ele. (Coloca o boneco com pijama junto aos demais bonecos).

P: Agora ele tem pijama igual os outros (animais). Ele pode ir à festa, mas falta uma coisa. Vou mostrar.

JANAÍNA: Tá.

P: (Pega as cartas resposta dos animais, pega o boneco do pinguim e separa a carta do pinguim).

JANAÍNA: Entendi, entendi! (Pega o envelope da mão da pesquisadora e tira a carta de dentro do mesmo).

P: A carta é dele (aponta o boneco do pinguim). O pinguim escreveu carta respondendo a menina.

JANAÍNA: (Olhou para a carta, como se estivesse lendo). Resposta que ele escreveu.

P: Na resposta ele avisou...

JANAÍNA: (Dirigiu seu olhar para a carta)

P: (Chamou-a).

JANAÍNA: Desculpa.

P: ... Avisou que vai à festa.

JANAÍNA: (Guardou a carta no envelope). Pronto.

P: (Pegou o boneco da menina e colocou na mesa. Pegou o boneco do pinguim e colocou junto com a carta e simulou que o pinguim estava entregando-a à menina).

JANAÍNA: Respondeu (a carta).

P: Sim.

JANAÍNA: (Pegou o boneco do pinguim da mão da pesquisadora e brincou com o boneco como se ele estivesse se despedindo da menina) Tchou! (Colocou o boneco do pinguim na mesa). Espere (disse ao boneco)!

P: (Deu a carta do polvo à Janaína).

JANAÍNA: (Brinca com a carta e o boneco do polvo) Espere, vou abrir (o envelope). Alô (Quando abre a carta brinca que está falando ao telefone. Pega o boneco do polvo e coloca em frente à carta). É dele. (Brinca como se ele estivesse conversando com/sobre a carta. Em seguida, guarda a carta no envelope, simula que o polvo está entregando a carta à menina, colocando-a sobre o boneco dela).

P: Certo! Isso mesmo! (Entrega a carta do macaco à Janaína).

JANAÍNA: (Pegou a carta da mão da pesquisadora e começou a brincar com a carta, como se estivesse encenando). Espere um pouquinho (e dá um piscada para a pesquisadora enquanto abre o envelope. Pega o boneco do macaco, coloca-o em frente à carta - pode ser que tenha simulado que o animal estivesse escrevendo a carta -, guarda-a no envelope e brinca

que o macaco está entregando a carta à menina, colocando-a sobre o seu boneco).

P: (Entrega a carta resposta do leão à Janaína).

JANAÍNA: (Olha a carta e, novamente, brinca com a situação) Venha (diz para o boneco do leão, pegando-o e brincando com ele. Sorri para a pesquisadora e repete o mesmo processo: tira a carta do envelope, coloca o boneco do leão em frente à carta, devolvendo-a ao envelope e, ao final, simula que o animal está entregando a carta à menina, colocando-a sobre o seu boneco).

P: (Entrega a carta resposta do jacaré).

JANAÍNA: Jacaré fedido (sinalizando brincando e sorrindo. Coloca o boneco do jacaré em frente à carta, sinaliza uma ação por parte do animal e simula a entrega da carta, colocando-a sobre o boneco da menina. Organiza as cartas dos animais que estão sobre o boneco da menina e, brincando, faz algumas caretas e gestos, imitando a pose do boneco da menina Viviana).

P: (Entrega a carta do urso à Janaína).

JANAÍNA: Urso. (Pega o boneco do urso, brinca que está caminhando, aproxima-o do envelope, abre a carta, faz caretas, sinaliza uma ação do urso, guarda a carta e simula que o urso a entregou à menina).

P: (Entrega a carta resposta da girafa à Janaína).

JANAÍNA: Faltou a do porco, coitado. (Pegou o boneco da girafa e repetiu o mesmo processo que fez com os demais animais: aproximou a girafa do envelope e o abriu. Pegou a carta e aproximou o boneco da girafa dela, como se o animal estivesse escrevendo-a e, em seguida, guarda-a no envelope, colocando-a sobre o boneco da menina, junto com as demais cartas. Rapidamente, pega o boneco do porco, coloca os dedos no dedoche e começou a brincar com o porco). Desprezou-me (como se o animal estivesse dizendo isso), vou chorar (aproximando o boneco do porco dos demais que estavam na mesa).

P: Cadê a carta dele (apontando o boneco do porco). Vamos fazer?

JANAÍNA: Sim.

P: (Pega o envelope da carta do porco).

JANAÍNA: (Abre o envelope e vê que está vazio. Coloca o boneco do porco próximo ao envelope, mas estranha que não há carta. Continua brincando com o boneco e com o envelope).

P: (Pega uma folha de papel e lápis, posicionando-os para Janaína escrever). Você vai escrever uma carta resposta para a menina.

JANAÍNA: Escrever aqui?

P: Sim.

P: Ok. Agora dobre e coloque aqui (apontando o envelope).

JANAÍNA: (Dobrou a carta e colocou no envelope. Pegou o boneco do porco e simulou que o animal estava entregando a carta para a menina, colocando-a sobre o boneco dela e as demais cartas).

P: Ehhh! Viva!

JANAÍNA: (Levantou os braços comemorando).

P: Agora vamos fazer uma coisa. Espere.

JANAÍNA: Agora.

P: (Pega o boneco do porco e coloca próximo à Janaína. Levanta-se para gravar a colaboradora com o *smartphone*).

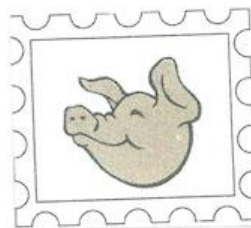
JANAÍNA: (Posiciona-se com o dedoche do porco nos dedos, antes de a pesquisadora passar orientações).

P: (Fica fora do plano de captação da câmera; entretanto, orienta a Janaína para contar sobre o que escreveu na carta, dizer se o porco vai à festa e como é o seu pijama).

JANAÍNA: (Brinca com o dedoche. Posiciona-se para a gravação).

P: (Começa a gravar).

JANAÍNA: “Ele (aponta o porco) vai à festa, enviaram resposta para a menina, os animais vários e o porco escreveram carta para ir à festa. Eles vão de pijama na festa. Eles vão cantar parabéns, o pinguim, o polvo, vários. Eles vão fazer brincadeiras, vão de pijama (mostra o boneco do porco com o pijama e aponta o desenho que fez na roupa dele) Tchau”.



VIVIANA,
 TRAVESSA ARENOSA, 22
 COLINA VERDE À BEIRA-MAR,
 INGLATERRA

12.2 PALAVRAS ESTÁVEIS E A ESTABILIDADE DAS PALAVRAS

A colaboradora Janaína, durante a entrevista, mostrou-se participativa e interessada pelos materiais e pelas atividades, realizando todas as atividades propostas pela pesquisadora, de forma tranquila. Entre os pontos que se destacaram na sua entrevista estão o uso de palavras estáveis na sua produção escrita e a forma de se comunicar em Libras.

Janaína usa a Libras para a sua comunicação e interação, conhece essa língua e faz uso dela; entretanto, percebeu-se que durante a sua comunicação é comum que a colaboradora faça uso de uma configuração de mão indefinida e organize o seu discurso de forma nem sempre clara; cabe ressaltar que tais traços não são perceptíveis no texto da entrevista, pelo fato de se tratar da textualização de uma tradução interlingual. Janaína conhece as letras, escreve-as da maneira cursiva, mas ainda está em processo de aprendizagem do registro de suas formas. A colaboradora identificou os animais apresentados e tem conhecimento de seus sinais, gostou da história contada e dos materiais utilizados na pesquisa, brincando com os bonecos dos animais ao manuseá-los e comentando sobre eles.

No início da entrevista, quando perguntado qual era o seu nome, Janaína respondeu usando a datilologia do seu nome e sobrenome e, em seguida, após a pesquisadora perguntar, fez o seu sinal. Ao ser solicitado que escrevesse o seu nome, a colaboradora registrou o seu nome e sobrenome corretamente, usando a letra cursiva. Antecedendo o seu nome, Janaína escreveu a palavra “aluna”, evidenciando que ela realizou esta ação como se estivesse cumprindo um ritual da sala de aula (TARTUCI; GÓES, 2014), algo que executa de forma repetida no seu cotidiano escolar.

Janaína assistiu a uma parte do vídeo e folheou o livro, comentando sobre os animais, as suas roupas e detalhes sobre o local em que moravam. Ao iniciar as atividades das produções escritas dos vocabulários, a colaboradora demonstrou ficar com uma expressão mais séria e resabiada, dizendo não saber escrever os nomes dos animais. A pesquisadora incentivou a criança para que escrevesse, que então disse saber grafar o nome do pinguim, registrando ANAINA; em seguida, a pesquisadora solicita que escreva o nome do leão e a colaboradora novamente disse não saber; porém, após alguma motivação, registrou CANAINA. Para os demais animais - jacaré, girafa, polvo, macaco, urso e a menina Viviana - Janaína escreveu os seus respectivos nomes sem questionar, hesitando somente no início, registrando BARA, CARCEZ, MARCIA, DIARCIA, CARCIA (as letras C e R não foram grafadas corretamente) e RCIAR (as letras R no início e no fim da palavra não foram grafadas com clareza).

Observou-se que, para registrar os nomes dos animais, Janaína utilizou palavras que são estáveis para ela, como o seu próprio nome e o nome de sua colega Márcia, que também é colaboradora nesta pesquisa. Para Moraes (2012, p. 136) “determinadas palavras se tornam estáveis para um aprendiz quando ele as reconhece de memória e pode tentar reproduzi-las, a partir do que memorizou sobre as letras que as constituem e sobre a ordem em que se encontram dispostas”. Esse autor afirma que, além de seu próprio nome, os nomes de colegas, da professora, dos seus pais, entre outras podem se tornar estáveis para a criança diante da sua exposição frequente e do ato de registrar repetidamente, podendo ser um elemento importante para a reflexão das propriedades e mecanismos do sistema de escrita alfabético. Ainda nesta atividade, a pesquisadora, buscando investigar se a escrita se caracteriza como um recurso para a memória, perguntou à Janaína onde estava escrito os respectivos nomes dos animais, constatando-se que ela utilizou algumas marcas da escrita para se lembrar de quais eram os nomes de determinados animais, mesmo que não estivessem grafados corretamente.

Quando a pesquisadora mostrou as cartas convites, assim como a maioria dos colaboradores, a identificação dos nomes dos animais ocorreu mais por meio da leitura de imagens do que pela escrita; em determinado momento, ao manusear a carta do urso, Janaína olha o nome escrito e faz datilologia U-R-S-O, mas sinaliza o nome do pinguim, constatando-se que o significante, significado e o referente não estão relacionados entre si nesta atividade de escrita da menina. Para Cardoso (2003, p. 01) “*referente* é o objeto que a linguagem visa, com o objetivo de descrevê-lo, transformá-lo, ou mesmo, segundo se verá, de constituí-lo”.



Ao ser apresentada aos dedoches dos animais, a colaboradora sinaliza o nome de todos os animais; entretanto, quando a pesquisadora solicita que os escreva, ela diz não saber e, posteriormente, faz datilologia N-O; em seguida, escreve o nome do cavalo, registrando NARCIA.

Janaína escreve PATIO e faz P-A-T-I-O, com o uso do alfabeto manual, para a palavra “passarinho”; e, também, registra ARCCRA para a palavra “porco”.

A colaboradora escolhe o porco para ir à festa com os demais animais e ao escrever o respectivo nome na carta convite, inicialmente, faz datilologia para si - S-C-R-O -, mas

registra o nome do animal como ABEARCIA. Assim como na atividade anterior, envolvendo a escrita de vocabulários, constatou-se o uso de palavras estáveis para a colaboradora, como o nome da colega Márcia e a palavra pátio, ou partes que as compõem.

Na atividade de produção do texto no envelope da carta, Janaína escreveu ARACIA, sublinhando a palavra, e abaixo escreveu NAS ARAS em letra cursiva (a letra R foi grafada de forma semelhante ao B). Em determinado momento, notou-se que a colaboradora buscou copiar o texto de outros envelopes e a pesquisadora interveio; quando perguntado o que havia escrito, ela respondeu que era o lugar onde o animal morava, a pesquisadora perguntou o que escrevera na segunda linha e ela deu a mesma resposta.

Janaína manuseou as cartas respostas, viu as imagens dos animais com pijamas e, posteriormente, colocou os pijamas nos respectivos bonecos, demonstrando estar gostando de realizar a atividade. No pijama do porco, a criança desenhou a cabeça do animal e disse combinar com ele; e, quando foi realizar a produção textual do gênero carta, inicialmente, Janaína simulou que estava escrevendo, como se fosse uma ação imitativa; em seguida, após a intervenção da pesquisadora, copiou o nome da menina Viviana (com omissão de letra) na parte de baixo da folha de papel. Ao ser perguntado o que havia escrito, a colaboradora disse ser a resposta; e, neste momento a pesquisadora pergunta onde estava a resposta da atividade na parte de cima da folha, e ela disse não saber. A pesquisadora faz intervenções e motiva a criança para que escreva, a colaboradora começa a escrever e pergunta se era daquele jeito, a pesquisadora diz para que continue, sem interferir na ação; então, Janaína escreve sem interrupção.

O texto da carta da colaboradora tem um traçado diferente da forma como registrou os vocabulários; para escrever os nomes dos animais ela utilizou as letras e suas formas convencionais na forma cursiva, sendo que o texto foi escrito como rabiscos imitando as letras, misturados com letras que aparentavam grafar a palavra estável “Márcia” ou as suas partes; entretanto, a sua produção não se caracterizou como um registro de caráter instrumental. Ao ser perguntado o que havia escrito, a colaboradora sinalizou literalmente “quantos porcos carta como entregou para menina”. No momento da filmagem com o *smartphone*, Janaína demonstrou ter compreendido o enredo da história, contou sobre o convite e a resposta dos animais e, bem como sobre os seus pijamas e a festa de aniversário.

Tendo em vista sobre como ocorreu a participação de Janaína nesta entrevista, na esteira de Vygotsky (2000), ressalta-se que a formação do signo não é imutável e o seu desenvolvimento é individual, considerando que “os signos modificam-se à medida que a criança se desenvolve e, também, de acordo com as várias formas que o pensamento funciona.

A natureza psicológica e a estrutura do signo modificam-se de acordo com o desenvolvimento da criança” (FERNANDES; CORREIA 2015, p. 204), sendo que a modificação dos signos é resultante da capacidade cognitiva da criança de internalizar e mediar a sua experiência, gerando o conhecimento.

Verificou-se que a colaboradora, na maioria das vezes, buscou realizar suas produções textuais de forma imitativa e repetitiva, seguindo os rituais da sala de aula. Entretanto, ainda citando Vygotsky (1984), é fundamental que a escrita seja algo de que a criança necessite, que tenha algum significado e que seja incorporada a uma atividade relevante para ela. Haja vista que o processo de apropriação da escrita envolve sistemas linguísticos abstratos e arbitrários, é fundamental a ação de um mediador (neste caso, o professor) que estabeleça essa relação, visando à aprendizagem dos alunos.

13 SER DE LINGUAGEM, SERES DE LINGUAGEM

A cada frase que passe por tua cabeça, pergunta-te:
esta é realmente minha língua?

Peter Handke

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver desse próprio vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra.

Jorge Larrosa

Neste capítulo, assim como nos comentários feitos sobre as entrevistas dos capítulos anteriores, a análise dos dados fundamenta-se em autores clássicos como Vygotsky (1984; 2001), Luria (1988), Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2016); com menções a algumas produções relacionadas a pesquisas de mestrado e doutorado que são consideradas referências incontornáveis devido às contribuições que trouxeram aos estudos relacionados ao desenvolvimento da escrita em crianças pequenas surdas (GESUELI, 1998; MACHADO, 2000, SILVA, 2008; OLIVEIRA, 2009) e ouvintes (AZENHA, 1995). A este conjunto de autores e pesquisas foram incluídos artigos mais recentes de investigação sobre a escrita na educação de surdos, como os de Zerbato e Lacerda (2015), Araújo e Lacerda (2010), Pereira (2015) e sobre o sistema de escrita alfabética em crianças ouvintes, como Morais (2012); e, também, textos que envolvem os estudos surdos e suas várias facetas, como Karnopp e Lopes (2014), Fernandes e Correia (2015), Holossi (2019), dentre outros. As entrevistas realizadas buscaram, para além de provocar e registrar as produções escritas, evidenciar as construções dialógicas e suas implicações no processo de elaboração textual pelas crianças.

Considera-se importante ressaltar que a pesquisa realizada por Luria (1988), na década de 1920, sobre o desenvolvimento da escrita, envolveu crianças de três a seis anos que ainda não tinham frequentado a escola e, portanto, não tinham vivenciado o ensino formal da escrita, considerando que, conforme o autor, a pré-história da escrita só poderia ser estudada em crianças que ainda não tivessem aprendido a escrever. Atualmente, é comum que as crianças nessa faixa etária estejam frequentando uma instituição escolar e já tenham sido expostas à mediação de um professor para o aprendizado da escrita. Entretanto, mesmo diante

da especificidade da investigação de Luria, foi possível estabelecer relações entre os seus estudos e a investigação aqui feita com as crianças surdas que colaboraram nessa pesquisa e já estão tendo acesso ao ensino formal da escrita na escola, com algumas delas estando aproximadamente na mesma faixa etária daquelas do estudo feito por ele.

As entrevistas presentes nos capítulos anteriores foram apresentadas em ordem cronológica de idade das crianças; porém, ressalta-se que essa forma de organização não significa uma linearidade no desenvolvimento da escrita das crianças colaboradoras da entrevista, tendo em vista que este processo não é linear, conforme registrado por Luria (1988). Ferreiro e Teberosky (1999) também salientam que o grau de desenvolvimento da escrita não é determinado pela idade cronológica, e que este vai depender, em grande parte, das oportunidades sociais de aprendizado. Tal fato foi evidenciado nos dados coletados nas entrevistas dos colaboradores Adryan e João Victor e das colaboradoras Márcia e Janaína. Adryan tem oito anos de idade faz uso de letra cursiva, reconhece as palavras visualmente, conhece os mecanismos para o sistema de escrita alfabética, mesmo que tenha dificuldades para registrar os nomes das coisas e produzir textos, sendo que João Victor tem nove anos e registra as letras em caixa alta sem fazer uso das propriedades do sistema de escrita e quando não sabe como registrar usando as letras retorna ao desenho pictográfico, que possui um função instrumental para recordar o que escreveu, conforme também identificado na pesquisa de Luria (1988). Situação semelhante ocorre com as colaboradoras Márcia e Janaína: Márcia tem onze anos, realiza a escrita da língua portuguesa e a escrita de sinais na sua forma simbólica para registrar ideias e conceitos, usando a letra cursiva; ao ponto que Janaína tem doze anos usa a letra cursiva, mas está aprendendo a registrar as suas formas, evidenciando que a escrita ainda não tem a função de recurso para a memória, usando palavras estáveis ou partes delas para escrever outras palavras e escrevendo textos em forma de rabiscos misturados em forma de letras.

Em algumas crianças colaboradoras verificou-se uma atividade mental de recorrer à memória que pode ser entendida como a fala egocêntrica; porém, considerando a idade dessas crianças, também é possível dizer que esta ocorrência pode ser o uso de um recurso cognitivo ao aprenderem outra língua, de ficar repetindo para si, palavras que estão sendo aprendidas. Smolka (1993), investigou o ato de falar, no caso de crianças ouvintes, durante o momento da escritura, evidenciando várias questões sobre a fala egocêntrica, sobre a escrita, sobre a atividade mental e a respeito das formas discursivas de inter-relação. Quando a criança fala, por meio da fala egocêntrica, o objetivo não é *falar* o texto, mas *escrever* o texto, desta forma a fala (oralidade), aparece como uma mediação, neste momento.

“O falar, neste momento, não é só ou primordialmente para o outro (aspecto comunicativo); é também e simultaneamente mediação “para si” (aspecto intelectual, regulativo) que, como um “outro” eu, começa a se desdobrar, a (se) *refletir*. Do “pensar em palavras”, em significados verbalizados (aspecto constitutivo), a criança começa a “pensar as palavras” (aspecto objetivo), podendo depois distanciar-se para “pensar sobre as palavras” (sobre si?) (aspecto reflexivo).” (SMOLKA, 1993, p. 59).

Ao discorrer sobre a fala egocêntrica, Vygotsky (2001) aponta o aspecto de transição dessa atividade social e coletiva da criança para o funcionamento mental individual. O fato de ser caracterizada como uma fase de transição, pode dar entender que haja uma linearidade neste processo, iniciando com a fala social, fala egocêntrica, fala interna e, posteriormente a escrita. Smolka (1993) critica essa suposta linearidade e salienta que a fala egocêntrica não é um fenômeno normativo e nem homogêneo; pois, se assumida essa linearidade, as crianças “não verbais” ou “pouco verbais” não internalizariam o discurso social e não elaborariam uma fala interna. Portanto, afasta a ideia de uma possível normatividade, considerando que a fala egocêntrica emerge diante de uma dificuldade na produção escrita, com características próprias, independentemente da idade da criança.

Na atividade de escrita, que é discursiva e dialógica, a criança muda de lugar enquanto escreve, muda de voz enquanto fala, assumindo a posição de autor e, então, confundindo-se com o interlocutor na fala para si e enquanto leitor de seu texto. Dessa forma, Smolka (1993, p. 60) ressalta que “(...) nesse processo, as características da fala “egocêntrica” e da escrita se invertem: a fala para si é expandida, estendida e repetida, enquanto a escritura se apresenta contraída, condensada, abreviada.”.

De acordo com Luria (1988, p. 180), a escrita não se desenvolve linearmente com um crescimento contínuo, “o desenvolvimento, neste caso, pode ser descrito como um melhoria gradual do processo de escrita, dentro dos meios de cada técnica, e o ponto de aprimoramento abrupto marcando a transição de uma técnica para a outra”. Para Vygotsky (2001) os signos não são imutáveis, eles se modificam de acordo com o desenvolvimento da criança. O aprendizado da língua escrita é um processo em que símbolos de primeira ordem se tornam símbolos de segunda ordem, onde a criança vai constatar que pode representar a língua falada por signos escritos abstratos e simbólicos. Por exemplo, no início da apropriação da escrita, os rabiscos, são simbolismos de primeira ordem, cumprindo uma função de indicar e não de representar algo, tornando-se simbolismos de segunda ordem e, posteriormente, voltando a ser símbolos de primeira ordem, mas em um nível superior do processo psicológico (VYGOTSKY, 1984). Neste sentido,

(...) o desenvolvimento da escrita na criança prossegue ao longo de um

caminho que podemos descrever como a transformação de um rabisco não-diferenciado para um signo diferenciado. Linhas e rabiscos são substituídos por figuras e imagens, e estas dão lugar a signos. Nesta sequência de acontecimentos está todo o caminho do desenvolvimento da escrita, tanto na história da civilização como no desenvolvimento da criança (LURIA, 1998, p. 161).

A escrita é complexa e apresenta dificuldades específicas. Geraldi, Benites, Flichtner (2006), na esteira de Vygotsky, ressaltam que escrever não é um processo simples de transcrição da fala para a escrita ou tradução das palavras faladas em signos escritos; mas, de acordo com Faraco (2012), trata-se de uma complexa rede de práticas cognitivas, saberes e práticas socioculturais que se tornaram possíveis diante da criação desse sistema. Quando as crianças escrevem os objetos referidos não estão presentes, implicando a necessidade de que tenham consciência da sua própria fala e que possam representar os objetos ausentes, sendo possível constatar neste processo uma correlação entre as origens das funções superiores e aprendizagem da escrita. Para Geraldi, Benites e Flichtner (2006, p. 32) “o principal problema da escrita é tornar-se consciente de seus próprios atos. Em suma, escrever significa, para a criança, *conscientizar-se da sua própria fala*”.

Mesmo que escrever seja um processo que em muitos aspectos difere do ato de falar, considera-se fundamental destacar que a escrita, ao representar a fala, está representando a língua falada oralmente; desta forma, para Soares (2016) a essência da escrita alfabética é essa *conversão de sons em letras*, conforme já dito anteriormente. Ou seja, o sistema de escrita alfabético foi criado com base na língua oral para representar a fala das pessoas. Neste contexto é que deve ser problematizado o fato de que o processo de aprendizagem da escrita da língua portuguesa pela pessoa surda se caracteriza como o aprendizado de um sistema de escrita que representa uma língua cuja modalidade (a oral) não lhe é acessível, ou é pouco acessível. Constatou-se que as dificuldades para a apropriação da escrita pelos surdos não estão relacionadas somente ao fato de a língua portuguesa se caracterizar como uma segunda língua; mas, que há um sistema de escrita alfabética cuja constituição e função é pautada na representação da língua oral a ser registrada; e, diante deste fato passar a problematizar o que se ensina para as pessoas surdas ao tentar ensinar a escrita da língua portuguesa.

Diante do exposto, é pertinente refletir sobre o papel do signo linguístico e seu referente no uso da linguagem pelas pessoas surdas. Cardoso (2003, p. 1) chama de referência “a relação entre a linguagem (um dizer) e uma exterioridade (um não dizer), relação necessária para que a linguagem tenha o seu valor e não se encerre em si própria”. Para esta autora, há alguns deslocamentos notáveis para a reflexão sobre a questão da referência, destacando: a) a abordagem de Benveniste em que a referência é tirada do isolamento do

signo e seu valor é conferido pela enunciação, onde a língua deve ser considerada por meio do sujeito falante, no ato da enunciação; b) originado nas correntes pós-estruturalistas e desconstrutivistas, este deslocamento altera a concepção do vínculo entre a linguagem e a realidade, constituindo-se como um processo onde a linguagem e realidade se determinam reciprocamente, tendo em vista que a linguagem é considerada enquanto discurso e produz efeitos que interferem na realidade. No sentido dessas questões, considera-se fundamental destacar o papel das interações verbais e da língua em uso nos processos de aprendizagem, neste caso das pessoas surdas, lembrando que suas interações de comunicação efetiva são realizadas em língua de sinais.

Por outro lado, segundo Vygotsky (1984), o desenvolvimento da escrita é independente do desenvolvimento da fala, e as crianças podem aprender a escrever sem que esta ação esteja vinculada à fala. De acordo com Silva (2008), a criança ouvinte supera a condição abstrata da palavra quando se apropria do significado presente na combinação de sons própria de cada palavra; porém, a criança surda, sinalizante da língua de sinais, somente o fará pela percepção visual, quando (ou *se*) se apropriar do significado possibilitado pela combinação de movimentos que compõe cada sinal da Libras intercambiando para um sistema de escrita de uma língua alfabética que não mantém relação estrutural com a língua usada por essa criança.

Neste contexto, na presente pesquisa, evidenciaram-se algumas formas de registros pela criança surda, constatando-se que a forma de escrever os textos se efetivou distintamente da escrita de palavras em cinco das seis crianças colaboradoras. As formas de escrever estão dispostas a seguir, estando as produções das palavras e dos textos dispostas separadamente:

Vocabulário:

1- Registro de palavras contendo algumas letras misturadas com números, sendo a maioria das letras usadas por aquelas que fazem parte do nome da criança; e, a realização de desenhos para a maior parte da escrita de palavras. Na escrita do texto da carta as crianças utilizaram os mesmos recursos que tinham mobilizado quando registraram as palavras isoladas. Tais produções estão em consonância com a idade de crianças surdas e ouvintes.

2- Registro de palavras utilizando as letras do próprio nome, acrescentando outras letras; as palavras escritas não repetiram a ordenação e combinação das letras. Escrita utilizada de forma externa, não se caracterizando como um recurso para a memória. Palavras

foram registradas de forma diferente daquelas presentes no texto da carta. Essas produções também estão condizentes com a faixa etária das crianças surdas e ouvintes nesta idade.

3- Registro de palavras utilizando aleatoriamente várias letras do alfabeto, em caixa alta, sem fazer uso das propriedades do sistema de escrita alfabética. A escrita não foi utilizada como um recurso para memória, a partir do qual a criança poderia se lembrar do que já havia escrito. No registro das palavras não foi utilizado desenho, o que foi feito no momento da produção do texto. Nesta fase do desenvolvimento da escrita as crianças ouvintes, geralmente, já estabelecem relação do som com a grafia, que pode ser caracterizado como o “ponto de virada” para a apropriação do sistema de escrita convencional.

4- Uso e registro de palavras estáveis; escrita realizada com letra cursiva, mesmo que em fase de aprendizagem de suas formas. Escrita no texto foi realizada de forma distinta da registrada nas palavras.

5- Registro de algumas palavras em letra cursiva, fazendo uso das propriedades alfabéticas e seguindo pistas visuais para a escrita. É comum que nesta fase do desenvolvimento da escrita as crianças ouvintes façam uso da escrita de forma simbólica e instrumental, passando pelo “ponto de virada” do desenvolvimento da escrita e utilizando a correspondência som / grafia para registrar as palavras, superando a condição de abstração. Escreveu o texto de forma distinta a dos vocabulários.

6- Registro da escrita de forma simbólica e convencional quando conhece a palavra a ser registrada, sendo utilizada como um instrumento para a memória. Quando não tem conhecimento da escrita de determinada palavra, usa algumas pistas visuais para registrá-las.

Textos

1- Realização de desenho assim como foi registrado o vocabulário, não fazendo distinção quando da produção do texto e da escrita das palavras.

2- Dois dos textos produzidos foram realizados por meio de rabiscos imitando as formas de letras cursivas, sendo que um deles tem características pictográficas e o outro contém elementos parecidos com palavras que eram estáveis para a colaboradora.

3- Texto registrado com letras variadas, sem uso das propriedades da escrita alfabética, conforme realizado na escrita das palavras. Diante do fato que essas produções não conseguiram registrar as ideias e conceitos, constatou-se um retorno ao desenho pictográfico, de forma instrumental, para completar as informações da produção textual. Na escrita do vocabulário não foi identificado o registro de desenhos.

4- Texto realizado com várias letras juntas registradas aleatoriamente em letra cursiva, completando uma linha ou duas linhas da folha, sem espaçamento entre elas. Produção textual realizada de forma diferente do registro dos vocabulários.

5- Texto produzido com a escrita simbólica convencional, registrando as ideias e conceitos; porém, contendo as características da escrita em segunda língua que é usual em texto de pessoas surdas. Ou seja, o texto não possui os conectivos e não apresenta a concordância nominal e verbal, sendo registrado de acordo com a estrutura linguística de língua de sinais.

Nessas produções, constatou-se que as crianças surdas, na fase equivalente àquela que Luria (1988) chama de pré-história da escrita, e no início da sua apropriação, registram as palavras e textos da mesma forma que as crianças ouvintes, fazendo o uso da escrita primitiva de forma que o ato de escrever parece dissociado do objeto, com registro de desenhos pictográficos de forma autocontida ou instrumental, usando letras e números conhecidos e criando hipóteses sobre a escrita que realizam. Mas, esse processo se diferencia a partir do momento em que acontece o “ponto de virada” na compreensão do mecanismo do sistema de escrita. No caso da criança ouvinte, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), esse momento se origina quando é feita a correspondência da fala com a grafia, dissociando-a de seu significado e segmentando-a, no domínio de uma habilidade metalinguística; ou seja, a consciência fonológica é fundamental para o desenvolvimento da escrita na criança ouvinte. Soares (2016, p. 166) ressalta que, a inserção da criança no mundo da escrita é constituída pela “(...) compreensão da escrita como representação visual dos sons que compõem a cadeia sonora da fala – a escrita como a fala tornada *visível* – e da aprendizagem do sistema e das normas de relações entre os fonemas que compõem a palavra falada e os grafemas que os representam”. Ilustrando essas questões e indo além delas, em um curso de formação de professores surdos em que a pesquisadora atuou como docente, durante uma atividade com

um jogo de alfabetização no qual se trocava uma letra da palavra para formar outra, como no exemplo de PATO/ RATO/ GATO, um dos professores surdos percebeu naquele momento como funcionava esse mecanismo do sistema de escrita, ficando tão encantado com a atividade que pediu permissão para levar o jogo para casa. Isso é digno de nota por se tratar de um surdo adulto, professor de surdos e ouvintes e que superou diversas barreiras da escolarização, mesmo assim só obteve tal compreensão tardiamente.

Voltando aos estudos com crianças ouvintes, para Luria (1988) o ponto de virada evidencia-se no emprego da escrita instrumental, na sua utilização como apoio de funções intelectuais como requisito para o uso do sistema convencional. Da mesma forma, Vygotsky (1984) afirma que a criança usa a escrita como simbolismo de segunda ordem quando compreende a criação de sinais escritos como representação dos símbolos falados das palavras, entendendo que se pode “desenhar” a fala; porém, cabe lembrar que os signos mudam, não são estáticos.

Enquanto símbolos de segunda ordem, os símbolos escritos funcionam como designações dos símbolos verbais. A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente, através da linguagem falada; no entanto, gradualmente essa via é reduzida, abreviada, e a linguagem falada desaparece como elo intermediário. A julgar pelas evidências disponíveis, a linguagem escrita adquire o caráter de simbolismo direto, passando a ser percebida da mesma maneira que a linguagem falada. (VYGOTSKY, 1984, p. 131-32).

Evidenciada a importância da compreensão da língua escrita por meio da língua falada, seja como um sistema de representação ou como instrumento de apoio à memória, problematiza-se qual seria o “ponto de virada” no processo de desenvolvimento da escrita por crianças surdas, para que se apropriem da língua portuguesa escrita, uma vez que para elas a aprendizagem não depende do desenvolvimento da fala. No caso das pessoas surdas ressalta-se que as especificidades não estão relacionadas somente ao desenvolvimento da fala, mas também a falta ou impossibilidade de acesso à língua falada (aos sons). Além disso, considere-se que os surdos são usuários de *outra língua*, uma língua caracterizada como uma modalidade diferente da que usamos, uma língua que não é nem oral e nem auditiva.

Entretanto, nos dados produzidos nessa investigação, verificou-se que há um período em que a criança surda começa a perceber que a escrita registra um determinado objeto denotado, porém ela ainda não compreende a lógica do mecanismo da escrita alfabética, diferentemente da criança que começa a estabelecer uma relação entre os sons e as palavras. Evidenciou-se que a criança percebe ou supõe que há uma lógica para se escrever, mas ela não sabe qual é, e se mostra insegura ao realizar os seus registros; salientando que essa insegurança foi marcante nas entrevistas com a maioria das crianças. Importante ressaltar que

mesmo se mostrando inseguras, elas começaram a utilizar estratégias que apontaram para pistas visuais da escrita; por exemplo: a) Adryan não sabia registrar a palavra “leão”, conhecia algumas de suas letras, mas não a sua ordenação; porém, quando viu a palavra no livro, identificou-a rapidamente; b) Márcia já sabia registrar alguns nomes de animais, mas tinha dúvidas em como se escrevia outros, registrando LEIO para “leão”, JOUOVOPO para “jacaré”, MACOCOCA para “macaco” e UREO para “urso”. Nessas situações, verificou-se que a colaboradora utilizou as pistas visuais da grafia das palavras, sendo que as suas tentativas não estão relacionadas à hipótese silábica, pelo fato de não usar a rota auditiva; mas, sim à visualidade das palavras, em concordância com o conceito de *consciência visual* apresentado por Oliveira (2009).

No caso da colaboradora Janaína houve o registro de vocabulários utilizando as palavras que eram estáveis para ela, o que não deixa de ser uma pista visual da grafia. Para Morais (2012), em situações como essas, os professores dispõem de elementos valiosos para mediar a reflexão sobre as propriedades do sistema de escrita alfabética quando a criança estabiliza ou memoriza a imagem de determinadas palavras, o que possibilita o desenvolvimento de sua escrita.

Nas produções textuais da criança envolvendo o gênero carta, verificou-se que alguns desses registros foram realizados de forma muito distinta da forma como escreveram as palavras que fizeram parte da atividade com vocabulário. Evidenciou-se que no pressuposto presenciado nas produções de Pedro, Adryan e Janaína, o texto se caracteriza como algo distinto, maior e mais complexo, como um emaranhado de letras juntas, sem separação. Na produção textual de Márcia, constatou-se que a colaboradora fez o uso da escrita para registrar as ideias e os conceitos, contudo há as características do texto surdo; ou seja, o texto foi escrito em uma estrutura sintática da Libras, com omissão de artigos e preposições, uso inadequado ou ausência de conectivos da língua portuguesa e não da Libras, dentre outros, conforme apresentado por Brochado (2003). Mas, evidenciou-se um fato novo que é o registro em *SignWriting* pela colaboradora, apontando que essa forma de registro é mais fácil para ela, relacionando-o à Libras, como sendo a língua que proporciona sentido às coisas. Conforme consta em sua entrevista, a diretora da escola relatou casos em que alunos da escola têm utilizado a escrita de sinais para escrever cartas como um recurso para a sua memória. Silva (2008) constatou em sua pesquisa que a tentativa de representação gráfica de sinais que compõem a Libras pode ser vista como uma manifestação criativa e sofisticada das funções psicológicas superiores das crianças surdas; tendo em vista que o registro gráfico de sinais, visualmente captados por essas crianças na língua de sinais, caracteriza-se como a

representação do ritmo sonoro, evidenciado pela criança ouvinte no seu processo de apropriação da escrita. Neste sentido, Cardoso (2003, p. 77), na perspectiva de Benveniste, ressalta que “(...) a língua deve ser considerada na medida em que, através do sujeito falante, no ato da enunciação, ele se refere ao mundo. E o centro desse ato de referência é o sujeito falante, que enuncia sua posição de locutor através de índices específicos, ou caracteres formais, (...)”.

A partir de tais constatações, evidencia-se que no período do “ponto de virada” do desenvolvimento da escrita da criança surda é fundamental a mediação do professor para que possam ocorrer transformações nas quais o novo se cria, sempre mediado pelas interações sociais, o que é caracterizado como a *zona de desenvolvimento proximal* (VYGOTSKY, 2001). Contudo, na educação de surdos, uma questão muito discutida é como ensinar a escrita da língua portuguesa para as pessoas surdas, e bem como outros saberes escolares; o “como ensinar” e quais estratégias utilizar são objeto de debates e pesquisas no meio acadêmico. Um dos fatores que interferem no processo de aprendizagem da criança surda é o fato de professores ouvintes e surdos se guiarem por estratégias docentes destinadas ao ensino de pessoas ouvintes, que possuem a língua portuguesa como primeira língua e como a língua de acesso aos demais conhecimentos.

O pesquisador surdo Márcio Hollosi (2019), mostrou em sua tese que professores surdos, em escola de surdos, utilizam a língua portuguesa como se fosse a única língua a fazer sentido no ensino e que isso parece ser um traço da formação que tiveram; ou seja, esses profissionais reproduzem o modelo de ensino pautado na hegemonia da língua portuguesa, que fez parte da sua escolaridade e formação. Por exemplo, esse pesquisador apresentou o caso de uma professora surda que ao mesmo tempo em que defende que a Libras se caracteriza como a língua de instrução e mediação, também afirma que o significado do sinal somente é aprendido pelos seus alunos quando a palavra é escrita em língua portuguesa na lousa. Desta forma, Hollosi, (2019, p. 117) questiona: “(...) se Libras é uma língua constituída de forma totalmente diferente do português, em outra modalidade e com estrutura e léxico próprios, como ela poderia depender do português para que seus sinais fossem compreendidos pelos alunos?”. Além dessa questão - já muito discutida - que envolve o papel e os espaço das línguas na educação de surdos, o pesquisador também constatou que, geralmente as práticas pedagógicas dos professores surdos não eram condizentes com a visualidade que faz parte do jeito surdo de ser. Nessa mesma perspectiva, Lebedeff (2010, p. 175), constatou a necessidade de instrumentalizar os professores surdos com estratégias que contemplem a experiência visual de seus alunos, tendo em vista que “(...) professores surdos e ouvintes costumam

reproduzir práticas de ensino de língua escrita pautadas na fonética da língua oral, utilizando ferramentas orais e não visuais”, a partir de atividades e experiências pensadas para pessoas ouvintes, com poucas incursões viabilizadas pelo letramento visual e pela cultura surda. Portanto, o que se evidencia é que a formação dos professores surdos e ouvintes, a partir de metodologias e estratégias pensadas para ouvintes, influenciam no ensino de pessoas surdas, com referenciais que não tem contemplado o jeito surdo de ser.

Segundo Vygotsky (1984, p. 119), a apropriação da escrita necessita de um ensino sistemático; porém, “ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos de professores”. Cabe ressaltar a importância da presença da língua viva nas ações docentes, aquela usada nas interações sociais e nas relações socioculturais, não reduzindo- a ao ensino da gramática e nem deixando de lado a dinâmica, a atividade sociocultural da língua quando se ensina os gêneros textuais, colocando-os em “formas” pré-dadas. A partir da perspectiva da língua em uso, considera-se fundamental pensar o ensino da língua como conhecimento e produção, enquanto experiência transformadora e não simplesmente como a assimilação de mecanismos codificados, como é encontrada no ensino que toma como princípio o reconhecimento e a reprodução de regras. Ainda citando Vygotsky (1984), a apropriação da escrita envolve o desenvolvimento de funções comportamentais complexas, sendo que um sistema complexo de signos não pode ser apropriado de maneira puramente externa e mecânica.

Neste sentido, na educação de surdos, pensando na língua em uso, no ensino da língua como conhecimento e produção, de acordo com Lebedeff (2010), a surdez existe e envolve o uso de uma língua que é visual e espacial, e sendo assim necessita de uma proposta pedagógica pensada para suas singularidades linguísticas e culturais, que não seja uma mera adaptação de práticas para ouvintes, mas práticas que envolvem o letramento visual para a aprendizagem de uma segunda língua e de uma outra modalidade linguística. Para Machado (2000), a imagem é um sistema simbólico importante no processo de compreensão léxico-semântico da língua escrita pelas pessoas surdas, mas ressalta-se a necessidade da compreensão das relações que a criança estabelece entre texto e imagem. Lembrando que, de acordo com Dondis (2015), o modo visual constitui um corpo de dados que pode ser usado para compor e compreender mensagens para várias finalidades, em vários níveis.

Além de estratégias diferenciadas que contemplam a visualidade das crianças surdas, Gesueli (1998) já apontava em sua tese a importância do processo de construção da narrativa para que a criança surda aprenda a fazer uso da linguagem, assumindo papéis ativos na

interlocução, principalmente pelo fato de a maioria ser oriunda de família de ouvintes, não possuindo um contexto linguístico favorável para que isso aconteça no ambiente familiar. Neste cenário, aponta-se para a relação ensino e aprendizagem, não como binômios opostos (ensino/aprendizagem), mas como o entrelaçamento de ações fundamentais para o desenvolvimento da criança; e, portanto, para resistir a processos monologizantes que fazem parte da escola, possibilitando que alunos e professores *autorem*, assumam uma posição axiológica e desloquem-se para outras vozes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - A PALAVRA DITA

Ao chegar ao processo de finalização da experiência de construção dessa tese, constata-se uma grande responsabilidade registrar as considerações percebidas e a escolha das palavras para fazê-lo; pois, assim como já sinalizado na introdução desse trabalho, “(...) as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2015, p. 16). Ao investigar sobre a apropriação da língua portuguesa escrita por crianças surdas - que cursam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental -, sinalizantes de Libras, buscou-se responder à pergunta sobre *como essas crianças fazem registros e o que dizem sobre a escrita da língua portuguesa no início da escolaridade*, buscando contribuir com as pesquisas e práticas de docentes sobre esse tema tão debatido na educação de surdos que é a aprendizagem da escrita do português pelas pessoas surdas. Portanto, nesse momento serão inseridos alguns olhares em perspectiva e retomados alguns dos dados observados tanto sobre a escrita das crianças quanto sobre outras questões relacionadas.

Primeiramente, observou-se que é importante refletir sobre como a educação bilíngue de surdos tem sido colocada em prática, desde o questionamento sobre as teorias que a permeiam à educação bilíngue real e à almejada, sem perder de vista o que está posto nas escolas de surdos ou de ouvintes. Desta forma, cabe problematizar as ações, as práticas e as políticas implementadas nesses espaços educacionais; por exemplo, considera-se necessário analisar e refletir sobre o que tem sido ensinado nessas escolas, sobre o programa de ensino implementado, sobre as leituras que as crianças têm realizado como parte das atividades escolares e como tem sido o encaminhamento para as suas produções textuais. Enfim, ressalta-se a importância de questionar qual é o papel da língua portuguesa na educação de surdos, que ora faz parte das discussões sobre um bilinguismo de elite (CAVALCANTI, 1999), ora das discussões sobre uma segunda língua (SOUZA *et al*, 2016), ou, ainda, sobre uma língua adicional (MÜLLER, 2016). Ainda, nesse contexto da educação bilíngue, em relação à língua de sinais nos espaços escolares, há a necessidade de superar a questão insistente de profissionais das escolas, e até mesmo de pesquisadores da academia, na busca de tentar provar que a Libras é importante para a pessoa surda e que é a língua que possibilita uma comunicação efetiva desses sujeitos, sem barreiras de comunicação; esse é - ou deveria - ser um pressuposto, um ponto de partida sem espaços para dúvidas.

A escola, que faz parte do cenário desta pesquisa, mostrou-se como um ambiente propício à aquisição da língua de sinais, onde as crianças surdas interagem em Libras com

seus pares, com professores e demais funcionários da escola, em uma imersão linguística que favorece a constituição de uma língua no sujeito, conforme apontam Karnopp e Lopes (2014). As crianças colaboradoras estão em fase de aquisição ou adquiriram a Libras na escola, sendo que foi possível verificar nas entrevistas que elas têm tido acesso a muitos conhecimentos por meio dessa língua, pois contam coisas, perguntam, formulam hipóteses, brincam, conhecem vários conceitos e fazendo uso deles no cotidiano. Desta forma, a Libras se mostra nesta pesquisa como a língua do pensamento dos colaboradores, considerando ser imprescindível o seu papel no desenvolvimento cognitivo, social e cultural dessas crianças. Gesueli (1998) também evidenciou em sua tese que a Libras é fundamental para desenvolvimento, mas ressalta que não se deve ser simplista em relação à criança surda, pensando que a língua de sinais resolverá todos os problemas encontrados em sala de aula.

Há muitos aspectos desafiadores em pesquisas que envolvem crianças pequenas, assim como se efetivou nesta tese, tendo em vista a complexidade do papel do pesquisador ao buscar estabelecer relações e interações com crianças para a coleta/geração de dados, em consonância com Buss-Simão (2014); e, principalmente pelo fato de os dados envolverem produções escritas em língua portuguesa, cuja ação, geralmente, provoca uma insegurança nas crianças surdas, conforme verificado nas entrevistas: as crianças contavam coisas animadamente em Libras, mas quando solicitado que escrevessem, havia uma reação de estranhamento, de negação ou dúvida, com uma intensidade menor ou maior, dependendo do colaborador.

Nos materiais e nas estratégias que fizeram parte desta pesquisa foram utilizados recursos imagéticos e multimodais, observando-se a motivação e interesse das crianças surdas na participação das atividades e nas informações disponibilizadas. A contação da história em Libras, por meio de recursos de vídeos, caracterizou-se como uma estratégia importante por dois fatores: a) teve uma função de contar a história, caracterizando-se como uma textualidade diferida (Peluso, 2014) e mostrando-se como uma ação que pode ser exitosa no letramento de crianças surdas; b) a identificação linguística e a referência enquanto surdo adulto que não faz parte de sua escola; ou seja, outras referências que não são os seus professores. Portanto, as tecnologias digitais e a partilha de artefatos culturais, identitários e linguísticos se evidenciaram como elementos importantes para o trabalho pedagógico na educação de surdos.

Ao serem analisadas as produções escritas, evidenciou-se um ponto crucial que é um divisor no processo de desenvolvimento da escrita das crianças surdas em relação às ouvintes, que foi denominado nesta tese de “ponto de virada”. Primeiramente, constatou-se que não há distinção entre processo de apropriação da língua portuguesa das crianças ouvintes e das

surdas, mesmo que essa não seja a língua utilizada pela criança surda como a língua de interação e de instrução. Nesta fase do desenvolvimento da escrita, verificou-se que as crianças surdas, utilizaram as seguintes estratégias para o registro de vocabulário: a) fizeram o uso da escrita pictográfica; registraram palavras usando as letras de seus nomes, com variações internas e combinações diferentes; realizaram registros de palavras utilizando aleatoriamente várias letras do alfabeto, em caixa alta, sem fazer uso das propriedades do sistema de escrita alfabética; e, também, utilizaram palavras que são estáveis para elas.

Tais estratégias também podem ser encontradas no processo de desenvolvimento da escrita de crianças ouvintes (LURIA, 1988; FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, MORAIS, 2012); entretanto, essas formas de escrever passam a se diferenciar em relação às crianças surdas, quando as ouvintes começam a fazer a relação do som com a grafia (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) e fazer uso da escrita instrumental (VYGOTSKY, 1984). Esse é o momento em que a criança começa a entender o mecanismo da escrita e registra o objeto denotado, caracterizando-se como o “ponto de virada” para as crianças ouvintes, mas não para a criança surda, diante de que a correspondência da fala com a grafia se efetiva pela rota auditiva.

No desenvolvimento da escrita das crianças surdas, verificou-se que, posteriormente, elas utilizam pistas visuais para a escrita, como o uso de palavras que já conhecem, que contêm letras em comum com o objeto a ser denotado e/ou o registro de pseudo-palavras (PEREIRA, 2015). Neste contexto, para o entendimento do mecanismo e da lógica do sistema de escrita alfabética pelas crianças surdas, problematiza-se como se efetiva “o ponto de virada” de sua apropriação da escrita, tendo em vista que esse acontece de forma distinta ao da criança ouvinte. Considera-se que esse seja um ponto crucial do desenvolvimento da escrita dos sujeitos surdos, sendo que uma hipótese constatada é que as crianças começam a perceber as pistas visuais da grafia da palavra e, então, copiam as palavras, fazem conjecturas e tentativas de escrita, por meio de atividades mentais que podem estar relacionadas à *consciência visual* (OLIVEIRA, 2009).

O conceito de *consciência visual*, proposto por Oliveira (2009), busca estabelecer uma relação entre a ideia veiculada e o registro grafado; pois, ao apropriar-se das imagens visuais as crianças constroem o conhecimento a partir da representação interna em língua de sinais e, posteriormente, na escrita, utilizando a base alfabética. Desse modo, a *consciência visual* pode ser entendida como um mecanismo que visa à: “(...) representação visual do objeto – a imagem; abstração do objeto como unidade constituída de partes, resultando na representação simbólica do objeto, através da língua de sinais e posterior escrita alfabética” (OLIVEIRA,

2009, p. 196). Para a autora a *consciência visual* será alcançada se forem trilhados os seguintes caminhos: a) a visualização do objeto pelo contato direto ou experiência concreta; b) a representação de um traçado gráfico apoiada pela memorização, captado pela percepção visual como um traçado representado por um aspecto que mais marcou e foi registrado imageticamente como percepção, e; c) representação de um objeto sustentada a partir de uma referência, como a língua de sinais.

As estratégias e conjecturas que as crianças buscam fazer sozinhas para escrever são importantes; porém, diferentemente da aquisição da língua de sinais - que acontece naturalmente no contato com os seus pares -, a escrita é uma função que se realiza pela forma do ensino sistemático e, culturalmente, por mediação (VYGOTSKY, 1984; LURIA 1988). Nas atividades que envolvem o letramento visual, na esteira de Dondis (2007), Taveira (2014) e Lebedeff (2017), a percepção da representação visual da imagem não deve ser entendida como uma capacidade inata dos sujeitos, independentemente se são surdos ou ouvintes; e, portanto, na realização de um trabalho pedagógico, a experiência visual não deve fazer parte apenas de intuições nas práticas docentes. Conforme já mencionado em capítulos anteriores, há a necessidade da organização do trabalho envolvendo o letramento visual para uma maior compreensão das informações e experiências pelos sujeitos, proporcionado as habilidades para que possam ler as imagens e ter um maior refinamento da leitura; e, diante do exposto, a mediação do professor se torna fundamental.

Neste contexto, reflete-se sobre as possibilidades de ações que podem contribuir para o “ponto de virada” na apropriação da escrita pelas crianças surdas. Inicialmente, considera-se importante conceber que a alfabetização e letramento dessas crianças se constituem em outras bases, diferentes daquelas utilizadas no ensino da língua escrita pelas crianças ouvintes. Essas diferenças não são entendidas neste trabalho como uma dificuldade ou defasagem da criança surda em relação às demais crianças, mas sim que elas aprendem a partir de outras experiências que sejam fundamentadas em um pressuposto bilíngue e visual, com a utilização de estratégias que tenha como questão fundamental: como os surdos podem compreender o sistema de escrita sem o uso consciência fonológica?

Retornando ao texto da tartaruga e dos peixes, que constitui a epígrafe do capítulo 2, uma analogia possível é que se for utilizado o mesmo aparato conceitual na alfabetização e letramento de surdos - as coisas com as quais já se está acostumado no ensino das demais crianças e que contribuirá para balizar o outro -, desta forma, ocorrerá a comparação da apropriação da escrita das crianças surdas e das ouvintes, e certamente haverá uma distorção da realidade. Nessa perspectiva, é pertinente haver uma “ex-posição” (LARROSA, 2015),

deixando para trás os pressupostos e práticas de escrita que balizaram e continuam balizando as produções textuais dos surdos; e, de acordo com Veiga-Neto e Lopes (2015), *pensar de outro modo* a alfabetização e letramento de surdos, pensando por fora do que é dado e já foi pensado, no sentido de não assumir as bases sobre as quais se assenta esse dado que já foi pensado e, dessa maneira, deixar o já pensado para trás.

Neste contexto, diante dos estudos realizados nesta tese, aponta-se para o *letramento bilíngue* como uma hipótese para contribuir com o “ponto de virada” da criança surda. O *letramento bilíngue* é entendido como práticas pedagógicas que envolvem as especificidades da Libras e da língua portuguesa no processo de apropriação da escrita, podendo ser composto de elementos, como:

- *Escrita de sinais*: esta hipótese tem como base os dados coletados na entrevista da colaboradora Márcia. Ao utilizar a escrita de sinais, a criança relacionou os registros à língua de sinais, produzindo significado e atestando que os sinais da Libras poderiam ser registrados na sua língua, na mesma perspectiva encontrada na pesquisa de Lima, Alves e Stumpf (2018), podendo contribuir com a aquisição de novos mecanismos para a abstração na apropriação da língua escrita.

- *Escrita diferida*: a hipótese de escrita diferida tem como fundamentação o conceito de *textualidade diferida* (PELUSO, 2014; 2018), que contempla a utilização de recursos em vídeo e produção de narrativas sinalizadas, como a contação de história em Libras e os vídeos de cada criança registrados com o *smartphone* nesta pesquisa, ao final de cada entrevista. Essas produções em vídeo funcionam como um texto diferido, possuindo a estrutura e função similar a de um texto escrito. Os vídeos produzidos em Libras podem se caracterizar como a “fala” dos surdos tornada visível, conforme apontou Soares (2016) em relação à apropriação da língua escrita pela criança ouvinte.

- *Escrita bilíngue*: esta hipótese envolve os aspectos interlinguísticos e intermodais da escrita da pessoa surda, assim como se constatou no texto em língua portuguesa escrito pela colaboradora Márcia. Essa produção textual é composta com a estrutura linguística da língua de sinais, cujas especificidades são comuns em textos realizados em português por pessoas surdas (BROCHADO, 2003), em uma perspectiva de segunda língua (SOUZA *et al*, 2016).

Neste sentido, uma ação inicial que deva ser considerada é a problematização sobre qual é o objeto a ser ensinado e o que se está ensinando quando se ensina a língua portuguesa escrita para as pessoas surdas. Para Soares (2016, p. 25) “(...) os métodos de alfabetização têm sido sempre a *questão* porque derivam de concepções diferentes sobre o **objeto** da alfabetização, isto é, sobre o **que** se ensina quando se ensina a língua escrita”. No caso da

educação de surdos, o ensino da língua portuguesa escrita está relacionado à escrita de uma segunda língua e, também, à aprendizagem de um sistema de escrita que representa a língua falada oralmente, a qual a pessoa surda não tem ou tem pouco acesso.

Evidenciou-se, também, a necessidade do trabalho mais efetivo com gêneros textuais para que a criança possa ter uma percepção de que esse é um instrumento que ela pode usar para se comunicar com as pessoas e que os textos não são apenas um amontoado de letras, pois no uso de práticas sociais letradas, na esteira de Marcuschi (2008), os gêneros podem ser utilizados enquanto possibilidades de comunicação verbal e o seu uso pedagógico diz respeito ao trato dos gêneros enquanto o trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. E, diante da importância que a visualidade pode ter no processo de desenvolvimento da escrita dessas crianças, na esteira de Kress e van Leeuwen (2001), no que diz respeito aos múltiplos gêneros discursivos que circulam na sociedade, que essas práticas não sejam somente pautadas na fala e na escrita, mas que sejam inseridas outras semioses em uma perspectiva multimodal, assim como apontado também por Gesueli e Moura (2006) e Figueiredo e Guarinello (2013), rompendo com uma visão reducionista da linguagem.

A falta de êxito no ensino da escrita destinado às crianças surdas também pode estar relacionada à formação que os professores surdos e ouvintes tiveram, reproduzindo estratégias para ouvintes, as quais vivenciaram enquanto estudantes, conforme disposta na pesquisa de Hollosi (2019). Neste sentido, Lebedeff (2010) e Taveira e Rosado (2017) reiteram a necessidade do trabalho realizado a partir de eventos de letramento visual na educação de surdos, contemplando as suas especificidades linguísticas e culturais, tendo como eixo a visualidade presente no jeito surdo de ser.

Assim, ao finalizar este trabalho e concluir essa experiência que *me* passa salienta-se que, na esteira de Larrosa (2015, p.75), fazer soar a palavra *experiência* em educação envolve um não e uma pergunta; e, deixar que a palavra *experiência* tutele nossa voz e nossa escrita é se colocar no espaço que ela se abre: “um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação (e sobretudo para a paixão)”. E, antes que as palavras se desgastem e se fossilizem pelas normas do saber, é possível dizer um *não* ao que foi apresentado como necessário e que já não é mais admitido; e, desta forma, lançar uma pergunta ao outro que aponta em direção para outros modos de pensamento, de linguagem, de sensibilidade e de ação, podendo abrir novas janelas e possibilidades do que não se sabe.

Portanto, diante do cenário desta tese, abre-se a possibilidade de romper com o que foi posto e *não* é mais admitido, abrindo espaços e *perguntas* para novos modos de pensamento na educação de surdos, em direção à novas pesquisas que poderiam aprofundar

(caracterizando e questionando) o “ponto de virada” na apropriação da escrita pela criança surda, seja em uma perspectiva vygotskyana, piagetiana ou outra que possa contribuir com esta área.

Sossegue coração
ainda não é agora
a confusão prossegue
sonhos a fora

Paulo Leminski

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N.; SANTIAGO, V.; LACERDA, C. Interações em redes sociais e as representações sobre a liderança da comunidade surda em textos verbo-visuais. **Calidoscópico**. Vol. 13, n. 2, p. 201-209, mai./ago., 2015.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNADJER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Laerning, 2001.
- ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de Surdos e preconceito**:bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque. 2011. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- ANDREIS-WITKOSKI, S. **Educação de Surdos, pelos próprios surdos**: uma questão de direitos. Curitiba: CRV, 2012, p. 100.
- AZENHA, M. da G. **Imagens e Letras**: Ferreiro e Luria duas teorias psicogenéticas. São Paulo: Ática, 1995.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: Presidência da República/Casa Civil: Subchefia de Assuntos Jurídicos, 2005.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.
- BRASIL. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008b.
- BRASIL. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014.
- BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileira**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, SP, 2003.
- BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.
- BUNZEN, C. Apresentação. In: STREET, B. V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BUSS-SIMÃO, M. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do

pesquisador. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 37-59, jan./abr. 2014.

CAPOVILLA, A. G. S. **Leitura, escrita e consciência fonológica: desenvolvimento, intercorrelações e intervenções**. Tese (Doutorado em Psicologia) 2000 - Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2000.

CARDOSO, S. H. B. **A questão da referência: das teorias clássicas à dispersão de discursos**. Campinas: Autores Associados, 2003.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. In: **Delta** [online]. 1999, vol.15, nº especial, pp.385-417. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023.pdf>> Acesso em 10 out 2017.

COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: o que será que será? In: LEITE, S. A. da S.; COLELLO, S. M. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Alfabetização e letramento**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2010.

COLELLO, S. M. G. **A escola e as condições de produção textual: conteúdos, formas e relações**. Tese (Livre-Docência). Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

CORREA, B.; BUCCI, L. A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 9. Junho de 2018.

COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

CRUZ, S.H.V. Representação de escola e trajetória escolar. **Psicologia USP**, São Paulo, v.8, n.1, p.91-111, 1997. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100006> Acesso em 20 junho 2017.

CRUZ, R. **A pré-escola vista pelas crianças**. 32ª ANPED, GT 07, 2009. Disponível em <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-5619-int.pdf>> Acesso em 20 de junho 2017.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

FARACO, C. A. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo Contexto, 2012.

FAVORETO DA SILVA, R. A. **Educação a Distância e Estudos Surdos: experiências de acadêmicos surdos com as tecnologias**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

FAVORETO DA SILVA, R. A. A educação bilíngue e as tecnologias nas comunidades surdas. In: **ANAIS Congresso Internacional Seminário de Educação Bilíngue para Surdos**. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Salvador/BA. Volume 1, 2016, p. 160-170.

FAVORETO DA SILVA, R. A. As tecnologias e a língua portuguesa escrita na educação de surdos. In: **Anais** Congresso Nacional de Educação – Educere. PUC PR, Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017.

FELIPE, T. A. Bilinguismo e Educação Bilíngue: questões teóricas e práticas pedagógicas. In: **Fórum** - Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro, vol. 25/26, p. 7-22, janeiro, 2012.

FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. de C. Bilinguismo e surdez: a evolução de conceitos no domínio da linguagem. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. B. de.; FERNANDES, E. (Orgs). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FERNANDES, E. (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Tradução Claudia Berliner. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRO, E. As inscrições da escrita. In: FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. Tradução Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FIGUEIREDO, L. C.; GUARINELLO, A. C. Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. In: **Revista Educação Especial**, vol. 26, núm. 45, jan./abr., pp. 175-192, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

FORMAGIO, C. L. S.; LACERDA, C. B. F. de. Práticas pedagógicas do ensino de Português como segunda língua para alunos surdos nos Ensino Fundamental. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. de O. (Org.). **Escola e Diferença**: Caminhos para a educação bilíngue de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2016, p. 169-241.

FOUCAULT, M. **As Palavras e as Coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 9ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 5ª ed. Rio: Forense-Universitária, 1997.

FOUCAULT, M. **Ordem do Discurso**. 2ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 1996.

FREITAS, M. T. de A. **Vygotsky e Bakhtin** – Psicologia e educação: Um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

GERALDI, W. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, W.; BENITES, M.; FICHTNER, B. (Org.). **Transgressões convergentes**: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

GESSER, A. **Libras?:** Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GESUELI, Z. M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais.** Tese (Doutorado em Educação) 1998 -, Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, SP, 1998.

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

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. B. de; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 173-186.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, M.C.R.; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais de sala de aula. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.; TESKE, O. (Org.) **Letramento e minorias.** 7ª ed. - Porto Alegre: Editora Mediação, 2014, p.111-120.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMES, M. C. O panorama actual da educação de surdos: na senda de uma educação bilíngue. In: **Exedra** Revista Científica, Nº 3, p. 59-74, Coimbra: Editora Instituto Politécnico de Coimbra, 2010.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** 2. ed. São Paulo: Plexus, 2007.

GURGEL, T. M. do A. *et al.* Aquisição de Libras na Educação Infantil: um trabalho a partir de narrativas. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. de O. (Org.). **Escola e Diferença:** Caminhos para a educação bilíngue de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2016. p. 65-78.

HAUALAND, H; ALLEN, C. **Deaf People and Human Rights. World Federation of the Deaf** (WFD), jan. 2009. Disponível em <http://www.disabilityrightsca.org/news/Archive/Deaf_People_and_Human_Rights_Report.pdf> Acesso em: 17 out. 2017.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita.** Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HOFFMEISTER, R. J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiolgia. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da Educação Bilíngue para surdos.** interface entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 1999.

HOLLOSI, M. **Professor surdo**: desafios na construção de uma prática bilíngue. Tese (Doutorado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e Adolescência). Universidade Federal de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência. Guarulhos, SP, 2019.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Org.). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Org.). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

KARNOPP, L. B.; LOPES, Maura C. Os surdos aprendem melhor nas escolas para surdos ou nas escolas regulares?. **Pátio**: Ensino Fundamental, Porto Alegre, p. 42-45, fev. 2014.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. LODI, A. C. B. et al (Orgs.). **Letramento e minorias**. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

KARNOPP, L.B.; PEREIRA, M. C da C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. B. de; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 125-134.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul. 2002, p. 41-59.

KRESS, G.; LEITE-GARCIA, R.; van LEEUWEN, T. Semiótica discursiva. In: van DIJK, T. A. **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: The modes and media of contemporary communication. London, New York: Arnold; Oxford University Press, 2001.

KRESS, Gunther. **Multimodality**. A social semiotic approach to contemporary communication. New York, Routledge, 2010

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LADD, P; GONÇALVES, J. C. do A. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOPP, L., KLEIN, M., LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

LANE, H. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação.** Tradução Magda França Lopes (2008). Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAROSSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência.** Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LAROSSA, J.; KOHAN, W. Apresentação da coleção. In: LAROSSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência.** Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LEBEDEFF, T. B. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C.(Orgs). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 128-142.

LEBEDEFF, T. B. Análise das estratégias e recursos surdos utilizados por uma professora surda para o Ensino de Língua escrita. In: **Perspectiva** (UFSC), Florianópolis, v. 24, n. jul/dez, 2006, p. 139-152.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo "a ler" com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. In: **Cadernos de Educação** (UFPel), v. 36, p. 175-196, 2010.

LEBEDEFF, T. B. Impressões de viagem: a cultura surda na Pennsylvania School for the Deaf. In: KARNOPP, L., KLEIN, M. LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações.** Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

LEBEDEFF, T. B. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. In: LEBEDEFF, T. B. (Org.). **Letramento visual e surdez.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017, p. 226-251.

LEBEDEFF, T. B. (Org.). **Letramento visual e surdez.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

LEESON, L. **Signed languages in education in Europe – a preliminary exploration.** Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division, 2006.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LEMOS, A.; LÉVY, P. **O futuro da Internet: em direção a uma ciberdemocracia.** São Paulo: Paulus, 2010.

LIMA, M. F. de; ALVES, E. de O.; STUMPF, M. R. Escrita de Sinais: uma proposta para o letramento de surdos em L1. In: **Revista Prática Docente**, v. 3, n. 1, p. 140-157, jan/jun 2018.

LINS, H. A. de M.; SOUZA, R. M. de; NASCIMENTO, L. C. R. do (Orgs.). **Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos.** Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2016.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. Feitosa. **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto Nº 5626/05. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: FE USP, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LODI, A. C. *et al.* **Letramento e minorias**. 7. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

LODI, A. C. B.; MELO, A. D. B. de; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 125-134.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. **Marcadores culturais surdos**: quando eles se constituem no espaço escolar. Florianópolis: Perspectiva, v.24, n. especial, jul/dez 2006. p. 81-100.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, M. C. Narrativas surdas: a condução das condutas dos escolares. In: **XV ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Anais... Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MACHADO, E. de L. **Psicogênese da leitura e da escrita na criança surda**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M.; CARVALHO, T. G. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MARTINS V.; NASCIMENTO, V. Projetos de escolas polos bilíngues para Surdos: novos desafios para questões antigas. In: LINS, H. A. de M.; SOUZA, R. M. de; NASCIMENTO, L. C. R. do (Orgs.). **Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos**. Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2016.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política. In: **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

MORAIS, A.G de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MOURA, M.C. de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F dos.(Orgs) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e à educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2013.

MOURÃO, C. H. N. Literatura surda: produções culturais de surdos em língua de sinais. In: KARNOPP, L., KLEIN, M. LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

MÜLLER, J. I; KARNOPP, L. B. **Educação escolar bilíngue de surdos**. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4077.pdf> Acesso em: 20 jun. 2019.

MÜLLER, J. I. **Língua Portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos**. 2016. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2016.

OLIVEIRA, M. K de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, M. K. de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K. de. **Piaget-Vygostky**: novas contribuições para o debate. Tradução Claudia Schilling. 6ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

OLIVEIRA, T. C. B. C. de. **A escrita do aluno surdo**: interface entre a Libras e a Língua Portuguesa. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, BA, 2009.

PALFREY, J; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Tradução: Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PELUSO, L. Textualidad diferida y videograbaciones en LSU: un caso de política lingüística. In: **Revista Digital de Políticas Lingüísticas**. Año 6, Volumen 6 (16 -37), setiembre, 2014.

PELUSO, L. Los sordos, sus lenguas y su textualidad diferida. **Traslaciones – Revista Latinoamericana de lectura y escritura**, Mendoza, vol. 5, n. 9, julio, 2018, p. 40-61.

PEREIRA, M.C. da C. **Aquisição da Língua Portuguesa escrita por crianças surdas**. Anais do SIELP. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 610-617. Disponível

em: <https://tinyurl.com/w5pjnoe> Acesso em 30 out. 2019.

PEREIRA, M. C. da C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B. et al (Orgs.). **Letramento e minorias**. 7^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PEREIRA, M. C. da C. Reflexões sobre a aquisição da escrita da língua portuguesa por criança surda usuária da Língua Brasileira de Sinais. In: **Revista Espaço**, INES, Rio de Janeiro, n° 43, jan-jun 2015.

PEREIRA, M. C. da C.; ROCCO, G. C. Aquisição da escrita por crianças surdas – início do processo. In: **Letrônica**. Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 138 - 149, julho 2009.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

PERLIN, G. Surdos: cultura e pedagogia. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C.(Orgs). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006, p. 63-84.

PERLIN, G.; STUMPF, M. (Orgs.). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2012.

PERLIN, G.; REIS F. Surdos: cultura e transformação contemporânea. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Orgs.). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2012.

PIZZIO, A. L. et al. **Língua Brasileira de Sinais III**. Licenciatura em Letras Libras na Modalidade a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/linguaBrasileiraDeSinaisIII/assets/263/TEXTO_BASE_-_DEFINITIVO_-_2010.pdf Acesso em: 19 set. 2019.

QUADROS, R. M. de.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. de. O “bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RANGEL, G. M. M. História cultural da pedagogia dos surdos: 15 anos depois... .In: In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Orgs.). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas – 1^a ed.** – Curitiba: CRV, 2012.

REILY, L. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2016.

ROCKWELL, E. Culturas orais ou múltiplos letramentos? A escrita em contexto de bilinguismo. Tradução Solange Telles Horta Florencio. In: MARINHO, M.; CARVALHO, T. G. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSA, F. S.; KLEIN, M. O que sinalizam os professores surdos sobre literatura surda em livros digitais. In: KARNOPP, L., KLEIN, M. LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

ROSA, F. S.; KLEIN, M. Análises de professores surdos sobre elementos técnicos de sinalização na literatura surda em livros digitais. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. (Orgs.). **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas – 1ª ed.** – Curitiba: CRV, 2012.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SCHALLENBERGER, A. **Ciberhumor nas comunidades surdas**. Dissertação (Mestrado em Educação) 2010 – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SCHALLENBERGER, A. Comunidades Surdas nas redes sociais: pela resistência e perpetuação da diferença através do humor. In: PERLIN, G.; STUMPF, M. **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, T. dos S. A. da. **A aquisição da escrita pela criança surda desde a Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, PR, 2008.

SILVA, T.T. da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, I. R. Educação Bilíngue para Surdos e valorização de línguas minoritárias. In: **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 44 (2): p. 574-583, maio-ago. 2015.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para surdos**. Vol.2. Porto Alegre: mediação, 1999.

SKLIAR, C. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 4ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2004a.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação**

especial.4ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2004b.

SKLIAR, C. B. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: Skliar, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, C. **Experiências com a palavra: notas sobre linguagem e diferença**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem: educar**. Tradução Giane Lessa. 1ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014a.

SKLIAR, C. Prefácio. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, A. C. B. et al (Orgs.). **Letramento e minorias**. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014b.

SMOLKA, A. L. B. A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-escritura. In: SMOLKA, A. L. B.; GOES, M. C. R. (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1993. p. 33-62

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, T. G. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOUZA, R. M. de (*et al*). Relatório do Grupo de Trabalho para analisar e propor a implantação da estrutura adequada para atender ensino de LIBRAS e demais questões correlatas. In: LINS, H. A. de M.; SOUZA, R. M. de; NASCIMENTO, L. C. R. do (Orgs.). **Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos**. Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2016.

STREET, B.V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. **Current Issues in Comparative Education**. Columbia: Teacher College. Vol. 05, n. 2, p. 77-91, 2003

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, T. G. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STUMPF, M. R. Sistema signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs.) **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 143-159 .

SVARTHOLM, K. 35 anos de Educação Bilíngue de surdos – e então? In: **Educar em Revista**. Ed. Esp. Curitiba: Editora UFPR, n. 2, p. 33-50, 2014.

TAVEIRA, C. Por uma didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas –piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro. 2014, 365 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, L. A. da S. O letramento visual como chave de leituras práticas pedagógicas e produção de artefatos no campo da surdez. In: LEBEDEFF, T. B. (Org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

THOMA, A. da S. Educação de surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. **A invenção da surdez II**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. In: **Revista ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, jul./dez. 2010.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. **Introdução à Multimodalidade**: contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WORTMANN, M. L. C. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

ZERBATO, A. P.; LACERDA, C. B. F. Desenho infantil e aquisição de linguagem em crianças surdas: um olhar histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação**: Marília, v. 21, n. 4, 2015, pp: 427-442.

ANEXO A – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA**FEUSP****COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA****FEUSP 082/2017**

Projeto: "Dizeres de crianças e professores surdos sobre a língua portuguesa escrita"

Interessados: Rosane Aparecida Favoreto da Silva e a Profa. Dra. Alessandra Gotuzo Seabra

A Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo analisou os materiais apresentados referentes à pesquisa: "Dizeres de crianças e professores surdos sobre a língua portuguesa escrita", de autoria da pesquisadora de doutorado: Rosane Aparecida Favoreto da Silva, orientanda da Profa. Dra. Alessandra Gotuzo Seabra. Considerou que a pesquisa cumpre com todos os requisitos e determinações da Resolução CNS 510/2016 sobre a Ética na Pesquisa com Seres Humanos.

São Paulo, 03 de julho de 2017



Profa. Dra. Flávia I. Schilling

Presidente da Comissão de Ética em Pesquisa da FEUSP

cep.fe@usp.br

APÊNDICE A - Bonecos dos animais, personagens da história e seus respectivos pijamas.



Leão



Jacaré



Urso



Pinguim



Girafa



Polvo



Macaco



Menina Viviana

APÊNDICE B – Doze bonecos/dedoches de animais em E.V.A.

Galinha



Tigre



Vaca



Cachorro



Rato



Cavalo



Ovelha



Gato



Porco



Sapo



Coelho



Elefante

APÊNDICE C - Termos de Cessão de Imagem e Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

APÊNDICE C

Termos de Cessão de Imagem
e

Termos de Consentimento
Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CESSÃO DE USO DA IMAGEM
(Conforme Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, Cristiana Sanfelice Martins, portador do RG: 7.839, CPF: 053.16, declaro por meio deste termo que autorizo o uso da gravação em vídeo da história infantil Viviana, a Rainha do Pijama contada em Língua Brasileira de Sinais por mim, contendo as minhas imagens, para ser utilizada como parte da pesquisa da tese de doutorado intitulada - até o momento - **Dizeres de crianças e professores surdos sobre a língua portuguesa escrita**, desenvolvida pela pesquisadora responsável Rosane Aparecida Favoreto da Silva, RG: 389, CPF 708, doutoranda da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) sob a orientação da Profª Drª Alessandra Gotuzo Seabra.

Esta autorização inclui o uso do vídeo gravado em Libras, sem restrições de prazos e citações, a ser veiculado de forma impressa ou digital, e bem como em trabalhos e textos produzidos relacionados a essa pesquisa, desde a presente data.

Tenho ciência que as imagens do vídeo serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e de pesquisa. Reconheço a importância do uso da imagem, tendo em vista que a história do livro foi contada em língua de sinais, sendo necessária a gravação de vídeo para registrá-la e, também, pelo fato dessa língua fazer parte do objeto da pesquisa, podendo contribuir futuramente com a alfabetização e letramento de crianças surdas.

Com essa cessão o entrevistado e seus herdeiros abdicam de receber qualquer espécie pagamento, indenização ou compensação financeira em virtude do uso do material para fins acadêmicos.

Eu, Cristiana Sanfelice Martins após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora, deste documento.

Para efeitos, este termo vai assinado pelas partes.

Local Curitiba, 1 de agosto de 20 17



Assinatura do colaborador



Assinatura da pesquisadora

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Conforme Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde)

Eu compreendo os direitos dos participantes da pesquisa de doutorado intitulada, até o presente momento, **Dizeres de crianças e professores surdos sobre a língua portuguesa escrita**, orientada pela Profª Drª Alessandra Gotuzo Seabra, e que tem como pesquisadora responsável Rosane Aparecida Favoreto da Silva, doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que pode ser contatada pelo e-mail rofavoreto@usp.br ou telefone (41) 9 97

Na qualidade de responsável por esta instituição, autorizo a participação dos alunos

Adryan Gabriel da Silva Santos
- Janaína Mendes
- João Guilherme Fadanelli
- João Victor de Castro Lima
- Marcia da Cruz Bomlim
- Pedro Henrique Fadanelli
- e diretora Flávia do Rocio de Souza Gonçalves

na pesquisa. Compreendo como e porquê essa pesquisa está sendo realizada, e que poderá contribuir futuramente com a alfabetização e letramento de crianças surdas, sendo um tema fundamental nessa área. Os responsáveis pela pesquisa garantem a confidencialidade e privacidade dos colaboradores conforme o acordado e autorizado nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e Termos de Cessão de Uso da Imagem, assegurando os seus direitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Tenho ciência que, de acordo com os termos citados, o uso das imagens dos colaboradores foi autorizado pelos mesmos ou pelos seus respectivos responsáveis legais; e que suas identidades, caso façam essa opção, serão preservadas. Também declaro compreender que as informações e imagens obtidas só poderão ser usadas para fins exclusivamente acadêmicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento e nem de ônus.

Atesto a minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Paranaquá, 1 de agosto de 2017

Nome e cargo do/a responsável pela instituição

ESCOLA "NYDIA MOREIRA GARCÊZ"
Educação Infantil e Ensino Fundamental
na Modalidade Educação Especial
Rua Manoel Viana, 1718 - Vila Horizonte
Fone: (41) 3423-4049
Paranaquá - PR. - CEP 83206-250

Assinatura da pesquisadora

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Conforme Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, Fátima do Rocio de Souza Gonçalves, portador do RG: 4.56, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa e ser entrevistado para a pesquisa de Doutorado, intitulada até o presente **Dizeres de crianças e professores surdos sobre a língua portuguesa escrita**, desenvolvida pela pesquisadora responsável Rosane Aparecida Favoreto da Silva, doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), sob a orientação da Profa Drª Alessandra Gotuzo Seabra, as quais poderei contatar a qualquer momento para obter maiores informações pelo e-mail rofavoreto@usp.br ou telefone (41) 9 9

Afirmo que recebi o convite e aceitei participar por minha própria vontade, sem receber nenhum incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e despesa, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Antes da entrevista fui informado do objetivo da pesquisa, que é **Investigar a apropriação da língua portuguesa escrita por crianças surdas - que cursam os anos iniciais do ensino fundamental -, sinalizantes de Libras, descrevendo o que elas dizem sobre a escrita e registrando as observações de professores surdos sobre esse processo de apropriação da língua portuguesa.**

Tenho ciência que a minha colaboração com esta pesquisa se dará por meio de entrevista gravada em áudio, que posteriormente será traduzida e textualizada para constituir a base de dados da pesquisa. Fui informado que, antes que a versão final seja utilizada, terei acesso ao texto da entrevista e poderei vetar partes que considere inadequadas.

Sobre a privacidade no que se refere a minha identidade, caso faça essa opção, tenho clareza que meu nome permanecerá em sigilo, tendo meus direitos garantidos. Portanto, autorizo neste termo que eu seja identificado na pesquisa por meio de nome Verdadeiro (verdadeiro/fictício). Ao participar desta pesquisa tenho ciência que as informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, de acordo com a ética na pesquisa. Posso ainda retirar esse consentimento antes do término da pesquisa, sem nenhum prejuízo, sanção ou constrangimento.

Eu, Fátima do Rocio de Souza Gonçalves, declaro que participo desta pesquisa por livre e espontânea vontade, que compreendo que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento e nem ônus; que a minha confidencialidade e privacidade estarão garantidas de acordo com o meu consentimento e autorização no presente termo; e que após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto a minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Paranaíba, 1 de agosto de 2017

Assinatura do (a) colaborador (a) da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CESSÃO DE USO DA IMAGEM
(Conforme Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, Cedriano J. dos Santos,
portador do RG: 921, CPF: 087.22 declaro por meio deste
termo que autorizo o uso da gravação em vídeo contendo as imagens e informações prestadas
pelo meu filho Cedriano Gabriel da Silva Santos
para compor a base de dados da pesquisa da tese de doutorado intitulada - até o momento -
Dizeres de crianças e professores surdos sobre a língua portuguesa escrita, desenvolvida
pela pesquisadora responsável Rosane Aparecida Favoreto da Silva, RG: 389, CPF
708, doutoranda da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo (FEUSP) sob a orientação da Profª Drª Alessandra Gotuzo Seabra.

Esta autorização inclui o uso do material traduzido e textualizado da entrevista ou
recortes do mesmo, sem restrições de prazos e citações, a ser veiculado de forma impressa ou
digital, e bem como em trabalhos e textos produzidos relacionados a essa pesquisa, desde a
presente data.

Tenho ciência que as imagens, assim como as informações obtidas, serão utilizadas
exclusivamente para fins acadêmicos e de pesquisa. Reconheço a importância do uso da
imagem, tendo em vista que a entrevista será realizada em língua de sinais sendo necessária a
gravação de vídeo para registrá-la e, também, pelo fato dessa língua fazer parte do objeto desta
pesquisa, podendo contribuir futuramente com a alfabetização e letramento de crianças surdas.

Com essa cessão os responsáveis legais e seus herdeiros abdicam de receber qualquer
espécie pagamento, indenização ou compensação financeira em virtude do uso do material para
fins acadêmicos.

Eu, Cedriano J. dos Santos,
após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e
confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora, deste documento.

Para efeitos, este termo vai assinado pelas partes.

Paranaquá 1 de agosto de 20 17

Cedriano J. dos Santos
Assinatura do responsável legal pelo colaborador entrevistado

[Assinatura]
Assinatura da pesquisadora

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CESSÃO DE USO DA IMAGEM
(Conforme Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, Rosane Aparecida Favoreto da Silva,
portador do RG: 524, CPF: 926, declaro por meio deste
termo que autorizo o uso da gravação em vídeo contendo as imagens e informações prestadas
pelo meu filho Jonathan Mendes
para compor a base de dados da pesquisa da tese de doutorado intitulada - até o momento -
Dizeres de crianças e professores surdos sobre a língua portuguesa escrita, desenvolvida
pela pesquisadora responsável Rosane Aparecida Favoreto da Silva, RG: 389, CPF
708, doutoranda da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo (FEUSP) sob a orientação da Profª Drª Alessandra Gotuzo Scabra.

Esta autorização inclui o uso do material traduzido e textualizado da entrevista ou
recortes do mesmo, sem restrições de prazos e citações, a ser veiculado de forma impressa ou
digital, e bem como em trabalhos e textos produzidos relacionados a essa pesquisa, desde a
presente data.

Tenho ciência que as imagens, assim como as informações obtidas, serão utilizadas
exclusivamente para fins acadêmicos e de pesquisa. Reconheço a importância do uso da
imagem, tendo em vista que a entrevista será realizada em língua de sinais sendo necessária a
gravação de vídeo para registrá-la e, também, pelo fato dessa língua fazer parte do objeto desta
pesquisa, podendo contribuir futuramente com a alfabetização e letramento de crianças surdas.

Com essa cessão os responsáveis legais e seus herdeiros abdicam de receber qualquer
espécie pagamento, indenização ou compensação financeira em virtude do uso do material para
fins acadêmicos.

Eu, Rosane Aparecida Favoreto da Silva,
após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e
confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora, deste documento.

Para efeitos, este termo vai assinado pelas partes.

Created by Paint S

Rosane Aparecida Favoreto da Silva
Rosane, 11 de agosto de 2017

Rosane Aparecida Favoreto da Silva
Assinatura do responsável legal pelo colaborador entrevistado

[Assinatura]
Assinatura da pesquisadora

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CESSÃO DE USO DA IMAGEM
(Conforme Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, Jandriane e Lima
portador do RG: 908, CPF: 043 declaro por meio deste termo que autorizo o uso da gravação em vídeo contendo as imagens e informações prestadas pelo meu filho João Victor de Castro Lima para compor a base de dados da pesquisa da tese de doutorado intitulada - até o momento - **Dizeres de crianças e professores surdos sobre a língua portuguesa escrita**, desenvolvida pela pesquisadora responsável Rosane Aparecida Favoreto da Silva, RG: 389, CPF 708, doutoranda da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) sob a orientação da Profª Drª Alessandra Gotuzo Seabra.

Esta autorização inclui o uso do material traduzido e textualizado da entrevista ou recortes do mesmo, sem restrições de prazos e citações, a ser veiculado de forma impressa ou digital, e bem como em trabalhos e textos produzidos relacionados a essa pesquisa, desde a presente data.

Tenho ciência que as imagens, assim como as informações obtidas, serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e de pesquisa. Reconheço a importância do uso da imagem, tendo em vista que a entrevista será realizada em língua de sinais sendo necessária a gravação de vídeo para registrá-la e, também, pelo fato dessa língua fazer parte do objeto desta pesquisa, podendo contribuir futuramente com a alfabetização e letramento de crianças surdas.

Com essa cessão os responsáveis legais e seus herdeiros abdicam de receber qualquer espécie pagamento, indenização ou compensação financeira em virtude do uso do material para fins acadêmicos.

Eu, Jandriane e Lima
após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora, deste documento.

Para efeitos, este termo vai assinado pelas partes.

Paranaíba, 1 de agosto de 2017.

Jandriane e Lima
Assinatura do responsável legal pelo colaborador entrevistado

[Assinatura]
Assinatura da pesquisadora

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CESSÃO DE USO DA IMAGEM

(Conforme Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, Emmanuelly B. de Almeida,
 portador do RG: 216, CPF: 276, declaro por meio deste
 termo que autorizo o uso da gravação em vídeo contendo as imagens e informações prestadas
 pelo meu filho Luís Guilherme Lourenelli
 para compor a base de dados da pesquisa da tese de doutorado intitulada - até o momento -
Dizeres de crianças e professores surdos sobre a língua portuguesa escrita, desenvolvida
 pela pesquisadora responsável Rosane Aparecida Favoreto da Silva, RG: 389, CPF
 708, doutoranda da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de
 São Paulo (FEUSP) sob a orientação da Profª Drª Alessandra Gotuzo Scabra.

Esta autorização inclui o uso do material traduzido e textualizado da entrevista ou
 recortes do mesmo, sem restrições de prazos e citações, a ser veiculado de forma impressa ou
 digital, e bem como em trabalhos e textos produzidos relacionados a essa pesquisa, desde a
 presente data.

Tenho ciência que as imagens, assim como as informações obtidas, serão utilizadas
 exclusivamente para fins acadêmicos e de pesquisa. Reconheço a importância do uso da
 imagem, tendo em vista que a entrevista será realizada em língua de sinais sendo necessária a
 gravação de vídeo para registrá-la e, também, pelo fato dessa língua fazer parte do objeto desta
 pesquisa, podendo contribuir futuramente com a alfabetização e letramento de crianças surdas.

Com essa cessão os responsáveis legais e seus herdeiros abdicam de receber qualquer
 espécie pagamento, indenização ou compensação financeira em virtude do uso do material para
 fins acadêmicos.

Eu, Emmanuelly B. de Almeida,
 após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e
 confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora, deste documento.

Para efeitos, este termo vai assinado pelas partes.

Created by Paint S
Paranaíba, 1 de agosto de 2017.

Emmanuelly B. de Almeida
 Assinatura do responsável legal pelo colaborador entrevistado

Assinatura da pesquisadora

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CESSÃO DE USO DA IMAGEM

(Conforme Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, Vanderleia G. da Cruz Bomfim,
portador do RG: 49, CPF: 093, declaro por meio deste
termo que autorizo o uso da gravação em vídeo contendo as imagens e informações prestadas
pelo meu filho Marcia da Cruz Bomfim
para compor a base de dados da pesquisa da tese de doutorado intitulada - até o momento -
Dizeres de crianças e professores surdos sobre a língua portuguesa escrita, desenvolvida
pela pesquisadora responsável Rosane Aparecida Favoreto da Silva, RG: 389, CPF
708, doutoranda da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo (FEUSP) sob a orientação da Profª Drª Alessandra Gotuzo Seabra.

Esta autorização inclui o uso do material traduzido e textualizado da entrevista ou
recortes do mesmo, sem restrições de prazos e citações, a ser veiculado de forma impressa ou
digital, e bem como em trabalhos e textos produzidos relacionados a essa pesquisa, desde a
presente data.

Tenho ciência que as imagens, assim como as informações obtidas, serão utilizadas
exclusivamente para fins acadêmicos e de pesquisa. Reconheço a importância do uso da
imagem, tendo em vista que a entrevista será realizada em língua de sinais sendo necessária a
gravação de vídeo para registrá-la e, também, pelo fato dessa língua fazer parte do objeto desta
pesquisa, podendo contribuir futuramente com a alfabetização e letramento de crianças surdas.

Com essa cessão os responsáveis legais e seus herdeiros abdicam de receber qualquer
espécie pagamento, indenização ou compensação financeira em virtude do uso do material para
fins acadêmicos.

Eu, Vanderleia G. da Cruz Bomfim,
após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e
confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora, deste documento.

Para efeitos, este termo vai assinado pelas partes.

Created by Paint S

Laranjeira, 1 de agosto de 2017.

Vanderleia G. da Cruz Bomfim
Assinatura do responsável legal pelo colaborador entrevistado

Assinatura da pesquisadora

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CESSÃO DE USO DA IMAGEM
(Conforme Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, Emmanuelly B. de Almeida,
portador do RG: 36, CPF: 076, declaro por meio deste
termo que autorizo o uso da gravação em vídeo contendo as imagens e informações prestadas
pelo meu filho Pedro Henrique Faronelli
para compor a base de dados da pesquisa da tese de doutorado intitulada - até o momento -
Dizeres de crianças e professores surdos sobre a língua portuguesa escrita, desenvolvida
pela pesquisadora responsável Rosane Aparecida Favoreto da Silva, RG: 389 CPF
708 doutoranda da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo (FEUSP) sob a orientação da Profª Drª Alessandra Gotuzo Seabra.

Esta autorização inclui o uso do material traduzido e textualizado da entrevista ou
recortes do mesmo, sem restrições de prazos e citações, a ser veiculado de forma impressa ou
digital, e bem como em trabalhos e textos produzidos relacionados a essa pesquisa, desde a
presente data.

Tenho ciência que as imagens, assim como as informações obtidas, serão utilizadas
exclusivamente para fins acadêmicos e de pesquisa. Reconheço a importância do uso da
imagem, tendo em vista que a entrevista será realizada em língua de sinais sendo necessária a
gravação de vídeo para registrá-la e, também, pelo fato dessa língua fazer parte do objeto desta
pesquisa, podendo contribuir futuramente com a alfabetização e letramento de crianças surdas.

Com essa cessão os responsáveis legais e seus herdeiros abdicam de receber qualquer
espécie pagamento, indenização ou compensação financeira em virtude do uso do material para
fins acadêmicos.

Eu, Emmanuelly B. de Almeida,
após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto minha ciência e
confirmo o recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora, deste documento.

Para efeitos, este termo vai assinado pelas partes.

Created by Paint S

Paranaíba, 1 de agosto de 2017

Emmanuelly B. de Almeida
Assinatura do responsável legal pelo colaborador entrevistado

[Assinatura]
Assinatura da pesquisadora

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Conforme Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, Edriano S. dos Santos,
portador do RG: 921 CPF: 087, declaro, por meio deste
termo, que concordei em autorizar meu filho
Gabriel da Silva Santos,
nascido no dia 26/10/2009, a participar e ser entrevistado para a pesquisa de doutorado
intitulada, até o presente momento, **Dizeres de crianças e professores surdos sobre a língua
portuguesa escrita**, desenvolvida pela pesquisadora responsável Rosane Aparecida Favoreto da
Silva, doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), sob a
orientação da Profª Drª Alessandra Gotuzo Seabra, as quais poderei contatar a qualquer
momento a qualquer momento para obter maiores informações pelo e-mail rfavoreto@usp.br
ou telefone (41) 9 9

Afirmo que aceitei autorizar a participação do meu filho/a por minha própria vontade,
sem receber nenhum incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e despesa, com a finalidade
exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Antes da entrevista fui informado do
objetivo da pesquisa, que é **Investigar a apropriação da língua portuguesa escrita por
crianças surdas - que cursam os anos iniciais do ensino fundamental -, sinalizantes de
Libras, descrevendo o que elas dizem sobre a escrita e registrando as observações de
professores surdos sobre esse processo de apropriação da língua portuguesa.**

Tenho ciência que a colaboração de meu filho se dará por meio de entrevista contendo
também produções de sua escrita, que posteriormente será traduzida e textualizada para
constituir a base de dados da pesquisa. Fui informado que antes que a versão final seja utilizada,
terei acesso ao texto da entrevista e poderei vetar partes que considere inadequadas.

Ressalto que tenho conhecimento que a participação de meu filho será gravada em
vídeo, tendo em vista que a comunicação na entrevista se efetivará por meio da língua de sinais,
havendo a necessidade do registro da imagem por se tratar de uma língua na modalidade visual
e espacial, a qual faz parte do objeto dessa pesquisa. O uso da imagem está autorizado no Termo
de Cessão de Uso da Imagem.

Sobre a privacidade no que se refere à identidade de meu filho, caso faça essa opção,
tenho clareza que seu nome permanecerá em sigilo, tendo os direitos garantidos. Portanto,
autorizo neste termo que meu filho seja identificado na pesquisa por meio de nome
Deodoro (verdadeiro/fictício).

Ao autorizar a participação de meu filho nesta pesquisa tenho ciência também que a
imagem registrada e informações dadas na entrevista serão utilizadas exclusivamente para fins
acadêmicos. Posso ainda retirar esse consentimento antes do término da pesquisa, sem nenhum
prejuízo, sanção ou constrangimento.

Eu, Edriano S. dos Santos,
declaro que a autorização da participação de meu filho na pesquisa se efetivou por livre e
espontânea vontade, que compreendo que as informações e imagens obtidas serão usadas para
fins exclusivamente acadêmicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não
inclui nenhum tipo de pagamento e nem ônus; que a confidencialidade e privacidade estarão
garantidas de acordo com o meu consentimento e autorização nos termos; e que após ter

recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto a minha ciência e confirmo o
recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento
Livre e Esclarecido.

Paranaíba, 1 de agosto de 20 17

Edriano S. dos Santos
Assinatura do colaborador da pesquisa

[Assinatura]
Assinatura da pesquisadora

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Conforme Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, Antonio Marcos Mendes,
portador do RG: 57 CPF: 826 declaro, por meio deste
termo, que concordei em autorizar meu filho
Jonaina Mendes
nascido no dia 19/05/2005 a participar e ser entrevistado para a pesquisa de doutorado
intitulada, até o presente momento, **Dizeres de crianças e professores surdos sobre a língua
portuguesa escrita**, desenvolvida pela pesquisadora responsável Rosane Aparecida Favoreto da
Silva, doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), sob a
orientação da Profª Drª Alessandra Gotuzo Seabra, as quais poderei contatar a qualquer
momento a qualquer momento para obter maiores informações pelo e-mail rofavoreto@usp.br
ou telefone (41) 9 9

Afirmo que aceitei autorizar a participação do meu filho/a por minha própria vontade,
sem receber nenhum incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e despesa, com a finalidade
exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Antes da entrevista fui informado do
objetivo da pesquisa, que é **Investigar a apropriação da língua portuguesa escrita por
crianças surdas - que cursam os anos iniciais do ensino fundamental -, sinalizantes de
Libras, descrevendo o que elas dizem sobre a escrita e registrando as observações de
professores surdos sobre esse processo de apropriação da língua portuguesa.**

Tenho ciência que a colaboração de meu filho se dará por meio de entrevista contendo
também produções de sua escrita, que posteriormente será traduzida e textualizada para
constituir a base de dados da pesquisa. Fui informado que antes que a versão final seja utilizada,
terei acesso ao texto da entrevista e poderei vetar partes que considere inadequadas.

Ressalto que tenho conhecimento que a participação de meu filho será gravada em
vídeo, tendo em vista que a comunicação na entrevista se efetivará por meio da língua de sinais,
havendo a necessidade do registro da imagem por se tratar de uma língua na modalidade visual
e espacial, a qual faz parte do objeto dessa pesquisa. O uso da imagem está autorizado no Termo
de Cessão de Uso da Imagem.

Sobre a privacidade no que se refere à identidade de meu filho, caso faça essa opção,
tenho clareza que seu nome permanecerá em sigilo, tendo os direitos garantidos. Portanto,
autorizo neste termo que meu filho seja identificado na pesquisa por meio de nome
verdadeiro (verdadeiro/fictício).

Ao autorizar a participação de meu filho nesta pesquisa tenho ciência também que a
imagem registrada e informações dadas na entrevista serão utilizadas exclusivamente para fins
acadêmicos. Posso ainda retirar esse consentimento antes do término da pesquisa, sem nenhum
prejuízo, sanção ou constrangimento.

Eu, Antonio Marcos Mendes,
declaro que a autorização da participação de meu filho na pesquisa se efetivou por livre e
espontânea vontade, que compreendo que as informações e imagens obtidas serão usadas para
fins exclusivamente acadêmicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não
inclui nenhum tipo de pagamento e nem ônus; que a confidencialidade e privacidade estarão
garantidas de acordo com o meu consentimento e autorização nos termos; e que após ter

recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto a minha ciência e confirmo o
recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento
Livres e Esclarecidos.

Paranaíba, 11 de agosto de 2017.

Antonio Marcos Mendes
Assinatura do colaborador da pesquisa

[Assinatura]
Assinatura da pesquisadora

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Conforme Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, Janduarne C Bina,
portador do RG: 90, CPF: 043, declaro, por meio deste
termo, que concordei em autorizar meu filho
João Victor de Castro Bina,
nascido no dia 05/06/2007, a participar e ser entrevistado para a pesquisa de doutorado
intitulada, até o presente momento, **Dizeres de crianças e professores surdos sobre a língua
portuguesa escrita**, desenvolvida pela pesquisadora responsável Rosane Aparecida Favoreto da
Silva, doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), sob a
orientação da Profª Drª Alessandra Gotuzo Scabra, as quais poderei contatar a qualquer
momento a qualquer momento para obter maiores informações pelo e-mail rofavoreto@usp.br
ou telefone (41) 9 5

Afirmo que aceitei autorizar a participação do meu filho/a por minha própria vontade,
sem receber nenhum incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e despesa, com a finalidade
exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Antes da entrevista fui informado do
objetivo da pesquisa, que é **Investigar a apropriação da língua portuguesa escrita por
crianças surdas - que cursam os anos iniciais do ensino fundamental -, sinalizantes de
Libras, descrevendo o que elas dizem sobre a escrita e registrando as observações de
professores surdos sobre esse processo de apropriação da língua portuguesa.**

Tenho ciência que a colaboração de meu filho se dará por meio de entrevista contendo
também produções de sua escrita, que posteriormente será traduzida e textualizada para
constituir a base de dados da pesquisa. Fui informado que antes que a versão final seja utilizada,
terei acesso ao texto da entrevista e poderei vetar partes que considere inadequadas.

Ressalto que tenho conhecimento que a participação de meu filho será gravada em
vídeo, tendo em vista que a comunicação na entrevista se efetivará por meio da língua de sinais,
havendo a necessidade do registro da imagem por se tratar de uma língua na modalidade visual
e espacial, a qual faz parte do objeto dessa pesquisa. O uso da imagem está autorizado no Termo
de Cessão de Uso da Imagem.

Sobre a privacidade no que se refere à identidade de meu filho, caso faça essa opção,
tenho clareza que seu nome permanecerá em sigilo, tendo os direitos garantidos. Portanto,
autorizo neste termo que meu filho seja identificado na pesquisa por meio de nome
verdadeiro (verdadeiro/fictício).

Ao autorizar a participação de meu filho nesta pesquisa tenho ciência também que a
imagem registrada e informações dadas na entrevista serão utilizadas exclusivamente para fins
acadêmicos. Posso ainda retirar esse consentimento antes do término da pesquisa, sem nenhum
prejuízo, sanção ou constrangimento.

Eu, Janduarne C Bina,
declaro que a autorização da participação de meu filho na pesquisa se efetivou por livre e
espontânea vontade, que compreendo que as informações e imagens obtidas serão usadas para
fins exclusivamente acadêmicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não
inclui nenhum tipo de pagamento e nem ônus; que a confidencialidade e privacidade estarão
garantidas de acordo com o meu consentimento e autorização nos termos; e que após ter

recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto a minha ciência e confirmo o
recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento
Livre e Esclarecido.

Paranaíba, 1 de agosto de 2017

Janduarne C Bina
Assinatura do colaborador da pesquisa

[Assinatura]
Assinatura da pesquisadora

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Conforme Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, Emonuilly B. de Almeida,
portador do RG: 96 CPF: 076, declaro, por meio deste
termo, que concordei em autorizar meu filho
Guilherme Emonuilly
nascido no dia 25/11/2013, a participar e ser entrevistado para a pesquisa de doutorado
intitulada, até o presente momento, **Dizeres de crianças e professores surdos sobre a língua
portuguesa escrita**, desenvolvida pela pesquisadora responsável Rosane Aparecida Favoreto da
Silva, doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), sob a
orientação da Profª Drª Alessandra Gotuzo Seabra, as quais poderei contatar a qualquer
momento a qualquer momento para obter maiores informações pelo e-mail rofavoreto@usp.br
ou telefone (41) 9 9

Afirmo que aceitei autorizar a participação do meu filho/a por minha própria vontade,
sem receber nenhum incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e despesa, com a finalidade
exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Antes da entrevista fui informado do
objetivo da pesquisa, que é **Investigar a apropriação da língua portuguesa escrita por
crianças surdas - que cursam os anos iniciais do ensino fundamental -, sinalizantes de
Libras, descrevendo o que elas dizem sobre a escrita e registrando as observações de
professores surdos sobre esse processo de apropriação da língua portuguesa.**

Tenho ciência que a colaboração de meu filho se dará por meio de entrevista contendo
também produções de sua escrita, que posteriormente será traduzida e textualizada para
constituir a base de dados da pesquisa. Fui informado que antes que a versão final seja utilizada,
terei acesso ao texto da entrevista e poderei vetar partes que considere inadequadas.

Ressalto que tenho conhecimento que a participação de meu filho será gravada em
vídeo, tendo em vista que a comunicação na entrevista se efetivará por meio da língua de sinais,
havendo a necessidade do registro da imagem por se tratar de uma língua na modalidade visual
e espacial, a qual faz parte do objeto dessa pesquisa. O uso da imagem está autorizado no Termo
de Cessão de Uso da Imagem.

Sobre a privacidade no que se refere à identidade de meu filho, caso faça essa opção,
tenho clareza que seu nome permanecerá em sigilo, tendo os direitos garantidos. Portanto,
autorizo neste termo que meu filho seja identificado na pesquisa por meio de nome
Verdadeiro (verdadeiro/fictício).

Ao autorizar a participação de meu filho nesta pesquisa tenho ciência também que a
imagem registrada e informações dadas na entrevista serão utilizadas exclusivamente para fins
acadêmicos. Posso ainda retirar esse consentimento antes do término da pesquisa, sem nenhum
prejuízo, sanção ou constrangimento.

Eu, Emonuilly B. de Almeida,
declaro que a autorização da participação de meu filho na pesquisa se efetivou por livre e
espontânea vontade, que compreendo que as informações e imagens obtidas serão usadas para
fins exclusivamente acadêmicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não
inclui nenhum tipo de pagamento e nem ônus; que a confidencialidade e privacidade estarão
garantidas de acordo com o meu consentimento e autorização nos termos; e que após ter

recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto a minha ciência e confirmo o
recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento
Livre e Esclarecido.

Paranaíba, 1 de agosto de 2017.

Emonuilly B. de Almeida
Assinatura do colaborador da pesquisa

[Assinatura]
Assinatura da pesquisadora

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Conforme Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, Vanderlêia G. da Cruz Bomfim,
portador do RG: 49 CPF: 093 declaro, por meio deste
termo, que concordei em autorizar meu filho
Márcia da Cruz Bomfim,
nascido no dia 06/05/06, a participar e ser entrevistado para a pesquisa de doutorado
intitulada, até o presente momento, **Dizeres de crianças e professores surdos sobre a língua
portuguesa escrita**, desenvolvida pela pesquisadora responsável Rosane Aparecida Favoreto da
Silva, doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), sob a
orientação da Profª Drª Alessandra Gotuzo Seabra, as quais poderei contatar a qualquer
momento a qualquer momento para obter maiores informações pelo e-mail rofavoreto@usp.br
ou telefone (41) 9 9

Afirmo que aceitei autorizar a participação do meu filho/a por minha própria vontade,
sem receber nenhum incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e despesa, com a finalidade
exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Antes da entrevista fui informado do
objetivo da pesquisa, que é **Investigar a apropriação da língua portuguesa escrita por
crianças surdas - que cursam os anos iniciais do ensino fundamental -, sinalizantes de
Libras, descrevendo o que elas dizem sobre a escrita e registrando as observações de
professores surdos sobre esse processo de apropriação da língua portuguesa.**

Tenho ciência que a colaboração de meu filho se dará por meio de entrevista contendo
também produções de sua escrita, que posteriormente será traduzida e textualizada para
constituir a base de dados da pesquisa. Fui informado que antes que a versão final seja utilizada,
terei acesso ao texto da entrevista e poderei vetar partes que considere inadequadas.

Ressalto que tenho conhecimento que a participação de meu filho será gravada em
vídeo, tendo em vista que a comunicação na entrevista se efetivará por meio da língua de sinais,
havendo a necessidade do registro da imagem por se tratar de uma língua na modalidade visual
e espacial, a qual faz parte do objeto dessa pesquisa. O uso da imagem está autorizado no Termo
de Cessão de Uso da Imagem.

Sobre a privacidade no que se refere à identidade de meu filho, caso faça essa opção,
tenho clareza que seu nome permanecerá em sigilo, tendo os direitos garantidos. Portanto,
autorizo neste termo que meu filho seja identificado na pesquisa por meio de nome
verdadeiro (verdadeiro/fictício).

Ao autorizar a participação de meu filho nesta pesquisa tenho ciência também que a
imagem registrada e informações dadas na entrevista serão utilizadas exclusivamente para fins
acadêmicos. Posso ainda retirar esse consentimento antes do término da pesquisa, sem nenhum
prejuízo, sanção ou constrangimento.

Eu, Vanderlêia G. da Cruz Bomfim,
declaro que a autorização da participação de meu filho na pesquisa se efetivou por livre e
espontânea vontade, que compreendo que as informações e imagens obtidas serão usadas para
fins exclusivamente acadêmicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não
inclui nenhum tipo de pagamento e nem ônus; que a confidencialidade e privacidade estarão
garantidas de acordo com o meu consentimento e autorização nos termos; e que após ter

recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto a minha ciência e confirmo o
recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento
Livre e Esclarecido.

Paranaíba, 1 de agosto de 20 17

Vanderlêia G. da Cruz Bomfim
Assinatura do colaborador da pesquisa

Assinatura da pesquisadora

Pedro

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Conforme Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde)

Eu, Emomilly B. de Almeida,
portador do RG: 96, CPF: 976 declaro, por meio deste
termo, que concordei em autorizar meu filho
Pedro Henrique Favoreto,
nascido no dia 05/04/2008 a participar e ser entrevistado para a pesquisa de doutorado
intitulada, até o presente momento, **Dizeres de crianças e professores surdos sobre a língua
portuguesa escrita**, desenvolvida pela pesquisadora responsável Rosane Aparecida Favoreto da
Silva, doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), sob a
orientação da Profª Drª Alessandra Gotuzo Seabra, as quais poderei contatar a qualquer
momento a qualquer momento para obter maiores informações pelo e-mail rofavoreto@usp.br
ou telefone (41) 9 9

Afirmo que aceitei autorizar a participação do meu filho/a por minha própria vontade,
sem receber nenhum incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e despesa, com a finalidade
exclusiva de colaborar com a pesquisa desenvolvida. Antes da entrevista fui informado do
objetivo da pesquisa, que é **Investigar a apropriação da língua portuguesa escrita por
crianças surdas - que cursam os anos iniciais do ensino fundamental -, sinalizantes de
Libras, descrevendo o que elas dizem sobre a escrita e registrando as observações de
professores surdos sobre esse processo de apropriação da língua portuguesa.**

Tenho ciência que a colaboração de meu filho se dará por meio de entrevista contendo
também produções de sua escrita, que posteriormente será traduzida e textualizada para
constituir a base de dados da pesquisa. Fui informado que antes que a versão final seja utilizada,
terei acesso ao texto da entrevista e poderei vetar partes que considere inadequadas.

Ressalto que tenho conhecimento que a participação de meu filho será gravada em
vídeo, tendo em vista que a comunicação na entrevista se efetivará por meio da língua de sinais,
havendo a necessidade do registro da imagem por se tratar de uma língua na modalidade visual
e espacial, a qual faz parte do objeto dessa pesquisa. O uso da imagem está autorizado no Termo
de Cessão de Uso da Imagem.

Sobre a privacidade no que se refere à identidade de meu filho, caso faça essa opção,
tenho clareza que seu nome permanecerá em sigilo, tendo os direitos garantidos. Portanto,
autorizo neste termo que meu filho seja identificado na pesquisa por meio de nome
Invencível (verdadeiro/fictício).

Ao autorizar a participação de meu filho nesta pesquisa tenho ciência também que a
imagem registrada e informações dadas na entrevista serão utilizadas exclusivamente para fins
acadêmicos. Posso ainda retirar esse consentimento antes do término da pesquisa, sem nenhum
prejuízo, sanção ou constrangimento.

Eu, Emomilly B. de Almeida,
declaro que a autorização da participação de meu filho na pesquisa se efetivou por livre e
espontânea vontade, que compreendo que as informações e imagens obtidas serão usadas para
fins exclusivamente acadêmicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não
inclui nenhum tipo de pagamento e nem ônus; que a confidencialidade e privacidade estarão
garantidas de acordo com o meu consentimento e autorização nos termos; e que após ter

recebido todos os esclarecimentos e ciente de meus direitos, atesto a minha ciência e confirmo o
recebimento de uma cópia assinada por mim e pela pesquisadora deste Termo de Consentimento
Livre e Esclarecido.

Paranaíba, 1 de agosto de 20 17.

Emomilly B. de Almeida
Assinatura do colaborador da pesquisa

[Assinatura]
Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D - Teses e dissertações encontradas no Banco de Tese da Capes.

Fonte:

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> em 15/04/2019.

As dissertações estão listadas com a grafia e formatação originais.

1. Silva, Ayonan Santos E. Linguagem e Surdez: a Coesão em Textos de Surdos 25/03/2014 113 f. Mestrado em Língua Portuguesa Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
2. Junior, Waldemar dos Santos Cardoso. Oficina Pedagógica de Escrita para Surdos Usuários da Libras 06/04/2018 203 f. Doutorado em Língua Portuguesa Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
3. Rodrigues, Elizete. Os Fios da Libras na Voz do Surdo Tecelão: a Textualidade na Língua Brasileira de Sinais 06/04/2017 143 f. Mestrado em Língua Portuguesa Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
4. Cezar, Kelly Priscilla Loddo. Uma Proposta Linguística para o Ensino da Escrita Formal dos Surdos Brasileiros e Portugueses. 14/02/2014 165 f. Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara.
5. Meira, Maria Elza. O Surdo do Contexto Rural: Desafios e Implicações no Processo de Apropriação da Libras 24/04/2017 111 f. Mestrado Profissional em Letras Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Montes Claros.
6. Protasio, Carla Alves Brazil. Estudos Sobre Produção Escrita em Português como Segunda Língua para Surdos: o que Revelam as Pesquisas 26/09/2017 75 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
7. Soares, Lia Abrantes Antunes. A Emergência de um Sistema de Competidores: um Estudo Cognitivo-Funcional de Processos Mentais Subjacentes ao Desenvolvimento do Pbl2 em Surdos Universitários 18/12/2018 158 f. Doutorado em Letras Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
8. Santos, Conceição Maria Marinho dos. O Olhar do Professor do Ensino Fundamental e Médio Sobre o Texto Escrito, Pelo Surdo 01/12/2009 115 f. Mestrado em Ciências da Linguagem Instituição de Ensino: Universidade Católica de Pernambuco, Recife.
9. Farias, Gisele Machado. O Status da Libras e da Língua Portuguesa em Contextos de Ensino e de Aprendizagem de Crianças Surdas 01/07/2009 153 f. Mestrado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

10. Leite, Jaison Gonçalves. O Trabalho Com a Escrita da Língua Portuguesa no Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo - Ceaada, Cuiabá-Mt. 01/12/2010 119 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.
11. Barbosa, Monica de Gois Silva. O Mecanismo da Coerência na Produção Escrita de Surdos: Foco no Vestibular 2011 da Ufs 01/12/2011 129 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.
12. Gomes, Marise Porto. “Aí Eu Olho, Escrevo e Aprendo”- Narrativas de Estudantes Surdos e Surdas Sobre Aprendizagem e Ensino da Língua Portuguesa (Escrita) no Ines. 01/08/2009 110 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
13. Santanna, Telma Gomes Novato. “Escrevo Numa Língua que Não É Minha.” Apontamentos Sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa Escrita Por Surdos Alfabetizados. 01/04/2012 130 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
14. Zajac, Silvana. Questões Sobre o Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: um Novo Olhar, Novas Perspectivas 01/06/2011 144 f. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
15. Mendes, Elisangela Santos. Um Estudo Sobre Bilinguismo e Letramento Visual no Ensino de Língua Portuguesa Escrita para Surdos no Ensino Fundamental Ii 30/09/2015 162 f. Mestrado Profissional em Letras Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Santa Cruz.
16. Silva, Rosana Aparecida Leitao da. Mediação Dialética na Alfabetização: Superando Inadequações na Escrita Decorrentes do Traço de Sonoridade 16/03/2018 124 f. Mestrado Profissional em Letras Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, / Campus de Cascavel.
17. Almeida, Adriana Matos de. O Desenvolvimento da Escrita de Sujeitos Surdos e Ouvintes no Contexto da Educação Inclusiva: Uma Proposta Pedagógica a Partir do Gênero Textual Narrativas Autobiográficas. 17/11/2016 303 f. Mestrado Profissional em Letras Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia, Uneb .
18. Jesus, Rosely Vieira de. Leitura de Contos Afro-Brasileiros: Uma Proposta para o Desenvolvimento da Compreensão Leitora no Contexto Inclusivo. 21/11/2016 176 f. Mestrado Profissional em Letras Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia, Uneb.
19. Paiva, Glaucia Xavier dos Santos. Português para Surdos: Uma Via de Mão Dupla 22/08/2014 108 f. Mestrado em Letras e Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

20. Silva, Camila Michelyne Muniz da. A Interlíngua Português-Libras na Produção Textual Escrita de Pessoas Surdas Adultas Usuárias de Libras Aprendizes do Português Escrito como Segunda Língua 27/02/2018 116 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
21. Dantas, Ricardo Santos. Multiletramentos, Bilinguismo e Inclusão: Uma Experiência Com Professores Ouvintes e Estudantes Surdos no Ensino Fundamental Ii 28/08/2015 91 f. Mestrado Profissional em Letras Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Santa Cruz.
22. Gomes, Cristina Aparecida Bianchi de Souza. Proposta para o Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua: Glossário Semibilíngue Digital em Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa 28/11/2016 299 f. Mestrado Profissional em Letras Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Montes Claros.
23. Valentin, Silvana Mendonça Lopes. Abordagem Bilíngue e o Ensino da Língua Portuguesa para Surdos: um Estudo de Caso em Escolas do Paraná. 01/11/2012 122 f. Mestrado em Distúrbios da Comunicação Instituição de Ensino: Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.
24. Begrow, Desirée de Vit. A Aprendizagem da Língua Portuguesa como Segunda Língua para Os Surdos: Contribuições de Estratégias Metalinguísticas em Língua de Sinais. 01/03/2009 370 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador.
25. Sousa, Maria do Socorro Nobre de. O Programa de Alfabetização na Idade Certa e o Letramento dos Alunos do Ensino Fundamental 08/03/2016 89 f. Mestrado Profissional em Letras Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal.
26. Alves, Sandra Maria de Lima. Textos Escritos de Alunos Surdos e Ouvintes Sob o Olhar da Linguística Textual 01/04/2012 162 f. Mestrado em Ciências da Linguagem Instituição de Ensino: Universidade Católica de Pernambuco, Recife.
27. Silva, José Edmilson Felipe da. A Construção da Língua Portuguesa Escrita Pelo Surdo Não Oralizado. 01/05/2009 105 f. Mestrado em Ciências da Linguagem Instituição de Ensino: Universidade Católica de Pernambuco, Recife.
28. Oliveira, Alzenira Aquino de. De Frente com a Prática do Ensino de Português para Surdos: Estudo de Caso 30/09/2013 Undefined f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.
29. Silva, Eliane Francisca Alves da. A Aprendizagem de Português Por Sujeitos Surdos Falantes da Libras: Entre Discursos e Identidade 07/04/2015 116 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas.
30. Reichert, Andre Ribeiro. Da Língua Portuguesa Escrita À Libras: Problematizando Processos de Tradução de Provas de Vestibular 22/10/2015 138 f. Doutorado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

31. Oliveira, Giselle Rodrigues de. Gênero Discursivo Conto de Fadas na Sala de Aula: Formação Docente para o Ensino de Língua Portuguesa Escrita a Estudantes Surdos 06/12/2018 69 f. Mestrado Profissional em Ensino Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio.
32. Almeida, Djair Lazaro de. Português como Segunda Língua para Surdos: a Escrita Construída em Situações de Interação Mediadas Pelas Libras 31/10/2016 244 f. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
33. Almeida, Djair Lazaro de. Português como Segunda Língua para Surdos: a Escrita Construída em Situações de Interação Mediadas Pela Libras 31/10/2016 244 f. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos
34. Marcon, Andreia Mendiola. A Escrita da Língua Portuguesa, como Segunda Língua, Por Surdos 12/04/2013 228 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.
35. Cassola, Rosangela Vargas. Sentidos-E-Significados de Uma Professora Alfabetizadora, Uma Intérprete de Libras e Uma Pesquisadora Sobre Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa na Modalidade Escrita 13/07/2015 119 f. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
36. Barbosa, Michele Lucia Moreira. de a A Z, a Tradução de Poema Sinalizado em Língua Portuguesa 13/04/2017 138 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo.
37. Silva, Wellington Jhonner Divino Barbosa da. Práticas de Ensino de Língua Portuguesa Escrita como Segunda Língua para Surdos 04/03/2016 Undefined f. Mestrado em Educação - Campus Catalão Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Catalão.
38. Nogueira, Jorge Luiz Fireman. O Software Hagáquê: Uma Proposta para a Prática da Língua Portuguesa Escrita da Pessoa Com Surdez 01/09/2009 179 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Alagoas, Maceió.
39. Granemann, Jussara Linhares. Aprendizagem da Língua Portuguesa como Segunda Língua 30/07/2015 97 f. Mestrado em Estudos de Linguagens Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.
40. Maquieira, Josiane dos Santos. Língua Portuguesa para Surdos Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Reflexões Sobre Atividades em Sala de Aula 30/08/2018 88 f. Mestrado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

41. Gouvea, Marianna Centeno Martins de. Proposta de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa na Modalidade Escrita para Estudantes Com Surdez Utilizando a Tecnologia Assistiva 01/07/2016 134 f. Mestrado Profissional em Educação Tecnológica Instituição de Ensino: Instituto Fed. de Educ., Ciênc. e Tecn. do Triângulo Mineiro, Uberaba.
42. Duarte, Anderson Simao. Metáforas Criativas: Processo de Aprendizagem de Ciências e Escrita da Língua Portuguesa como Segunda Língua Pelo Estudante Visual (Surdo) 23/07/2016 202 f. Doutorado em Educação em Ciências e Matemática - Ufmg - Ufpa - Uea Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.
43. Pinheiro, Luciane Cruz Silveira. Glossário em Libras e a Aquisição dos Conteúdos Programáticos de Ciências Pelos Alunos Surdos 08/07/2015 149 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói.
44. Freitas, Maly Magalhaes. Práticas de Ensino de Língua Portuguesa para Surdos 01/05/2012 90 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.
45. Silva, Marcia Cristina Amaral da. as (Im) Possibilidades do Bilinguismo para o Ensino de Língua Portuguesa Escrita a Escolares Surdos 17/04/2013 335 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
46. Giachini, Liana Cristina. O Velho Discurso do Novo: (Re) Significações em Torno da Noção de Língua no Enem 13/11/2014 Undefined f. Mestrado em Estudos Linguísticos Instituição de Ensino: Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó.
47. Santos, Fernanda Maria Almeida. Marcas da Libras e de Uma Interlíngua na Escrita Inicial de Surdos em Língua Portuguesa 01/04/2009 153 f. Mestrado em Letras e Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador.
48. Bizio, Lucimar. Sobre o Modo de Relação do Surdo Com a Língua Portuguesa Escrita 22/09/2015 125 f. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
49. Esteves, Angela Simone de Mattos. Buscando Caminhos: Entre o Embrutecimento e a Emancipação no Processo de Letramento da Pessoa Surda em Língua Portuguesa Escrita 10/11/2017 108 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói.
50. Lima, Ezer Wellington Gomes. Um Estudo Sobre a Escrita Inicial de Crianças Surdas em Fase de Alfabetização 24/03/2014 148 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis.
51. Matos, Daniela Schlic. O Ensino da Língua Portuguesa Escrita para a Criança Surda em Uma Perspectiva Bilíngue 25/08/2017 231 f. Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.

52. Silva, Flavia Oliveira Teofilo da. Institucionalização da Educação de Surdos no Brasil: Por Trás da Escrita, o Silêncio 02/04/2014 187 f. Mestrado em Estudos de Linguagem Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói.
53. Costa, Walber Christiano Lima da. Tradução da Linguagem Matemática para a Libras: Jogos de Linguagem Envolvendo o Aluno Surdo 23/10/2015 92 f. Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém.
54. Araujo, Miriam Maia de. Vivências de Leitura e Escrita em Língua Portuguesa Por Surdos Graduados 03/09/2018 184 f. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
55. Calixto, Hector Renan da Silveira. Ouvindo Sinais: Ensino de Língua Portuguesa Escrita para Surdos e Seus Desafios 23/08/2018 Undefined f. Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias.
56. Souza, Iranilde dos Santos Rocha. Estratégias e Metodologias para o Ensino de Língua Portuguesa para Surdos em Aracaju/Se 18/10/2016 130 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.
57. Freitas, Luciana Aparecida Guimaraes de. A Multimodalidade no Ensino de Língua Portuguesa para Alunos Surdos Nos Anos Iniciais: Uma Proposta de Material Didático 25/05/2018 147 f. Mestrado em Estudos de Linguagens Instituição de Ensino: Centro Federal de Educação Tecn. de Minas Gerais, Belo Horizonte.
58. Pires, Ludmila Correia. Gêneros Textuais como Instrumento de Mediação Simbólica no Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos: um Estudo de Caso 26/03/2014 98 f. Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista.
59. Ribeiro, Maria do Carmo Silva. Modalidade Escrita da Língua Portuguesa para Alunos Surdos do Ensino Médio em Escolas Públicas do Distrito Federal: Fator de Inclusão? 01/10/2011 92 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica de Brasília, Brasília. Biblioteca.
60. Pires, Vanessa de Oliveira Dagostim. O Processo de Construção do Letramento Acadêmico em Língua Portuguesa Por Surdos Universitários 14/03/2014 206 f. Doutorado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
61. Goettert, Nelson. Tecnologias Digitais e Estratégias Comunicacionais de Surdos: da Vitalidade da Língua de Sinais À Necessidade da Língua Escrita 24/02/2014 104 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

62. Oliveira, Ronaldo Goncalves de. Cinema, Surdez e Comensalidade: um Percurso Pela Complexidade do Surdo Sinalizador 13/12/2017 131 f. Doutorado em Alimentação, Nutrição e Saúde Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
63. Bueno, Juliana. Diretrizes para o Desenvolvimento de Recursos Educacionais de Apoio ao Letramento Bilíngue de Crianças Surdas 22/09/2014 162 f. Doutorado em Informática Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
64. Silva, Patricia Santos da. Aspectos do Processo de Ensino e Aprendizagem de um Grupo de Estudantes Surdos do Ensino Médio 31/08/2016 156 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecn. de São Paulo, São Paulo.
65. Muller, Janete Ines. Língua Portuguesa na Educação Escolar Bilíngue de Surdos 28/07/2016 294 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
66. Souza, Jose Marcos Rosendo de. Entre Palavras e Sinais: Letramento Literário, Surdez e Inclusão 12/02/2015 155 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros.
67. Santos, Veronice Batista dos. Libras e Língua Portuguesa: a Configuração do Texto Escrito do Aluno Surdo na Perspectiva do Bilinguismo 01/03/2011 138 f. Mestrado em Estudos de Linguagens Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.
68. Didó, Andreia Gulielmin. Pareceres Descritivos de Alunos Surdos: Revelações Sobre Seu Desempenho em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental 01/03/2012 138 f. Mestrado em Lingüística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
69. Carvalho, Dariel de. Software em Língua Portuguesa/Libras Com Tecnologia de Realidade Aumentada: Ensinando Palavras para Alunos Com Surdez 01/02/2011 143 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, Marília.
70. Araújo, Maria Teresa Abrahão de. Alfabetização e Letramento: o Aprendizado da Língua Portuguesa Por Sujeitos Surdos 01/06/2010 151 f. Mestrado em Estudos Lingüísticos Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
71. Chiella, Vania Elizabeth. Mosaico da Escola de Surdos: Fragmentos da Educação Bilíngue 23/10/2015 226 f. Doutorado em Lingüística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
72. Lima, Viviane de Almeida. Língua Portuguesa (L2) e Libras: Uma Contribuição da Lingüística da Enunciação para o Ensino-Aprendizagem do Pretérito Perfeito 29/09/2014 110

f. Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.

73. Santos, Ronaldo Fernandes dos. Tradutor para Língua Brasileira de Sinais: Proposta de Tecnologia Assistiva para Surdos como Apoio ao Aprendizado da Língua Portuguesa Escrita 21/06/2016 101 f. Mestrado em Computação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

74. Junior, Erivan Lopes Tome. Linguagem e Redes Sociais: o Facebook como Espaço de Aprendizagem da Língua Portuguesa para Alunos Surdos 06/05/2014 Undefined f. Mestrado Profissional em Linguística e Ensino Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa.

75. Kruche, Luciane Schutz. Língua Portuguesa para Os Surdos - Estratégias e Adaptação de Materiais Acessíveis em Libras 15/12/2016 111 f. Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social Instituição de Ensino: Universidade Feevale, Novo Hamburgo.

76. Nascimento, Leoni Ramos Souza. O Signwriting como Suporte para o Desenvolvimento na Leitura em Língua Portuguesa como Segunda Língua 21/03/2018 145 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.

77. Cruz, Renata Cristina Vilaca. Educação Bilíngue para Surdos: um Estudo Acerca de Práticas de Letramento Crítico Com Alunos Surdos Usuários da Língua Brasileira de Sinais 29/02/2016 106 f. Mestrado em Estudos Lingüísticos Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

78. Sampaio, Cassia Cilene da Rosa de. O Uso do Shape Coding no Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos: um Estudo Sobre Variação Temporal 31/08/2018 Undefined f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

79. Melo, Adriana Priscilla Duarte de. Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua Aos Alunos Com Surdez no Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Três Corações - Mg 07/03/2013 97 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações.

80. Olivieira, Thereza Cristina Bastos Costa de. A Escrita do Aluno Surdo: Interface Entre Libras e a Língua Portuguesa 01/03/2009 330 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador.

81. Cabanhe, Oldemar. Um Olhar Sobre a Produção do Aluno Surdo 01/08/2010 107 f. Mestrado em Estudos de Linguagens Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

82. Crato, Aline Nascimento. Marcação de Tempo Por Surdos Sinalizadores 01/09/2010 114 f. Mestrado em Ciências da Reabilitação Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Faculdade de Medicina da Usp.

83. Bellotti, Adriana do Carmo. Implante Coclear: um Estudo da Escrita na Escola 18/08/2014 123 f. Doutorado em Educação Escolar Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara.
84. Fray, Adriana Fernanda. Um Estudo da Escrita de Alunos Surdos do Ensino Fundamental – Ciclo Iii da Rede Municipal de Araraquara. 01/10/2009 121 f. Mestrado em Educação Escolar Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara.
85. Dallan, Maria Salomé Soares. Análise Discursiva dos Estudos Surdos em Educação: a Questão da Escrita de Sinais 01/02/2012 147 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade São Francisco, Bragança Paulista.
86. Carvalho, Márcia Monteiro. Avaliação da Compreensão Escrita de Alunos Surdos do Ensino Fundamental Maior 01/09/2012 102 f. Mestrado em Letras: Lingüística e Teoria Literária Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém.
87. Leal, Christiana Lourenco. Estratégias de Referenciação na Produção Escrita de Alunos Surdos 01/12/2011 126 f. Doutorado em Letras (Letras Vernáculas) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
88. Botarelli, Geane Izabel Bento. O Ensino-Aprendizagem do Português Escrito para Surdos em Pesquisas: Análise de Resumos Acadêmicos (1987-2010) 18/03/2014 105 f. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
89. Gurgel, Isabella Vasconcelos. Letramento na Escrita da Luz: a Vez e a Voz do Olhar Surdo 06/08/2015 219 f. Mestrado em Lingüística Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília.
90. Vianna, Gláucia dos Santos. Aspectos de Coesão Textual em Textos de Surdos: a Formação Das Cadeias Tópicas 01/08/2010 183 f. Mestrado em Lingüística Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
91. Cunha, Leticia Pecanha Medeiros da. Teste de Análise de Leitura e Escrita para Surdos – Tales: Auxiliando o Processo de Aprendizagem da Leitura e Escrita de Alunos Surdos 02/09/2014 196 f. Mestrado em Informática Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
92. Barcellos, Carolina Pereira. O Estilo de Tradutores: Apresentação do Discurso no Corpus Paralelo Heart Of Darkness/(No) Coração Das Trevas 01/02/2011 154 f. Mestrado em Estudos Lingüísticos Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
93. Fernandes, Letícia. Depoimento de Ouvintes Universitarios Sobre a Escrita da Língua de Sinais. 01/03/2011 117 f. Mestrado em Lingüística Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

94. Fontes, Cleoneide Jeronimo de Souza. O Desempenho da Escrita de Palavras de Alunos Surdos da Rede Pública Municipal de Bayeux – Pb 10/03/2014 103 f. Mestrado em Lingüística Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa.
95. Bertó, Suzana de Fátima Fardin. A Complexificação do Leitor/Escritor Surdo – Implicações Cognitivo-Ontológicas 01/06/2009 127 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul.
96. Pereira, Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau. Língua Escrita e Surdez: Uma Análise Das Práticas Pedagógicas Desenvolvidas em Escola Especial de Orientação Bilingue 01/08/2011 133 f. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
97. Sampaio, Maria Janaína Alencar. Um Olhar Sobre a Efetivação Das Políticas Públicas na Educação de Surdos: Foco na Produção Textual 01/10/2012 120 f. Doutorado em Lingüística Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa.
98. Bueres, Teresa Cristina Hitomi Kikuchi. Um Estudo Sobre a Formação Linguística dos Instrutores de Libras em Palmas - Tocantins 01/07/2010 105 f. Mestrado em Lingüística Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, João Pessoa.
99. Cruz, Sylvania Dueles da. A Escrita Surda como Ela É: Análise da Iconicidade em Textos de Usuários da Libras 26/09/2017 Undefined f. Mestrado em Lingüística Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
100. Teixeira, Vanessa Gomes. Encontros e Desencontros: Reflexões Sobre a Prática Pedagógica no Ensino de Português como L2 para Surdos À Luz da Teoria dos Sistemas Complexos 27/03/2015 198 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
101. Carvalho, Andrea dos Guimaraes de. O Trabalho Colaborativo do Intérprete de Libras no Ensino de Português para Surdos na Escola Regular de Educação Básica 05/12/2014 166 f. Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
102. Carvalho, Brunna Stella da Silva. Programações de Ensino para Refinamento Das Habilidades de Leitura e Escrita de um Aluno Com Transtorno de Asperger 26/02/2013 215 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
103. Ferreira, Claudia de Souza Martins Lima. A Formação Docente do Pedagogo e Sua Relação no Processo de Alfabetização da Criança Surda 19/10/2018 140 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Acre, Rio Branco.
104. Barbosa, Regiane da Silva. Intervenção Pedagógica para Ensino de Leitura, Escrita e Aritmética para Uma Criança Com Implante Coclear 07/04/2015 209 f. Doutorado em

Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

105. Viana, Manuela Maria Cyrino. Libras e Português como L2: a Escrita dos Surdos Nas Redes Sociais 24/04/2017 150 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

106. Schimulfening, Peterson Lima. Esquemas Imagéticos e o Domínio de Contêiner no Uso da Estrutura Em+A/O(S) em Produções Escritas de Surdos Aprendizes de Português como Língua Estrangeira 31/08/2018 Undefined f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

107. Grassi, Dayse. Bilinguismo para Surdos Mediado Por Diálogos no Orkut. 01/03/2010 138 f. Mestrado em Letras - Linguagem e Sociedade Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

108. Santana, Lucinea da Silva. Aquisição da Categoria Preposicional do Português Escrito Por Surdos 26/08/2015 147 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista.

109. Soares, Claudia Vivien Carvalho de Oliveira. Os Processos de Construção dos Sentidos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem 25/01/2013 168 f. Mestrado em Letras e Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador.

110. Resende, Alice Almeida Chaves de. Transferência de Funções Ordinais Através de Classes de Estímulos Equivalentes em Surdos. 01/03/2011 99 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

111. Neves, Gabriele Vieira. Educação de Surdos em Caxias do Sul de 1960 a 2010: Uma História Escrita Por Várias Mãos 01/05/2011 197 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.

112. Meneses, Soraya Cristina Pacheco de. Estudo Sobre a Inclusão Social e Educacional do Surdo Por Meio do Facebook 30/04/2013 98 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Tiradentes, Aracaju.

113. Oliveira, Lucas Floriano de. Elementos Avaliativos em Comentários de Blogs de Ensino de Português para Surdos Sob a Perspectiva do Sistema de Avaliatividade 18/08/2017 145 f. Mestrado em Estudos da Linguagem Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

114. Silva, José de Sousa. Análise de Abordagem de Ensino de Produção de Texto em Lp Numa Classe de Inclusão Com Alunos Surdos e Ouvintes 01/03/2009 168 f. Mestrado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília.

115. Silva, Simone Goncalves de Lima da. Compreensão Leitora em Segunda Língua de Surdos Sinalizantes da Língua de Sinais: um Estudo Comparativo Entre Estudantes de Uma

Educação em Ambiente Bilíngue e Não Bilíngue 19/04/2016 250 f. Doutorado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

116. Cozendey, Sabrina Gomes. A Libras no Ensino de Leis de Newton em Uma Turma Inclusiva de Ensino Médio 28/02/2013 164 f. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

117. Cabello, Janaina. Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem para Alfabetização de Crianças Surdas: Novas Tecnologias e Práticas Pedagógicas. 04/11/2015 180 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

118. Nascimento, Raquel de Oliveira. Análise de Atividades de Alfabetização de Estudantes Surdos 03/07/2015 102 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre.

119. Almeida, Jackeline Cabral Loureiro de. Aquisição da Leitura e Escrita (Letramento) como Segunda Língua (L2) do Aluno Surdo: a Discursividade dos Agentes Letrados 04/09/2018 120 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres.

120. Souza, Renata Antunes de. O Letramento de Alunos Surdos para a Vida 01/03/2012 194 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília.

121. Goes, Adriana Ramos Silva. O Desafio do Bilinguismo para Alunos Surdos no Contexto da Inclusão: O Caso de Uma Escola Municipal do Rio de Janeiro 29/10/2015 163 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

122. Moraes, Carla Damasceno de. Tecido na Língua de Sinais: B-R-A-N-C-A D-E N-E-V-E e O-S S-E-T-E A-N-Õ-E-S 01/05/2010 147 f. Mestrado em Literatura Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

123. Vieira, Claudia Regina. Educação dos Surdos: Problematizando a Questão Bilíngue no Contexto da Escola Inclusiva 01/02/2011 93 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba

124. Ramos, Eliane de Souza. Alfabetização e Letramento de Alunos Com Surdez no Ensino Comum 13/11/2018 288 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

125. Nascimento, Cristiane Batista Do. Empréstimos Linguísticos do Português na Língua de Sinais Brasileira – Lsb: Línguas em Contato 01/02/2010 112 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília.

126. Santos, Jaci Leal Pereira dos. A Produção de Sentido no Texto Escrito Pelo Aluno Surdo da Escola Professor Raimundo Mata do Município de Catu - Ba 21/08/2017 117 f. Mestrado em Estudos Linguísticos Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.

127. Mimessi, Soraya D'Angelo. Desenvolvimento e Educação Bilingue para Surdos: Caminhos e Descaminhos na Busca de Aprendizagem 28/08/2014 84 f. Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade Instituição de Ensino: Universidade Federal de Itajubá, Itajubá.
128. Siqueira, Ariela Soraya do Nascimento. Surdez, Linguagem e Educação: Quem Ouve o Sujeito Surdo? 21/05/2015 147 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amazonas, Manaus.
129. Sella, Ana Carolina. Transferência de Funções Ordiniais Através de Classes de Estímulos Equivalentes: Contribuições para a Programação de Ensino de Adultos e Crianças Surdas e de Crianças Ouvintes. 01/01/2009 214 f. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
130. Silva, Marta de Fátima da. Educação Intercultural Bilíngue para Surdos: Formação do Professor para um Ensino Culturalmente Sensível/Relevante 01/01/2012 102 f. Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.
131. Freitas, Olga Cristina Rocha de. Efeitos de Pistas Contextuais em Língua de Sinais Sobre Recordação Livre e Compreensão de Texto Narrativo 01/05/2009 63 f. Mestrado em Ciências do Comportamento Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília.
132. Castro, Mariana Gonçalves Ferreira de. A Representação Social da Libras em Surdos Bilíngues 01/04/2012 120 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.
133. Silva, Marta de Fatima da. Educação Intercultural Bilíngue para Surdos: Formação de Professores para um Ensino Culturalmente Sensível/Relevante 25/02/2013 105 f. Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.
134. Botan, Everton. Ensino de Física para Surdos: Três Estudos de Caso da Implementação de Uma Ferramenta Didática para o Ensino de Cinemática 01/10/2012 250 f. Profissionalizante em Ensino de Ciências Naturais Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.
135. Arruda, Guilherme Barros. Material Didático de Geografia para Surdos em Uma Perspectiva Bilíngue 16/04/2015 114 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
136. Santos, Maurem Alessandra Abreu dos. O Professor Interlocutor no Contexto da Educação de Surdos : Aspectos da Atuação Deste Novo Profissional 19/02/2013 124 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

137. Schiaffino, Roberta Savedra. Surdonews: Montando o Quebra-Cabeças Das Notícias/ Uma Perspectiva de Apropriação Plena da Informação Pelo Surdo 28/04/2016 130 f. Doutorado em Química Biológica Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
138. Henrique, Dyego Ramos. " Língua de Sinais Brasileira: Análise de Campanhas do Ministério da Saúde na Perspectiva da Pessoa Surda" 12/12/2017 209 f. Mestrado em Ciências e Tecnologias em Saúde Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Undefined
139. Kober, Debora Caetano. O Recurso Tecnológico no Processo de Letramento de Alunos Surdos, Numa Perspectiva Educacional Bilíngue 01/05/2009 145 f. Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
140. Sander, Marieuza Endrissi. A Língua de Sinais em Sala de Aula: um Estudo Com Alunos Surdos e Ouvintes 01/05/2010 109 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
141. Frazao, Edilena da Silva. Softwares Sociais e Saúde: Uma Análise do Uso Das Tecnologias de Rede Pelos Surdos no Mundo dos Ouvintes 29/05/2015 49 f. Mestrado em Promoção da Saúde Instituição de Ensino: Centro Universitário de Maringá, Maringá.
142. Santos, Israel Bispo dos. A Qualidade de Vida de Surdos Adultos Usuários de Libras de Curitiba e Região Metropolitana 17/03/2017 123 f. Mestrado em Distúrbios da Comunicação Instituição de Ensino: Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.
143. Lima, Priscila Escanfella Alves de. O Acesso e Permanência de Indivíduos Surdos no Ensino Superior 01/08/2012 117 f. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
144. Resende, Mônica Maria Pereira. Avaliação do Uso de Modelos Qualitativos como Instrumento Didático no Ensino de Ciências a Estudantes Surdos e Ouvintes 01/07/2010 162 f. Profissionalizante em Ensino de Ciências Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília.
145. Lima, Marisa Dias. Um Estudo Sobre Aquisição de Ordem e Concordância no Português Escrito Por Surdos 01/07/2011 166 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília.
146. Corradi, Jose Angelo. Avaliação e Desempenho de Aluno Surdo na Prova Brasil: um Estudo de Caso 01/05/2011 68 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
147. Abreu, Marcia Cristina Barreto Fernandes de. A Constituição de Surdos em Alunos no Contexto Escolar : Conflitos, Contradições e Exclusões 11/03/2016 175 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

148. Marques, Anahe Netto Leao. Terminologias no Ensino de Química para Surdos em Uma Perspectiva Bilíngue 22/11/2014 127 f. Mestrado Profissional em Educação para Ciências e Matemática Instituição de Ensino: Instit. Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí.
149. Daroque, Samantha Camargo. Alunos Surdos no Ensino Superior: Uma Discussão Necessária 01/03/2011 86 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.
150. Peres, Diego Luiz de Almeida. A Utilização da Ilustração e Imagem Artística na Divulgação Científica para Surdos 01/03/2012 59 f. Mestrado em Química Biológica Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
151. Nobre, Rundesth Sabóia. Processo de Grafia da Língua de Sinais: Uma Análise Fono-Morfológica de Sinais em Sign Writing. 01/06/2011 235 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
152. Martins, Linair Moura Barros. A Prática Pedagógica no Letramento Bilíngue de Jovens e Adultos Surdos 07/05/2015 325 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília.
153. Silveira, Daniel Duarte. O que Os Surdos Contam Sobre a Matemática Nas Suas Trajetórias Escolares: a Produção de Fontes Oraís em Libras a Partir da História Oral 23/02/2018 168 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
154. Souza, Pascoal Eron Santos de. Surdos e a Aquisição do Português como Segunda Língua: o Uso de Dispositivos Móveis em Uma Perspectiva Pedagógica 25/07/2017 146 f. Mestrado Profissional em Educação e Diversidade Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia, Jacobina.
155. Trindade, Kelli Cristina Freitas. as Potencialidades dos Aplicativos Whatsapp e Imo para a Comunicação de Grupo de Surdos em Espaços Informais de Aprendizagens 27/09/2017 126 f. Mestrado em Ensino Instituição de Ensino: Fundacao Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social - Fuvates, Lajeado.
156. Braga, Eduardo Brasil. : Hello, Kit: um Olhar Cultural, Identitário e Multimodal Sobre a Produção de Materiais Didáticos na Escola Bilíngue – Libras e Português Escrito (Eblpe), no Distrito Federal. 12/12/2016 172 f. Mestrado em Linguística Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília.
157. Vieira, Claudia Regina. Educação Bilíngue para Surdos: Reflexões a Partir de Uma Experiência Pedagógica 20/01/2017 Undefined f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo.
158. Pereira, Rita de Cassia de Sena Pardo. as Representações Gráficas como Recurso Metodológico em Situações de Sala de Aula Com Alunos Surdos 04/11/2014 147 f. Mestrado

em Desenho, Cultura e Interatividade Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.

159. Moraes, Monica Zavacki de. A Emergência Das Políticas de Educação Bilíngue para Surdos no Brasil na Racionalidade Inclusiva 18/12/2015 143 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

160. Duarte, Anderson Simão. Ensino de Libras para Ouvintes Numa Abordagem Dialógica : Contribuições da Teoria Bakhtiniana para a Elaboração de Material Didático 01/12/2011 327 f. Mestrado em Estudos de Linguagem Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

161. Cardoso, Vilma Rodrigues. Terminografia da Língua Brasileira de Sinais Glossário de Nutrição 28/11/2017 132 f. Mestrado em Estudos de Tradução Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília.

162. Macedo, Lucio Lugao de. Informações Sobre Zika para Pessoas Surdas: Produção de um Dvd para Informação e Prevenção da Doença 06/10/2017 123 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói.

163. Couto, Monique de Mattos. Alfabetização Científica no Ensino Médio: a Análise de Uma Experiência Didática no Ensino de Biologia na Perspectiva da Surdez 18/08/2017 102 f. Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói.

164. Zanoni, Graziely Grassi. Uma Sequência Didática Proposta para o Ensino de Funções na Escola Bilíngue para Surdos 18/02/2016 263 f. Mestrado em Ensino Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.

165. Paschuini, Elenira Aparecida. A Infoinclusão de Alunos Surdos na Educação de Jovens e Adultos Utilizando o Aplicativo Hand Talk em Sala de Aula 10/07/2015 119 f. Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino Instituição de Ensino: Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

166. Moreira, Ivanete Maria Barroso. Os Jogos de Linguagem Entre Surdos e Ouvintes na Produção de Significados de Conceitos Matemáticos 23/01/2015 142 f. Doutorado em Educação em Ciências e Matemática - Ufmg - Ufpa - Uea Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Cuiabá.

167. Cunha, Alexcina Oliveira Cirne Vieira da. A Melhoria do Capital Linguístico dos Surdos Associados da Comunidade Religiosa Das Testemunhas de Jeová 30/04/2015 148 f. Mestrado em Ciências da Linguagem Instituição de Ensino: Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

168. Alves, Fabio de Souza. A Produção de Sinais em Libras Sobre Os Conceitos Relacionados ao Tema Magnetismo a Partir de um Conjunto de Situações Experimentais

17/02/2017 260 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo.

169. Oliveira, Anibal Cavalcante de. O Staut-Reader - o Protótipo de Uma Ferramenta de Leitura Eletrônica de Textos Escritos em Glosas para Estudantes Surdos. 13/07/2015 86 f. Mestrado em Ciência da Computação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

170. Fredo, Angelica Maria Sampaio. Software Boardmaker na Construção de Organizadores Prévios para o Ensino de Ciências de Alunos do 7º Ano Com Baixa Visão Atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Estadual Vitória Mota Cruz 23/09/2016 101 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista.

171. Silva, Alessandra Gomes da. Por Uma Poética dos Sentidos: a Literatura no Contexto da Surdez. 11/04/2016 167 f. Mestrado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

172. Martins, Linair Moura Barros. A Significação no Desenvolvimento de Surdos Adultos em Processo de Aquisição da Primeira Língua 01/03/2010 170 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília.

173. Ribeiro, Alvaro Gomes de Lima. Materiais Didáticos de Português para Surdos Brasileiros: Uma Análise Aplicada ao Contexto de Educação Bilíngue no Df 31/03/2014 145 f. Mestrado em Linguística Aplicada Instituição de Ensino: Universidade de Brasília, Brasília.

174. Meserlian, Kátia Tavares. Análise do Processo de Inclusão de Alunos Surdos em Uma Escola Municipal de Araongas' 01/09/2009 198 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Londrina, Londrina Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

175. Ferreira, Marta Angelica Montiel. Desingn Inclusivo e Participativo na Web: Incluindo Pessoas Surdas 07/04/2014 212 f. Mestrado em Ciência da Computação Instituição de Ensino: Faculdade Campo Limpo Paulista, Campo Limpo Paulista.

176. Silva, Patricia Maria Jesus da. Sujeito, Linguagem e Transmissão: Perspectivas para o Ensino de Libras/ Português Escrito na Educação Básica Bilíngue 03/10/2018 103 f. Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica Instituição de Ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

177. Silva, Keyla Maria Santana da. Educação Bilingue para Surdos do 5º Ano da Educação Básica: um Estudo da Produção Textual em Libras e Português Escrito em Salas Inclusivas e Especiais 06/10/2014 133 f. Mestrado em Ciências da Linguagem Instituição de Ensino: Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

178. Felippsen, Eduardo Alberto. Aplicação do Sensor Leap Motion como Instrumento Didático no Ensino de Crianças Surdas 03/02/2017 89 f. Mestrado em Ensino Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.
179. Fernandes, João Carlos Lopes. Ambiente Virtual para Auxiliar Surdos na Construção de Frases Com Diferentes Tempos Verbais 01/06/2012 106 f. Doutorado em Engenharia Biomédica Instituição de Ensino: Universidade de Mogi Das Cruzes, Mogi Das Cruzes.
180. Xavier, Ione Almeida. Aspectos da Relação da Libras (L1) e a Concordância Verbal na Produção do Português (L2) Escrito Por Surdos de Boa Vista-Rr 25/09/2018 Undefined f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Roraima, Boa Vista.
181. Terra, Cristiane Lima. Neurociências na Formação Docente e Implicações para a Educação Bilíngue de Estudantes Surdos 28/09/2018 245 f. Doutorado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde (UFSM - Furg) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande, Porto Alegre.
182. Schulmeister, Clarice de Fatima. Contribuições do Material em Libras para o Ensino de Ciências na Educação Infantil 01/04/2011 131 f. Profissionalizante em Ensino de Ciência e Tecnologia Instituição de Ensino: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba.
183. Bomfim, Duanne Antunes. O Processo de Alfabetização de Surdos Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Uma Análise Sob a Perspectiva de Professores. 01/09/2017 183 f. Mestrado Profissional em Ciências Humanas Instituição de Ensino: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina.
184. Nascimento, Grazielly Vilhalva Silva Do. Educação, Inclusão e Tics: o Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação como Recurso para Inclusão de Deficientes Auditivos 26/03/2013 169 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.
185. Fortes, Luciana de Oliveira. Estratégias de Comunicação no Atendimento em Saúde a Sujeitos Surdos. 01/09/2012 123 f. Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
186. Pozzer, Angelica. A Inclusão de Alunos Surdos em Escola Regular e Os Desafios para a Formação de Professores 15/12/2015 58 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Univ. Regional Integrada do Alto Uruguai e Das Missões, Frederico Westphalen.
187. Silva, Ana Julia Costa Chaves. Letramento Literário no Atendimento Educacional Especializado: Desafios e Perspectivas para o Leitor Surdo 15/12/2017 138 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.
188. Macedo, Jeanie Liza Marques Ferraz de. Literatura Surda e Letramento Visual: a Criação de Uma História Infantil e de Material Didático Bilíngue para Surdos 27/11/2017 100 f.

Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói.

189. Filho, Marco Aurelio Tupinamba Viana. Ensino de Ciências para Alunos Surdos: Aplicação de Modelo Qualitativo Baseado em Raciocínio Qualitativo para Alunos dos Ensino Fundamental I 06/10/2016 146 f. Mestrado Profissional em Projetos Educacionais de Ciências Instituição de Ensino: Escola de Engenharia de Lorena, Lorena.

190. Fernando, Odete Agostinho. Investigação Sobre Materiais Manipuláveis e Jogos de Matemática Utilizados Por Professores no Ensino de Crianças Surdas Nos Anos Iniciais 17/12/2015 131 f. Mestrado em Ensino Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.

191. Costa, Juliana Pegas. A Prática Docente na Inclusão Educacional de um Aluno Surdo Com Implante Coclear 26/02/2015 107 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

192. Florencio, Delano Roosevelt de Melo. Comunicação e Intersubjetividade: um Olhar Sobre Processos Interacionais em Crianças Surdas. 01/04/2009 114 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

193. Oliveira, Regiane Cristina de. Redes Sociais e Aplicados como Ferramentas de Comunicação dos Surdos 10/05/2018 167 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Taubaté, Taubaté.

194. Netto, Ernesto Padovani. "Ensino para Diferentes Sujeitos: o Acesso de Alunos Surdos Às Aulas de História". 07/08/2018 167 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará - Campus Ananindeua.

195. Almeida, Regina Celia Nascimento de. A Ciência Quebra o Silêncio Entre Cientistas, Professores e a Comunidade Surda 30/10/2013 147 f. Doutorado em Química Biológica Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

196. Hernandez, Tomas Armando Del Pozo. Interação Professor Estudante Surdo na Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira em Boa Vista Rr 06/03/2013 131 f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Roraima, Boa Vista.

197. Chediak, Sheylla. Biletramento - Português e Inglês: um Estudo Nos Três Primeiros Anos do Ensino Fundamental em Uma Escola Bilíngue em Porto Velho-Ro 01/08/2011 215 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.

198. Rodrigues, Patricia Rocha. Práticas de Letramento Digital de Alunos Surdos no Ambiente Scratch 30/03/2015 120 f. Mestrado em Educação e Contemporaneidade Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

199. Aguiar, Ludmyla Sathler. *Literatura Infantil e Alfabetização Matemática: Construção de Sentido na Leitura de Enunciados Matemáticos Por Crianças Surdas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* 03/12/2014 142 f. Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória.
200. Pereira, Graciele Kerlen. *Propostas Norteadoras de Práticas Educacionais Inclusivas Sob o Olhar de Alunos Surdos* 06/03/2014 84 f. Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional Instituição de Ensino: Instituto de Ensino Superior e Pesquisa, Divinópolis.
201. Coura, Felipe de Almeida. *Inglês na Palma da Mão : Letramento Crítico e Ensino de Inglês para Alunos Surdos* 26/02/2016 172 f. Mestrado em Estudos Linguísticos Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
202. Aires, Rubia Denise Islabao. *A Constituição da Educação Bilíngue em Uma Prática na Bidocência e o Desenvolvimento Profissional Docente* 18/08/2017 288 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
203. Silva, Ana Julia Costa Chaves. *Letramento Literário no Atendimento Educacional Especializado: Desafios e Perspectivas para o Leitor Surdo* 16/02/2018 138 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.
204. Goncalves, Marines Dias. *Formação de Professores Surdos, Egressos de Cursos de Pedagogia À Distancia na Região do Alto Vale do Itajaí* 27/06/2017 147 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Planalto Catarinense, Lages.
205. Andrade, Betty Lopes L Astorina de. *A Tradução de Obras Literárias em Língua Brasileira de Sinais - Antropomorfismo em Foco* 29/04/2015 121 f. Mestrado em Estudos da Tradução Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
206. Buscacio, Livia Leticia Belmiro. *Mário de Andrade, um Arquivo de Saberes Sobre a Língua Do/No Brasil* 08/09/2014 568 f. Doutorado em Estudos de Linguagem Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói.
207. Busarello, Raul Inacio. *Gamificação em Histórias em Quadrinhos Hipermédia: Diretrizes para Construção de Objeto de Aprendizagem Acessível* 24/11/2016 352 f. Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
208. Filietaz, Marta Rejane Proenca. *Histórias Oraís de Docentes Surdos Acerca da Apropriação da Linguagem e as Contribuições da Língua de Sinais* 13/04/2016 206 f. Doutorado em Distúrbios da Comunicação Instituição de Ensino: Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.
209. Santos, Alexandre Henrique Elias dos. *Comunicação Interpessoal Através da Língua Brasileira de Sinais: a Relação Entre a Comunidade Surda e a Família* 01/08/2012 96 f.

Mestrado em Comunicação e Cultura Instituição de Ensino: Universidade de Sorocaba, Sorocaba.

210. Costa, Raika Sampaio de Macedo. Educação Bilíngue para Surdos em Uma Escola Estadual de Manaus: Desafios e Possibilidades 29/01/2018 123 f. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Instituição de Ensino: Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

211. Santos, Angelica Niero Mendes dos. A Língua Brasileira de Sinais na Educação de Surdos: Língua de Instrução e Disciplina Curricular 11/09/2018 Undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo.

212. Varela, Aline Martins. Práticas Pedagógicas Bem Sucedidas na Educação Superior na Compreensão de Estudantes Surdos(as). 21/08/2017 127 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

213. Machado, Raquel Brusco. Ensino de Química: a Inclusão de Discentes Surdos e Os Aspectos do Processo de Ensino-Aprendizagem 30/03/2016 84 f. Mestrado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde (UFSM - Furg) Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

214. Motta, Mariana Nogueira da. O Desafio do Ensino de Ciências na Trajetória Educacional dos Surdos: Narrações Docentes. 27/04/2017 96 f. Mestrado em Ensino de Ciências Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis.

215. Belaunde, Caroline Zimmermann. Os Processos Perceptivos do Aluno Surdo: o Universo da Arte 19/10/2017 Undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo.

216. Porto, Klayton Santana. A Argumentação e o Entendimento de Estudantes Surdos e Ouvintes Sobre Cinemática 11/10/2018 267 f. Doutorado em Ensino, Filosofia e História Das Ciências Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador.

217. Lima, Mariana Araguaia de Castro Sa. Desenvolvimento de Videoaulas de Ciências para Estudantes Surdos Usuários da Língua Brasileira de Sinais 12/08/2016 92 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Goiás, Anápolis.

APÊNDICE E – ARTIGOS EM PERIÓDICOS CAPES

Manteve-se a formatação original como os artigos foram coletados.

1-Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos

Janete Inês Müller

Revista Espaço, 01 September 2017, Issue 46 [Periódico revisado por pares]

2-Surdez & bilinguismo: língua Portuguesa e língua de sinais

Simone Chaves de Mattos; Rossana Ribeiro Ramires

Revista Espaço, 01 January 2017, Issue 39 [Periódico revisado por pares]

3 Jogos digitais no ensino da língua portuguesa para crianças surdas

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento; Ana Paula Cortina Liz

Periferia, 01 June 2017, Vol.9(1), pp.263-289 [Periódico revisado por pares]

4 O papel da afetividade nas aulas de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos

Aline Fernanda Alves Dias

Revista Espaço, 01 January 2017, Issue 42 [Periódico revisado por pares]

5 Atividades de língua portuguesa escrita no contexto de alunos surdos em anos iniciais do ensino fundamental

Daiana Steyer; Josiane Maquieira; Cátia de Azevedo Fronza

Revista Espaço, 01 September 2018, Issue 48 [Periódico revisado por pares]

6 Reflexões sobre a aquisição da escrita da língua portuguesa por criança surda usuária da Língua Brasileira de Sinais

Maria Cristina Da Cunha Pereira

Revista Espaço, 01 April 2016, Issue 43 [Periódico revisado por pares]

7. Tradução, criação e poesia: descortinando desafios do processo tradutório da Língua Portuguesa (LP) para a Língua Brasileira de Sinais (Libras)

Vínicus Nascimento; Vanessa Regina de Oliveira Martins; Rimar Ramalho Segala

Domínios de Lingu@gem, 01 December 2017, Vol.11(5), pp.1850-1874

8 A história em quadrinhos na aula de língua portuguesa como Segunda Língua (L2): relato de uma experiência com alunos surdos

Fernanda Beatriz Caricari de Moraes; Osilene Maria de Sá Cruz

Domínios de Lingu@gem, 01 December 2016, Vol.11(1), pp.233-250

9 Aquisicao da lingua de sinais: a lingua portuguesa escrita por crianças surdas

de Macedo, Adriane Roberta Ribeiro; Matsumoto, Andre Suehiro

Soletras, 2015, Vol.15(30), p.206(15) [Periódico revisado por pares]

10 Ensino da língua portuguesa como segunda língua aos alunos com surdez no atendimento educacional especializado na rede municipal de Três Corações – MG

Duarte De Melo, Adriana Priscilla

Memento, 2013, Vol.4(1), pp.348-368

11. Tecnologias de Comunicação e Informação: crianças surdas aprendendo a escrever em Língua Portuguesa

Oliveira, Anatalia Dejjane Silva de; Castro, Andrea Direne Da Matta; Silva, Eliata
Soletras, 2016, Vol.16(31), p.108(16) [Periódico revisado por pares]

12 A Escrita Da Língua Portuguesa Como Segunda Língua Por Surdos Nas Redes Sociais

Manuela Maria Cyrino Viana (Ufma); Veraluce Silva Lima (Ufma)
Revista de Letras, 01 August 2016, Vol.1(35) [Periódico revisado por pares].

13 Jogos digitais no ensino da língua portuguesa para crianças surdas

Lilian Cristine Ribeiro Nascimento; Ana Paula Cortina Liz
Periferia, 01 June 2017, Vol.9(1), pp.263-289 [Periódico revisado por pares]

14 O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas

Djair Lázaro de Almeida; Gláucia Ferreira Dias Dos Santos; Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Reflexão & Ação, 01 December 2015, Vol.23(3), pp.30-57

15 Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas

Lodi, Ana Claudia Balieiro; Bortolotti, Elaine Cristina; Cavalmoreti, Maria José Zanatta
Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, 01 December 2014, Vol.9(2), pp.131-149
[Periódico revisado por pares]

16 Práticas pedagógicas: língua escrita e surdez

Pereira, Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau
Journal of Research in Special Educational Needs, August 2016, Vol.16, pp.889-893
[Periódico revisado por pares]

17 Contribuições de fatores sócio-interacionistas na escrita de surdos

Patrícia Farias Fantinel; Elisane Maria Rampelotto
Revista Educação Especial, 01 April 2012, pp.51-58

18. Era uma vez uma Cinderela Surda”: uma análise da releitura do clássico, em Escritade Sinais

Soares Dallan, Maria Salomé; Nardini, Mateus Roncada; Bueno, Luzia; Amador Mascia, Márcia Aparecida
ETD: Educação Temática Digital, 2015, Vol.17(2), pp.355-376 [Periódico revisado por pares]

19 Clínica fonoaudiológica bilíngue, uma proposta terapêutica para surdos com a língua escrita: estudo de caso

Guarinello, Ana Cristina; Massi, Giselle; Berberian, Ana Paula; Tonocchi, Rita; Lustosa, Sandra Silva
CoDAS, 01 October 2015, Vol.27(5), pp.498-504 [Periódico revisado por pares].

20 Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica

Streiechen, Eliziane Manosso; Krause-Lemke, Cibele
Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 01 September 2014, Vol.14(4), pp.957-986

21 A proposta bilíngue na educação de surdos: práticas pedagógicas no processo de alfabetização

Moret, Márcia Cristina Florencio Fernandes; Rossarolla, Juliana Negrello; Mendonça, João Guilherme Rodrigues

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2017, Vol.12(3), pp.1792-1801

22 A modalidade escrita do português como L2 para alunos surdos: análise de abordagem em classe de inclusão no ensino médio

José de Sousa Silva; José Carlos Almeida Filho

Horizontes, 01 April 2011, Vol.8(1)

23 A proposta bilíngue na educação de surdos: práticas pedagógicas no processo de alfabetização

Moret, Márcia Cristina Florencio Fernandes; Rossarolla, Juliana Negrello; Mendonça, João Guilherme Rodrigues

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2017, Vol.12(3), pp.1792-1801

24. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos

Pereira, Maria Cristina Da Cunha 24

Educar em Revista, January 2014, Issue spe-2, pp.143-157

25. A retextualização como prática nas terapias fonoaudiológicas com sujeitos surdos

Guarinello, Ana Cristina; Massi, Giselle; Berberian, Ana Paula; Claudio, Debora Pereira; Festa, Priscila Soares Vidal; de Carvalho, Hugo Amilton Santos

Revista CEFAC: Atualização Científica em Fonoaudiologia e Educação, 2014, Vol.16(5), p.1680(11) [Periódico revisado por pares]

26. Blogs de adolescentes surdos: escrita e construção de sentido

Bisol, Cláudia Alquati; Bremm, Eduardo Scarantti; Valentini, Carla Beatris

Psicologia Escolar e Educacional, 01 December 2010, Vol.14(2), pp.291-299 [Periódico revisado por pares].

27. Marcação de tempo por surdos sinalizadores brasileiros

Crato, Aline Nascimento; Cárnio, Maria Silvia

Pró-Fono Revista de Atualização Científica, 01 September 2010, Vol.22(3), pp.163-168 [Periódico revisado por pares]

28 Facebook na construção e ampliação de sentido na comunicação dos estudantessurdos

Nelson Dias; Alexandra Ayach Anache; Ruberval Franco Maciel

EaD & Tecnologias Digitais na Educação, 01 July 2017, Vol.5(6), pp.15-22

29 Desenvolvimento de objetos de aprendizagem para alfabetização de crianças surdas: Novas tecnologias e práticas pedagógicas

Janaina Cabello

Revista Espaço, 01 September 2017, Issue 46 [Periódico revisado por pares]

30 O Desafio do Bilinguismo para Alunos Surdos no Contexto da Inclusão: o que a escola municipal do Rio de Janeiro tem a revelar?

Adriana Ramos Silva

Revista Espaço, 01 October 2016, Issue 44 [Periódico revisado por pares]

31 Escrita de sinais: uma proposta para o letramento de surdos em L1

Marleide Francisco de Lima; Edneia de Oliveira Alves; Marianne Rossi Stumpf

Revista Prática Docente, 01 June 2018, Vol.3(1), pp.140-157

32. O trabalho fonoaudiológico em uma clínica dialógica bilíngue: estudo de caso

Mariani, Beatriz Zaki Porcelli; Guarinello, Ana Cristina; Massi, Giselle; Tonocchi, Rita; Berberian, Ana Paula

CoDAS, 01 October 2016, Vol.28(5), pp.653-660 [Periódico revisado por pares]

33 Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria aspectual como um exemplo do processo

Finau, Rossana

Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 01 August 2014, Vol.14(4), pp.935-956

34.Recurso digital na aprendizagem dos surdos: leitura e a escrita = Digital resource in learning of the deaf: reading and writing

Domingues, Cristiane Lumertz Klein

Revista Educação Por Escrito, 01 January 2015, Vol.6(2), pp.255-266

35 Influência do tipo de estímulo visual na produção escrita de surdos sinalizadores sem queixas de alterações na escrita

Maria Gloria Gomes Rodrigues; Anila Gabriela Rotger Abdo; Maria Silvia Cárnio

Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 01 June 2012, Vol.17(2), pp.208-215

36 Perspectivas interculturais e a construção do currículo para alunos surdos

Valeria de Oliveira Silva; Kamilla Corrêa Loivos

Revista Espaço, 01 February 2017, Issue 38 [Periódico revisado por pares].

37. Educação de surdos e governamentalidade linguística no Estado Novo (Brasil, 1934-1948)

Witchs, Pedro Henrique; Lopes, Maura Corcini

História da Educação, 01 December 2015, Vol.19(47), pp.175-195 [Periódico revisado por pares]

38 Análise da produção da escrita e do discurso do surdo no Facebook

Franciany Chaves Waris

Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, 01 June 2017, Vol.10(1), pp.53-65 [Periódico revisado por pares]

39 Os desafios do trabalho docente no âmbito da educação de surdos e suas implicações em projetos de formação inicial

Maria Das Graças de Arruda Nascimento; Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro Da Silva

Revista Espaço, 01 March 2017, Issue 35 [Periódico revisado por pares]

40 Desenho infantil e aquisição de linguagem em crianças surdas: um olhar histórico-cultural

Ana Paula Zerbato; Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Revista Brasileira de Educação Especial, 01 December 2015, Vol.21(4), pp.427-442

41 Aplicação de um Programa de Ensino de Palavras em Libras Utilizando Tecnologia de Realidade Aumentada

Carvalho, Dariel de; Manzini, Eduardo José

Revista Brasileira de Educação Especial, 01 June 2017, Vol.23(2), pp.215-232

42. Transferência de funções ordinais através de classes de estímulos equivalentes em crianças surdas

Alice Almeida Chaves de Resende

Revista Espaço, 01 February 2017, Issue 37 [Periódico revisado por pares]

43 A percepção visual de um aluno surdo da EJA

Leila Custódio Athie; Cristiane Correia Taveira

Revista Espaço, 01 March 2018, Issue 47 [Periódico revisado por pares]

44 Formação do professor bilíngue para surdos: de quais competências estamos falando?

Veridiane Pinto Ribeiro

Revista Espaço, 01 January 2017, Issue 39 [Periódico revisado por pares]

45. Transferência de funções ordinais através de classes de estímulos equivalentes em surdos

Resende, Alice Almeida Chaves De; Elias, Nassim Chamel; Goyos, Celso

Acta comportamental: revista latina de análisis del comportamiento, 2012, Vol.20(3), pp.317-326

46 Representação social da Libras por sujeitos surdos bilíngues

Mariana Gonçalves Ferreira de Castro

Revista Espaço, 01 February 2017, Issue 38 [Periódico revisado por pares]

47 A Educação Bilíngue e o Acesso à Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil

Dulcéria Tartuci

Revista Espaço, 01 October 2016, Issue 44 [Periódico revisado por pares]

48 A Libras no ensino das leis de Newton em uma turma inclusiva de ensino médio

Sabrina Gomes Cozendey

Revista Espaço, 01 January 2017, Issue 39 [Periódico revisado por pares]

49 Abordagem fonoaudiológica bilíngue numa escola de surdos: relato de experiência

Roberto César Reis Da Costa

Revista Espaço, 01 January 2017, Issue 41 [Periódico revisado por pares]

50 A prática docente na inclusão educacional de um aluno surdo com implante coclear

Juliana Pêgas Costa

Revista Espaço, 01 October 2016, Issue 44 [Periódico revisado por pares]

51 Narrativas sobre a educação literária bilíngue na prática pedagógica com alunos surdos

Lodenir Becker Karnopp; Lia Gonçalves Gurgel

Reflexão & Ação, 01 December 2015, Vol.23(3), pp.261-280

52. Essencialização da surdez em discursivizações do status linguístico da Libras e implicações educacionais

André Luís Batista Martins

Domínios de Lingu@gem, 01 July 2015, Vol.9(1), pp.217-240

53 Considerações sobre educação de surdos e tecnologias a partir da análise das estratégias de ensino de um professor surdo

Aryane Nogueira; Janaina Cabello

Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, 01 June 2017, Vol.10(1), pp.242-256 [Periódico revisado por pares]

54 Transferência de funções ordinais através de classes de estímulos equivalentes em surdos

Resende, Alice Almeida Chaves De; Elias, Nassim Chamel; Goyos, Celso

Acta comportamental: revista latina de análisis del comportamiento, 2012, Vol.20(3), pp.317-326

55 Análise da flexão verbal de tempo na escrita de surdos sinalizadores .

Aline Nascimento Crato; Maria Silvia Cárnio

Revista Brasileira de Educação Especial, 01 August 2009, Vol.15(2), pp.233-250

56 Análise da flexão verbal de tempo na escrita de surdos sinalizadores .

Aline Nascimento Crato; Maria Silvia Cárnio

Revista Brasileira de Educação Especial, 01 August 2009, Vol.15(2), pp.233-250 (Repetido)

57. Libras e o desenvolvimento de pessoas surdas.(Report)

Alves, Elizabete Goncalves; Frassetto, Silvana Soriano

Revista Aletheia, 2015, Issue 46, p.211(11).

58- Concepcao de educacao de surdos nas teses e dissertacoes em pesquisas em educacao.(Dossier: special and inclusive education)

Cavalcante, Eleny Brandao

Periferia, 2017, Vol.9(1), p.154(24) [Periódico revisado por pares]

59. O perfil historico-cognitivo de alunos surdos: entre relatos experienciais, emocionais e de aprendizagem na familia e na escola.(Dossier: special and inclusive education)

Goncalves, Arlete Marinho

Periferia, 2017, Vol.9(1), p.199(24) [Periódico revisado por pares]

60 Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educacao inclusiva

Streichen, Eliziane Manosso; Krause-Lemke, Cibele; de Oliveira, Jaima Pinheiro; de Carvalho Cruz, Gilmar

Acta Scientiarum. Education (UEM), 2017, Vol.39(1), p.91(11) [Periódico revisado por pares]

61 Diálogo com a cultura surda e a inclusão no ensino superior: avaliação e proposição

Santos, J; Oliveira, S
HOLOS, 2014, Vol.30(5), pp.131-143

62 Um estudo sobre a educação do sujeito surdo na rede estadual de educação de Foz do Iguaçu - Paraná

Angnes, J; Morás, N; Klozovski, M; Reali, K
HOLOS, 2016, Vol.32(8), pp.338-354 [Periódico revisado por pares]

63 The inclusion of deaf in the traffic/ A inclusao de surdos no transito.(Artigos originais)

de Souza, Vania Mendes; Mascarenhas, Vanessa Dourado; Antas, Leticia Ohanna Felipe Dos Santos; Soares, Jaims Franklin Ribeiro; de Andrade, Wagner Teobaldo Lopes
Revista CEFAC: Atualizacao Cientifica em Fonoaudiologia e Educacao, 2016, Vol.18(3), p.677(11) [Periódico revisado por pares]

64 Educacao bilingue de surdos e a possivel contribuicao da formação em pedagogia: desafios atuais

Conceicao, Bianca Salles; Martins, Vanessa Regina de Oliveira
Periferia, 2016, Vol.8(2), p.66(26) [Periódico revisado por pares]

65 Identidade religiosa do medium surdo no terreiro de Mina-Jeje Nago Huevy em Belem-Para

Junior, Sergio Mauricio de Oliveira; Santiado-Vieira, Silvio; Ribeiro, Jakson Dos Santos
Periferia, 2018, Vol.10(1), p.100(21) [Periódico revisado por pares]

66.Desenvolvendo atitudes, conhecimentos e habilidades dos estudantes de medicina na atencao em saude de pessoas surdas

Da Costa, Luiza Santos Moreira; Da Silva, Natalia Chilingue Zambao
Interface: Comunicacao Saude Educacao, 2012, Vol.16(43), p.1107(12) [Periódico revisado por pares]

67 Principais dificuldades e obstaculos enfrentados pela comunidade surda no acesso a saude: uma revisao integrativa de literatura.

de Souza, Maria Fernanda Neves Silveira; Araujo, Amanda Miranda Brito; Sandes, Luiza Fernandes Fonseca; Freitas, Daniel Antunes; Soares, Wellington Danilo; Vianna, Raquel Schwenck de Mello; de Sousa, Arlen Almeida Duarte
Revista CEFAC: Atualizacao Cientifica em Fonoaudiologia e Educacao, 2017, Vol.19(3), p.395(11) [Periódico revisado por pares]

68 Deafness and health care: challenges to the implementation of the Care Network for the Disabled

Munguba, Marilene; Soares Pontes, Ricardo
Revista Brasileira em Promocao da Saude, 2017, Vol.30(3) [Periódico revisado por pares]

69 A disciplina de libras no contexto de formacao academica em fonoaudiologia

Guarinello, Ana Cristina; Berberian, Ana Paula; Eyng, Daline Backes; Festa, Priscila Soares Vidal; Marques, Jair Mendes; Bortolozzi, Kyrlian Bartira
Revista CEFAC: Atualizacao Cientifica em Fonoaudiologia e Educacao, March-April, 2013, Vol.15(2), p.334(7) [Periódico revisado por pares]

70. Editorial.(Editorial)

Nicolaiewsky, Clarissa de Arruda; de Souza, Flavia Faissal; Marafon, Giovanna; Calixto, Hector Renan Da Silveira; Carijo, Maria Clara de Almeida; de Castro, Marina Souza Pereira Periferia, 2017, Vol.9(1), p.5(8) [Periódico revisado]

71 Redes tematicas na web e biossociabilidade online.(CIBERCULTURA)(Report)

Portella Montardo, Sandra

Revista Famecos - Midia, Cultura e Tecnologia, Sept-Dec, 2010, Vol.17(3), p.295(9) [Periódico revisado por pares]

72. A EDUCACAO DE SURDOS EM DUQUE DE CAXIAS: MARCOS HISTORICOS

Calixto, Hector Renan Da Silveira; Ribeiro, Amelia Escotto Do Amaral

Periferia, 2016, Vol.8(2), p.45(21) [Periódico revisado por pares]

73 Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas (Livro)

Félix Díaz; Miguel Bordas; Nelma Galvão; Theresinha Miranda 01 January 2009

74 Memória da dimensão (auto) formativa na esteira da construção de um trabalho de conclusão de curso com surdo

Aguiar, A; Costa, M; Lima, J

HOLOS, 2014, Vol.30(5), pp.121-130

75. As tecnologias da informacao e comunicacao (TICs) e os desafios da inclusao: a criacao de aulas sinalizadas no contexto do ensino superior.(Dossier: special and inclusive education)

Miranda, Isabela Martins; Mourao, Victor Luiz Alves; Gediél, Ana Luisa Borba

Periferia, 2017, Vol.9(1), p.243(20) [Periódico revisado por pares]

76. UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO NA INCLUSÃO DE UM ALUNO SURDO

Oliveira, LHOLOS, 2018, Vol.34(7), p.103 [Periódico revisado por pares].

77 Lutas por reconhecimento dos surdos na Internet

Garcêz, Regiane; Maia, Rousiley 77

Revista de Sociologia e Política, Oct 2009, Vol.17(34), p.85 [Periódico revisado por pares]

78 Conhecimento e fonte de informacoes de pessoas surdas sobre saude e doenca.

de Oliveira, Yanik Carla Araujo; Celino, Suely Deysny de Matos; de Franca, Inacia Satiro Xavier; Pagliuca, Lorita Marlena Freitag; Costa, Gabriela Maria Cavalcanti

Interface: Comunicacao Saude Educacao, 2015, Vol.19(54), p.549(12) [Periódico revisado por pares]

79 Aprendizagem da Lingua Inglesa como terceira lingua (L3) por aprendizes surdos brasileiros: investigando a transferencia lexico-semantica entre linguas de modalidades diferentes

Silva, Maria Clara Corsini; Hubner, Lilian Cristine

Veredas - Revista de Estudos Linguisticos, 2015, Vol.19(2), p.34(14) [Periódico revisado por pares]

80 A lingua brasileira de sinais na formacao dos profissionais de enfermagem, Fisioterapia e Odontologia no estado da Paraiba, Brasil

de Oliveira, Yanik Carla Araujo; Costa, Gabriela Maria Cavalcanti; Coura, Alexsandro Silva; de Oliveira Cartaxo, Renata; de Franca, Inacia Satiro Xavier
Interface: Comunicacao Saude Educacao, 2012, Vol.16(43), p.995(14) [Periódico revisado por pares]

81 Desenvolvimento da linguagem e deficiencia auditiva: revisao de literatura

Oliveira, Patricia Santos; Penna, Leticia Macedo; Lemos, Stela Maris Aguiar
Revista CEFAC: Atualizacao Cientifica em Fonoaudiologia e Educacao, 2015, Vol.17(6), p.2044(12) [Periódico revisado por pares]

82 Em questao, a usabilidade do site do INES

de Souza, Francisco Jose; Hildenbrand, Luci
RISTI (Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao), 2017, Issue 23, p.90(13)
[Periódico revisado por pares]

83 Efeitos de oficinas de contar historias com livros infantis realizadas com familiares de criancas surdas

Nascimento, Gicelia Barreto; Kessler, Themis Maria
Revista CEFAC: Atualizacao Cientifica em Fonoaudiologia e Educacao, 2015, Vol.17(4), p.1103(12) [Periódico revisado por pares]

84 Analise de erros ortograficos em diferentes problemas de aprendizagem

Zorzi, Jaime Luiz; Ciasca, Sylvia Maria
Revista CEFAC - Atualizacao Cientifica em Fonoaudiologia e Educacao, July-Sept, 2009, p.406(11) [Periódico revisado por pares]

85 A interpretacao simultanea entre linguas e modalidades

Rodrigues, Carlos Henrique
Veredas - Revista de Estudos Linguisticos, 2013, Vol.17(2), p.266(21) [Periódico revisado por pares]

86 Estrategias de reparo utilizadas na aquisicao das obstruintes em dois municipios do Rio Grande do Sul

Lopes, Silvana Goncalves; Vargas, Diessica Zacarias; Mezzomo, Carolina Lisboa
Revista CEFAC: Atualizacao Cientifica em Fonoaudiologia e Educacao, 2015, Vol.17(2), p.521(14) [Periódico revisado por pares]

87 Bilinguismo e politicas linguisticas no Brasil: da ilusao monolingue a realidade plurilingue

Preuss, Elena Ortiz; Alvares, Margarida Rosa
Acta Scientiarum. Language and Culture (UEM), 2014, Vol.36(4), p.403(12) [Periódico revisado por pares]

88 Narrativas de formação, (auto) biografia e inclusão: experiências de professores e alunos no ensino médio/

Leandro, A; Costa, M; Aquino, S
HOLOS, 2012, Vol.28(2), pp.225-233

89 Abaco de Linus Pauling Adaptado [section]

Bueno, Dener Santana; Conceicao, Evair Romario Afonso Da; Flor, Adao Molina Junior; Almeida, Vagner Cleber de; Basso, Dezolina Maria
Orbital: The Electronic Journal of Chemistry, 2016, Vol.8(2), p.121(6) [Periódico revisado por pares]

90 Bases para a unificação da ortografia que deve ser adoptada nas escolas e publicações oficiais (Livro)

Anonymous **Release Date:** 2009-03-20
Project Gutenberg

91 A deficiência em foco nos currículos de graduação da UFRN: uma abordagem histórica (1960-2015)

Amorim, é; neta, o; Guimarães, J.
Holos, 2016, vol.32(2), pp.231-248 [periódico revisado por pares]

92 Procura-PALavras (P-PAL): uma nova medida de frequência lexical do Português Europeu contemporâneo.(artículo em português)

Soares, Ana Paula; Iriarte, Alvaro; De Almeida, Jose Joao; Simoes, Alberto; Costa, Ana; Franca, Patricia; Machado, Joao; Comesana, Montserrat
Psicologia: Reflexao & Critica, Jan-March, 2014, Vol.27(1), p.110(14) [Periódico revisado por pares]

93 Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções (Livro)

Tânia Gracy Martins Do Valle 01 January 2009

94 Linguagem oral de adolescentes deficientes auditivos: avaliacao fonoaudiologica e relato dos professores

de Melo, Edinizis Belusi; Monteiro, Thais Regina; Garcia, Vera Lucia
Revista CEFAC: Atualizacao Cientifica em Fonoaudiologia e Educacao, 2015, Vol.17(4), p.1288(14) [Periódico revisado por pares]

95 Polidez em Revista

Abritta, Carolina Scali; Wilson, Victoria; Dossie, Editoras Do
Soletras, 2016, Vol.16(31) [Periódico revisado por pares]

96 Avaliacao das habilidades escolares de crianças com implante coclear

Pinheiro, Ana Beatriz Sacomano Montassier; Yamada, Midori Otake; Bevilacqua, Maria Cecilia; Crenitte, Patricia Abreu Pinheiro
Revista CEFAC: Atualizacao Cientifica em Fonoaudiologia e Educacao, Sept-Oct, 2012, Vol.14(5), p.826(10) [Periódico revisado por pares]

97 A aprendizagem da escrita e a escolaridade materna

Ferreira, Amanda de Andrade; Da Silva, Ana Carolina Francisca; de Queiroga, Bianca Arruda Manchester
Revista CEFAC: Atualizacao Cientifica em Fonoaudiologia e Educacao, 2014, Vol.16(2), p.446(11) [Periódico revisado por pares]

98 O Dicionario pueril para uso dos meninos (1784) do pernambucano Luis Alvares Pinto (1719-1789)

Fontes, Susana; Kemmler, Rolf; Coelho, Sonia

Acta Scientiarum. Language and Culture (UEM), 2016, Vol.38(4), p.377(8) [Periódico revisado por pares]

99 Speech therapy intervention for teachers of elementary school: experience report/Intervencao fonoaudiologica junto aos docentes do ensino fundamental: relato de experiencia

Gomes, Renata Christina Vieira; de Vasconcellos, Zinda Maria Carvalho

Revista CEFAC: Atualizacao Cientifica em Fonoaudiologia e Educacao, 2014, Vol.16(6), p.2060(11) [Periódico revisado por pares]

100 Aquisicao do sistema ortografico: desempenho na expressao escrita e classificacao dos erros ortograficos

Rosa, Clarice Costa; Gomes, Erissandra; Pedroso, Fleming Salvador

Revista CEFAC: Atualizacao Cientifica em Fonoaudiologia e Educacao, Jan-Feb, 2012, Vol.14(1), p.39(7) [Periódico revisado por pares]

101 Alteracoes da linguagem oral e escrita na percepcao dos professores do ensino fundamental

Eloi, Marcia Emilia Da Rocha Assis; Santos, Juliana Nunes; Martins-Reis, Vanessa Oliveira

Revista CEFAC: Atualizacao Cientifica em Fonoaudiologia e Educacao, 2015, Vol.17(5), p.1420(12) [Periódico revisado por pares]

102 Fargetti, Cristina Martins (org.). (2012) Abordagens sobre o Lexico em Linguas Indigenas.(articulo en portugues)(Resena de libro)

De Oliveira, Caroline Pereira; Corbera Mori, Angel

LIAMES - Linguas Indigenas Americanas, Annual, 2014, Issue 14, p.231(5) [Periódico revisado por pares]

103 Rewriting the self in Chico Buarque's Budapeste: borders, Bakhtin, and the other)

Lewis, Christopher T.

Chasqui, 2015, Vol.44(2), p.93(19) [Periódico revisado por pares]

104 Professores formados na FFP/UERJ e inclusao: entre politicas, praticas e poeticas (Livro).

Anelice Ribetto 01 January 2018.

105 Comunicacao e informacao: pesquisar, organizar e apresentar informacoes ao publico-alvo exige dos profissionais versatilidade para lidar com novas midias e tecnologias.(PROFISSOES)

Guia do Estudante, 2013, p.196(20)

106 Entre pesquisar e militar: engajamento politico e construcao da teoria feminista no Brasil

Mello, Anahi G.; Fernandes, Felipe B. M.; Grossi, Miriam P.

Revista Artemis, 2013, Vol.15, p.10(20) [Periódico revisado por pares]

107 As (re) acoes dos professores regentes e o auxiliar pedagogico especializado (APE) na escolarizacao do estudante com deficiencia. (Dossier: special and inclusive education

Franco, lucimar de lima; neres, celi correa

Periferia, 2017, vol.9(1), p.58(28) [periódico revisado por pares]

108 Dialogismo em dezesseis capitulos (Livro)

Marchezan, Renata Coelho

Alfa: Revista de Linguística, 2016, Vol.60(3), p.605(6) [Periódico revisado por pares]

109 A inclusão dos estudantes do proeja: a percepção de professores e alunos do campus Natal zona norte

Ventura, F; Cavalcante, I

HOLOS, 2012, Vol.28(2), pp.130-147

110 Grupo terapeutico em fonoaudiologia: revisao de literatura

Ribeiro, Vanessa Veis; Panhoca, Ivone; Dassie - Leite, Ana Paula; Bagarollo, Maria Fernanda
Revista CEFAC: Atualizacao Cientifica em Fonoaudiologia e Educacao, May-June, 2012, Vol.14(3), p.544(9) [Periódico revisado por pares]

111 Interface entre a psicanalise e a fonoaudiologia: uma revisao da literatura

Nascimento, Edinalva Neves; Ferreira, Dayse Mayara Oliveira; Dos Santos, Flavia Rodrigues; Da Silva, Nayra Neri; de Oliveira, Sabrina Alves; Carrer, Joyra Da Silva; Riato, Leticia Alvieri; Gozzer, Marina Mendes

Revista CEFAC: Atualizacao Cientifica em Fonoaudiologia e Educacao, 2017, Vol.19(4), p.575(9) [Periódico revisado por pares]

112 Devo falar ingles como um nativo? Concepcoes sobre ensino/aprendizagem da pronuncia.

Lopes, Rodrigo Smaha; Bernardon, Maura

Revista Expectativa, 2017, Vol.16(1), p.20(17) [Periódico revisado por pares]

113 Meticulosidade e precisao: o artista plastico australiano Ron Mueck fascina o publico com suas esculturas gigantes que reproduzem fielmente detalhes do corpo, subvertendo a escala humana.(LITERATURA DO MODERNISMO--3a FASE)

Guia do Estudante, 2015, p.124(12)

114 Design de interface grafica: interpretacao semiotica na composicao dos elementos

Obregon, Rosane de F.A.; Vanzin, Tarcisio; Ulbricht, Vania R.

Brazilian Journal of Information Design, 2010, Vol.7(2), p.23(9) [Periódico revisado por pares]

115 Educacao inclusiva e alunos com transtorno mental: um desafio interdisciplinar

Gonsales Sanches, Antonio Carlos; Ferreira De Oliveira, Marcia Aparecida

Psicologia: Teoria e Pesquisa, Oct-Dec, 2011, Vol.27(4), p.411(8) [Periódico revisado por pares]

116 Os comentarios metadiscursivos em narrativas produzidas por criancas: a materializacao do sujeito-autor

Serafim, Monica De Souza

Veredas - Revista de Estudos Linguisticos, July, 2010, p.142(15) [Periódico revisado por pares]

117 Dialogos intertextuais entre jorge de sena e carlos drummond de andrade

Nunes Gago, Dora

Hispanofila, 2017, Issue 181, p.109(11) [Periódico revisado por pares]

118 Omissão de grafemas e características da sílaba na escrita infantil

Simão Do Amaral, Aline; Camargo De Freitas, Maria Claudia; Chacon, Lourenço; Lessa Rodrigues, Luciana

Revista CEFAC: Atualização Científica em Fonoaudiologia e Educação, Sept-Oct, 2011, p.846(10) [Periódico revisado por pares]

119 Línguas em contato e a formação de redes sociais de imigrantes haitianos no Rio de Janeiro

de Almeida Silva Pereira, Telma Cristina; Da Costa, Debora Amaral

Veredas - Revista de Estudos Linguísticos, 2015, Vol.19(1), p.92(14) [Periódico revisado por pares]

120 Evolução do processo terapêutico fonoaudiológico no distúrbio específico de linguagem (del): relato de caso

Nicolielo, Ana Paola; Gejão, Mariana Germano; Lopes-Herrea, Simone Aparecida; Maximino, Luciana Paula

Revista CEFAC: Atualização Científica em Fonoaudiologia e Educação, 2014, Vol.16(5), p.1691(9) [Periódico revisado por pares]

121 Manuel Bandeira e o diálogo com a tradição poética.

Santos, Wellington De Almeida

Soletas, Jan-June, 2013, Vol.13(25), p.7(25) [Periódico revisado por pares]

122 Tecnologias digitais na educação (Livro)

Robson Pequeno de Sousa; Filomena Da M. C Da S. C. Moita; Ana Beatriz Gomes Carvalho
01 January 2011

123 Contribuindo com o estado da arte sobre Recursos Educacionais Abertos para o ensino e a aprendizagem de línguas no Brasil

Costa, Alan Ricardo; Fialho, Vanessa Ribas; Bevilaqua, Andre Firpo; Leffa, Vilson Jose

Veredas - Revista de Estudos Linguísticos, 2016, Vol.20(1), p.1(20) [Periódico revisado por pares]

124 Dimensões da cultura e da sociabilidade: os festejos carnavalescos da cidade de São Paulo (1940-1964) (Livro)

Zélia Lopes Da Silva 01 January 2015

125. Traz a deformidade de orelha impacto negativo na qualidade de vida em indivíduos com síndrome de Treacher Collins?

Denadai, Rafael; Ghizoni, Enrico

Ciência & Saúde Coletiva, Dec 2018, Vol.23(12) [Periódico revisado por pares]

126 Desempenho de escolares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em tarefas metalinguísticas e de leitura

Cunha, Vera Lucia Orlandi; Da Silva, Claudia; Lourencetti, Maria Dalva; Padula, Niura Aparecida De Moura Ribeiro; Capellini, Simone Aparecida

Revista CEFAC: Atualização Científica em Fonoaudiologia e Educação, Jan-Feb, 2013, Vol.15(1), p.40(11) [Periódico revisado por pares]

127 Religious instructions for a good speaking (Portugal/Castile-14th and 15th centuries)/ Instrucoes religiosas para o bem falar (Portugal/Castela--seculos XIV e XV)

Teodoro, Leandro Alves

Tempo - Revista do Departamento de Historia da UFF, 2017, Vol.23(1), p.126(13)

128 Mitos e outras narrativas Kamayura (Livro)

Pedro Agostinho 01 January 2009

129 Brasil, estudos pós-coloniais e contracorrentes análogas: entrevista com Ella Shohat e Robert Stam

Santos, Emanuelle; Schor, Patricia

Estudos Feministas, 2013, Vol.21(2), pp.701-726 [Periódico revisado por pares]

130 O principe disfarçado no teatro romanescos de Gil Vicente

Nepomuceno, Luis Andre

Acta Scientiarum. Language and Culture (UEM), 2017, Vol.39(3), p.263(10) [Periódico revisado por pares]

131 Lingua e cultura em contato na Zona da Mata mineira: a imigracao italiana em Juiz de Fora

Gaio, Mario Luis Monachesi; Savedra, Monica Maria Guimaraes

Veredas - Revista de Estudos Linguisticos, 2013, Vol.17(2), p.357(19) [Periódico revisado por pares]

132 O processo de construção dos saberes docentes de professores de educação física atuantes em escolas de educação especial

Casarotto, V; Krug, H 132

HOLOS, 2016, Vol.32(8), pp.338A,366-378 [Periódico revisado por pares]

133 A literatura brasileira de tematica e a escrita de si Literatura homoerotica e escritas de si

Da Silva, Antonio de Padua Dias

Acta Scientiarum. Language and Culture (UEM), 2014, Vol.36(1), p.61(11) [Periódico revisado por pares]

134 Lingua e diversidade: imagens sobre africanos e escravidão.

Lima, Ivana Stolze

Historia da Historiografia, 2017, Issue 25, p.44(21) [Periódico revisado por pares]

135 A música da fala dos trovadores: desvendando a pro-sódia medieval (Livro)

Gladis Massini-Cagliari 01 January 2015

136 Memória e utopia na cena teatral

Pontes, Heloisa; Miceli, Sergio

Sociologia & Antropologia, Nov 2012, Vol.2(4), pp.241-264 [Periódico revisado por pares]

137. A multifuncionalidade do adverbio "realmente" na lingua portuguesa sob a perspectiva da gramaticalizacao de construcoes

Amaral Da Cunha Lacerda, Patricia Fabiane

Alfa: Revista de Linguistica, Jan, 2012, Vol.56(1), p.169(32) [Periódico revisado por pares]

138 Sociologia, história e conhecimento de senso comum.

139 Contramajoritário, Representativo e Iluminista: Os papéis dos tribunais constitucionais nas democracias contemporâneas

Barroso, Luis Roberto

Direito e Praxis, 2018, Vol.9(4), p.2171(58) [Periódico revisado por pares].

140 Revisão crítica das canções para a voz e piano de Heitor Villas-Lobos: publicadas pela Editora Max Eschig 140 livro (Livros)

Nahim Marun 01 January 2010

141 Nas Cinzas

Borys, Gontran Melo, Augusto Ernesto de Castilho e (Translator) **Release Date:** 2009-11-25

142_Dos sons às palavras: nas trilhas da Língua Portuguesa (Livros)

Silvana Soares Costa Ribeiro; Sônia Bastos Borba Costa; Suzana Alice Marcelino Cardoso 01 January 2009

143 O estado da arte da teoria dos registros de representação semiótica na educação matemática - State of the art theory of semiotics representation registers in mathematics education

Brandt, Celia

Educação Matemática Pesquisa, 2017, Vol.19(1) [Periódico revisado por pares]

144 Resultados do 120 CONTECSI USP - Congresso Internacional De Gestão Da Tecnologia E Sistemas De Informação; 34TH Wcars - World Continuous Auditing And Reporting Systems Symposium; 10 Toi Eca Usp- 10 Congresso Internacional Em Tecnologia E Organização Da Informação; 1ST Gaesi Poli Usp -International It Meeting/Outcomes Of The 12TH Contecsi Usp - International Conference On Information Systems And Technology Management

145 Antonio Carlos Nóbrega em acordes e textos armoriais

Luís Adriano Mendes Costa 01 January 2011

146 Saberes docentes para a inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de Física (Livro)

Eder Pires de Camargo 01 January 2012

147 Facebook e educação: publicar, curtir, compartilhar (Livro)

Cristiane Porto; Edméa Oliveira Dos Santos 01 January 2014.

148 Literatura de multidão e intermedialidade: ensaios sobre ler e escrever o presente livro

Luciano Barbosa Justino 01 January 2015

149 Adolfo Caminha: um polígrafo na literatura brasileira do século XIX (1885-1897) (Livro)

Carlos Eduardo de Oliveira Bezerra 01 January 2009

150 Capoeira, identidade e gênero: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil (Livro)

Josivaldo Pires de Oliveira; Luiz Augusto Pinheiro Leal 01 January 2009.

151 História do ensino da literatura infantil na formação de professores no estado de São Paulo (1947-2003) (Livro)

Fernando Rodrigues de Oliveira 01 January 2015

152 A crítica que fez história: as associações literárias no Oitocentos (Livro)

Milena Da Silveira Pereira 01 January 2014

153 Das letras às telas: a tradução intersemiótica de ensaio sobre a cegueira (Livro)

Cleomar Pinheiro Sotta 01 January 2015

154 Interculturalidade, linguagens e formação de professores, Vol. 2 (Livro)

Fábio Marques de Souza; Simone Dália de Gusmão Aranha 01 January 2016

155 Nova leitura crítica de Jorge Amado (Livro)

Sudha Swarnakar; Ediliane Lopes Leite de Figueiredo; Patricia Gomes Germano 01 January 2014

156 Gestos, sinais e esquemas de aprendizes surdos na multiplicação

Peixoto, Jurema

Revista Latinoamericana de Investigacion en Matematica Educativa, 2015, Vol.18(3), p.359(28) [Periódico revisado por pares]