

A alfabetização de estudantes Surdos através da Libras The literacy of Deaf students through Brazilian Sign Language

Terezinha Cristina da Costa Rocha *
Larissa dos Santos Cunha **
Maria José Francisco de Souza ***

RESUMO: Neste artigo, discutimos os processos de alfabetização de estudantes surdos usuários da Libras. As análises fazem parte de um estudo desenvolvido em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais. A escola recebe um expressivo número de estudantes surdos em fase de alfabetização e conta com professores bilíngues, Libras-Português, e com tradutores intérpretes de Libras. O objetivo do estudo foi compreender como os processos de alfabetização e letramento voltados para estudantes surdos têm sido constituídos, examinando, sobretudo, quais práticas pedagógicas têm sido mobilizadas para o ensino da leitura e da escrita e como ocorreu a participação dos estudantes. Os resultados versam sobre como a escola se organizou para o atendimento aos estudantes surdos, como foram realizadas a leitura e a interpretação de texto nas aulas de língua portuguesa e como foi realizada a produção escrita, em língua portuguesa, pelos estudantes surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Estudantes Surdos. Libras. Língua de Sinais. Língua Portuguesa.

ABSTRACT: In this article, we discuss the literacy processes of Deaf students who are users of Brazilian Sign Language (Libras). The analyses are part of a study conducted in a school within the Municipal Public Education of Belo Horizonte, Minas Gerais - Brazil. The school has been enrolling a significant number of Deaf students in the literacy stage and has bilingual teachers, Libras and Portuguese users, as well as Libras interpreters. The aim of the study was to comprehend how literacy processes aimed at Deaf students have been established, focusing, particularly, on which pedagogical practices have been used for teaching reading and writing and how student participation has occurred. The results focus on how the school has organised itself to support Deaf students, how reading and text interpretation were conducted in Portuguese language classes, and how written production in Portuguese was carried out by Deaf students.

KEYWORDS: Literacy. Deaf Students. Libras. Sign Language. Portuguese.

1 Introdução

Neste artigo, apresentamos reflexões sobre os processos de alfabetização de estudantes surdos em língua portuguesa, através da comunicação em Língua Brasileira de Sinais (Libras). As nossas discussões consideram as práticas sociais dos letramentos e têm como

* Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7953-9484> | E-mail: tcrocha@ufmg.br

** Pedagoga, graduada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-1278-3447> | E-mail: larissadosantoscunha@gmail.com

*** Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9505-9761> | E-mail: mariajosef@ufmg.br

base os resultados de um estudo que realizamos em sala de aula com estudantes surdos usuários da Libras.

Diversos estudos no Brasil têm demonstrado o insucesso de muitos estudantes surdos nos processos de aprendizagem de leitura e de escrita da língua portuguesa (Fernandes, 2012; Silva, 2017). Esse insucesso, de acordo com Silva (2017), pode estar relacionado à percepção de que estratégias e métodos utilizados com ouvintes serem quase irrestritamente utilizados também com estudantes surdos, desconsiderando suas especificidades. Segundo a autora, são empregadas abordagens que exploram os sons e a oralidade, desconsiderando o uso de línguas de sinais pelos surdos e suas potencialidades na aprendizagem visual das línguas.

Devido ao processo relativamente recente de implementação de políticas linguísticas e políticas de inclusão voltadas para estudantes surdos, segundo Rocha (2024), a matrícula desses estudantes representa uma novidade para grande parte das instituições de ensino. Com isso, apenas nos últimos anos têm sido discutidas abordagens que consideram as diferenças linguísticas e as especificidades dos estudantes surdos. Essas especificidades incluem, por exemplo, “a mediação dos processos de ensino considerando duas línguas em uso, a Libras e o Português; a possível presença e o trabalho dos intérpretes de Libras em sala de aula; e, ainda, o uso da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) por parte desses alunos” (Rocha, 2021, pp.21-22). Todos esses processos se constituem como desafios a serem enfrentados nas escolas, especialmente nos processos de alfabetização e letramento envolvendo estudantes surdos.

Considerando essas questões, o objetivo geral deste estudo foi compreender como têm sido constituídos os processos de alfabetização e letramento envolvendo estudantes surdos por meio da comunicação em Libras. E, com esse intuito, as seguintes perguntas guiaram o desenvolvimento desta pesquisa:

- de que maneira a escola tem se organizado para o atendimento a estudantes surdos?
- Como têm ocorrido as interações e a participação de estudantes surdos em sala de aula?
- Quais práticas pedagógicas têm sido mobilizadas para o ensino da leitura e da escrita em sala de aula com estudantes surdos?
- Como são realizadas a leitura e a interpretação de textos nas aulas de língua portuguesa por parte de estudantes surdos?
- Como tem sido realizada a produção escrita, em língua portuguesa, por estudantes surdos?

No intuito de responder a questões dessa natureza, realizamos uma pesquisa qualitativa – na qual fizemos o uso de ferramentas e de técnicas da etnografia para a condução das investigações –, com observações realizadas em sala de aula durante o período de cinco meses. A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Belo Horizonte - Minas Gerais. A escola recebe estudantes do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, e conta com professores fluentes em Libras e Tradutores Intérpretes de Libras (TILS). Entre os critérios para a escolha dessa instituição, foi priorizada em nossa busca uma escola na qual houvesse docentes com experiência em alfabetizar estudantes surdos, o que nos traria a possibilidade de explorar experiências exitosas. Além disso, consideramos a indicação de pessoas engajadas na comunidade surda de Belo Horizonte que nos informaram que a escola possuía as características previstas, o que constatamos também nos primeiros contatos feitos com a instituição.

Os referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa realizada estão centrados em estudos sobre a educação de estudantes surdos, especialmente sobre os processos de ensino e aprendizado da leitura e da escrita, tais como Papen e Tustig (2019), Silva (2017), Quadros (1997), Rocha (2021) e Fernandes (2012). Quanto às análises e às discussões sobre os processos de alfabetização e letramentos, estabelecemos diálogos com bases teóricas dos *Novos Estudos do Letramento*, como os trabalhos de Street (1993, 1984, 2014), Gee (2011), Castanheira (2007) e Barton e Hamilton (2012).

2 Pressupostos teóricos do estudo e reflexões

A alfabetização e a participação em práticas de letramento por parte das crianças¹ surdas estão estreitamente relacionadas aos seus processos de aquisição de linguagem. Enquanto para as crianças ouvintes os processos de alfabetização estão geralmente voltados para um aprendizado referente à modalidade escrita de sua própria língua materna, para as crianças surdas esses mesmos processos acontecem no aprendizado de uma segunda língua.

Nesse sentido, há ainda a preocupação em saber se a criança chega à escola tendo aprendido a Libras no contexto familiar – o que geralmente é mais raro² – ou se essas crianças

¹ Sobre o uso dos termos ‘estudantes’ e ‘crianças’: empregamos o termo ‘crianças’ ao nos referirmos à educação infantil ou aos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente no contexto da alfabetização na idade adequada; e utilizamos o termo ‘estudantes’ para nos referirmos ao grupo de participantes de nossa pesquisa, composto por adolescentes, que serão apresentados a seguir.

² Cf. Quadros (1997).

precisarão aprender a se comunicar por meio da língua de sinais na escola. No segundo caso, a criança poderá ter um repertório linguístico mais reduzido para as interações em contraste com estudantes ouvintes da mesma idade.

Assim, estudantes surdos vivenciam um contexto bilíngue no qual, independentemente da ordem de aquisição das línguas, geralmente, a língua na qual elaboram seus pensamentos³ e estabelecem interações comunicativas com outras pessoas e com o mundo social em que estão inseridos é a língua de sinais, e sua segunda língua é o português escrito. Desse modo, esses estudantes lidam com dois sistemas linguísticos: a Libras, uma língua sinalizada cuja expressão verbal dá-se por meio do canal visual/corporal; e o português, uma língua cuja expressão verbal acontece predominantemente por meio do uso da oralidade/fonação, com recepção auditiva, e será aprendida por eles na modalidade escrita.

Segundo Papen e Tusting (2019), os processos de alfabetização e letramentos envolvendo estudantes surdos, assim como os demais estudantes, precisam estar situados socialmente, compreendendo que a leitura e a escrita não são habilidades automatizadas e prontas, mas sim atividades intencionais incorporadas em contextos reais e com significados pessoais e mais amplamente compartilhados pelos estudantes.

Essa compreensão apresentada pelas autoras se insere em um campo de discussões conhecido como *Novos Estudos do Letramento* (Gee, 2011; Street, 1993, 1984). Em seus pressupostos teóricos, esses estudos consideram que é importante que qualquer intervenção de aprendizagem comece com o que os estudantes já sabem e considere as suas vivências sociais e culturais (Street, 2014; Barton; Hamilton, 2012). Os processos de alfabetização e letramentos defendidos nessa perspectiva buscam, portanto, evitar uma abordagem voltada para uma possível visão de "déficit" linguístico e/ou cultural dos estudantes, ou seja, uma abordagem focada no que as pessoas teoricamente não podem fazer.

Partindo dessa base teórica, buscamos neste estudo compreender em sala de aula o que os estudantes faziam, quais oportunidades de aprendizagem foram constituídas (Castanheira, 2007) e como os professores mobilizavam os estudantes para que se engajassem em interações com os colegas. E, no conjunto de observações, como as mediações dos professores trabalhavam o bilinguismo presente em sala de aula, pelos usos da Libras e da língua portuguesa.

³ Para saber mais, os estudos de Quadros (1997) e de Martins e Rocha (2023) exploram esses aspectos.

Cabe ressaltar que, o bilinguismo dos estudantes surdos não significa exatamente que todos tenham as mesmas habilidades de comunicação em Libras e em português, mesmo se tratando de estudantes de idades semelhantes e que participam de uma mesma turma. De acordo com Rocha (2021), diversos estudantes surdos passam por trajetórias nas quais aprendem Libras “tardamente”, “já que a grande maioria das crianças surdas, cerca de 95%, nasce em famílias de pais ouvintes e acabam levando muitos anos para descobrirem a língua de sinais” (p. 50). Esse cenário, observado pela autora, implica estratégias diferenciadas de acesso dos estudantes surdos à Língua Portuguesa.

De acordo com Martins e Rocha (2023), ao ser planejada a alfabetização de crianças surdas, também se faz importante considerar que esses estudantes possam ser oriundos de configurações familiares diversificadas, fazendo diferentes usos da língua/comunicação em seus grupos familiares distintos. Nesse sentido, as “aproximações e distanciamentos da Libras não se dão apenas em função de aspectos socioeconômicos e culturais, mas das possibilidades de lidar com a surdez” (p. 2.802).

Considerando as especificidades linguísticas e sociais dos estudantes, reconhecemos a relevância da busca por experiências de sucesso, construídas no contexto de uma formação inicial apropriada para docentes responsáveis pelo ensino da modalidade escrita do português a estudantes surdos. Essa formação tem relevância não apenas para que os professores dominem o conteúdo a ser ensinado, mas também para que possam transitar nas diferentes línguas envolvidas nos processos de ensino-aprendizado e reconhecer possíveis desafios dos estudantes para que estratégias diversas possam ser trabalhadas.

Os aspectos apresentados nesta seção nos dão pistas sobre a complexidade dos processos que envolvem a alfabetização e a participação em práticas de letramentos por parte dos estudantes surdos. Nesse sentido, foi justificada a realização deste estudo, em busca por experiências exitosas que potencialmente possam amparar debates nos processos de formação de professores e no compartilhamento de práticas possíveis a serem realizadas em sala de aula.

3 Delineamento teórico-metodológico do estudo

Neste estudo desenvolvemos uma pesquisa⁴ qualitativa na qual fizemos o uso de ferramentas e de técnicas da etnografia para a condução das investigações. Green e Bloome (1997), ao analisarem usos da etnografia em pesquisas que não necessariamente se enquadram dentro da abordagem clássica da Antropologia, identificaram três grandes categorias: (I) “fazer etnografia”; (II) “adotar uma perspectiva etnográfica”; e (III) “fazer usos de ferramentas e técnicas da etnografia”. Na categoria *fazer etnografia*, foram elencados trabalhos geralmente do campo da Antropologia, os quais eram longitudinais e amplos; na categoria *adotar uma perspectiva etnográfica*, foram elencados os estudos que dizem respeito a uma abordagem focalizada em aspectos particulares da vida cotidiana e práticas culturais de determinado grupo; e, na categoria *fazer usos de ferramentas e técnicas da etnografia*, foram elencados estudos que, em geral, usam técnicas da etnografia nos trabalhos de campo, tais como a observação participante, o uso de notas de campo detalhadas, filmagens e entrevistas (Green; Bloome, 1997).

Nesse sentido, como o planejamento deste estudo incluía observações participantes em sala de aula e as demais formas de registros e perspectiva analítica apresentada pelos autores, optamos por guiar os nossos trabalhos por essa perspectiva. Conforme explicitado anteriormente, a pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, que atende estudantes do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano. As observações foram realizadas ao longo do primeiro semestre de 2019 e, para a escolha da escola a ser observada, adotamos como critério que o estudo pudesse ser realizado em uma turma com docente(s) que tivesse(em) formação em Magistério, Pedagogia ou Licenciatura em Português, considerando a relevância da formação na constituição dos saberes docentes (Tardif; Raymond, 2000). Além disso, conforme explicitado na introdução deste artigo, também consideramos como critério a experiência dos docentes nos processos de alfabetização de estudantes surdos.

Para a definição de quais turmas seriam observadas, buscamos antes conhecer a organização da escola e saber em quais turmas os estudantes surdos em processo de alfabetização estudavam. Durante as primeiras observações, notamos que os estudantes surdos estavam matriculados em duas turmas nas quais havia apenas estudantes surdos. Uma turma multisseriada e uma turma de 9º ano. A partir dos primeiros diálogos estabelecidos, a gestão da escola nos informou que os estudantes surdos que estavam no início do processo de

⁴ Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo aprovado e registrado pelo identificador: CAAE - 00208118.9.0000.5149.

alfabetização estavam matriculados na turma multisseriada, chamada de Turma de Ajustamento Flexível 1 (“AF1”). E, por estarem no processo inicial de alfabetização, optamos por essa turma para concentrarmos as nossas observações e análises⁵.

A turma AF1, multisseriada, era composta por sete estudantes surdos, sendo eles do 5º, 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. As observações iniciais, ao longo das primeiras semanas, foram realizadas contemplando todas as disciplinas - além da disciplina de Português -, de modo a termos mais elementos para analisar em quais delas a leitura e a escrita eram mais trabalhadas. A partir da 6ª semana de pesquisa, foi possível avaliar e focalizar as observações nas disciplinas História, Geografia, Ciências e Português, em que havia um trabalho mais expressivo com a leitura e a escrita. Portanto, os professores dessas disciplinas foram também participantes deste estudo.

Importante destacar que o professor das disciplinas de História e Geografia é surdo e não utilizava o trabalho de tradutores-intérpretes em suas aulas nas turmas de estudantes surdos. As outras professoras são ouvintes, sendo que a professora de Português já trabalhava no ensino de surdos desde 1995, sabia Libras por ser filha de pais surdos, o que é conhecido pela sigla CODA (*child of deaf adults*)⁶. As professoras de Ciências - a que atuava na turma AF1 e a que atuava na turma 901 - informaram ter menos tempo de trabalho e de experiência com estudantes surdos, não se comunicavam por meio da Libras e interagem com os estudantes por meio do trabalho de tradutores-intérpretes de Libras.

Inicialmente, objetivávamos desenvolver a pesquisa apenas com estudantes surdos usuários da Libras. Nesse sentido, visando compreender as relações estabelecidas por esses estudantes com a língua portuguesa, consideramos a possibilidade de trabalharmos com estudantes surdos pré-linguais, não oralizados, sinalizantes⁷ e em processo de alfabetização. Na turma em que as observações foram realizadas esse critério foi contemplado, contudo,

⁵ Surgiu também a oportunidade de realizarmos observações em uma turma do 9º ano (a “901”), a partir do convite feito pela professora de português dessa turma. A professora fez o convite para que, segundo ela, fosse possível nos oportunizar notar as diferenças entre as turmas, entre as aulas dadas em cada turma e os tipos de escrita dos estudantes. Assim, a partir da terceira semana de observações, foi acompanhada também a turma AF1 apenas nos horários da aula de Português. Contudo, como a turma AF1 estava em um momento mais inicial da alfabetização, compreendemos que ela nos traria mais oportunidades de observações alinhadas com os objetivos desta pesquisa. Portanto, algumas observações foram feitas na turma de 9º ano por algumas semanas apenas para a compreensão da dinâmica das turmas e da escola, mas, as análises deste estudo focalizam na turma AF1.

⁶ No Brasil também tem sido utilizada a sigla CODA para fazer referência aos ouvintes que são filhos de pai, mãe ou pais surdos.

⁷ Essas características têm os seguintes significados: pré-linguais são aqueles que nasceram surdos ou ficaram surdos antes do processo de aquisição da linguagem; não oralizados são aqueles que não realizam leitura labial e não se comunicam por meio da verbalização oral; e sinalizantes são as pessoas usuárias de línguas de sinais. Em outras palavras, esse perfil diz respeito aos estudantes que em suas vidas se comunicam exclusivamente por meio da Libras.

percebemos que nem todos os estudantes se encaixavam no perfil descrito, pois, apesar de serem todos surdos, na turma havia alguns estudantes oralizados.

Dos sete estudantes da turma de estudantes surdos em que a pesquisa foi realizada, cinco eram do sexo masculino e duas do sexo feminino. Entre os meninos, o mais novo tinha 10 anos de idade e completaria 11 anos no segundo semestre de 2019, seguido por um estudante que completou 12 anos no primeiro semestre, um que completaria 14 no segundo semestre, outro que havia completado 14 no primeiro semestre e o mais velho que completaria 15 no segundo semestre do mesmo ano. Entre as meninas, a mais jovem havia completado 10 anos no primeiro semestre de 2019 e a mais velha completaria 15 anos no segundo semestre. Segundo a coordenadora pedagógica da escola, foi cogitado colocar na turma também um estudante surdo do 3º ano, porém, pela distância no desenvolvimento já alcançado por ele em comparação aos outros da turma multisseriada, a escola entendeu que seria importante estar em uma sala de estudantes de sua faixa etária, mesmo que estudasse apenas com colegas ouvintes.

Do grupo de estudantes da turma, um estudante tinha implante coclear e uma estudante usava aparelho auditivo e era oralizada. A estudante que era oralizada estava aprendendo a Libras e, durante as interações, ela oralizava mais do que sinalizava, enquanto os intérpretes e instrutores de Libras a incentivavam a usar mais a Libras. Um estudante estava sendo oralizado, estava fazendo acompanhamento fonoaudiológico, já sabia a Libras e praticamente não recorria ao uso da oralização. Dois outros estudantes eram oralizados, mas somente recorriam ao uso da oralização para se comunicar com ouvintes, ambos são sinalizantes. Os outros três estudantes não eram oralizados e utilizavam apenas a Libras para se comunicar.

A fim de preservar a identidade, a opção foi escolher nomes fictícios para os estudantes participantes do estudo. A escolha dos nomes fictícios aconteceu ainda durante o período em que as observações estavam sendo realizadas, ou seja, durante o desenvolvimento da pesquisa na sala de aula os próprios estudantes surdos escolheram os nomes com os quais gostariam de ser identificados neste estudo.

Para a coleta e registro dos dados, recorreremos às seguintes ferramentas e técnicas utilizadas na etnografia:

- *observação participante*: realizada principalmente em sala de aula, para acompanhar de maneira mais próxima possível o grupo social pesquisado em suas interações espontâneas, afastando-nos de um possível etnocentrismo e mantendo-nos abertas para compreender suas ações (Heath, 1982).

- *Entrevistas*: realizadas para compreender as perspectivas dos professores e da coordenação pedagógica sobre as escolhas e as ações dos docentes, além de suas propostas pedagógicas (Tardif; Raymond, 2000).
- *Registros no caderno de campo e a partir de filmagens que já eram feitas pela professora de português*: realizados com o intuito de retomar os dados e para contrastar os achados do estudo com as perspectivas teóricas que trazíamos (Green; Bloome, 1997).

As anotações no diário de campo foram feitas a partir de uma observação menos estruturada, combinada a uma observação mais estruturada que teve como base modelos propostos por Alves-Mazzotti (1999) os quais foram adaptados para esta pesquisa. Esses modelos adaptados tiveram como enfoque de observação:

- *as estratégias/esquemas utilizados em aula*: foi observado se os professores explicitavam os objetivos da aula; expunham o assunto de maneira a envolver os estudantes na discussão; e usavam livros-textos e materiais de apoio.
- *As interações*: foi observado se os professores se dirigiam à classe de estudantes surdos como um todo; trabalhavam com pequenos grupos; trabalhavam individualmente com os estudantes; engajavam ou se omitiam nas interações com os estudantes.
- *A participação dos estudantes surdos nas discussões*: foi observada a frequência da participação dos estudantes e, considerando para isso, se elas aconteciam frequentemente; ocasionalmente; ou raramente.

Cabe-nos ressaltar que, para compreender as *estratégias/esquemas utilizados em aula*, focalizamos as práticas pedagógicas a fim de compreendê-las na relação com o saber docente. De acordo com Tardif e Raymond (2000), o saber docente é temporal e constitui-se em um “o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar”. Ainda segundo esses autores, tais saberes provêm de fontes diversas, tais como “formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc.” (p. 212). Assim, é na articulação entre diferentes tipos de saberes docentes – de formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais – que se constitui a prática da/do docente na sala de aula.

As análises dos registros realizadas neste estudo ocorreram de forma processual e contrastiva, na qual as discussões voltam-se para a justaposição, o contraste a partir de diferentes ângulos e múltiplos pontos de vista, já que não é possível se conhecer a totalidade das práticas culturais de um grupo (Green; Dixon; Zaharlick, 2005).

Além disso, identificamos alguns *eventos de letramento* (Street, 1994) ocorridos em sala de aula para enfocarmos as análises, os quais traziam uma estreita relação com as perguntas iniciais apresentadas na introdução deste artigo. Foram analisadas ainda interações e situações que se configuraram ou poderiam se configurar como *rich points*⁸ e também nos trouxeram subsídios para os enfoques das análises.

4 Resultados do Estudo

Nesta seção, apresentamos os resultados do estudo e as nossas discussões a partir dos registros realizados. Para isso, sistematizamos os resultados em quatro partes: na primeira, abordamos a organização da escola para o atendimento aos estudantes surdos; na segunda, estão as interações e a participação dos estudantes surdos nas aulas observadas; na terceira, nos voltamos para a leitura e a interpretação de texto nas aulas de língua portuguesa; e, na quarta e última, analisamos a produção escrita dos estudantes surdos na disciplina de língua portuguesa.

4.1 A organização da escola para o atendimento aos estudantes surdos

Para compreendermos como a escola se organizava para atender os estudantes surdos, realizamos uma entrevista com a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental. As perguntas feitas abrangeram diferentes questões, tais como: a recepção inicial dos estudantes e a enturmação realizada; a opção por uma turma multisseriada; a análise da coordenação sobre o ensino-aprendizagem dos estudantes surdos; a percepção sobre o ensino de língua portuguesa para os estudantes surdos; e a visão geral da gestão sobre o trabalho desenvolvido com os estudantes surdos na escola.

⁸ Conceito desenvolvido por Michael Agar (1986; 1994) para descrever o que acontece quando uma pessoa entra em um novo contexto linguístico e/ou cultural e se depara com algo que gera uma ruptura com suas expectativas ou modelos conhecidos. Esse "algo" pode ser um termo, uma ação, um estilo de discurso ou uma conversa que difere da estrutura que a pessoa – geralmente o pesquisador – traz para a situação (Rocha, 2024). Um *rich point* é então *analisado* com o objetivo de compreender, ou desenvolver uma “tradução”, entre as culturas e línguas do/s pesquisador/es e dos participantes da pesquisa.

Quanto à recepção/matriculação e enturmação dos estudantes surdos, a coordenadora pedagógica informou que os próprios estudantes se mostravam mais favoráveis a estarem em uma turma com outros estudantes surdos. Segundo ela, mesmo que não sejam da mesma idade, eles preferiam estudar juntos ao invés de estarem em uma turma com estudantes ouvintes da mesma faixa etária e do mesmo ano, devido à importância e à necessidade de interagirem com outros usuários da Libras durante as aulas. A seguir, está apresentado em um trecho de sua fala sobre essa questão:

[...] Então assim, a gente vai ter traços que vão ser similares e traços que vão distanciar a turma [AF1], mas conviver com os pares também, a gente entende que é uma importância. Então, nós fizemos essa organização dessa forma, claro que com o endosso da Secretaria de Educação [...]. Alguns alunos, eles vieram de escolas, que frequentavam turma de ouvinte. Tinha o intérprete na sala [...]. Então chegam justamente, por quê? A família conversando, às vezes, com o intérprete [...]. Em muitos casos acontece de o aluno ficar isolado com o intérprete e não se relacionar com os demais. Então isso também é um complicador para o desenvolvimento até emocional da criança [...]. É ideal ter uma turma só pra surdo? Será que o melhor é colocá-los em turma de ouvinte? Já fizemos algumas experiências, mas o que que acontece? A gente percebeu que estava tendo um ganho maior de ter a turma reduzida, de alunos surdos [...]. (Coordenadora Pedagógica. Entrevista realizada no dia 5 de abril de 2019).

As questões apresentadas pela coordenadora trazem algumas nuances de um contexto complexo, no qual muitos estudantes surdos chegam às escolas em diferentes idades sem saberem se comunicar em Libras e/ou sem interagirem com os colegas ouvintes, passando por uma privação de comunicação que influencia nos processos de ensino-aprendizagem (Quadros e Schmiedt, 2006; Silva, 2017). Nesse sentido, a coordenadora justificou as decisões de enturmação, tomadas pela escola, ao colocar os estudantes surdos de diferentes anos e idades em uma única turma multisseriada, como uma alternativa para promoverem a comunicação e a interação entre eles.

Embora tenhamos clareza sobre a relevância da interação entre estudantes surdos falantes da Libras, a opção da escola por uma turma multisseriada nos pareceu delicada, sobretudo ao considerarmos que conseguiram fazer provisoriamente diante dos desafios. Ou seja, apesar do grande esforço das professoras e das gestoras da escola, essa solução local, em nosso ponto de vista, foi uma transferência para a escola de questões que deveriam ser pensadas e implementadas por meio de políticas públicas amplamente debatidas. Conforme colocado pela coordenadora, a enturmação multisseriada foi feita com “o endosso da Secretaria de Educação”, o que nos pareceu uma inversão da responsabilidade, isentando o

planejamento de uma educação bilíngue que poderia ser feita pelas instâncias governamentais contemplando os estudantes surdos de toda a rede de ensino.

A coordenadora posicionou-se favorável ao estudante receber estímulos desde cedo, incluindo o aprendizado da Libras e a participação em práticas de letramentos envolvendo a língua portuguesa. Além disso, a gestora informou que percebe que há um maior ganho para os estudantes surdos quando as turmas têm um número reduzido de estudantes, já que, segundo ela, os professores conseguem se dedicar mais às questões específicas de cada estudante.

Em relação à organização da escola por ciclos e a possibilidade de progressão ou retenção dos estudantes surdos ao final de um ciclo, a coordenadora informou que as decisões da escola são sustentadas pela noção do direito à aprendizagem e à educação. Segundo ela, a retenção somente ocorre quando há um consenso no conselho de classe de que essa medida seria favorável ao desenvolvimento do estudante.

Ainda sobre a progressão ou retenção, a coordenadora informou que sabia da existência de escolas nas quais um ano letivo durava dois anos para os estudantes surdos, ou seja, para completar, por exemplo, o primeiro ano do Ensino Fundamental, o estudante deveria dedicar pelo menos dois anos de sua vida. Segundo o seu relato, diante desse cenário, os estudantes surdos chegavam à escola pesquisada com diferentes tipos de enturmação e, diante disso, a escola fazia uma reclassificação levando em consideração a idade e o desenvolvimento que demonstrava já ter consolidado.

Ao mesmo tempo, ainda segundo a gestora, quando os estudantes surdos entravam na escola pesquisada desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, tendiam realizar o Ensino Fundamental ao longo de dez ou onze anos. A justificativa, segundo a gestora, era por ser necessário dedicar maior tempo na escolaridade dos estudantes surdos, diante da demanda de ensino do Português como segunda língua e, ainda, ao notarem que a maior parte dos estudantes surdos entra na escola sem saber a Libras – o que demandaria maior tempo de aprendizado.

A percepção da coordenadora, sobre o aprendizado tardio da Libras por parte dos estudantes surdos, está em consonância com as discussões de Rocha (2021) ao observar que o bilinguismo dos estudantes surdos não significa exatamente que todos tenham as mesmas habilidades de comunicação em Libras e em Português e que diversos estudantes surdos passam por trajetórias nas quais aprendem Libras tardiamente.

Contudo, a argumentação de que isso justificaria que os estudantes surdos passassem mais tempo no ensino fundamental constituiu-se para nós como um *rich point* pela quebra de expectativa (Agar, 1986), sobretudo ao considerarmos que o papel da escola poderia ser exatamente de acolher as diferenças e construir oportunidades de aprendizagem (Castanheira, 2007). Quanto à interação com outros estudantes da escola de idade semelhante, a coordenadora pedagógica informou que havia momentos de compartilhamento de espaços da escola entre estudantes surdos e ouvintes, como, na cantina, na biblioteca, no pátio e na quadra, e nos intervalos.

A gestora informou ainda que a escola também promove um trabalho semestral de oficinas de Libras, nas quais os estudantes surdos ensinam a língua para os estudantes ouvintes. Conforme destacam estudos como os de Castanheira (2007), a convivência e as interações cotidianas entre estudantes compartilhando uma mesma sala de aula, uma mesma turma, embora desafiadora, estimula o desenvolvimento de todos os participantes, incluindo docentes, pois entre outros potenciais ganhos há uma ambiência favorável ao bilinguismo.

A coordenadora frisou, também, que tinha clareza de que não há uma receita pronta sobre o ensino do Português para estudantes surdos, primeiramente, porque cada um é diferente do outro, e que via isso em relação aos ouvintes também. Segundo ela, isso significa que o professor deve estar atento às especificidades de cada estudante, potencializando o processo de desenvolvimento de cada um.

A perspectiva apontada por ela, em certa medida, coaduna com os pressupostos apresentados por Tardif e Raymond (2000), de que não há um saber docente pronto e acabado, mas ele está sendo desenvolvido a partir das práticas dos professores em sala de aula, de tentativas e erros, um processo em que se somam diferentes experiências.

4.2 Interações e participação dos estudantes surdos nas aulas observadas

Para identificar as práticas pedagógicas utilizadas no ensino da escrita para estudantes surdos, realizamos inicialmente uma análise de como as aulas eram organizadas e desenvolvidas, o que apresentaremos nesta seção.

Para construir uma lógica de uma caracterização mais ampla, em diálogo com uma observação mais detalhada, analisamos principalmente as interações dos docentes com a turma. Incluímos nas observações o exame de questões, como, por exemplo, a forma como os professores dispunham os estudantes na sala - e como isso refletia no modo como

trabalhavam com a turma -, as interações dos professores com a turma e o estímulo desses docentes para a participação ativa da turma na aula. Nesse sentido, observamos o incentivo dos professores para que os estudantes participassem emitindo ideias sobre um determinado assunto, sugerindo respostas para as atividades, explicitando o próprio raciocínio para a turma, entre outros.

Na tabela a seguir, apresentamos a organização dos dados observados, no intuito de sistematizar as interações dos professores com os estudantes, com uma representação em percentuais.

Tabela 01 – Interações dos professores com a turma AF1

Disciplinas observadas	Total de aulas observadas	Aulas desconsideradas	Número de vezes em que o/a professor/a:			
			Se dirigiu à classe como todo	Trabalhou com pequenos grupos	Trabalhou individualmente com os estudantes	Se omitiu nas interações com os estudantes
Português	37	2	24 (≅69%)	3 (≅9%)	17 (≅49%)	0
Ciências	21	1	18 (≅90%)	2 (10%)	2 (10%)	0
História	10	2	7 (≅88%)	0	1 (≅13%)	0
Geografia	16	3	9 (≅69%)	0	5 (≅38%)	0

Fonte: elaborada pelas autoras a partir dos dados coletados.

A partir da sistematização disposta na tabela, podemos observar que todos os professores se dirigiam à turma como um todo, apresentando uma alta frequência nessa estratégia de interação. Quanto ao trabalho com pequenos grupos, essa forma de interação foi pouco explorada nas aulas observadas, representando menos de 10% nas aulas de Português e de Ciências e não houve o trabalho com pequenos grupos nas aulas de História e de Geografia. Em relação ao trabalho individualizado, as aulas de Português destacaram-se com 49% das ocorrências, seguido da aula de Geografia com 38% e apenas 10% e 13% nas aulas de Ciências e de História, respectivamente. E, na última coluna da tabela, é possível perceber que não houve omissão dos docentes na interação com os estudantes.

A coluna da tabela na qual aparecem dados sobre as ‘aulas desconsideradas’, corresponde àquelas aulas que não se encaixaram nos aspectos estabelecidos para observação devido à ausência do professor, à aplicação de provas ou a reuniões com professores, pais e estudantes. Portanto, elas não foram consideradas nas porcentagens das outras aulas. Houve,

ainda, a ocorrência de aulas que se encaixaram em mais de um aspecto e, nesses casos, ambos momentos foram considerados, influenciando a soma das porcentagens cujo resultado fica superior a 100%.

Ao analisar o predomínio da estratégia docente de se dirigir à turma como um todo e de baixa frequência de agrupamentos, é possível refletir que, embora a opção pela exposição coletiva centrada na/no docente seja um importante momento do processo de ensino, os agrupamentos favorecem a interação entre pares e criam oportunidades de potencializar as trocas nas situações em que os estudantes possuem dúvidas próximas por estarem em momentos parecidos no que se refere ao domínio da leitura e da escrita, por exemplo (Batista, *et al.*, 2005). Especialmente por se tratar da aprendizagem da escrita de uma segunda língua, as trocas entre estudantes têm potencial para construção de situações mais reais de uso da língua tanto de sinais quanto do Português escrito.

Quanto ao estímulo dos docentes para a participação dos estudantes surdos na turma AF1, organizamos as observações nas categorias: raramente estimula; ocasionalmente estimula; e frequentemente estimula – conforme apresentado no quadro a seguir:

Tabela 02 – Estímulo à participação dos estudantes na turma AF1

Disciplinas observadas	Total de aulas observadas	Aulas desconsideradas	Número de vezes em que o/a professor/a:		
			Frequentemente estimulou a participação dos estudantes na discussão	Ocasionalmente estimulou a participação dos estudantes na discussão	Raramente estimulou a participação dos estudantes na discussão
Português	37	2	17 (≅49%)	12 (≅34%)	6 (≅17%)
Ciências	21	1	13 (65%)	6 (30%)	1 (5%)
História	10	2	7 (≅88%)	0	1 (≅12%)
Geografia	16	3	6 (≅46%)	1 (≅8%)	6 (≅46%)

Fonte: elaborada pelas autoras a partir dos dados coletados.

A partir dos dados apresentados na tabela acima, podemos notar que o estímulo dos docentes para a participação dos estudantes surdos apareceu com mais frequência nas aulas das disciplinas de História, seguidas das disciplinas de Ciências e Português. Já nas aulas de Geografia, ministrada pelo mesmo professor de História, embora tenha tido um percentual alto na categoria ‘frequentemente’ (46%), houve também o mesmo número na categoria ‘raramente’ (46%), o que pode ser explicado pelo professor ter proposto aos estudantes a realização de exercícios individuais.

De modo geral, as aulas de Português, História e Ciências caracterizaram-se como aulas dialogadas, ou seja, aulas nas quais o professor apresentava um assunto e a turma discutia sobre ele, ou de realização de uma atividade individualmente, sendo que todas essas aulas ocorriam, em sua maioria, no ambiente da sala de aula. O estímulo à participação dos estudantes faz-se relevante considerando que, segundo Castanheira (2007), as oportunidades de aprendizagem são constituídas discursivamente e construídas pelos participantes da sala de aula - professor, estudantes, pesquisadores etc.-, na medida em que se engajam e negociam sua compreensão das demandas e das expectativas para realização das atividades escolares.

Quanto aos esquemas de aula utilizados pelos professores na turma AF1, a partir dos dados observados, foi possível elaborar a seguinte tabela:

Tabela 03 – Esquema de aula utilizado pelos professores na turma AF1

Disciplinas observadas	Total de aulas observadas	Aulas desconsideradas	Número de aulas em que o/a professor/a:		
			Explicitou os objetivos da aula	Expôs o assunto de maneira a envolver os estudantes na discussão	Usou livro-texto e material de apoio
Português	37	2	21 (60%)	35 (100%)	21 (60%)
Ciências	21	1	17 (85%)	14 (70%)	4 (20%)
História	10	2	6 (75%)	8 (100%)	6 (75%)
Geografia	16	3	9 (\cong 69%)	13 (100%)	12 (92%)

Fonte: elaborada pelas autoras a partir dos dados coletados.

A partir da sistematização disposta na tabela, podemos observar que, em relação à explicação dos objetivos da aula, todos os professores apresentaram uma expressiva frequência ficando acima de 60% quanto a esse esquema de mediação das aulas, com maior destaque para as aulas de Ciência (85%). Em relação a expor o assunto de maneira a envolver os estudantes na discussão, todos os professores apresentaram uma alta frequência nessa estratégia de interação, com as aulas de Ciências em 70% e todas as demais com 100% de frequência. Quanto ao uso de livro-texto como material de apoio, as aulas de Ciência tiveram 20% sendo o menor índice, seguidas das aulas de Português com 60%, seguidas das aulas de História com 75% de frequência e, com maior uso, as aulas de Geografia com 92% de frequência de uso de livro-texto.

De maneira geral, os dados nos mostram que os professores estão mobilizados para explicitar os objetivos e expor os assuntos aos estudantes. Quanto ao uso de livro-texto, chamou nossa atenção as aulas de Português terem um uso menor do que as aulas de História e de Geografia. Cabe dizer que o mesmo professor ministrava as disciplinas de Geografia e História, o que talvez explique a proximidade de resultados nas categorias observadas e nos permite delinear certo perfil do professor em relação ao seu modo de estruturar as aulas.

A maior frequência quanto ao uso de livro-texto no desenvolvimento das aulas de Geografia e História esteve relacionada à análise das fotos, mapas, tabelas, gráficos etc., para que fossem discutidos. A escrita, nessas aulas, aparecia nos registros de títulos e de nomes próprios que serviam de síntese dos conteúdos, acompanhados de algumas das imagens do livro, xerocadas pelo professor, para que os estudantes pudessem colar em seus cadernos.

Nas aulas da disciplina de Ciências da turma AF1, ainda que tivessem muitos momentos em sala de aula, pudemos observar várias aulas práticas fora de sala, nas quais os estudantes desenvolveram um projeto de compostagem na horta da escola, o que nos permite dizer que apesar de a professora não utilizar tanto o livro-texto e materiais de apoio, ela fez uso de experimentos práticos.

Retomando as reflexões de Tardif e Raymond (2000) sobre os saberes docentes, relacionados à docência na prática, de ‘saberes pragmáticos’, esses saberes são estruturantes dos processos de ensino-aprendizado, “mobilizados e modelados no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educacionais. Eles possuem, portanto, as marcas dessas interações tais como elas se estruturam nas relações de trabalho” (p. 237). E, considerando esses aspectos, podemos considerar que, nas aulas observadas, a explicação e a exposição de assuntos estruturaram os trabalhos e mobilizaram os estudantes.

Outro aspecto observado foram os ‘materiais de apoio’ utilizados nas aulas. Para isso, foram considerados os seguintes recursos: mapas, fotos, imagens, jogos didáticos, calendário, gráficos, tabelas e vídeos. Percebemos que, neste aspecto, nas disciplinas de Ciências e de Português, a porcentagem foi inferior a 50%. Nas aulas de Ciências das duas turmas, as professoras fizeram uso recorrentemente de registros de conteúdo, desenhos e exercícios no quadro para exemplificar o conteúdo trabalhado. Ocorreram também momentos de pesquisa na sala de informática e exposição de vídeos em sala de aula.

Todos os docentes observados fizeram uso de recursos visuais para o ensino aos estudantes surdos, mesmo quando não foram utilizados o livro-texto e materiais de apoio. Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que, para o aprendizado da leitura de uma segunda

língua, é necessária a utilização de instrumentos que contextualizam e auxiliam na interpretação do texto. E, no caso do ensino aos estudantes surdos, notamos que recorrer ao canal visual frequentemente fazia com que os estudantes estivessem engajados.

Sobre esses aspectos relacionados especificamente sobre o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, abordaremos na seção a seguir.

4.3 Leitura e interpretação de texto nas aulas de língua portuguesa

Para apresentarmos as análises realizadas neste estudo sobre o ensino de língua portuguesa para estudantes surdos, iremos abordar nesta seção as nossas observações sobre as atividades de leitura e interpretação de texto e, na seção seguinte, apresentaremos as análises sobre as atividades de produção escrita.

No intuito de aprofundar as análises sobre as atividades de *leitura e interpretação de texto*, apresentamos a seguir o exame de um evento ocorrido em uma das aulas de língua portuguesa. Cabe ressaltar que as aulas da disciplina de língua portuguesa voltadas para a leitura e a interpretação de texto seguiam certo padrão, orientadas pela leitura e/ou registro de um pequeno texto, seguido de um exercício de interpretação de texto por parte dos estudantes e posterior compartilhamento das respostas para a correção.

A aula selecionada para análise aconteceu no dia 20 de março de 2019, na qual estavam presentes a professora, os estudantes Pedro, Samuel, Luísa, Daniel, João e Jeremias⁹. Os estudantes estavam sentados em suas carteiras dispostas em semicírculo. Essa estratégia de organização da sala de aula permitiu que todos os estudantes se vissem e, portanto, acompanhassem o que os colegas estavam sinalizando em Libras. Nessa aula, inicialmente, a professora solicitou a Samuel que escolhesse um livro da sala e o lesse para a turma. Samuel, em resposta à solicitação, prontamente se levantou e dirigiu-se ao fundo da sala, onde uma variedade de livros literários estava disponível em bolsões pendurados na parede. Após escolher um livro, ele voltou à frente da sala e leu o título do livro. A professora registrou a leitura realizada pelo estudante em um vídeo e, após a leitura, ressaltou que faltou *expressão facial/corporal* na interpretação de Samuel do Português para a Libras. Ao longo do período de observação foi possível perceber que a gravação de vídeos dos estudantes era uma prática comum nas aulas de leitura.

⁹ Conforme explicitado anteriormente, estes são nomes fictícios escolhidos pelos próprios estudantes.

A ação da professora, em incentivar a leitura dos estudantes a partir daquilo que se mostrava de interesse deles dentro do que estava disponível na sala de aula, demonstrou um esforço para constituir um espaço estimulante aos estudantes. Ao mesmo tempo, a iniciativa de dar um *feedback* para Samuel sobre a leitura por ele realizada, ao indicar que ficasse atento ao parâmetro da Libras chamado de ‘expressão facial/corporal’, mostrou a relevância de que o professor saiba Libras, pois, se não tivesse acesso a essa língua, dificilmente a docente saberia dessa demanda de aprendizado de Samuel e receberia apenas o que o intérprete lhe apresentasse.

Na perspectiva teórico-analítica de Street (2014), é relevante que a alfabetização e a participação dos estudantes em práticas de letramentos sejam pensadas como um processo, sendo que o foco dessa perspectiva não está na identificação de erros dos estudantes, mas na análise do desenvolvimento da compreensão sobre os usos sociais da língua. Nesse sentido, o autor defende que a diversidade linguística, cultural e social dos estudantes é um importante aspecto no contexto de inserção e de participação nas práticas de leitura e escrita. Considerando essa perspectiva, ao analisarmos a abordagem da professora, suas ações dão pistas da sua habilidade ao transitar pelas duas línguas usadas e por ela compreender as especificidades linguísticas dos estudantes para dar-lhes orientações cuidadosamente direcionadas.

Na mesma aula, logo após Samuel, a professora pediu para Luísa escolher um livro e fazer a leitura para a turma. Luísa seguiu o mesmo procedimento de Samuel, escolhendo um livro em um dos bolsões e lendo não apenas o título, mas também uma descrição mais detalhada das imagens contidas no livro. A leitura de Luísa foi elogiada pela professora, que anunciou a intenção de projetar o vídeo das leituras de todos os estudantes na semana seguinte, para que pudessem assistir juntos e treinar a compreensão do que estava sendo expressado por eles.

A leitura realizada por Luísa contemplou também as imagens contidas no livro para a sua expressão em Libras e mostrou que a estudante foi além do “ler o título” que foi solicitado pela professora, o que, de certo modo, expressou a sua valorização dos elementos visuais do livro. Conforme Quadros e Schmiedt (2006), o uso de recursos visuais para os surdos estimulam esses estudantes em seus processos de aprendizado por explorar o canal com o qual eles interagem com o mundo, ou seja, o canal visual, o que os auxilia na compreensão e produção de sentido.

Costa (2001) observou em sua pesquisa que os estudantes surdos valorizam mais a natureza ideográfica das palavras do que a sua forma alfabética. A autora chegou a essa conclusão ao realizar atividades com palavras semelhantes em significado e traços sonoros e gráficos, como "copo", "colo" e "água". Os estudantes surdos demonstraram uma tendência a identificar palavras com base no significado, priorizando-o em relação à sua forma escrita; quando disseram, por exemplo, que “copo” e “água” são palavras parecidas. O trabalho da autora denota uma forte relação visual dos surdos com a leitura e a escrita, o que observamos também neste estudo com a leitura feita por Luísa, quando a estudante fez uma leitura sinalizada do que estava escrito e, também, do que apareceu nas imagens.

Essa relação visual dos surdos com a leitura e a escrita também reflete o interesse desses estudantes por determinadas produções literárias. De acordo com Gomides, Carvalho e Rocha (2021), as produções literárias com as quais os estudantes se reconhecem, se veem representados e são estimulados a se engajarem como leitores os inserem em um contexto sócio-histórico e de construção identitária. Segundo esses autores, a escola tem sido, marcadamente para a comunidade surda, um lugar de acesso a produções conhecidas como ‘literatura surda’ e onde se constituem as práticas de mediação literária. A produção literária em Libras, ainda segundo os autores, “favorece possíveis transformações na ordem social, o que pode justificar que a comunidade surda lute pela legitimidade de uma literatura *para, dos e sobre* os surdos” (p.737, grifos dos autores).

Ainda na mesma aula, após as leituras e a conversa com outros estudantes sobre alguns livros, a professora então incentivou a turma a utilizar a biblioteca e cultivar o hábito da leitura, destacando sua importância para o aprendizado da língua portuguesa e de outros assuntos contidos nos livros.

Após as atividades de leitura, a professora explicou a atividade seguinte, pedindo que toda a turma copiasse o que ela escreveria no quadro. Ela escreveu algumas frases no quadro, seguidas de quatro questões relacionadas a essas frases. Algumas das questões escritas no quadro foram:

- Os alun@s [estão aprendendo] muito.
(APRENDER)
1) Qual Turma?
2) Quem?
3) Como são @s alun@s?
4) Os alunos [estão aprendendo]?
(APRENDER)

A escrita da professora no quadro continha elementos que denotavam a sua preocupação para que os estudantes relacionassem o português com a Libras. A professora teve a iniciativa de grifar algumas palavras que auxiliariam a compreensão da frase, registrar os verbos no infinitivo próximos aos verbos conjugados, marcar locuções verbais, colocando o verbo no infinitivo próximo a elas. Em geral, ela registrava os verbos no infinitivo abaixo dos verbos conjugados e das locuções verbais, com letras de forma em caixa alta e cor diferente. Compreendemos que essa estratégia se deu a partir da sensibilidade da professora em relação às questões dos registros escritos de transliteração da Libras, trabalhando também o registro escrito a partir das normas do Português. Na Libras, os verbos são expressos/sinalizados no infinitivo, a conjugação do verbo e a sua expressão no gerúndio não aparecem "embutidas" no sinal (item léxico), sendo frequentemente necessários complementos para denotar o tempo verbal (Quadros, 1997).

As frases escritas pela professora no quadro foram copiadas pelos estudantes. Durante a atividade de cópia, houve momentos de dispersão, mas os estudantes foram prontamente chamados à atenção pela professora. Posteriormente, os estudantes foram solicitados a responder às questões propostas. Houve um momento em que a professora pediu aos estudantes que sinalizassem em Libras as palavras grifadas nas frases escritas no quadro, o que foi feito por eles. Em seguida, as respostas das questões foram discutidas e as respostas confirmadas pela professora, com a participação ativa da turma. A professora também complementou as respostas de alguns estudantes, garantindo que fossem abordados aspectos importantes das perguntas feitas. E, por último, as respostas foram registradas no quadro e os estudantes copiaram as informações.

Essas interações em sala de aula demonstraram, por um lado, o engajamento dos estudantes na leitura, interpretação e discussão de textos, bem como na realização de atividades, que certamente contribuíram para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. Esses aspectos apareceram especialmente na visualização e na compreensão da estrutura da língua portuguesa que estava sendo trabalhada, aspecto destacado por Menezes (2007) como importante no processo de escolarização para estudantes surdos.

A professora demonstrava um grande esforço para incentivar a participação de toda a turma, fazendo com que os estudantes realizassem traduções livres do Português para a Libras, o que estimulava a ampliação do vocabulário nas duas línguas. Por outro lado, não foi possível observar distinção das atividades quanto à diferença de idades na turma multisseriada ou mesmo de níveis de leitura e escrita. Desse modo, não foi possível compreendermos, por

exemplo, se estava sendo valorizado o que os estudantes já sabiam e aquilo que eles ainda poderiam desenvolver/avançar individualmente. Como destacado anteriormente, os agrupamentos por idade, por afinidade de interesse e por desenvolvimento em relação à leitura e à escrita em língua portuguesa trazem possibilidades de interação que favorecem o desenvolvimento dos estudantes.

4.4 A produção escrita dos estudantes surdos em língua portuguesa

Durante as observações das aulas da disciplina de língua portuguesa, pudemos observar quatro momentos em que a *produção escrita* estava presente, esses momentos foram: cópia do quadro; ditado; escrita a partir de imagens; resposta de atividades.

Em relação às atividades em que foi trabalhada a produção escrita, percebemos um padrão adotado pela professora com uma sequência de atividades de análise de imagens, criação de histórias em Libras, registro escrito e compartilhamento das produções. Para exemplificar essa abordagem, apresentamos a seguir a proposta realizada pela professora em uma das aulas.

Na aula ocorrida no dia 17 de maio de 2019 foi desenvolvida uma atividade de produção escrita. Participaram da aula, a professora e os estudantes Pedro, Samuel, João, Jeremias e Luísa. Os estudantes estavam dispostos em cadeiras enfileiradas, em três fileiras no total. A professora iniciou a atividade explicando que forneceria uma sequência de imagens para que pudessem analisar e criar uma história a partir delas. Antes de prosseguir, ela fez um elogio aos estudantes Daniel e Jeremias por suas habilidades expressivas na criação e na contação de histórias, referindo-se a aulas anteriores. Em seguida, a professora mostrou uma imagem e perguntou o nome da personagem feminina nela representada. Pedro respondeu "Ana" em datilologia¹⁰ (utilizando o alfabeto manual), e a palavra foi escrita no quadro pela professora. Outros elementos da imagem foram identificados pelos estudantes, como "borboleta" e "flor", que também foram escritos no quadro. Posteriormente, a palavra "tesoura" foi sugerida e a professora solicitou que Samuel soletrasse a palavra utilizando o alfabeto manual, o que ele tentou, demonstrando certo constrangimento ao não conseguir completar corretamente, mas foi apoiado pela professora. Outras palavras foram sugeridas pelos estudantes e escritas no quadro pela professora, como "mesa" e "jarra".

¹⁰ "Datilologia é a representação manual das letras do alfabeto, utilizada para a soletração manual de palavras" (ROCHA, 2021, p.27).

Após isso, a professora chamou Pedro, João e Samuel para escreverem uma história no quadro, orientando-os a observarem as palavras que ela havia escrito caso precisassem. Enquanto os estudantes começaram a escrever, a professora corrigiu uma palavra escrita incorretamente por Pedro, que era "água", e a palavra correta foi escrita no quadro. Pedro, João e Samuel começaram a escrever uma história, enquanto Luísa observava as palavras escritas no quadro. Cada estudante contribuiu com suas ideias para a história, usando as palavras presentes no quadro. Houve momentos de reflexão e correção durante o processo de escrita.

Ao final da atividade, os estudantes mostraram suas produções escritas para a turma. Pedro grifou algumas palavras importantes em sua história, enquanto João adicionou a palavra "borboleta" ao texto. Luísa também grifou palavras em sua produção e escreveu "*Ana. Oi*" acima do texto. A professora registrou as produções escritas tirando fotos, indicando que continuariam a atividade na aula seguinte.

A análise das ações da professora durante a atividade de produção escrita dos estudantes surdos revela um enfoque centrado na mediação e na oferta de suporte para que eles pudessem fazer a escrita de palavras e de pequenos textos. Esse suporte foi expresso, por exemplo, na orientação dada a Samuel para soletrar a palavra "tesoura" utilizando o alfabeto manual. Essa abordagem de mediação e suporte aos estudantes, de acordo com Castanheira (2007), reflete a compreensão da escrita como um processo dialógico e interativo, no qual o professor desempenha um papel mediador crucial no desenvolvimento das competências para a leitura e escrita.

Além disso, as práticas adotadas pela professora durante a atividade de produção escrita proporcionaram o acompanhamento de todo o grupo e compartilhamento das produções entre os estudantes. Com isso, essas ações não apenas fortalecem o vínculo entre os estudantes, mas também enriquecem o processo de trocas de habilidades desenvolvidas entre eles. Essa ação se constitui como oportunidade para que os estudantes reflitam sobre suas produções, além de promover um ambiente de aprendizado colaborativo e reflexivo.

Um aspecto que nos chamou a atenção foi a escassez de textos autênticos para atividades de leitura e a produção de pequenos textos feita sem uma orientação mais sistemática acerca das características do gênero textual a ser produzido. Trabalhar considerando "para quem se escreve", por exemplo, como destaca Antunes (2003), evidencia a dimensão comunicativa da escrita, mais próxima das práticas sociais. Esse aspecto também foi observado em outras pesquisas e, de acordo com Silva (2017), infelizmente ainda é

bastante comum que nos processos de ensino-aprendizado de estudantes surdos seja feito o uso de textos artificiais ou simplificados.

Papen e Tusting (2019), em um estudo no qual trabalharam com a leitura e escrita de inglês com estudantes surdos usuários de uma língua de sinais na Índia, destacam que “letramentos reais” se referem à abordagem pedagógica que privilegia a inserção dos estudantes em práticas de leitura e escrita que façam sentido em seus cotidianos. Segundo as autoras, as abordagens nesse contexto devem estar ancoradas em contextos reais de uso da linguagem, buscando promover o desenvolvimento de habilidades para o uso em situações concretas de interação social e proporcionando aos estudantes oportunidades para se engajarem com textos autênticos que refletem os usos reais da linguagem em suas comunidades.

Por último, salientamos que as observações feitas neste estudo nos permitiram identificar desafios e também refletir sobre as inúmeras oportunidades de aprendizado construídas em sala de aula. As interações que acontecem no espaço escolar dialogam diretamente com as decisões políticas voltadas para a educação, que determinam, por exemplo, em quais escolas e turmas os estudantes vão participar, como serão selecionados e valorizados seus professores, entre outras inúmeras variáveis sociais que ainda precisam ser mais estudadas e compreendidas.

5 Considerações finais

Neste estudo, foram realizadas análises que nos possibilitaram compreender diversas nuances envolvidas nos processos de alfabetização de estudantes surdos usuários de língua de sinais. Esses processos envolveram desde questões relativas às práticas pedagógicas mobilizadas para o ensino da leitura e da escrita aos estudantes surdos, passando pela participação e pelas interações dos estudantes em sala de aula, até as formas como o bilinguismo desses estudantes determinou as escolhas de abordagens pedagógicas e de organização do espaço escolar.

A partir das observações realizadas em sala de aula, da entrevista com a coordenadora pedagógica da escola e dos diálogos estabelecidos com os professores – principalmente com a professora de língua portuguesa –, pudemos identificar e analisar as mediações e as práticas pedagógicas, a relevância das escolhas e as estratégias dos docentes para o aprendizado dos estudantes. A política interna da escola, as práticas pedagógicas e as estratégias de ensino

conduzidas possibilitaram aproximações ou distanciamentos, considerando as expectativas de aprendizado dos estudantes.

Percebemos, a partir das observações realizadas, a relevância de a professora saber a língua dos estudantes, a Libras, para que pudesse identificar e melhor compreender os desafios dos estudantes nos processos de leitura e escrita. Ou seja, a professora identificou o que ainda precisava ser trabalhado quando os estudantes estavam lendo o Português escrito e sinalizando em Libras – semelhante a uma leitura em “voz alta”, porém, nesse caso, uma leitura com a sinalização/interpretação. Além disso, como a professora sabia Libras, isso a colocava em um lugar privilegiado para identificar as diferenças entre as duas línguas e trabalhar no ensino da escrita determinados aspectos com os estudantes surdos que ela percebia que são diferentes na língua portuguesa e na Libras.

Nas aulas de Ciências, notamos o engajamento dos professores, com o apoio de intérpretes de Libras, para interagirem e para estimularem a participação dos estudantes surdos nas aulas. Nas aulas de Geografia e História, uma vez que o professor era surdo, a interação em Libras estava continuamente presente, mas não foi possível observar nas mediações realizadas reflexões sobre aspectos mais específicos relacionados à compreensão dos textos lidos em língua portuguesa, por exemplo. Além disso, os docentes fizeram uso de textos escritos e imagens – em maior ou menor proporção –, para que os estudantes tivessem referenciais para os conteúdos que estavam sendo trabalhados.

Percebemos como um aspecto delicado a enturmação dos estudantes em turma multisseriada, tendo em vista as diferentes idades, ano/série e saberes que os estudantes tinham consigo. Essa forma de organização, em nosso ponto de vista, privava os estudantes de interagirem com outros estudantes da mesma idade, fazerem trocas significativas para os seus respectivos estágios de aprendizado e, sobretudo, transferia para a escola uma decisão que precisaria ser pensada a partir de um amplo debate no campo das políticas públicas.

Por fim, consideramos que a realização do estudo nos permitiu conhecer de forma detalhada algumas das possibilidades de sucesso e os desafios enfrentados nos processos de alfabetização dos estudantes surdos, em língua portuguesa, mediados pela Libras. As experiências dos docentes em sala de aula certamente nos ampliaram os horizontes para a condução de novos estudos e, potencialmente, pensar a formação de professores para o trabalho com estudantes surdos.

Referências

AGAR, M. H. **Language shock**: understanding the culture of conversation. 1^oed. New York: William Morrow, 1994.

AGAR, M. H. **Speaking of ethnography**. London: SAGE, 1986. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781412985895>

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisas quantitativas e qualitativas. 2.ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BATISTA, A. A. G. *et al.* **Avaliação diagnóstica da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FAE-UFMG, v.3, 2005.

CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada**: discurso e inclusão na sala de aula. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

COSTA, D. A. F. **A apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos**: interação entre fatores contextuais. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

FERNANDES, S. **Letramentos na educação bilíngue para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. NAPNE. Curitiba, 2012.

GREEN, J.; BLOOME, D. **Ethnography and ethnographers of and in education**: a situated perspective. *In*: FLOOD, J.; HEATH, S. B.; LAPP, D. (eds.). *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. New York: Routledge, 1997. p. 181-202.

GREEN, J. L.; DIXON, C.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, n. 42, p. 13-79, 2005. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982005000200002. Acesso em: 02 maio 2024.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses. London: Routledge, 2011.

GOMIDES, P. A. D.; CARVALHO, G. T.; ROCHA, T. C. C. Literatura Surda e percursos sócio-históricos de formação de dois professores surdos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 60(3), 735–747. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103181311071011520211025>

HEATH, S. B. Ethnography in education: defining the essential. *In*: GILMORE, P.; GLATTHORN, A. A. (Eds.). **Children in and out of school**: ethnography and education. Washington: Praeger, 1982. p. 33-58.

MARTINS, R. M. F.; ROCHA, G. Alfabetização de crianças surdas em língua portuguesa. **Cuadernos de Educación Y Desarrollo**, 15(3), 2794-2809, 2023. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv15n3-043>

MENEZES, D. C. **Letramento em comunidade de surdos**. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7491>. Acesso em: 02 maio 2024.

PAPEN, U. TUSTING, K. Using ethnography and ‘real literacies’ to develop a curriculum for English literacy teaching for young deaf adults in India, **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1585756>

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. 1ª edição ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

ROCHA, T. C. C. **Libras e Língua Portuguesa em sala e aula: da democratização do acesso ao Ensino Superior à participação de estudantes surdos em práticas de letramentos acadêmicos**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/36361>. Acesso em: 02 maio 2024.

ROCHA, T. C. C. The participation of Deaf Students in higher education in Brazil: ethnographic insights into the communicative processes involved in navigating academic literacies. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 24, n. 1, e40313, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202440313>.

SILVA, G. M. O português como segunda língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. **Revista X**. v. 12, n. 2, 17 dez., 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v12i2.51140>

STREET, B. V. Introduction: The New Literacy Studies. *In: Cross-cultural approaches to literacy*, edited by B. V. Street, 1–23. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Dez.; 21(73):209-44, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>.

Artigo recebido em: 30/05/24 Artigo aprovado em: 24/06/24 Artigo publicado em: 27/09/24