



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Instituto de Letras

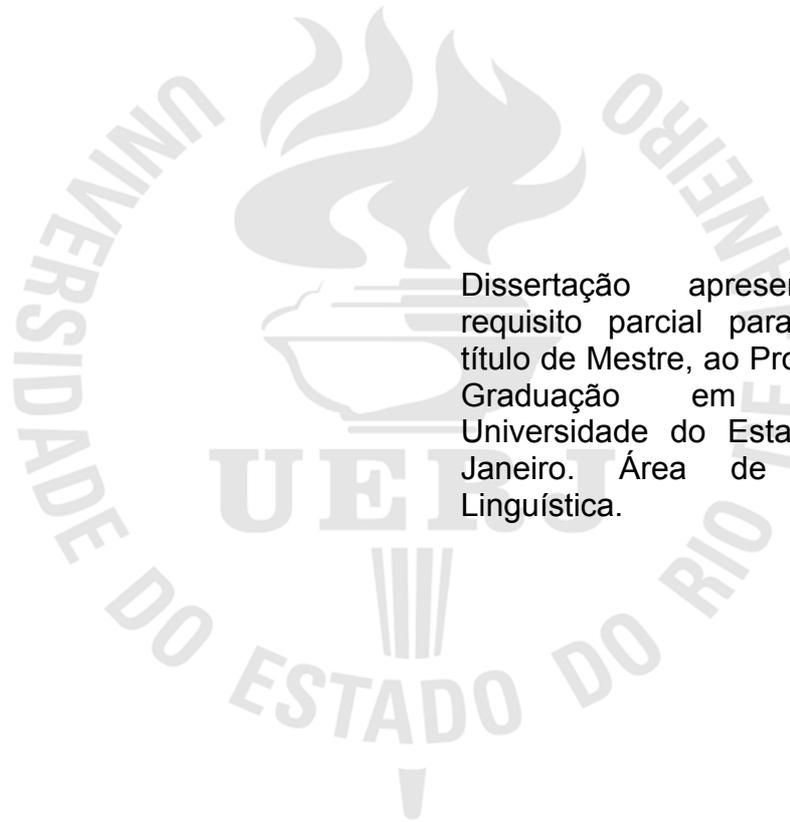
Roberta Fraga de Mello

**A experiência como fonte de normas: o trabalho de professores da  
EJA com alunos Surdos**

Rio de Janeiro  
2013

Roberta Fraga de Mello

**A experiência como fonte de normas: o trabalho de professores da EJA com  
alunos Surdos**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

M527 Mello, Roberta Fraga de.  
A experiência como fonte de normas: o trabalho de professores da  
EJA com alunos surdos / Roberta Fraga de Mello. – 2013.  
147f.

Orientadora: Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Instituto de Letras.

1. Professores de crianças deficientes – Formação – Teses. 2.  
Análise do discurso - Teses. 3. Inclusão em educação – Brasil – Teses.  
4. Crianças surdas - Educação - Teses. 5. Educação especial - Brasil –  
Teses. 6. Bilinguismo em crianças – Teses. I. Sant'Anna, Vera Lúcia  
de Albuquerque. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Instituto de Letras. III. Título.

CDU 82.085:376.33

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação desde que citada a fonte

---

Assinatura

---

Data

Roberta Fraga de Mello

**A experiência como fonte de normas: o trabalho de professores da EJA com  
alunos Surdos**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 26 de abril de 2013.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna (Orientadora)  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Angela Correa Ferreira Baalbaki  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Dayala Paiva de Medeiros Vargens  
Instituto de Letras - UFF

Rio de Janeiro

2013

## **DEDICATÓRIA**

**A todos os docentes que se empenham na melhoria da qualidade do ensino em  
nosso país. Que, de alguma forma, este trabalho lhes seja útil e lhes traga  
ideias para trabalhos  
futuros.**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por mais uma possibilidade de crescimento pessoal e de aperfeiçoamento profissional.

Aos meus filhos, Matheus e Alice, razões da minha vida e motivo de tanto esforço.

À minha família, que mesmo sem entender o porquê de tanto estudo e por que o trabalho nunca acabava, procurou me dar suporte emocional nesses dois anos de dedicação.

À Vera, querida orientadora, pelo profissionalismo e pelo empenho em reler o mesmo texto várias vezes até que tudo estivesse dentro de seu padrão de qualidade. Obrigada por ter me visto como mestranda, esposa, mãe e profissional. Nossa convivência ficará marcada para sempre na história da minha vida.

Às professoras Angela e Dayala, participantes da banca de qualificação, pelas inúmeras sugestões que, com certeza, contribuíram para o resultado final desta investigação.

À Alicérrima, colega de mestrado e parceira em tudo, pelos serviços de entregador, telefonista, entre outros, e, principalmente, pelo incentivo ímpar. Que um dia eu possa retribuir tanto carinho!

Ao Albino, amigo mais que especial, por não ter me deixado desistir quando tudo parecia perdido. Amo-te muito!

Às colegas de serviço, Cássia, Jussara, Rejane, Patrícia Valéria, Carol, Bruna, pelas inúmeras trocas, pelo companheirismo e pelo incentivo.

Ao colega de mestrado Rodrigo, pelos momentos nos quais nos apoiamos e nos desesperamos juntos.

Às minhas chefes, Alvin e Iqueda, por terem sido mais que chefes, por terem sido minhas amigas, sendo exigentes e, ao mesmo tempo, extremamente compreensivas. É difícil juntar essas qualidades, mas, vocês conseguem.

Enfim, a todos vocês, meu muito obrigada! Sintam-se parte deste trabalho!

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, as pessoas se educam em comunhão.

*Paulo Freire*

## RESUMO

MELLO, Roberta Fraga de. *A experiência como fonte de normas: o trabalho de professores da EJA com alunos Surdos*. 2013.147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

A leitura dos documentos oficiais que orientam a educação especial em nosso país – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação e Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica- aponta que o atendimento educacional daqueles que possuem necessidades educacionais especiais deve ser realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino, tendo como norte os pressupostos da Inclusão, política pública dentro da qual é a escola que deve se adaptar ao aluno e não contrário. Levando em conta esse contexto educacional brasileiro, acrescido do *déficit* de pesquisas relacionadas à educação escolar de discentes Surdos, em uma perspectiva inclusiva e bilíngue, e de prescrições que orientem o trabalho do professor junto a esse tipo de alunato, o presente trabalho objetiva compreender o que o professor constrói, compartilha, como norma quando há um *déficit* de prescrições relacionadas à sua tarefa de trabalho. De maneira a alcançar tal objetivo, adotou-se, como dispositivo metodológico, a Instrução ao Sósia, procedimento de coleta de dados que objetiva fazer com que o trabalhador fale sobre experiência de trabalho, sobre aquilo que realmente faz, e não sobre o que deveria fazer, reportando-se, por exemplo, às prescrições (ODONE, 1982; VIEIRA, 2004). Para fundamentação teórica e análise do *corpus*, partimos, em primeiro lugar, de uma visão discursiva de linguagem, como propõem os estudos foucaultianos (2008); de Giacomoni & Vargas (2010); Narzetti (2010); Maingueneau (2005); Daher (2009). Consideramos, também, a forma como o sujeito institui-se no texto, recorrendo às contribuições teóricas de Koch (1993), Foucault (2008), Ribeiro (2006), Maingueneau (2005) e Koch & Vilela (2001), sobre modalidades discursivas. Em segundo lugar, adota-se uma concepção de trabalho em que ele não é considerado simples execução de tarefas, mas, um processo de (re)construção de normas, em que o trabalhador é convocado a agir, fazendo “usos de si”, como pressupõe o enfoque ergológico do trabalho (CLOT, 2006; SCHWARTZ, 2002, 2004, 2011; SANT’ANNA & SOUZA-E-SILVA, 2007; TRINQUET, 2010; TELLES & ALVAREZ, 2004; CUNHA, 2010). Dentro dessa concepção de trabalho, discute-se também, baseados em Mandarino (2006), Tardif (2002), Dias (2008) e Daniellou (2002), sobre o papel do professor e sua atuação, enquanto trabalhador, para a atuação de normas ascendentes. Por último, estabelece-se, a partir dos estudos de Nouroudine (2002), uma relação entre o fazer e o falar sobre o trabalho, ou seja, entre linguagem e trabalho, permitindo ao professor a utilização de recursos linguísticos para abordar o que (não) faz no seu trabalho. Os resultados da análise apontam uma relação entre linguagem e experiência de trabalho e mostram a dificuldade de construção de um coletivo de trabalho.

Palavras-chave: Inclusão. Surdez. Atividade de trabalho docente. Análise do Discurso. Linguagem e Trabalho. Ergologia.

## RESUMEN

MELLO, Roberta Fraga de. *La experiencia como fuente de normas: el trabajo de profesores de la EJA con alumnos Sordos*. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)– Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

La lectura de los documentos oficiales que orientan la educación especial en nuestro país – Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, Plan Nacional de Educación y Directrices para la Educación Especial en la Educación Básica– apunta que el atendimento educacional de aquellos que tienen necesidades educacionales especiales debe ser realizado, preferencialmente, en la red regular de enseñanza, teniendo como norte los presupuestos de la Inclusión, política pública dentro de la cual es la escuela que debe adaptarse al alumno y no lo opuesto. Asumiendo ese contexto educacional brasileiro, sumado al *déficit* de investigaciones relacionadas a la educación escolar de discentes Sordos, en una perspectiva inclusiva y bilingüe, y de prescripciones que orientan el trabajo del profesor junto a ese tipo de alunato, el presente trabajo objetiva comprender lo que el profesor construye, compartilla, como norma cuando hay un *déficit* de prescripciones relacionadas a su tarea de trabajo. De manera a lograr tal objetivo, se adoptó, como dispositivo metodológico, la Instrucción al Sosia, procedimiento de colecta de datos que objetiva hacer con que el trabajador hable sobre su experiencia de trabajo, sobre aquello que realmente hace, y no sobre lo que debería hacer, reportándose, por ejemplo, a las prescripciones (ODONE, 1982; VIEIRA, 2004). Para fundamentación teórica y análisis del *corpus*, partimos, en primero lugar, de una visión discursiva de lenguaje, como proponen los estudios foucaultianos (2008); de Giacomoni & Vargas (2010); Narzeti (2010); Maingueneau (2005); Daher (2009). Consideramos, también, la forma como el sujeto se instituye en el texto, recorriendo a las contribuciones teóricas de Koch (1993), Foucault (2008), Ribeiro (2006), Maingueneau (2005) y Koch & Vilela (2001), sobre modalidades discursivas. En segundo lugar, se adopta una concepción de trabajo en que él no es considerado realización sencilla de tareas, pero, un proceso de (re)construcción de normas, en el que el trabajador es convocado a agir, haciendo “usos de si”, como presupone el enfoque ergológico del trabajo (CLOT, 2006; SCHWARTZ, 2002, 2004, 2011; SANT’ANNA & SOUZA-E-SILVA, 2007; TRINQUET, 2010; TELLES & ALVAREZ, 2004; CUNHA, 2010). Dentro de esa concepción de trabajo, se discute también, basados en Mandarino (2006), Tardif (2002), Dias (2008) y Daniellou (2002), sobre el papel del profesor y su actuación, mientras trabajador, para el establecimiento de normas ascendentes. Por último, se establece, a partir de los estudios de Nouroudine (2002), una relación entre el hacer y el hablar sobre el trabajo, o sea, entre lenguaje y trabajo, permitiendo al profesor la utilización de recursos lingüísticos para abordar lo que (no) hace en su trabajo. Los resultados del análisis apuntan una relación entre lenguaje y experiencia de trabajo y muestran la dificultad de construcción de un colectivo de trabajo.

Palabras-clave: Inclusión. Sordez. Actividad de trabajo docente. Análisis del Discurso. Lenguaje y Trabajo. Ergología.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação da “deficiência auditiva” em relação ao reconhecimento da fala.....	19
Quadro 2 - Síntese das respostas da professora 1 por modalidade.....	118
Quadro 3 - Síntese das respostas da professora 2 por modalidade.....	119
Quadro 4 - Síntese das respostas da professora 3 por modalidade.....	120

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1</b>	<b>DAS QUESTÕES IMPLICADAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ALUNOS SURDOS.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1</b>	<b>Surdez e deficiência auditiva: diferentes concepções</b>	<b>17</b>
<b>1.2</b>	<b>A educação formal dos Surdos: do oralismo ao bilinguismo.....</b>	<b>21</b>
<b>1.3</b>	<b>Alfabetização, letramento e Surdez.....</b>	<b>24</b>
<b>1.4</b>	<b>Sobre a EJA e a educação formal de alunos Surdos no município do Rio de Janeiro.....</b>	<b>30</b>
<b>1.5</b>	<b>Recursos humanos utilizados para melhor inclusão escolar dos alunos Surdos.....</b>	<b>33</b>
<b>1.5.1</b>	<b><u>O papel do intérprete em função educacional.....</u></b>	<b>33</b>
<b>1.5.2</b>	<b><u>O Instrutor Surdo.....</u></b>	<b>38</b>
<b>1.6</b>	<b>As salas multifuncionais ou de recurso ou de atendimento especializado.....</b>	<b>41</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>45</b>
<b>2.1</b>	<b>A perspectiva discursiva.....</b>	<b>46</b>
<b>2.1.1</b>	<b><u>A noção de discurso para a AD.....</u></b>	<b>46</b>
<b>2.1.2</b>	<b><u>As modalidades do discurso.....</u></b>	<b>52</b>
<b>2.2</b>	<b>Das relações entre trabalho, exercício profissional do professor e linguagem.....</b>	<b>56</b>
<b>2.2.1</b>	<b><u>Saberes investidos e saberes constituídos.....</u></b>	<b>56</b>
<b>2.2.2</b>	<b><u>Os ingredientes da competência.....</u></b>	<b>61</b>
<b>2.2.3</b>	<b><u>O papel do professor.....</u></b>	<b>63</b>
<b>2.3</b>	<b>Linguagem e trabalho.....</b>	<b>66</b>
	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES</b>	
<b>3</b>	<b>REALIZADAS.....</b>	<b>71</b>
<b>3.1</b>	<b>Instituição investigada.....</b>	<b>71</b>
<b>3.2</b>	<b>Os sujeitos implicados na investigação.....</b>	<b>73</b>
<b>3.3</b>	<b>Instrução ao Sósia.....</b>	<b>74</b>

3.3.1	<u>Histórico</u> .....	74
3.3.2	<u>Realização e registro das instruções ao sócia</u> .....	77
3.4	<b>Critérios de análise</b> .....	78
3.5	<b>Aplicação dos critérios de análise</b> .....	79
3.6	<b>Comentários sobre as análises</b> .....	117
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	122
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	126
	<b>APÊNDICE A</b> – Projeto de mestrado apresentado à Coordenadoria de Educação da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro.....	134
	<b>APÊNDICE B</b> – Termo de consentimento livre e esclarecido..	145
	<b>APÊNDICE C</b> – Roteiro utilizado para a realização das Instruções ao Sócia.....	147

## INTRODUÇÃO

Entre 2006 e 2010 cursei, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a graduação em Letras – Português/Espanhol. Durante o referido curso, já em um período posterior à reforma das licenciaturas<sup>1</sup>, no qual se tenta diminuir a distância entre os cursos de formação e o exercício da profissão docente, fui levada a várias reflexões sobre minha futura atuação como professora. Contudo, uma das questões suscitadas por essas reflexões passou a receber, de minha parte, uma atenção maior. Trata-se do trabalho do professor junto a alunos com necessidades educacionais especiais<sup>2</sup>.

Seguindo a Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional em nosso país, esses alunos devem receber atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Logo, como professora, conclui ser necessário estar minimamente preparada para receber esses alunos em sala de aula.

Reconheço que trabalhar com esse tipo de alunato, qualquer que seja ele, tem suas especificidades, mas, influenciada pelas discussões realizadas, ainda durante a graduação, em disciplinas como Elaboração de materiais de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos Surdos e Práticas Pedagógicas de Educação Inclusiva, bem como por minha própria experiência como aluna e, agora, como professora de uma segunda língua, o Espanhol, vi, no trabalho com discentes Surdos, para quem a Língua Portuguesa é segunda língua<sup>3</sup>, um maior desafio à

---

<sup>1</sup> Para maiores detalhes sobre a reforma das licenciaturas nas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, ver texto de Sant'Anna & Daher (2009) e dissertação de mestrado de Perse (2011).

<sup>2</sup> No presente trabalho, sempre que fizermos referência às pessoas comumente chamadas de deficientes, utilizaremos a expressão “pessoas com necessidades educacionais”. Não que os termos sejam sinônimos, mas, pelo fato de que “deficiência, deficiente” reporta apenas à condição orgânica do indivíduo, ao passo que “pessoa com necessidade educacional especial” remete-nos à “demanda de um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que ela vivida” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 26), sendo assim, uma condição individual e específica, e não uma característica fixa e homogênea de determinado grupo definido em função de uma característica orgânica. Necessidades educacionais especiais, portanto “são aquelas demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado para o seu grupo de referência, precisam de diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais: recursos, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados, durante todo ou parte do seu percurso escolar” (idem, 2009, p. 25-6).

<sup>3</sup> Embora saibamos que alguns autores denominam a Língua Portuguesa (LP) para Surdos como língua estrangeira e outros como segunda língua, no presente trabalho, considerando tanto a LP como língua oficial de nosso país, bem como a proposta bilíngue presente nos documentos que orientam a educação nacional, a LP será considerada segunda língua (L2) para alunos Surdos.

minha atuação profissional, motivo pelo qual me debruço sobre o assunto no presente estudo.

Já decidida a trabalhar com alunos Surdos, restava saber o que seria abordado em relação ao seu processo de ensino/aprendizagem. Em busca de embasamento para meu recorte de estudos, ou seja, buscando definir meu objeto de investigação, comecei a procurar pesquisas que abordassem o trabalho do professor junto a esse tipo de alunato. Foi quando cheguei à dissertação de mestrado de Rosane Manfrinato, intitulada “A construção das normas: O trabalho de professores de Espanhol como Segunda língua (E/LE) junto a alunos deficientes visuais” (UERJ, 2008).

Embora a leitura do referido trabalho não tenha trazido informações sobre Surdez, sua leitura me fez deslocar a atenção para o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos Surdos. O fato me chamou a atenção, pois imaginei o quanto seria desafiador, em uma sala de aula regular, ensinar o mesmo idioma – a Língua Portuguesa – como língua materna para uns (para os ouvintes) e segunda língua para outros (Surdos).

Em relação a essa questão linguística, dentro da perspectiva inclusiva que norteia a educação no Brasil, em 2002, com a publicação da Lei nº 10.436, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS- passa a ser reconhecida como

forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (parágrafo único).

Porém, por outro lado, essa língua não poderá substituir a Língua Portuguesa (LP) em sua modalidade escrita, ou seja, duas línguas, a LP e a LIBRAS, entram na constituição dos saberes e da cidadania dos Surdos, sendo esta a língua de instrução dos discentes Surdos e o meio mais fácil de acessar os conteúdos do mundo, inclusive os educacionais, e aquela, segunda língua, em sua modalidade escrita, como prevê a Lei nº 10.436.

Todavia, na maioria das vezes, quando chegam à sala de aula, os Surdos não sabem língua alguma, o que dificulta a interação com os professores e com os outros colegas, além de exigir de nós, educadores, corresponsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem dos educandos, o desenvolvimento de técnicas que permitam sua efetiva inclusão escolar e, no nosso caso em particular - o de

professores de LP - o de meios para o ensino/aprendizagem dessa língua, de modalidade distinta da primeira língua<sup>4</sup> dos discentes Surdos – a LIBRAS, como é discutido ao longo desta pesquisa.

Seguindo, então, a busca por materiais que pudessem orientar a prática do professor de Português no trabalho com alunos Surdos, cheguei ao site do Instituto Helena Antipoff (IHA)<sup>5</sup>, órgão de Secretaria Municipal de Educação responsável pela Educação Especial em nossa cidade, pelo acompanhamento escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pela confecção de materiais e recursos e pela formação de professores da Educação Especial. Deparei-me com um *déficit* desse tipo de material, situação que me fez constatar outro problema: o do professor, que se vê diante da necessidade de aplicar a política nacional de Educação Inclusiva sem que haja um mínimo de orientações que o auxiliem nessa função, tendo de realizá-la a partir de sua própria experiência, de seu próprio saber.

Ainda na tentativa de encontrar orientações para o trabalho do professor, cheguei a um trabalho de Sueli Fernandes (2006) intitulado “Práticas de letramentos na educação bilíngue para Surdos”, que me instigou sobre a (im)possibilidade de alfabetização dos discentes Surdos da mesma maneira que os ouvintes e acabou por me oferecer os elementos que faltavam para o estabelecimento do tema do presente estudo investigativo: o trabalho de professores da alfabetização junto a alunos Surdos.

Uma vez selecionado o tema, somado ao problema do *déficit* de prescrições orientadoras do trabalho do professor junto a alunos Surdos, surgem as seguintes perguntas de pesquisa: diante do *déficit* de prescrições relacionadas à alfabetização de alunos Surdos, que normas os professores que já trabalham com esse tipo de alunato definem para si? Que normas compartilham? De que maneira posicionam-se diante daquilo que enunciam como norma em seu trabalho?

Através dessas perguntas de pesquisa, a presente dissertação objetiva identificar possíveis normas que vêm sendo estabelecidas e/ou compartilhadas

---

<sup>4</sup> Enfatizamos a LIBRAS como primeira língua dos surdos nascidos no Brasil, porque, como a maioria dos Surdos é filha de pais ouvintes, logo, para esse tipo alunato e, especificamente, para os Surdos nascidos no território nacional, a Língua Brasileira de Sinais é aprendida através de instrução formal, em uma sala de aula, com um professor/instrutor de LIBRAS que pode ou não ser falante nativo desse idioma, e não apenas através do contato com outros falantes nativos, desconfigurando-se, portanto, em termos teóricos, como língua materna, como defendem alguns autores.

<sup>5</sup> Para maiores informações sobre o IHA, ver <<http://ihainforma.wordpress.com/>>.

pelos professores que já atuam na alfabetização de alunos Surdos e de que maneira o docente constrói-se discursivamente ao falar sobre sua atividade de trabalho. Tendo como norte esses objetivos de pesquisa, a justificativa para a realização da presente pesquisa está na possibilidade de contribuição para o aperfeiçoamento da prática docente daqueles que atuam junto a alunos Surdos e daqueles que, mesmo sem essa atuação, interessam-se pelo assunto.

Tendo em vista o exposto nesta introdução sobre nosso tema de pesquisa, problemas a ele relacionado, objetivos a serem alcançados e justificativa para a realização desta investigação, nossa dissertação está organizada em três capítulos.

No primeiro capítulo, fazemos uma contextualização das questões envolvidas na educação bilíngue de discentes Surdos nas classes regulares de ensino. Para tal, baseando-nos, inicialmente, nas contribuições teóricas de Bess & Humes (2008), Moura (2000), Sacks (1998) e Strobel (2008) e nas legislações que orientam a educação nacional – leis 9.394/96 e 10.436/02 e decretos 5.626/05 e 6.949/09-, discutimos sobre as diferentes concepções de surdez e deficiência auditiva, enfatizando a concepção adotada na presente trabalho. Depois, fundamentados em Rocha (2007), Goldfeld (1997), Ferreira; Bueno & Pereira (2010), Teixeira (2008), Felipe (2009), Quadros (2005), Silva (2008) e Fernandes (2006), apresentamos um panorama da educação de Surdos no Brasil, abordando do oralismo ao bilinguismo.

Depois, considerando a afirmativa de Fernandes (2006, p. 6) de que “como minoria política usuária de uma língua sem *status* social, ou os Surdos apropriam-se da escrita ou seguem relegados à cidadania de terceira classe”, discutimos sobre alfabetização letramento e surdez, fundamentados em Soares (2004), Silva (2007), Britto (2007) e Barroso & Mandarino (2006), passando, em seguida, baseados nos documentos que orientam a educação no Brasil e em Ribeiro (1986), Silva (2010), Dias (1995) e Favero & Brenner (2013), à discussão sobre sua inclusão na Educação de Jovens e Adultos e terminamos abordando, também segundo a legislação em vigor em nosso país e também nas contribuições de Harrison (2006), Quadros (2004), Perse (2011), Santos & Guergel (2009) e Freitas (2010), as salas multifuncionais e os recursos humanos utilizados para uma melhor inclusão escolar do Surdo, como o intérprete em função educacional e o instrutor surdo.

Já no segundo capítulo, para fundamentação teórica e análise do *corpus*, partimos, em primeiro lugar, de uma visão discursiva de linguagem, como propõem os estudos foucaultianos (2008); de Giacomoni & Vargas (2010); Maingueneau

(2005); Daher (2009). Em segundo lugar, adotamos uma concepção de trabalho em que ele não é considerado simples execução de tarefas, mas, um processo de (re)construção de normas, em que o trabalhador é convocado a agir, fazendo “usos de si”, como pressupõe o enfoque ergológico do trabalho (CLOT, 2006; SCHWARTZ, 2002, 2004, 2011; SANT’ANNA & SOUZA-E-SILVA, 2007; TRINQUET, 2010; TELLES & ALVAREZ, 2004; CUNHA, 2010). Dentro dessa concepção de trabalho, discutimos também, baseados em Mandarino (2006), Tardif (2002), Dias (2008) e Daniellou (2002), sobre o papel do professor e sua atuação, enquanto trabalhador, para o estabelecimento de normas ascendentes. Por último, estabeleceu-se, a partir dos estudos de Nouroudine (2002), uma relação entre o fazer e o falar sobre o trabalho, ou seja, entre linguagem e trabalho, permitindo ao professor a utilização de recursos linguísticos para abordar o que (não) faz no seu trabalho.

No terceiro capítulo, destinado aos procedimentos metodológicos e às análises realizadas, apresentamos, em um primeiro momento, a instituição investigada - o CIEP José Pedro Varela; os sujeitos participantes da pesquisa; o histórico de nossa metodologia de coleta de dados - a Instrução ao Sósia e a maneira como as instruções ao sósia de nossa pesquisa foram realizadas e registradas. Na sequência, estabelecemos nossos critérios de análise e os aplicamos ao nosso *corpus* de análise, tentando sempre articular os pressupostos teóricos apresentados no segundo capítulo e o material encontrado nas instruções ao sósia realizadas. Baseados em nossas análises, fizemos, também neste capítulo, alguns comentários sobre os resultados encontrados, os quais sugerem uma relação entre linguagem e experiência de trabalho e mostram a dificuldade de construção de um coletivo de trabalho.

Seguindo este capítulo, estão nossas considerações finais, nas quais retomamos algumas discussões levantadas ao longo desta dissertação, bem como suas contribuições para o exercício docente, e apontamos também alguns estudos que podem ser desenvolvidos posteriormente, complementando e/ou aprimorando o nosso.

Feita esta apresentação inicial, deseja-se ao leitor uma leitura proveitosa deste material.

## 1. DAS QUESTÕES IMPLICADAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE DISCENTES SURDOS

Neste capítulo, as discussões sobre surdez dar-se-ão a partir da constatação da existência de diferentes concepções para os termos surdez e deficiência auditiva, procurando contextualizar seus diferentes usos nos dias atuais, bem como defender a concepção que será adotada no presente estudo.

Na sequência, procura-se situar, em primeiro lugar, a surdez no mundo da educação, com o objetivo de apresentar o processo de mudança ocorrido na percepção do que é Surdez e de qual seria a melhor maneira de ensinar os Surdos. Ainda dentro desse contexto, refletimos sobre o fato de que “como minoria política usuária de uma língua sem *status* social, ou os surdos apropriam-se da escrita ou seguem relegados à cidadania de terceira classe” (FERNANDES, 2006, p. 6), passando às discussões sobre letramento, alfabetização e Surdez.

Em seguida, problematizadas as questões linguísticas e educacionais envolvidas na instrução formal de discentes Surdos, que, durante tantas décadas, os submeteram a uma subeducação, passamos a abordar sua inclusão nas classes de educação de jovens e adultos.

Por fim, como outra medida adotada para minimizar as dificuldades enfrentadas pelos Surdos nas classes regulares de ensino, abordamos os papéis do intérprete em função educacional e do Instrutor Surdo.

### 1.1 Surdez e deficiência auditiva: diferentes concepções

*Falamos dos cegos, dos surdos, dos superdotados, entre outros com necessidades especiais, como aqueles que nos dão a oportunidade de nos tornarmos profissionais mais sensíveis sensorial, cognitiva e existencialmente (na ontologia do sujeito). E por quê? Porque nos ensinam uma nova lição: de que podemos ver com a audição, ouvir com o tato e tocar com os olhos, uma vez que nossos sentidos são passíveis de intercâmbio, numa intertextualidade que amplia nossas capacidades de comunicação*

Marta Feijó Barroso; Mônica Mandarinó(2006)

De acordo com a Lei 9.394 de 20/12/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação

abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 7).

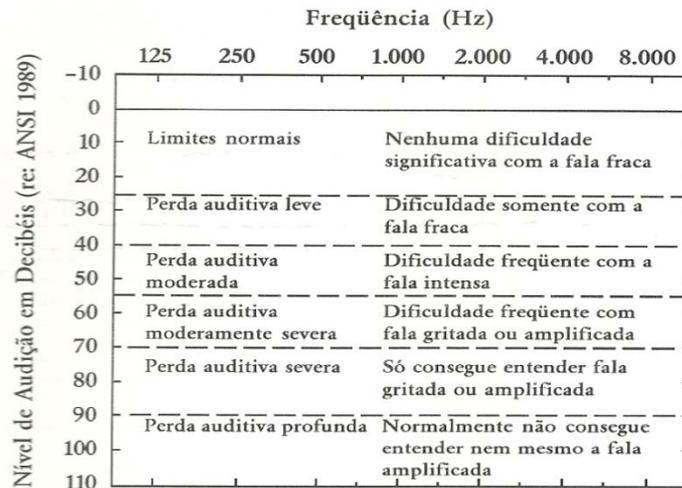
No que diz respeito à educação escolar, aquela que se desenvolve, predominantemente, em instituições próprias destinadas à instrução formal do indivíduo, está assegurado, como dever do Estado com a educação escolar pública, “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p.9). Atendimento esse que respeitará, entre outros, os princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência e na escola” e “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996, p. 8).

No caso do aluno Surdo, os princípios supracitados estão diretamente relacionados ao (re)conhecimento da utilização de uma língua de modalidade diferente da maioria ouvinte: a língua de sinais. Todavia, como nos mostram Bess & Humes (1998, p. 274) “quando se considera o método pelo qual as informações são transmitidas, torna-se evidente que o canal auditivo do professor para o aluno e de aluno para aluno é fundamental para a aquisição de uma educação na forma típica”, havendo, portanto, uma superposição em relação a uma minoria linguística sinalizante.

Temos aí a questão central para o desenvolvimento do presente trabalho: a dificuldade de inclusão de um aluno Surdo em uma sala regular de ensino, visto que esse tipo de alunato possui uma diferença marcante em relação aos demais alunos ouvintes: o uso de um tipo de comunicação, marcado, prioritariamente, pela experiência visual, distinto da Língua Portuguesa, predominantemente, de modalidade oral-auditiva. Porém, antes de começarmos a falar sobre a especificidade linguística dos alunos Surdos e atuação do professor junto a esse tipo de alunato, é necessário que nos detenhamos um pouco na questão do que vem a ser uma pessoa Surda, visto que coexistem várias definições, que implicam concepções diferentes de Surdez e, logo, de atuação junto a esse público alvo.

Iniciemos nossa discussão retomando o fato de que o ensino/aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais configurou-se, inicialmente, como campo do saber médico ou clínico, no qual o ser humano é avaliado, diagnosticado, classificado etiologicamente e encaminhado às terapias especializadas consideradas mais adequadas. Seguindo essa tendência, temos, no

que se refere ao sujeito Surdo, a seguinte classificação, baseada em sua deficiência/perda auditiva:



Quadro 1 – Classificação da deficiência auditiva em relação ao reconhecimento da fala (BESS; HUMES, 1998, p. 114).

Pelo exposto no quadro 1, percebe-se que a pessoa que possui uma perda de até 25 dB, está dentro dos limites considerados como “normais”, sem que apresente algum tipo de dificuldade na percepção da fala, e que uma perda superior a 25 dB já causaria algum tipo de dificuldade, o que pode gerar “efeitos negativos sobre a criança do ponto de vista educacional” (BESS; HUMES, 1998, p. 114). Com esse tipo de classificação, ratificam-se as dicotomias normal x anormal, são x deficiente.

Por outro lado, documentos oficiais orientadores das práticas pedagógicas com alunos Surdos, como o Decreto 5.626 de 22/12/05, que regulamenta a lei 10.436 de 24/04/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como forma de comunicação e expressão de pessoas surdas do Brasil, definem a pessoa Surda como “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais” (BRASIL, 2005, art. 2º) e a pessoa com deficiência auditiva como aquela que tem “perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (idem, capítulo 1, parágrafo único).

Assim, de acordo com o referido decreto, o Surdo seria diferente do deficiente auditivo, sendo aquele marcado não apenas por uma perda auditiva, mas, por uma característica sociocultural: o uso de LIBRAS e este, em contrapartida, apenas por

sua perda auditiva, prevalecendo o ponto de vista clínico/médico e, implicitamente, as práticas médicas (fonoaudiologia, implante coclear).

Porém, cremos que a melhor maneira de estudar e definir a Surdez seja olhá-la a partir do ponto de vista dos próprios Surdos. Karin Strobel (2008), autora Surda, explana que o termo “deficiente auditivo” (DA) é rejeitado pela comunidade Surda porque é um termo escolhido pela comunidade ouvinte para definir o Surdo em relação à sua capacidade ou não de ouvir, classificando-o em diferentes graus de Surdez e ratificando a Surdez como uma “deficiência a ser curada através de recursos como: treinamento de fala e audição, adaptação precoce de pares de amplificação sonora individuais, intervenções cirúrgicas como o Implante Coclear etc” (STROBEL, 2008, p. 36).

O termo deficiente auditivo traz, assim, todo um estereótipo social de falta de alguma coisa, da audição e, em alguns casos, da fala, que precisa ser normalizada, em detrimento da presença de algo, diferente, e que, em contrapartida, por isso mesmo, poderia acrescentar mais às outras pessoas: a existência de uma cultura e língua próprias.

Dessa maneira, a terminologia mais utilizada pelos sujeitos Surdos, como nos mostram Sacks (1998) e Moura (2000) é Surdo, com “S” maiúsculo (como o leitor já deve ter reparado ao longo da presente leitura), que representa a Surdez como experiência visual do mundo, traduzida na construção de uma identidade centrada na utilização de uma língua de modalidade visuoespacial: a Língua de Sinais.

Strobel (2008), em seu trabalho *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*, apresenta-nos várias definições para “Ser Surdo” feitas por outros Surdos, as quais ratificam a distância existente entre Surdo e surdo, sujeito definido apenas em função de sua perda auditiva. Entre elas:

- “representação como sujeitos linguísticos e culturais diferentes, pertencimento ao povo surdo” (p. 19);
- (...) “sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda” (...) (STROBEL *apud* STROBEL, 2008, p. 13);
- “O grau de perda auditiva importa relativamente pouco. O que é importante, e o que é considerado como evidência básica para pertencer ao grupo dentro da

comunidade maior é o uso de uma linguagem de sinais” (WRIGLEY *apud* STROBEL, 2008, p. 35).

É com esse intuito, o de ratificar a Surdez como política de diferença, de identidade cultural, e não como sinônimo de inferioridade, fugindo das práticas ouvintistas opressivas e afastando-nos da ideia de que os Surdos devem se adequar à maioria ouvinte, é que se abre espaço, no presente trabalho, para a discussão sobre o papel desempenhado pelo professor na inclusão desse tipo de alunato nas classes regulares de ensino, principalmente, em suas séries iniciais, momento em que se dá, na maioria dos casos, tanto o ensino/aprendizagem de sua primeira língua, a língua de sinais, como da língua do grupo ouvintista no qual está inserido. Porém, antes de nos atermos ao trabalho do professor, detenhamo-nos um pouco mais à história escolar dos Surdos no Brasil.

## **1.2 A educação formal dos Surdos: do oralismo ao bilinguismo**

*São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo*

Brasil (2005)

De acordo com Rocha (2007), a educação dos Surdos no Brasil inicia-se em 1852, com a chegada do educador Surdo francês E.Huet<sup>6</sup>, que apresenta, em 1855, ao Imperador Pedro II um relatório demonstrando a intenção de criar uma escola para Surdos no Brasil, fato que ocorrerá em 1857, com a criação do Instituto Imperial para Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES-, no Rio de Janeiro. Influenciado pelos ideais do abade Charles Michel de L’Epée, que instituiu o primeiro Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Paris, E.Huet incentiva, durante os primeiros anos do atual INES, a utilização do alfabeto manual francês, entendido como o meio mais fácil, seguro e direto de comunicação dos Surdos.

---

<sup>6</sup> Mantivemos a abreviação do primeiro nome do educador, pois, como mostra Rocha (2007, p. 28), não se sabe se seu nome era Ernest ou Eduard.

Porém, em 1880, antes mesmo que o alfabeto manual francês fosse aprendido, no Brasil, pelos Surdos do então Instituto Imperial, é realizado o Congresso Internacional de Surdos, em Milão, e uma nova corrente na educação de Surdos é estabelecida: a oralista. De acordo com Goldfeld (1997), o oralismo fundamenta-se na crença de que a única comunicação desejável para o Surdo é a oral, devendo ser ignorado todo tipo de comunicação manual. A filosofia oralista predominou, no mundo, durante quase 100 anos e, no Brasil, começou a ser utilizada em 1911. Até que, em 1960, despontam novos estudos sobre as línguas de sinais e sobre as propostas pedagógico-educacionais, que culminam, em 1970, na Comunicação Total.

Trazida para o Brasil pela educadora de Surdos Ivete Vasconcelos, da Universidade de Gallaudet, nos Estados Unidos, em visita ao Brasil, a Comunicação Total é definida por Ferreira; Bueno & Pereira (2010, p. 73) como a “prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos para discentes surdos, de modo que possam se expressar em suas modalidades preferidas”.

Durante os anos de utilização da Comunicação Total, os estudos sobre as línguas de sinais são aprimorados até que, em 1980, de acordo com Teixeira (2008), sob a influência dos estudos da linguista Lucinda Ferreira Brito, sobre a Língua Brasileira de Sinais, e da professora Eulália Fernandes, sobre a educação de Surdos, passa-se a defender o bilinguismo, que consiste no ensino de duas línguas: primeiramente, a de sinais e, posteriormente, a língua do grupo ouvinte no qual o Surdo está inserido, em nosso caso, a Língua Portuguesa (LP).

Paralelamente a todo esse processo de mudança na concepção do que seria a melhor metodologia para o ensino dos Surdos, estes mesmos foram se mobilizando, como nos mostra Felipe (2009), pelo reconhecimento de sua especificidade linguística. Fato alcançado em 2002, com a publicação da Lei nº 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS- como

forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002, parágrafo único).

Fica, assim, instituído o reconhecimento da LIBRAS como primeira língua dos Surdos do Brasil. Porém, por outro lado, essa língua não poderá substituir a Língua

Portuguesa (LP) em sua modalidade escrita, ou seja, duas línguas, a LP e a LIBRAS, entram na constituição dos saberes e da cidadania dos surdos, sendo esta a língua de instrução dos discentes Surdos e o meio mais fácil de acessar os conteúdos do mundo, inclusive os educacionais, e aquela, segunda língua, em sua modalidade escrita, permitindo o acesso aos conteúdos nesta língua, como prevê a Lei nº 10.436.

Em 2005, essa lei é regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, que dispõe, entre outros, sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de Fonoaudiologia e de formação de professores e profissionais para o exercício do magistério, nos níveis superior (Licenciaturas e Pedagogia) e médio; sobre a formação do professor e do instrutor de LIBRAS; sobre o uso e difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação.

Passado um ano da publicação do referido decreto, é promulgada, em Nova Iorque, pela Assembleia das Nações Unidas, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Em 2007, o Estado Brasileiro assina os termos da referida Convenção e seu Protocolo facultativo. Em 2009, esse texto é reproduzido, *ipsis litteris*, em nosso país, através do Decreto 6.949 de 2009.

Cabe destacar que, no Brasil, o decreto supracitado tem valor de emenda constitucional, o que significa dizer que todos os atos normativos anteriores a ela devem ser vistos à sua luz. Com isso, em relação à educação formal de alunos Surdos, fica claro, conforme artigo 24º da Convenção de Nova Iorque (2007) e do Decreto 6.949 (2009), abaixo transcrito, o comprometimento do Estado em ofertar Educação Bilíngue.

(3) Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados tomarão medidas apropriadas, incluindo:

(...)

(b)Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;

(c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (ONU, 2007; BRASIL, 2009, não paginado).

Porém, se, na teoria, a questão do bilinguismo já é aceita, na prática, em função tanto da falta de professores bilíngues - conhecedores da disciplina/curso em

que se formaram e da língua de sinais, o que dificulta a plena inserção da educação bilíngue em nosso país, já que os conteúdos escolares passarão, primeiro, pela LP, em sua modalidade oral, e, depois, para a Libras, ficando, por muitas vezes, essa tradução por conta do intérprete em função educacional, que, em inúmeros casos, não possui formação pedagógica - como de um mito de monolinguismo que ainda prevalece em nosso país e que desconsidera minorias linguísticas, como indígenas, imigrantes e sinalizantes, os fatos se dão de maneira diferente, pois, como demonstra Quadros (2005):

a língua de sinais brasileira parece estar sendo admitida, mas o português mantém-se como língua mais importante nos espaços escolares. Inclusive, percebe-se que o uso “instrumental” da língua de sinais sustenta as políticas públicas de educação de surdos em nome da “inclusão. (...) A língua de sinais, ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com papel principal. As implicações disso no processo de ensinar-aprender caracterizam práticas de exclusão (p. 31).

Além desse problema da aparente aceitação da língua de sinais, problemas semelhantes, relacionados à implementação das políticas públicas, dificultam seu estabelecimento como língua de instrução dos Surdos. Silva (2008) aclara bem essas dificuldades ao escrever que a partir

da ideia equivocada de que os surdos podem aprender (a Língua Portuguesa) estando apenas em contato com ouvintes na sala de aula, sem a mediação da língua de sinais, faltam programas de formação pedagógica e linguística para professores [...] (p. 30).

A essas dificuldades apresentadas por Silva (2008), Fernandes (2006, p. 6) acrescenta outra: o fato de que “como minoria política usuária de uma língua sem *status* social, ou os Surdos apropriam-se da escrita ou seguem relegados à cidadania de terceira classe”. Dentro desse contexto de aquisição da escrita pelo Surdo, uma discussão sobre letramento, alfabetização e Surdez torna-se necessária.

### **1.3 Sobre letramento, alfabetização e Surdez**

*Toda a educação e tudo em educação é política. A questão, então é saber de que lado se põe a voz que enuncia este ou aquele fato: do lado de um modelo de educação para adequação ou do lado de uma educação para a transformação*

Simone Gonçalves de Lima da Silva (2008)

São muitos os caminhos pelos quais as crianças podem adentrar no mundo da escrita. Algumas, incentivadas pela própria curiosidade, o conhecem por autodidatismo; outras, por orientação e incentivo familiares. Porém, a

grande maioria das crianças precisa da escola e um ou mais professores para tornarem-se leitoras 'de verdade'. Tanto é assim que as famílias, principalmente, as mais humildes, matriculam seus filhos na escola para que aprendam a ler, escrever e a contar (SILVA, 2007, p. 2).

E, por que será que cresce esse interesse pela educação escolar? A verdade é que boa parte das pessoas, em uma sociedade capitalista como a nossa, já reconhecem que quanto mais dominam as competências de leitura e escrita, melhores são suas condições de vida e de trabalho. O que significa dizer que a escolarização virou uma exigência do próprio modelo de sociedade em que vivemos.

De maneira a ratificar nossa opinião, citamos Britto (2007), que escreve que

a demanda por educação resulta das necessidades do próprio modelo de sociedade. Do ponto de vista do sistema, a escolarização é necessária para que o indivíduo seja mais produtivo, para que saiba seguir instruções e movimentar-se no espaço urbanoindustrial, para que possa consumir produtos e respeitar ou assumir os valores hegemônicos. Por outro lado, do ponto de vista do trabalhador, enquanto indivíduo, a escolarização se impõe como condição de participação no mercado de trabalho. Se a escolarização não garante emprego de ninguém, nenhuma ou pouca escolarização é um fator de impedimento ao trabalho (p. 23).

Além disso, como vivemos em uma sociedade que se mostra cada vez mais escriturística, com a presença maçante da escrita nas esferas pessoal, social e profissional, que exige de nós um conhecimento que não é universal e único para toda e qualquer situação, aquele que não sabe ler/escrever fica excluído, marginalizado, o que justifica nosso interesse por assuntos como a alfabetização e o letramento.

Mas, o leitor deve estar se perguntando o porquê do interesse por esse nível escolar? Primeiro, porque o Brasil, em 2003, de acordo com os dados do último censo demográfico realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), tinha 11,6% de sua população analfabeta, entre brasileiros com quinze anos ou mais, o que lhe confere, infelizmente, o título de um dos líderes do analfabetismo e, depois, porque, mesmo quando a população abordada é a que ainda frequenta a escola, o nível de domínio da escrita e da leitura ainda é, no

mínimo, preocupante. Explicados os motivos que nos levaram a refletir sobre o tema, passemos à discussão sobre alfabetização e letramento.

Inicialmente, é necessário considerar que o conceito de alfabetização não se manteve o mesmo ao longo de toda a história educacional brasileira. Dessa maneira, por exemplo, em, nosso país, no início do século XX, eram consideradas alfabetizadas as pessoas que sabiam escrever seu próprio nome; já por volta de 1940, como aquelas que sabiam ler e escrever um bilhete simples, o que já enfatiza não apenas o domínio da leitura e da escrita, mas, seu uso em determinada prática social, e, desde o Censo de 1950 até hoje, os níveis de alfabetização funcional da população brasileira são apresentados de modo a combinar a leitura/escrita de pequenos textos, como um bilhete simples, relacionados ao dia a dia, e os anos de escolarização, o que quer dizer que, a partir desse critério, considera-se que os anos de estudo mostram tanto o que uma pessoa aprendeu a ler e a escrever, como o uso que faz dessas práticas. É de onde começa a extensão do conceito de alfabetização ao conceito de letramento.

Dessa maneira, a partir de 1980, curiosamente, no Brasil, e em vários países do mundo, distantes geograficamente e culturalmente, além de distintos economicamente, como Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra, inicia-se um processo marcado pela necessidade de reconhecimento e nomeação das práticas de leitura e escrita para além da aprendizagem do sistema de escrita. Porém, Soares (2004)<sup>7</sup> enfatiza que, se houve coincidência no momento histórico, o mesmo não aconteceu em relação ao contexto de surgimento.

Feita essa afirmativa, Soares (2004) explica que, nos países de Primeiro Mundo,

as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita (p.6).

**Já no Brasil, o movimento seguiu direção contrária:**

o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita,

---

<sup>7</sup> Livre-docente em educação, professora titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, dessa Faculdade. Autora de vários artigos, capítulos de livros e livros sobre ensino da língua escrita.

desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização (idem, p.7).

Assim, nos países de Primeiro Mundo, alfabetização e letramento mantêm suas especificidades, ficando aquela relacionada à “aprendizagem inicial da leitura e da escrita” e este ao “domínio das habilidades de uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p. 7). Já no Brasil, devido ao contexto histórico de surgimento, esses conceitos mesclam-se, como se fossem um só, como demonstrado ao comentar sobre o critério utilizado pelos censos para a definição da população funcionalmente alfabetizada de nosso país.

Essa mescla dos conceitos também tem sido utilizada pela mídia, desde, aproximadamente, 1990, ao analisar dados relativos à alfabetização fornecidos pelos censos realizados em nosso país. Sendo assim, é comum, em matérias jornalísticas, a utilização de termos como “semianalfabetos”, “analfabetos funcionais”, “iletrados”, “desqualificados”, que questionam o que seria uma pessoa alfabetizada, bem como os índices de analfabetismo divulgados.

Relevante também é observar que, na produção acadêmica brasileira, os conceitos de alfabetização e letramento quase sempre são estudados, apresentados e definidos um em relação ao outro. Dessa maneira, alguns especialistas no assunto, como Emilia Ferreiro<sup>8</sup>, rejeitam a coexistência dos termos e afirmam que a alfabetização está contida no letramento e vice-versa, desde que se compreenda por alfabetização processo que está além do simples domínio grafofônico e que se aceite o letramento como fenômeno que inclui o domínio inicial do sistema de escrita.

Outros, porém, como Magda Soares, enfatizam que a utilização dos dois termos, mantendo as especificidades de cada um, sem com isso deixar de tratá-los como processos indissociáveis e simultâneos, é algo mais válido. Assim, pelas colocações de Soares (2004) em seu texto *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, pode-se dizer que a alfabetização estaria relacionada à instrução explícita para a aprendizagem da escrita alfabética e ortográfica, à relação fonema-grafema, à prática da leitura, à compreensão do vocabulário, e o letramento à “participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de

---

<sup>8</sup> Psicolinguística argentina cujos estudos focam-se nos mecanismos cognitivos relacionados à leitura e à escrita. Estudiosa de grande importância no ensino brasileiro.

habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (p. 16).

Apesar da distinção, Soares (2004) afirma que a alfabetização só é possível

no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (p. 14)

Até aqui, falamos da alfabetização e do letramento, de maneira geral, em referência ao aluno que, quando chega à sala de aula, já tem algum conhecimento, o oral e o auditivo, da língua que lhe será ensinada. Mas, como será que ocorre esse processo com alunos Surdos, uma vez que estes não conhecem os fonemas da Língua Portuguesa e estão, assim, impossibilitados de fazer a já mencionada relação fonema-grafema?

Considerando que as metodologias mais utilizadas para alfabetização envolvem a relação entre som e letra – estabelecendo-se uma relação quase que unívoca entre o que as crianças falam e escrevem ou o contrário, e que os mesmos recursos utilizados para a alfabetização de alunos não-surdos são utilizados para a instrução formal de crianças Surdas, Fernandes (2006) destaca que **“não é possível ensinar os surdos a ler e a escrever alfabetizando-os”**<sup>9</sup> (p. 8).

Tendo isso como pressuposto, ela explica que as tradicionais metodologias de alfabetização partem da oralidade e da audição como meio para se chegar a um fim: a aprendizagem da leitura e da escrita. Fato que se torna impossível para os Surdos uma vez que esses constroem sentidos não através da audição, mas, através de processos visuais de significação.

Dessa maneira, ela explica que

a condição diferenciada dos surdos que aprendem a ler e escrever o português sem passar pelo conhecimento fonológico da língua é denominada como a de ‘leitores não alfabetizados’. Isso significa que são leitores competentes em uma primeira língua não-alfabética e dominam a forma escrita de outra língua alfabética, sem conhecer os sons de sua grafia (FERNANDES, 2006, p. 8).

É essa condição dos Surdos como “leitores não alfabetizados” a justificativa para que Fernandes (2006) prefira o termo letramento à alfabetização para referir-se ao processo de ensino/aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa para Surdos, o qual, de maneira igual ao letramento de alunos não-Surdos, passaria

---

<sup>9</sup> Grifo meu.

por práticas sociais significativas, sendo a grande diferença a utilização da “rota lexical” (reconhecimento visual das palavras a partir de sua forma ortográfica e sua ligação imediata a um conceito, sem que seja necessário o reconhecimento da estrutura sonora), em detrimento da rota fonológica (relação letra-som).

Temos aí, uma mudança de perspectiva que nos faz voltar a questões tão discutidas, mas, nunca esgotadas, como a formação do professor. Estaremos preparados para adaptação de material, utilização de novas metodologias para o ensino de LP para Surdos e, principalmente, para o convívio com o diferente, que nos desinstala e nos faz refletir sobre tudo o que havíamos aprendido até então e que julgávamos ser o suficiente?

Preparados, acho que nunca estaremos, pois sempre há algo a aprender e/ou aperfeiçoar quando aceitamos que nós, professores, somos aqueles que “sabendo algo, preocupamo-nos em levar outras pessoas a adquirir este saber, ou seja, conduzimos outras pessoas no caminho da aprendizagem<sup>10</sup>” (BARROSO; MANDARINO, 2006, p. 21).

É por isso que cremos que uma educação inclusiva, que nos leve a refletir sobre a necessidade dos outros, sem excluí-los ou tentar enquadrá-los em parâmetros tidos como normais, é condição *sine qua non* “para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade, a equidade e a solidariedade” (BRASIL, 1998, p. 35), além de nos levar ao aprimoramento pelo desafio do novo, do “difícil”.

Por essa breve apresentação de algumas dificuldades enfrentadas na questão linguística e educacional dos Surdos, já se pode imaginar a subeducação a que foram submetidos durante décadas. Assim, objetivando minimizar a distorção séria/idade em que muitos se encontram, bem como acelerar o processo de alfabetização e letramento dos Surdos que chegam à escola, esses discentes passam a ser matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

---

<sup>10</sup> Fiz algumas adaptações para passar a frase da 3ª pessoa do singular para a 1ª do plural, de maneira a me incluir no grupo do qual faço parte: o dos professores.

#### **1.4 Sobre a EJA e a educação formal de alunos Surdos no município do Rio de Janeiro**

*A inclusão dos surdos não é um fato que envolve somente as pessoas que apresentam esta necessidade educativa especial, mas também diz respeito às famílias, professores, funcionários e toda comunidade escolar, na medida que a instituição escola tem como função construir uma sociedade justa e igualitária.*

Cecília SuekoMiyake Fukushima (2008)

A Educação de Jovens e Adultos na Rede municipal de ensino do Rio de Janeiro foi iniciada em 1985, na época como Projeto de Educação Juvenil (PEJ), como parte do Programa de Educação Especial – PEE, sob a coordenação do educador Darcy Ribeiro. Destinava-se ao atendimento de jovens, oriundos de classes populares, egressos do ensino regular primário ou que nunca tinham frequentado a escola e com idade entre 15 e 20 anos. Segundo o PEE, o PEJ justificava-se pela existência de milhares de analfabetos nessa faixa etária afastados dos benefícios da educação e da cultura e propícios, muitos deles pelas dificuldades de entrada no mercado de trabalho, a desvios de conduta social.

Tinha, como proposta pedagógica inicial, o desenvolvimento da alfabetização, seguindo uma articulação interdisciplinar e os pressupostos teóricos de Paulo Freire, explorando a leitura e a escrita, levando o aluno à utilização consciente do código gráfico, bem como à tomada crítica de consciência da sociedade e do mundo (RIBEIRO, 1986).

Em 1987, atendendo às solicitações dos profissionais de educação e dos próprios alunos, O PEJ foi ampliado da alfabetização para os conteúdos das últimas séries do primeiro segmento de Ensino Fundamental – EF - (até o atual 5º ano), atendendo tanto alunos que tinham vencido o processo inicial de alfabetização no PEJ ou fora dele, ficando organizado em dois blocos: Bloco I, abrangendo áreas como Linguagem, Matemática, Realidade Social e Cidadania, Saúde, Educação Física e Cultura, todas relacionadas à dinâmica da alfabetização propriamente dita, e Bloco II, onde a leitura e a escrita eram ampliadas para os conteúdos curriculares do primeiro segmento do EF. Porém, com toda essa estrutura, o PEJ ainda não era reconhecido pelo Conselho Municipal de Educação.

Dessa maneira, nesse momento inicial do PEJ, que compreende o período de 1985 a 1991, não havia a possibilidade de certificação e os alunos eram encaminhados para a 5ª série do ensino regular– atual 6º ano -, principalmente, através do Ensino Supletivo (ES), de maneira que coexistiram, por falta de diretrizes curriculares claras, as classes do PEJ, de ensino regular noturno e do ES (fato possibilitado pela lei 5.692 de 1971, que permitia, no município do Rio, a expulsão de alunos com mais de 14 anos, ainda que incompletos, para o ensino regular noturno ou ES, causando uma grande confusão histórica entre as três modalidades de ensino apresentadas ao leitor neste parágrafo – educação de jovens e adultos, ensino noturno regular e supletivo).

Ainda assim, com todos os problemas, como a falta de certificação, o PEJ, que, inicialmente, funcionava, no horário noturno, em 20 CIEPs do município do Rio de Janeiro, com, no máximo, 20 turmas por CIEP e 15 alunos por turma, apenas sete anos depois, já funcionava em 45. O problema é que mesmo com um número razoável de alunos matriculados, em 1992, o PEJ já não funcionava como planejado.

De acordo com Dias (1995), a partir de 1990, algumas atividades como Educação Física e Artística deixaram de ser desenvolvidas por professores do PEJ e passaram a ser desenvolvidas por professores do ensino regular diurno, sem entendimento claro dos objetivos do PEJ. Além disso, com as eleições para prefeito e governador realizadas entre 1992 e 1996, as forças conservadoras retornam ao poder, significando um processo de mudança radical no projeto político do Estado e do município, que teve, entre outras consequências, a reestruturação da Secretaria Municipal de Educação, ficando o foco na Educação Infantil, e o quase que abandono do PEJ e dos CIEPs, deixando o PEJ de ser um programa para ser um projeto do setor de Programas Sociais.

Durante esse período, de 1992 a 1996, a situação permanece a mesma. Até que, em 1996, a partir de um convênio ente SME/RJ e o MEC, recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) são destinados à Educação de Jovens e Adultos, possibilitando o I Encontro de Jovens e Adultos, que reuniu instituições governamentais e não governamentais no debate de propostas de ação.

Em 1997, acontece o II Encontro de Jovens e Adultos e são discutidos assuntos como a ampliação do PEJ para o segundo segmento do ensino fundamental, garantindo aos alunos a conclusão desse nível de ensino e consequente reestruturação da Educação de Jovens e Adultos. Objetivando a

concretização desses novos desafios, a SME/RJ remete ao MEC proposta de novo convênio, no qual requer recurso, através do FNDE, para ampliação do PEJ I e criação do PEJ II, além de formação específica para professores atuantes na EJA e elaboração de material didático próprio para esse tipo de ensino.

O convênio é assinado e é proposta a seguinte estruturação:

PEJA I (1º segmento)	BLOCO I (Interdisciplinar, com apenas um professor por turma)	- Alunos que nunca frequentaram a escola. - Alunos que não concluíram o processo inicial de alfabetização.
	BLOCO II (Interdisciplinar, com apenas um professor por turma)	- Alunos oriundos do Bloco I. - Alunos com comprovação de escolaridade de 1ª e 2ª séries. - Alunos sem comprovação de escolaridade, que já tenham alcançado o processo inicial de alfabetização.
PEJA II (2º segmento)	BLOCO I (Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências Sociais / Saúde, Linguagens Artísticas)	Unidade de progressão I Unidade de progressão II Unidade de progressão III
	BLOCO II (Língua Portuguesa, História e Geografia, Matemática, Ciências, Língua Estrangeira Moderna)	Unidade de progressão I Unidade de progressão II Unidade de progressão III

Essa estrutura foi regulamentada pelo Conselho Municipal de Educação/RJ, através da deliberação 03/99, que também garante a documentação retroativa a todos que frequentaram o PEJ e estabelece a faixa etária de 14 a 22 anos para o PEJ I e de 14 a 25 para o PEJ II. Só anos mais tarde, em 2005, em atendimento tardio à LDB/96 e à própria demanda social, com o parecer 6 do mesmo conselho de Educação, o atendimento educacional é ampliado também para os adultos. Alterando-se o nome de PEJ para PEJA. Por todo esse processo de reformulação ocorrido entre 1996 e 2005, o período compreendido entre esses anos é visto como o terceiro e último da Educação de Jovens e Adultos.

Atualmente, o projeto destina-se ao atendimento de jovens e adultos que não tiveram acesso à escola em idade apropriada e que desejam concluir o ensino

fundamental, não sendo estabelecidos limites máximos de idade, apenas mínimos (14 anos para o PEJA I e 17 para o PEJA II). E, em alguns casos, esse atendimento já é feito também durante o dia, para o atendimento de trabalhadores empregados no período noturno e de donas de casa e/ou mães que não tem com quem deixar seus filhos à noite.

Um fato, porém, não muito abordado sobre a EJA é que muitos alunos com necessidades educacionais especiais, que também não tiveram acesso à escola em idade apropriada e/ou que apresentam grande distorção série/idade e/ou que evadiram por problemas de repetência/reprovação, passam a ser matriculados nas classes de Educação de Jovens e Adultos.

No Rio de Janeiro, a matrícula desse tipo de alunato ocorre desde 2002 e, atualmente, de acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação, o PEJA de nossa cidade conta com 28.559 alunos, sendo 693 alunos com necessidades educacionais especiais incluídos<sup>11</sup>.

Praticamente no mesmo período em que há essa inclusão dos alunos Surdos nas classes de jovens e adultos (2002) ocorre também o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua dos Surdos nascidos no Brasil e objetivando minimizar as dificuldades vivenciadas nas escolas, tanto pelos alunos Surdos como pelos professores e demais profissionais envolvidos na gestão escolar, alguns recursos humanos passam a ser incorporados ao espaço escolar, como o intérprete Surdo e o Instrutor Surdo, cujas funções discutimos nos subitens que se seguem.

## **1.5 Recursos humanos utilizados para uma melhor inclusão escolar do Surdo**

### **1.5.1 O papel do intérprete em função educacional**

*A atividade do tradutor pode ser pensada como um ato marcado por um dilema de evitar tanto impor o modo de ser de uma dada cultura, repetindo palavras e metáforas que vêm de outra cultura, como impor ao texto a ser traduzido o modo de ser de sua própria cultura, matando “o estilo e as ênfases do conjunto”. Logo, manter esse difícil equilíbrio é necessariamente um ato ético, um ato de resposta e de*

---

<sup>11</sup>Dados da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=96310>>.

*responsabilidade, um ato de arbitragem honesta, de negociação entre culturas que busca chegar ao acordo que é o texto fiel.*

Adail Sobral (1990)

Como mostram os estudos de Harrison (2006), no Brasil, é por volta dos anos 80 que se observa a presença do intérprete de língua de sinais, a qual se limitava, em grande parte, ao trabalho voluntário de pessoas amigas ou parentes de Surdos, que se propunham a fazer, gratuitamente, a interpretação-tradução LIBRAS-Português / Português-LIBRAS.

Por não haver, oficialmente, o reconhecimento dessa profissão, uma vez que a LIBRAS ainda não era reconhecida como primeira língua dos Surdos nascidos no Brasil, não havia também formação específica para esse profissional, cuja formação acabou ficando a cargo das igrejas, principalmente, das evangélicas ou protestantes, por um longo período.

Em 2002, com o reconhecimento oficial da LIBRAS como língua das comunidades Surdas brasileiras e consequente garantia de atendimento e tratamento adequados aos Surdos nas instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos, é dado, de acordo com Quadros (2004), um passo inicial para o processo de reconhecimento e formação do profissional intérprete de LIBRAS.

Dois anos depois, em 2004, é proposto à Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 4673 (doravante, PL 4673/04), solicitando reconhecimento da profissão de intérprete da Língua Brasileira de Sinais, de acordo com o qual,

Fica reconhecido o exercício da profissão de Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras, com competência para realizar a interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação de LIBRAS e Língua Portuguesa, com as seguintes atribuições: I – efetuar comunicação entre surdos e ouvintes; surdos e surdos; surdos e surdos-cegos; surdos-cegos e ouvintes, através da Língua Brasileira de Sinais para a Língua Oral e vice-versa;  
II – interpretar, em Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais, viabilizando o acesso aos conteúdos curriculares, desenvolvidas nas instituições de ensino que ofertam educação fundamental, de ensino médio e ensino superior (BRASIL, 2004, p. 1);

O referido PL também propõe que os intérpretes sejam habilitados em curso superior ou de pós-graduação, em instituição regularmente reconhecida pelo MEC, e que, além desta habilitação atendam aos seguintes requisitos:

I - domínio da língua de sinais; II - conhecimento das implicações da surdez no desenvolvimento do indivíduo surdo; III - conhecimento da comunidade surda e convivência com ela; IV - filiação a órgão de fiscalização do exercício desta profissão; V - noções de linguística, de técnica de interpretação e bom nível de cultura; VI - habilitado na interpretação da língua oral, da língua de sinais, da língua escrita para a língua de sinais e da língua de sinais para a língua oral (BRASIL, 2004, p. 2).

Paralelamente a esse início de organização dos intérpretes de LIBRAS no Brasil, constata-se, como destaca Harrison (2006), que

(...) um aumento no número de Surdos frequentando universidades, ou, talvez, seja mais adequado pensar que o crescente ingresso de Surdos no ensino superior tenha colocado aos intérpretes a necessidade de melhor se organizarem para responder a esta nova demanda (p. 50)

Esse crescimento da comunidade escolar Surda acaba por impor desafios para o intérprete de LIBRAS, que se vê diante da necessidade de interpretar conteúdos acadêmicos, conceitos e reflexões até então desconhecidos por ele, pois, como demonstram os estudos de Perse (2011) e de Lacerda & Bernardino (2009), a maioria dos intérpretes não tem nível superior e trabalha para uma formação profissional na qual ele mesmo não foi qualificado.

Frente a esse novo desafio, Harrison (2006) relata que houve a necessidade de reuniões entre intérpretes, Surdos, professores e profissionais interessados em educação para trocar experiências, esclarecer dúvidas e até mesmo para pedir à comunidade Surda a criação de novos sinais a serem partilhados na vida universitária. A LIBRAS passa, então, por um processo de evolução, principalmente, no aspecto lexical, o que coloca em foco outra questão: a competência do intérprete.

Discutir a competência de um trabalhador é uma questão mais complexa do que se possa imaginar, já que, como propõe a abordagem ergológica<sup>12</sup>, ela não envolve apenas uma qualidade individual, mas, um conjunto de ingredientes diversos. Reconhecendo a impossibilidade de abarcar todos esses ingredientes, dedicamo-nos, nas linhas que se seguem, à discussão de apenas um deles: a formação do intérprete de LIBRAS como fator importante na constituição de um bom profissional.

Em 2005, com a publicação do Decreto 5.626 de 22 de dezembro, que regulamenta a Lei 10.436 de 24/04/01, a Lei de LIBRAS, fica oficialmente decretada, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica e da educação

<sup>12</sup> A abordagem ergológica do trabalho será melhor detalhada no capítulo 3. Todavia, discutir sobre a “competência” do intérprete faz-se necessário neste subitem.

superior, a presença do tradutor e intérprete de LIBRAS-LP, de maneira a viabilizar o acesso à informação, comunicação e educação de alunos Surdos. Para tal, fica ratificada a necessidade de formação em curso superior, agora, especificado: curso superior de Tradução e Interpretação, como habilitação em LIBRAS-LP.

Porém, em 2010, cinco anos depois da publicação do decreto supracitado, é aprovada, em 1º de setembro, a Lei 12.319, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de LIBRAS, e o requisito de nível superior é vetado. Entre os motivos apresentados para o veto têm se que:

O projeto dispõe sobre o exercício da profissão do tradutor e intérprete de libras, considerando as necessidades da comunidade surda e os possíveis danos decorrentes da falta de regulamentação. Não obstante, ao impor a habilitação em curso superior específico e a criação de conselhos profissionais, os dispositivos impedem o exercício da atividade por profissionais de outras áreas, devidamente formados os termos do art. 4º da proposta, violando o art. 5º, inciso XIII da Constituição Federal (BRASIL, 2010ª, art. 8º).

Passam a ser aceitos, então, como intérpretes e tradutores de LIBRAS-LP, os profissionais, de nível médio, com:

I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação (BRASIL, 2010b, art. 4º).

Além dessa formação, os intérpretes e tradutores de LIBRAS-LP terão de realizar exame de proficiência, conhecido como Prolibras, que “deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes Surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior” (BRASIL, 2010b, art. 5º, parágrafo único). Esse exame objetiva avaliar a compreensão e a produção na LIBRAS e é a única certificação profissional oficial existente em nosso país.

A formação do intérprete e tradutor de LIBRAS-LP mostra-se, portanto, bastante preocupante. Primeiramente, porque ao interpretar para a LIBRAS o que é falado em Português e ao traduzir para a LP o que é sinalizado em LIBRAS, o intérprete, entendido como “‘agente de acessibilidade’ dos surdos às discussões, às decisões, enfim, à participação no mundo ouvinte, na sociedade majoritária, sempre que a língua falada esteja presente” (HARRISON, 2006, p.53), se vê diante do dilema de transitar entre duas culturas e línguas distintas, respeitando éticas como fidedignidade ao que é dito e/ou sinalizado e, ao mesmo tempo, ciente de questões

como a impossibilidade constitutiva de se traduzir tudo o que é falado, a polissemia das línguas, entre outras (idem).

Em segundo lugar, destaca-se, como nos apresenta Quadros (2004), que o intérprete em função educacional pode oferecer ao professor um *feedback* do ensino/aprendizagem de discentes Surdos, trabalhando como um tutor sob a supervisão de um professor. Essa circunstância de interpretação mostra-se bastante diferenciada das demais, exigindo uma formação específica para o intérprete em função educacional e levando-nos a refletir sobre questões como a seguinte:

Os intérpretes-tutores deveriam estar preparados para trabalharem com as diferentes áreas do ensino. Se a eles fossem atribuídas as responsabilidades com o ensino, eles deveriam ser professores, além de intérpretes. E se estiverem assumindo a função de professores, por que estariam sendo contratados como intérpretes? Considerando tais questões, poder-se-ia determinar que o intérprete assumirá somente a função de intérprete que em si já se basta e caso seja requerido um professor de língua de sinais que este seja contratado como tal (QUADROS, 2004, p. 60-1).

Por último, destaca-se a questão da interpretação-tradução em diversas disciplinas e nos mais diferentes níveis de escolaridade. Ainda que estejamos abordando a interpretação e a tradução de LIBRAS-LP dentro da sala de aula, ela será diferente em uma sala de educação infantil, fundamental, superior ou de ensino médio, devendo o intérprete adequar-se a cada faixa etária, bem como à explicação de conteúdos específicos nos quais ele mesmo não tem formação, como já comentado.

Nesse ponto, defendemos que o ideal é que o intérprete tenha, além do curso de tradução e interpretação de LIBRAS, e proficiência devidamente reconhecida, formação específica para o nível de escolaridade e para o curso e/ou disciplina no qual vai atuar, pois, muitas vezes, a dificuldade não está apenas em transitar entre línguas e culturas diferentes, mas, em explicar conteúdos que o próprio sujeito não domina.

Todas essas questões discutidas enfatizam a necessidade de uma preparação profissional mais apurada do intérprete e tradutor educacional de LIBRAS-LP. Além disso, sua presença não supre outra necessidade do Surdo diretamente relacionada à questão do bilinguismo: a construção e valorização da cultura e da identidade Surda, que necessitará de outro recurso humano: o Instrutor Surdo (IS), cujo papel passamos a discutir no subitem que se segue.

### 1.5.2 O Instrutor Surdo

*Um problema recorrente em sistemas educacionais, mesmo naqueles que proveem excelentes serviços para estudantes portadores de deficiências refere-se à falta de modelos para tais estudantes. Alunos de educação especial requerem oportunidades de interagir com adultos portadores de deficiências que tenham obtido sucesso de forma que eles possam ter um padrão para seus próprios estilos de vida e aspirações com base em expectativas realistas. Além disso, alunos portadores de deficiências deveriam ser treinados e providos de exemplos de atribuição de poderes e liderança à deficiência de forma que eles possam auxiliar no modelamento de políticas que irão afetá-los futuramente. Sistemas educacionais deveriam, portanto, basear o recrutamento de professores e outros educadores que podem e deveriam buscar, para a educação de crianças especiais, o envolvimento de indivíduos portadores de deficiências que sejam bem sucedidos e que provenham da mesma região.*

UNESCO (1994)

Com o Decreto 5.626/05 que trata - da inclusão da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, do uso e da difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas Surdas à educação, da formação do tradutor e intérprete de LIBRAS-LP, da garantia do direito à educação das pessoas Surdas ou com deficiência auditiva, entre outros - fica assegurado, objetivando garantir às pessoas Surdas acesso à comunicação, à informação e à educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, o provimento das salas de aula com:

professor de LIBRAS ou instrutor de LIBRAS; tradutor e intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa; professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas e professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (BRASIL, 2005, p. 4).

Em uma perspectiva bilíngue, cada um desses profissionais tem seu papel, cabendo ao professor regente de classe as mesmas funções desempenhadas em uma sala de aula regular, como por exemplo, as seguintes:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, art. 13).

Ao professor de LP como segunda língua para Surdos lhe cabe ensinar essa língua, em sua modalidade escrita, atento às singularidades linguísticas desse grupo discente e utilizando metodologia adequada. Ao tradutor e intérprete de LIBRAS-LP, como já discutido no item anterior, cabe o papel de, na sala de aula, “viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas” (BRASIL, 2005, p. 6).

Porém, a presença desses profissionais de educação, se por um lado, resolve a questão da comunicação entre Surdos e ouvintes no processo de ensino/aprendizagem escolar, por outro, não representa um modelo de identidade Surda ao aluno Surdo. Com isso, fica justificada a entrada do professor Surdo ou do instrutor Surdo de língua de sinais na sala de aula. Infelizmente, o Decreto 5.626/05, em nenhum de seus capítulos, aborda, especificamente, o papel do professor Surdo de LIBRAS e/ou do Instrutor Surdo de LIBRAS.

No capítulo III do referido ato normativo, há menção apenas à formação do professor de LIBRAS e do instrutor de LIBRAS, sendo aquele “o usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação” e este o “usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2005, p. 2), com a ressalva de que as pessoas Surdas terão prioridade tanto para ministrar a disciplina LIBRAS, como para frequentar os cursos de formação de professor e/ou de instrutor de LIBRAS.

Ainda de acordo com o Decreto 5.626, é exigida, como formação para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, curso de Pedagogia ou curso normal superior, “em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a educação bilíngue” (BRASIL, 2005, p. 2). Sendo aceita, também, como formação mínima, nível médio na modalidade normal, que viabilize a formação bilíngue e formação de instrutor de LIBRAS realizada através de cursos de formação profissional ou cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior ou credenciadas por secretarias de educação (idem). Já para atuação nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e no nível superior, recomenda-se curso de

graduação plena em Letras: LIBRAS ou em Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda língua.

Porém, como nos mostra Perse (2011), há um número ínfimo de professores Surdos, com formação acadêmica, cabendo ao instrutor Surdo ser o representante da língua e da cultura Surdas no espaço escolar, ensinando LIBRAS para ouvintes e Surdos e, assumindo para com estes últimos, um compromisso ainda maior, visto que o IS é o “responsável pelo desenvolvimento da língua que permeia o aprendizado escolar, já que sem essa língua todo aprendizado fica comprometido”. Sendo assim, “acredita-se que uma de suas funções mais importantes no espaço escolar seja promover o desenvolvimento de processos cognitivos do aluno surdo” (SANTOS; GURGEL, 2009, p. 52), além de ser modelo da identidade Surda para discentes Surdos.

Perse (2011) baseada nos estudos de Santos & Gurgel (2009) e de Freitas (2010)<sup>13</sup> faz algumas considerações importantes sobre o termo instrutor, abaixo explicitadas.

→ Primeiro quanto à utilização do próprio termo “instrutor”, que remete à tarefa específica de ministrar aulas, sendo exigidos desse profissional apenas “conhecimentos técnicos” que possibilitem a “aplicação dos conceitos e métodos” (FREITAS, 2010, p. 148). Dessa maneira, ao instrutor de LIBRAS competir-lhe-ia a função apenas de ministrar aulas, a partir de treinamento, de esforço repetitivo, ficando a preocupação com a formação integral do aluno esquecida;

→ Em segundo lugar, quanto a não regulamentação da profissão “instrutor”. Assim, como a profissão ainda não consta na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), não há como definir a formação ideal, as atribuições e/ou meio de registro profissional. E, como não há curso estruturado para a formação do instrutor de LIBRAS, falta orientação específica para sua atuação, material didático contextualizado e, muitas vezes, despreparo do instrutor, por falta de conhecimentos pedagógicos, para atuação como educador. Santos & Gurgel (2009) ratificam essa ideia ao escreverem que

Com certa frequência observam-se práticas de ensino de LIBRAS descontextualizadas, com mera repetição de sinais, uso de listas de palavras,

---

<sup>13</sup> Perse (2011) destaca que, embora o trabalho de Freitas seja voltado para o trabalho do professor de espanhol em cursos livres, sua reflexões dialogam fortemente com esse momento inicial de ensino de LIBRAS nas escolas, iniciado em 2002 com o reconhecimento da LIBRAS como língua materna dos Surdos nascidos no Brasil.

nomeação, memorização, além de uma conduta rígida do educador, que leva pouco em conta os alunos e sua aprendizagem (p. 54).

→ Por último, tem-se, diretamente relacionada ao tópico anterior, a questão do despreparo do professor de língua. Nesse sentido, Freitas (2010) escreve que

Uma busca histórica remete aos métodos estruturalistas de ensino de línguas estrangeiras, especialmente o audiolingual. Em sua perspectiva, o professor – não necessariamente formado e de preferência “nativo” – assume o papel de um método que é preparado por linguistas. Essa preferência por nativos tem prioridade nessas abordagens do ensino de línguas estrangeiras em virtude da representação da aprendizagem como “imitação”. Nesse sentido, embora a proficiência na língua seja um dos requisitos para esse profissional, a formação acadêmica, que é outra condição fundamental para o exercício dessa atividade, é desdenhada (p. 157).

Essa é uma realidade que reproduz mitos, como o de que o falante nativo é o falante ideal e pode, por isso, ser professor de uma segunda língua, sendo desnecessária a formação docente, criando um grande círculo vicioso no processo de ensino/aprendizagem de uma segunda língua.

Expomos aqui essas considerações sobre o instrutor não para desprestigiar seu papel, mas, para pontuar problemas que possam vir a ser, no futuro, corrigidos e, sobretudo, para enfatizar a principal função do professor ou instrutor Surdo nas escolas: “atuar como referencial na formação das crianças surdas, nos primeiros e mais importantes anos da escolarização e que demandam do profissional uma formação mais adequada” (PERSE, 2011, p. 79).

Feitas essas pontuações sobre o IS e sobre o intérprete em função educacional, no subitem anterior, destacamos que sua função não se restringe apenas à sala de aula, mas, também, às salas de recurso, em turno contrário ao da escolarização, como prevê o Decreto 5.626. No subitem que se segue, discutimos sobre essas salas.

## **1.6 As salas multifuncionais ou de recurso ou de atendimento educacional especializado (AEE)**

*A regra da igualdade não consiste senão em quinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigalam. Nesta desigualdade social, proporcionada à desigualdade natural, é que se acha a verdadeira Lei da igualdade... Tratar com desigualdade a iguais, ou a desiguais com igualdade, seria desigualdade flagrante, e não igualdade real.*

Rui Barbosa (2013)

Em nosso país, através do Decreto 6.949/2009, é promulgada a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2007), ratificando o compromisso de garantir o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e de viabilizar medidas que garantam sua efetiva participação neste sistema, de maneira que não fiquem excluídos em função de deficiência.

No contexto das políticas públicas brasileiras para o desenvolvimento da educação inclusiva, insere-se a organização das salas de recurso multifuncionais, “com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades dos alunos público alvo da educação especial matriculados no ensino regular” (BRASIL, 2010c, p. 5). Assim sendo, todos os alunos com necessidades educacionais especiais devem estar matriculados em uma sala regular da educação básica e receber, no turno oposto, AEE, de maneira que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

E, na prática, o que acontece, realmente, como prevê o Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011, é o duplo cômputo da matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais: uma em classe regular pública de ensino e outra no AEE. Os alunos público-alvo desse atendimento são os alunos com deficiência, os alunos com transtornos globais de desenvolvimento e os alunos com altas habilidades ou superdotação, assim definidos:

- Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo, psicose infantil;
- Alunos com altas habilidades ou superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2010c, p. 7).

Souza & Lippe (2012) são contrárias à implementação das salas de recurso, principalmente, no que se refere à educação de discentes Surdos e escrevem que:

(...) as salas de AEEs precisam ser da responsabilidade de educadores bilíngues Libras-Português; a Libras deve ser a língua de instrução curricular e o português a segunda língua conforme está no Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005). Desta forma, não seria mais um AEE, mas uma escola, ou classe, de educação bilíngue. Na mesma linha de raciocínio, não poderia ser multifuncional, pois que a Libras é a primeira língua de surdos e não de cegos, nem tampouco de sobreviventes dos serviços psiquiátricos, dos alunos com alta habilidade etc. (p. 19).

Indo ao encontro das autoras, destacamos que essa lógica de reunir pessoas com necessidades educacionais tão distintas em um mesmo espaço escolar, com um educador nem sempre ciente de suas singularidades, pode, ao invés de “superar os modelos de integração em escolas e classes especiais” (BRASIL, 2010c, p. 6), como pressupõe a concepção de educação inclusiva, acabar por reeditá-lo.

Soma-se a isso o fato de que o professor da Educação Especial, atuante nas salas de recursos e itinerância do município do Rio de Janeiro, só visita a escola com alunos com necessidades educacionais especiais uma vez por semana, dia chamado de quinto dia de visitas, dia no qual ele exercerá as seguintes atribuições:

1. Atuar, como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o Atendimento Educacional Especializado (AEE);
2. Atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno ao currículo e a sua interação no grupo;
3. Promover as condições para a inclusão dos alunos em todas as atividades da escola;
4. Orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
5. Informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;
6. Participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
7. Preparar material específico para uso dos alunos na sala de recursos;
8. Orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns;
9. Indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade;
10. Articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva (SME/RJ, 2013, p. 2)

O problema, em relação a essas atribuições, é que, diante do pouco tempo que dispõe o professor das salas de AEE, fica difícil o estabelecimento de um coletivo de trabalho junto aos professores das salas regulares e aos intérpretes e instrutores Surdos, também envolvidos na educação de alunos Surdos, tipo de aluno

com necessidades educacionais especiais sobre o qual nos dedicamos no presente estudo.

Além disso, há o fato de que as salas de atendimento educacional especializado podem ou não ser específicas para Surdos - ficando desconsideradas questões como aquisição de uma língua primeira em ambiente natural, aprendizagem de línguas de modalidades diferentes - e de que docentes que atuam no AEE devem possuir, de fato, apenas 360h de curso de especialização em Educação Especial, podendo ter sido a Surdez ou todas as outras situações de necessidades educacionais especiais, sem aprofundamento na questão linguística singular dos Surdos e domínio da língua de sinais.

A partir dos tópicos apresentados neste capítulo, procurou-se situar o leitor na problemática multifacetada que envolve a inclusão de alunos Surdos nas escolas regulares. No contexto brasileiro, essa inclusão está diretamente relacionada à questão dos direitos humanos de reconhecimento e valorização da diferença como pressuposto para a igualdade de todos. E, muito mais que uma necessidade histórica, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais mostra-se, atualmente, como uma possibilidade a ser construída, diariamente, com o esforço de cada um de nós, educadores, envolvidos nesse processo.

É por isso que neste trabalho trazemos os discursos de professores que já atuam junto a discentes Surdos e que vem fazendo de sua prática docente um espaço não só de ensino, mas também, de aprendizagem, permitindo-nos traçar, a partir de sua experiência narrada/descrita, possíveis normas que venham a dar suporte à nossa atuação junto a discentes Surdos. Dessa forma, faz-se necessário apresentar, no próximo capítulo, conceitos relacionados ao trabalho, ao exercício profissional do professor, à linguagem e ao discurso, que nortearam nossa leitura e permitiram a elaboração da presente dissertação.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente pesquisa objetiva, diante do *déficit* de normas orientadoras do trabalho do professor junto a alunos Surdos, em uma perspectiva inclusiva e bilíngue, preferencialmente na rede regular de ensino, como prevê a legislação em vigor, identificar o que vêm sendo adotado como norma pelos professores que já atuam junto a esse público discente, de maneira a permitir nosso aperfeiçoamento profissional.

Para alcançar tal objetivo, em primeiro lugar, ao considerar as falas dos professores atuantes junto a alunos Surdos como discurso, definimos, de acordo com Daher (2009), o que entende, no presente trabalho, por discurso e análise do discurso, considerando-o sempre como “espaço de articulação entre linguagem e sociedade” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 319), como prática de coexistência do dito com o histórico, com o social, considerando, sempre, suas condições particulares de produção de sentido, como propõem os estudos foucaultianos (2008), de Giacomoni & Vargas(2010), Narzetti(2010) e Maingueneau (2005).

Ainda dentro dessa perspectiva discursiva, trazemos as contribuições de Foucault (2008), Koch (2003), Ribeiro (2006), Maingueneau (2005) e Bechara (2005), mostrando, através das modalidades discursivas, como o sujeito constrói-se, institui-se através de seu discurso.

Em segundo lugar, parte-se de uma concepção de trabalho em que ele não é considerado como simples execução, repetitiva e exaustiva, de tarefas predeterminadas, mas, como um processo constante de (re)formulação de normas possibilitado pela atuação do trabalhador, que é convidado a agir em todo o seu ser, com sua experiência e vivência individuais, influenciando o outro e sendo também por ele influenciado, como pressupõem os estudos desenvolvidos por Clot (2006), Schwartz (2002, 2004, 2011), Sant’Anna & Souza-e-Silva(2007),Trinquet (2010),Telles & Alvarez (2004), Cunha (2010).

Discute-se também, dentro dessa concepção de trabalho, sobre o papel do professor, sua função em sala de aula e atuação para o estabelecimento de normas ascendentes (que surgem de baixo para cima, ou seja, que surgem dos coletivos de trabalho, dos próprios trabalhadores, podendo modificar, acrescentar e/ou suprimir as prescrições impostas pela hierarquia organizacional), em situações nas quais há

um *déficit* de prescrições descendentes (anteriores à realização da atividade de trabalho e impostas pela hierarquia organizacional), exigindo que o próprio trabalhador entre em cena para buscar o meio mais adequado de realizar sua atividade de trabalho, como é o caso da alfabetização de alunos Surdos nas classes regulares de ensino. Para tal, baseamo-nos em Barroso & Mandarinó(2006), Tardif (2002), Dias (2008), Clot (2006).

Por último, estabelece-se, a partir dos estudos de Nouroudine (2002), uma relação entre o fazer e o falar sobre o trabalho, ou seja, entre linguagem e trabalho, permitindo ao professor que se utilize de recursos linguísticos para narrar/descrever o que (não) faz no/sobre o seu trabalho. Inclui-se também na linguagem sobre o trabalho a própria análise da fala das professoras participantes desta investigação com o objetivo de identificar possíveis normas de atuação do professor junto a discentes Surdos.

Nas linhas que se seguem, todas essas questões teóricas serão melhor desenvolvidas, dando-nos aporte teórico para a análise do *corpus* realizada no capítulo que se segue a este.

## **2.1 A perspectiva discursiva**

### **2.1.1 A noção de discurso para a AD**

*Denominada por alguns teóricos como campo do saber, por outros, como domínio amplo de estudos linguísticos, ou ainda, como disciplina, a AD não é uma ciência (como a linguística) e é definida a partir de diferentes conceitos e fronteiras, não claramente delimitadas.*

Del Carmen Daher (2009)

Desde a proposição da Análise do Discurso (AD) como disciplina pertencente aos estudos da linguagem, processo iniciado entre os anos 60 e 70, ela jamais se constitui como campo homogêneo, sendo caracterizada como lugar de enfrentamentos teóricos ou de confronto (DAHER, 2009), pois reúne um conjunto heterogêneo de correntes, que recortam, cada qual a seu modo, seu objeto de estudos, o discurso.

No presente trabalho, ao afirmarmos que estamos analisando as falas de professores sobre o trabalho que realizam com alunos Surdos objetivando alfabetizá-los, consideramos o conceito de discurso de Foucault, para quem o discurso é “um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (2008, p. 132). Como tudo na obra do filósofo tem conexões que devem ser devidamente explicadas, toma-se, como ponto de partida para o entendimento de seu conceito de discurso, os conceitos de enunciado e formação discursiva.

Em *Arqueologia do saber*, Foucault (2008), em quase todas as definições de discurso refere-se ao enunciado. Discurso como “número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (p. 132-3); como “domínio geral de todos os enunciados”, como “grupo individualizável de enunciados”, como “prática regulamentada dando conta de um certo número de enunciados” (p. 90). Em todos esses casos, o enunciado nos é apresentado como unidade elementar do discurso, fazendo-se necessária uma explicação mais bem detalhada do que ele seja.

De acordo com Foucault (2008), o enunciado não é um sintagma, nem um sistema de construção, ele é “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (p. 98). Sendo assim, o enunciado não pode ser entendido como simples agrupamento de signos, mas, como conjunto de elementos que o permitem existir enquanto tal e que envolvem

um referencial (que não é exatamente um fato, um estado de coisas, nem mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação); um sujeito (não a consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes); um campo associado (que não é o contexto real da formulação, a situação na qual foi articulada, mas um domínio de coexistência para outros enunciados); uma materialidade (que não é apenas a substância ou o suporte da articulação, mas um *status*, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização) (FOUCAULT, 2005, p. 130).

No caso do presente trabalho, seguindo as propostas teóricas de Fischer (2001, p. 202), baseadas nos estudos foucaultianos, esses quatro elementos estão presentes da seguinte maneira:

1- “a referência a algo que identificamos”: no caso, a figura do Surdo associada à existência de uma comunidade linguística e cultural distinta da dos ouvintes e a do

professor como profissional corresponsável pelo processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

2- “o fato de ter um sujeito, alguém que pode efetivamente afirmar aquilo”: na presente investigação, temos o professor, que é quem está em sala de aula e pode, a partir de sua formação, prática e posição profissional de mediador entre saberes e aprendizagem, efetivamente falar sobre “o que, como, quando e onde” (não) fazer para alfabetizar alunos Surdos.

3- “o fato de o enunciado não existir isolado, mas sempre em associação e correlação com outros enunciados, do mesmo discurso (...) ou de outros discursos (...)”: para serem melhor compreendidos, os enunciados dos professores aqui presentes devem ser relacionados a outros, sejam eles pertencentes ao mesmo tipo de discurso, como o pedagógico, ou a tipos distintos, como o político, como as políticas nacionais de educação inclusiva apontadas ao longo do presente trabalho, e o acadêmico, representado pela própria dissertação, dentro da qual são atribuídos sentidos aos enunciados dos professores.

4- “finalmente, a materialidade do enunciado, as formas muito concretas com que ele aparece”: neste trabalho, temos, seguindo a metodologia “Instrução ao Sósia”, interações verbais da pesquisadora com professores que trabalham com discentes Surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), as quais foram gravadas e, depois, transcritas.

Dizer, então, que se está estudando o que dizem os professores que já trabalham com alunos Surdos durante a fase de alfabetização é aproximar-se dessas especificidades que envolvem esse acontecimento, obtendo, como resultado, um conjunto de enunciados emaranhados e que se caracterizam por serem históricos, como um

fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplidades do tempo (FOUCAULT, 2008, p.133).

Dessa afirmativa tem-se, primeiro, que o discurso possui “um suporte histórico e institucional, que permite ou proíbe sua realização” (GIACOMONI; VARGAS, 2010, p.122), um “conjunto de condições de existência” (FOUCAULT, 2008, p. 133). No presente trabalho, por exemplo, os professores ocupam um lugar institucional, uma sala de aula do município do Rio de Janeiro, que lhes permite falar sobre a atividade

pedagógica, baseados tanto nas atuais políticas públicas municipais de educação inclusiva, como na realidade por eles vivida dentro do espaço institucional escola.

Além disso, temos o discurso associado a um mesmo sistema de formação, o qual Foucault denomina Formação Discursiva, que não está relacionado, necessariamente, à unicidade. Em relação à FD, Foucault (2008) escreve que

uma formação discursiva será individualizada se se puder definir o sistema de formação das diferentes estratégias que nela se desenrolam; em outros termos, se se puder mostrar como todas derivam (malgrado sua diversidade por vezes extrema, malgrado sua dispersão no tempo) de um mesmo jogo de relações (p. 76)

Ainda em relação a esse conceito, Foucault (2008) aponta que

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (p. 43).

Foucault (2008), desenvolvendo o conceito de formação discursiva (FD), escreve que ela é o “princípio de dispersão e de repartição” dos enunciados, de acordo com o qual cada um sabe o que (não) pode ser dito, em determinada circunstância, de acordo com a posição ocupada em determinado momento.

Maingueneau (2005), indo ao encontro dessa definição de formação discursiva de Foucault, diretamente relacionada à identificação da regularidade em meio à dispersão, a qual nos permite falar em discurso pedagógico, midiático, entre outros, escreve que “os discursos, enquanto unidades transfrásticas, estão submetidos a regras de organização vigentes em um grupo social determinado” (2005, p. 52).

O que significa dizer, em outros termos, que o discurso é o “espaço de articulação entre linguagem e sociedade” (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 319), é o espaço de coexistência das palavras, do dito, com o histórico, com o político, de onde se tem o discurso como prática social. Não se confundindo, dessa maneira, nem com a língua, nem com a linguagem. Em verdade, o próprio conceito de discurso reflete uma mudança na maneira de conceber a língua, não a reduzindo apenas ao sistêmico, ao estrutural, mas, abordando-a, também, desde seu contexto histórico-social de produção, que deixa de ser um apêndice que pode ou não ser considerado, para ser parte constitutiva de seu sentido.

A partir dessa noção de FD e da apresentação dos elementos constitutivos de um enunciado, principalmente a partir daqueles que definem que um enunciado está

sempre associado a outros, jamais existindo isolado, mas, sempre em relação com outros, complementares ou de tipos diferentes, chegamos ao conceito de interdiscurso, de acordo com o qual cada discurso deve ser analisado dentro de um contexto de troca, de interação, de negociação com outros, já que:

não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências (...) (FOUCAULT, 2008, p.112).

Mainueneau (2005) ratificando a interdiscursividade, primado do discurso, escreve que

o discurso é considerado no bojo de um interdiscurso [...] e só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos, lugar no qual ele deve traçar seu caminho. Para interpretar qualquer enunciado, é necessário relacioná-lo a muitos outros (p. 55).

E é justamente esse tratamento interdiscursivo que é dado aos discursos dos professores no presente trabalho. Primeiro, porque eles pertencem a uma mesma dinâmica intradiscursiva, o discurso pedagógico. Depois, porque para melhor compreendê-los é necessário relacioná-los a outros campos discursivos, como o político-legislacional (representado pelas políticas nacionais, estaduais e municipais de educação), o histórico (considerando o caminho percorrido até chegarmos à atual política de educação inclusiva, bem como à Educação de Jovens e Adultos, que pode ser considerada como outra política de reparação para o público discente Surdo) e o acadêmico, já que os discursos dos professores que compõem nosso *corpus* recebem atribuição de sentido dentro de um contexto específico: a presente dissertação.

Além disso, na medida em que Foucault (2008), ao explicar sua concepção de discurso, foca-se na natureza real dos fatos da língua, valorizando, assim, seu aspecto social, abre espaço para a realização de investigações em que o discurso, esteja indissolúvelmente ligado às suas condições de produção que, por sua vez, estão sempre ligadas a estruturas sociais.

Dentro dessa perspectiva, pode-se dizer que o discurso materializa-se através da língua e da linguagem, contudo, não se restringe apenas aos aspectos linguísticos, ele também está relacionado ao extralinguístico, ao social. Dessa forma, no âmbito dos estudos da Análise do Discurso, tão importante como aquilo que é

dito/escrito, são as condições sociais, políticas e históricas que o constroem e contextualizam sua existência.

E são esses elementos sociais, históricos e políticos considerados pela AD para a análise de seu objeto de estudos que convertem o significado das palavras em algo tão dinâmico como as próprias transformações sociais ocorridas em determinado lugar. Isso porque, pelas contribuições de dita corrente teórica, os sentidos não são algo já dado, imutável, mas, algo que deve ser percebido em função da interface entre o linguístico e o social.

A produção de sentido, portanto, não pode ser afastada de seu contexto histórico-social de produção. Assim, no presente trabalho, tanto para elaboração da metodologia de aproximação aos sujeitos para ouvir suas falas sobre o seu trabalho, como para sua análise, a noção de contextualização é primordial, pois, considera-se, de suma importância, a reflexão sobre o papel do professor em um momento histórico da sociedade brasileira em que a educação bilíngue de alunos Surdos passa a ser direito reconhecido pelas políticas públicas de educação.

Enfatiza-se, uma vez mais, que nosso objetivo não é discutir sobre a viabilidade da educação de alunos Surdos nas escolas regulares de ensino, visto que isso já é um direito que lhes é assegurado, mas, destacar o que os professores que já atuam junto a alunos Surdos constroem, partilham como norma, diante do *déficit* de prescrições relacionadas ao trabalho docente junto a esse tipo de alunato.

Outra contribuição da AD bastante valiosa para o presente trabalho é a concepção de que o discurso é interativo, ou seja,

toda enunciação, mesmo produzida sem a presença de um destinatário, é, de fato, marcada por uma interatividade constitutiva (fala-se também de dialogismo), é uma troca, explícita ou implícita, com outros enunciadores, virtuais ou reais, e supõe sempre a presença de uma outra instância de enunciação à qual se dirige o enunciador e com relação à qual constrói seu próprio discurso (MAINGUENEAU, 2005, p. 53).

Dessa característica definidora do discurso surge outra, também apontada por Maingueneau (2005), que é igualmente retomada ao longo do presente trabalho: a ideia de que o discurso é uma forma de ação sobre o outro, ou seja, todo enunciado constitui-se em um ato que objetiva a transformação de uma situação. Aplicando essa característica ao presente estudo, observa-se que, quando me dirijo às professoras participantes desta investigação, pedindo a elas que imaginem que “na próxima aula elas não poderão vir e que eu farei a substituição delas e que, para tal,

elas precisam me explicar tudo o que fazem em seu trabalho utilizando a 3ª pessoa do singular e a estrutura de instrução”, esta interação verbal objetiva, em um primeiro momento, pela própria forma de organização do discurso, que as participantes respondam ao que lhes é perguntado, objetivando instruir alguém que será seu substituto em sala de aula. Em um segundo momento, pode-se dizer que sou eu que me dirijo aos leitores, a partir da análise do *corpus* de pesquisa, objetivando a divulgação de possíveis normas que possam contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho do professor.

Considerando o que foi apresentado até aqui com relação à noção de discurso com qual a AD trabalha (conceitos de enunciado, formação discursiva, interdiscurso), ratifica-se que, para a AD, o discurso não pode ser reduzido a análises estritamente linguísticas, é necessário abordá-lo desde uma perspectiva histórico-social, que o considere como interativo, contextualizado, orientado no tempo e no espaço com determinado objetivo sobre o outro, regido por normas, assumido por determinado sujeito e considerado, sempre, em relação a outros discursos.

Porém, tão importante quanto o enunciado produzido é a atitude do falante perante aquilo que produz. Razão pela qual, no subitem seguinte, abordamos as modalidades do discurso, que apontam a existência de marcas linguísticas, como o modo verbal, que indicam a relação que quem fala estabelece consigo mesmo, com aquilo que diz e para quem diz.

### 2.1.2 As modalidades do discurso

*Falar é uma forma de ação sobre o outro e não apenas uma representação do mundo.*

Dominique Maingueneau (2005)

Como já comentado, todo discurso tem um sujeito, “não a consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes” (FOUCAULT, 2008, p. 130); é uma forma de

ação, ou seja, falar não é apenas uma maneira de representar o mundo, mas, uma forma de agir sobre o outro, modificando determinada situação e é interativo, isto é, pressupõe um coenunciador.

Assim sendo, durante a atividade enunciativa, aquele que fala deixa marcas linguísticas da relação que estabelece consigo mesmo, com o que diz e para quem diz. Maingueneau (2005), indo ao encontro dessa característica reflexiva da atividade enunciativa, destaca e retoma a ideia de existem marcas discursivas que apontam a atitude do enunciador perante o que diz e/ou a relação que estabelece com seu coenunciador através de seu ato enunciativo. A essa maneira como o enunciador inscreve-se no discurso, chama-se modalização.

Koch (1993) aborda essa questão da atitude do enunciador perante o que enuncia, remetendo-se ao conceito de modalidades discursivas. A autora ressalta que, ao produzir um enunciado, o enunciador marca sua atitude diante do que produz através de seguidos atos ilocucionários<sup>14</sup> de modalização, “que encerram a ‘força’ com que os enunciados são produzidos” (p. 20) e que se atualizam pelo uso dos vários modos de lexicalização de que a língua expõe. A autora reforça ainda que

O recurso às modalidades permite, pois, ao locutor marcar a distância relativa em que se coloca com relação ao enunciado que produz, seu maior ou menor grau de engajamento com relação ao que é dito, determinando o grau de tensão que se estabelece entre os interlocutores; possibilita-lhe, também, deixar claros os tipos de atos que deseja realizar e fornecer ao interlocutor ‘pistas’ quanto às suas intenções; permite, ainda, introduzir modalizações produzidas por outras ‘vozes’ incorporadas ao seu discurso, isto é, oriundas de enunciadores diferentes; torna possível, enfim, a construção de um ‘retrato’ do evento histórico que é a produção do enunciado (KOCH, 1993, p. 88).

Assim sendo, o discurso é estruturado a partir de certas relações de modalidade que evidenciam a atitude do falante diante do enunciado produzido. Essas relações representam-se, portanto, segundo Parret (*apud* KOCH, 1993), como

atos ilocucionários constitutivos da significação dos enunciados, sendo motivadas pelo jogo da produção e do reconhecimento das intenções do falante e, como os demais atos de linguagem, classificáveis e convencionalizadas (p. 75).

<sup>14</sup> Koch (1993) divide os enunciados produzidos pelos falantes em dois grandes grupos: os locucionários e os ilocucionários. Nestes últimos estão os enunciados caracterizados por serem formas de realização de ações, ou seja, são enunciados que mostram que, ao falar, os indivíduos executam atos diversos, como afirmar, aprovar, pedir, ordenar, censurar, alegar.

De acordo com Koch (1993), existem três modalidades do discurso classificáveis e convencionalizadas:

- as aléticas, ontológicas ou aristotélicas: definidas como aquelas que “referem-se ao eixo da existência, ou seja, determinam o valor de verdade de proposições. São, pois, extensionalmente motivadas por dizerem respeito à verdade de estado de coisas” (KOCH, 1993, p.75);
- as epistêmicas: “referem-se ao eixo da crença, reportando-se ao conhecimento que temos de um estado de coisas” (idem, p. 77);
- as deônticas: “referem-se ao eixo da conduta, isto é, à linguagem das normas, àquilo que se deve fazer” (ibidem, p. 78).

Verifica-se, então, que as modalidades aléticas (também denominadas de ontológicas ou aristotélicas) estão relacionadas à constatação da verdade ou falsidade do conteúdo de uma proposição; as epistêmicas, à crença do locutor em relação àquilo que enuncia e as deônticas, a uma teoria de ação, que vê a linguagem como atividade que desencadeia deveres, obrigações, nos interlocutores.

Koch (1993) acrescenta ainda que, embora haja a possibilidade de ocultação da modalidade (“modalização implícita”), não há enunciados neutros. Até porque a argumentatividade, ou seja, a orientação do discurso em direção a determinadas conclusões, objetivando influir sobre o comportamento do outro, ou mesmo compartilhar com ele informações, não permite assim o ser. Além disso, esclarece que não há a possibilidade exata de correspondência entre as diversas modalidades e os atos de linguagem possíveis (obrigação, permissão, probabilidade, certeza), existindo, porém, como já comentado, vários tipos de lexicalização possíveis das modalidades, entre os quais cita:

- a) Performativos explícitos: eu ordeno, eu proíbo, eu permito, etc.
- b) Auxiliares modais: poder, dever, querer, precisar, etc.
- c) Predicados cristalizados: é certo, é preciso, é necessário, é provável, etc.
- d) Advérbios modalizadores: provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente, etc.
- e) Formas verbais perifrásticas: dever, poder, querer, etc. + infinitivo.
- f) Modos e tempo verbais: imperativo; certos empregos de subjuntivo; uso do futuro do pretérito com valor de probabilidade, hipótese, notícia não confirmada; uso do imperfeito do indicativo com valor de irrealidade, etc.
- g) Verbos de atitude proposicional: eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho, etc.
- h) Entonação: (que permite, por ex., distinguir uma ordem de um pedido, na linguagem oral).
- i) Operadores argumentativos: pouco, um pouco, apenas, mesmo, etc. (Koch, 1993, p.87)

Ribeiro (2006), seguindo os pressupostos de Koch & Villela (2001), ratifica a ideia de que as distintas possibilidades de modalidades são percebidas através dos modos verbais e, também, de outros elementos linguísticos, “como palavras modais (enfim, talvez,...), adjetivos (provável, possível, certo,...) ou outras construções e entonações diversas” (p. 190).

Um fato que deve ser destacado, pela própria maneira como escreve (“as modalidades são percebidas através dos modos verbais e de outros elementos linguísticos”), é o valor atribuído por Ribeiro (2006) ao modo verbal, definido como “categoria do verbo que expressa a atitude do falante sobre o enunciado” (p. 190), ou seja, que enfatiza se aquilo que está sendo enunciado é tido como algo já dado, desejado, possível, etc.

Maingueneau (2005) também destaca a importância do modo para a sinalização da maneira como o falante se posiciona em relação ao enunciado que produz e escreve que

[...] todo enunciado possui marcas de modalidade; tais marcas podem se restringir ao modo verbal (o indicativo, o subjuntivo especialmente), o qual indica a atitude do enunciatador face ao que diz, ou a relação que o enunciatador estabelece com seu coenunciatador por meio de seu ato de enunciação. O fato de todo enunciado ter um valor modal, de ser modalizado pelo enunciatador, mostra que a palavra só pode representar o mundo de o enunciatador, direta ou indiretamente, marcar sua presença por meio do que diz (p. 107).

Vista a importância atribuída ao modo verbal para expressão do posicionamento do enunciatador diante do que enuncia, ou seja, para estabelecimento da relação entre o dizer e o dito, faz-se necessário lembrarmos que, na Língua Portuguesa, existem três modos verbais que sinalizam, de modo particular, como o enunciatador se insere naquilo que enuncia, a saber:

- Indicativo: “é o modo em que se indica ou se assegura algo. Mostra o que se passa tal como é percebido por um sentido externo ou interno” (BECHARA, 2005, p. 190);
- Subjuntivo: “neste modo, tentamos ressaltar que o processo é apenas admitido em nosso espírito” (idem);
- Imperativo: “o falante impõe a ação verbal ao ouvinte. Daí as ideias de ordem, convite, proibição, pedido, súplica” (ibidem).

Considerando-se o que foi pontuado sobre modalização, modalidades discursivas e elementos linguísticos que permitem a expressão dessas modalidades, como o modo verbal, é possível identificar, em pesquisas como esta, que objetiva identificar, diante do *déficit* de prescrições descendentes relacionadas ao trabalho

docente junto a alunos Surdos, possíveis normas adotadas pelos professores que já atuam junto a esse tipo de alunato, como o professor se coloca em relação ao que diz: assumindo seu discurso como verdade, apresentando apenas aquilo que é de seu conhecimento ou instruindo seu sócia através da linguagem, como propõe a própria metodologia de pesquisa aqui empregada.

Não se pode deixar de comentar, também, que a maneira como o enunciador, no caso, o professor, estabelece sua atitude diante do enunciado que produz acaba por revelar a relação existente entre trabalho e experiência, sendo, por isso, de suma importância para a presente investigação, que valoriza a experiência como meio de desenvolvimento e aperfeiçoamento da atividade de trabalho, como será visto no subitem que se segue.

## **2.2 Das relações entre trabalho, exercício profissional do professor e linguagem**

### **2.2.1 Trabalho: saberes constituídos e saberes investidos**

*O enfoque ergológico parte do princípio de que nenhuma atividade é mera execução, uma mera reprodução de seqüências de atividade e gestos, operações previstas por outros, antecipadas. Tal posicionamento significa que a atividade é sempre uma ressingularização ou uma renormalização parcial a uma norma anterior, em um processo sempre renovado de debate entre normas antecedentes e as tentativas de renormalização, no contexto histórico da atuação concreta do trabalhador e por ela balizada.*

Kathryn Marie Pacheco Harrison (2006)

Os estudos sobre o trabalho estão relacionados a campos do saber diversos, cada qual definindo seu objeto de estudo com as explicações que lhe são pertinentes. Tradicionalmente, as reflexões sobre o trabalho situam-se a partir da observação do cumprimento de normas, regras, instruções, visando racionalizar a produção, possibilitar o aumento da produtividade, através da “economia” do tempo, ou seja, de seu máximo rendimento, e da eliminação de gestos e comportamentos supérfluos no processo produtivo (RAGO; MOREIRA, 1984).

Dessa forma, apenas um dos aspectos envolvidos na realização do trabalho era considerado: a tarefa a ser cumprida e o caminho para executá-la. São reflexões focadas na proposta taylorista de organização do trabalho, também denominada Organização Científica do Trabalho, cujos princípios estão explicitados em seus próprios termos, como nos mostram Rago & Moreira (1984), para quem os termos “organização” e “científico” podem ser compreendidos da seguinte maneira:

“organização” pode ser lido enquanto conceito que implica a ideia de dispor em ordem, segundo princípios racionais e objetivos, que estão fora dos homens, inscritos de uma maneira neutra no mundo; “científico” – conceito que traz em si a ideia de um saber racional, empiricamente contestável e provável de acordo com a racionalidade inscrita na natureza das coisas. A ideia de ciência passa a legitimar o método Taylor, já que nesta perspectiva ele se fundamenta num saber objetivo, competente e, acima de tudo, neutro, apolítico, desinteressado, isto é, da ordem da “verdade”, opondo-se à “anarquia” dos métodos empíricos tradicionais. A oposição entre um método e outro dispensa comentários (p. 26).

Os princípios básicos dessa organização do trabalho são, de acordo com seu idealizador, considerado “pai da Organização Científica do Trabalho”, Frederick Winslow Taylor (de onde vem o nome taylorismo), os seguintes: “separação das especialidades do trabalhador do processo de trabalho” (RAGO; MOREIRA, 1984, p. 20), de maneira que este não esteja relacionado à tradição e ao conhecimento do trabalhador, mas, somente, às políticas estabelecidas por aqueles que “pensam” o trabalho; separação entre concepção e execução do trabalho (cabendo a alguns o papel intelectual de organização do trabalho – concepção, planejamento, decisão - e a outros a execução passiva); seleção científica, treinamento e aperfeiçoamento do trabalhador (agora já não é o trabalhador quem escolhe seu trabalho e treina a si mesmo, mas, profissionais de determinadas áreas do conhecimento, como Psicologia e Serviço Social, que estabelecem um perfil ideal de trabalhador para a realização de cada tarefa, que será exaustivamente treinado, em uma única, contínua e repetitiva tarefa, até atingir a perfeição); controle rigoroso da execução da atividade, com o estudo dos tempos e dos movimentos e utilização de aparatos como o cronômetro; mecanização do trabalho (com substituição do homem pela máquina e conseqüente aumento da produção em larga escala) e fragmentação do processo produtivo (os trabalhadores deixam de dominar todo o processo produtivo e ficam restritos à execução de uma mesma e única tarefa, como no filme “Tempos Modernos”, em que o personagem vivido por Charles Chaplin repete tanto seus movimentos de trabalho que não consegue parar de fazê-los em outras situações, como por exemplo, quando vai ao banheiro).

Dentro desse contexto, sempre objetivando produzir mais com a menor perda de tempo possível, Taylor identificou, nas palavras de Rago & Moreira (1984, p. 18), que a anarquia das formas de produção era um dos maiores empecilhos para seu alcance. Isso porque, ainda que seu sistema tivesse introduzido a separação entre trabalho intelectual e manual, o trabalho realizado por cada trabalhador ainda permanecia em suas mãos, de maneira que eram os próprios trabalhadores que se instruíam mutuamente através da oralidade, coexistindo diversas maneiras de realizar uma mesma tarefa.

Taylor vai destacar, então, que

cada tarefa e cada movimento de cada trabalhador possuem um ciência, um saber fazer profissional, daí que se deveria escolher entre as várias soluções apresentadas pela criatividade operária a melhor possível, a forma mais racional de executar-se uma determinada operação, portanto, a mais lucrativa. Conseqüentemente, se existe uma ciência para cada tipo de trabalho, as determinações das tarefas não deveriam ser deixadas a cargo dos operários apegados à sua tradição, mas deveriam ser estudadas, classificadas e sistematizadas por cientistas do trabalho, no caso a gerência científica (RAGO; MOREIRA, 1984, p. 19).

Surgem, assim, as formas de padronização do agir, as normas, tidas como “leis próprias, objetivas e imparciais” de organização do trabalho (RAGO; MOREIRA, 1984, p. 27), cujo propósito é “prescrever de modo antecipado e enquadrar de forma explícita aquilo que o trabalhador deveria executar” (SANT’ANNA; SOUZA-E-SILVA, 2007, p. 80), apagando-se, desconsiderando-se, a “técnica como exteriorização de um saber histórico” (RAGO; MOREIRA, 1984, p. 27). É nesse momento que a norma passa a coincidir com a imposição hierárquica e o trabalho com a execução mecânica que pode ser totalmente prescrita.

Porém, por volta dos anos 60, na França, em decorrência de um aumento de doenças tanto físicas, devido à repetição mecânica de movimentos, como psicológicas, conseqüentes da pouca importância dada ao trabalhador na realização de suas tarefas, movimentos sindicais buscam encontrar soluções para a saúde do trabalhador. Dentro desse contexto, surge a Ergonomia, ciência que busca a melhor adaptação do homem ao trabalho e que ratifica, como contraponto aos aspectos taylorizantes de organização do trabalho, “a existência da distância permanente entre o trabalho prescrito e aquele efetivamente realizado”, o real (TRINQUET, 2010, p. 96), inaugurando “sua famosa ‘*batalha do trabalho real*’<sup>15</sup>. Batalha exclusivamente

---

<sup>15</sup> Grifo do autor.

intelectual e acadêmica, para, finalmente, se admitir a distância prescrito/real” (idem).

Com a instauração dessa “batalha do trabalho real”, fica evidenciada a existência da distância entre o trabalho prescrito/tarefa e o real/atividade - compreendidos, respectivamente, como “um conjunto de condições e exigências a partir das quais o trabalho deve ser realizado” (TELLES; ALVAREZ, 2004, p. 67) e como “a realização do trabalho prescrito, considerando-se as restrições e as vantagens dispostas pelas variabilidades” (idem, p. 71), ou seja, em outros termos, fica evidenciada a distância entre “aquilo que se tem a fazer”, a tarefa, e “aquilo que se faz”, a atividade (CLOT, 2006, p. 115), permitindo, assim, a evolução do trabalho, capacidade exclusivamente humana.

Trinquet (2010) explica muito bem a importância do reconhecimento dessa diferenciação entre tarefa e atividade ao escrever que

caso contrário, estaríamos no mesmo estágio que as formigas e as abelhas. Isso significa que nós faríamos algumas coisas, certamente admiráveis, mas sempre idênticas. Porém, não é esse o caso. O trabalho humano está em constante evolução e em todos os planos e lugares do mundo (p. 97).

E o que justifica essa constante evolução do trabalho é algo relacionado à sua própria natureza, é “o fato de o trabalho ser, por definição, imprevisível, isso quer dizer que ele não é e nem pode ser previsto”(TRINQUET, 2010, p. 98). Tanto do ponto de vista prático, como do teórico, “a única certeza confiável é que sempre existirá uma distância entre o trabalho prescrito e o praticado, por mínima que seja” (ibidem), a ser preenchida por um saber pessoal, por um “uso de si” (SCHWARTZ, 2004).

O que significa dizer que toda atividade de trabalho envolve usos de si, ou seja, envolve o engajamento de um ser humano em determinada experiência singular. Isso porque “toda situação de trabalho supõe arbitragens, ponderações, critérios, engajamento, portanto, implica ‘dramas do uso de si’” (CUNHA, 2010, p. 10), expressão que Schwartz (2011) explica da seguinte maneira:

Falar da dimensão dramática da atividade não significa que cada agir seja semeado de dramas, significa que nada pode ser mecânico. Nesse agir, nada pode ser pura aplicação do que se tinha pensado sem você, antes de você. A atividade de trabalho, entre todas as outras atividades humanas com as quais ela se comunica, não tem, de modo algum, o privilégio dessa dimensão dramática. Mas, sem dúvida, hoje, ela a toca diretamente, expressa, talvez melhor do que toda outra forma do agir humano, essa obrigação inelutável com saberes e escolhas que remetem a pessoa a ela mesma e, uma vez que são feitas, fazem história. Eles fazem história

porque criam uma situação nova que nenhuma racionalidade antecedente teria podido determinar (SCHWARTZ, 2011, p. 133).

Assim, dentro dessa perspectiva de compreensão do trabalho, toda situação de trabalho envolve, de um lado, o trabalho prescrito, que envolve tanto as condições ideais, estabilizadas, universais, para a realização do trabalho como as prescrições (entendidas como procedimentos definidos fora do contexto dos trabalhadores, sem considerar o que eles pensam e/ou necessitam), e, de outro, a experiência singular vivida, o patrimônio pessoal, a adaptação de cada trabalhador a determinada situação histórica, reavaliando, atualizando, assim, as normas que lhe são antecedentes.

Toda essa complexidade da atividade de trabalho real do ser humano viria então, por volta da década de 80, a ser abordada pela Disciplina Ergológica, que “consiste em um estudo de toda atividade humana e, mais notadamente, da atividade humana do trabalho” (TRINQUET, 2010, p. 95), em um método de investigação no qual “todas [as disciplinas] são necessárias, embora nenhuma suficiente (...) para se conhecer melhor a realidade complexa de nossa atividade laboriosa” (idem, p. 94-5), ou seja, para se analisar sob quais condições ela se realiza efetivamente, ficando, assim, registrado seu interesse por aquilo que, de fato, se faz para realizar determinada atividade de trabalho, resultando em “*debate de normas e de transgressões*, o que, frequentemente, resulta em *renormalizações*<sup>16</sup>” (TRINQUET, 2010, p. 96).

Passa-se, então, a compreender o trabalho como um embate constante entre as normas antecedentes e as tentativas de renormalização realizadas pela atuação concreta do trabalhador, cabendo na primeira – nas normas antecedentes - o “que é dado, exigido, apresentado ao trabalhador, antes de o trabalho ser realizado” (TELLES; ALVAREZ, 2004, p. 72), porém, com uma visão mais abrangente que a de trabalho prescrito/prescrição, ao considerar que a norma não é uma imposição, mas, “um patrimônio conceitual, científico e cultural, no qual podemos identificar, entre outros, o nível técnico-científico atingido e a história sempre particular que conduziu a tal nível” (idem, p. 73), reunindo assim, um conjunto de elementos heterogêneos que envolvem, além das prescrições, os procedimentos, os manuais e todo tipo de material, oral ou escrito, que forneça direcionamentos sobre o trabalho (começa a

---

<sup>16</sup> Grifos do autor.

mudança de percepção do prescrito como algo negativo, imposto), e, na segunda – na renormalização - “o processo de retrabalho das normas antecedentes que acontece em todas as situações de trabalho” (ibidem, p. 77).

Desse modo, a atividade de trabalho, para a Ergologia, envolve “três registros ou parâmetros, indissociáveis e universais. Ou seja, que estão presentes em todas as situações de trabalho, a todo tempo e em todo lugar” (TRINQUET, 2010, p. 98): primeiro, temos o saber constituído, o saber acadêmico, formalizado das mais diversas maneiras (livros, documentos) e que representam as normas antecedentes. Depois, temos as especificidades, as variabilidades com as quais nos deparamos em cada atividade de trabalho e, por último, temos a adaptação das normas a essas variabilidades, ou seja, as renormalizações.

A partir do estudo desses três parâmetros, desses três registros, podemos chegar a algumas conclusões de extrema importância para a Ergologia e para a presente investigação, entre as quais:

- O fato de o trabalho não poder ser reduzido a um conjunto de atividades previstas e repetitivas. O fato de não poder ser totalmente prescrito. Em outros termos, o trabalho não é apenas “uma sequência de gestos e/ou ações mecânicas, programadas por antecedência e pelos outros. Trabalhar jamais é, simplesmente, aplicar, mas se adaptar (...) em tempo real. Trabalhar é gerir, sustenta Schwartz” (TRINQUET, 2010, p. 107);
- O reconhecimento de que os saberes constituídos e investidos são complementares para a realização de qualquer atividade de trabalho.

Ao se refletir sobre a complexidade que está em jogo na realização do trabalho, pode-se entender, portanto, que ele, nos dias de hoje, afasta-se cada vez mais da ideia de simples execução de determinada tarefa e aproxima-se da concepção de trabalho como debate de valores, dentro da qual há um indivíduo que se manifesta através de sua história pessoal, de seus saberes, valores e capacidades, escolhendo de que maneira realizar sua atividade de trabalho.

2.2.2 Os ingredientes da competência (Sinalizem suas sugestões, mas, posteriormente, esse tópico será revisado e melhor desenvolvido)

*A problemática da avaliação das competências no trabalho possui a mesma ambiguidade do próprio conceito de trabalho. Tal conceito não pode, sem cairmos no absurdo, ser isolado de um campo muito mais amplo, o da indústria humana, no seu sentido mais genérico e enigmático; como também não pode ser, sem ingenuidade intelectual, separado das riquezas e limitações prodigiosas que recebe na sua forma de trabalho social, emaranhado na troca mercantil. Esse é o desafio do que chamamos de interrogação ergológica. Disso resulta ser impensável tratar as competências independentemente das normas e características que definem todos os processos ergológicos.*

Yves Schwartz (2012)

Diante de tal complexidade envolvendo o trabalho, poder-se-ia perguntar, então, como determinar e/ou avaliar a “competência” necessária à realização de determinada atividade de trabalho. Schwartz (1998) explica que a resposta a essa pergunta é um paradoxo, pois, trata-se de um exercício necessário e, ao mesmo tempo, de uma questão insolúvel. Necessário porque representa um problema real na busca por pessoas mais adequadas para a realização de determinadas tarefas e/ou objetivos e no estabelecimento de procedimentos para avaliação dessas competências e insolúvel porque é incompatível com a pluralidade de elementos que toda atividade humana de trabalho tenta articular.

Pensando nessa impossibilidade de estabelecimento de critérios padronizados para as mais diferentes atividades humanas de trabalho, Schwartz (2012) propõe uma decomposição da competência em ingredientes, ressaltando que toda atividade de trabalho envolve, pelo menos, três polaridades: o grau de apropriação de conhecimentos conceptualizáveis; o grau de apreensão das condições propriamente históricas da situação e o debate de valores a que se vê convocado todo sujeito em um meio de trabalho particular.

Assim, o primeiro ingrediente de competência industriosa mede o grau de apropriação do conhecimento científico, do conceito estabilizado sobre determinada situação de trabalho, das normas antecedentes. É uma competência relacionada à generalidade do conceito, porém, envolve diferentes graus de generalidade e de neutralização das singularidades da situação de trabalho, pois, para cada situação de trabalho pode-se estabelecer um conjunto heterogêneo de saberes identificáveis e previamente armazenados.

Já o segundo ingrediente está no polo oposto ao primeiro, envolvendo a dimensão da experiência. É a competência prática adquirida através da

operatividade. O terceiro, por sua vez, envolve uma dialética entre os dois primeiros, relacionando o genérico com o particular, com o uso de si. Este ingrediente está diretamente relacionado à ressingularização das normas antecedentes.

Esses três ingredientes da competência, somados à discussão sobre trabalho prescrito/real, normas antecedentes/renormalizações e saberes constituídos/investidos são de suma importância para a realização da presente pesquisa, já que, diante do *déficit* de prescrições relacionadas à alfabetização de alunos Surdos nas salas de aula regulares - situação na qual os próprios professores vão estabelecer objetivos e os meios de alcançá-los, uma vez que não há como fazê-lo a partir de regras já conhecidas - desejamos identificar a partir da análise da linguagem no/sobre o trabalho, os saberes investidos, práticos, que vêm sendo utilizados pelos professores que já atuam nessa área, de maneira a apresentar, sem intenção de esgotamento, possíveis normas que possam, um dia, vir a ser renormalizadas, permitindo assim, a evolução do trabalho humano e, especificamente, do trabalho do professor, cuja função passamos a discutir no próximo subitem.

### 2.2.3 O papel do professor

*Procuramos dar aos professores a posição que lhes cabe – sujeitos da ação educativa. Nós, professores, construímos valores, crenças, saberes, posturas profissionais e práticas didáticas, desenvolvidas e consolidadas a partir de nossas experiências, tanto como alunos, que fomos durante muitos anos de nossas vidas, quanto por uma certa contaminação da cultura escolar da(s) instituição(ões) na(s) qual(is) exercemos nossa profissão. Sejam quais forem as experiências e vivências que nos constituem como professores, todos concordamos que o trabalho docente se baseia em decisões sobre o que, quando e como ensinar.*

Marta Feijó Barroso; Mônica Mandarinó (2006)

Não se pode ignorar que a educação brasileira enfrenta, hoje, problemas gerais como “índices alarmantes de distorção idade-série, tempo de conclusão, índices de evasão e repetência e, especialmente, resultados que evidenciam o reforço das desigualdades sociais e étnicas” (BARROSO; MANDARINO, 2006, p. 15).

No entanto, é preciso reconhecer que algumas medidas estão sendo tomadas para acabar com ou minimizar esses problemas. Assim, por exemplo, para diminuir os índices de evasão e repetência, nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê que sejam feitas alterações no calendário escolar, como sua adequação às condições climáticas e às fases do ciclo agrícola; para diminuir a grande distorção idade/série são criados projetos/programas sociais desde o nível nacional até o municipal, como por exemplo, o Bolsa Família e o PEJA – Projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município do Rio de Janeiro-, respectivamente.

Esse mesmo esforço presente no âmbito governamental tem sido adotado também no âmbito individual por aqueles que formam a verdadeira escola: os professores, gestores, funcionários e estudantes (BARROSO; MANDARINO, 2006, p. 21), que se afastando das utopias de uma escola ideal esforçam-se para sair da inércia, buscando soluções que possibilitem a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, a solução de alguns problemas mais evidentes.

No presente trabalho, reconhecendo, como mostram estudos recentes (PLETSCH, 2009; GLAT, 2009; GLAT & NOGUEIRA, 2009), o papel do professor como condição *sine qua non* para a inclusão eficaz dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares e “que o processo de melhoria do ensino passa por valorizar as boas práticas didáticas e a reflexão sobre elas” (BARROSO; MANDARINO, 2006, p. 17), propõe-se discutir sobre a prática docente cotidiana, a partir de uma inter-relação com o dia a dia do professor, dando voz a esse profissional tantas vezes invisível nas legislações e documentos educacionais, como projetos políticos-pedagógicos e programas curriculares, e mostrando como ele participa da construção de normas que norteiam o processo educacional. Mas, quem é o professor? Qual seu papel no processo educativo?

“Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber aos outros” (TARDIF, 2002, p. 31). O que quer dizer, em outros termos, que o professor é o sujeito que “sabendo algo, preocupa-se em levar outras pessoas a adquirir este saber, ou seja, ele conduz outras pessoas no caminho da aprendizagem”. (BARROSO; MANDARINO, 2006, p. 21).

Para isso, nós professores, estamos sempre utilizando procedimentos concebidos por outros, advindos de uma hierarquia composta desde o nível nacional

– como os documentos que orientam a educação em nosso país- até o nível institucional – a escola, e negociando-os com nossos coletivos de trabalho e conosco mesmos. De onde surge, a já mencionada, distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real.

O trabalho do professor ratifica a distância supracitada, principalmente, em situações em que há um *déficit* nas prescrições, seja por ausência ou falta de parâmetros claros, e é necessário que o próprio docente entre em cena e busque o meio mais adequado para realizar sua atividade de trabalho. É justamente com essa situação de *déficit* de prescrições que se deparam os professores cujo objetivo é alfabetizar alunos Surdos.

Dias (2008), em trabalho similar a este, relacionado ao “estabelecimento de normas por parte do professor de E/LE que atua junto a alunos deficientes visuais” (p. 40), adota, de maneira a melhor abordar o estabelecimento de prescrições pelos próprios trabalhadores, dois conceitos de Daniellou (2002) que auxiliaram a realização de sua pesquisa e que são igualmente válidos para a realização da presente investigação: os conceitos de prescrições descendentes e prescrições ascendentes. Segundo o autor, as prescrições do primeiro grupo são aquelas que se originam da estrutura organizacional, vindo de cima – de quem prescreve – para baixo – para quem executa. Já as do segundo grupo, são as que surgem do psiquismo, dos coletivos de trabalho, partindo do próprio trabalhador que realiza determinada atividade, podendo tanto modificar, acrescentar e/ou suprimir as prescrições que lhe são impostas, como também estabelecer prescrições, quando as prescrições descendentes são inexistentes ou de difícil identificação, situação complexa de trabalho que Daniellou (2002) sinaliza, oportunamente, como *déficit* de prescrição.

No presente trabalho, considerando o *déficit* de prescrições descendentes que possam orientar o professor no desenvolvimento de sua atividade alfabetizadora junto a alunos Surdos e que é ele mesmo quem estabelece os objetivos a serem alcançados e os meios de realizá-los, criando, definindo, suas próprias prescrições, a partir da observação de sua própria prática, foca-se no estudo das prescrições ascendentes, abrindo espaço para que professores que já atuam junto a alunos Surdos falem sobre o que vêm sendo adotado como orientação- e mesmo sobre aquilo “que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos; aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se

pensa ou que se sonha poder fazer alhures” (CLOT, 2006, p. 116), visto que o não realizado também faz parte do real da atividade-, contribuindo, assim, para o aperfeiçoamento do trabalho docente.

### 2.3 Linguagem e trabalho

*Considera-se que o trabalho, a linguagem e a vida humana estão intimamente relacionados, não podendo ser concebidos de forma independente das vivências humanas e de um processo constante de reelaboração e transformação do estabelecido. Ao se ter em conta o discurso como porta de entrada para a reflexão sobre a relação linguagem/trabalho, o pesquisador espera recuperar possíveis sentidos que se inscrevem na realidade discursiva e que permitem o acesso a uma melhor compreensão da organização do trabalho e, ainda, da sua relação com uma conjuntura maior na qual trabalho e linguagem estão situados.*

Dayala Vargens; Maria Cristina Giorgi (2006)

Como comentado no subitem anterior, o presente trabalho é focado no discurso de professores sobre sua atividade de trabalho alfabetizadora com alunos Surdos. E, através desse estudo analítico do real, desejamos compreender o trabalho através de um de seus constituintes: a linguagem, focando-nos na “questão do sujeito no trabalho, tendo em vista a complexidade da relação trabalho/linguagem” (NOUROUDINE, 2002, p. 18). Para tal, utilizamos as reflexões teóricas do filósofo Abdallah Nouroudine que retoma Lacoste (1995), o qual propõe a tripartição da relação trabalho/linguagem, por sua vez já abordada por Grant Johnson & Caplan (1979).

De acordo com essa abordagem, a relação trabalho/linguagem estabelece-se em três diferentes níveis – “a linguagem como trabalho”, “a linguagem no trabalho” e “a linguagem sobre o trabalho” – estreitamente relacionados e nomeados, em conjunto, de práticas languageiras.

Começando nossa discussão pela “linguagem como trabalho”, temos, de acordo com Nouroudine (2002), valendo-se dos conceitos de Catherine Teiger, que ela é estratégica, planejada, consciente, narrável e comentável, estando sempre

voltada para o alcance de um objetivo e envolvendo dois níveis de utilização: a “fala para si e fala ao outro, para o outro” (p. 19). Assim, temos,

por um lado, os gestos, falas, que o protagonista utiliza ao se dirigir a seus colegas envolvidos em uma atividade executada coletivamente; por outro, as falas que o protagonista do trabalho dirige a si próprio para acompanhar e orientar seus próprios gestos no momento mesmo em que trabalha (NOUROUDINE, 2002, p. 20).

A esses dois níveis, Nouroudine acrescenta um terceiro: o mínimo dialógico – conceito bakhtiniano – que “expressa um pensamento ou um julgamento simultâneo ao fazer, sem necessariamente passar pelo recurso à palavra” (NOUROUDINE, 2002, p. 20), sendo, portanto, uma espécie de diálogo interno e silencioso, difícil de ser narrável/comentável.

No entanto, nem todo gesto, nem toda palavra encontrados na atividade de trabalho estão relacionados, necessariamente, à sua realização imediata. Isso porque, existe uma parcela de linguagem que não constitui, diretamente, a atividade específica de trabalho desenvolvida pelo trabalhador e/ou coletivo de trabalhadores. É a chamada “linguagem no trabalho” que se diferencia da “linguagem como trabalho” da mesma maneira em que podemos diferenciar “atividade de trabalho” de “situação de trabalho”. De maneira que:

enquanto a “linguagem como trabalho” é expressa pelo ator e/ou coletivo dentro da atividade, em tempo e lugar reais, a “linguagem no trabalho” seria, antes, uma das realidades constitutivas da situação de trabalho global na qual se desenrola a atividade. É nesse ponto que os dois aspectos da linguagem são, simultaneamente, distintos e ligados (NOUROUDINE, 2002, p. 22).

E, se é a “situação de trabalho” o que nos permite caracterizar a “linguagem no trabalho”, é necessário melhor compreendê-la. Nouroudine (2002) explica que, apesar de existirem diferentes abordagens para explicar o termo “situação”, todas elas convergem para uma mesma noção, “segundo a qual uma situação de trabalho somente tem sentido se estiver inscrita na complexidade da experiência de trabalho” (p. 24). Dessa maneira, a “linguagem no trabalho” é tão particular como cada experiência de trabalho, como cada situação de trabalho, e envolve, nas palavras de Miclèle Lacoste,

o ambiente da atividade, as condições objetivas nas quais ela se exerce, as coerções de toda ordem que pesam sobre os atores; trata-se de uma rede complexa sobre a qual se constitui a ação, um plano secundário ao qual estão dirigidas as crenças, os raciocínios, as falas, as emoções (*apud* NOUROUDINE, 2002, p. 23).

Sendo assim, a “linguagem no trabalho” engloba o que é constitutivo da situação e que pode, portanto, envolver conteúdos dos mais diversos (conversas sobre problemas pessoais; política; futebol) necessários à “coordenação de ação em meio ao coletivo de trabalho” (NOUROUDINE, 2002, p. 24).

Nouroudine (2002) conclui seus comentários sobre a “linguagem no trabalho” escrevendo que ela

é tão necessária quanto a análise da “linguagem como trabalho”, de acordo com o paralelo epistemológico existente com a exigência de analisar tanto a atividade visada como sua situação global para produzir saberes sobre o trabalho (p. 25).

Essa produção de saberes sobre o trabalho já nos situa em outro plano da linguagem: “a linguagem sobre o trabalho”. Miclèle Lacoste explica que

longe de ser apenas um artifício do pesquisador que impõe esse tema aos operadores, a fala sobre o trabalho é às vezes motivada de seu próprio interior, por exigências da equipe ou empresa: entre colegas, evoca-se o trabalho para comentá-lo ou avaliá-lo, para lembrá-lo, para se justificar, ou por mil razões surgidas no momento (*apud* NOUROUDINE, 2002, p. 25).

Teríamos, assim, duas “linguagens sobre o trabalho”:

- uma envolvendo os atores do trabalho e sua atividade, ou seja, envolvendo os protagonistas do trabalho, que falam sobre sua atividade com seus colegas de trabalho, familiares e/ou pesquisadores com o objetivo de criticar, justificar, corrigir, ratificar, explicar uma situação e/ou problema de trabalho ou para transmitir os saberes investidos em determinada atividade de trabalho para um coletivo de trabalhadores;
- outra envolvendo os pesquisadores, que relatam, organizam e interpretam essa experiência de trabalho vivida pelo outro.

Todavia, Nouroudine (2002) explica que nenhuma dessas “linguagens sobre o trabalho” deve gozar de pertinência exclusiva sobre a outra, devendo sempre estarem relacionadas através de um processo dialético e dialógico, o que pressupõe

que o saber ou o conteúdo dos enunciados circulem nos dois sentidos entre os interlocutores. Isso possui um valor epistemológico apenas se não houver *a priori* invalidação do conteúdo dos enunciados de uma das categorias de locutores (protagonistas do trabalho ou pesquisadores), de modo que no processo dialógico a instrução seja recíproca (p. 29).

Mas, como essa tripartição da linguagem como, no e sobre o trabalho relaciona-se ao presente estudo investigativo? É o que passamos a discutir nas linhas que se seguem.

A “linguagem como trabalho” é o próprio instrumento de trabalho do professor, já que é através dela que interagimos com os alunos, desenvolvendo o processo de ensino/aprendizagem, e com nossos colegas de trabalho, estabelecendo as diretrizes para o desenvolvimento de nossa atividade de trabalho. Além disso, durante a realização de nossa atividade, principalmente em sala de aula, dialogamos, reflexiva e silenciosamente, com nós mesmos, negociando com nosso próprio “eu” as melhores maneiras de realizá-la (selecionamos algumas atividades, quando julgamos que o tempo é pouco para a realização de todo o planejado; voltamos a um tópico já dado, quando cremos que ainda existem dúvidas; reformulamos em enunciado, quando julgamos que o anterior não foi suficientemente claro).

Esse diálogo silencioso denuncia a presença de uma linguagem “oculta na complexa e enigmática interseção do pensamento e do gesto. Nesse caso, sem dúvida, de forma mais aguda do que em outros, ‘é complicado’ (Y. Schwartz, 1992) falar do trabalho” (NOUROUDINE, 2002, p. 20).

Além dessa utilização da “linguagem como trabalho”, o professor também utiliza a “linguagem no trabalho”. Dias (2008) ratifica que sabemos, a partir de nossa experiência de vida como discentes e docentes, que é comum “durante a realização de atividades em sala de aula, tanto alunos quanto professores manterem conversas que podem estar relacionadas ou não ao assunto abordado numa determinada aula” (p. 32). Sendo também, no caso de estarem relacionadas ao assunto abordado em sala, “linguagem como trabalho”. Nesse sentido, Dias (2008) leva-nos à seguinte reflexão:

Já vivenciamos experiências nas quais o professor – consciente de que o assunto abordado exigia muito dos alunos e com a intenção de “amenizar” aquela situação – contou alguma piada para “aliviar” a tensão estabelecida em sala de aula. Pensemos: ao contar uma piada com tal intenção, o professor não está utilizando a “linguagem no trabalho” como uma estratégia para atingir seu objetivo (construir conhecimento)? É nesse momento que podemos entender o que afirma Nouroudine (2002) sobre a “inter-relação” existente essas duas práticas linguageiras presentes no trabalho (...) (p. 32).

Por último, temos a “linguagem sobre o trabalho”, que envolve, neste estudo, tanto os discursos relatados pelos docentes que trabalham com a alfabetização de

alunos Surdos e que compartilharam conosco sua experiência, como sua análise, por mim, pesquisadora, realizada, objetivando a detecção de possíveis normas que possam vir a ajudar o trabalho de professores interessados no assunto.

Dessa maneira, ainda que a “linguagem sobre o trabalho” seja a prática linguageira de nosso maior interesse, a “linguagem como/no trabalho” também contribui, no presente estudo, para a construção de saberes acerca da prática docente, sendo as “três linguagens” distintas, porém, mutuamente implicadas, permitindo a melhor compreensão e transformação do trabalho real a partir de pesquisas de campo como esta.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES REALIZADAS

Neste capítulo, em um primeiro momento, é abordado o contexto específico no qual este estudo desenvolveu-se, com a apresentação da instituição escolar pesquisada e dos sujeitos sociais dela participantes. Também é apresentado um histórico da metodologia empregada para a coleta de dados – a Instrução ao Sósia, bem como informações sobre a maneira como as instruções ao sósia foram realizadas e registradas.

Em um segundo momento, dedicamo-nos a mostrar o processo de análise do material resultante da fala dos sujeitos pesquisados sobre seu trabalho junto a alunos Surdos. Para alcançar tal objetivo, apresentamos, inicialmente, os critérios estabelecidos para o recorte de nosso *corpus* de análise. Na sequência, realizamos a análise propriamente dita, procurando problematizar as questões levantadas em nossa fundamentação teórica e identificar possíveis normas que vêm sendo estabelecidas e/ou compartilhadas pelos professores participantes desta pesquisa, bem como o modo como o professor constrói-se discursivamente ao falar sobre sua atividade de trabalho, como estabelecido por nossos objetivos de pesquisa.

#### 3.1 Instituição pesquisada

Ao definir como objetivo de pesquisa a identificação de possíveis normas que vêm sendo estabelecidas e/ou compartilhadas pelos professores que já atuam, em uma perspectiva inclusiva, na alfabetização de alunos Surdos e de que maneira o docente constrói-se discursivamente ao falar sobre sua atividade de trabalho, tornou-se necessário buscar por instituições nas quais pudéssemos encontrar professores com o seguinte perfil: 1 – professor atuante na alfabetização; 2 – trabalhando junto a alunos Surdos na rede regular de ensino.

Iniciando nossa procura por esse profissional, estabelecemos contato com o Instituto Helena Antipoff (IHA), órgão da Secretaria Municipal de Educação

responsável pela Educação Especial em nossa cidade, pelo acompanhamento escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pela confecção de materiais e recursos e pela formação de professores da Educação Especial<sup>17</sup>. Lá chegando, fui muito bem recebida pela própria diretora do Instituto, quem me informou que, para ter acesso a qualquer informação (quantidade de alunos Surdos matriculados na regular de ensino, escolas em que existem professores trabalhando com esse tipo de alunato), eu deveria dirigir-me, primeiro, à Coordenadoria de Educação da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro.

Chegando a essa Coordenadoria, tive de preencher formulário próprio de autorização para realização de pesquisa, de entregar projeto de dissertação<sup>18</sup>, bem como comprovante de estar regulamente matriculada no curso de pós-graduação, e aguardar autorização, recebida uns trinta dias depois.

De posse da autorização, voltei, novamente, ao IHA e falei, uma vez mais, com a diretora, que, desta vez, encaminhou-me à professora responsável pelo laboratório de LIBRAS. Junto a essa professora, expliquei que meu objetivo de pesquisa era, diante do *déficit* de normas orientadoras do trabalho do professor junto a alunos Surdos, em uma perspectiva inclusiva e bilíngue, preferencialmente na rede regular de ensino, como prevê a legislação em vigor, identificar o que vem sendo adotado como norma pelos professores que já atuam junto a esse público discente.

Esclareci também minha preferência em trabalhar com professores da alfabetização, pelos motivos já explicados no decorrer da presente dissertação, e perguntei-lhe, diante disso, onde seria possível conseguir falar com docentes atuantes na educação de alunos Surdos, na rede regular de ensino, na fase de alfabetização. Como resposta, a professora responsável pelo laboratório de LIBRAS explicou-me, então, que realizar esse tipo de pesquisa com alunos da educação infantil seria praticamente inviável, porque, segundo ela, de acordo com a nova política nacional de educação inclusiva, as classes especiais de ensino acabaram e os alunos com necessidades educacionais especiais estão sendo matriculados nas escolas mais próximas de suas casas, como acontece (ou deveria acontecer) com os outros alunos, dispersando, assim, os professores interessados no assunto.

---

<sup>17</sup> Maiores informações no site <http://ihainforma.wordpress.com>

<sup>18</sup> Ver Apêndice A.

Outrossim, informou-me que, se eu quisesse trabalhar com alunos Surdos da Educação de Jovens e Adultos, o que não mudaria o perfil de professor já estabelecido, ela teria o nome de duas professoras para me indicar. Aceita a reformulação, a professora responsável pelo laboratório de LIBRAS deu-me o nome e o telefone da professora 1<sup>19</sup> e apenas o nome e a escola onde, provavelmente, a outra professora atuava.

Por uma questão de otimização do tempo, optei por entrar em contato com a professora a cujos contatos eu já tinha acesso. Fiz, então, contato telefônico com essa docente e fui até o CIEP no qual leciona. Apresentei-me como mestranda da UERJ, expliquei meu objetivo de pesquisa, como havia chegado até ela e perguntei-lhe se estaria interessada em participar da pesquisa em desenvolvimento. Ela aceitou e indicou-me o nome de mais três professoras que, certamente, gostariam de participar da pesquisa. Ficou combinado que ela conversaria com essas docentes e que, posteriormente, eu ligaria para ela para saber sobre a participação dessas profissionais.

Ao final da conversa, mais uma novidade: além de professores interessados em participar desta investigação, fiquei sabendo que o CIEP estava para se tornar, por esforço coletivo dos professores, o primeiro estabelecimento bilíngue da rede pública regular de ensino do município do Rio de Janeiro, o que de fato veio acontecer em 29/09/2012, ratificando minha opção de trabalhar com essa instituição de ensino.

O CIEP José Pedro Varela – localizado na rua do Lavradio, 133, Centro – destina-se ao atendimento de jovens e adultos, a partir dos catorze anos de idade, interessados em iniciar/completar os estudos do ensino fundamental na rede pública municipal de ensino e recebe alunos Surdos no Projeto de Educação de Jovens e Adultos desde 2002, contando, atualmente, com 26 alunos matriculados, distribuídos por todas as turmas, com exceção de uma, de seu PEJA.

### **3.2 Os sujeitos implicados na investigação**

---

<sup>19</sup> Para preservar a identidade da participante da pesquisa, ela, doravante, será chamada professora 1.

Em virtude da extensão desta investigação e do tempo para realizá-la – apenas dois anos –, bem como em função de seus objetivos, participaram do presente estudo apenas a professora itinerante e duas professoras regentes das classes regulares. Para que o leitor possa conhecê-las um pouco mais, nas linhas que se seguem, far-se-á sua apresentação, utilizando os termos “professora 1”, “professora 2” e “professora 3”, de maneira a preservar a identidade de cada participante.

A professora 1 é formada no antigo ensino médio normal, tem nível superior em Fonoaudiologia e atua junto a alunos Surdos há vinte e dois anos na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Atualmente, exerce a função de professora itinerante da sala de recursos.

A professora 2 também é formada no antigo ensino médio normal e tem nível superior em Jornalismo. Trabalha com alunos Surdos há nove anos na mesma prefeitura e é professora regente do bloco II do PEJA.

A professora 3 tem a mesma formação de nível médio que as outras duas professoras e tem nível superior em Pedagogia. Trabalha com Surdos há dois anos na referida rede municipal de educação. É professora regente do bloco I do PEJA.

Apresentados os sujeitos participantes desta investigação, passemos ao histórico da metodologia utilizada para a obtenção do *corpus* de análise.

### **3.3 Instrução ao Sósia**

#### **3.3.1 Histórico da Instrução ao Sósia**

Para apresentar o instrumento de coleta de dados empregado para a construção do *corpus* da presente investigação, a Instrução ao Sósia, recorreremos, inicialmente, aos estudos de Vieira (2004), destacando sua pertinência aos métodos de autoconfrontação e análise da atividade.

Vieira (2004) explica que, no mundo das profissões, o termo confrontar é muito utilizado em duas áreas: no direito, quando se confronta as testemunhas entre si ou com um(s) do(s) acusado(s), visando comparar suas versões, e, na psicanálise, quando se confronta o que o paciente pensa de si com o que crê que pensam dele, considerando, além do dito, os não-ditos, como silêncios, pausas, atos

falhos. Objetiva-se, neste caso, o ajuste do comportamento individual a um autoconhecimento adequado ao convívio social, funcionando a autoconfrontação como um teste de realidade. Os métodos de confrontação do trabalhador ao seu trabalho são herdeiros dessas duas áreas, “tendendo ora uma avaliação judiciosa e comportamental, que busca uma verdade para os problemas do trabalho, ora uma avaliação subjetivista, que busca uma dispersão desses problemas no mundo psicológico inconsciente” (VIEIRA, 2004, p. 215).

Em comum, essas duas tradições tem o fato de que, a partir da confrontação, concebem o trabalhador como resposta aos problemas do trabalho, o que, se por um lado, ao colocar o trabalhador no centro das discussões sobre o trabalho, representa um avanço, por outro, pode representar um retrocesso, ao atribuir culpa ao trabalhador pelos problemas do trabalho.

Sabe-se, entretanto, como explicado e retomado ao longo deste estudo, que o trabalho não é uma simples atividade de repetição de tarefas, totalmente previstas à sua execução no momento presente, nem tampouco, uma atividade restrita aos gestos e responsabilidades de um só trabalhador, mas, uma situação em que o trabalhador, com toda sua experiência e história individuais, é convocado a agir no seu coletivo social de trabalho, trocando experiências, ajustando o prescrito ao real e mesmo estabelecendo seus objetivos de trabalho e os meios de alcançá-los. Nessa direção de associação do trabalhador ao seu coletivo de trabalho no mundo social é que surgem as possibilidades de compreensão da confrontação, associando linguagem e comportamento humano, como recurso metodológico de análise das situações de trabalho, entre as quais, os métodos de autoconfrontação que objetivam “compreender o que se faz na situação concreta de trabalho, por meio de observação da atividade (como filmagem, descrição e notas de campo), contraposto ao que se pensa que se faz nessa mesma situação” (VIEIRA, 2004, p. 215).

Como nos mostra Vieira (2004), é por volta dos anos 60 que surgem os primeiros estudos que correlacionam a linguagem com a possibilidade de desenvolvimento do comportamento humano. Acompanhando essa direção, a escola de Ergonomia de língua inglesa realizou estudos que, com frequência, confrontavam o trabalhador a seu discurso, objetivando transformações do mundo de trabalho.

Em uma linha associada à psicologia do trabalho, sem deixar, contudo, de preocupar-se com os movimentos sociais, surgem, na Itália, nos anos 70, as instruções ao Sósia, que, a princípio, tratavam-se de

exercícios de grupo, desenvolvidos em meio a trabalhadores da empresa Fiat, durante os seminários de formação operária na Universidade de Turim. Oddone, Rey e Briante (1981) faziam a seguinte proposição a um operário voluntário: “Suponha que amanhã eu o substitua no seu trabalho. Quais são as instruções que você deverá me passar para que ninguém perceba a substituição?” Na continuidade do procedimento, delimitava-se uma sequência de trabalho para ser focalizada nos detalhes de *como* fazer e não de *por que* fazer, visando a aumentar o conhecimento do trabalhador sobre o valor da sua atividade (VIEIRA, 2004, p. 216).

Apoiados na instrução ao Sósia de Oddone, Rey e Briante, imbuídos na “compreensão da complexidade do encontro entre atividade e discurso” e “inseridos no movimento de análise do trabalho pela revalorização da atividade” – do que se faz, em detrimento da tarefa- do que deve ser feito, o psicólogo Yves Clot propõe o método do Sósia e o linguista Daniel Faïta, a autoconfrontação cruzada (VIEIRA, 2004, p. 219). Detenhamo-nos ao primeiro, de interesse para esta investigação.

A técnica Instrução ao Sósia (IS) é um método de coleta de dados que consiste em fazer com que um trabalhador explique seu trabalho a um sósia imaginário, de modo que ninguém sinta essa substituição. Para tal, é respeitado o comando utilizado por Oddone *et al* (“Suponha que eu amanhã o substitua...”).

Assim, ao aplicar a IS, o trabalhador é solicitado a “dizer” sua experiência, a instruir o outro, que é ele mesmo através dela. De acordo com os estudos de Faïta (2006), a experiência de trabalho existe, mas, só se tem acesso a ela quando o sujeito encontra meios de expressá-la para si mesmo e para os outros. Falando sobre sua atividade de trabalho, o sujeito não só relata, como também (re)descobre sua própria atividade<sup>20</sup>.

De maneira a ter acesso ao que se faz a partir da experiência de trabalho, Faïta estabelece que o pesquisador – que funciona como sósia do(s) pesquisado(s) – tem a função de informar ao instrutor, ao pesquisado, as condições necessárias à realização da IS, como por exemplo, o uso do “você”, com o intuito de que, pelo menos semanticamente, o enunciador se liberte do “eu”, afastando-se da autobiografia e aproximando-se de maneiras concretas pelas quais cada um adapta o prescrito ao real ou, diante do *déficit* de prescrições, aproximando-se, ao sair de si

<sup>20</sup> Como parte da metodologia utilizada, está previsto o retorno à instituição pesquisada para mostrar às participantes desta investigação os resultados encontrados.

pelo outro, do modo como se realiza uma atividade de trabalho específica. Outra condição necessária para a realização da Instrução ao Sósia é a utilização de verbos no Imperativo, que também auxiliam no distanciamento entre o EU e o OUTRO.

Como domínios para abordagem em uma Instrução ao Sósia, Clot (1999) expõe que o analista, o sósia, deve focalizar em três domínios da atividade: “associação com a tarefa, relação com os colegas imediatos e relações com os outros do trabalho (serviços e hierarquia)” (VIEIRA, 2004, p. 222). Ao elaborar o roteiro de nossa IS, consideramos esses elementos e acrescentamos alguns outros, como exposto no próximo subitem.

### 3.3.2 Realização e registro das instruções ao sósia

Após recebermos consentimento da Coordenadoria da Educação do Rio de Janeiro, estabelecemos novo contato com os sujeitos de nossa pesquisa e retornamos à instituição para marcar datas e horários para a realização das Instruções ao Sósia<sup>21</sup>. Como as docentes não dispunham de um tempo livre em comum, cada IS foi realizada em um dia sem que uma professora presenciasse a IS da outra.

Inicialmente, baseados nas contribuições de Dias (2008), que também aplicou a Instrução ao Sósia como metodologia para a coleta de dados em sua pesquisa, elaboramos um roteiro<sup>22</sup> para a realização de um piloto e confirmação da necessidade de sua (não) alteração. Esse roteiro foi aplicado em 20/08/2012 com a professora 1 e teve duração de setenta e um minutos e cinquenta e dois segundos.

Após sua aplicação, observamos que ele não deveria ser modificado e deveria ser empregado na coleta de dados de nossa pesquisa, originando nosso *corpus*. Como consequência, consideramos o piloto como nossa primeira instrução ao sósia propriamente dita. Em 04/10/2012, retornamos ao CIEP para a realização

---

<sup>21</sup>Tentamos submeter este trabalho à apreciação do Comitê de Ética da UERJ, porém, fomos informados de que essa submissão não seria necessária, não sendo aceito sequer, no *site* Plataforma Brasil, o registro do Instituto de Letras para análise inicial do projeto de pesquisa. Porém, todas as participantes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), disponível no apêndice B.

<sup>22</sup> Ver apêndice C.

de nossa segunda instrução ao sócia, realizada com a professora 2 e com duração de vinte e cinco minutos e quarenta e seis segundos. A última IS foi realizada em 25/10/2012 com a professora 3 e durou trinta e seis minutos e cinquenta e três segundos.

As instruções ao sócia realizadas junto às três docentes foram gravadas em uma vídeo câmera digital, apenas com o registro do áudio (a câmera estava sempre voltada para um dos lados em que a imagem do entrevistador e entrevistado não estivesse disponível). Depois, os dados coletados foram transcritos na íntegra, sendo disponibilizados em CD em anexo.

### **3.4 Critérios de análise**

O presente subitem está organizado de forma a mostrar o processo de análise do material resultante da fala dos sujeitos pesquisados sobre seu trabalho junto a alunos Surdos. Para alcançar tal objetivo, apresentamos, inicialmente, nossos critérios de análise e, no tópico que se segue, realizamos a análise propriamente dita, procurando problematizar as questões levantadas em nossa fundamentação teórica e identificar possíveis normas que vêm sendo estabelecidas e/ou compartilhadas pelos professores participantes deste estudo, bem como o modo como o professor constrói-se discursivamente ao falar sobre sua atividade de trabalho, como estabelecido em nossos objetivos de pesquisa.

Para recorte do que seria, de fato, analisado, utilizamos, então, os seguintes critérios:

(1) Observando que algumas questões estavam relacionadas, selecionamos, recortamos, e sequenciamos fragmentos das falas dos professores em blocos. De maneira que chegamos a: Bloco I – questões relacionadas à localização do aluno Surdo em sala de aula, à movimentação do professor e à organização do espaço físico da sala; Bloco II – questões relacionadas ao planejamento da aula e à dinâmica de sala de aula, envolvendo o professor, o intérprete e o instrutor Surdo; Bloco III – dos materiais a serem utilizados em uma sala de aula regular com alunos

Surdos, com a abordagem dos seguintes subtemas: comunicação com o aluno assim que ele chega ao espaço escolar e não sabe LIBRAS nem Português; tipo de recurso a ser utilizado para atuação junto a alunos Surdos; (não) elaboração de materiais extra e provas específicas para alunos Surdos; Bloco IV - questões relacionadas à alfabetização em si – competências a serem focadas; atividades a serem desenvolvidas com os alunos Surdos enquanto os ouvintes trabalham a oralidade; trabalho com categorias gramaticais desconhecidas pelos Surdos; unidade mínima da alfabetização; Bloco V – experiência compartilhada – reunindo o encontro com outros professores da instituição e de outros coletivos.

(2) Na organização dos blocos, o professor<sup>1</sup> é o que tem mais anos de experiência com alunos Surdos (22 anos), o 2 é o de experiência intermediária entre os três (9 anos) e o 3 é o de menor experiência (2 anos).

(3) Na análise dos fragmentos, buscamos identificar qual a modalidade predominante (alética, epistêmica ou deôntica), de maneira a apontar o ingrediente da competência valorizado por cada participante diante daquilo que enuncia, bem como estabelecer relação entre experiência e maneira de falar sobre o próprio trabalho.

(4) A partir desses critérios, buscamos identificar normas que emanam da fala dos professores.

### 3.5 Aplicação dos critérios de análise<sup>23</sup>

**Bloco I:** Da disposição discente Surdo, professor e espaço físico da sala de aula

(1) Localização do aluno Surdo

- Como eu faço para localizar meu aluno Surdo dentro de sala de aula?

Professora 1 = P1	Professora 2 = P2	Professora 3 = P3
Bom, eles estão posicionados na frente, geralmente, do lado do intérprete. Do lado deles tem um intérprete ou na frente deles tem um	E, às vezes, eles não estão em sala. A professora Joana <sup>24</sup> , no caso, ela vem, ela conversa antes, traz o aluno para a gente e	Bom, você chegando em sala de aula, você já vai encontrar praticamente parte do grupo em sala, né? Então você vai perguntar a esse grupo

<sup>23</sup> Para melhor compreensão, informamos ao leitor que reticências entre parênteses significam supressão de discurso e, sem parênteses, pausa longa.

<sup>24</sup> Nome fictício utilizado para preservar a identidade da docente mencionada.

<p>intérprete e estão se comunicando em língua de sinais o tempo todo.          (...) A escola te avisa. Na verdade, a gente só tem uma turma aqui que não tem Surdo. Todas as outras têm aluno Surdo, então, a escola realmente...Fica difícil errar.</p>	<p>apresenta ele para a gente. E...a turma aceita bem. Aqui é normal, já se tornou normal.          (...) Geralmente, eu peço também que eles cheguem... Porque eu gosto também de olhar o caderno, de ver, de estar ali em cima, mesmo confiando no trabalho da pedagoga, da professora Francisca<sup>25</sup>, a hora que ela precisa dar um pouco mais de atenção, porque ela não é né...Não pode estar em todos os lugares ao mesmo tempo, aí eu vou lá, então, eu estou perto. Entendeu?          (...) Geralmente nós já somos comunicados anteriormente pela direção e pela coordenação pedagógica que vamos receber alunos Surdos.</p>	<p>de alunos que já está em sala se ali alguns dos alunos fazem uso do LIBRAS, da linguagem LIBRAS. (...) E...não há a necessidade de você marcar um lugar para o aluno Surdo. Ele pode chegar e fazer a escolha dele do lugar onde ele quer sentar. Na chegada do intérprete para poder acompanhar esse encontro, o intérprete vai estar sentado ao lado desse aluno Surdo.</p>
--	--	--

## (2) Organização do espaço físico da sala de aula

- E como é que eu faço para organizar o espaço físico da sala? Como é que eu vou organizar essa sala?

Professora 1	Professora 2	Professora 3
<p>De preferência, eu gosto de trabalhar em "U", fazer "U" na sala para que todos os alunos estejam me vendo ao mesmo tempo e, em momentos específicos, a gente separa em grupos, mas o grupo dos Surdos fica junto com o</p>	<p>Não, não tem nada de...Como a sala está ou como eu proponho uma arrumação, uma atividade diferente da turma, é para o Surdo e para o ouvinte. Não tem determinação de espaço...tem que ser arrumado só para eles,</p>	<p>Então, essa sala deverá está sendo organizada em "U", de maneira que todos os alunos estejam de frente para o quadro, né? Pra que você possa estar circulando no momento em que você tiver fazendo esse encontro, realizando</p>

<sup>25</sup> Ver nota de rodapé 24.

grupo dos ouvintes.	não. Geralmente, eu coloco eles um pouco mais perto de mim.	essa atividade do dia. Que você possa está circulando entre todos.
---------------------	---	--

### (3) Movimentação do professor

- Como eu devo me movimentar dentro de sala para atender todos os alunos, Surdos e ouvintes?

Professora 1	Professora 2	Professora 3
De preferência, sempre de frente para a turma... Então, de preferência que você esteja sempre de frente e que você vá sempre à mesa do Surdo.	Eu sempre passeio na sala de aula. Eu não consigo dar aula sentada. Eu vou lá atrás, vou ali, vou aqui, eu sempre passeio, não sento quase. Olhar caderno por caderno. Eu dou a mesma atenção: o que o Surdo é...o ouvinte também tem direito.	Na medida do possível, que você possa estar acessível a todos do grupo, né? Para que você possa estar acompanhando o desenvolvimento de cada um individualmente e....para que você possa estar dando também um <i>feedback</i> a esse intérprete que vai está ali te auxiliando naquele encontro.

Neste primeiro bloco de nossa análise, destinado à discussão sobre a disposição do discente Surdo, do professor e do espaço físico da sala de aula, é possível perceber, inicialmente - principalmente, em relação à maneira de dizer da professora 1 (P1) na resposta à primeira pergunta - que ela apresenta ao seu sócia, ao seu interlocutor, um conjunto de afirmativas apregoadas como verdade, neutralizando as singularidades envolvidas em cada situação de trabalho e aproximando-se da ideia de expressão de um conceito identificável e armazenável, como um conhecimento científico, mostrando, portanto, sua competência desde o primeiro ingrediente de Schwartz (2012), relacionado ao “grau de apropriação de conhecimentos conceptualizáveis”, ou seja, mostrando sua competência desde a apropriação de um conceito estabilizado sobre determinada situação de trabalho, desde o domínio de normas anteriores à própria realização do trabalho.

Reparemos que, em sua primeira frase - “Bom, eles estão posicionados na frente, geralmente, do lado do intérprete”, até há um espaço para a dúvida, para a

possibilidade, materializado no advérbio “geralmente”, porém, logo a seguir (“Do lado deles tem um intérprete ou na frente deles tem um intérprete e estão se comunicando em língua de sinais o tempo todo”), esse espaço para a possibilidade é apagado e a P1 segue fazendo uso de verbos no presente do Indicativo, de uso atemporal, ratificando sua posição assertiva em relação ao que enuncia.

Essa maneira assertiva de enunciar repete-se nas respostas às perguntas 2 e 3. Com a diferença de que, na resposta 2, a professora 1, a princípio, modaliza sua fala de forma epistêmica, destacando seu modo de agir, sua experiência (“De preferência, eu gosto de trabalhar em “U”), porém, rapidamente, retorna à modalidade alética, assertiva: “em momentos específicos, a gente separa em grupos, mas o grupo dos Surdos fica junto com o grupo dos ouvintes”, estendendo também esse modo de agir, provavelmente, aos outros professores (antes, se ela era que agia de determinada maneira – a organização em “U” -, agora, é um coletivo que procede de certa forma: separando a turma em grupos, de modo que haja Surdos e ouvintes em cada um deles).

Já na resposta 3, a P1 utiliza uma vez mais a modalidade alética, reforçada com o uso do advérbio “sempre” (“De preferência, sempre de frente para a turma”), que funciona como que para dar credibilidade ao enunciado deôntico que se segue (“Então, de preferência que você esteja sempre de frente e que você vá sempre à mesa do Surdo”), empregando estrutura de instrução – verbo na terceira pessoa do singular + Imperativo - sugerida pela metodologia de coleta de dados, a Instrução ao Sósia. Reparemos que, ainda que utilize os verbos no Imperativo, como que para enfraquecer a rudeza de um comando, de uma ordem, utiliza fórmulas de polidez ou civilidade, como “de preferência” (CUNHA; CINTRA, 2001).

A professora 2 (P2), quando questionada sobre os mesmos tópicos, manifesta-se por meio da modalidade epistêmica, relatando sua experiência, mostrando o que ela mesma faz em determinada situação de trabalho, falando a partir do segundo ingrediente da competência de Schwartz, o registro 2 ou dimensão experiencial, de acordo com o qual não existe atividade de trabalho que não seja permeada pelo histórico, ou seja, não existe atividade de trabalho que não envolva usos de si, que não exija o envolvimento do trabalhador naquilo que executa.

Relacionando esse segundo ingrediente de Schwartz (1998) à maneira como responde de que forma seu sósia deve proceder para identificar seu aluno Surdo em sala de aula, a P2, da mesma forma que a P1, vale-se de verbos no Indicativo, o que

indica que também aceita o que nos é apresentado como verdade, como algo estabelecido. Porém, a P2 o faz, inicialmente, de maneira alética, apresentando fatos como verdades possíveis (“eles não estão em sala de aula, a professora vem, conversa, e a turma aceita”). Depois, quando passa a falar sobre esses alunos já dentro de sala de aula, ela começa a fazer uso da modalidade epistêmica (“eu gosto, eu peço, eu vou”), reportando-se à maneira como ela mesma faz as coisas e, nesse momento, seu discurso é menos categórico, aproximando-se mais da opinião, do registro de determinado saber, que da expressão de uma verdade.

O mesmo ocorre nas respostas às perguntas 2 e 3, nas quais, valendo-se ainda da modalidade epistêmica, a P2 relata-nos, como forma de organização do espaço físico da sala e de movimentação do professor, respectivamente, que não propõe uma arrumação específica da sala de aula para o Surdo e que sempre se movimenta, caminha, em sala de aula.

Já em relação à maneira como apresenta aquilo que estabelece como norma, a professora 3 (P3), ao menos neste item, é a única docente que utiliza, nas três respostas, a 3ª pessoa singular + estrutura de instrução. Reparemos que, ainda que sem a utilização de verbos no Imperativo, como pressupõe a metodologia empregada nesta investigação - a instrução ao sócio -, a professora 3, através da utilização de formas verbais perifrásticas formadas por verbo no presente do Indicativo + infinitivo ou verbo no Imperativo afirmativo + infinitivo, como em “você vai perguntar” e que “você possa estar circulando entre todos”, que “possa estar acessível a todos do grupo”, respectivamente, vale-se da modalidade deôntica, expressando, através da linguagem aquilo que se deve fazer para alcançar determinado objetivo.

Destacamos, como aponta Cunha; Cintra (2001, p. 482) que “por dever social e moral, geralmente evitamos ferir a suscetibilidade de nosso interlocutor com a rudeza de uma ordem”, empregando meios que enfraqueçam a noção de comando, como por exemplo, usando “fórmulas de polidez ou de civilidade, tais como: por favor, por gentileza, digne-se de, tenha a bondade de” (idem) ou mesmo os substitutos do Imperativo, alguns já exemplificados no parágrafo anterior, como o presente ou o futuro do presente do Indicativo, o Imperfeito do Subjuntivo, o infinitivo, o gerúndio, a perífrase formada por ir (no Imperativo) e verbo principal no Infinitivo, entre outros. Esses comentários permitem estabelecer como possíveis

normas para identificação do aluno Surdo, organização do espaço físico da sala e movimentação do professor, respectivamente, o que se apresenta a seguir:

- o professor deve perguntar aos alunos que já se encontram em sala de aula se algum dos alunos faz uso da língua de sinais e, ao lado do discente Surdo, que poderá estar em qualquer lugar da sala, deve haver a presença do profissional intérprete, responsável pela tradução/interpretação dos conteúdos ministrados em sala de aula, facilitando, assim, a comunicação entre Surdos e ouvintes;
- a sala deve ser organizada em “U”;
- o professor deve estar acessível a todos do grupo, acompanhando-os individualmente.

Observando as respostas das três professoras nesse primeiro bloco, é possível perceber que:

- em relação à identificação do aluno Surdo em sala de aula, cada professora tem um proceder diferente: para P1, os alunos Surdos estão sempre na frente, do lado deles há um intérprete e eles estão se comunicando sempre em língua de sinais. Já para P2, às vezes, esses alunos nem estão em sala de aula, sendo trazidos e apresentados à turma pela professora da sala de recursos. Sendo que, quando em sala, estarão sentados na frente, por pedido seu. E, por último, para P3, a melhor forma de identificá-los é perguntando à turma se alguém ali faz uso da língua de sinais;
- no que tange à organização da sala de aula em “U” há coincidência apenas entre P1 e P3, já que P2 aponta que a organização da sala dependerá da atividade por ela proposta ;
- no que diz respeito à movimentação do professor, as três professoras comentam sobre a necessidade de que o professor se movimente em sala de aula, estando acessível a todos do grupo.

## **Bloco II:** Planejamento e dinâmica da sala de aula

(1) E como é que eu faço para planejar minhas aulas? Eu planejo sozinha? Eu planejo com o intérprete? Há algum auxílio por parte do professor itinerante? Como é que eu preparo esse meu material?

Professora 1	Professora 2	Professora 3
<p>É, na verdade você não planeja sozinha porque tem um professor itinerante para planejar com você, já que você não teve capacitação para trabalhar com Surdo, digamos. Então, nós temos na escola uma itinerante que fica, que planeja com você, para pensar o material que você vai usar para a turma, adaptado para o Surdo. Adaptado, não, que eu não gosto dessa palavra, eu gosto da palavra “adequado”. Eu não adapto o material para o Surdo, eu adequo o material a ele. Entendeu? Pensando como ele pensa. Então, o intérprete, ele tem que ter a matéria antes. Porque, digamos que seja um texto, se ele tiver o texto todo na cabeça, ele traduz melhor do que na hora você começar a falar e aí ele... Estou dizendo que isso é o ideal: que o professor tenha esse cuidado de passar para o intérprete o que ele vai dar um dia antes, dois dias antes, né? (...) Que o</p>	<p>Sim, geralmente, no dia antes, eu falo “Amanhã nós vamos dar...”. Eu falo para a turma toda, não é só para o intérprete, não. Eu falo “Nós vamos ter isso, isso e isso. É amanhã e vai acontecer isso”. Então, a aula não é uma surpresa, eles já sabem o que vai acontecer. Todos, todos já sabem.</p>	<p>Então, o interessante é a gente ter essa comunicação estabelecida, né? Então, na escola você vai está encontrando a sala de recursos, a professora que é responsável pela sala, que realiza esse trabalho, né? Em determinado horário. Mais tarde, então, esse aluno vai frequentando o horário regular dessa escola especificamente. O aluno frequenta a sala de recursos à tarde e o horário regular à noite. Então é legal que esse trabalho seja feito de parceria, né? Porque aí você conhece melhor o aluno e esse professor que está na sala de recursos é um professor que é capacitado, né? Que reconhece, que sabe fazer um trabalho com esse aluno e que vai está te dando um <i>feedback</i>, né? Pra que esse trabalho, pra que esse seu trabalho, que não continua, mas, complementa, né? Possa ser o mais louvável possível, né?</p>

planejamento seja em conjunto. Esse é o objetivo.		
---	--	--

(2) E em relação ao intérprete, há um lugar específico para ele ficar? Há um instrutor Surdo? Como é que eu faço: qual é minha relação com o intérprete? Com o instrutor Surdo? Eles ficam num lugar específico?

Professora 1	Professora 2	Professora 3
<p>Depende, se é uma aula expositiva, eu estou contando uma história, o intérprete vai ficar do meu lado, porque ele precisa se movimentar como eu, né? Na hora que eu estou explicando a matéria, digamos, por exemplo, gramática, o intérprete senta na frente do grupo de Surdos e aí ele vai passando, porque, geralmente, a sala é pequena e fica meio confuso de ficar se movimentando. Mas, na hora em que estou dando aula expositiva, o intérprete fica do meu lado, depois, ele senta e fica na frente do Surdo. (...)</p> <p>Explicando, não. É como se ele fosse a voz do Surdo. Ele está com uma dúvida, aí o intérprete chama o professor. Aí o</p>	<p>Eles ficam na frente quando eu falo, quando eu falo alguma coisa eles vão lá na frente. Eles vão ao quadro como está sendo feito agora também. É uma liberdade: a gente aqui é professor de todo mundo e os alunos aqui são todos, todos da escola, são nossos alunos. Não tem esse negócio também de "Ah, é dessa turma, então, esses alunos são meus". Não, pra mim, todos os Surdos são meus alunos, todos na escola. Entendeu? Assim como os ouvintes também, todos, não importa.</p>	<p>Como, normalmente, esse intérprete é o intérprete que acompanha esse aluno, né? Até para que ele possa ter essa relação afetiva, para que a gente possa ter um desenvolvimento de planejamento, né? O antes, o depois, a busca dos objetivos que a gente quer ali com aquele aluno, então, provavelmente, você já vai encontrar o intérprete que já está acompanhando esse aluno desde o início do ano letivo, né? E ele vai estar ali sentado ao lado do aluno, né? Normalmente, onde aquele aluno escolheu o lugar daquele dia para sentar. Não tem problema algum.</p>

<p>professor vai até ele e o intérprete faz a voz do Surdo. (...) O intérprete não vai te explicar, o intérprete não é professor.</p>		
---	--	--

Neste segundo bloco, reunimos duas questões: uma relacionada ao planejamento da aula em si e outra relacionada à dinâmica da sala de aula exigida por esse planejamento que envolve não apenas o professor regente de classe, mas, outros profissionais, como intérprete em função educacional. Iniciemos nossa discussão pela questão do planejamento.

A professora1, quando estimulada a falar sobre o que fazer para o sócia planejar seu aula, menciona, que “não devo planejar meu material sozinha, já que não tenho formação para atuação junto a alunos Surdos”, e apresenta, como ideal, “que eu busque a professora itinerante da escola”, que, nesse caso, é especialista em Surdez, para pensar no material que será utilizado. Nesse ponto, é interessante observamos que a professora 1, como mostrado na metodologia, no item destinado à apresentação dos sujeitos participantes da presente investigação, é a professora itinerante e que, portanto, quando a P1 faz referência à professora itinerante é como se estivesse imbuindo-se de modéstia para fazer referência ao próprio trabalho.

Reparemos que, nesse caso, esse distanciamento discursivo não está relacionado à metodologia de coleta de dados aqui empregada, a Instrução ao Sócia, mas, à própria maneira como a professora 1 constrói-se, institui-se a partir de seu discurso: como alguém de grande contribuição para o trabalho desenvolvido na instituição em que leciona.

A professora 3 também destaca, de forma epistêmica, ou seja, como algo que acredita, - fato evidenciado no uso repetido da palavra “né”, que ratifica a busca pelo consentimento do enunciador e, ao mesmo tempo, mostra que o falante está no campo do “crer” e não do “saber” - que o material a ser trabalhado em sala de aula deve ser planejado com o professor da sala de recursos, que, de acordo com ela, “é um professor que é capacitado, né? Que reconhece, que sabe fazer um trabalho com esse aluno”.

Já a P2, por outro lado, não menciona que o planejamento deva ser realizado em conjunto com o professor itinerante. Ela apenas aponta, de forma alética, defendendo como verdade possível e enfatizando aquilo que sabe por sua experiência, que ela passa, não apenas para o intérprete, mas, para toda a turma, o conteúdo que será trabalhado na próxima aula. De maneira similar, a professora 1 também aponta que o intérprete deve receber esse material com um ou dois dias de antecedência, o que sugere que este profissional não participa do planejamento, apenas põe em prática aquilo que foi planejado pelo professor regente de classe, sozinho ou em conjunto com o professor itinerante. Feitos esses esclarecimentos sobre o planejamento da aula, detenhamo-nos um pouco mais na dinâmica professor/intérprete.

Quando perguntada sobre os itens “E em relação ao intérprete, há um lugar específico para ele ficar? Há um instrutor Surdo? Como é que eu faço: qual é minha relação com o intérprete? Com o instrutor Surdo? Eles ficam num lugar específico?”, a professora 1 enuncia, remetendo-se àquilo que sabe a partir de sua própria experiência, porém, já com estatuto de regra, que a posição do intérprete dependerá do momento da aula: se for uma aula expositiva, por exemplo, o intérprete ficará ao seu lado enquanto ela explica, e, depois, ficará na frente dos alunos Surdos.

Com isso, professora 1 deixa transparecer que não há como se prever totalmente a realização de determinada tarefa de trabalho, devendo o trabalhador adequar-se às condições reais de trabalho, indo ao encontro da concepção de trabalho de Schwartz (2004, 2011), de acordo com a qual toda situação de trabalho implica “dramas do uso de si”, o que significa dizer que nada pode ser mecânico e que o agir, em cada situação, requer uma negociação individual, uma negociação consigo mesmo e não pode ser totalmente determinado por nenhuma racionalidade que lhe seja anterior. Assim, no caso do posicionamento do intérprete, não há como o professor afirmar onde esse profissional ficará, visto que o posicionamento do intérprete dependerá também do tipo de atividade a ser realizada pelo professor.

Após abordar o posicionamento do intérprete em sala de aula, a professora 1, reitera o que já destacamos sobre a função do intérprete: “o intérprete não vai te explicar, o intérprete não é professor”, o que mais uma vez nos leva a refletir sobre o papel do intérprete em função educacional: ele não é o professor, mas, precisa ter conhecimento do conteúdo que está sendo explicado para fazer a versão para a língua de sinais, porque o próprio instrumento de trabalho do professor, a linguagem

em modalidade oral-auditiva – recurso utilizado pelo professor ouvinte - não chega direto ao aluno Surdo. Há um outro caminho de realização: passa primeiro pelo intérprete e só depois chega a esse tipo de alunato. Do mesmo modo que a dúvida do aluno Surdo não é feita diretamente ao professor, passa, primeiro, pelo intérprete.

Estamos, assim, diante de uma situação bastante peculiar em sala de aula, pois a comunicação aluno/professor passa por terceiro elemento: o intérprete. Reparemos que, nesse caso, fica difícil separar o que é linguagem no/como/sobre o trabalho, já que a comunicação professor/intérprete envolve, por um lado, aquela parcela de linguagem estratégica, consciente, voltada para o alcance de determinado objetivo em relação aos alunos, ou seja, envolve, por um lado, a linguagem como trabalho, diretamente relacionada à realização imediata de determinada atividade de trabalho. Por outro lado, essa comunicação envolve também a linguagem no trabalho, ou seja, aquela linguagem necessária à “coordenação de ação em meio ao coletivo de trabalho” (NOUROUDINE, 2002, p. 24), que envolve a própria orientação do professor em relação ao intérprete, como por exemplo<sup>26</sup>, a solicitação para que, em determinado momento, seja utilizada a datilologia em vez dos sinais, para que o aluno infira o significado de determinada palavra, ou mesmo uma pergunta do intérprete ao professor em relação ao que foi falado, o que, nessa situação, também envolveria a linguagem sobre o trabalho, isto é, o falar sobre o trabalho com o objetivo de explicar uma situação/problema de trabalho e, ao mesmo tempo, transmitir saberes para determinado coletivo de trabalho. Por esse breve exemplo, fica difícil separar, como já comentado em relação à tríade professor/aluno Surdo/intérprete, o que é linguagem no/como/sobre o trabalho. De maneira que as três se interpenetram e contribuem para um mesmo objetivo: o ensino/aprendizagem dos discentes Surdos.

A professora 2, da mesma forma que P1, apresentando-nos aquilo que expressa, como verdade possível, a partir de sua experiência: a posição do intérprete é algo relativo, o que se percebe pelo trecho “Eles ficam na frente quando eu falo, quando eu falo alguma coisa eles vão lá na frente. Eles vão ao quadro como está sendo feito agora também”. Já para a professora 3, que enuncia, principalmente, através da modalidade epistêmica, a posição do intérprete é

---

<sup>26</sup> Esse exemplo não foi retirado dos enunciados dos professores, apresentamo-lo a partir de nosso conhecimento como professores de LP sobre a interação com o intérprete.

estática, estando o mesmo sentado ao lado do aluno Surdo, onde, normalmente este escolheu sentar.

Reparemos que nenhuma das três docentes aborda a questão do instrutor Surdo, um não dito que, de alguma maneira, sugere o apagamento desse profissional no ambiente escolar.

Diante do exposto pelas professoras neste segundo bloco, temos, como possíveis normas:

- Para as professoras 1 e 3, o planejamento da aula deve ser feito em conjunto com o professor itinerante, que possui capacitação, conhecimento especializado, para atuação junto a alunos Surdos e que, para as professoras 1 e 2, o intérprete deve ser avisado, com certa antecedência, do que será abordado na próxima aula.
- Já em relação ao posicionamento do intérprete em sala de aula, as professoras 1 e 2 explicam que ele dependerá do momento da aula. Já para a P3, esse profissional estará sentado ao lado do aluno Surdo, não fazendo referência a outros posicionamentos em outros momentos.

**Bloco III:** Dos materiais a serem utilizados em uma sala de aula regular com discentes Surdos e ouvintes

(1) A comunicação com os alunos que não dominam nem LIBRAS nem Língua Portuguesa

- E como é que eu faço para me comunicar quando o aluno, assim que chega à escola, não sabe nem LIBRAS nem a Língua Portuguesa? Como é que eu faço essa comunicação inicial aí com ele?

Professora 1	Professora 2	Professora 3
Através da imagem, sempre através da imagem. Como eu sempre falei, sempre tentando buscar com ele, do contexto escolar, o que está	Aí, os intérpretes me ajudam, tentam mesmo mímica e...E a gente...Aí a gente acaba se entendendo (risos). (...) É, aí as coisas mais fáceis de	É...quando você já é conhecedor do LIBRAS, né? Você vai fazer uso do próprio LIBRAS <sup>27</sup> , porque vai haver ali uma comunicação visual,

<sup>27</sup> Mantivemos a expressão “do próprio LIBRAS” porque essas foram as palavras da professora.

<p>acontecendo, porque, na sala de recurso, você não tem esse espaço para ficar sentado com o aluno. Então, você vai direcionar o seu trabalho, traduzir a imagem para que ele possa te dar subsídio. E aí o intérprete e o instrutor, na sala de aula, vão começar a dar os sinais para que ele aprenda a se comunicar.</p>	<p>expressar para eles, que não sabem LIBRAS, a gente tenta...mostra por gravuras, figuras, né? O visual é muito importante para eles.</p>	<p>né? No caso do Surdo é...que enxergue, pelo menos, vai haver essa comunicação visual, né? E se você estabelecer essa relação do sinal do LIBRAS com o que está acontecendo, você já está trazendo esse aluno para esse mundo de comunicação e aí você faz uma anamnese mesmo: o aluno então desconhece a linguagem? Então é por aí que a gente vai começar, a gente vai começar daí: trazer para ele essa informação de que você vai fazer a comunicação através da língua de sinais e aí você começa a desenvolver o seu trabalho.</p>
--	--	--

(2) Os recursos

- E que tipo de material, que tipo de recurso eu devo utilizar na minha sala de aula?

Professora 1	Professora 2	Professora 3
<p>É, então, caderno sempre usa para registrar. Onde é que ele vai registrar as coisas que ele já aprendeu, né? Então,</p>	<p>Olha, eu trabalho com Data Show, eu trabalho com mapas, trabalho com muito recorte de revista, trabalho com livros,</p>	<p>O visual, né? (Pausa). Acho que o visual, principalmente, né? Eles são muito visuais, tanto são que a questão do sinal, por</p>

<p>de preferência, caderno grande, sempre, registrando as imagens, os textos. O livro é um recurso que te auxilia. Você tem imagem no livro.</p>	<p>livros, às vezes, bem coloridos, bem...até de séries anteriores, mas, que servem para aquela atividade, eu utilizo...E passeios, muitos passeios também, que é abrir o horizonte deles.</p>	<p>exemplo, isso muito me chamou a atenção, e chama de qualquer pessoa, é quando você pede ao Surdo o sinal de alguém, que é ele mesmo quem dá. (...) Acho que o visual é o que ajuda eles de mais e, talvez, uma das coisas fundamentais, né? E...outro material, outro recurso é um pouco...assim..., mas, é o humano, é o afetivo, essa coisa de você acreditar que pode, que é possível, né? É conquistar mesmo para poder mostrar que é possível.</p>
--	--	--

(3) Atividades de reforço

- E eu preparo atividades para os meus alunos Surdos ou eles só fazem as mesmas atividades que os ouvintes fazem?

Professora 1 = P1	Professora 2 = P2	Professora 3 = P3
<p>Não, mesmo porque eles têm sala de recursos. (...) Só assistir o vídeo (com o resumo das aulas em LIBRAS).</p>	<p>Então, ele está pegando aqui. Gente boa ele. E o que é que eu faço? Eu pego alguns livros de primeira série. Entendeu? Uma coisa até para criança, mas que não tão infantis, eu também procuro...porque eles reclamam “Ah, coisa de criancinha. Não vou fazer isso não”. Entendeu? São críticos. Então, eu coloco, estou</p>	<p>Não, com certeza atividades extras. Com certeza, com certeza. E isso é uma coisa não especificamente para o Surdo, mas, assim: alguns alunos precisam de atividades extras para poder dar conta de algumas dificuldades que apresentaram ali no meio do caminho, né? É para todo mundo e para o Surdo também, né? Pro</p>

	fazendo aqui uma listinha de compras com ele. Entendeu? Mas é sempre extra porque ele tem uma dificuldade. Aí não posso dar o que a turma já vem com o processo e...eu tenho que adequar.	Surdo também.
--	---	---------------

#### (4) Avaliação

- E caso seja um dia de prova, como é que eu devo preparar essa avaliação? Eu faço uma avaliação para todos ou eu devo fazer uma avaliação diferente para o meu aluno Surdo? Reduzida?

Professora 1	Professora 2	Professora 3
Aí depende da situação. Primeiro, que prova não é avaliação, né? A gente não avalia o aluno no dia da prova, né? Isso aí é o básico. Segundo que prova é um documento que consta...Aí tem o nervosismo do aluno, tem isso, aquilo, aquilo outro...mas, é um documento, ainda, oficial. Tem que ter prova? Tem. Aí depende da matéria. Língua Portuguesa, ele tem que fazer a prova escrita, né? Se ele tem que saber a gramática, ele vai ter ali algumas adaptações, adequações, para que ele saiba recortar os conhecimentos que o professor, quando faz uma prova, ele quer	Não, é especial. Geralmente eu faço especial. (...) Às vezes, eu até dou uma...até boto uma...fica meio estranho...que às vezes, a prova, tem prova que eu boto bem ilustrada para os ouvintes também.	Olha, eu acho que o ideal é que você tenha avaliações diferentes, porque quando você tem avaliações diferentes, você já entra com um olhar diferente, você não tem todo mundo igual. Então eu acho que funciona algumas avaliações diferentes. Aquilo que cada um dá conta, aquilo que foi proposto de acordo com aquilo que se esperava para cada um, naquele determinado momento, né? Então, assim, eu não posso cobrar de determinado aluno determinado movimento, se ele não está preparado para me mostrar aquilo ali. Tem que ser uma avaliação honesta, não é verdade? Então...você vai fazer algumas avaliações diferentes, diferente nem para mais, nem para menos,

<p>cobrar o que ele ensinou. (...) Matemática e Língua Portuguesa é escrita, porque é cálculo. Agora, na língua...História, Ciências, Geografia, ele tem além dos trabalhos, na avaliação, ela tem a oportunidade de fazer a prova dele em língua de sinais. (...)É para mostrar para o professor que ele internalizou o conceito. Ele também recebe a prova escrita, para que nós, os professores de Língua portuguesa, vejamos se ele está conseguindo levar um conceito que ele tem para outro, porque quem avalia a prova dele de História, é a professora de Língua Portuguesa. (...)</p> <p>E a prova em LIBRAS, ele é filmada e registrada pela escola.</p>		<p>apenas diferente na medida daquilo que você propôs para cada um naquela situação. Eu falo isso porque na sua sala de aula você vai encontrar grupos diferentes, que agradecem porque veem que todos estão sendo atendidos nas suas diferenças, todos querem chegar no mesmo lugar, né? Mas, respeitando cada um ali o seu momento, né? E há aquela troca também, onde um ajuda o outro, né? Para você chegar lá.</p>
--	--	---

Neste terceiro bloco, reunimos questões relacionadas ao tipo de material didático que deve ser utilizado em uma sala de aula regular com alunos Surdos e ouvintes. Sendo assim, como primeira pergunta relacionada a essa temática, temos “E como é que eu faço para me comunicar quando o aluno, assim que chega à escola, não sabe nem LIBRAS nem Língua Portuguesa? Como é que eu faço essa comunicação inicial aí com ele?”.

Em relação a essa indagação, a professora 1 é assertiva, defendendo como verdade necessária, que é “através da imagem, sempre através da imagem”,

enunciando, uma vez mais, como quem apresenta um conceito estabilizado sobre determinada situação de trabalho. Cabe destacar que essa ênfase dada à utilização da imagem vai ao encontro da ideia de reconhecimento dos Surdos como grupo sociocultural caracterizado por uma percepção visual do mundo. Percepção essa que caracteriza o “jeito Surdo de ser”, que não é melhor nem pior que o “jeito ouvinte de ser”, é apenas diferente (Salles *et al*, 2004).

Ao lado dessa afirmativa sobre a utilização da imagem, a P1 coloca-se como voz de autoridade – “como eu sempre falei” – ao destacar, também, a importância do trabalho do contexto escolar: “sempre tentando buscar com ele, do contexto escolar, o que está acontecendo, porque, na sala de recurso, você não tem esse espaço para ficar sentado com o aluno”, o que ratifica a importância, nesse primeiro momento de instrução formal do aluno, do trabalho contextualizado, que considera o entorno enunciativo de produção de determinado texto, levando o aluno não só a dominar o código linguístico, como também a fazer seu uso em situações concretas de comunicação, como pressupõem os conceitos de alfabetização e letramento discutidos em nossa contextualização.

Depois de mostrar sua competência teórica sobre o assunto, a professora 1 fala de maneira deontica, em uma tentativa de orientar meu comportamento, proferindo, dentro do campo do obrigatório, “Então, você vai direcionar o seu trabalho, traduzir a imagem para que ele possa te dar subsídio”. Observemos que P1, ao utilizar a modalidade deontica, da mesma forma como já ocorreu com P3, não emprega verbos no Imperativo, mas, seus substitutos, como a perífrase verbal presente do Indicativo + infinitivo e mesmo verbos no infinitivo, o que enfatiza, por cordialidade e/ou dever social e moral, como já discutido, a dificuldade de utilização do tempo verbal proposto pela metodologia de coleta de dados empregada, a Instrução ao Sósia.

Por fim, na última parte do fragmento selecionado em relação à primeira pergunta desse bloco, a professora 1 volta a enunciar de maneira alética, afirmando que “aí o intérprete e o instrutor, na sala de aula, vão começar a dar os sinais para que ele aprenda a se comunicar”. Em relação a essa afirmativa de P1, destacamos o papel atribuído ao intérprete em função educacional e ao instrutor de LIBRAS. Como discutido na contextualização desta dissertação, àquele caberá o papel tanto de permitir ao Surdo a participação no mundo ouvinte, como de permitir ao ouvinte a participação no mundo Surdo, fazendo a tradução LIBRAS-LP e a

interpretação/versão LP-LIBRAS e a este, ministrar aulas de LIBRAS para Surdos e ouvintes, contribuindo dessa maneira, os dois, para o processo de ensino/aprendizagem da LIBRAS como segunda língua pelos discentes Surdos.

Antes de passarmos ao que foi enunciado pela professora 2, é necessário que nos detenhamos um pouco mais na questão do instrutor de LIBRAS, destacando que, um dos grandes problemas na educação de pessoas com necessidades educacionais especiais é a falta de convívio com adultos possuidores das mesmas necessidades que tenham obtido êxito na vida escolar e profissional, de maneira que eles possam ter uma referência para seus próprios estilos de vida e aspirações com base em exemplos realistas. Assim, um dos objetivos do instrutor Surdo é, além de ministrar aulas de LIBRAS, servir de modelo de identidade Surda. Reparamos, porém, pelo que dizem as docentes participantes desta investigação, que os instrutores de LIBRAS atuantes na instituição de ensino pesquisada são, em sua maioria, ouvintes (o que é evidenciado pelo uso da designação “instrutor”, apenas) e não possuem formação acadêmica de professor, o que pode vir a reforçar alguns mitos, mencionados na contextualização, sobre o ensino de línguas, como o predomínio de aulas descontextualizadas e de repetição de palavras e estruturas, baseadas em métodos estruturalistas, que pouco contribuem para a formação do aluno como um todo. Feitos esses comentários sobre a questão do instrutor, passemos ao que diz a professora 2.

Dos três itens apontados pela P1 (uso das imagens, desenvolvimento do contexto e trabalho dos intérpretes e instrutores), a professora 2 cita apenas: os intérpretes, relatando que eles a ajudam, fazendo a mímica mesmo, e o uso de imagens, que ela utiliza para mostrar aquilo que julga ser mais fácil.

Comparando o que diz P2 ao que diz P1, é possível observar o antagonismo existente entre as duas, no sentido de que se, para a P1, a imagem será usada sempre, obrigatoriamente, para a P2, ainda que ela seja assertiva ao dizer “o visual é muito importante para eles” – para os Surdos -, a imagem será utilizada apenas para abordagem das coisas mais fáceis, sendo seu uso contingente, ou seja, nem necessário, nem impossível, mas, como algo que pode ser realizado. Nesse contexto, para a docente 2, o intérprete é o grande coringa de sua comunicação com os Surdos que não dominam nem LIBRAS nem Língua Portuguesa.

Por último, temos a professora 3 que, objetivando instruir-me quanto à comunicação com alunos Surdos, orienta-me da seguinte maneira: “você vai fazer

uso do próprio LIBRAS”, recaindo a responsabilidade de comunicação professor/aluno Surdo não mais sobre o intérprete, mas, sobre o próprio professor regente de classe, o que aumenta a sua responsabilidade e individualiza o que poderia ser um trabalho coletivo.

Pelo exposto, é possível observar que cada docente tem uma maneira peculiar de se comunicar com os alunos Surdos assim que eles chegam ao ambiente escolar e não possuem conhecimento nem do Português nem da LIBRAS, bem como de atribuir importância ao papel do intérprete. Porém, se nessa questão da comunicação inicial professor-aluno Surdo há divergência, o mesmo não ocorre em relação à pergunta “E que tipo de material, que tipo de recurso eu devo utilizar na minha sala de aula?”, segunda pergunta do presente tópico, a qual passamos a nos dedicar.

Quando perguntada sobre o tipo de material que deve ser utilizado, a P1 responde, de maneira assertiva, que “caderno sempre usa para registrar” imagens, textos. E, além desse recurso, o livro, que auxilia o professor através da imagem. Já a P2 apresenta-nos, remetendo-se à sua própria experiência de forma alética e destacando aquilo que sabe, o tipo de material com que trabalha: “eu trabalho com Data Show, eu trabalho com mapas, trabalho com muito recorte de revista, trabalho com livros, livros, às vezes, bem coloridos (...) e passeios, muitos passeios também”. Materiais estes que remetem, todos, à utilização da imagem.

Por último, temos P3 que aponta, de forma epistêmica, que “Acho que o visual, principalmente, né? (...) Acho que o visual é o que ajuda eles de mais e, talvez, uma das coisas fundamentais, né?”. Outro recurso apontado pela professora 3 é o humano, o afetivo, diretamente relacionado ao acreditar que é possível instruir esse alunato.

Ainda relacionado ao tópico recursos, temos a questão de elaboração de materiais de reforço. Ao ser perguntada se eu deveria preparar alguma atividade extra para os alunos Surdos, a professora 1 afirma que não e atribui sua resposta ao fato de os alunos já frequentarem a sala de recursos. Como ela mesma menciona ao longo da Instrução ao Sósia - ratificando o que foi explicado, na contextualização, sobre o duplo cômputo da matrícula de alunos Surdos nas escolas regulares - os Surdos frequentam as salas de Educação de Jovens e Adultos à noite e a sala de recursos no período da tarde, além de ter de assistir, em casa, a um vídeo com um resumo, em língua de sinais, das aulas ministradas. Assim, passar para eles

atividades extra, somadas aos trabalhos de casa, à elaboração de trabalhos e ao estudo para as provas, seria, para ela, o mesmo que sobrecarregá-los.

Já P2 e P3 mostram, como verdade possível, a preparação de materiais extra. Nesse sentido, P2 afirma, em relação a um aluno Surdo, que “é sempre extra porque ele tem uma dificuldade. Aí não posso dar o que a turma já vem com o processo e...eu tenho que adequar”, evidenciando seu ponto de vista de que, normalmente, esse tipo de alunato tem dificuldades em acompanhar a matéria dada. Já P3, ao falar sobre a necessidade de elaboração de atividades extra, o faz partindo do ponto de vista de que essas atividades serão para qualquer aluno, Surdo ou ouvinte, que apresente dificuldades nos conteúdos ministrados, deixando, assim, de ser exclusividade do aluno Surdo para ser tarefa a ser aplicada junto a qualquer aluno que apresente dificuldade. Feitos esses comentários sobre a elaboração de materiais extra, passemos à última pergunta desse bloco, dedicada à elaboração de provas.

Quando indagada sobre uma possível avaliação e se essa seria diferente para o discente Surdo, P1 responde que “aí depende da situação”. Desenvolvendo os argumentos que melhor explicam sua afirmativa, ela expõe, inicialmente, que prova é diferente de avaliação, sendo aquela um documento aplicado em um único dia e esta um processo que se realiza ao longo de determinado período, como é possível perceber na parte em que fala “a gente não avalia o aluno no dia da prova, né?”.

Depois, a professora 1 explica que a prova a ser utilizada dependerá da matéria em questão, sendo que;

- para Português e Matemática, a prova será escrita, aquela por causa da escrita em si e da avaliação dos aspectos gramaticais e esta em função da necessidade de se mostrar como se chegou a determinado resultado.
- para as demais disciplinas (Ciências, História, Geografia, etc), a avaliação envolverá trabalhos + prova em língua de sinais + prova escrita em Português que será avaliada pelo docente da disciplina e pelo docente de Língua Portuguesa. Observemos, em relação à prova em língua de sinais, que também lhe é atribuído o estatuto de documento, sendo filmada e registrada na escola.

Da mesma forma que P1, P2 e P3 também sugerem a utilização de provas diferentes para os alunos Surdos, porém, o fazem de maneira distinta. A P2 aponta, valendo-se daquilo que ela defende como verdade a partir de sua experiência, que

“Geralmente eu faço especial. (...) Às vezes, eu até dou uma...até boto uma...fica meio estranho...que às vezes, a prova, tem prova que eu boto bem ilustrada para os ouvintes também”. Nesse sentido, somos levados a pensar que, para a professora 2, uma prova especial para o aluno Surdo é aquela que é adequada à sua percepção visual do mundo, o que justifica a presença das ilustrações, das imagens.

Já a P3 sugere que se tenha avaliações diferentes, justificando que “quando você tem avaliações diferentes, você já entra com um olhar diferente, você não tem todo mundo igual. Então eu acho que funciona algumas avaliações diferentes”.

Retomando o que foi dito pelas três participantes desta investigação neste terceiro bloco temos:

- no que diz respeito à comunicação com alunos Surdos que ainda não sabem nem Língua Portuguesa nem língua de sinais, que essa comunicação será feita, de acordo com a professora 1, sempre através das imagens, considerando também o contexto escolar e o trabalho dos intérpretes e dos instrutores que começarão a dar os sinais em sala de aula. Já para a professora 2, essa comunicação será realizada, principalmente, pela intermediação dos intérpretes, sendo as imagens utilizadas apenas nas situações consideradas, por ela, como mais fáceis e, para a professora 3, essa comunicação dar-se-á através da utilização da língua de sinais pelo professor regente de classe.
- no que está relacionado ao tipo de recurso a ser utilizado em uma sala de aula regular com alunos Surdos e ouvintes, que as três professoras destacam a importância do visual.
- quanto à elaboração de atividades extra, que apenas P1 propõe sua não utilização. P2 e P3, por outro lado, propõem, ainda que motivadas por razões diferentes, que essas atividades sejam preparadas.
- no que tange à elaboração de uma prova diferente para os alunos Surdos, as três docentes coincidem no fato de que deve haver uma avaliação específica para esse tipo de alunato, porém, o tipo de prova proposta por cada professora, como já exposto, é bastante peculiar.

#### **Bloco IV:** Sobre alfabetização e letramento de alunos Surdos

- (1) As competências

- Como há alunos Surdos e ouvintes, em relação ao desenvolvimento da Língua Portuguesa, tem alguma competência que eu deva focar?

Professora 1	Professora 2	Professora 3
<p>Você vai focar os dois (a leitura e a escrita) porque você não aprende a escrever se você não lê, não é verdade? Então, você tem que estar ali sempre com o texto. No caso, para o aluno Surdo, geralmente, a professora itinerante ajuda produzindo o texto em imagem.</p>	<p>Primeiro a leitura, né? Que, no caso, os Surdos vão dizer por LIBRAS e os ouvintes “Ah, está acontecendo isso, isso e isso”, né? Para envolver o Português. E quando o Surdo não sabe escrever direito, a gente tenta colocá-los...“Escreva uma palavra sobre essa figura, escreva uma frase só”, para aqueles que não sabem escrever um texto. Então, a gente se adequa com a cultura que eles têm.</p>	<p>Eu acho que as habilidades, por exemplo, no caso da Língua Portuguesa, elas estão muito próximas: essa questão da leitura, da escrita, né? E são coisas que acontecem até concomitantemente, né? Porque...você precisa dos dois movimentos ali para poder acontecer, não é verdade? É...embora a gente tenha até questões de pessoas que leem, mas, não escrevem, mas, isso é uma coisa que a gente vai..., ou vice-versa, mas isso a gente vai descobrir durante um processo, né? Mas, normalmente, a gente, por exemplo, faz a leitura de alguma coisa para o aluno, né? De um texto, por exemplo, e aí isso implica o aluno está vendo você como leitor e depois como escriba. “Oh, isso que eu li para vocês, agora eu vou anotar aqui no quadro”, né? Então,</p>

		assim, no meu entender, são coisas que acontecem concomitantemente, então, se priorizar uma coisa ou outra..., acho que priorizar tudo, os dois movimentos.
--	--	---

(2) Atividades a serem desenvolvidas com os Surdos enquanto desenvolvemos atividades de oralidade com os ouvintes

- Oficialmente, através da proposta curricular do MEC para o primeiro segmento do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos, há um destaque para o trabalho pedagógico da oralidade. E como é que eu faço, como é que eu procedo com os alunos Surdos durante a realização de atividades desse tipo: atividades orais?

Professora 1	Professora 2	Professora 3
Aquele aluno que é oralizado, se ele quiser falar, é a critério dele, não é? A gente também não é 8 ou 80, não. O aluno quer, "Você se sente confortável? Você quer ler?". Tem aluno que quer. "Professora eu sei ler, eu vou ler". Entendeu? O importante para a gente é ele estar compreendendo.	É o que eu havia falado com você: eu coloco um tema, eu coloco um tema e...eleições...estamos às vésperas das eleições. E, aí, o que é que eu faço? Eu comento alguma coisa, coloco palavras no quadro e eles participam através da intérprete. Eles ficam ouvindo e eu pergunto as coisas à turma e eles também participam com a língua de sinais e as intérpretes passam para a turma. E a turma, às vezes, gosta	Quando você tem a oportunidade de estar numa escola que é bilíngue, você está super bem assessorada, que é o teu caso, né? Você está em uma escola que é bilíngue. Então, assim: a gente aqui não tem, você não vai ter essa questão de priorizar a oralidade, porque você já está num espaço onde você convive com alunos Surdos, em grande quantidade, em todas as turmas da escola, né? Então esse é um desafio que

	das palavras. Todo mundo já sabe aplaudir eles. Essa é a oralidade que se pode ter, né? Com os intérpretes mesmo.	para você vai ser..., não vai ser um complicador, não vai ser porque você já vai entrar em sala sabendo que você está numa escola bilíngue e que ali você não vai priorizar a oralidade, você vai chegar né...É...com um planejamento, com uma estratégia onde você possa, vai poder estar atuando tanto o lado da oralidade, né? Como também o da não oralidade. Aqui é questão de privilégio, né?
--	---	---

(3) O trabalho com classes gramaticais desconhecidas pelos Surdos

- E caso seja um dia de trabalho com uma classe gramatical supostamente já conhecida pelos ouvintes, mas, desconhecida pelos Surdos, como por exemplo o artigo, como é que eu vou organizar minha aula?

Professora 1	Professora 2	Professora 3
É, quando o ouvinte está sendo alfabetizado, quando o Surdo está sendo alfabetizado, quando a palavra está sendo apresentada para ele, ela já vem junto com o artigo masculino, feminino, artigo definido, ela já vem junto, então, é...Então, o Surdo, ele precisa	Olha, eu tenho que dar o artigo de qualquer jeito. Agora, se pegar..aí...o jeito é isso: é fazer sempre com figuras. Eu boto o trabalho ali no quadro, mas, para eles, eu boto sempre figuras, para eles. Então “o”, “um”, qual é a diferença de “o menino” e “um	É...essa questão foi uma questão minha. Estou usando a primeira pessoa, né? Perdão. Mas, assim, quando nos encontramos com a professora Francisca, né? É...a nossa instrutora Surda daqui da escola...quando estava alfabetizando...e...o

<p>saber na hora que o professor está explicando. Os ouvintes já sabem a matéria porque, auditivamente, eles já conhecem os termos. Agora, por exemplo, os substantivos epicenos, comuns de dois gêneros, o ouvinte não sabe isso, né? Aquele você não precisa colocar o artigo para saber se...Você depende da frase para saber se é masculino ou feminino. Então, o professor tenta pegar essa parte da gramática para dar uma coisa que os ouvintes já sabem, mas, ele vai colocar mais um conceito e o Surdo vai aprender todos os conceitos, entendeu? O planejamento da aula é importante por isso, porque se ele já tem a noção “O ouvinte sabe”, mas, o ouvinte não sabe o que é substantivo epiceno e o comum de dois gêneros, ele não sabe onde usar. Ele não sabe se ele tem que colocar “macho”, “fêmea”, se coloca “o jacaré”. Tem muita coisa da Língua</p>	<p>menino”? Alguns pegam, outros não pegam, mas, eu não fico muito preocupada com isso não. O negócio é saber se expressar, saber escrever, é isso que importa. Só que eles não tem essa colocação de artigo, que eles comem algumas coisas, né? É que eles não sabem colocar ainda. Então, é um processo, é com calma, eles chegam lá.</p>	<p>que ela passou foi que, realmente, eles não faziam uso dos artigos e o que não implica, não dificulta essa comunicação, porque ele vai entender, né? Independentemente do artigo, eles tem uma maneira de entender, né? Que aí é como eu te disse antes: é próprio da necessidade que você tem de que aquela comunicação seja feita daquela maneira, né? E que você vai se adaptar àquela comunicação e que ela vai existir, né? Dentro daquelas possibilidades ali que você tem, ela não precisa deixar de acontecer porque você não tem o artigo “a”, o artigo “o”, né? É possível no uso da língua, da linguagem, do LIBRAS, a gente percebe que eles conseguem, que eles entendem perfeitamente “O carro saiu da calçada e atropelou aquele menino”, né? Ainda que não tenha o pronome demonstrativo ali ou o “o” inicial, ele vai entender pelo sinal,</p>
---	---	--

<p>Portuguesa que, adequando para o trabalho com uma turma que tenha Surdo, você pode fazer numa forma natural e todos participam.</p>		<p>pelo movimento “atropelou, menino, carro”. Então, assim: não há, hoje eu também percebo, que não há nenhuma dificuldade, não é algo que impeça a ocorrência da comunicação e da compreensão que para a gente, enquanto ouvinte, né? E por fazer uso do artigo num primeiro momento, acho que ele vai fazer falta, mas, se você para para pensar um pouco: “menino foi atropelado carro”. E, depois, na escrita, eles não têm dificuldade pra usar, pra saber quando é definido, quando é indefinido, para empregar o artigo, né?</p>
--	--	---

(4) Unidade mínima da alfabetização a ser trabalhada em sala de aula com alunos Surdos e ouvintes

- Em relação à alfabetização, qual é essa unidade mínima que eu vou trabalhar? É a sílaba? É a palavra? O que eu vou adotar para trabalhar com esse aluno?

Professora 1	Professora 2	Professora 3
<p>O Surdo, você vai buscar pela imagem o tempo todo. É por isso que eu falei: “A sua aula tem que estar focada em</p>	<p>Olha, é a palavra, mostrar a figura e eles aprendem a palavra, o verbo contextualizando. Tiram algumas coisas.</p>	<p>Bom, eu acho interessante, é sempre muito interessante, algo que seja significativo. A gente sempre fala</p>

<p>imagem para que ele possa te dar uma resposta". Você não poder trabalhar com fonemas, né? Você não pode trabalhar "b" com "a", "b" com "o", "b" com "u". Você não pode trabalhar dessa forma antiga, mesmo porque os professores de hoje em dia não trabalham mais dessa forma auditiva: "Como é que faz da letra tal?". São adultos. Então, vai trabalhar com a palavra, ele percebe. Ele trabalhou o texto e ele vai trabalhar a palavra. Literalmente, ele vai apresentar a palavra para ele, para o ouvinte e para o Surdo.</p>	<p>"Cama". Eu boto assim: "Menino, cama e dorme", "O menino dorme na cama". Entendeu? Contextualizo a palavra e o porquê de estar ali a "cama". "Cama". Vamos contextualizar.</p>	<p>aquela velha historinha da contextualização, de coisas significativas, né? E aí acho interessante que seja mesmo através de um texto, onde você é leitor para esse aluno, mostre para ele ali, o que você está lendo, né?</p>
--	---	--

Em relação às competências da Língua Portuguesa que devem ser focadas em uma sala de aula com alunos Surdos e ouvintes, as professoras 1 e 3 apontam o desenvolvimento, concomitante, da leitura e da escrita, o que, por um lado, já é esperado, uma vez que as professoras participantes desta investigação atuam no bloco I do PEJA I, cujo objetivo é a alfabetização, processo relacionado à instrução explícita para a aprendizagem da escrita alfabética e ortográfica, à prática da leitura e à compreensão do vocabulário, como discutido em nossa contextualização.

Porém, se as duas professoras apontam a leitura e a escrita como habilidades a serem trabalhadas em uma sala de aula com Surdos e ouvintes, a maneira como o fazem é diferente. A P1 indica que "você vai focar, você tem que estar ali". Reparemos que, uma vez mais, há estrutura de ordem sem utilização do Imperativo, objetivando despertar e/ou modificar algum comportamento em mim, sua coenunciadora.

Já a P3, manifesta-se por meio da modalidade epistêmica (“eu acho”, “no meu entender”), revelando, assim, aquilo que crê sobre alfabetização e Surdez. Observemos também que P3 tenta justificar sua resposta de que a leitura e a escrita estão próximas, apresentando o exemplo de pessoas que leem, mas, não escrevem, para, depois, ratificar a ideia de que, no seu entender, são movimentos que acontecem concomitantemente.

Atendo-nos, agora, ao que responde a professora 2, também de forma epistêmica, temos, como habilidade da Língua Portuguesa a ser trabalhada em uma sala de aula com alunos Surdos e ouvintes, inicialmente, a leitura. Reparemos, pelo que diz a professora nesse momento e em outros da Instrução ao Sósia, que todos recebem o texto em Português com as ilustrações que facilitam a construção de sentidos, sendo que os Surdos fazem a leitura, explicam o que entenderam em língua de sinais e os ouvintes, em Português. Depois, é realizada atividade de escrita, respeitando-se aquilo que o Surdo é capaz de fazer (“Escreva uma palavra sobre a imagem, escreva uma frase só”), coadunando, assim, com a ideia de inclusão discutida ao longo do presente trabalho: é a escola, é o professor, que deve se adaptar ao Surdo e não o contrário.

Faz-se necessário destacar, em relação a esse texto em imagem que menciona a professora2 que, no caso da referida escola, esse material não é produzido pelo professor regente de classe, como parte da elaboração de seu material didático, mas, pelo professor itinerante, como é possível perceber na seguinte fala da professora 1: “No caso, para o aluno Surdo, geralmente, a professora itinerante ajuda produzindo o texto em imagem”.

Em contrapartida ao apresentado pelas professoras, lembramos que estamos tratando da alfabetização em um contexto de EJA que prioriza (ou deveria priorizar) o trabalho pedagógico da oralidade, conforme evidencia a própria proposta curricular do MEC. Observemos, então, que, por uma questão de adaptação à condição do Surdo (que, na maioria das vezes, não é oralizado porque não recebeu terapia fonoaudiológica), o foco na oralidade deixa de ser considerado, como veremos na pergunta que se segue.

Quando perguntada sobre como eu, enquanto seu substituta em sala de aula, deveria proceder com os alunos Surdos durante a realização de atividades orais, a professora 1 responde - através de uma pergunta, o que enfatiza que, nesse momento está mais no campo do crer do que no campo do saber e, portanto, na

modalidade epistêmica - que alguns alunos Surdos são oralizados e podem, se assim o desejarem, participar da atividade proposta. Já em relação aos alunos não oralizados ou que, mesmo oralizados, não desejarem participar da atividade proposta, P1 não chega a abordar o que deveria ser feito.

Já a professora 2 refere-se à sua própria experiência para mostrar aquilo que conhece, aquilo que defende como verdade. Assim, de acordo com ela, os Surdos também irão participar das atividades orais através da “oralidade” que é possível com eles, ou seja, através da atuação do intérprete que será a voz e os ouvidos dos Surdos no momento das interações verbais, traduzindo para o Português tudo o que é sinalizado pelos Surdos e interpretando na língua de sinais o que é falado pelos ouvintes, reforçando, como já discutido, o papel desse profissional para a efetiva participação do Surdo nos espaços sociais ouvintes.

Por último, temos a professora 3 que destaca, mesclando as modalidades epistêmica e deontica – reparemos que ela apresenta aquilo que crê, sempre através de perguntas terminadas em “né”, para, a partir daí, instruir-me enquanto sua sócia -, que na escola em que leciona (uma escola bilíngue na qual há assessoramento – uma “questão de privilégio”, nas palavras da própria docente), não há prioridade para o desenvolvimento da oralidade, devendo o professor utilizar estratégias, que ela não diz quais, para atuar tanto no lado da oralidade como no da utilização de LIBRAS.

O que fazer com os alunos Surdos durante a realização de atividades orais, também levou-nos a refletir sobre outra questão: o trabalho com classes gramaticais supostamente conhecidas pelos ouvintes, mas desconhecidas pelos Surdos, como por exemplo, o artigo. Passemos, então, a discutir sobre esse tópico.

O que fazer com os alunos Surdos durante a realização de atividades orais, também levou-nos a refletir sobre outra questão: o trabalho com classes gramaticais supostamente conhecidas pelos ouvintes, mas desconhecidas pelos Surdos, como por exemplo, o artigo. Passemos, então, a discutir sobre esse tópico.

Ao ser questionada sobre como eu deveria, diante dos diferentes conhecimentos linguísticos de Surdos e ouvintes, organizar minha aula, a professora 1 responde, predominantemente de forma alética, defendendo aquilo que enuncia como verdade possível, que, quando a palavra é apresentada ao aluno, ela já vem acompanhada do artigo. Sendo que, para a P1, alinhando-se a uma concepção inatista de aquisição de linguagem, os ouvintes, auditivamente, já conhecem a

matéria a ser ministrada - o artigo, no caso -, cabendo ao professor o seguinte papel: tentar “pegar essa parte da gramática para dar uma coisa que os ouvintes já sabem, mas, ele vai colocar mais um conceito e o Surdo vai aprender todos os conceitos”.

Já P2 explica, partindo daquilo que sabe como verdade possível desde sua experiência, que o artigo será dado de qualquer maneira e que alguns Surdos entendem a diferença entre artigo definido e indefinido, outros não, mas, que essa não é sua preocupação. Sua preocupação é que os alunos saibam se expressar, escrever e que o emprego correto do artigo virá com o tempo.

A professora P3 vai ao encontro desse ponto de vista apresentado por P2 ao mostrar, através da sucessão de várias perguntas e, portanto, da modalidade epistêmica, ou seja, da defesa daquilo que crê, que o conhecimento do artigo não dificulta a comunicação, já que o Surdo, pelo que afirma a professora 2, de qualquer maneira, entenderá aquilo que foi dito, devendo o professor adequar-se à comunicação possível com esse aluno.

Atendo-nos à resposta dada por cada uma das professoras, é possível perceber a própria concepção de língua de cada uma, que acaba por refletir no que e como será ensinado. Dessa maneira, por exemplo, para P1, a palavra, quando apresentada ao aluno, é acompanhada do artigo e, em alguns casos, o aluno dependerá da frase para saber se o substantivo é masculino ou feminino, o que revela uma concepção funcional e pragmática da língua, dentro da qual “os sentidos veiculados pelas estruturas da língua têm relação motivada, o que significa que estas são moldadas em termos daqueles” (OLIVEIRA, WILSON, 2010, p. 238), considerando-se as condições concretas de comunicação para a produção de sentidos.

Já para as professoras 2 e 3, a língua é vista como sinônimo de comunicação e expressão, ou seja, concebida desde seu propósito comunicativo. Assim sendo, fica evidenciado, por uma parte, o caráter interacional da linguagem e, por outra, ficam desconsideradas questões sobre a língua, como a organização das estruturas linguísticas em função de determinada produção de sentido. É o que parece ser ignorado na fala da P3, por exemplo, sobre a distinção entre artigo definido e indefinido: usar um ou outro é posicionar-se de maneira distinta em relação ao que é enunciado.

Já que estamos abordando como algumas classes gramaticais serão apresentadas aos alunos Surdos e ouvintes em uma sala de aula regular, incluímos

nesse quarto bloco a unidade mínima da alfabetização (sílabas, palavras) que deve ser adotada pelo professor nessa condição específica de ensino/aprendizagem. Em relação à unidade mínima de alfabetização a ser trabalhada em uma sala de aula regular com alunos Surdos e ouvintes, as professoras 1 e 2 apontam que esse trabalho seja realizado a partir da palavra, nunca trabalhada isoladamente, mas, sempre em relação a determinado contexto e com auxílio da imagem, uma vez mais apontada como um dos recursos fundamentais para o ensino/aprendizagem dos alunos Surdos, como já abordado no bloco III da presente dissertação.

Porém, se tanto para P1 como para P2 a unidade mínima a ser trabalhada em uma sala de aula regular com alunos Surdos e ouvintes é a palavra, as duas a apresentam de forma diferente. P1 o faz de forma deontica, orientando-me, inicialmente, enquanto coenunciadora, em relação ao uso primordial da imagem, como é possível perceber em: “O Surdo, você vai buscar pela imagem o tempo todo. É por isso que eu falei: ‘A sua aula tem que estar focada em imagem para que ele possa te dar uma resposta’”.

Depois, P1 passa a abordar a alfabetização propriamente dita, orientando-me, dentro do campo do proibido, quanto ao que não posso fazer, como em: “Você não pode trabalhar com fonemas, né? Você não pode trabalhar ‘b’ com ‘a’, ‘b’ com ‘o’, ‘b’ com ‘u’. Você não pode trabalhar dessa forma antiga”, para, no momento seguinte, dizer-me o que é permitido, o que devo fazer, como é possível perceber em “Então, vai trabalhar com a palavra, ele percebe. Ele trabalhou o texto e ele vai trabalhar a palavra”, concluindo que, a partir de um texto, e não de forma descontextualizada, a palavra será literalmente apresentada ao aluno, seja ele Surdo ou ouvinte.

Reparemos que, mesmo empregando a modalidade deontica, a professora 1, de maneira similar à estrutura de instrução empregada em outros momentos pela professora 3, não utiliza os verbos no Imperativo, como proposto pela metodologia aqui empregada, a Instrução ao Sósia, mas, uma de suas formas substitutas: a locução verbal formada por verbo no presente do Indicativo + infinitivo, reforçando a ideia já comentada de que, geralmente, por dever social e moral, evitamos nos dirigir a nosso interlocutor, principalmente, se ele for um par, como no caso da presente investigação, em que todas somos professoras, com a rudeza de um comando, de uma ordem.

Já a professora 2 o faz de forma alética, apresentando como verdade possível aquilo que sabe a partir de sua experiência, de sua atividade prática, como é possível perceber a partir do exemplo em que fala “‘Cama’. Eu boto assim: ‘Menino, cama e dorme’, ‘O menino dorme na cama’. Entendeu? Contextualizo a palavra e o porquê de estar ali a ‘cama’”. A partir desse exemplo dado por P2 fica também evidenciada a importância da contextualização, indo ao encontro do apontado por P1.

Seguindo esse mesmo raciocínio, a professora 3 aponta, de forma epistêmica, que acha interessante que esse trabalho de alfabetização com Surdos e ouvintes seja feito através de um texto, sempre considerando a importância da contextualização e a abordagem de coisas significativas para os alunos. Colocação a partir da qual, somada ao que foi falado por P1 e por P2, há possibilidade de estabelecermos, como possível norma orientadora do trabalho do professor junto a alunos Surdos, que a unidade mínima da alfabetização a ser trabalhada em uma sala regular com alunos Surdos e ouvintes é a palavra, devidamente contextualizada, alinhando-se, portanto a proposta de Fernandes (2006) de que não é possível alfabetizar discentes Surdos através de métodos associados a aspectos fônicos.

Pelo que foi respondido pelas professoras neste quarto bloco, podemos estabelecer, como possíveis normas de atuação junto a alunos Surdos, que:

- a leitura e a escrita devem ser as habilidades foco em uma sala de aula regular com alunos Surdos e ouvintes.
- já em relação às atividades a serem desenvolvidas com os alunos Surdos durante a realização de atividades orais, não há normas compartilhadas entre as professoras, sugerindo, cada uma, um proceder distinto do professor nesse momento. O mesmo ocorre em relação ao trabalho com classes gramaticais, supostamente, conhecidas pelos ouvintes e desconhecidas pelos Surdos, como o artigo: cada docente sugere que essa abordagem seja feita de maneira específica, evidenciando, inclusive, uma percepção distinta de língua entre P1, por um lado, e P2 e P3, por outro.
- no que se relaciona à unidade mínima de alfabetização a ser trabalhada em uma sala de aula regular com alunos Surdos e ouvintes, há uma coerência entre as professoras no sentido de que esse trabalho deve ser feito, de forma contextualizada, sempre através da palavra ou do texto.

**Bloco V:** Do encontro com outros profissionais de educação

(1) E eu devo me encontrar com outros professores da escola para trocar experiência? Há um lugar e horário específicos para isso?

Professora 1	Professora 2	Professora 3
<p>Toda sexta do PEJA, tem centro de estudos. (...) O lugar que você tem para trocar é a sexta-feira, que, graças a Deus, eles conseguiram a partir desse ano, né? Ano passado eles não tinham o centro de estudos, era de quinze em quinze dias, às vezes, uma vez por mês. Esse ano, toda sexta-feira eles se encontram para falar de aluno, é aonde que a gente, no grupo da surdez, aborda todo mundo, PEJA I e PEJA II, está todo mundo junto. (...) À noite, eles fazem, às sextas, que tem o horário do curso, que é uma hora, tem o horário do planejamento e tem o horário que eles trocam. E à tarde, é toda terça e toda quarta, que aí é o grupo da tarde: a secretaria, são os professores primários que querem estar junto, que não é obrigatório, né? Mas, o grupo está bem grande.</p>	<p>Não. Nós falamos...o Surdo está tão integrado que a gente não tem esse horário especial para os Surdos. A gente fala no sentido geral de turma. A gente faz isso às sextas-feiras, né? (...) Tem o curso de LIBRAS, que a professora Joana está fazendo à tarde com os funcionários da escola, não só com os professores, e temos também, nós estávamos tendo, o curso de LIBRAS às sextas-feiras, né? Intercalando esses planejamentos com a professora Francisca e parece que vai voltar esses cursos, né?</p>	<p>Bom, às sextas-feiras a gente já está tendo, há um tempo, o curso de LIBRAS, né? Com uma professora da casa, que é a professora Joana, né? E com os intérpretes, né? Eles se alternam nos encontros e é ali mesmo que você pergunta: “E aí, por onde eu vou? E aqui, qual é o método? E se for desse jeito, será que vai dar certo, né?”.</p>

(2) Eu devo buscar algum conhecimento especializado para atuação junto a aluno(s) Surdo(s) fora do ambiente escolar?

Professora 1	Professora 2	Professora 3
<p>Sim. Aí, por exemplo, agora vai ter o Congresso do INES. Nós temos, aqui na escola, uns 40% dos professores inscritos (...) Então, a gente incentiva, você não pode cobrar, porque é fora do ambiente escolar, mas, como eles estão todos engajados, eles querem. A gente faz seminários, palestras em outros lugares, a gente convida as pessoas para ir, entendeu? Então, é dar informação e, às vezes, a gente passa um filme...alguma coisa que, realmente, sensibilize.</p>	<p>Eu, por exemplo, eu gostaria muito de ter ido nessa reunião de Surdez que teve ontem, né? E hoje, né? No Instituto de Educação, né? (...) É...esses simpósios, seminários deveria ter mais sobre alunos Surdos, sim. Coisas que não acontecem. Isso é nível central, né? Porque isso não parte da gente, tem que partir de cima, entendeu? (...)</p> <p>E há uma deficiência nessa parte de orientar os professores, porque se não fosse a professora daqui, que está aqui há oito anos conosco, eu estaria assim meio capenga na matéria de passar os conteúdos para os alunos Surdos, né? Eu estaria assim no tato com eles, né? Mas, com a experiência do dia a dia, eu ia...É no vamos ver o que vai acontecer, né? E não aquela coisa de uma pessoa preparada, né? Que já vai na estratégia correta, naquilo que tem que ser, entendeu? É o que está</p>	<p>Acho, acho sim. Acho é que tem que sair um pouco, tem que sair de si mesmo. Tem que sair um pouco de si para poder...tem que estudar.</p> <p>(...) Assim, aprimoramento é fundamental, muita vontade de aprender para você melhorar a prática a cada dia e tirar milhões de dúvidas que você tem na cabeça e o preconceito também, porque todo mundo, a gente vem de uma história, de um movimento de preconceito, de achar porque o outro é diferente de você, ele não pode conquistar as mesmas coisas. Então eu acho que é um exercício que não dá para parar de fazer, né? E...sinto falta, enquanto professora da rede pública de ensino, sinto falta, sim, né? É...tudo bem que as coisas estão caminhando, a gente aqui está funcionando, mas,...acho que tem que ser mesmo levado a sério. Sabe? Tem que ser feito uma inclusão</p>

	<p>acontecendo com a gente: “Não é por aí, entendeu? É por aqui”. Então a gente vai por aqui. É bem melhor essa orientação. Coisa que não recebemos, agora, que estamos recebendo mais suporte por causa dos...há dois anos atrás, né? Os intérpretes vieram, os instrutores, no caso. Aí, de dois anos para cá é que melhorou bastante.</p>	<p>mesmo, de verdade, e que o professor tenha esse direito, sim, de ter esse espaço dele garantido para poder participar dessas oficinas, sabe? Para poder ter esse colo, para poder dizer: “Caramba, não é que eu não queira que esse aluno esteja aqui, não. Não é isso. Mas, eu quero atender esse aluno de verdade. Eu não quero chegar em casa e dizer assim: “Ah, que legal, eu tenho um aluno incluído”. Não. Eu quero chegar em casa e dizer assim: “Caramba, eu tenho um aluno que participa dos meus dos meus encontros”. Entendeu? Que ele vem, que ele faz, que ele troca comigo, que eu olho para ele e ele também olha para mim, que é diferente de você ter ele lá, num cantinho da sala, entendeu? Ou então é...num espaço onde ele pode até está bem pertinho, mas, muito longe. Mas eu, assim, eu estou tendo essa oportunidade de estar aqui e ver que é possível. Tem muito para caminhar? Tem. Eu então nem se fala.</p>
--	--	---

Quando incentivada a falar sobre a experiência que eu deveria compartilhar com os outros professores da instituição, a professora 1 faz referência, primeiro, às sextas-feiras, dia no qual, na Educação de Jovens e Adultos dessa escola, não há aula e todos os professores encontram-se, pondo em prática, como observado junto à direção da referida instituição, a ideia presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de que os profissionais da educação devem ter “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996, art. 67, inciso V). Esse tipo de encontro semanal evidencia, no caso da instituição investigada, que há um espaço e um momento específicos para que os docentes abordem e sejam abordados sobre o tema Surdez. Nesse encontro, há também um tempo tanto para o planejamento da aula com auxílio da professora itinerante, como já comentado, como para o ensino/aprendizagem da língua de sinais.

Outro encontro com os demais professores apresentado por essa professora é o que ocorre às tardes de terça e quarta, agora já não envolvendo apenas os professores da Educação de Jovens e Adultos, mas, todos os profissionais envolvidos na educação escolar do discente Surdo, como os funcionários da secretaria, o que se revela bastante interessante, já que ratifica a ideia de que o Surdo não deve estar incluído apenas na sala de aula, mas, no ambiente escolar como um todo.

O interessante em relação à maneira como fala dos encontros de sexta-feira é que a professora 1 afasta-se, exclui-se do grupo dos professores, referindo-se a eles através da terceira pessoa do plural, como em “eles conseguiram a partir desse ano, né? Ano passado eles não tinham o centro de estudos ... Esse ano, toda sexta-feira eles se encontram para falar de aluno”. Em contrapartida, P1 coloca-se no grupo da Surdez, abordando todo o PEJA sobre essa temática e colocando-se, uma vez mais, como conhecedora do assunto.

A professora 2, embora aponte os mesmos dias que P1 (sextas e terças), destaca que “o Surdo está tão integrado que a gente não tem esse horário especial para os Surdos. A gente fala no sentido geral de turma”. O que não deve ser compreendido como uma contradição, já que a professora 1 também sinaliza que os professores encontram-se para falar de aluno e, aí, falam dos Surdos também, mas não exclusivamente, já que esse é o momento de planejamento para atuação junto à turma, como um todo.

Em relação à maneira como apresenta esses dias, é interessante observar que a professora 2 que, inicialmente, é assertiva ao afirmar que não existe um dia específico para falar dos Surdos, depois, quando passa a considerar o Surdo como parte da turma, faz referência à sexta, porém, parece não estar muito certa de que nesses encontros o curso de LIBRAS esteja acontecendo, como é possível perceber quando fala “temos também, nós estávamos tendo, o curso de LIBRAS às sextas-feiras, né? Intercalando esses planejamentos com a professora Francisca e parece que vai voltar esses cursos, né?”, colocando em xeque aquilo que foi falado por P1 e por P3, como será sinalizado no parágrafo que se segue.

Por último, temos a professora 3 que cita apenas os encontros de sexta, ratificando que, nesse dia, ocorre tanto o planejamento da aula (“e é ali mesmo que você pergunta: “E aí, por onde eu vou? E aqui, qual é o método? E se for desse jeito, será que vai dar certo, né?”), como o curso de LIBRAS para os professores, indo ao encontro do que falou P1 sobre o que ocorre nesse dia – planejamento e curso de LIBRAS.

Passando agora a abordar a busca por conhecimento fora do ambiente escolar, temos, de acordo com as três professoras, que essa busca deve sim ser realizada. O que difere entre elas é o que propõem e a maneira como propõem. Assim, P1, por exemplo, refere-se, de forma alética, inicialmente, ao Instituto Nacional de Educação de Surdos, o INES, referência nacional em Surdez, o que pode ser entendido como uma maneira de valorização dessa instituição de ensino. E, em um segundo momento, aponta para a frequência a seminários, palestras, enfim, a eventos que permitam ao professor ter maior acesso à informação sobre Surdez, porém, ela mesma enfatiza que, como isso excede o ambiente escolar, o professor não pode ser obrigado. Reparemos que, uma vez mais, essa professora coloca-se como aquela que domina e, conseqüentemente, oferece o conhecimento, como é possível perceber em: “A gente faz seminários, palestras em outros lugares, a gente convida as pessoas para ir, entendeu? Então, é dar informação e, às vezes, a gente passa um filme...alguma coisa que, realmente, sensibilize”.

Da mesma forma que a professora 1, a professora 2 destaca, através do uso da primeira pessoa do singular e de sucessivas perguntas, atenuando a asserção, a importância de seminários e simpósios que versem sobre Surdez. Ela aponta, ainda, a falta de oferecimento, por parte das instâncias superiores de educação, de informações relacionadas à Surdez, ao escrever que “isso não parte da gente, tem

que partir de cima. E há uma deficiência nessa parte de orientar os professores, porque se não fosse a professora aqui, que está aqui há oito anos conosco, eu estaria assim meio capenga na matéria de passar os conteúdos para os alunos Surdos, né?”.

A partir da fala de P2 é possível perceber, como comentamos ao longo da presente dissertação, que há um *déficit* de prescrições relacionadas ao trabalho de alfabetização e letramento do professor junto a alunos Surdos, cabendo aos próprios professores estabelecer suas regras, o que ocorre, no caso da instituição de ensino investigada, a partir do trabalho de uma professora que já conhece as peculiaridades da comunidade Surda em consonância com os demais profissionais de educação envolvidos no ensino/aprendizagem desse alunato, bem como a partir da experiência de cada um. Outro fato que merece ser destacado na fala da professora 2 é o suporte oferecido pelos intérpretes e instrutores, facilitando a comunicação entre Surdos e ouvintes.

Já a professora<sup>3</sup> aponta que acha que é preciso estudar, o que, de certa maneira, ratifica o que foi dito pelas duas outras professoras: é preciso buscar informação, romper a inércia, buscar meios de percorrer seus caminhos. De maneira similar à P2, P3 também mostra que, enquanto professora da rede pública de educação da cidade do Rio de Janeiro, sente falta de orientação para realização de seu trabalho. Além disso, é possível perceber, quando fala “É...tudo bem que as coisas estão caminhando, a gente aqui está funcionando, mas,....acho que tem que ser mesmo levado a sério. Sabe? Tem que ser feito uma inclusão mesmo, de verdade”, que, quando o professor ou algum coletivo de trabalho propõe suas próprias normas para a realização de determinada tarefa de trabalho, essas normas são vistas como algo inferior às normas oficiais, descendentes.

Em outras palavras, ao estabelecer normas, o professor acredita estar fazendo menos que aquilo que seria proposto por uma prescrição. Faz-se necessário, assim, que retomemos o conceito de “usos de si” e lembremos que nenhum trabalhador, inclusive o professor, é mero executor do trabalho prescrito, porque não há como estar preparado para tudo que inclui a situação de trabalho (TRINQUET, 2010). No caso do professor, como mostra Mokodsi (2010, p. 88), “as condições oferecidas, ou melhor, não oferecidas, é que obrigam o professor a produzir adaptações à norma” ou mesmo a criar, a estabelecer, as suas, como ocorre na alfabetização e letramento de alunos Surdos.

Partindo do que é feito pelas docentes participantes da pesquisa neste último bloco, tem-se, como possível norma, que se deve disponibilizar um horário semanal para que os professores discutam sobre seu planejamento de aula e sobre as especificidades da comunidade Surda, como a língua de sinais, propiciando-lhes, além de conhecimento teórico, conhecimento prático, como o domínio dessa língua. Além disso, deve ser disponibilizado um horário para aperfeiçoamento dos demais profissionais envolvidos na educação escolar, permitindo, assim, que o aluno Surdo seja incluído não apenas em sala de aula, mas, em todos os segmentos da instituição escolar.

No que se refere à busca de conhecimento em outras instituições, temos que, é recomendado:

- buscar conhecimento especializado sobre o processo de ensino/aprendizagem de alunos Surdos em outras instituições;
- considerar parte dessa busca por informações e meios relacionados ao processo de ensino/aprendizagem de alunos Surdos como responsabilidade das instâncias superiores de educação a que estão subordinados os sistemas de ensino.

Dessas informações, depreendemos, como possíveis normas:

- valorizar a experiência vinda da própria prática em sala de aula como fonte para o estabelecimento de normas;
- e, por mais uma vez, considerar parte dessa busca por informações e meios relacionados ao processo de ensino/aprendizagem de alunos Surdos como responsabilidade, não só dos professores, mas, também, das instâncias superiores de educação a que estão subordinados os sistemas de ensino.

### **4.3 Comentários sobre as análises**

A análise dos blocos apresentados no subitem anterior aponta para a existência de uma relação entre o modo como o sujeito se constrói através do discurso e sua experiência de trabalho, para a relação existente entre as modalidades discursivas e a experiência de trabalho. Assim, a professora 1, como

mostrado no quadro que se segue, enuncia, principalmente, através da modalidade alética.

	MODALIDADE ALÉTICA	MODALIDADE EPISTÊMICA	MODALIDADE DEÔNICA
BLOCO 1 (três questões)	X <sup>28</sup> (nas respostas às perguntas 1 e 2)	_____	X (na resposta à pergunta 3)
BLOCO 2 (duas questões)	X	_____	_____
BLOCO 3 (quatro questões)	X	_____	X (apenas na resposta à pergunta 1, em que mescla as modalidades alética e deônica)
BLOCO 4 (quatro questões)	X (nas respostas às perguntas 2 e 3)	_____	X (nas respostas às perguntas 1 e 4)
BLOCO 5 (duas questões)	X	_____	_____

Quadro 2- síntese das respostas da professora 1 por modalidade

Destacamos, no caso da docente em questão, que essa maneira alética de dizer, apenas constatando algo dado, não abrindo espaço para o diálogo, para a dúvida, para a discussão, pode ser atribuída, em parte, ao fato de que ele é a professora mais experiente das participantes de nossa investigação, bem como da escola pesquisada, sendo assim, ela apresenta, com confiança, o que é de seu conhecimento, ratificando sua experiência e conhecimento sobre atuação do professor junto a alunos Surdos.

Outro fato interessante na maneira como responde aquilo que lhe é perguntado é que, com exceção dos momentos em que emprega a modalidade deônica, referindo-se, explicitamente a mim, enquanto coenunciadora, enquanto sócia, é que se constata um apagamento das marcas dos coenunciadores, uma ausência de vestígio dos coenunciadores, aproximando-se bastante das características do discurso científico, cujas verdades não estão ligadas a um “eu” e a um “você”, já que são tidas como verdades em quaisquer circunstâncias

<sup>28</sup> Para melhor compreensão, informamos que (X) significa presença da modalidade e (\_\_\_\_), ausência.

(MAINGUENEAU, 2005, p. 131). Essa maneira de falar também remete ao que comentamos sobre o ingrediente 1da competência de Schwartz (2012), relacionado à apropriação das normas e à neutralização das singularidades das situações de trabalho. Assim, a professora 1 enuncia mostrando sua competência desde a apresentação de conceitos estabilizados, para ela, sobre determinadas situações de trabalho.

Enfatizamos, porém, que essa atribuição inequívoca de verdade às suas proposições se, por uma lado, faz com que ela seja vista, na escola onde leciona, pelos demais colegas de trabalho, como uma autoridade na educação escolar de discentes Surdos, por outro lado, acaba por desvalorizar a própria experiência docente como fonte de (re)normalização, pois, pela maneira como se apresenta através de seu discurso, parece que, depois de seu trabalho, não há espaço para dúvidas, confrontos, sugestões e mesmo para lacunas ainda a serem preenchidas.

Já a professora 2, a que tem, entre as participantes desta pesquisa, experiência intermediária com alunos Surdos, manifesta-se, como é possível perceber no quadro abaixo, mesclando as modalidades alética e epistêmica, o que evidencia que circula entre o saber e o crer, não sendo tão assertiva como P1, nem tendo tantas crenças como P3.

	MODALIDADE ALÉTICA	MODALIDADE EPISTÊMICA	MODALIDADE DEÔNICA
BLOCO 1 (três questões)	X	_____	_____
BLOCO 2 (duas questões)	X	_____	_____
BLOCO 3 (quatro questões)	X	_____	_____
BLOCO 4 ( quatro questões)	X	X (apenas na resposta à pergunta 1)	_____
BLOCO 5 (duas questões)	X (na reposta à pergunta 1)	X (nas respostas às perguntas 1 e 2)	_____

Quadro 3- síntese das respostas da professora 2 por modalidade

Por último, temos a professora 3, que trabalha a menos tempo com alunos Surdos e que acaba por refletir essa pouca experiência pela maneira como constrói

seu discurso: através, principalmente, da modalidade epistêmica, como mostra o quadro que se segue.

	MODALIDADE ALÉTICA	MODALIDADE EPISTÊMICA	MODALIDADE DEÔNICA
BLOCO 1 (três questões)	_____	_____	X
BLOCO 2 (duas questões)	_____	X	_____
BLOCO 3 (quatro questões)	X (na resposta à pergunta 3)	X (nas respostas às questões 2 e 4)	X (na resposta à questão 1)
BLOCO 4 (quatro questões)	_____	X	X (apenas na resposta à pergunta 2)
BLOCO 5 (duas questões)	_____	X	_____

Quadro 4- síntese das respostas da professora 3 por modalidade

Reparemos, ainda, como comentado em nossa fundamentação teórica, que essa modalidade está relacionada à crença do locutor em relação ao que enuncia. Dessa forma, a professora 3 mostra aquilo que crê que deve ser feito a partir daquilo que sabe por sua experiência docente, conseguindo, por vezes, estender esse domínio do crer a uma teoria de ação, de orientação sobre seu interlocutor, evidenciada em sua utilização da modalidade deônica.

Em relação à utilização da modalidade deônica pela P3, assim como pela P1, destacamos a preferência pela utilização dos substitutos do Imperativo: o Indicativo e o Subjuntivo, o que pode ser atribuído à cordialidade brasileira, principalmente, quando se está diante de alguém hierarquicamente igual a nós, como no caso do presente estudo, em que investigadora e participantes da pesquisa são professoras. Trata-se, portanto, de uma maneira de diminuir a rudeza de uma ordem.

Dias (2008), em pesquisa similar a esta, intitulada “A construção de normas: O trabalho de professores de Espanhol como Segunda língua (E/LE) junto a alunos deficientes visuais”, também empregou a metodologia de coleta de dados aqui empregada – a Instrução ao Sósia - e, de maneira igual ao resultado obtido na presente dissertação, observou que os sujeitos participantes não obedeciam ao comando proposto de responder as perguntas de forma imperativa. Isso sugere que

esse comando, de origem italiana, talvez, não seja tão adequado ao contexto brasileiro, merecendo ser revisto em estudos posteriores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere à educação de discentes Surdos, em nosso país, com a adoção da política pública de educação Inclusiva e promulgação da lei de LIBRAS e do Decreto 5.626 que a regulamenta, acrescidas da própria mobilização de sujeitos Surdos, bem como de estudiosos de várias áreas, como a Linguística, o direito ao ensino bilíngue passa a ser reconhecido como fator que permitirá a inclusão do Surdo nas diversas esferas da vida social.

Todavia, alguns pontos mostram-se problemáticos para a implementação desse tipo de ensino, como por exemplo, o *déficit* de prescrições que orientem o trabalho do professor de Língua Portuguesa para atuação junto a discentes Surdos, fator do qual já tínhamos ciência desde o início do presente estudo e a partir do qual surgiram as inquietações para sua realização.

Diante desse *déficit*, como aponta Dias (2008, p. 121), “o professor se vê diante do desafio de incluir o seu aluno no processo de ensino/aprendizagem sem que possua suporte para realizá-lo”, tendo ele mesmo de construir, a partir de sua de sua prática diária como docente, os meios para alcançar esse objetivo.

Dentro desse contexto, à sua maneira e nas devidas proporções, esta pesquisa objetivou identificar, em primeiro lugar, possíveis normas que vêm sendo adotadas pelos professores que já atuam junto a discentes Surdos. Os resultados mostraram, assim como no trabalho de Dias (2008, p. 121), que há um “estilhaçamento’ de normas, ou seja, cada qual age de uma maneira diferente diante da mesma situação”. O que, se por um lado, não chega a se caracterizar como um problema, já que sabemos, partindo da concepção ergológica de trabalho adotada no presente estudo, que o trabalho é, “por definição, imprevisível” (TRINQUET, 2010, p. 98) e que toda atividade de trabalho envolve “usos de si”, ou seja, envolve a experiência singular vivida por cada trabalhador, com seus saberes, valores e capacidades, a partir dos quais cada um adapta-se a determinada situação de trabalho; por outro lado, evidencia as dificuldades do grupo em se constituir como um coletivo de trabalho.

Destacamos que, no caso da instituição pesquisada, há um tempo e espaço comuns para que os professores encontrem-se, sendo parte desse tempo dedicada ao planejamento da aula e outra ao ensino da língua de sinais. Parecendo-nos que

há a compreensão de que apenas a comunicação entre professores ouvintes e alunos Surdos é o único obstáculo a ser superado para a efetiva inclusão desse tipo de alunato. Compreensão essa que leva apenas ao oferecimento do curso de LIBRAS ao professor. Como se só isso bastasse para abarcar questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de discentes Surdos com as quais os docentes deparar-se-ão em sua atuação dentro das escolas que se propõem inclusivas. Falta, assim, tempo para abordagem de outras questões, como as adaptações curriculares e a criação de um acervo coletivo.

Os resultados mostram que várias pessoas encontram-se em um mesmo local e em um mesmo horário, semanalmente, por quase um ano, mas, não se caracterizam, ainda, como um coletivo de trabalho, pois, falta a busca pelo estabelecimento de um resultado comum. Mas, qual seria ele? Infelizmente, isso não se mostrou de forma clara e contínua nas professoras participantes desta investigação. Nesse sentido, pode-se, em primeiro lugar, compreender esta pesquisa como uma contribuição para o estudo da problemática envolvida na construção de um coletivo de trabalho, bem como um ponto inicial para pensar-se sobre um possível acervo de trabalho da instituição pesquisada.

Em segundo lugar, o presente estudo investigativo objetivou identificar modos de instituir-se discursivamente efetivados pelos professores, ao falarem sobre o que estabelecem como norma para sua própria atividade. Inicialmente, pelo que foi dito pelas professoras 2 e 3, é possível perceber que, quando um trabalhador ou um coletivo de trabalhadores, estabelece suas próprias normas para a execução de determinada tarefa de trabalho, essas normas ascendentes são vistas como algo inferior às descendentes, às oficiais, como, se, nesse caso, o trabalhador estivesse fazendo menos do que o que seria previsto por uma prescrição, desvalorizando-se, assim, o saber que vem da experiência.

Além disso, nossos estudos analíticos apontam a existência de uma relação entre os ingredientes da competência, conforme propõe Schwartz (2012), a maneira como o sujeito constrói-se no seu discurso e sua experiência de trabalho. De maneira que a professora 1, a que atua a mais tempo junto a alunos Surdos, enuncia-se, principalmente, através da modalidade assertiva, apenas constatando algo como verdade em qualquer circunstância. Maneira esta de falar que, por sua vez, remete-se ao ingrediente 1 da competência (SCHWARTZ, 2012), relacionado à apropriação das normas ascendentes e à neutralização das singularidades de cada

situação de trabalho – como se a própria professora não participasse da construção dessas prescrições.

Já a professora 3, que trabalha a menos tempo com alunos Surdos, institui-se discursivamente, principalmente, através da modalidade epistêmica, apresentando-nos aquilo que crê que deva ser feito pelo professor de Língua Portuguesa junto a discentes Surdos. Ressaltamos, como comentado no presente estudo, que essa modalidade discursiva está relacionada ao eixo da crença, reportando-se ao “conhecimento que temos de um estado de coisas” (KOCH, 1993, p. 77). No caso da professora 3, esse conhecimento é atribuído à sua própria experiência como docente, estando, portanto, relacionado ao ingrediente 2 da competência (SCHWARTZ, 2012), que envolve a competência prática advinda da experiência.

Por último, citamos a professora 2, que enuncia mesclando as modalidades assertiva e epistêmica, o que evidencia que oscila entre o saber e o crer, refletindo sua própria experiência de trabalho com os alunos Surdos, que não chega a ser, quando comparada à das outras docentes participantes de nossa investigação, nem muito antiga, nem muito recente, o que aponta para o fato de que, para ela, algumas normas já são dadas como algo estabelecido e outras, encontram-se em processo de construção, sendo estabelecidas a partir de sua própria prática docente.

Destacamos também, ao observar a maneira como os professores que já atuam junto a alunos Surdos posicionam-se diante daquilo que enunciam como norma, que a modalidade deôntica - relacionada ao eixo das condutas, das normas, daquilo que deve ser feito, e, portanto, a que mais se esperaria aparecer nesta dissertação, cuja metodologia de coleta de dados (a Instrução ao Sósia) sugere, por parte do investigado, a utilização de verbos no Imperativo, com o intuito de instruir um possível sócia que, diante de uma substituição, deveria se comportar como ele, sem que ninguém percebesse tal troca,- apareceu apenas nas falas das professoras 1 e 3.

Em relação a essa quase ausência da utilização da modalidade deôntica, observa-se a preferência pela utilização dos modos verbais que substituem o uso Imperativo – o Indicativo e o Subjuntivo -, o que, se por um lado, sugere uma maneira de diminuir a rudeza de uma ordem, uma expressão de cordialidade dos professores pesquisados para com a investigadora, já que os mesmos encontram-se em um mesmo nível hierárquico: o de colegas de profissão, enquanto professores; por outro, pode sinalizar uma inadequação do comando da metodologia de coleta de

dados, de origem italiana, ao contexto de pesquisa brasileiro, fato que deve ser melhor observado em estudos posteriores.

Focamo-nos, ao escrever estas considerações finais na experiência do professor como fonte de normas para a atuação docente junto a alunos Surdos, porém, sinalizamos que essas normas advêm também dos intérpretes e instrutores Surdos, profissionais com os quais dividimos os espaços escolares quando em contato com esse tipo de alunato, o que aponta possíveis itens que possam vir a ser tema de investigações futuras, propiciando-nos o aperfeiçoamento de nosso trabalho docente e a melhoria da qualidade do processo de ensino/aprendizagem de discentes Surdos.

Em relação ao aperfeiçoamento profissional dos professores participantes deste estudo, e também em consonância com nossa metodologia de investigação, pretende-se retornar à instituição investigada para apresentar os resultados aqui discutidos a nossos sujeitos de pesquisa, propiciando-lhes (re)ver as normas advindas de sua prática docente, bem como oferecer-lhes um registro inicial desse trabalho bilíngue - inaugural em uma escola municipal da rede regular pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro - e que poderá servir de referência para sua implementação em outros estabelecimentos de ensino. Esperamos, assim, que nosso trabalho seja de alguma contribuição para os professores do agora e do amanhã que assumirem a responsabilidade de atuar junto a alunos Surdos, cuja educação escolar foi ignorada por tantas décadas. Que alcancemos esse objetivo!

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Michael. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1992.
- BARBOSA, Regiane da Silva. *Uma análise de artigos sobre surdez (deficiência auditiva) em periódicos nacionais indexados no período de 2002 a 2006*. Monografia de graduação (Pedagogia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- BARBOSA, Rui. *Oração aos moços*. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/aosmococ.pdf>>. Acesso em: 21 jun.2013.
- BARROSO, Marta Feijó; MANDARINO, Mônica. *Reorientação curricular*. Livro IV: curso normal. Rio de Janeiro: SEE/UFRJ, 2006.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BESS, Fred H.; HUMES, Larry E..*Fundamentos de Audiologia*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Análise do discurso: um itinerário histórico. In: PEREIRA, Helena Bonito Couto; ATIK, Maria Luiza Guarnieri (Org.). *Língua, Literatura e Cultura em diálogo*. São Paulo: Mackenzie, 2003.
- BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. MEC/SEESP, 2001a.
- \_\_\_\_\_. *Lei 10.436* de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 de abr. de 2002. Seção 01, p.23.
- \_\_\_\_\_. *Projeto de Lei 4673* de 2004. Reconhece a profissão de Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=259154&filenome=PL+4673/2004](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=259154&filenome=PL+4673/2004)>. Acesso em: 08/11/12.
- \_\_\_\_\_. *Decreto 5.626* de 22 de dezembro de 2005.Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 de dez. de 2005. Seção 01, p.28.
- \_\_\_\_\_. *Decreto 6.949* de 26 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo

Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 de ago. de 2009. Seção 01, p.3.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. *Resolução 4* de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 05 de out. de 2009. Seção 01, p.17.

\_\_\_\_\_. Mensagem 532 de 1º de setembro de 2010a. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 02 set. 2010. Seção 1, p. 43.

\_\_\_\_\_. Lei 12.319 de 1º de setembro de 2010b. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LÍBRAS. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 02 set. 2010. Seção 1, p.1.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de sala de recursos multifuncionais* (2010c). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17430&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817)>. Acesso em: 08/11/2012.

\_\_\_\_\_. Decreto 7.611 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 de nov. de 2011. Seção 01, p.12.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Alfabetização e educação escolar. In: Silva, Ezequiel Theodoro da (Org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 19-50.

CIEP no Rio de Janeiro é modelo em educação inclusiva. Disponível em: <<http://www.ibdd.org.br/noticias/noticias-noti-108-%20CIEP%20bilingue.asp>>. Acesso em: 04 abr.2013.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CRUZ, MiclelleBrugnera. *Crianças que escrevem e não leem: dificuldades iniciais em alfabetização*. Disponível em: <<http://www.profala.com/arteducesp129.htm>>. Acesso em: 08 abr.2013.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, Daisy Moreira. *Notas conceituais sobre atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho*. Rio de Janeiro: [s.n], 2010. Texto digitado.

DAHER, Del Carmen. A análise do discurso e o ensino de espanhol segunda língua. *Estudos hispânicos: língua, literatura, ensino, pesquisa*. Rio de Janeiro: APEERJ, p. 26-35, 2009. Disponível em: <[http://estagio2-2011-1.wikispaces.com/file/view/estudoshispanicos\\_apeerj\\_2009\\_ver\\_pag\\_109.PDF](http://estagio2-2011-1.wikispaces.com/file/view/estudoshispanicos_apeerj_2009_ver_pag_109.PDF)>. Acesso em: 19 nov.2012.

DANIELLOU, F. *Le travail desprescriptions*. In: SELF/2002. Conférence Inaugurale. Disponível em: <<http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/daniellou.pdf>>. Acessado em: 31 jan.2012.

DIAS, Clementina da Silva. *A construção da cidadania no Programa de Educação Juvenil do CIEP Samuel Wainer*. Monografia (Pós-graduação em Problemas de Desempenho Escolar) - Faculdade de Humanidades Pedro II, Rio de Janeiro, 1995.

DIAS, Rosane Manfrinato de Medeiros. *A construção das normas: o trabalho de professores de Espanhol como Segunda língua (E/LE) junto a alunos deficientes visuais*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

DIAS, Vera Lucia; SILVA, Valéria de Assumpção; BRAUN, Patrícia. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

FAÏTA, Daniel. *Análise Dialógica da Atividade Profissional*. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.

FAVERO, Osmar. BRENNER, Ana Karina. *Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2088--Int.pdf>>. Acesso em 30 mar. 2013.

FELIPE, Tanya A. A disciplina LIBRAS nos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia. In: CONGRESSO INES: Múltiplos Atores e Saberes na Educação Brasileira, Rio de Janeiro, 2009. p.105-114

FERNANDES, Sueli. *Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos*. Curitiba: SEESD, 2006.

FERREIRA, Cristiane Bonifácio de Almeida; BUENO, Vanessa Cristina dos Santos; PEREIRA, Andresa Vaniele Barbosa. Inclusão do aluno Surdo na rede regular de ensino. *Revista Mundo & Letras*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 71-83, maio 2010.

FERREIRA, Mônica de Sá. *Avaliação da leitura*. Disponível em:<<http://www.pedagobrasil.com.br/fonoaudiologia/avaliacaodaleitura.htm>>. Acesso em: 08 abr.2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 197- 223, nov. 2001.

FOUCAULT, Michael. *Arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves.7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREITAS, Luciana Maria Almeida. *Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas*. 2010. Tese

(Doutorado em Letras Neolatinas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FUKUSHIMA, Cecília Sueko Miyake. *Caminhos para inclusão dos Surdos na Educação de Jovens e Adultos: ouvintes falando com as mãos/LIBRAS*. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE. Londrina: PDE, 2008.

GIACOMONI, Marcello Paniz; VARGAS, Anderson Zalewski. Foucault, a Arqueologia do Saber e a Formação Discursiva. *Veredas ON LINE – Análise do discurso –*, n. 2, p. 119-29, 2010.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília, ano 14, v. 24, p. 22-7, 2002.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Inclusão – Revista de Educação Especial*, Brasília, p. 35–9, out.2005.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointracionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. *Processo de construção de um coletivo de trabalho bilíngue: profissionais surdos e ouvintes em uma escola especial para surdos*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

JANUZZI, Gilberta de Martins. *A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI*. São Paulo: Autores Associados, 2006.

Koch, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 1993.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; BERNARDINO, Bruna Mendes. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, Ana Claudia B.; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Editora Mediação;FAPESP, 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOKODSI, Raphaela Dexheimer. *Entre a negação e a possibilidade: um estudo discursivo da fala do professor sobre seu trabalho*. 2010. Dissertação (Mestrado em

Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MOURA, Maria Cecília de. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NARZETTI, Claudiana. As linhas de Análise do Discurso na França nos anos 60-70. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, Goiás, v. 2, n. 2, p. 51-70, 2010.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel (Org). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Trad.de Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2010.

PERSE, Elissandra Lourenço. *Ementas de LIBRAS nos espaços Acadêmicos: que profissionais para qual inclusão?* 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Revista Educar*, Curitiba n. 33, p. 143-56, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

\_\_\_\_\_. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RAGO, Luzia Margareth; MOREIRA, Eduardo F. P. *O que é o taylorismo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, Manoel Pinto. *Gramática aplicada da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Metáfora, 2006.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *Ale*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, jul./dez. 2005, p. 305-22.

ROCHA, Solange. *O INES e a educação de Surdos no Brasil*. 1 v. Rio de Janeiro: INES, 2007.1v.

SACKS, Oliver . *Vendo vozes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima *et al.* *Ensino de língua portuguesa para surdos* : caminhos para a prática pedagógica. Brasília : MEC, SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, nº. Especial, p. 203-20, jul./dez. 2006.

SANT'ANNA, Vera Lucia Albuquerque de; SOUZA-E-SILVA, M. Cecília P. Trabalho e prescrição: aproximações ao problema a partir dos estudos de linguagem. *Revista Matraga*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 20, p. 77-99, 2007

SANT'ANNA, Vera Lúcia Albuquerque; DAHER, Del Carmen. Do otium cum dignitate à formação do professor de línguas nos cursos de Letras. In: DAHER, Del Carmen; RODRIGUES, Isabel Cristina; GIORGI, Cristina (Org.). *Trajetórias em enunciação e discurso: formação de professor*. São Carlos, SP: Clara Luz, 2009. p. 11-28.

SANTOS, Lara Ferreira dos; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. O instrutor Surdo em uma escola inclusiva bilíngue. In: LODI, Ana Claudia B.; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Editora Mediação; FAPESP, 2009.

SCHWARTZ, Yves. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel (Org). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Trad. de Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias. In: FIGUEREDO, Marcelo et al. *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. *Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel*. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000400004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 20 jan.2012.

\_\_\_\_\_. Manifesto por um ergoengajamento. In: Bendassoli, Pedro; SOBOLL, Lis Andréa (Org). *Clínicas do Trabalho: Novas Perspectivas para Compreensão do Trabalho na Atualidade*. São Paulo: Atlas, 2011, p. 132-66.

SILVA, Ezequiel Theodor da. Prefácio. In: \_\_\_\_\_(Org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 1-5.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: das políticas às práticas Pedagógicas*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SILVA, Jaqueline Luzia da. *Permanência e desempenho na EJA [recurso eletrônico]: um estudo sobre eficácia escolar no Programa de educação de jovens e adultos*.

2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. *Orientações sobre as atribuições e a formação em serviço de professores das salas de recursos e de itinerância: a articulação com os professores das classes comuns*. Disponível em: <<http://ihainforma.files.wordpress.com/2010/04/orientacoes-sobre-ae-sala-de-recursos-e-itinerancia.pdf>>. Acesso em: 08 abr.2013.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 04 abr.13.

SOBRAL, Adail. A tradução: alvos e ferramentas. In: ENCONTRO NACIONAL DE TRADUTORES, 4., 1990, São Paulo. *[Anais]* ..... São Paulo: USP, 1990.

SOUZA, Regina Maria; LIPPE, Eliza Marcia de Oliveira. *Decreto 6.949/2009: um avanço ou retorno em relação à Educação dos Surdos?* Disponível em: <<http://www.unisinos.br/revistas/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.101.02/750>>. Acesso em: 09 nov.12.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

STROBEL, Karin Lilian. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Beneilde de Fátima Chagas. *Geometria perceptiva, arte e informática na educação de surdos nas séries iniciais*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Pará, 2008.

TELLES, Ana Luiza; ALVAREZ, Denise. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara; ALVAREZ, Denise (Org.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 63-90.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. *Revista HISTEDBR* On-line, Campinas, n. especial, p. 93-113, ago.2010.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (1990). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 09 nov.12.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994)*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 09 nov.12.

VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros; GIORGI, Maria Cristina. Complexidade do trabalho do professor: linguagem, o elemento especificador. *Revista Letramagna: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, ano 3, n. 5, p. 1-11, 2º semestre de 2006. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/professor.pdf> >. Acesso em: 19 jun.13.

VIEIRA, Marcos Antônio. Autoconfrontação e análise da atividade. In: FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara; ALVAREZ, Denise (Orgs.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VILLELA, Mário; KOCH, Ingedore Villaça. *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.

**APÊNDICE A** – Projeto de pesquisa apresentado à Coordenadoria de Educação da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro

## INTRODUÇÃO

A Organização Mundial de Saúde estima que em torno de 10% da população têm necessidades especiais. Estas podem ser de diversas ordens – visuais, auditivas, físicas, mentais, distúrbios de conduta e também superdotação ou altas habilidades. Se esta estimativa se aplicar também no Brasil, teremos cerca de 15 milhões de pessoas com necessidades especiais (PNE, 1998, p. 84).

Ainda que a quantidade de brasileiros com necessidades especiais acima estimada seja grande, infelizmente, seria até bom que ela fosse verdadeira, pois, de acordo com o último Censo demográfico realizado em nosso país (2000), cerca de 24,6 milhões de brasileiros, um valor quase que 50% maior que o estimado, têm necessidades especiais.

Entre esses milhares, aproximadamente um terço (5,7 milhões) relata algum tipo de problema auditivo e quase que um quarto (aproximadamente 167 mil) encontra-se na idade escolar (de 0 a 24 anos).

De maneira a enfatizar a gravidade desses dados, abaixo são apresentadas algumas informações do Censo Demográfico de 2000 e do Censo Escolar de 2003 fornecidas pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

	Censo Demográfico 2000	
Total de brasileiros com problemas auditivos	Idade: 0-17	Idade: 18-24
5.150.805	519.460	256.884

	Censo Escolar 2003 (MEC/INEP)		
Total de educandos surdos	Ensino Básico	Ensino Médio concluído	Ensino Superior
	56.024	2.041	344

Fonte: [www.feneis.com.br/page/quantitativo.asp](http://www.feneis.com.br/page/quantitativo.asp). Consultado em: 11/08/2010.

Essa rápida apresentação de dados já evidencia como a educação dos surdos vem sendo negligenciada (mais de 700.000 estão fora do sistema escolar), ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de investimentos na educação dos Surdos, a qual deve ultrapassar a simples inclusão física, chegando a uma efetiva inclusão escolar na qual tenham suas diferenças respeitadas, bem como suas necessidades educacionais supridas, o que inclui a utilização de uma pedagogia surda e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua deste público alvo, ficando o ensino da Língua Portuguesa restrito à sua modalidade escrita, como prevê a lei 10.436 de 24 de abril de 2002.

A essas informações eu já tinha acesso, mas, no decorrer do meu curso de Letras – Português/Espanhol na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), cursado de 2006 a 2010, tive algumas disciplinas, como Ensino de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira para Surdos e Práticas Pedagógicas de Educação Inclusiva, que me levaram a refletir sobre os desafios que o professor enfrenta quando aceita, como parte de sua profissão, lidar com a diversidade que envolve a sala de aula, principalmente, no que diz respeito à educação inclusiva.

Reconheço que trabalhar com educandos com necessidades especiais tem suas especificidades, mas, senti maior afinidade pela educação dos Surdos e maior desafio (por saber, por experiência pessoal, as dificuldades que envolvem o aprendizado de uma segunda língua) no trabalho com esses estudantes, uma vez que, na maioria das vezes, quando chegam à sala de aula, não possuem um código linguístico em comum, o que dificulta a interação com os outros colegas e com os professores, além de exigir de nós, educadores, corresponsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem dos educandos, o desenvolvimento de técnicas que permitam sua efetiva inclusão escolar.

## **PROBLEMA**

Com a difusão da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a qual propõe que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar”, já que as escolas “constituem

os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”, a educação dos alunos com necessidades especiais, no Brasil, passa a seguir a proposta de Educação Inclusiva.

Esse tipo de educação, que durante muitos anos foi percebido do ponto de vista médico, em que mesmo a educação passava pelo viés da terapia; nos anos 80, assume a filosofia de Integração e Normalização, modelo que visava preparar os alunos das classes/escolas especiais para a integração em classes regulares, até chegar, na década de 90, à atual proposta de educação inclusiva, que visa o desenvolvimento de práticas educativas que atendam a todos os alunos, bem como de técnicas que permitam ao professor o desenvolvimento de sua atividade pedagógica.

De acordo com essa última proposta de Educação Especial, a educação formal daqueles que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial pode ocorrer de três maneiras distintas: classe regular com assistência em sala de apoio, classe regular com apoio de professor itinerante e classes ou escolas especiais. Independentemente da maneira escolhida pela Instituição de Ensino ou da maneira a ela oferecida, os documentos oficiais que orientam a educação brasileira, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s e Orientações Curriculares Nacionais – OCN’s, não são prescritivos, ou seja, não dizem ao professor o que fazer para promover inclusão desse tipo de alunato.

Dessa maneira, diante do problema de ausência de normas prescritivas, surgem as perguntas: como o professor do ensino básico desenvolve sua atividade de trabalho de maneira a incluir os alunos Surdos? O que ele assume como norma?

A partir da constatação desse problema, o objetivo do presente trabalho é identificar o que os professores que já trabalham com educandos Surdos fazem para incluir esses alunos em suas aulas, de maneira a contribuir para o estabelecimento de possíveis normas que possam vir a ajudar o trabalho de professores interessados no assunto.

## ***CORPUS DE ANÁLISE***

Nosso *corpus* é constituído pela fala de docentes do ensino básico sobre as atividades que desenvolvem com seus alunos Surdos a fim de por em prática a Política Nacional de Educação Inclusiva.

As informações foram colhidas através de métodos qualitativos de análise, que, neste estudo, envolvem a coleta de dados, através de perguntas feitas aos sujeitos da investigação. Foram utilizados, como instrumentos de registro dos dados, a gravação em áudio e a entrevista escrita, usada para maiores esclarecimentos.

Devido ao fato de a investigadora ser aluna do curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ministrado pelo Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES), os profissionais que compõem o presente estudo fazem parte de diversas escolas, públicas e particulares, do Estado do Rio de Janeiro e possuem em comum, além da atuação profissional, o fato de realizarem o referido curso<sup>29</sup>.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como o *corpus* da presente investigação é composto de falas de professores sobre o trabalho que realizam com alunos surdos, são destacados alguns conceitos sobre as especificidades que envolvem a educação destes educandos, bem como conceitos sobre linguagem e trabalho e análise do discurso de base enunciativo-discursiva.

### 3.1 Língua e cultura surdas

É comumente aceito entre os ouvintes que sua condição como tal é melhor que a dos surdos e não é difícil ouvir, quando as pessoas ouvem algo que não lhes agrada, a seguinte frase: “é melhor ouvir isso que ser surdo”. Todavia, como afirma Salles *et al* (2004, p. 37), “ser surdo não é melhor nem pior que ser ouvinte, mas diferente”. Diferença essa que vai muito além do físico e chega à existência de uma cultura própria.

---

<sup>29</sup> Reservo-me o direito de decidir, mais adiante, se a coleta de dados será feita através de métodos mais individuais, como a Instrução ao Sósia, em que o professor ensinaria, a um substituto imaginário, como faz seu trabalho, ou mais coletivos, como a realização de um debate envolvendo os vários sujeitos da pesquisa.

Em relação a essa cultura, se pode dizer que ela é multicultural, pois, ao mesmo tempo em que compartilha com a dos ouvintes alguns espaços físicos e vários hábitos, como a alimentação, ela possui características que a particularizam, como a língua, que, diferentemente da modalidade oral-auditiva utilizada pelos ouvintes, é espaço-visual, tendo como base os sinais manuais percebidos pelos olhos. Sendo assim, coexistem duas culturas que convergem para um mesmo objetivo: a formação do cidadão.

Entretanto, uma breve análise da trajetória social dos surdos nos mostra como ela foi marcada não pela inserção social dos mesmos, mas, pelo preconceito. No Brasil, essa história começa a mudar por volta da década de 1980, quando a língua brasileira de sinais – LIBRAS – passa a ser reconhecida por linguistas como primeira língua – L1 - dos surdos nascidos no Brasil, ou seja, como aquela que deve ser ensinada desde a mais tenra idade em contato com outros falantes.

Em 24/04/2002, com a lei 10.436, ocorre o reconhecimento oficial da LIBRAS (e dos recursos a ela associados) como “meio legal de comunicação e expressão” das pessoas surdas do território brasileiro. Além disso, são estimuladas as “formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão”, o que inclui, no nível educacional, o ensino de LIBRAS para os profissionais da Educação Especial, da Fonoaudiologia e do Magistério, o que contribuiria para a educação formal dos Surdos, uma vez que seus professores seriam fluentes em sua primeira língua.

Porém, se na teoria as práticas políticas sobre a educação dos Surdos são bastante propagadas, na prática, os fatos se dão de maneira diferente, pois a partir

da ideia equivocada de que os surdos podem aprender (a Língua Portuguesa) estando apenas em contato com ouvintes na sala de aula, sem a mediação da língua de sinais, faltam programas de formação pedagógica e linguística para professores, há rotatividade destes profissionais sem experiência e saindo aqueles já capacitados e, ainda, a ausência de uma política educativa focada nos surdos (SILVA, 2008, p. 30)

Nesse sentido, a questão chave que deve ser desenvolvida para alunos surdos, os quais possuem necessidades educacionais especiais, é o desenvolvimento de uma pedagogia surda com “métodos de ensino, didática, sistema de avaliação da aprendizagem e sistema educacional como um todo” (SILVA, 2008, p. 34) adaptados a sua perspectiva multicultural e a sua língua espaço-visual.

É essa constatação da necessidade de métodos próprios para a educação de Surdos a questão-chave para o desenvolvimento do presente trabalho.

## 3.2 Compreensão do mundo do trabalho através da linguagem

### 3.2.1 Linguagem e trabalho

Existem diferentes pesquisas sobre a compreensão do trabalho através da linguagem, mas, neste estudo, se considera o modelo do filósofo Abdallah Nouroudine (2002), que retoma a tríade da linguagem **no, como e sobre** o trabalho, estudada, inicialmente, no final da década de 70.

De acordo com dito autor, durante a realização de seu trabalho, o professor se utiliza da linguagem para estabelecer, com seus educandos, a relação aluno/professor, bem como para dialogar consigo mesmo sobre as atividades que estão sendo desenvolvidas. Assim, o trabalho do professor tem como instrumento a própria linguagem, o que constitui a linguagem como trabalho.

Ainda dentro do uso da linguagem, há “a parcela de linguagem que não participa diretamente da atividade específica por meio da qual um operador ou um determinado coletivo concretiza uma intenção de trabalho” (Nouroudine *apud* Dias, 2008, p.28). Essa seria a linguagem no trabalho, ou seja, aquela que, mesmo que indiretamente relacionada à atividade fim, produz conhecimentos sobre o trabalho.

E, por último, diretamente relacionada à produção de saber sobre o trabalho, está a “linguagem sobre o trabalho”, que envolve tanto os relatos sobre as atividades de trabalho como a análise dos mesmos, como será feito nesta pesquisa.

O exposto neste tópico em relação à compreensão do trabalho através da linguagem ratifica sua importância para a elaboração de trabalhos de campo, como este, que envolve as práticas languageiras em situação de trabalho.

### 3.2.2 Trabalho prescrito e trabalho real

Taylor foi o responsável pela organização científica do trabalho, cujo objetivo era fazer com o trabalhador produzisse cada vez mais. Tal organização era norteada

pelos princípios de mecanização do trabalho, estudo dos tempos e movimentos, seleção e treinamento científicos, separação entre concepção e execução do trabalho e incentivo salarial.

A mecanização da produção oriunda da organização do trabalho de Taylor acabou por reduzir o trabalho a um conjunto de atividades repetitivas. Schwartz, indo de encontro aos princípios de Taylor, defende ser impossível gerir totalmente as ações de um trabalhador durante a prática de uma atividade de trabalho e propõe uma negociação entre o que está prescrito e o que seria mais adequado, de acordo com os próprios profissionais, para o cumprimento de determinado objetivo.

É essa discussão prescrito x real que ajudará, a partir da análise do *corpus*, na ausência de normas prescritivas, a identificar o que vem sendo estabelecido como norma pelos professores do nível básico junto aos alunos Surdos.

### 3.3 Análise do discurso de base enunciativo-discursiva

Inicialmente, é indispensável introduzir os diversos conceitos relacionados à análise do discurso (AD) de base enunciativa, isto é, a área de estudos cujo objeto – o discurso – não se pode confundir com a língua ou com a linguagem. Em verdade, o discurso se materializa a partir da língua e da linguagem, porém, não está relacionado só ao estrutural e ao sistêmico, mas, ao extralinguístico, ao social. Dessa maneira, no âmbito dos estudos em AD, os discursos se materializam pela linguagem, porém, se constituem pela posição socioideológica de um sujeito em dado momento histórico.

Os elementos sociais, históricos, políticos e ideológicos considerados pela AD, para a análise de seu objeto de estudos, transformam o significado das palavras em algo tão dinâmico como as transformações das relações na trajetória histórica de determinada sociedade. Isso porque, pelas contribuições de dita corrente teórica, se pode compreender que os sentidos não são algo já dado e imutável, ao contrário, devem ser percebidos como ideias formadas, produzidas no interior de uma sociedade em particular, para fins específicos, com destinatários próprios e a partir de determinada posição ideológica assumida por seu enunciador.

As significações, por tanto, se formam e assumem distintos matizes segundo o ritmo da dinâmica inerente ao social e, conseqüentemente, inerente ao próprio discurso. Para Bakhtin, o precursor da AD, a fala, a enunciação, não se relaciona apenas aos aspectos físico (som enquanto fenômeno acústico), psíquico (atividade mental dos interlocutores) e fisiológico (produção e recepção sonoras). Enquanto fenômeno da linguagem, ela se relaciona também a determinado contexto social.

Dessa maneira, indo de encontro ao pensamento subjetivo-idealista (que trata a fala, de criação individual, como centro da língua e o psiquismo individual como fonte da língua) e do objetivismo abstrato, para o qual a língua é um conjunto de normas imutáveis e estáveis que domina o fluxo da língua, Bakhtin defende que a fala é de natureza social, permitindo a interação verbal entre um “eu” e um “outro”.

Maingueneau, indo ao encontro das ideias de Bakhtin, defende o conceito de “embrague enunciativo”, um conjunto de ações pelas quais os enunciadores estabelecem sua presença na situação de enunciação que permite afirmações acerca da existência de marcas de embrague, ou seja, elementos de um enunciado que evidenciam dita conexão com a situação de enunciação. As marcas de embrague, por tanto, são informações chave para o desenvolvimento do presente trabalho, no sentido de que nos encaminham à observação dos indícios do enunciador e do coenunciador. Nesse sentido, segundo Maingueneau (2005):

todo enunciado implica um enunciador em relação ao qual é definido o *você*, constituído como tal pelo enunciador (...). [Ressalte-se que] o *eu* não é o enunciador, mas apenas seu vestígio. Da mesma maneira, *você* não é o co-enunciador, mas sim um vestígio desseco-enunciador, quando coincide com o sujeito da frase. (p. 106)

Surge daí a concepção de que a comunicação verbal, o diálogo, é uma das mais importantes formas de interação social e a análise de trocas verbais concretas, nesta investigação, é o fundamento para análise do discurso sobre o trabalho do professor com alunos Surdos.

Acrescentando ao já que foi colocado sobre o diálogo, destaca-se que os vestígios do enunciador e a maneira como configura seu coenunciador, isto é, as expectativas e projeções acerca de suas habilidades e conhecimentos, se constituem, também, no âmbito da polifonia e do interdiscurso. Essas duas instâncias, como são marcas da heterogeneidade de um discurso, mostram que os sentidos formados, inclusive os relacionados às imagens discursivas do coenunciador, se estabelecem a partir da manifestação de distintas vozes,

assumidas desde diferentes perspectivas ideológicas, e, além disso, pela relação intrínseca estabelecida com outros discursos já proferidos, seja negando-os ou refutando-os.

A discussão sobre o interdiscurso se apresenta também como conceito de extrema importância para esta pesquisa, pois, ao analisar as atividades do professor com alunos Surdos como algo advindo de suas próprias normas, sejam elas desenvolvidas pelo coletivo ou individualmente, se deseja contribuir com os discursos, já existentes e com aqueles que ainda virão, relacionados ao trabalho docente.

## CRONOGRAMA

	1º semestre 2011	2º semestre 2011	1º semestre 2012	2º semestre 2012
Curso de duas matérias do mestrado	x			
Curso de mais duas matérias do mestrado		x		
Curso das duas últimas matérias do mestrado			x	
Revisão bibliográfica	X	X	x	
Elaboração da entrevista que será feita aos docentes que trabalham com alunos surdos		x		
Realização da entrevista		x		
Estabelecimento da relação entre aspectos teóricos lidos e o <i>corpus</i>			x	
Redação da dissertação			X	X
Revisão textual				x
Apresentação da dissertação				x

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC, SEESP, SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC, SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: educação especial*. Brasília: MEC, 1998.

DIAS, R. M. de M.. *A construção de normas: o trabalho de professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) junto a alunos deficientes visuais*. 2008. 200f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

LIMA, L. R. de. Aquisição de verbos de direção/movimento do português por surdos. *Revista Intercâmbio dos Congressos de Humanidade*, 2007. Disponível em: <<http://www.onda.eti.br/revistaintercambio/conteudo/visualiza.php?cod=86>>.

LIMA, M. do S. C. Algumas considerações sobre o ensino de português para surdos na escola inclusiva. *Revista Letra Magna*, Ano 3, n. 5, 2º sem. 2006.

MAINGUENEAU, D.. *Análise de textos de comunicação*. 4 ed. Trad. de Cecília P. De Souza e Décio Rocha. São Paulo : Cortez, 2005.

MEDEIROS, T. G. de; FERREIRA, M.C.F.D.. *Inglês para alunos surdos: quem será de fato o incluído – o professor ou o aluno?* Disponível em: <[www.editora-arara-azul.com.br/revista/pontodevista.php](http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/pontodevista.php)>. Acesso em: 23 set.2010.

SALLES, H. Maria M. L. *et al. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2004. v.1

SILVA, S. G. de L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: das políticas às práticas pedagógicas*.2008. 121f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAÏTA, D. (Org). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

## **APÊNDICE B** – Termo de consentimento livre e esclarecido

O(A) senhor(a) está convidado(a) a participar da pesquisa “*Processo de construção de normas para a prática docente: o trabalho de professores da alfabetização junto a alunos Surdos*”, por ser um(a) profissional de educação que atua junto a discentes Surdos.

O principal objetivo deste estudo investigativo é identificar, diante do *déficit* de prescrições relacionadas à prática docente junto a alunos Surdos, as normas (os procedimentos) que vêm sendo estabelecidas pelos professores que atuam no processo inicial de aquisição da leitura e da escrita no decorrer de sua prática docente com esse tipo de alunato.

Para que eu possa melhor identificar essas normas (procedimentos) que o(a) senhor(a) vem estabelecendo em suas aulas de alfabetização em uma classe regular de ensino, com alunos Surdos e ouvintes, e possa, posteriormente, divulgá-las junto a outros docentes, propiciando, assim, uma troca de experiências, aperfeiçoamento do trabalho do professor e acréscimos na Educação Inclusiva que hoje vigora em nosso país, realizarei com o(a) senhor(a), se me autorizar, uma Instrução ao Sósia.

Essa metodologia consiste no seguinte: o(a) senhor(a) deverá considerar-me seu(sua) sósia, como se fosse substituí-lo(la) em seu próximo dia de trabalho. Para que nenhuma pessoa perceba essa substituição, será necessário que o(a) senhor(a) transmita tudo o que devo fazer em seu lugar. Então, digamos que, no próximo dia de aula, eu precise fazer sua substituição, de modo que ninguém perceba sua ausência. Será necessário que eu conheça tudo o que o(a) senhor(a) faz durante sua aula em uma sala regular com alunos Surdos. Para que eu não perca nenhum dado durante a realização da Instrução ao Sósia, se o(a) senhor(a) me autorizar, ela será gravada e, posteriormente, transcrita.

O(A) senhor(a) não receberá nenhum tipo de pagamento – sua participação será voluntária. O(A) senhor(a) não terá nenhum tipo de despesa durante sua participação na presente investigação, que será realizada no dia e local que melhor atendam às suas necessidades. O(A) senhor(a) tem plena liberdade em se recusar a participar da pesquisa, bem como de retirar seu consentimento em qualquer

momento de seu desenvolvimento, sem penalização alguma. O(A) senhor(a) deve estar ciente de que os resultados desta pesquisa poderão ser publicados e/ou divulgados (mantendo sigilo de sua identidade e o anonimato de suas informações).

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas sobre esta investigação, deseje obter informações sobre seu andamento ou opte em desistir da mesma, por favor, comunique sua decisão para que eu possa informá-lo(la) ou para que retire seus dados. Dados para este contato: (aqui omitidos por se tratarem de informações pessoais, com endereço e telefones da pesquisadora e de sua orientadora).

---

Assinatura da Pesquisadora

---

Local e Data

Declaro que li e compreendi o presente termo e consinto em participar desta pesquisa.

Declaro também que recebi cópia deste termo de consentimento.

---

Assinatura do(a) Participante

---

Local e Data

## **APÊNDICE C – Roteiro utilizado para a realização das Instruções ao Sósia**

### **A sala de aula**

- Como eu faço para identificar o(s) aluno(s) Surdo(s) em sala de aula?
- Como devo organizar o espaço físico da sala?
- Como devo me movimentar dentro de sala de aula?
- De que maneira devo posicionar-me em relação ao intérprete e ao instrutor Surdo?
- Em relação ao convívio entre Surdos e ouvintes, como agir para melhor integrá-los?

### **Planejamento da aula**

- Devo planejar minhas aulas com o intérprete ou com o professor da sala de recursos ou com o instrutor surdo? Ou, pelo menos, compartilhar, antecipadamente, meu plano de aula com ele(s)?

### **Domínio da LIBRAS**

- Devo saber LIBRAS? Caso não tenha intérprete, como proceder?
- Os alunos dominam LIBRAS? De que maneira proceder com aqueles que não dominam LIBRAS nem a Língua Portuguesa?

### **Em relação à alfabetização e letramento e a aula propriamente dita**

- Como há alunos e ouvintes, que competências da Língua Portuguesa devo enfatizar?
- Sabendo que a alfabetização e o letramento envolvem o desenvolvimento da leitura e da escrita, como fazer para acompanhar o desenvolvimento daquela?
- Como é uma turma de alunos Surdos e ouvintes, que postura adotar diante do fato de que os ouvintes, habitualmente, já possuem hipóteses primitivas sobre a escrita possibilitadas por sua competência linguística baseada na oralidade, e os Surdos não?
- Oficialmente, através da proposta curricular elaborada pelo MEC para o primeiro segmento do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos, há um destaque para o trabalho pedagógico da oralidade. Como proceder com os alunos Surdos durante a realização deste tipo de atividade?
- Sabendo que a EJA visa ajudar o aluno na organização do pensamento através da exposição de suas experiências no trabalho, como a família, de que maneira

proceder para promover a troca entre o que for compartilhado por alunos Surdos e ouvintes, como garantir, neste momento, a inclusão?

- Argumenta-se que os alunos ouvintes da EJA falam dialetos socialmente desprestigiados, que devem ser minimizados através da exposição a textos com parâmetros discursivos mais prestigiados. Porém, é necessário aos Surdos conhecer também essa variante linguística para desenvolvimento de sua competência linguística de maneira integral. Assim, como expô-los a essa variante, já dominada pela maior parte da classe?

- Caso seja um dia de trabalho com uma classe gramatical supostamente já conhecida pelos alunos ouvintes, ainda que não formalmente, como o artigo, e totalmente desconhecida pelos alunos surdos, que fazer?

- De que maneira abordar as unidades mínimas envolvidas na alfabetização? Devo enfatizar a letra, a sílaba ou a palavra?

- Que tipo de atividade devo elaborar?

- Que recursos devo utilizar (quadro, livros, textos, músicas)?

- Como saber se estão acompanhando a aula e identificar possíveis dificuldades? O que fazer caso perceba dificuldade(s)?

- Caso seja dia de prova, como avaliar os alunos Surdos? Há uma avaliação própria para eles?

- Devo elaborar atividades extras para o(s) aluno(s) Surdo(s)?

### **O encontro com outros professores**

- Devo me encontrar com os outros professores da escola que atuam junto a alunos Surdos? Há algum lugar e horário específicos na escola para isso?

### **Outros temas**

- Devo buscar algum conhecimento especializado para atuação junto a alunos Surdos? Há algum curso oferecido pela esfera governamental a que pertence à escola ou esse conhecimento deve ser buscado junto a outras instituições?

- Há algum coletivo de professores ou de outros interessados no assunto que discutam a alfabetização e letramento de alunos Surdos? Qual? Devo fazer parte dele?