



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LÍNGÜÍSTICA APLICADA

ANÁLISE DE ABORDAGEM DE ENSINO DE PRODUÇÃO DE
TEXTO EM LP NUMA CLASSE DE INCLUSÃO COM ALUNOS
SURDOS E OUVINTES

José de Sousa Silva

Março de 2009

Brasília-DF



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

ANÁLISE DE ABORDAGEM DE ENSINO DE PRODUÇÃO DE
TEXTO EM LP NUMA CLASSE DE INCLUSÃO COM ALUNOS
SURDOS E OUVINTES

José de Sousa Silva

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação *stricto sensu* do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho

Março de 2009

Brasília-DF

376-056.263

S586a Silva, José de Sousa.

Análise de abordagem de ensino de produção de texto em LP numa classe de inclusão com alunos surdos e ouvintes / José de Sousa Silva; orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho. – Brasília, 2009.

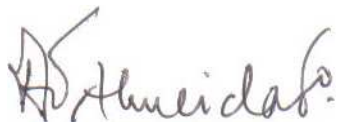
168p. : il.

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação *stricto sensu* do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Lingüística Aplicada.

1. Abordagem de ensino de língua. 2. Inclusão. 3. Libras. 4. LP2 para surdos. 5. Produção de texto.

Página de aprovação

Este trabalho será apreciado pela seguinte Banca Examinadora nomeada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação, que concederá o título de Mestre em Linguística Aplicada.



Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho - Orientador.

Universidade de Brasília – UnB.

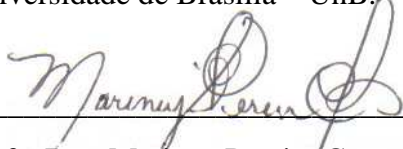


Profa. Dra. Audrei Gesser - Examinadora externa.

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP.

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez - Examinadora interna.

Universidade de Brasília – UnB.



Profa. Dra. Mariney Pereira Conceição - Suplente.

Universidade de Brasília – UnB.

Brasília-DF, 13 de março de 2009.

A todos os professores de língua que ainda não se acomodaram e crêem que uma língua é mais que sons.

Agradecimentos

Em primeiro lugar a Deus, pois dele é a glória por toda a vida e produção dos homens.

Agradeço a minha querida mãe que me ensinou as primeiras letras e que, portanto, é a pessoa a quem devo a conclusão deste mestrado.

A você, querida Lucinha, minha esposa, Fatinha, minha irmã, e Gustavo, meu sobrinho, que me proveram de ânimo nos momentos em que mais precisei de apoio.

Ao assessor da Secretário de Educação do Distrito Federal, o Sr. José Andrade, pela concessão de licença prêmio para a conclusão da dissertação desse mestrado.

Aos meus muitos amigos e colegas de trabalho que acreditam que estou contribuindo para a melhoria do ensino de língua a aprendizes surdos.

À professora Ana por se prontificar a colaborar com essa pesquisa em nome da causa da educação.

Aos alunos surdos envolvidos nesta pesquisa pelo carinho e confiança que sempre depositaram em mim.

Às professoras Audrei Gesser, Maria Luiza e Mariney Pereira por aceitarem fazer parte da banca que apreciará esta dissertação.

E por último e não menos importante, ao prof. José Carlos por aceitar a tarefa de me orientar nessa empreitada e me dedicar um pouco de seu tempo e sua experiência.

SUMÁRIO

RESUMO.....	xii
ABSTRACT.....	xiii
CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÕES DE INTERAÇÕES DE FALA (Jefferson 2004, com adaptações).....	xiv
Capítulo 1: Anatomia da investigação em contexto escolar de inclusão.....	15
Introdução: Repaginando lembranças da dupla condição de professor-intérprete e pesquisador no contexto da pesquisa.....	15
1.1 Princípios, paradigmas e razões metodológicas: a coleta de dados numa sala de aula inclusiva com alunos surdos e ouvintes, professor regente e intérprete de Libras.....	19
1.2 A pesquisa qualitativa: as noções de controle e neutralidade do pesquisador.....	21
1.2.1 Fase 1: O pesquisador (e o pesquisado): relações de co- participação situacional e transituacional.....	21
1.2.2 Fase 2: Paradigmas interpretativos ou os princípios abstratos que guiam o pesquisador.....	22
1.2.3 Fase 3: As estratégias de investigação e os paradigmas interpretativos.....	23
1.2.4 Fase 4: Métodos de coleta e de análise dos materiais empíricos.....	25
1.2.5 Fase 5: A arte e a política da interpretação e da avaliação.....	26
1.3 O estudo de caso para a expansão da aplicabilidade de uma dada teoria.....	27
1.3.1 Os significados êmico e ético.....	29
1.3.2 Sobre a validade e a representação desta dissertação.....	30
1.4 A Ética e a investigação científica.....	32

1.5 Política, legislação e investigação científica: o contexto acadêmico antes de se adentrar o contexto da investigação.....	34
Capítulo 2: Da sistematização da educação de surdos à adequação do currículo regular comum, síntese de uma trajetória de quatro séculos.....	36
2.1 <i>Hexis, Habitus</i> e Abordagem de ensinar: levantamento sucinto da evolução desses conceitos.....	37
2.1.1 Algumas considerações cabíveis acerca do levantamento e análise de abordagem numa turma de inclusão com alunos surdos e ouvintes	40
2.2 Onde, quando e como começou: da condição de língua usada por surdos nos subúrbios de Paris do século XVII ao <i>status</i> de língua de instrução na educação formal do século XXI.....	46
2.3 Filosofias para a educação de surdos: terapia versus ensino, a clínica e a escola se confrontam na pessoa do surdo.....	49
2.3.1 O Oralismo e o seu legado duvidoso face ao paciente deficiente auditivo.....	51
2.3.2 Comunicação Total - CT - e sua relação de submissão e perpetuação do Oralismo, remendo novo em roupa velha.....	54
2.3.2.1 Comunicação Total e o uso de sistemas artificiais na oralização e no ensino de Inglês a alunos surdos.....	56
2.3.3 Bilingüismo, um sopro renovador reforça a idéia de que as Línguas de Sinais são legítimas e propõe que a educação dos surdos deveria se dá por elas	59
2.3.3.1 O Bilingüismo diglósico	60
2.4 Dois modelos de propostas bilíngües bem-sucedidos dão exemplo de humanidade e saem da teoria para a vida	62
2.4.1 O pioneirismo do modelo bilíngüe da Suécia	63
2.4.2 O arrojado modelo bilíngüe da Venezuela	64
2.4.2.1 Sobre a possível interação entre terapia de fala e ensino de língua	65
2.4.3 Algumas experiências brasileiras em matéria de educação de surdos	66

2.4.3.1 O modelo de educação inclusiva do Distrito Federal	67
2.4.3.2 Educação inclusiva e sua relação com o currículo regular	69
2.4.4 O Brasil se destaca pela atenção dada à formação de professores e tradutores-intérpretes de níveis médio e superior	72
2.4.4.1 Sobre a necessidade do Prolibras para a inclusão lingüística	75
2.5 Brasil, um país multilíngüe também em se tratando de sinais	77
2.5.1 Multilingüismo e educação no Brasil	78
2.6 Os possíveis interesses da Lingüística Aplicada em matéria de linguagem e surdez no Brasil	79
2.6.1 A pesquisa acadêmica em LA na Universidade de Brasília ...	80
Capítulo 3: Sobre o contexto inclusivo de ensino da modalidade escrita do Português como L2.....	82
3.1 Intelecção e estrutura de texto em Língua Portuguesa	86
3.2 Como é que eu vou explicar isso pra eles?.....	87
3.3 Insumo em contexto de inclusão não bilíngüe	89
3.4 A força como aspecto do contexto apreendido não só pela audição	93
3.5 O incômodo que a naftalina causa	95
3.6 Levantando-se o possível plano de aula da professora Ana	98
3.7 Avaliação da modalidade escrita da Língua Portuguesa de alunos surdos.....	101
3.7.1 Avaliação, correção e possível condescendência.....	104
3.7.2 Uma constatação a mais nessa classe de inclusão	106
3.8 Concepção de leitura da professora da turma de inclusão.....	109
3.8.1 Concepção de leitura e interação na turma inclusiva.....	112
3.9 A concepção de escrita e a produção de textos.....	114
3.9.1 Acerca da concepção e crença do objeto escrita	115

3.10 Crenças sobre o ensino, aprendizagem e aquisição.....	117
3.10.1 Crença sobre língua/linguagem.....	118
3.10.2 Crença sobre língua estrangeira/Libras.....	119
3.10.3 Crenças sobre texto/leitura/escrita.....	119
3.10.4 Crenças sobre auto-avaliação.....	120
3.10.5 Crenças sobre inclusão.....	120
3.11 Quadro sinótico das crenças levantadas e descritas.....	121
3.12 O <i>habitus</i> de ensinar na classe de inclusão.....	121
3.13 Possíveis pressupostos e princípios da abordagem de ensinar produção de textos na classe de inclusão.....	124
3.14 Algumas conclusões.....	126
Considerações finais.....	130
Bibliografia.....	132
Webgrafia.....	135
Anexos.....	136
Apêndices.....	152

RESUMO

Esta dissertação de mestrado é um estudo de caso que faz uso de instrumentos da micro-etnografia com o objetivo de analisar pela primeira vez a abordagem de ensinar Língua Portuguesa de uma professora, ouvinte, de Produção de Texto que rege uma turma de inclusão com alunos surdos bilaterais/profundos e ouvintes do 2º ano do Ensino Médio de uma Escola Pólo, pública, de uma cidade satélite de Brasília. Tal escola contava com uma clientela de setecentos e vinte e três alunos e desse total quarenta e nove eram surdos. A turma observada durante o período de dois bimestres era formada por trinta alunos ouvintes mais seis alunos surdos dos quais apenas um é oralizado. Essa turma de inclusão conta com a interpretação simultânea de um professor intérprete de Libras/Português/Libras, com certificação ProLibras 2007, que também é um dos participantes desta investigação e ora apresenta o relatório final desse trabalho. O material empírico foi levantado partindo-se da observação participativa desenvolvida pelo investigador enquanto realizava suas interpretações simultâneas nessa turma e organizadas em forma de notas de campo e/ou relatos informais e *verbatim quotation*. Algumas aulas, também, foram filmadas e selecionadas para transcrição de falas e sinais. Foram aplicados dois questionários (auto-aplicados), um questionário para levantamento de atitudes para com a L-alvo (modalidade escrita do Português), baseado no QUALE de Horwitz (1985) e foi feita, ainda, uma entrevista focalizada com posterior transcrição das falas. Os resultados da análise evidenciam (i) a necessidade do ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, (ii) a necessidade de se repensar a inclusão escolar para o ensino de alunos surdos e ouvintes e (iii) a necessidade de se repensar o chamado currículo regular comum da educação básica. Revela ainda que o Serviço de Apoio em turno contrário, previsto e regulamentado por Lei Distrital, e a adoção do concurso do intérprete de sinais, previsto e regulamentado por Lei Federal não tem se mostrado suficientes para a aprendizagem satisfatória da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos bilaterais/profundos sem perder de vista que a Libras é a L1 e que os alunos surdos, na condição descrita aqui, não têm acesso a insumo oral na Língua Portuguesa e que o único produto lingüístico viável e natural em Língua Portuguesa só é possível na sua modalidade escrita.

Palavras-chave: Libras, PL2 para surdos, abordagem, insumo e produto.

ABSTRACT

This MA dissertation is a case study that makes use of instruments of micro-ethnographic analysis whose goal is to analyze for the first time the approach of teaching Portuguese Language of a teacher, listener, of texts in a public school devoted to deaf students with bilateral / deep and of listeners of the 2nd year in Middle School, public pole school, a satellite city of Brazilia. This school had a clientele of seven hundred and twenty-three students and from that total only forty-nine are deaf. The class that was observed for four months was formed by thirty students who are listeners and six more deaf students out of which only one has oral Brazilian Portuguese hability. This inclusion class has simultaneous interpretation of a teacher interpreter of BSL (Brazilian Signe Language)/ Portuguese / BSL, with certification in the Prolibras 2007, and he is also one of the participants of this research and now presents the final report on this work. The empirical material was lifted it being participative observation developed by the researcher while conducting simultaneous interpretation in its class and organized in the form of notes of field and / or informal reports and verbatim quotation. Some lessons, too, were filmed and selected for transcription of speeches and signs, two questionnaires were applied self-applied, to a questionnaire survey of attitudes to L2 (written form of Portuguese), based on which, Horwitz (1985) and was made, yet, a focused interview with later transcript of the speech. The results of the analysis show (i) the necessity of teaching the written form of the Portuguese language as a second language for deaf students, (ii) the need to rethink the inclusion school for the education of deaf students and listeners and (iii) the need to rethink the so-called regular joint curriculum of basic education. Also shows that the Support Service in turn contrary, provided and regulated by District Law, and the adoption of the tender interpreter of signs, provided and regulated by Federal Law does not have been sufficient for learning the written form of the Portuguese language as a second language for deaf students bilateral / profound bearing in mind that the BSL is a L1 and deaf students who, under the condition described here, have no access to oral input of the Portuguese language and that the only viable product and natural language into the Portuguese language is only possible in your written form.

Keywords: BSL, PL2 for the deaf, approach, input and output.

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÕES DE INTERAÇÕES DE FALA (Jefferson 2004, com adaptações):

()	dúvidas na transcrição;
(())	comentários;
[]	falas sobrepostas;
(...)	salto entre transcrições;
=	fala colada;
<u>x</u>	vogal tônica;
-	interrupção abrupta da fala;
:::	alongamento do som de vogal ou consoante;
(XXX)	sílabas ou palavras que não foram transcritas;
° °	fala com volume mais baixo;
(.)	micro pausa;
...	omissão de pensamento ou idéia por parte do falante;
X ou XX	vogal, consoante ou sílaba enfatizados na fala.

CAPÍTULO 1

Anatomia da investigação em contexto escolar de inclusão.

Introdução: Repaginando lembranças da dupla condição de professor-intérprete e pesquisador no contexto da pesquisa.

Estar numa classe, seja ela inclusiva ou regular, é uma experiência que todo professor já teve ou talvez tenha algum dia em sua vida profissional. Estar numa sala inclusiva na condição de professor-intérprete de Libras, entenda-se não regente, dividindo esse ambiente com um professor regente, muitas das vezes, se traduz numa condição um tanto quanto incômoda. Porém estar nessa sala assumindo também o papel de pesquisador se revelou uma experiência ainda mais complexa.

A condição experimentada era a de observador participante natural, (CUNHA 2007, p. 65), já que o pesquisador além de assumir um papel dinâmico na intimidade daquela turma, o de tradutor-intérprete de Libras, era também ele membro dessa comunidade investigada, pois desempenhava suas funções naquela escola e com os mesmo alunos surdos há quase dois anos.

Era uma segunda-feira, primeira aula do turno da manhã, quando foi feita a filmagem da aula da professora Ana, de Produção de Texto. Ela demonstrava uma certa irritação na ocasião, e essa irritação ficou patente após se pedir que ela aguardasse um pouco mais para que o pesquisador localizasse o melhor ângulo da sala para a gravação, pois ele só dispunha de uma câmera.

Nesse momento ocorreu ao pesquisador que a colega poderia estar constrangida por ter suas aulas filmadas. Agora, vem à lembrança a pergunta geradora desta pesquisa. A professora Ana a conhecia e talvez tal pergunta a incomodasse. Imaginaria ela que na pergunta estaria um sofisma para responsabilizá-la pelos problemas lingüísticos de seus alunos surdos? A pergunta exporia a sua face de alguma forma? As perguntas geradoras eram outras:

1_Quais os formantes da abordagem de ensino vigente na situação de pesquisa?

2_Na classe de inclusão observada, no Ensino Médio da Rede Pública do Distrito Federal, como se concretizam as condições de aprendizagem da modalidade escrita do Português para aprendizes surdos e ouvintes?

Essas perguntas geradoras, naquele momento, instigaram mais que a reflexão sobre uma questão lingüística e educacional, moveu também certa ansiedade por se imaginar que a professora Ana poderia estar tomando a pesquisa como pretensiosa e que pudesse desmerecer a sua auto-imagem de professora de língua materna.

Contudo, as assertivas supostas para as perguntas geradoras puseram alguns panos frios nessa ansiedade, pois são elas que tornam transparente o fazer acadêmico da pesquisa que se pretendeu conduzir através desta dissertação. São duas as assertivas:

1_A concepção de língua adotada pela professora não considera, o que é diferente de desconsiderar, outras concepções de ensino de língua, impedindo dessa forma o deslocamento diglósico de seu aluno surdo.

2_A modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos sinalizantes de Libras não é desestrangeirizada pela abordagem vigente naquele contexto inclusivo do ensino público, pois essa abordagem não está alinhada com princípios do bilingüismo e do comunicativismo.

A partir dessas assertivas pode-se entrever que a meta deste trabalho é uma análise das aulas da professora, da constituição da sua abordagem de ensino e da razoabilidade e valência da abordagem por ela construída para o ensino de Língua Portuguesa em classe de inclusão, numa situação *sui generis* como é o contato de duas línguas de modalidades tão diferentes.

Para que o pesquisador pudesse figurar nas imagens gravadas, uma vez que ele também era o professor-intérprete dos alunos surdos daquela turma, foi solicitado a uma colega que filmasse algumas sessões, e assim se tornou possível a gravação da aula com todos os atores naturais do contexto. Exceção feita a quem gravava.

A maioria dos professores, incluindo-se os que ensinam Língua Portuguesa, não faz qualquer distinção entre o ensino formal para ouvintes e o ensino formal para surdos. A maioria se comporta como se partissem da crença de que alunos surdos e ouvintes deveriam ser ensinados da mesma maneira e foi a partir dessa percepção que se estruturou o objetivo geral desta dissertação:

Refletir a partir de princípios comunicativistas sobre a abordagem de ensinar Língua Portuguesa de uma professora que rege em classe de inclusão, com alunos surdos e ouvintes, da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Foi angustiante interpretar aulas de Produção de Texto, pois, embora os alunos ouvintes se identificassem com a disciplina o mesmo não poderia ser dito dos alunos surdos que, embora olhassem para o intérprete, pareciam bem distantes dali. Óbvio que a professora

Ana percebia isso e a partir daí surgia o receio de ela guardar no seu íntimo a idéia de que os alunos não aprendiam porque a interpretação mediadora poderia não estar ajudando. Os objetivos específicos desta obra demonstram o interesse prático advindo desse receio. São duas as metas:

1_Buscar fatores objetivos de interveniência no ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua em Classes de Inclusão que possam prevenir a ausência de deslocamento diglótico, e;

2_Buscar possíveis implicaturas, correções e interfaces entre o ensino de Produção de Texto e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para aprendizes surdos que possam fomentar a educação bilíngüe de alunos surdos em sala de inclusão, quer dizer buscar no ensinar da professora o que pode distinguir o ensino de LP para alunos surdos do ensino para ouvintes.

Embora professores-intérpretes e professores regentes estejam vivenciando experiências lingüísticas e didático-pedagógicas diferentes, ambos têm duas coisas em comum: a formação de professor de língua e a necessidade de atualização. É essa formação, oferecida pelas Instituições de Ensino Superior que vem sendo atualizada para contemplar as necessidades lingüísticas dos aprendizes surdos e os estudos que contemplam a temática de linguagem e surdez vem se multiplicando nos programas de pós-graduações *stricto sensu* para atender a demanda científica.

Considera-se que a busca por atualizar-se e a iniciativa de engajar uma formação científica de pesquisa por parte de professores de língua, principalmente aqueles que regerão em situação de contato de línguas em classe de inclusão são gestos promissores e urgentes nas condições flagradas neste estudo.

No primeiro semestre da pesquisa (2007) este pesquisador só pode cursar a disciplina obrigatória Abordagem do Ensino de Línguas, prioritária para este projeto, devido a uma troca com uma colega que atendia no Serviço de Apoio em turno contrário, não em classe de inclusão, mas em sala de apoio¹, pois ela era aluna especial de um dos programas de mestrado do curso de Biologia, também na UnB, e a disciplina que cursava também estava conflitando com seu horário à tarde. Dessa forma ela passaria a interpretar as aulas de terça-feira pela manhã e este pesquisador auxiliaria os alunos com as tarefas de Biologia nas tardes

¹ Sala de apoio é o nome dado às salas, que por não serem de inclusão, atendem somente a alunos surdos e em turno contrário, logo, como as salas inclusivas funcionavam pela manhã as de apoio funcionavam à tarde. Nessas salas todos os surdos são atendidos para receberem apoio para a resolução de trabalhos e exercícios que foram passados para alunos surdos e ouvintes, ou seja, os mesmos trabalhos e exercícios, o que muitas vezes gerava insatisfações entre os alunos ouvintes.

de sexta-feira, tornando-se comum as trocas de recomendações entre eles para o bom andamento de suas funções docentes nos dias combinados.

Algum tempo depois uma visitadora itinerante² se queixou à direção da escola quanto a esse arranjo e essa advertiu os dois colegas informando que para o segundo semestre de 2007 não poderia mais permitir esse arranjo. Fato sem precedentes na Secretaria de Educação do DF e que extrapola a competência das itinerantes. No entanto, como precisavam de um professor de Português para as séries terminais no turno vespertino destituíram este pesquisador da função de professor-intérprete e o encaminharam para a regência nesse turno.

As pesquisas acadêmicas são o meio mais democrático para a renovação e revitalização do ensino público e elas são legítimas porque, entre outras coisas, são produzidas por educadores que regem, também, no ensino público e desenvolvem suas práticas de gêneros acadêmicos de conclusão de curso a partir de problemas concretos vividos por eles nos contextos de suas classes e de suas escolas.

É a necessidade de um melhor ensino de Língua Portuguesa como L2 que atenda uma clientela minoritária através de classes inclusivas que justifica projetos semelhantes a estes voltados para o acesso do aluno surdo à escrita do Português, já que esse aluno precisa ter maior acesso ao mundo majoritário dos ouvintes. E o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como L2, principalmente para o aprendiz com surdez bilateral e profunda³, parece ser a prática justificável para esse fim.

Os alunos surdos, como os do contexto estudado, não adquirem a modalidade escrita do Português, pela convivência familiar, assim como acontece com qualquer criança ouvinte. O insumo escrito é dado na escola por meio da educação formal. Mesmo assim, a criança ouvinte leva vantagem porque trazem sua língua oral-auditiva, a modalidade oral do Português, pronta da convivência com seus pais e familiares. A criança ouvinte já chega à escola integrada ao insumo oral-auditivo que paulatina e adequadamente aprenderá a representar pela escrita.

² Itinerante é o nome dado, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF, aos professores, em sua grande maioria mulheres, que visitam as escolas inclusivas e especiais para conhecer as necessidades dos professores que lidam na educação especial e inclusiva e fazer uma ponte entre esses e a Diretoria de Ensino Especial transmitindo as instruções desse órgão da SEEDF.

³ Perda acima de 80 dB nos dois ouvidos.

Portanto, só na escola é que os aprendizes surdos têm chances de acesso a algum insumo escrito, ainda mais se em casa têm pais surdos, ressalvem-se os pais surdos com um nível de letramento/alfabetização mais elevado, e isto por si basta para justificar esta e outras pesquisas engajadas na melhoria da formação de professores de Língua Portuguesa que regerão em Classes de Inclusão com alunos surdos e ouvintes. Talvez a melhor maneira de se iniciar um estudo com essa pretensão seja começar pela análise da prática do professor de Língua Portuguesa/Produção de Texto que já está imerso nesse contexto.

Agora serão esclarecidos alguns princípios úteis para este estudo sempre considerando sua evolução no tempo e no espaço. A educação de surdos mudou, passou do ensino especial às classes inclusivas, passou do Oralismo à Comunicação Total e agora começa a conhecer o Bilingüismo que despontou na década de 1990. A formação de professores, no entanto, tem se modificado muito pouco em matéria de abordagem de ensino de língua para surdos, o que se verá mais adiante no capítulo de análise.

1.1 Princípios, paradigmas e razões metodológicas: a coleta de dados numa sala de aula inclusiva com alunos surdos e ouvintes, professor regente e professor intérprete de Libras.

A partir de agora se apresentará o referencial metodológico do qual esta pesquisa se servirá para o trabalho de campo necessário a um estudo de caso de orientação interpretativista e micro-etnográfica, não sendo, portanto uma análise micro-etnográfica propriamente dita, que culminou na realização desta dissertação de mestrado.

Optou-se por uma pesquisa teórico-empírica de natureza qualitativa e heurística, Jolivet (1975, p. 109), para analisar a construção do processo de ensino focalizando oito participantes, sendo seis deles alunos surdos, um professor regente e um professor-intérprete de sinais que ora redige este trabalho. Neste trabalho de investigação os materiais empíricos foram buscados em campo, neste caso a classe de inclusão, e posteriormente submetidos ao confronto teórico.

Entende-se como pesquisa qualitativa aplicada o trabalho que é realizado *in loco*, ou seja, diretamente no campo da investigação buscando-se a interpretação de registros coletados. Compartilha-se, portanto, do mesmo ponto de vista dos teóricos Denzin & Lincoln (2006, p. 17) que conceituam a pesquisa qualitativa como aquela que:

(...) envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que a pessoas a eles conferem.

Acredita-se que a observação participante em campo, (CHIZZOTTI 2006, p. 28), nesse caso a sala de aula, permitiria, pelo contato direto e natural com o contexto e situações naturais do ambiente, a obtenção de dados mais verossímeis que aqueles que seriam obtidos a partir do trabalho em laboratório.

Como método, optou-se pelo estudo de caso de cunho interpretativista e através de instrumentos micro-etnografia, pois se entende que assim se teria condições de observar a validade de algumas teorias e de documentar padrões de práticas de ensino de língua através da vivência de um grupo, (FREEBODY 2003, p. 83).

Através da metodologia que ora é apresentada busca-se encontrar, descrever e explicar os fatores intervenientes no ensino da modalidade escrita do Português como segunda língua, doravante LP2⁴, em contexto de inclusão envolvendo alunos surdos bilaterais, severos e profundos⁵, e ouvintes com vistas à melhoria do trabalho docente de ensino de uma língua que para os efeitos deste estudo é tida como “estrangeira” para os alunos surdos sendo a língua materna deles a Libras. É necessário se apontar ainda que o professor aqui rege classe em situação de contato de duas línguas de modalidades bem diferentes, sendo uma baseada em sinais, a Libras⁶, e a outra verbalizada, a Língua Portuguesa.

⁴ L2 é o termo para se referir ao ensino de língua estrangeira no país no qual esta é falada como língua materna de minorias e/ou oficial-nacional. Entenda-se que a linguagem de Sinais Brasileira, LSB, ou ainda Libras – Língua Brasileira de Sinais - é a L1, isto é, o meio legal, para o surdo brasileiro, de comunicação e expressão além de outros recursos a ela associados. Contudo ela não pode substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, a qual constitui a L2 do surdo na educação inclusiva. Doravante adotaremos o termo LP2 para nos referirmos à Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos.

⁵ Segundo Vilhalva (2004: p. iii), considera-se como média clínica razoável para o melhor ouvido (avaliação para a chamada “zona da fala” ou “zona conversacional”):

Deficiência auditiva leve: perda entre 20 e 40 dB;
 Deficiência auditiva moderada: perda entre 40e 60 dB;
 Deficiência auditiva severa: perda entre 60 e 80 dB;
 Deficiência auditiva profunda: perda acima de 80 dB.

⁶ A Libras, Língua Brasileira de Sinais, também é chamada de LSB, Língua de Sinais Brasileira, e também já foi chamada de LSCB, Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros, por alguns pesquisadores da área nas décadas de 1980 e 1990.

1.2 A pesquisa qualitativa: as noções de controle e neutralidade do pesquisador.

Todos estão a todo o momento influenciando e recebendo influências as mais diversas. Em trabalho de campo não é diferente, pois o pesquisador está levando para o campo de investigação toda a sua ideologia, gênero, crenças, teorias etc. Mesmo na pesquisa em laboratório não é possível o tão valorizado controle total das condições da pesquisa.

Ao se optar pela metodologia qualitativa para esta investigação já se sabia disso, por isso se adotou a mesma perspectiva de Denzin & Lincoln (op. cit. pp. 32-37), que descrevem o processo de pesquisa qualitativa em cinco fases ditas genéricas por eles mesmos, a saber:

Fase 1: O pesquisador (e o pesquisado)⁷;

Fase 2: Paradigmas interpretativos;

Fase 3: As estratégias de investigação e os paradigmas interpretativos;

Fase 4: Métodos de coleta e de análise dos materiais empíricos;

Fase 5: A arte e a política da interpretação e avaliação.

Cada uma dessas fases, mesmo que genérica, corresponde a um momento distinto da pesquisa, porém coordenados uns com os outros, podendo-se dizer até que a coesão da dissertação depende da boa concatenação entre essas fases, quer dizer, se falta uma fase não se tem mais um todo. A seguir elas serão explicitadas em pormenores.

1.2.1 Fase 1: O pesquisador e o pesquisado: relações de co-participação situacional e transituacional.

Os pesquisadores qualitativos sempre difundem as idéias de que tanto eles “os pesquisadores” quanto “os pesquisados” são todos participantes, agentes ativos na pesquisa, (SCHUKLENK 2005, p. 33), e que o observador qualificado é aquele que consegue relatar com objetividade, clareza e precisão as próprias observações do mundo social, e ainda, relatar as observações do outro a partir de seus relatos pessoais fornecidos através de entrevistas, da história de vida, da experiência pessoal, do estudo de caso etc. (SHUKLENK loc. cit.).

⁷ Ressalte-se que embora no texto original os autores não tenham incluído esse termo eles desenvolvem uma leitura crítica do papel do pesquisado e por isso considerou-se conveniente adaptá-lo entre parênteses ao modelo original dos autores.

Contudo, hoje em dia também se guarda em mente a crítica pós-modernista e pós-estruturalista de que tanto o pesquisador quanto o pesquisado dificilmente conseguirão fornecer explicações completas das próprias ações ou intenções; tudo o que poderão oferecer são relatos, já que qualquer olhar será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade, (DENZIN & LINCOLN loc. cit.). Segundo eles ainda (op. cit. p. 34), nos dias de hoje:

(...) os pesquisadores lutam para desenvolver a ética situacional, aplicada a contextos e situações específicas, e a transituacional aplicável a todas as formas do ato de pesquisa e às suas relações de ser humano a ser humano.

Portanto, as relações sociais e interpessoais possuem uma ética a ser respeitada e possivelmente contextos e situações de pesquisas distintos terão uma ética diferente também. Seguindo o raciocínio dos autores, é necessário não se descuidar da ética que deve permear todo ato de pesquisa, independente do contexto e situação, podendo-se falar assim de uma ética básica ou padrão.

1.2.2 Fase 2: Paradigmas interpretativos ou os princípios abstratos que guiam o pesquisador.

Toda pesquisa é interpretativa no sentido de ser guiada por um conjunto de crenças – metodológicas, epistemológicas e ontológicas – e pode-se dizer que o pesquisador também é guiado, por outro lado, por um conjunto de sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado.

Esse conjunto de crenças compõe um paradigma interpretativo, ou esquema interpretativo, e esse paradigma, seja qual for a filiação do pesquisador, exige esforços específicos dele assim como as questões propostas pelo pesquisador bem como as interpretações que ele propõe para elas também exigem tais esforços.

Grosso modo, Denzin & Lincoln (op. cit. p. 34) apontam o que chamam de os quatro principais paradigmas interpretativos que estruturam a pesquisa qualitativa, que são os paradigmas:

1. Positivistas e Pós-positivistas;
2. Construtivista-interpretativo;
3. Crítico:

3.1 Marxista;

3.2 Emancipatório;

4. Feminista pós-estrutural.

Percebe-se que embora os autores não discorram conceitualmente sobre cada um dos paradigmas acima. Eles os distinguem genericamente através de seus princípios ontológicos, epistemológicos e metodológicos:

Todos eles [os paradigmas 2, 3 e 4] trabalham dentro de ontologias relativas (múltiplas realidades construídas), de epistemologias interpretativas (o conhecedor e o conhecido interagem e influenciam-se mutuamente) e de métodos interpretativos, naturalistas. Já o paradigma [1] funcionam (*sic*) a partir de uma ontologia realista e crítico-realista e de epistemologias objetivas, e dependem de metodologias qualitativas experimentais, quase-experimentais de levantamento e rigorosamente definidas. (DENZIN & LINCOLN Ibid. Id.).

Após alguma reflexão concluiu-se que o paradigma que norteia esta dissertação é o Construtivista-interpretativo, pois esse paradigma supõe:

(...) uma ontologia relativista (existem realidades múltiplas), uma epistemologia subjetivista (o conhecedor e o entrevistado trabalham juntos na criação das compreensões) e um conjunto naturalista (no mundo natural) de procedimentos metodológicos. As descobertas são normalmente apresentadas como critérios da *grounded theory* ou das teorias do padrão. (Lincoln e Guba *apud* DENZIN & LINCOLN, op. cit. p. 35).

Sendo assim, essas múltiplas realidades não podem ser reproduzidas em laboratórios, tampouco no mundo natural, pois nesse mundo elas só acontecem e após esse acontecer cada participante terá sua leitura que é valiosa na construção da compreensão do fato.

1.2.3 Fase 3: As estratégias de investigação e os paradigmas interpretativos.

Esta é a fase na qual, em linhas gerais, se decidiu por um foco na pesquisa, pelos objetivos do estudo, pela metodologia mais adequada à investigação, pelo método ou métodos de levantamento de materiais empíricos⁸, pelo método de análise dos materiais empíricos e pelo paradigma interpretativo. Essa fase começa pelo planejamento da pesquisa:

Um planejamento de pesquisa descreve um conjunto flexível de diretrizes que vinculam os paradigmas teóricos primeiro às estratégias de investigação e, em

⁸ Denzin & Lincoln (Ibid. Id.), usam a expressão “materiais empíricos” para o que normalmente se descreve como dados.

segundo lugar, aos métodos para a coleta de materiais empíricos. Denzin & Lincoln (Ibidem. p. 36).

E são ainda os mesmos autores que esclarecem a relação entre paradigmas da interpretação, estratégias de investigação e os paradigmas interpretativos que devem ser levados em consideração durante a fase de planejamento, esclarecendo as relações metodológicas entre eles:

As estratégias de investigação dão início aos paradigmas da interpretação. Ao mesmo tempo, as estratégias de investigação também ligam o pesquisador a métodos específicos de coleta e de análise de materiais empíricos. (DENZIN & LINCOLN, Ibid. Id.).

Como exemplo, pode-se citar neste estudo de caso, a estratégia de investigação adotada nesta dissertação. Este estudo de caso depende de entrevista, de notas de campo, da análise de documentos, de filmagens, da aplicação de questionário, e da transcrição de interações de fala e sinais. O protocolo da entrevista, os questionários, as notas de campo, os documentos, as filmagens e as transcrições são procedimentos específicos da metodologia qualitativa que servem a este estudo de caso.

As estratégias de pesquisa executam e ligam os paradigmas interpretativos a campos empíricos próprios, e ainda às práticas metodológicas próprias, como o que foi feito neste trabalho, a transformação de um caso em objeto de estudo no campo da Lingüística Aplicada, na área de concentração de Ensino e Aprendizagem de Língua.

O método de análise dos materiais empíricos consiste no confronto desses materiais entre eles próprios, e após, com a literatura própria levantada e selecionada para esse fim, que neste estudo de caso, é a teoria de abordagem do ensino de língua (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 22; 2005, p. 78 e 2007, p. 13).

Segundo o autor, a abordagem do ensino de língua é uma filosofia de trabalho do professor de línguas embasada em pressupostos e crenças estabilizados, versando sobre linguagem e língua, sobre ensinar, aprender ou adquirir uma língua. O professor na sua prática revela a sua abordagem subjacente a qual se filia consciente ou inconscientemente.

Trata-se de uma teoria a respeito do processo de ensino e aprendizagem de língua que até então só havia sido empregada em classes regulares de ensino de língua, ou seja, com alunos ouvintes, e que se procura validar neste estudo de caso em classe de inclusão com alunos surdos e ouvintes do ensino médio público do Distrito Federal.

Além da literatura citada acima, que constitui a base do paradigma interpretativo desta pesquisa foram aduzidos também trabalhos sobre linguagem e letramento na educação de surdos (PAULA BOTELHO, 2005), estudos surdos em educação (SKLIAR et. al. 2005), e estudos sobre autonomia em língua de sinais e cultura surda (SACKS, 2005).

Nestes últimos três livros citados estão combinadas crenças ontológicas sobre – Que tipo de ser é o ser surdo inserido numa sociedade majoritariamente ouvinte? Epistemológicas – Qual a relação lingüística existente entre o ser surdo e o mundo? E metodológicas – Como um surdo sem uma língua de sinais adquire conhecimento do mundo?

1.2.4 Fase 4: Métodos de coleta e de análise dos materiais empíricos.

São vários os métodos para coleta de materiais empíricos tais como: entrevista, observação direta, uso de materiais visuais, materiais da experiência pessoal, análise de artefatos, documentos, registros culturais etc.

Como métodos de leitura, de análise das entrevistas e de análise dos textos culturais⁹ o pesquisador qualitativo pode fazer uso de estratégias, tais como a de conteúdo, de narrativa e semióticas (DENZIN & LINCOLN, op. cit. pp. 36-37).

A compreensão sobre a prática da entrevista focalizada está centrada em Valle (apud ROSA & ARNOLDI 2006, p. 34), que conceituam a entrevista focalizada como sendo aquela que só é preparada a “partir da análise do conteúdo e das hipóteses levantadas”. Para Rosa & Arnold (Ibid. Id.) a “entrevista se centraliza nas experiências subjetivas dos sujeitos expostos e na situação com o propósito de contrastar as hipótese e averiguar as repostas e os efeitos antecipados.”

Rosa & Arnold (Ibid. p. 31) fornecem uma compreensão sobre entrevista semi-estruturada:

As questões (...) deverão ser formulada de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. Exigem que se componha um roteiro de tópicos selecionados. As questões segunuma formulação flexível, e a

⁹ Podem ser: poemas, contos, crônicas, romances e letras de música, como também, filmes, fotografias artísticas, esculturas etc.

seqüência e as minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente.

Neste trabalho optou-se por construir o material empírico através da aplicação de um questionário para levantamento de atitudes para com a língua estrangeira, baseado no QUALE, Horwitz (1985), de um outro questionário semi-estruturado, com perguntas objetivas e subjetivas, e auto-aplicado, da filmagem e da transcrição de interações de fala e de sinais na sala de aula inclusiva, bem como da entrevista.

Antes da realização da entrevista foi solicitado à professora que respondesse um questionário, ou seja, um determinado “número de questões elaboradas com o objetivo de investigar, entre outros, opiniões, crenças, valores e vivências de um indivíduo ou de um conjunto deles”, (CUNHA 2007, p. 70).” Dessa forma, a entrevista serve para esclarecer determinados pontos fulcrais que não fiquem bem claros durante a aplicação do questionário.

1.2.5 Fase 5: A arte e a política da interpretação e da avaliação.

Na abordagem qualitativa desta dissertação, primeiro criou-se um texto a partir de notas, documentos de campo e transcrições de interações de fala e sinais. Em num segundo momento foi realizada a primeira tentativa de compreensão dos registros e, por último, redigiu-se o texto final a partir da análise.

De acordo com Denzin & Lincoln (Ibid. p. 37), além de não existir uma única verdade interpretativa (Cf. **Fase 1**), a prática interpretativa de entender as descobertas do indivíduo é tanto artística quanto política. Isto parece ser possível devido aos diversos paradigmas de interpretação nos quais o pesquisador pode estar inserido ou mesmo pode se inserir (Cf. **Fase 3**).

A avaliação de programas é um dos principais terrenos da pesquisa qualitativa e por essa razão se procurou avaliar e refletir sobre o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na educação inclusiva feita em escola pública com alunos surdos e alunos ouvintes.

Pretende-se validar a propriedade de utilização da teoria de abordagem proposta por Almeida Filho (2005, p. 78; 2007, pp. 17-18), com isso: (i) mostrando os efeitos imediatos de pressuposto, crenças e eventuais princípios da professora regente sobre a

educação lingüística de alunos surdos em classe de inclusão e (ii) isolando as restrições que agem contra mudanças de abordagem de ensino nesse cenário.

O capital material empírico foi todo construído de dentro de uma situação de contato de línguas *sui generis*, a saber, o contato entre uma língua oral-auditiva – a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita – e uma língua viso-espacial¹⁰ – a Libras. Nessa classe os enunciados em LP em sua modalidade oral eram interpretadas para a Libras e as enunciações na língua de sinais eram interpretadas para a modalidade oral da Língua Portuguesa.

1.3 O estudo de caso para a expansão da aplicabilidade de uma dada teoria.

Asseverou-se na seção (1.1) que esta pesquisa é um estudo de caso de caráter micro-etnográfico. Estudo de caso é a investigação de um caso individual que pode especificamente oferecer um aprendizado sobre um problema. O estudo de caso tanto é o processo de aprendizagem sobre o caso como o produto dessa aprendizagem (STAKE 2004, p. 237). Isso equivale a dizer que o estudo de caso tanto é o processo de investigação como o produto dessa investigação.

Realizou-se nesta dissertação um estudo de caso instrumental (STAKE, loc. cit.; FALTIS, 1997, p. 146), no intuito de expandir o leque de abrangência da análise de abordagem do ensino e da aprendizagem de língua (ALMEIDA FILHO, 2007, pp. 17-18), que até então vinha sendo aplicada em contextos de ensino regular dos quais só participavam alunos ouvintes aprendendo uma língua oral.

Neste estudo de caso analisou-se a teoria de abordagem aplicada numa turma de inclusão com alunos surdos e alunos ouvintes. Até esse momento não se registrava, ainda, qualquer estudo semelhante a este. Espera-se, então, que os resultados aqui apresentados possam servir de consulta e instrução aos colegas professores de língua. O estudo de caso (STAKE loc. cit.) foi escolhido por oferecer a possibilidade de avançar no entendimento sobre como vem sendo realizado o ensino de Língua Portuguesa a alunos surdos em classes de inclusão.

Julgou-se que esse é um caso específico devido ao fato de os alunos surdos não atingirem, via de regra, um desempenho satisfatório da língua alvo, tampouco de

¹⁰ Essa é a denominação comum a toda Língua de Sinais e vale ressaltar que elas não são universais.

compreensão leitora no contexto examinado, equivalente aos dos alunos ouvintes, mesmo estando matriculados numa escola pública inclusiva. O caso aqui, portanto é a abordagem do ensino de Língua Portuguesa nessa classe de inclusão com alunos surdos e alunos ouvintes e não a política do ensino de língua na escola inclusiva, o que segundo (STAKE loc. cit.) dificilmente seria considerado um caso.

Segundo Stake (op. cit. p. 236) “O estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha de objeto a ser estudado”¹¹ e que pode ser, e será neste estudo, complementado pela análise micro-etnográfica das interações. A Micro-etnografia, segundo Watson-Gegeo (1997 p. 137):

(...) recorre a métodos e perspectivas da etnometodologia, do interacionismo simbólico, e da sociolinguística, está preocupada com a análise formal dos eventos interacionais dos acontecimentos e com a compreensão de como as aulas, a organização da sala de aula, e o sucesso ou insucesso escolar são construídos conjuntamente pelos participantes, como realizações interacionais.¹²

Para Erickson (1991, p. 202), uma das principais finalidades da etnografia em educação é:

(...) a de revelar o que está dentro das "caixas pretas" dos cidadãos na vida em contextos educacionais através da identificação e documentação dos processos pelos quais são produzidos resultados educacionais. Estes processos consistem em ações de rotina e de construção coletiva do sentido de participantes em estabelecimentos educativos, que, porque são habituais e locais, podem passar despercebidos pelos profissionais e pesquisadores afins. O estudo de perto da interação através da análise etnograficamente orientada de registros audiovisuais potencialmente úteis é um componente de um estudo etnográfico da educação.¹³

Dessa maneira o estudo de caso partiu da análise das interações entre alunos surdos, ouvintes e professora que supostamente passam despercebidos pelos integrantes daquele contexto educacional de inclusão.

¹¹ Tradução livre do excerto: *It is not an alternative to more general ethnography but, rather, a complement to it.*

¹² Tradução livre do excerto: (...) *draws on perspectives and methods in ethnomethodology, symbolic interactionism, and sociolinguistics, is concerned with the formal analysis of interactional events and with understanding how lessons, classroom organization, and school success or failure are jointly constructed by participants as interactional accomplishments.*

¹³ Tradução livre do excerto: (...) *is to reveal what is inside the "black boxes" of ordinary life in educational settings by identifying and documenting the processes by which educational outcomes are produced. Those processes consist of the routine actions and sensemaking of participants in educational settings, which, because they are habitual and local, may go unnoticed by practitioners and researchers alike. The close study of interaction through ethnographically oriented analysis of audiovisual records is a potentially useful component of an ethnographic study of education.*

1.3.1 Os significados *êmico*¹⁴ e *ético*¹⁵.

Em campo os pesquisadores qualitativos necessitam colher materiais empíricos (Cf. **Fase 2**) para análise e interpretação posterior. Contudo não há aí a intenção de apenas quantificá-los e, assim procedendo, desconsiderar as vozes por trás desses materiais privilegiando apenas as dos chamados pesquisadores qualificados.

A perspectiva *êmica* (FETTERMAN 1998, pp. 20-22) é aquela que assume o ponto de vista daqueles que vivem numa situação da qual fazem parte como as personagens de uma história narrada em primeira pessoa na qual um dos personagens é também o narrador. Já a perspectiva *ética* (FETTERMAN Ibid. Id.) equivale à do investigador científico, a do que pode ser chamado de estranho ao meio.

No processo desta dissertação, a perspectiva *êmica* foi colhida através da entrevista e tanto a perspectiva *êmica* quanto a *ética* foram encaradas como fundamentais para a produção de significados válidos. Sendo assim, não desmerecendo a visão de mundo dos outros participantes dessa pesquisa em função da visão do investigador.

Nas palavras de Denzin & Lincoln (Ibid. Id.), “(...) não existem observações objetivas, apenas situações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos”. Assim os sujeitos da pesquisa estão situados em algum ponto do mundo e nesse ponto também estão imersos num contexto que os influencia e sobre o qual exercem alguma influência também. Todos estão em relações perenes de dialogicidade.

1.3.2 Sobre a validade e a representação desta dissertação.

Nos dias de hoje é comum se ouvir dizer que as comunidades surdas devem assumir seu lugar na sociedade e proporem e desenvolverem políticas, direitos e conhecimentos científicos, ou seja, nas diversas ciências, acerca das relações ontológicas, epistemológica e metodológicas envolvendo surdez, língua, cognição, aprendizagem e aquisição.

Contudo houve época quando se dava ao surdo uma representação a-social e marginal. Por essa representação a única atenção que a sociedade poderia oferecer ao surdo

¹⁴ Do inglês *emic*.

¹⁵ Do inglês *etic*

era o tratamento clínico invasor e constrangedor. Na verdade a doença não era exatamente a surdez em si, mas como as pessoas - principalmente os cientistas da língua e do comportamento - ouvintes representavam a pessoa surda:

(...) os surdos eram mais neuróticos e introvertidos que os ouvintes; imaturos e irritáveis; dependentes, inseguros, apáticos, ansiosos e desconfiados; egocêntricos, impulsivos e sugestionáveis, e com respostas que em certas circunstâncias sugeriam reações psicóticas. (SANCHEZ apud BOTELHO, 2005, p. 53).¹⁶

As representações da sociedade ouvinte acerca da pessoa surda acabam por criar representações estereotipadas que na pós-modernidade incomodam as atuais comunidades surdas. Skliar (2005, p. 21), faz um relato semelhante ao que está posto acima:

A intenção de que as crianças surdas sejam, em hipotético futuro, adultos ouvintes, originou um doloroso jogo de ficção nas identificações e nas identidades surdas. Nesse jogo os surdos acabam, finalmente, sendo catalogados não apenas como não-ouvintes, mas como autistas, psicóticos, deficientes mentais, afásicos e esquizofrênicos. Estes esteriótipos sobre os surdos não pode, ser considerados inocentes (...)

Gergen & Gergen (2006, p. 376) contam que até a década de 1960, a homossexualidade estava incluída na nosologia das doenças mentais e de lá só foi retirada pelo ativismo gay norte americano. Os afro-americanos irritados também se queixaram de uma literatura das ciências sociais que os retratava como ignorantes ou criminosos. A essas atitudes, segundo os mesmos autores, juntaram-se muitas outras semelhantes:

(...) os idosos, as vítimas da Aids (sic), os “sobreviventes dos métodos psiquiátricos” e muitos outros agora se juntam para questionar os direitos dos cientistas de representar (adequadamente) sua experiência, suas ações e/ou suas tradições.

O pesquisador envolvido nesta dissertação não é surdo e o seu envolvimento com a comunidade surda se restringe à escola onde trabalha e aos cursos de Libras que frequenta. Contudo, é solidário com as lutas da comunidade surda brasileira e espera que este trabalho possa abrir caminhos e melhorar, ao menos, o ensino de Língua Portuguesa escrita como L2 nas escolas brasileiras. Afinal de contas,

(...) a pesquisa na área de ciências humanas geralmente segue caminhos contra-hegemônicos, trazendo para o foco crítico as instituições de governo, o controle econômico, as instituições educacionais, a mídia, e assim por diante. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa pode funcionar como uma força de resistência e de justiça social. (GERGEN & GERGEN Ibid. p. 374).

¹⁶ Tradução da autora.

Lançou-se mão da triangulação como alternativa de validação do material empírico dessa pesquisa, mesmo sendo um método tradicional. Macintyre (2002, p. 5), assim se refere à triangulação:

O plano propicia as oportunidades de reunir dados acerca de certas categorias de respostas – e não de tudo que aconteceu. Essa é a evidência que responderá à pergunta da pesquisa. Fazer isso eficientemente, diferentes métodos de coleta de dados devem ser planejados antes da primeira ação e preferencialmente administrado por diferentes pessoas, para que as descobertas possam ser comparadas e os ‘verdadeiros’ resultados registrados. Isso é chamado triangulação¹⁷. (aspas simples no original)

Macintyre pondera que os diferentes dados preferencialmente devem ser administrados por outras pessoas. Aparentemente ele se refere à triangulação metodológica ou de investigadores, (DENZIN apud Moura Filho 2000, p. 47), o que seria impraticável, ao menos nesta pesquisa de mestrado.

Denzin & Lincoln (Ibid. p. 19), não mencionam esse detalhe ao se referirem à triangulação:

(...) o uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão. A realidade objetiva nunca pode ser captada. Podemos conhecer algo somente apenas por meio das suas representações.

Sendo assim, se fará uso da triangulação de dados que compreende o uso de dados de várias origens, e da triangulação de teorias que é o uso de múltiplas perspectivas para a interpretação de um conjunto de dados, Denzin (op. cit.).

Ainda como método útil à validação desse estudo de caso Atkinson (apud ADLER & ADLER 1994, p. 381), aponta a verossimilitude ou verossimilhança, conforme explica abaixo:

(...) ao apresentar seus dados, os observadores podem usar de *verossimilitude* ou *verossimilhança* um estilo de escrita que leva o leitor tão próximo do mundo dos sujeitos que isso pode ser sentido palpavelmente. Quando tais descrições escritas contém um alto grau de coerência interna, plausibilidade, e correspondência com o que os leitores reconhecem de suas próprias experiências e de outros textos factuais e realísticos, eles autogam o trabalho (e a pesquisa na qual está baseada) um senso

¹⁷ Trad. livre do excerto: *The action plan provides the opportunities to gather data about certain categories of response – as opposed to everything which happened. This is the evidence which will answer the research question. To do this effectively, different data gathering methods must be planned ahead of the first action and ideally administered by different people, so that the findings may be compared and ‘true’ results recorded.*

de “autenticidade”. Assim o pesquisador observacional tira validação da *verossimilhança* de seus préstimos pessoais¹⁸. (aspas e itálico no original)

A estratégia de levantamento de materiais empíricos para esta dissertação foi a de filmar a aula com participação do tradutor de sinais, da professora de Língua Portuguesa, dos alunos surdos e dos alunos ouvintes. Após isso, foram transcritas as interações de fala e de sinais. A professora respondeu um questionário semi-estruturado e auto-aplicado. De posse desses registros foi iniciada a avaliação e interpretação e só então se conduziu uma entrevista semi-estruturada e dirigida para maiores esclarecimentos, conforme posto em **(2.1.4, Fase 4)**. Por último, solicitou-se que a professora lesse o relatório, o capítulo 3, e se pronunciasse sobre a análise feita, sendo essa uma forma de se trazer a voz da professora de dentro da pesquisa (GERGEN-GERGEN 2006, p. 370).

1.4 A Ética e a investigação científica.

Nos anos de 2007 e 2008 ouviu-se falar muito em ética, tanto assim que é possível se ver programas de televisão com quadros inteiros dedicados ao assunto de maneira prática, inteligente e acessível. Parece que antes nunca se falou tanto de ética e suas implicações na vida.

No meio acadêmico, mormente na pós-graduação, o assunto se desenrola para um código ético e cresce sob a égide da pesquisa naturalista e a formação de pesquisadores que em algum momento adentrarão o campo da investigação científica.

Punch (1994, p. 90) põe o seu entendimento a respeito da importância de um código de ética na formação de novos pesquisadores, ou seja, um código de ética deve ser apresentado, ou antes, discutido antes de o pesquisador adentrar o campo da pesquisa:

Minha posição é que um código de ética profissional é benéfico como *diretrizes* que alertam os pesquisadores para as dimensões éticas de seu trabalho, *antes* de seu ingresso [no campo]¹⁹. (ênfase nos originais)

¹⁸ Trad. livre do excerto: (...) *in presenting their data, observers can use verisimilitude, or vraisemblance, a style of writing that draws the reader so closely into subjects' worlds that these can be palpably felt. When such written accounts contain a high degree of internal coherence, plausibility, and correspondence to what readers recognize from their own experiences and from other realistic and factual texts, they accord the work (and the research on which it is based) a sense of "authenticity". Thus observational research derives validity from the vraisemblance of its textual renderings.*

¹⁹ Trad. livre do excerto: *My position is that a professional code of ethics is beneficial as a guideline that alerts researchers to the ethical dimensions of their work, particularly prior to entry.*

E para corroborar o seu ponto de vista ele cita ainda a declaração, ou talvez constatação de Wax (1971, p. 168), sobre o desempenho legal dos pesquisadores: “(...) os pesquisadores freqüentemente confessam aos profissionais suas “contravenções”²⁰ enquanto estavam no campo²¹”.

Contemporaneamente percebe-se que o fundamental na pesquisa é observar uma ética filosófica na qual se possa fundamentar os conceitos da ética na pesquisa mesmo sabendo que dificilmente haverá consenso sobre qual perspectiva ética adotar.

Contudo alinhou-se esta pesquisa com o pensamento de Schüklenk (2005, p. 34), para o qual: “O fundamental é o reconhecimento da origem de determinadas conclusões éticas, ou seja, a capacidade de identificar qual o princípio lógico ou qual a razão ética que fundamenta tal decisão”.

Parece, então, que os pesquisadores quando capazes de identificar o princípio lógico que fundamenta suas próprias decisões também está se capacitando para se mover por entre diferentes perspectivas éticas. Dessa forma o princípio lógico que fundamenta este trabalho advém da perspectiva ética utilitarista que é um tipo de raciocínio ético:

[que] se mostra mais adequado para a solução das questões morais relacionadas à ética em pesquisa. Isso ocorre porque o princípio norteador desta abordagem é singular e com pouca margem para ambigüidades, o que proporciona a adoção de procedimentos claros em tomadas de decisão e também de justificativas para as escolhas adotadas. (SCHÜKLENK Ibid. p. 36).

Acredita-se que adotando essa perspectiva ética maximiza-se a utilidade desta pesquisa pela probabilidade dela poder contribuir para a melhoria das condições de aprendizagem da LP2 por alunos surdos através de: (i) mostrando os efeitos imediatos da educação lingüística de alunos surdos em classe de inclusão e (ii) isolando as restrições que agem contra as mudanças da abordagem de ensino nesse cenário.

Portanto, uma vez que a unanimidade é impraticável é razoável se supor a partir do princípio enunciado acima que a ética teórica adotada tem por fim a contribuição para a satisfação de uma prioridade que é o acesso á língua verbal como uma das formas de acesso

²⁰ É um termo do Direito Penal norte-americano para a qual a pena não passa de um ano ou serviços prestados.

²¹ (...) *researchers often confess to professional “misdemeanors” while in the field.*

ao mundo dos ouvintes e desses ouvintes ao mundo dos surdos através das diversas línguas de sinais existentes.

Então, este trabalho parte do princípio de que o trabalho científico deve estar comprometido com o bem-estar da sociedade, pois é em função dela que a ciência deve funcionar.

1.5 Política, legislação e investigação científica: o contexto acadêmico antes de se adentrar o contexto da investigação.

Nesta seção tratou-se exclusivamente da questão ética na pesquisa e da pesquisa. No ponto atual tratar-se-á das relações políticas e legislativas da pesquisa segundo Shüklenk (Ibid. p. 38), que trata ética, política e legislação na investigação científica separadamente.

Por ser esta uma pesquisa de pós-graduação (mestrado) e pelo fato da Lingüística Aplicada está situada numa área mais abrangente do conhecimento, a área de Humanidades, como também animados com a recente criação do Comitê de Ética especializado em Ciências Humanas, vinculado ao Instituto de Humanidades da Universidade de Brasília, CEP/IH, o primeiro comitê do gênero no Brasil²², julgou-se que seria proveitoso que durante o período que antecedeu o trabalho de construção empírica em campo se submetesse o projeto de pesquisa à apreciação do referido comitê.

Para tanto, se apresentou conforme Resolução CNS 196/96:

- ✚ Projeto de pesquisa, que está qualificado para apreciação do comitê por estar a Lingüística situada dentro das Ciências Humanas, e por também se utilizar de metodologia qualitativa, assim como as outras Ciências Humanas;
- ✚ Folha de rosto própria do CEP/IH;
- ✚ Termo de consentimento livre e esclarecido;
- ✚ Currículo do pesquisador;
- ✚ Carta de aceite institucional.

O pesquisador também se compromete a:

²² Teve-se a oportunidade de participar do Seminário de Ética na Pesquisa nas Ciências Humanas, seminário no qual o comitê foi apresentado à comunidade acadêmica da Universidade de Brasília na data de 20/11/2007, no auditório do Instituto de Humanidades da Universidade de Brasília. Com a participação das palestrantes Prof.^a Dr.^a Débora Diniz: Ética na pesquisa em ciências humanas e Prof.^a Dr.^a Dirce Guilhem: A comissão de ética na pesquisa em ciências humanas.

- ✚ Enviar o projeto de pesquisa com antecedência mínima de trinta dias da data de reunião que antecede a reunião do colegiado;
- ✚ Comprometer-se a considerar o parecer emitido;
- ✚ Comunicar possíveis modificações no projeto de pesquisa que diverjam do plano originalmente apresentado.

Pretendeu-se com essa atitude dar maior transparência a esse trabalho, como também buscar respaldo num órgão que está investido de caráter científico e político como também se poder ter acesso a espaços que possam a vir cobrar tal instrumento para permitir futuras publicações.

Esta é, portanto uma pesquisa qualitativa de caráter micro-etnográfico que procura validar a teoria de análise de abordagem de ensino de L2 numa sala de aula inclusiva com alunos surdos e ouvintes sem desmerecer os significados êmicos e éticos envolvidos. De tudo exposto só resta agora se passar à exposição das resenhas teóricas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2

Da sistematização da educação de surdos à adequação do currículo regular comum, síntese de uma trajetória de quatro séculos.

Conforme a revista *Conhecimento Prático da Língua Portuguesa* (2008, n. 15, p. 31) a Organização Mundial de Saúde (OMS) estimava que há três anos 278 milhões de pessoas no mundo tinham perdas moderada ou profunda de audição e que de acordo com o último senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2000) no Brasil, esse número chega a 166.400 pessoas. O jornal *Correio Braziliense* (2008, n. 16.597. p. 1) divulgou uma estatística mais atual revelando que os surdos equivalem a cerca de 3,38% da população brasileira e a 2,85% da população do Distrito Federal.

É óbvio que o tema mais restrito, o ensino de língua para surdos, não só merece como necessita de maior atenção. Contudo, neste primeiro instante da pesquisa se faz necessário descrever alguns aspectos primários da educação de surdos como o seu contexto de surgimento, as filosofias de ensino de língua, os programas bem-sucedidos que foram implantados em alguns países e que hoje são tidos como modelo e a quase invisível problemática do chamado “audismo” (HUMPHRIES, 1977).

Três são as chamadas filosofias de educação de surdos: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilingüismo. E duas são as abordagens, quer estejam implícitas ou já tenham sido explicitadas, de ensino de línguas nos termos de Almeida Filho (1997, 2005, e 2007): a abordagem gramatical e a abordagem comunicacional. Tentou-se, então, levantar as principais características que diferenciam uma filosofia da outra assim como uma abordagem da outra sem se desconsiderar que tanto as filosofias como as abordagens, mesmo hoje em dia, costumam coexistir no contexto educacional nacional.

Ao se tratar de Bilingüismo também se mostram legítimas algumas considerações sobre o termo “audismo”, assim como sobre o surdo que o criou bem como do campo conceitual desse termo que tem sido ampliado através de três décadas nos EUA. Em seguida descreveu-se sucintamente o programa sueco de educação de surdos, implantado na década de 1980, e o programa venezuelano, implantado na década de 1990. Ao se referir ao Brasil, destacam-se algumas experiências mais conhecidas, uma vez que o país não dispõe, até o

presente momento, de um programa oficial conformado e implantado. Contudo, antes se faz necessário se descrever a teoria da análise de abordagem que embasa essa dissertação

2.1 *Hexis, Habitus* e Abordagem de ensinar: levantamento sucinto da evolução desses conceitos.

Bourdieu (1989, p. 60-61) declara que introduziu a noção de *habitus* por ocasião da publicação de dois artigos inéditos de Panofsky²³. Nessa obra, traduzida por ele mesmo, Bourdieu retoma a antiga noção aristotélica de *hexis* convertida pela filosofia escolástica em *habitus*. Ele, Bourdieu (op. cit. p. 61), desejava:

(...) reagir contra o estruturalismo e a sua estranha filosofia da acção que, implícita na noção levi-straussiana de inconsciente, se exprimia com toda a clareza entre os althusserianos, com o seu agente reduzido ao papel de suporte – *Trager* – do estrutura (...) eu desejava pôr em evidência as capacidades “criadoras”, activas, inventivas, do *habitus* e do agente (que a palavra *habitus* não diz), embora chamando a tenção para a ideia de que este poder gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza ou de uma razão humana (...) o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural (...).

A *hexis* aristotélica é, conforme Bourdieu (op. cit. p. 62) “uma relação de cumplicidade ontológica, corporal ou postural, com o mundo, querendo dizer com isso uma certa forma de agir, falar, sentar etc. Por outro lado o *habitus*, conforme Panofsky (apud BOURDIEU 1992, p. 349) designa a “cultura inculcada pela escola”. De acordo com o autor (loc. cit.):

Erwin Panofsky mostra que a cultura não é só um código comum, nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas comuns ou um grupo de esquemas de pensamentos particulares e particularizados; é, sobretudo, um conjunto de esquemas particulares, diretamente aplicados a situações particulares. Este *habitus* poderia ser definido, por analogia com a “gramática generativa” de Noam Chomsky, como o sistema dos esquemas interiorizados que permitem engendrar todos os pensamentos, percepções e as ações característicos de uma cultura, e somente esses.

Enquanto a *hexis* é tida como um código ou repertório comum de respostas a problemas comuns, ou mesmo, um grupo de pensamentos particulares e particularizados, não percebidos conscientemente nem transmitidos explícita e metodicamente, o *habitus*, ou “gramática geradora de condutas” (op. cit. p. 355), em Panofsky, é tido como um conjunto de esquemas fundamentais, assimilados, e aplicados a situações particulares, transmitidos metódica e explicitamente pela escola, Dessa forma:

²³ PANOFSKY, Erwin. *Architecture gothique et pensée scolastique*. Trad. de Pierre Bourdieu. Paris: Minuit, 1967.

(...) em virtude do *habitus*, os indivíduos estão, *já predispostos*, a atuar de determinadas maneiras, levam a cabo determinados objetivos, declaram determinados gostos, e assim por diante. Visto que os indivíduos são os produtos das histórias particulares que perduram no *habitus*, suas ações podem nunca ser analisadas adequadamente como o resultado do cálculo consciente. Em vez, as práticas devem ser consideradas como o produto de um encontro entre um *habitus* e um campo que sejam, dependendo do grau, ‘compatíveis’ ou ‘congruentes’ um com o outro, de tal maneira que, ocasionalmente quando há uma falta de congruência (por exemplo, um estudante de origem operária que se encontre num estabelecimento educacional da elite), um indivíduo pode não saber agir e pode, literalmente, estar perdido com as palavras. (THOMPSON. *Editor’s Introduction*. In: BOURDIEU 1991 p. 17).²⁴

Desde que as práticas devem ser consideradas como “o produto de um encontro entre um *habitus* e um campo” é conveniente se apontar o entendimento de Bourdieu Bourdieu (1991 p. 215) sobre o termo:

Há um espaço político, há um espaço religioso, etc.: Eu chamo cada um desses um campo, isto é, um universo autônomo, um tipo de arena na qual as pessoas jogam um jogo que tenha determinadas regras, as regras que são diferentes daquelas do jogo que é jogado no espaço adjacente²⁵.

Bourdieu amplia o conceito de *habitus* ao falar de *habitus* religioso, político e de classe, mas não apenas isso, ele também reconceitua o termo, pois para ele o *habitus* constitui um:

(...) um sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas. (BOURDIEU 1992, pp. 201-202)

E, ainda, sobre as práticas:

(...) [o] *habitus* como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. (op. cit. p. 191)

Por estruturas estruturantes entenda-se, conforme Bourdieu (1989, p. 8; 1991, p. 164), os sistemas simbólicos de construção e conhecimento do mundo dos objetos como mitos, a língua, arte, ciência, religião etc., e como estruturas estruturadas (op. cit. p. 9; op. cit.

²⁴ Tradução livre do excerto: (...) *by the virtue of the habitus, individuals are already predisposed to act in certain ways, pursue certain goals, avow certain tastes, and so on. Since individuals are the products of particular histories which endure in the habitus, their actions can never be analyzed adequately as the outcome of conscious calculation. Rather, practices should be seen as the product of an encounter between a habitus and a field which are, to varying degrees, ‘compatible’ or ‘congruent’ with one another, in such a way that, on occasions when there is a lack of congruence (e.g. a student from a working-class background who finds himself or herself in an elite educational establishment), an individual may not know how to act may literally be lost for words.*

²⁵ Tradução livre do excerto: *There is a political space, there is a religious space, etc.: I call each of these a field, that is, an autonomous universe, a kind or arena in which people play a game which has certain rules, rules which are different from those of the game that is played in the adjacent space.*

pp. 164 e 166) entenda-se aqueles sistemas simbólicos como passíveis de uma análise estrutural para apreensão da lógica específica de cada um desses sistemas.

No Brasil, foi Almeida Filho (1993, p. 13) quem primeiro detectou semelhanças na teoria do *habitus* de Bourdieu com aspectos da “abordagem de aprender do aluno”, ou “cultura de aprender do aluno”, para se referir às:

(...) maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como ‘normais’ (...) às maneiras de aprender típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos. Essas culturas (abordagens) de aprender evoluem no tempo em forma de tradições. Uma tradição informa normalmente de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma nova língua deve ser aprendida.

E, também, foi esse autor brasileiro quem propôs o termo *habitus* para marcar convergência com o de abordagem implícita (op. cit. p. 20) para se referir à prática intuitiva do professor, quer dizer:

A competência mais básica é a *implícita*, constituída de intuições, crenças e experiências. Quando o professor já possui uma competência lingüístico-comunicativa para operar em situações de uso da L-alvo, ele já pode ensiná-la num sentido básico ou tosco de ensinar. Baseados em como nossos professores nos ensinaram ou em como aprendemos coisas parecidas podemos já imprimir uma maneira de ensinar orientada por uma abordagem implícita, latente e freqüentemente não conhecida por nós. Bourdieu (1991) se refere a essa condição de ensinar como o *habitus* do professor, um conjunto de disposições tidas e confirmadas pelo professor ao longo do tempo e das experiências que vivencia.

Dessa maneira, a análise de abordagem é o instrumento cuja finalidade é a de permitir que o professor tome ciência do seu *habitus*. Almeida Filho (op. cit. p. 21), acrescenta ainda que:

(...) para usufruir de uma desejável abordagem consciente e mapeada, o professor necessita desenvolver uma competência *aplicada*. A competência aplicada é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém.

Sendo assim, é coerente se concluir que a diferença entre o *habitus* e a abordagem, nos termos descritos por Almeida Filho, acima, é que o *habitus* (abordagem implícita) de ensinar é inconsciente e intuitivo, enquanto uma abordagem propriamente dita é consciente e está sempre posta num cotidiano de implicitudes e explicitudes. Um *habitus*, que antes era intuitivo, pode tornar-se consciente e plausível num processo de formação adequado de professores (e de alunos é preciso dizer).

2.1.1 Algumas considerações cabíveis acerca do levantamento e análise de abordagem numa turma de inclusão com alunos surdos e ouvintes.

Até o momento não há registro na literatura de nenhuma análise de abordagem em turma de inclusão em situação de contato de duas línguas de modalidades distintas como o são o Português e a Libras. É bom deixar claro que embora seja um contexto de contato de línguas, a professora regente não é bilíngüe em Português/Libras.

Considerando-se o parágrafo anterior e buscando-se traçar um paralelo com a teoria do Letramento, sabe-se, segundo Soares (2003, p. 47), que uma pessoa ouvinte pode ser analfabeta, não saber ler e escrever, mas ter um certo nível de letramento, pois pode fazer uso da escrita e da leitura pedindo para que alguém alfabetizado escreva por ele e/ou leia para ela. Dessa forma, dita uma carta usando as convenções e estruturas lingüísticas próprias da língua escrita, ou ainda, pede que alguém leia uma carta, uma notícia de jornal, uma placa de rua ou uma indicação de itinerário de ônibus, por essas formas demonstrando conhecimento das funções da escrita.

Tomando-se como pressuposto que uma pessoa com surdez pré-lingüística, bilateral e profunda poderia ser considerada bilíngüe quando além do uso de seu vernáculo, Libras, entendido aqui como “a primeira forma de linguagem adquirida, plenamente aprendida e empregada apenas entre falantes [sinalizantes no caso] de um mesmo grupo, Labov (1999a apud LEMOS MONTEIRO 2002, p. 49)”, ela também faz uso da leitura e da escrita de uma língua oral-auditiva, o Português no contexto brasileiro. Conforme Soares (Ibid. Id. pp. 48-49):

Ler: é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler *Grande Sertão Veredas* de Guimarães Rosa.... uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal ... Assim: ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem longo e complexo *continuum*: em que ponto desse *continuum* uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à leitura? A partir de que ponto desse *continuum* uma pessoa pode ser considerada letrada, no que se refere à leitura? (Destques no original)

Escrever: é também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado ... uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre determinado assunto ... Assim: escrever é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*: em que ponto desse *continuum* uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada, no que se refere à escrita? A partir de que ponto desse *continuum* uma

peessoa pode ser considerada letrada, no que se refere à escrita? (Destques no original).

A exemplo dos EUA onde pesquisadores têm tratado de letramentos, seria o caso de se falar em bilingüismos para se referir a diversos níveis de bilingüismo. Assim como o letramento, é razoável dizer que o bilingüismo dos surdos envolve duas habilidades distintas da Língua Portuguesa, que são ler e escrever, ou melhor, o uso competente, competência alfabética²⁶, da leitura e da escrita enquanto práticas sociais e não apenas forma. Tal qual as questões sobre o letramento de ouvintes expostas pela autora acima, essas sobre o bilingüismo de surdos também aguardam investigação científica.

Um outro ponto relativo é como até hoje só se fez análise de abordagem de professores que estavam ministrando aulas com maior ou menor incidência de gramática conforme se vê nas análises de Fontão (1991)²⁷ e Fontão & Bizon (2001)²⁸. Decidiu-se neste trabalho analisar a abordagem de ensinar de uma professora de Produção de Textos em Língua Portuguesa materna que rege em classe de inclusão do segundo ano do Ensino Médio com alunos surdos e ouvintes.

Foi, então, que se percebeu que se deveria buscar outros parâmetros para se levantar e analisar aspectos da abordagem dessa professora. Primeiro porque o contexto de inclusão compreende o ensino de uma disciplina, no caso Produção de Texto, em Língua Portuguesa, com um professor-intérprete de sinais, este mestrando, que interpreta para Libras as aulas que a professora ministra em Língua Portuguesa; e segundo, porque não se trata realmente de uma aula de ensino de Língua Portuguesa na qual se buscará somente ou minoritariamente a incidência de ensino de gramática da língua estudada. A escolha da gramática como fundadora de uma filosofia de ensino tem implicações para todas as materialidades do ensino de língua.

Por isso buscou-se levantar e analisar a abordagem da professora partindo-se da constatação do insumo (KRASHEN, 1982) fornecido pela professora aos seus alunos surdos, do manejo do filtro afetivo (DULAY e BURT apud KRASHEN) de seus alunos surdos, e da

²⁶ Nóvoa (1994 apud SOARES op. cit. p. 44)

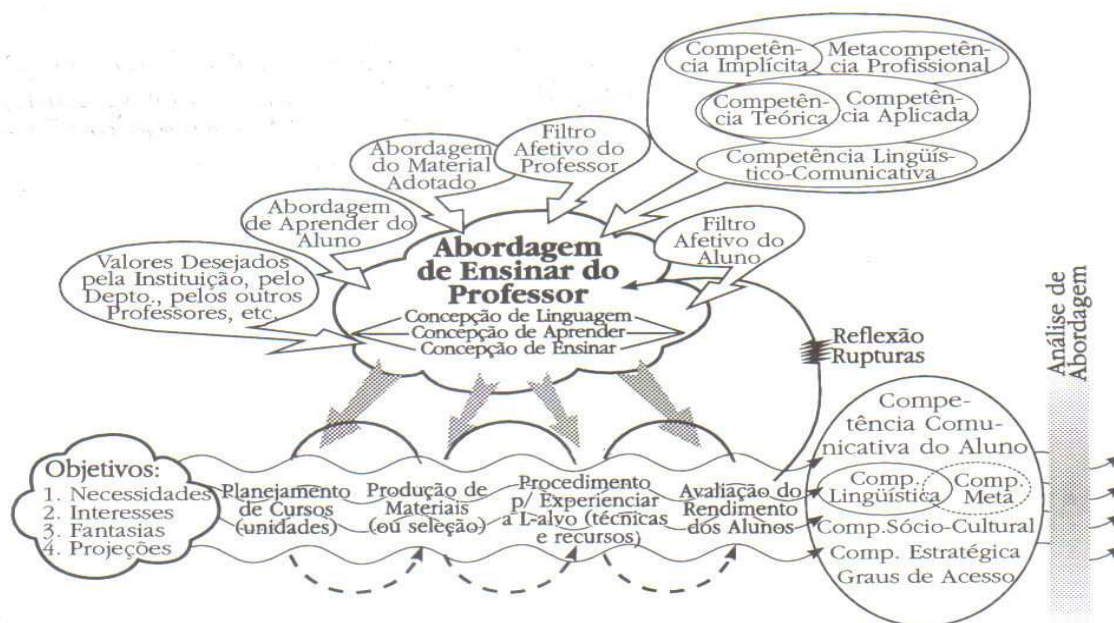
²⁷ PATROCÍNIO, Elizabeth Fontão do. **Os bastidores do processo de ensino-aprendizagem: uma análise de abordagem de ensino em sala de aula de LE**. Revista de Letras, PUCCAMP, Campinas 10 (1/2): dez, 1991. pp. 153-164.

²⁸ PATROCÍNIO, Elizabeth Fontão do & BIZON, Ana Cecília Cossi. **Revisitando um professor em sua aula: movimentos em direção a uma prática diferenciada**. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Português para estrangeiros: interface com o Espanhol**. 2. ed. Pontes: São Paulo, 2001. pp. 23-37.

análise do manejo docente para conduzir o aluno surdo à compreensão da força do item lexical (WIDDOWSON, 2005) que um vocábulo assume num determinado contexto. Diga-se de passagem, que nenhum desses itens foi desenvolvido pensando-se na aplicação em classes de inclusão em situação de contato de línguas de modalidades tão distintas. Por último se fará o levantamento e a análise do plano de aula da professora.

Para explicar a maneira como um determinado professor-sujeito ensina e dessa forma propiciar consciência de porque ele ensina como ensina, ou seja, para se realizar a análise de abordagem nos termos propostos por Almeida Filho (1997, 2005 e 2007) deve-se, segundo o autor, levantar os conceitos básicos da análise, a saber, os conceitos de língua, linguagem e ensino/aprendizagem de língua abrigados pelo professor de língua. Acredita-se que esses conceitos básicos (ALMEIDA FILHO 2005, p. 12) revelam a qualidade de ensino que o professor imprime a sua prática e que essa qualidade depende das quatro dimensões da operação global do ensino de língua (fig. 1, abaixo): o planejamento, a produção de materiais, os procedimentos do professor e a avaliação (ALMEIDA FILHO 2007, P 22). Para a análise de abordagem desenvolvida neste capítulo buscou-se, também, os conceitos de língua de sinais, Língua Portuguesa escrita como L2, leitura, escrita, texto, planejamento de aula e avaliação.

Figura 1: Modelo ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO 2007, p. 22)



Este é um estudo inédito porque a análise de abordagem está sendo posta à prova em contexto de inclusão e inédito também porque se trata da abordagem de ensinar a produção de texto em Língua Portuguesa, sendo que o que se considera como L2 para alunos surdos é a modalidade escrita do Português, portanto se está trabalhando com um novo campo conceitual: o ensino e aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos pré-lingüísticos, profundos e bilaterais.

Segundo Almeida Filho (1997, p. 25) existem “dois grandes alinhamentos contemporâneos de abordagem” que ele classifica como abordagem formalista ou gramatical e abordagem significativista ou comunicativa. A análise de abordagem busca levantar elementos que caracterizem e possam fornecer indícios suficientes para se identificar a abordagem básica de ensino de um professor.

Dessa forma os métodos gramaticais se alinham por uma abordagem calcada no ensino de estruturas e gramática de uma dada língua cuja “tecnologia de ensino está voltada para a internalização das formas da língua (ALMEIDA FILHO 2007, p. 39) enquanto os métodos de abordagem comunicativa têm seu foco voltado para o sentido, para o significado e a interação entre sujeitos na língua ensinada, e ainda:

O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de aprendizagem relevante/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite para ele usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Esse ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicação de regras e prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como dos pronomes, terminações de verbos etc.) (ALMEIDA FILHO 2007, p. 36)

É preciso deixar claro que nem a abordagem comunicativa nem a abordagem gramatical pode ser: “interpretada como a princesa encantada e a rainha do mal respectivamente. O objetivo é antes, a explicação de alguns princípios – com os quais se possa separar os fios de ação pedagógica na sala de aula de língua estrangeira” (ALMEIDA FILHO 2007, p. 39) e mostrar sua repercussão para a qualidade do processo de aprendizagem sendo construída. Por abordagem entenda-se aqui o que Almeida Filho (2005, p. 78) chama de:

(...) um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas.

Portanto, uma análise de abordagem poderá revelar, nos termos usados por Almeida Filho (Ibid. Id.): crenças muitas e pressupostos em menor escala. Ou ainda “eventuais princípios mais estáveis” (Almeida Filho 1997, p. 22; 2007 p.17). Mas o que se deve entender por pressupostos, princípios e crenças da abordagem de ensinar língua? É o mesmo autor, Almeida Filho (1997, p. 22) que fornece a resposta:

[são] formadores da abordagem – as crenças informais, os pressupostos explicitados (crenças tornadas explícitas) e, eventualmente, os princípios (axiomáticos) que já não mais carecem de comprovação para serem verdades aceitas no bojo da profissão.

Logo, buscando acompanhar o raciocínio do autor, princípio é tudo aquilo que não necessita mais ser comprovado porque já foi posto à prova pela própria experiência do professor. Contudo, poderá algum princípio eventualmente aparecer na análise de abordagem como também poderá não aparecer. Os pressupostos são revelados, explicitados, pela análise da metodologia do professor de língua, ou seja, seus pressupostos estão implícitos na sua metodologia e as suas crenças informais porque advindas de sua experiência profissional, também podem ser reveladas através da análise de sua metodologia bem como da análise das respostas dadas nos questionários.

Também é lícito concluir que as crenças são crenças porque o professor ainda não sabe fundamentá-las teoricamente. Contudo, a partir do momento que o professor as fundamenta elas ganham *status* de pressuposto, Ainda segundo Almeida Filho²⁹ “os princípios são consagrados pelo tempo. Não é alguém que torna um pressuposto princípio, nem a partir de um ‘único’ estudo ou pesquisa que um princípio está dado”.

Ainda se tratando de crenças, deve-se dizer que é um consenso dentro da Lingüística Aplicada que as crenças abrigadas pelo professor podem influenciar sua prática docente. Buscando-se aprofundar um pouco mais a entendimento sobre crenças de professores percebe-se que os conceitos são multifacetados. Pajares (1992 apud FÉLIX 2004 p. 65) realizou um levantamento de definições de crenças, por autores, das décadas de 1960 a 1980, veja quadro (3), abaixo:

²⁹ ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Orientação. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <xxxxxxxxxxxx@xxxxx.com>. em 25 out. 2008.

Quadro 3: Definições de crenças de diversos autores Pajares (1992 apud FÉLIX 2004, p. 65)³⁰

AUTOR	DEFINIÇÃO
Rokeach (1968)	Proposições simples, conscientes ou inconscientes, inferidas do que a pessoa diz fazer ou que faz de fato.
Abelson (1979)	Manipulação do conhecimento para um propósito específico ou circunstância necessária.
Nisbett e Ross (1980)	Proposições explícitas de características de objetos e classes de objetos.
Brown e Cooney (1982)	Disposições para ações e determinantes principais de comportamento.
Sigel (1985)	Construções mentais da experiência – geralmente condensadas e integradas a conceitos que se considera como verdadeiros e que guia os comportamentos.
Harvey (1986)	Representação da realidade que um indivíduo carrega consigo e que tem validade, verdade ou credibilidade suficiente para guiar o pensamento e o comportamento.

Ainda conforme o autor as dificuldades encontradas para se estudar as crenças de professores se deve à problemas como definições e conceitos pobres, além da compreensão multifacetada do que seja crença e estrutura de crença. Nespor (1987 apud FÉLIX 1995 p. 97) propõe um modelo de sistema de crenças, o Estudo das Crenças do Professor (ECP) que, segundo ele, serve de estrutura para investigações sistemáticas e comparativas. De acordo com ele, as crenças apresentam a seguinte estrutura:

- (a) pressuposição existencial – as crenças geralmente contêm proposições ou pressupostos sobre a existência ou não de entidades (rotulação de entidades incorporadas pelos alunos tais como habilidade, maturidade ou preguiça);
- (b) alternatividade – as crenças geralmente incluem representações de mundos alternativos ou realidades alternativas: conceitualizações de situações ideais que se diferenciam de maneira significativa da realidade presente. Sendo assim, as crenças servem como meio para definir objetivos e tarefas.
- (c) aspectos afetivos e avaliativos – a afeição e a avaliação podem ser reguladores importantes da quantidade de energia que os professores dispõem para as atividades e como eles gastam energia com essa atividade.
- (d) armazenamento episódico – os sistemas de crenças são compostos principalmente de materiais armazenados “episodicamente” – derivados de experiências pessoais ou fontes de transmissão de conhecimentos culturais ou institucionais (por ex. folclore).

De acordo com Félix (2004 p. 66 e 2005 p. 97) tanto Pajares (op. cit.) quanto Nespor (op. cit.) concordam que, embora as crenças dos professores mostrem influências

³⁰ A concepção adotada para esta dissertação é a de Harvey (1986).

atuantes sobre a prática docente desses, o estudo das crenças ainda desperta pouco interesse na comunidade científica, contudo é preciso se dizer que o interesse por esse tema de pesquisa vem crescendo nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Lingüística Aplicada do Brasil nestes últimos anos³¹.

2.2 Onde, quando e como começou: da condição de língua usada por surdos nos subúrbios de Paris do século XVII ao *status* de língua de instrução na educação formal do século XXI.

A educação formal de surdos se iniciou na França do século XVII, com o abade Charles-Michel de L'Épée também conhecido como “pai dos surdos”. À época de L'Épée a noção de que a **compreensão das idéias independia de se ouvir palavras**³² ainda era bastante discutida. L'Épée acreditava nessa possibilidade, portanto os surdos possuíam linguagem e seus gestos eram mais que gestos, constituíam uma língua. Mesmo assim L'Épée, até a sua morte, também viu a língua de sinais como primitiva, entenda-se agramatical, logo, incompleta.

Em decorrência desse seu ponto de vista, L'Épée desenvolve seus **sinais metódicos**³³ para o ensino da leitura e escrita a surdos que se expressavam através de sinais em Paris. Esses **sinais metódicos** eram formados a partir de alguns sinais da língua de Sinais Francesa (LSF) combinados com sinais criados para representar as terminações verbais, artigos e verbos auxiliares da língua francesa, pois as línguas de sinais não dispõem desses mecanismos e por isso L'Épée, dentre tantos outros naquela época e ainda hoje, as considerava incompletas. Em termos modernos, L'Épée estava criando o francês sinalizado e inaugurando uma moda que se espalharia por todo o mundo e que ainda hoje detém muita popularidade dentre os que trabalham na educação de surdos principalmente nos EUA.

Embora L'Épée acreditasse na agramaticalidade da LSF a ponto de suplementá-la com seus **sinais metódicos** ele acreditava, também, que as línguas de sinais eram a língua perfeita mencionada por Rousseau, contemporâneo de L'Épée, em Discurso sobre a origem da desigualdade, e no Ensaio sobre a origem das línguas. Tal língua, segundo Rousseau, seria:

³¹ Para maiores detalhes: BARCELOS, Ana Maria Ferreira e ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. São Paulo: Pontes, 2006.

³² Houve na China antiga uma língua erudita, da elite burocrática, que nunca se destinou à fala.

³³ Uma primeira forma de interferência na estrutura de uma língua de sinais com o intuito de torná-la mais parecida com uma língua oral-auditiva.

“não mediata, uma expressão simbólica do pensamento e dos sentimentos, mas, quase magicamente, uma língua imediata” (SACKS, 2005, p. 30). Ou seja, desprovida de lógica, gramática, metáforas e abstrações.

Sacks (loc. cit.) cita uma declaração do próprio L'Épée que revela não apenas a sua reverência à língua de sinais que ele conheceu como também a sua convicção de que o *speceium*³⁴ com que sonhava Leibniz estava ali mesmo entre os surdos pobres de Paris:

A língua universal que nossos eruditos buscaram em vão e da qual perderam a esperança está aqui; está bem diante de nossos olhos, é a mímica dos surdos pobres. Porque não a conheceis, vós a desprezais, e, contudo somente ela vos dará a chave para todas as línguas.

Contudo, não existe uma língua de sinais universal. A Língua de Sinais da França é diferente da Língua de Sinais do Brasil, assim como essas são diferentes das demais línguas de sinais espalhadas pelo resto do mundo, assim como também não existe uma língua oral-auditiva igual à outra língua oral-auditiva, embora possa haver parentesco em ambas as modalidades.

L'Épée não possuía essa noção da diversidade lingüística e ao desenvolver os seus sinais metódicos ele estava também abrindo espaço para o que se chama hoje em Lingüística Aplicada (LA) de transferência negativa ou interferência que é segundo Barbieri Durão (2007, p. 36):

(...) [é] o fenômeno psicológico que leva o aprendiz de LE a transladar estruturas da LM (língua materna) para a LE (língua estrangeira) (...), teoricamente, qualquer característica da LM pode ser transferida para a língua que se aprende, podendo haver interferência dessa língua com a LO (língua objeto) na fonética, na morfologia, na sintaxe, na semântica, na cultura, no discurso, (sic) etc. (...) Quando (...) é negativa, pode haver problemas de entendimento, de comunicação e/ou de aprendizagem³⁵.

Em se tratando de interferência se entende, hoje em dia, que os aprendizes escolhem os dados que serão transferidos (op. cit. p. 37), mas o que o abade L'Épée fez foi combinar sinais da LSF com sinais criados para representar as terminações verbais, artigos e

³⁴ Língua universal na qual a relação mundo, pensamento e linguagem não se dão apenas logicamente, mas logico-matematicamente, a grosso modo, um signo motivado, precisa e único para cada coisa. (Cf. LEIBNIZ, G.W. 1988. **Novos ensaios sobre o entendimento humano**. São Paulo, Nova Cultural. [Coleção Os Pensadores].

³⁵ Tradução livre do excerto: (...) [es] el fenómeno psicológico que lleva a trasladar estructuras de la LM a la LE, (...), teóricamente, cualquier rasgo de la LM puede transferirse a la lengua c ola LO en la fonética, en la morfología, en la sintaxis, en la semántica, en la cultura, en el discurso, etc. (...) Cuando (...) es negativa, puede haber problemas de entendimiento, de comunicación y/o de aprendizaje.

verbos auxiliares da língua francesa o que resultou no que se pode chamar de Francês sinalizado.

O abade agia dessa forma com o intuito de suplementar a LSF, que ele via como língua sim, mas como língua incompleta, portanto os mecanismos criados por ele não eram provisórios, mas sim duradouros. Esses mecanismos não serviam para superar os problemas que os surdos encontravam para aprender a língua francesa. Contudo para superar a pseudo-agramaticalidade da LSF, para torná-la uma língua completa, uma língua gramaticalmente mais parecida com a língua francesa.

O tipo de interferência criada por L'Épée merece atenção especial porque não se trata da interferência de um aprendiz de língua, mas de um outro tipo de interferência que ainda não foi estudada, a interferência de uma pessoa que deliberadamente tenciona suplementar uma língua que não é sua língua materna e que tampouco ele ensina. Ele ensina, sim, o produto dessa interferência que no caso em questão é o Francês sinalizado.

Ao se fazer uso da transferência como estratégia de comunicação um aprendiz, segundo Barbieri Durão (op. cit. p. 38), estaria pedindo ou uma informação, ou uma confirmação ao seu interlocutor a respeito de um uso da L2, ou seja, a transferência como estratégia de comunicação do aprendiz se daria de uma dessas duas formas apontadas, ou mesmo, ora por uma, ora por outra, num ciclo de alternâncias que varia de acordo com a necessidade, habilidades e o contexto onde o aprendiz está inserido:

Como pedido de informação: se dá quando se percebe que não se possui recursos lingüísticos suficientes para construir uma determinada mensagem e se pede, explicitamente, ao interlocutor que traga a informação que se precisa, usando para isso de algum item da LM que demonstre sua necessidade.

Como pedido de confirmação: aparece quando, imediatamente depois de se utilizar um determinado elemento, se suspeita que o elemento dito provém da LM e se solicita que o interlocutor (o co-construtor do discurso) o confirme, e, se for o caso, que o indique para que se possa retificá-lo³⁶.

Pode-se ver que a transferência realizada por L'Épée não se deu por nenhuma dessas duas formas. L'Épée realizou uma interferência, ou transferência negativa, na LSF e

³⁶ Tradução livre do excerto: **Como petición de información:** se da cuando se infiere que no se poseen recursos lingüísticos suficientes para construir un determinado mensaje y se pide, explicitamente, al interlocutor que aporte la información que se necesita, usando para ello algún item de la LM que demuestre su carencia. **Como petición de confirmación:** aparece cuando, inmediatamente depois de se utilizarse un determinado elemento, se sospecha que dicho elemento proviene de la LM y se solicita que el interlocutor (o co-constructor del discurso) lo confirme, y, de ser el caso, que lo indique para que se pueda proceder a rectificarlo.

essa interferência criou mecanismos desconhecidos pelas línguas de sinais, a saber: as terminações verbais, artigos e verbos auxiliares.

Como produto dessa interferência resultou algo que não é uma língua natural, mas uma superposição de línguas que será discutido mais adiante. Esse híbrido também gerou argumento para aqueles que não reconhecem nas línguas de sinais as características imanentes a uma língua natural, e com razão, pois, no caso do francês à época de L'Épée, uma língua francesa sinalizada não era realmente uma língua natural, uma vez que nem era francês e nem era mais a LSF.

Vale reforçar: as línguas de sinais são línguas plenas, originais e legítimas que não necessitam de suplementação, ou mesmo, complementação. As línguas de sinais são de modalidade viso-espacial enquanto as línguas faladas são de modalidade oral-auditiva, ambas possuem canais de realização diferentes, e que por essas razões, ainda causam estranhamento na maioria das pessoas, em alguns lingüistas e lingüistas aplicados inclusive.

2.3 Filosofias para a educação de surdos: terapia versus ensino, a clínica e a escola se confrontam na pessoa do surdo.

Três são as principais abordagens de educação de surdos. Duas delas focam o surdo como paciente, um ser doente, digno de piedade e de cuidados médicos, e apenas uma enxerga-o como um ser pensante que tem numa língua viso-espacial o seu meio de interagir com o mundo a sua volta sem precisar de andaimes ou muletas que os ampare porta afora pelo caminho.

A maioria das abordagens não tem promovido uma inclusão³⁷ real do surdo em sua própria sociedade, tampouco promovido a interação entre surdos e ouvintes. Mesmo quando em turmas chamadas de inclusivas não há uma verdadeira adaptação do currículo regular comum, não há o ensino da língua de sinais e não há o ensino do português como segunda língua, o que prejudica o objetivo principal, a inclusão lingüística e educacional.

Da época de L'Épée até os dias de hoje o surdo tem sido encarado como paciente, aquele para quem se prescreve uma terapia, e também como paciente, aquele que ainda não é

³⁷ Na visão pós-moderna das ciências humanas o termo inclusão denota ser compromisso de todos e se distingue de integração cuja tarefa seria exclusiva de especialistas da educação especial, um serviço historicamente prestado por médicos, técnicos, otorrinos, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos etc. (Nota do autor)

sujeito de sua própria vida dependendo do ouvinte para conduzi-lo pela própria vida adentro e adiante.

Foi nas décadas de 1960 e 1970 que a Psicologia desenvolveu vários estudos sobre a conduta dos surdos e classificou-a como patológica. Essa classificação disparatada e precipitada reforçou as afirmações e credices do imaginário popular que sempre se teve a despeito da pessoa surda, tais com:

(...) os surdos eram mais neuróticos e introvertidos que os ouvintes; imaturos e irritáveis; dependentes, inseguros, apáticos, ansiosos e desconfiados; egocêntricos, impulsivos e sugestionáveis, e com respostas que certas circunstâncias sugeriam reações psicóticas. Sánchez (1990 apud Botelho, 2005, p. 53).

Supondo-se, absurdamente, que o descrito acima fosse uma verdade e não uma metanarrativa, ninguém cogitou àquela época, e muitos ainda não cogitam, que tais condutas atribuídas aos surdos, não teriam sua origem na surdez e sim nas dificuldades de comunicação que o surdo historicamente enfrentou, e continua enfrentando, numa sociedade majoritariamente ouvinte em todos os sentidos, no clínico e no educacional inclusive.

Some-se a isto o fato de que quando o surdo não consegue aprender a modalidade escrita da língua portuguesa, e até mesmo a modalidade oral, de acordo com o que se espera dele, se projetam sobre ele as dificuldades do processo sem se considerar que entre os atores – alunos surdos e professores ouvintes – nunca, ou quase nunca, existe uma língua compartilhada e mesmo quando há, ela se apresenta como uma hemilíngua, uma superposição de línguas, o que complica ainda mais o processo de ensino/aprendizagem.

Chegou-se mesmo a se declarar que os surdos têm problemas de abstração querendo-se dizer com isso que o aluno surdo só é capaz de aprender pela via direta, ou seja, pela utilização de materiais concretos. Por essa crença nunca seria possível se ensinar teoria dos elétrons para esses alunos, se não pela demonstração dos próprios elétrons em ação. Mas é o caso de se perguntar se os ouvintes também não teriam problemas de abstração quando o conteúdo deriva da Física?

Só se pode apoderar do mundo e dos conhecimentos que nele circulam através de uma língua qualquer. Se um professor e seus alunos não compartilham a mesma língua como poderão interagir no processo de ensino/aprendizagem? As línguas de sinais são perfeitamente apropriadas para a interação com o mundo e só a observação do uso delas num diálogo entre

surdos ou entre surdos e ouvintes é o bastante para pôr abaixo a falácia da problemática da abstração relacionada com a surdez.

Cabe formular a hipótese, portanto, que não é a surdez que limita as capacidades cognitivas do surdo, mas as abordagens inadequadas de ensino/aprendizagem da chamada escola inclusiva mais os esforços de “reabilitação” que consomem, no mais das vezes, recursos tempo e talentos em prol de resultados no mínimo duvidosos.

2.3.1 O Oralismo e o seu legado duvidoso face ao “paciente deficiente auditivo”.

O Oralismo não é uma proposta educacional e sim uma proposta terapêutica calcada na suposição, errônea, de que o surdo pode adquirir a língua falada sem levar em consideração, ou considerando remotamente, o grau de surdez de uma pessoa.

Para o Oralismo o surdo não é mais que um **deficiente auditivo** (DA) que deve ser tratado por médicos e terapeutas com uso de cirurgias, implantes, sessões de fonoaudiologia e uso de próteses. Essa abordagem não permite que o surdo faça uso de uma língua de sinais em contexto algum, seja familiar, educacional, religioso ou profissional, pois considera as línguas de sinais nocivas ao aprendizado da língua oral. Essa abordagem só permite, e assim mesmo nos tempos atuais, o uso das linguagens de sinais em última instância quando todos os recursos terapêuticos se mostraram ineficientes ou de pouco proveito para o ensino da fala, ou seja, as linguagens de sinais são vistas como expediente para ensinar surdo a falar.

Essa abordagem ensina o surdo ler lábios e, hoje em dia, a fazer leitura orofacial, que é a leitura dos lábios e das expressões faciais e corporais, como expediente para aquisição da língua oral, ou seja, a observação da articulação de sons e o reconhecimento desses sons articulados pelos ouvintes que são chamados de **normais**. Para o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) no Rio de Janeiro:

(...) é provável que até o melhor leitor labial adulto só consiga entender 50% das palavras articuladas (talvez menos). O resto é pura adivinhação. Muitos sons são invisíveis nos lábios. Por exemplo, a diferença entre as palavras “gola” e “cola” dependem unicamente dos sons guturais. Outros sons, como “p” e “m”, “d” e “n” e “s” e “z”, podem ser facilmente confundidos. O portador de deficiência, não sabendo bem qual o assunto da conversa, tem mais dificuldade de fazer a leitura labial.³⁸

³⁸ Disponível em: < http://www.ines.gov.br/ines_livros/18/18_006.HTM>. Acesso em 06 agosto 2008.

Ainda a respeito da captação do oral tão alardeada pelo Oralismo como meio de oralização do surdo, dessa feita captação realizada pela criança surda, Duffy³⁹ (1987 apud QUADROS 1997, p. 23) levantou nos EUA, no ano de 1987, um percentual significativo de fatos que depõem contra o Oralismo. Sobre esse percentual ela comenta que:

(...) apesar do investimento de anos da vida de uma criança surda na sua oralização, ela somente é capaz de captar, através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem e, além disso, sua produção oral, normalmente, não é compreendida por pessoas que não convivem com ela (pessoas que não estão habituadas a escutar a pessoa surda).

Esse é um dado que complementa o dado apresentado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no que concerne à capacidade de leitura labial de um surdo adulto ao mesmo tempo que põe em cheque, tanto aqui quanto lá fora, a eficiência da abordagem Oralista no que diz respeito à reabilitação do surdo que é a proposta terapêutica do Oralismo. É possível se perceber que o Oralismo não possui uma proposta educacional, não tão somente uma proposta terapêutica cujo objetivo é ensinar surdos a falar e a ouvir.

A abordagem oralista tem deixado um saldo negativo na educação de surdos no que tange à aprendizagem da leitura. Saldo esse que despontou pela primeira vez aos olhos dos primeiros estudiosos do assunto em levantamentos feitos nas décadas de 1970 e 1980. Conrad⁴⁰ (1979 apud SACKS, 2005, p. 41) aponta alguns resultados obtidos pelo Oralismo na Inglaterra e esses resultados não são tão diferentes dos apontados por Sacks (loc. cit.) nos Estados Unidos:

Muitos dos surdos atualmente são analfabetos funcionais. Um estudo realizado pela Gallaudet College em 1972 mostrou que o nível médio de leitura dos surdos de dezoito anos que concluíram o curso secundário nos Estados Unidos atingia apenas o nível de um aluno de quarto ano primário, e em estudo do psicólogo britânico R. Conrad indica situação semelhante na Inglaterra, onde os alunos surdos, formando-se no secundário, lêem no mesmo nível de crianças de nove anos.

A situação do Brasil dos anos de 1980 não era tão diferente da situação da Inglaterra e dos EUA dos anos de 1970. Aqui, como lá, o Oralismo deixou defasagens educacionais em se tratando de leitura e escrita também. Quadros (1997, p. 23) ao comentar as defasagens, em termos de conteúdos escolares, oriundas do Oralismo cita um dado retirado de um levantamento feito em parceria entre a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) no ano de 1986, em Curitiba-PR, no qual se constatou que:

³⁹ DUFFY, J. T. **Ten reasons for allowing deaf children exposure to American Sign Language**. s.e. s.l. 1978.

⁴⁰ CONRAD, R. **The Deaf schoolchild: language and cognitive function**. Londres; Nova York, Harper and Row, 1979.

(...) o surdo apresenta muitas dificuldades em relação aos pré-requisitos quanto à escolaridade, e 74% não chega a concluir o 1º grau. Segundo a FENEIS, o Brasil tem aproximadamente 5% da população surda total estudando em universidades e a maioria é incapaz de lidar com o português escrito.

Tais conseqüências se estendem até o século XXI, pois segundo o depoimento da professora surda de Estrutura da Língua Brasileira de Sinais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Myrna Salerno:

(...) somente 1% dos surdos conseguem entrar nas universidades públicas, porque o que falta fundamentalmente ao surdo é “entender” as questões da Língua Portuguesa⁴¹.

Perceba que de acordo com a professora Myrna o que falta ao surdo, lá no fundo, é compreender o que está escrito numa língua que não é a dele. E a percepção dela, como professora surda que é, parece ser a mesma de Duffy, Conrad e Sacks que são ouvintes e que foram citados acima. Essa compreensão da língua escrita o Oralismo também não pode dar, porque não se trata de uma questão clínica e sim pedagógica e cognitiva.

A técnica do Oralismo que é vista como panacéia, não para a surdez, mas para a **mudez** é a leitura labial, que integra a terapêutica clínica de tratamento do surdo como as citadas anteriormente: cirurgias, implantes, próteses e sessões de fonoaudiologia.

Em se tratando de Fonoaudiologia, ao contrário do que o senso comum pensa, quando um fonoaudiólogo ensina leitura labial a um surdo ele está, na verdade, ensinando ao surdo reconhecer formatos de lábios para determinados sons produzidos por ouvintes. Logo após, ele inicia o treinamento de reprodução e repetição desses formatos pelo **paciente** surdo. Uma vez que o surdo nunca ouviu, ou deixou de ouvir em tenra infância, ele conseguirá imitar o formato dos lábios, mas não articular os sons no aparelho fonador e quando conseguem são sons muito baixos e deficitários que muitos desses surdos preferem não proferir porque temem ser ridicularizados pelos ouvintes.

Portanto isso não é aquisição da modalidade oral da língua, e sim, é apenas uma aprendizagem limitada à imitação de configurações de lábios. Os sons da fala viva, ele, o

⁴¹ Disponível em: <http://www.feneis.org.br/page/materias_universidadepublica.asp>. Acesso em 14 junho 2008.

surdo pós-lingüístico⁴², nunca os aprenderá ou adquirirá por não ser possível sua imersão em contextos de fala verdadeiros. Veja-se o comentário que o INES fez a respeito desse ponto:

O portador de deficiência é capaz de “ler” a posição dos lábios e captar os sons que alguém está fazendo. Essa técnica se chama leitura labial e é útil quando o interlocutor formula as palavras com clareza. (...) Para quem já nasceu surdo, a leitura labial é muito mais difícil do que para alguém que tinha audição, pois o portador de deficiência auditiva tem de imaginar os sons que nunca foram ouvidos.

⁴³

Essa situação não poderá ser remediada por nenhuma técnica terapêutica e fica ainda mais complicada quando o Oralismo não permite, e ainda por cima não incentiva, às famílias de surdos a aprenderem a língua de sinais da comunidade de surdos juntamente com seus filhos sob a alegação de que atrapalha o desenvolvimento da fala. A única maneira de se adquirir uma outra língua é através da língua que já se adquiriu, e no caso dos surdos essa língua é a de sinais, uma língua natural, completa e complexa como qualquer língua oral-auditiva também é.

Paralelo ao Oralismo se desenvolve uma outra abordagem com foco na educação de surdos, contudo sem se emancipar do Oralismo que permanece vivo até os dias atuais. Essa outra abordagem, muito marcante nas escolas ditas inclusivas, é chamada de Comunicação Total ou CT.

2.3.2 Comunicação Total - CT - e sua relação de submissão e perpetuação do Oralismo, remendo novo em roupa velha.

De acordo com Denton (1987 apud FEEREIRA BRITO, 1993, p. 31) a primeira concepção da Comunicação Total, por volta de 1969, propunha o reconhecimento das línguas de sinais como direito fundamental da criança surda porque dessa forma se alteraria a prática escolar e a interação familiar.

Mais tarde, de acordo com Bouvet (1987 apud FERREIRA BRITO, loc. cit.) a CT deixa de ser uma filosofia educacional que se opunha ao Oralismo. Tendo sido absorvida pelo Oralismo a CT perde seu *status* de filosofia de educação de surdos e passa a ser apenas uma abordagem manual a serviço do Oralismo.

⁴² Surdo pós-lingüístico é segundo Sacks (2005, p. 21) é aquele surdo que nasce sem audição ou que perde a audição ainda na infância antes de adquirir a língua oral.

⁴³ Disponível em: < http://www.ines.gov.br/ines_livros/18/18_006.HTM>. Acesso em 06 agosto 2008.

A CT em sua acepção original aceitava as línguas de sinais tais como eram usadas pelos surdos e as tinham como línguas legítimas, portanto naturais e completas, sendo a língua oral também ensinada. O mais importante para a CT era que a mensagem fosse passada para o surdo independentemente do meio que fosse utilizado. O grande problema é que em algum ponto da história a CT se desvirtuou dos seus princípios e de sua filosofia independente e se consolidou como abordagem alinhada com o Oralismo.

Alinhada com o Oralismo, se caracteriza pelo uso do bimodalismo⁴⁴ que é o uso concomitante da fala e de sinais pelo ouvinte que se comunica com o surdo o que Ferreira Brito (op. cit. p. 46) chama de superposição de línguas. O bimodalismo também se caracteriza pelo uso do Português sinalizado, no caso do Brasil, que é a utilização de sinais da Língua Brasileira de Sinais (Libras) dentro da estrutura da gramática da Língua Portuguesa, como também pela invenção de sinais para expressar elementos de relação independentemente lexicalizados que existem no Português e nas línguas de sinais não. Uma invenção dos ouvintes que remonta aos sinais metódicos de L'Épée.

Pode-se perceber, a partir do parágrafo acima, que o Português sinalizado constitui-se de um sistema artificial e, portanto não é uma língua natural como as línguas de sinais e as línguas orais são. O Português sinalizado é uma invenção de alguns ouvintes que vêem a Libras como uma língua incompleta já que não apresenta elementos de relação independentemente lexicalizados: preposições, conjunções e pronomes relativos. Então para completá-la esses ouvintes começaram a criar sinais para essas categorias ao mesmo tempo em que procuravam impor a gramática do Português à Libras.

É provável que dois sejam os motivos que levaram e ainda levam tais ouvintes a essa tomada de atitude: (i) uma tentativa de aproximar a Libras da Língua Portuguesa como forma de completar ou mesmo suplementar aquela, e (ii) o uso desse sistema para, mais uma vez, a oralização e o ensino de Português aos surdos.

Sacks (2005, p. 42) faz um comentário acerca do Inglês sinalizado nos EUA que é compatível com a problemática do Português sinalizado aqui no Brasil e é provável também que essa mesma situação se repita por outros lugares do mundo uma vez que a interferência ouvintista nas línguas de sinais é comum em toda parte:

⁴⁴ O bimodalismo também é usado por alguns surdos que foram oralizados e não apenas por ouvintes.

(...) outro meio termo que encerra uma grave confusão: uma língua intermediária entre o Inglês e a língua de sinais (ou seja, um Inglês em sinais) (...) as verdadeiras línguas de sinais são, de fato, completas em si mesmas: sua sintaxe, gramática e semântica são completas, possuindo, porém, um caráter diferente do se qualquer língua falada ou escrita.

É bom deixar claro que esse caráter diferente é dado pelo recurso da modalidade, ou seja, “a maneira pela qual o sistema lingüístico é realizado enquanto uso em atos de comunicação”, Widdowson (2005, p. 94). Isto quer dizer que as línguas de sinais são ágrafas e sinalizadas, enquanto as línguas orais possuem escrita e são faladas.

2.3.2.1 Comunicação Total e o uso de sistemas artificiais na oralização e no ensino de Inglês a alunos surdos.

Provavelmente os EUA tenham o maior número de línguas artificiais para a complementação ou suplementação da Linguagem Americana de Sinais (ASL)⁴⁵. São exemplos de Inglês em sinais o *Signed Exact English* (SEE), Inglês Exato em Sinais, um exemplo sem contrapartida no Brasil, que se constitui de uma réplica precisa, se é que isso é possível, em sinais, do Inglês falado, uma transliteração; e o *Signed English* (SE), cuja contrapartida no Brasil é o Português sinalizado, que é uma pretensa língua franca constituída de uma mistura do vocabulário da ASL com a sintaxe do Inglês.

Ainda há a fala em sinais, também sem contrapartida no Brasil, que é o *Cued Speech*, ou fala com indicações. É utilizada com aparelhos auditivos e se constitui de oito configurações simples de mãos, próximas à boca, a fim de se distinguir sons que parecem iguais para quem lê lábios.

Já no que concerne ao bimodalismo⁴⁶ Botelho (2005, p. 142) constatou que o surdo também pode bimodalizar ao ler um texto e que essa bimodalização lhe é prejudicial para a compreensão leitora principalmente quando o texto que está sendo bimodalizado não é tão pequeno, veja:

¹(...) Frederico⁴⁷ iniciou [a leitura bimodalizada] a partir de “não tem muito...”, e o ²resultado foi o seguinte: não (sinal de “não”) têm (sinal de “ter”) muito (sinal de ³“muito”) o que (sinal de “o que”) fazer (sinal de “fazer”), vão (sinal de “não”) até ⁴(sinal de “até”) o (verbalizado) lago (sinal de “lado”) cumprimentam (soletração ⁵manual parcial do vocábulo, e comentário de que não conhece a palavra), os

⁴⁵ *American Sign Language* (ASL), ou como também é conhecida Ameslan.

⁴⁶ *SimCom* (Simultaneous Communication ou Comunicação Simultânea) nos EUA.

⁴⁷ Nome fictício.

⁶(soletração manual) peixes (sinal de “peixe”) e (verbalizado) matam (soletração
⁷manual da palavra e expressão facial denotativa de que não conhece a palavra);
⁸interrompeu a frase aqui.⁴⁸

Perceba-se que em alguns momentos foi possível corresponder a palavra do Português com o sinal da Libras como em não (“não”) linha 2, têm (“ter”) linha 2, mas em outras palavras graficamente semelhantes foram confundidas como em vão (“vão”) linha 3, lago (“lado”) linha 4 . Houve momentos em que algumas palavras foram vocalizadas como em (o) linha 4, e (e) linha 6; assim como houve outros momentos em que Frederico utilizou a soletração manual como em (cumprimentam) linha 4, e (matam) linha 6.

A autora classifica a situação acima de não-leitura e conclui declarando que esse conjunto de circunstâncias torna impossível a construção do sentido, pois o bimodalismo:

Reforça o equívoco de que ler é o mesmo que decifrar, e intensifica a busca da decodificação, pela crença de que há correspondência isomórfica entre palavra escrita e sinal da língua de sinais. Produz incongruências absurdas entre palavras faladas e sinais produzidos (...) (BOTELHO, op. cit. p. 143). (Grifo no original).

Se por um lado a bimodalização impede o aluno surdo de conseguir construir um sentido para a leitura, pelo outro, quando o ouvinte faz uso do Português sinalizado, acaba por inculcar no aluno surdo que é possível sim a correspondência de formas entre as línguas e que o bom intérprete de sinais é aquele que busca e mostra essa correspondência, ou seja, a transliteração da língua de partida na língua de chegada.

O uso da técnica do bimodalismo além de apresentar as contradições apresentadas acima, e que são ignoradas pelos surdos e pelos seguidores da CT, também, não permite que qualquer língua de sinais seja desempenhada com fluência e proficiência, uma vez que:

(...) seus itens lexicais [da Libras], sua morfologia, sintaxe e semântica usam freqüentemente expressões faciais e movimentos bucais que seriam incompatíveis com a pronúncia das palavras (...) os sinais NADA, ROUBAR e RELAÇÃO SEXUAL utilizam movimentos da língua e da bochecha (...) (FERREIRA BRITO, op. cit. p. 46).

Dessa forma como se articular alguma palavra quando ao mesmo tempo é preciso se articular um sinal fazendo-se uso da língua e das bochechas? Parece ser uma tarefa impraticável tanto para um surdo oralizado como para um ouvinte fluente e proficiente em Libras, ou mesmo em qualquer outra língua de sinais. Isso tudo sem mencionar a

⁴⁸ O fragmento referido é: (...) não têm muito o que fazer, vão até o lago, cumprimentam os peixes e matam o tempo jogando conversa fora.

impraticabilidade de se pensar, ao mesmo tempo, em duas línguas distintas em modalidades e estrutura.

O uso de sinais para a oralização e o ensino de Língua Portuguesa para surdos é uma prática que tem crescido dentro das escolas que atendem alunos surdos, sejam essas escolas especiais ou inclusivas. Nessas instituições a Libras não é vista como um fim, contudo como meio para se atingir o português falado e/ou escrito sendo essa a razão que levou Ferreira Brito (1993, p. 08) a considerar os educadores da CT como oralistas dissimulados.

Essa situação não é um privilégio das línguas viso-espaciais. Vale chamar a atenção para um outro caso semelhante só que no campo das línguas oral-auditivas. É o caso, também, do comunicativismo. Veja o comentário abaixo retirado de Bizon (1997, p. 110) no qual a autora se refere á condição de alguns professores que se declaram seguidores de uma determinada abordagem inovadora, mas que, a bem da verdade, acabam perpetuando antigas tradições:

(...) inúmeras são as situações de ensino de LM e LE em que professores assumidamente “construtivistas”, “histórico-críticos” ou “comunicativistas” (no caso da LE) não fazem mais do que “maquiar” a velha e ainda presente tradição formalista de ensino.

A CT começou por volta de 1969 como uma filosofia educacional que promoveria o bilingüismo entre surdos e ouvintes, mas chega ao século XXI como uma técnica fortemente arraigada no Oralismo do qual deveria se diferenciar. Deveria, mas não se diferenciou, e não se sabe o porquê aquilo que deveria ser uma proposta original acabou por se subordinar ao velho e já desgastado Oralismo. Talvez, até, nem tão desgastado assim já que consegue continuar ditando regras já caducas, mas ainda bem arraigadas no gosto da população, ou seja, a doce promessa de aprendizagem da fala.

De qualquer forma, essa situação gerou inconformismos que fizeram os adeptos do bilingüismo, insatisfeitos com o Oralismo e o novo foco tomado pela CT, desenvolver numa outra abordagem, ou retomarem os princípios que nortearam os primeiros tempos da CT e fundam uma abordagem diferenciada tanto do Oralismo como da própria CT, o Bilingüismo.

2.3.3 Bilingüismo, um sopro renovador reforça a idéia de que as Línguas de Sinais são legítimas e propõe que a educação dos surdos deveria se dá por elas.

O Bilingüismo vem se caracterizando como uma abordagem de ensino de duas línguas a crianças surdas em idade escolar respeitando-se a autonomia das línguas de sinais e buscando-se desenvolver um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e lingüística da criança surda. Ressalte-se que a concepção de bilingüismo adotada neste trabalho é semelhante à de letramento, ou seja, assim como se pode falar de níveis de letramento também é possível se falar de níveis de bilingüismo (Cf. 2.1.1).

Após o rompimento com a Comunicação Total o Bilingüismo adquire identidade própria e deixa de ser um pressuposto atrelado à Comunicação Total, com a qual não guarda mais nenhuma afinidade, pois o Bilingüismo parte do princípio, segundo Quadros (1997, p. 27) de que:

(...) a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais (...).

Ainda para Quadros (op. cit. pp. 30-31), três são os métodos através dos quais o Bilingüismo se desenvolve em se tratando de educação de surdos. No primeiro método se ensina sistematicamente a L2 concomitantemente à aquisição da L1 pela criança surda. Já no segundo método a L2 só é ensinada após a aquisição da L1 pela criança surda, e há por fim o terceiro método, o chamado bilingüismo diglósico.

Para a possibilidade de um bilingüismo nos parâmetros do primeiro método deve-se considerar, primeiro, a origem das duas línguas, quer dizer, “se a aprendizagem das duas línguas será dentro da própria família com falantes nativos”, assim a aprendizagem se dá como necessidade do próprio ato de se comunicar, “e/ou se a aprendizagem das duas línguas será paralelamente”, ou seja, a L2 é ensinada sistematicamente, Skutnabb-Kangas⁴⁹ (1994 apud QUADROS, op. cit. p. 31).

O segundo método se desdobra em duas técnicas. Numa o ensino da língua oral-auditiva, o Português no caso do Brasil, é feito por meio exclusivamente da leitura e da escrita, enquanto que por meio da outra técnica o ensino da língua oral-auditiva é feito através

⁴⁹ SKUTNABB-KANGAS, T. **Linguistics Humans Rights. A prerequisite for bilingualism.** In: **Bilingualism in deaf education.** Ahlgren & Hyltenstam (eds.) Hamburg: Signum-Verl. 1994. pp. 139-160.

da escrita, da leitura e da oralização da criança surda, (SKUTNABB-KANGAS loc. cit.). Nesse ponto é possível se perceber a força influenciadora do Oralismo mesmo dentro do Bilingüismo.

O terceiro método, ou bilingüismo diglössico, que é o ensino e o uso de uma língua oral-auditiva e de uma língua de sinais à criança surda sem que a língua de maior prestígio deforme a estrutura da outra de menor prestígio, surgiu como consenso de melhor alternativa na educação lingüística de surdos no *Primer Encuentro Latinoamericano de Investigadores de los Lenguajes de Señas de los Sordos*, em Montevideú, no ano de 1986, sendo discutido e enfatizado pela mesa redonda sob o tema Bilingüismo e Surdez, por ocasião do I Encontro Nacional de Lingüística Aplicada, na Universidade Estadual de Campinas, mais tarde, naquele mesmo ano.

2.3.3.1 O Bilingüismo diglössico.

O método do bilingüismo diglössico, em oposição ao bimodalismo (Cf. item 2.2.2), recomenda que na escola o ensino de cada disciplina seja através da língua de sinais e que a estrutura da língua de sinais seja ensinada ao aluno surdo bem como aos familiares dele e ao *staff* da escola.

Atente-se para o fato de que a língua oral-auditiva e a língua de sinais ensinadas são usadas em separado e não concomitantemente como no bimodalismo, pois:

(...) devido à falta de audição, requerem (os surdos) educação especial bilíngüe. O Bilingüismo é o diglössico, isto é, o uso em separado de duas línguas, mesmo que se modalidades diferentes, cada uma em situações distintas. A Língua de Sinais será usada em todas as situações em que se refere à escrita e à leitura, onde ela pode ser o meio, mas não o objetivo. A língua oral será ensinada enquanto segunda língua e será o veículo de informação da tradição escrita. (FERREIRA BRITO, op. cit., p. 65).

Logo, o bilingüismo diglössico não constitui uma técnica a serviço da oralização de surdos. Nessa técnica a língua de sinais é usada como meio de ensino das disciplinas escolares, como meio de aprendizagem de uma língua escrita com o estatus de L2 para o aluno surdo buscando-se promover o desenvolvimento psicossocial e cognitivo plenamente. No Bilingüismo diglössico a língua de sinais é ensinada na escola do aluno sem que haja interferências em sua estrutura e gramática.

A tudo dito acima é possível se acrescentar que o Bilingüismo, mais especificamente o bilingüismo diglössico, procura através do ensino e aprendizagem de uma

L2 desconstruir o **ideal ouvintista**, o que se chama desde a década de 1990, de **audismo**.

Lane (1992, p. 43) conceituou o termo audismo como sendo:

(...) a instituição coletiva para tratar com pessoas surdas, tratar com eles fazendo declarações sobre eles, autorizando opiniões, descrevendo-os, ensinando sobre eles, regulando onde vão às aulas e, em alguns casos, onde vivem; em suma, audismo é o modo ouvinte de dominação, reestruturando, e exercendo autoridade sobre a comunidade surda. Isso inclui profissionais tais como administradores de escolas para crianças surdas e de programas de treinamento para adultos surdos, intérpretes, e alguns audiologistas, psicólogos, psiquiatras bibliotecários, pesquisadores, assistentes sociais, e especialistas em próteses auditivas.⁵⁰

Lane credita a criação do termo audismo ao escritor e atual professor adjunto, surdo, do Departamento de Comunicação e Estudos em Educação da *University of Califórnia, San Diego* (UCSD), Tom Humphries, que o cunhou para sua tese de doutoramento em 1977.

Segundo nota da Universidade Gallaudet⁵¹ o termo foi aplicado originariamente para indicar atitudes e práticas individuais, contudo Lane e outros (PELKA, 1997; ZAK 1996; HUMPHREY e ALCORN 1995) alargaram o campo conceitual do termo para incluir atitudes e práticas institucionais e grupais de opressão aos surdos. Segundo a Gallaudet as pessoas ouvintes ou mesmo surdas que praticam o audismo são chamadas de **audistas**.

No Brasil, Skliar (1997 apud LUNARDI 2005, p. 158) cunhou o termo **ouvintismo**⁵², provavelmente em analogia com o termo **audismo**, para se referir aos mecanismos de colonização curricular nas escolas de surdos onde há uma “(...) subordinação de todo o currículo ao ensino da oralidade”, e para “descrever o domínio dos ouvintes sobre os surdos”, Skliar (1997 apud LOPES, 2005, p. 114). Ao contrário de Humphries, Skliar é ouvinte sendo também professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

⁵⁰ Tradução livre do excerto: (...) *the corporate institution for dealing with deaf people, dealing with them by making statements about them, authorizing views of them, describing them, teaching about them, governing where they go to school and, in some cases, where they live; in short, audism is the hearing way of dominating, restructuring, and exercising authority over the deaf community. It includes such professional people as administrators of school for deaf children and of training programs for deaf adults, interpreters, and some audiologists, speech therapists, otologists, psychologists, psychiatrists, librarians, researchers, social workers, and hearing aid specialists.*

⁵¹ Disponível em <<http://www.library.gallaudet.edu/deaf-faq-audism.shtml>> Acesso em 15 nov 2007.

⁵² Para maiores detalhes sobre “ouvintismo” ver: SKLIAR, Carlos. **A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos**. In: AZEVEDO, José Clóvis de, SANTOS, Edmilson dos, e SILVA, Luis Heron da (Orgs). **Identidade social e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997.

É interessante atentar para o fato de que a atitude audista não parte apenas dos ouvintes, mas dos surdos também, ou seja, a minoria surda passa a acatar os discursos da maioria ouvinte, porque não têm mais, ou nunca tiveram a chance de ter, uma identificação positiva com a surdez o que os faz querer serem iguais aos ouvintes e muitas vezes renegarem a própria língua de sinais, ou seja, a partir de um determinado momento a cultura minoritária começa a se identificar com a cultura majoritária, desconsiderando a própria cultura.

2.4 Dois modelos de propostas bilíngües bem-sucedidos dão exemplo de humanidade e saem da teoria para a vida.

Apenas dois modelos parecem ser verdadeiramente bem-sucedidos, conhecidos e documentados, sendo um deles na Escandinávia e o outro modelo está aqui mesmo na América do Sul. Esses modelos são semelhantes, porém apesar de seguirem a abordagem bilíngüe de educação de surdos eles mantêm algumas características que os individualizam uma vez que para o bilingüismo a educação de surdos deve se adequar, também, ao contexto de cada comunidade surda na qual se está implantando essa filosofia de educação de surdos.

Isso na verdade faz bastante sentido, pois de outra forma se estaria copiando indiscriminadamente, ou mesmo se apresentando um modelo de educação que contempla uma comunidade sinalizante⁵³ distante em muitos sentidos que não apenas o espacial, mas também distante culturalmente, politicamente, socialmente etc. Dessa forma acredita-se estar prevenindo-se prováveis hegemonias, agora no campo da abordagem, a exemplo do que aconteceu antes com a Comunicação Total.

Os países que adotaram a abordagem bilíngüe são a Suécia e a Venezuela e em ambos a abordagem oralista é tida como uma imposição social de um grupo lingüisticamente majoritário sobre um outro grupo lingüisticamente minoritário, quer dizer, a hegemonia da comunidade ouvinte sobre a comunidade surda.

Infelizmente ainda hoje o Oralismo e os métodos do bimodalismo e do Português sinalizado, oriundos da Comunicação Total, ainda imperam no sistema educacional brasileiro, e graças a isto, só foi possível descrever, e assim mesmo, sucintamente algumas experiências que contemplassem o Bilingüismo e que foram levadas a cabo em alguns pontos do país

⁵³ Comunidade sinalizante é um termo que ainda não existe e foi cunhado aqui para ser entendido com um sentido próximo de comunidade de fala, para se referir a uma comunidade de surdos que fazem uso de alguma língua viso-espacial e contrapartida às comunidades de ouvintes que fazem uso de uma língua oral-auditiva.

2.4.1 O pioneirismo do programa bilíngüe da Suécia.

Wallin⁵⁴ (1990 apud QUADROS, 1997, pp. 34-35) informa que a Suécia começou a implantar seu bilingüismo em 1981, data em que o parlamento sueco aprovou a lei que determinava o bilingüismo, língua de sinais sueca e sueco, nas escolas de surdos sendo que em 1983, o novo currículo nas escolas de surdos, contemplando o ensino do sueco e da língua de sinais sueca, estava totalmente implementado, portanto na Suécia as mudanças foram implantadas paulatinamente num período de dois anos.

Segundo o autor, o sueco, para o surdo, tem função formal primordialmente para a leitura e a escrita e em segundo plano para a leitura labial e a fala. O ensino está sistematizado com a aprendizagem calcada na comparação entre expressões lingüísticas da língua de sinais sueca e a estrutura e gramática do sueco. A leitura e a escrita são ensinados ao surdo também através da língua de sinais sueca.

Sobre o ensino da leitura, os alunos lêem o texto em sueco e, para mostrar sua compreensão, recontam-no em língua de sinais sueca. Logo após, o professor discute a compreensão e a estrutura do texto.

No que tange à escrita os surdos usam-na para demonstrar sua habilidade nessa língua, procurando organizar idéias e observar a estrutura do sueco. Em seguida o professor discute com o aluno seus erros, razões desses erros e as razões do uso de determinadas formas do sueco, como também, do uso do sueco de determinadas formas, tudo no intuito de promover o desenvolvimento de habilidades lingüísticas e metalingüísticas.

A proposta curricular escolar envolve, ainda, o ensino da gramática da língua de sinais, do alfabeto nacional de sinais e dos alfabetos de outras línguas de sinais, mormente os alfabetos de línguas de sinais nórdicas, e o acesso à informações gerais sobre organizações nacionais e internacionais de surdos.

A fala é tida como elemento complementar à proposta bilíngüe curricular, quer dizer, como um aspecto a ser desenvolvido de acordo com as condições individuais de cada surdo. O aluno deve ter compreensão do que estiver desenvolvendo nas atividades de pronúncias e essas atividades não devem ser combinadas com outras disciplinas do currículo.

⁵⁴ WALLIN, B. A. L. *Os surdos e o Bilingüismo*. GELES, n° 5, ano 4. UFRJ, 1990.

2.4.2 O arrojado modelo bilíngüe da Venezuela.

Segundo Sánchez⁵⁵ (1990 apud QUADROS, op. cit. pp. 35-36), a Venezuela, no ano de 1990, ao contrário da Suécia, implantou seu programa bilíngüe de uma só vez em todas as escolas ao mesmo tempo em que formava grupos interdisciplinares compostos de lingüistas, psicólogos e pedagogos para servirem de ponte entre a teoria e a prática, esses grupos lidando diretamente com os professores.

A proposta venezuelana foi idealizada partindo-se do pressuposto de que os surdos compõem uma comunidade minoritária com valores, cultura e língua natural próprios e que, portanto, deveriam desenvolver e adquirir linguagem através da sua própria língua, a Língua de Sinais Venezuelana (LSV), sem descuidar do ensino do castelhano escrito, tudo feito dentro de metodologias de ensino de segunda língua.

De acordo com estatísticas venezuelanas, cerca de 95% das crianças surdas da Venezuela são filhas de pais ouvintes. Conclui-se, a partir desse dado, que o ambiente familiar não é o mais adequado para o desenvolvimento lingüístico dessas crianças, que em fase de aquisição, de linguagem necessitam de contato com surdos que dominam uma língua de sinais. Essas crianças, desde que surdas profundas e bilaterais, interagem com todos na família mediante o que se chama de sinais domésticos, ou seja, sinais que não compõem a língua de sinais da comunidade surda daquele país, pois são convencionados geralmente pela família, ou pelo surdo, para que possam estabelecer uma comunicação enquanto o grupo familiar adquire, ou não, a língua de sinais da comunidade surda. Não se está levantando-se a velha questão filosófica da naturalidade ou convencionalidade da língua, mas tão somente se apontando como se dá a interação lingüística na família antes da aquisição da língua de sinais propriamente dita.

Esses sinais ajudam em casa, mas existem, sobretudo devido à falta de contato ou acesso à língua de sinais daquela comunidade, tanto da parte do filho surdo quanto dos pais ouvintes por várias razões como, por exemplo, desconhecimento de que exista uma língua de sinais, descaso com essas línguas de sinais, não existência de identificação positiva com a condição de surdo, falta de uma comunidade surda organizada etc.

⁵⁵ SÁNCHEZ, C. M. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas: Impresión CEPROSORD, 1990.

Sendo assim, o modelo venezuelano incumbe a escola de proporcionar esse ambiente lingüístico de desenvolvimento para que aqueles alunos surdos desenvolvam a linguagem com igualdade de condições a de qualquer aluno ouvinte da escola. São metas da escola bilíngüe venezuelana de acordo com Sánchez (op. cit. apud QUADROS loc. cit.):

- Garantir o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e do indivíduo surdo prestigiando sua língua natural, a de sinais;
- Assegurar o desenvolvimento da personalidade através da interação com adultos surdos;
- Garantir que a criança surda construa uma teoria de mundo através de sua própria língua e da interação com adultos surdos, e;
- Assegurar o acesso aos conteúdos escolares.

Logo se vê que o modelo venezuelano se distingue do sueco por contornar a burocracia tradicional, que envolve esse tipo de assunto, quando da implantação de uma vez só do seu modelo em todas as escolas que atendiam alunos surdos, e quando da criação de equipes interdisciplinares para o acompanhamento da experiência e mediação entre teoria e prática junto aos professores que lidam com alunos surdos.

Um outro critério de distinção entre os modelos sueco e venezuelano é que nesse último a proposta curricular não contempla a fala como atividade complementar sendo a língua escrita mais valorizada do que a língua oral e, conseqüentemente, se dedica mais tempo ao seu ensino. A família, se desejar, deve procurar esse tipo de atendimento fora da escola, mesmo se os seus filhos não forem surdos profundos bilaterais, quer dizer, sejam filhos com perdas auditivas de algum grau.

2.4.2.1 Sobre a possível interação entre terapia de fala e ensino de língua.

É possível que um programa de educação bilíngüe contemple o ensino da modalidade oral da língua desde que o aluno tenha condições individuais para a aprendizagem dessa modalidade, ou seja, o aluno tenha surdez unilateral - surdez de um dos ouvidos – ou tenha perdas auditivas em ambos, ou seja, surdo unilateral e também tenha perda auditiva no outro, mas faça uso de prótese auditiva. Esses alunos têm algum acesso á língua oral e conseguem falar devido a esse acesso.

Porém os alunos completamente surdos não têm esse mesmo acesso e privá-los da aprendizagem de uma língua de sinais, como pretendem alguns fonoaudiólogos com o argumento duvidoso de que as línguas de sinais interferem de maneira negativa na aprendizagem da fala, significa retardar o desenvolvimento lingüístico desses alunos. Pode-se dizer que a terapia de fala que proíbe a aprendizagem de uma língua de sinais acarreta prejuízos para a educação lingüística que deve ser feita na escola, logo terapia de fala e ensino de língua são duas coisas distintas, sim, mas que poderiam se complementar dentro das condições individuais de um sujeito visto como aluno surdo e não como um paciente em tratamento.

Pode-se aqui fazer uma pequena distinção entre falar plenamente e articular umas poucas palavra aprendidas pelo adestramento do aparelho fonador através de anos de terapia de fala. É perfeitamente possível um surdo profundo e bilateral⁵⁶ aprender a articular um certo montante do léxico de uma língua visual-auditiva com um certo conhecimento e entendimento do significado/sentido dessa amostra em alguns contextos e isso é bom.

2.4.3 Algumas experiências brasileiras em matéria de educação de surdos.

O Brasil não possui um modelo de proposta bilíngüe estabelecido e os poucos relatos conhecidos se referem à experiências isoladas como as descritas por Quadros (1997, pp. 37-40), a saber: o uso da informática dentro de uma proposta bilíngüe que foi realizada no Centro de Educação da Universidade Federal do Pernambuco; e o de desenvolvimento de Libras e reeducação da Língua Portuguesa entre crianças de quarta e quinta séries da Escola Municipal de Ensino Fundamental Helen Keller em Caxias do Sul - RS, ambas na década de 1990.

A partir da publicação da Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002, a Lei Libras, e do subsequente decreto que a regulamenta, Decreto Federal 5.626 de 22 de dezembro de 2005, as secretarias de educação em seus respectivos estados têm adotado paulatinamente o concurso de intérpretes de sinais em sala de aula para a interpretação das aulas em tempo real em classes chamadas de inclusivas, que são classes regulares sem a menor adaptação curricular, na qual estão presente muitas das vezes, alunos ouvintes, surdos, com Asperger, paralisia cerebral e muitas vezes até com alunos que são acompanhados pelo conselho tutelar

⁵⁶ Surdo dos dois ouvidos ou com perda auditiva nos dois ouvidos.

por estarem em liberdade assistida, como é bem comum em Brasília e satélites, sem falar nos hiperativos etc.

A abordagem Oralista, clínica, ainda está profundamente enraizada no sistema educacional do Brasil como um todo, assim como em outros setores da sociedade, veja o caso do CEAL-LP, Centro Educacional da Audição e Linguagem – Ludovico Pavoni, em Brasília, cuja proposta é a reabilitação de surdos, com ênfase marcada na oralização.

Para tanto o CEAL-LP lança mão de clínica fonoaudiológica, estimulação precoce da fala e terapia da fala. Esses dois últimos revelam um contra-senso quando aplicados em surdos severos ou profundos, uma vez que se sabe que a reprodução do som não implica aquisição ou aprendizagem de língua oral.

E eis a razão de muitos surdos articularem sons de maneiras tão estranhas aos ouvintes é que a surdez não permite a assimilação dos sons articulados e sem essa percepção não é possível reproduzir sons bem articulados ou eufônicos como o fazem falantes ouvintes.

2.4.3.1 O modelo de educação inclusiva do Distrito Federal.

No Distrito Federal o modelo inclusivo de educação foi implantado pela Lei Distrital 3.218, de 18 de novembro de 2003, que implantava e apontava o entendimento acerca do que é Educação Inclusiva:

Art. 1º Fica estabelecido o modelo de Educação Inclusiva em todas as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, entende-se por Educação Inclusiva o atendimento a todas as crianças em escolas do ensino regular, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades, ressalvados os casos nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança ou quando necessário para o bem-estar da criança.

Seguindo o exemplo deixado pela Lei Libras a regulamentação da lei veio um pouco mais tarde na forma do Decreto Distrital 26.293 de 05 de outubro de 2005, que além de instituir a Escola Inclusiva e o Serviço de Apoio, mantinha as Escolas Especializadas (as chamadas Escolas Especiais) no sistema público de ensino, nos seguintes termos:

Art. 1º A Educação Inclusiva compreende o atendimento a todas as crianças, com deficiência ou não, em escolas comuns, respeitando-se suas diferenças e atendendo suas necessidades, ressalvados os casos em que a educação nas classes comuns não possa satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança ou quando necessário para o seu bem-estar.

(...)

Art. 3º As escolas especializadas deverão ser mantidas visando o atendimento complementar a alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas comuns da Rede Pública de Ensino ou para atendimento exclusivo àqueles cujas condições não lhes permitam, no momento, beneficiar-se da escola comum.

Parágrafo Único. O atendimento exclusivo será ofertado, prioritariamente, a alunos entre 0 (zero) a 21 (vinte e um) anos, com carga horária e dias letivos idênticos aos da escola comum ou em atendimento diferenciado com dias letivos e carga horária específicos, conforme possibilidades físico-motora, cognitiva e social do educando, de forma a garantir o seu bem-estar e o seu desenvolvimento global.

(...)

Art. 5º O Projeto Pedagógico das escolas da Rede Pública de Ensino deverão contemplar, em consonância com as orientações pedagógicas oficiais, as estratégias necessárias à implementação da Educação Inclusiva, dentre elas:

- I – Sistema de Apoio Especializado, caracterizado pelo conjunto de ações pedagógicas capazes de atender às especialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e de toda a comunidade escolar, podendo ser realizado nas Classes Especiais, Classes de Integração Inversa, Salas de Apoio/Recurso, Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual e Auditivo e Escolas Especializadas;
- II – adaptações curriculares que possibilitem ao aluno com necessidades educacionais especiais participar do currículo comum de ensino, respeitando sua individualidade e seu próprio; (sic)
- III – procedimentos e instrumentos de avaliação adequados às possibilidades dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- IV – organização específica de sua estrutura e funcionamento para atender às necessidades educacionais de todos os alunos participantes da Educação Inclusiva.

Sendo assim, o Distrito Federal conta com escolas de Ensino Especial e escolas de Ensino Inclusivo. As chamadas Escolas Inclusivas são todas de Ensino Fundamental e do Ensino Médio e, no que toca ao atendimento de alunos surdos e de alunos com perdas auditivas, contam com a atuação de professores não-regentes cuja função é interpretar simultaneamente seis aulas por dia, cinco dias por semana para a Libras.

Tais professores são oriundos das diversas licenciaturas e aprenderam a Libras em cursos livres e/ou com o contato com alguma comunidade surda. Trabalham sempre em companhia de um outro professor, dessa feita regente, que ministra suas aulas para os alunos ouvintes da turma de inclusão. Há de se destacar que ainda não há adaptação curricular nas escolas inclusivas, portanto os alunos surdos “aprendem” pelo currículo dos alunos surdos, com a diferença de que contam com o concurso de professores-intérpretes e do Serviço de Apoio em turno contrário que nas Escolas Inclusivas funcionam como Salas de Apoio/Recurso.

O Serviço de Apoio nas Escolas Inclusivas (Salas de Apoio/Recurso) que atende em turno contrário existe no Ensino Médio e no Ensino Fundamental das escolas públicas do Distrito Federal. Dessa forma, por exemplo, se os alunos surdos assistem aula na turma inclusiva pela manhã, à tarde eles retornam à escola para que outros professores, ouvintes,

com conhecimento de Libras, em algumas escolas são os mesmos professores que interpretam nas turmas de inclusão, auxiliem, entre outras atividades, na confecção e organização de trabalhos, resolução de exercícios e para o reforço também.

No Serviço de Apoio, os professores dão atendimento por áreas afins do conhecimento, assim, o professor de Biologia presta atendimento, também, em Química; o professor de Física presta atendimento, também, em Matemática e daí por diante. Não obstante, nem sempre a escola funciona dessa maneira. É possível se ver, por exemplo, professores de Língua Portuguesa prestando atendimento em Matemática e outras disciplinas ou mesmo um outro professor prestando atendimento em áreas para as quais não está habilitado, o que compromete tanto o ensino quanto a aprendizagem.

As Escolas Especiais ou Especializadas funcionam em regime complementar, como uma espécie de clínica terapêutica, ou ainda atendendo àqueles que, por alguma razão, não podem ou não conseguem freqüentar uma classe de inclusão. Nessas escolas não há a cooperação de tradutores de sinais, embora haja professores com conhecimento de Libras, pois as aulas são ministradas por esses mesmos professores de acordo com as disposições individuais de cada aluno.

O modelo descrito nessa seção não pode ainda ser considerado um modelo bilíngüe de educação de surdos se comparado com os modelos suecos e venezuelanos descritos nas seções (2.3.1 e 2.3.2). De fato o modelo de educação inclusiva do Distrito Federal precisa avançar em muitos pontos que não apenas estratégias de acesso ao currículo regular e adoção de um tradutor de sinais para a turma. A escola que se pretende inclusiva, no que diz respeito à educação de surdos, deve no mínimo promover a Libras entre surdos e ouvintes, pelo menos, dentro de suas instalações.

2.4.3.2 Educação inclusiva e sua relação com o currículo regular.

Embora o Decreto Distrital 26.293 de 05 de outubro de 2005, apresentado na seção (2.3.3.1), recomende a adaptação curricular em seu Art. 5º, inciso I, o que se pode observar nas escolas e classes inclusivas é que as duas únicas adaptações feitas são a presença de um professor intérprete de sinais para fazer traduções simultâneas Português/Libras/Português e a adoção do Serviço de Apoio (Salas de Apoio/Recurso) em turno contrário. Sobre o fato de o aluno surdo ter seu tempo quase que integralmente

empenhado com a escola em função da surdez, Lopes (2005, p. 113) se pronuncia da seguinte maneira:

Todo o envolvimento do aluno surdo com sua educação e pseudo-recuperação acaba envolvendo o tempo integral do sujeito. Por exemplo: pela manhã – o surdo deve passar pela fonoaudióloga, muitos deles, depois disso, vão para uma aula de reforço pedagógico e, algumas vezes por semana, passam em sessões com a psicóloga e o otorrino; pela tarde – os surdos enfrentam a sala de aula; à noite – fazem as tarefas escolares e cansados vão dormir. O envolvimento dos surdos dentro da “instituição escolar totalizante” colabora, entre outros elementos, para que esses desenvolvam identidades subalternas (SILVA, 1997, p. 18)⁵⁷, que dificultam a organização cultural.

Por essa razão a autora se pronuncia a favor de uma escola de surdos e não de uma escola inclusiva. No sentido de que a escola inclusiva nos padrões do Distrito Federal toma, também, a maior parte do tempo de seus alunos surdos, então pode-se dizer que é um modelo de inclusão totalizante. É comum ver alguns alunos surdos do Ensino Médio dessa situação para os seus intérpretes, principalmente aqueles alunos que precisam trabalhar ou estão estagiando porque fatalmente os seus horários de trabalho ou estágios se chocam com o de atendimento no Serviço de Apoio (Sala de Apoio/Recurso). Nesses momentos a resposta da escola é categórica e intransigente: não podem fazer nada.

Perceba-se, ainda, que o referido decreto ressalte que as adaptações devem possibilitar que o aluno participe do currículo comum de ensino, mas esse currículo está perpassado pela ótica ouvintista (Cf. seção 2.2.3.1), e mesmo o apoio de um professor intérprete em classe não descaracteriza essa ótica uma vez que o currículo é comum, ou melhor dizendo, é de base nacional. Por isso é que se diz que os professores das classes de inclusão estão ministrando aulas para seus alunos ouvintes e não para os seus alunos surdos da mesma turma.

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura SEESP/MEC (2006, p. 61), ao se referirem às adequações do currículo, discriminam que:

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam a

⁵⁷ SILVA, Tomaz. **A poética e a política como representação**. (Artigo inédito). Porto Alegre, 1997.

planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem:

- O que o aluno deve aprender;
- Como e quando aprender;
- Que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem;
- Como e quando avaliar o aluno.

Segundo a Secretaria de Educação Especial, o currículo regular, quando necessário poderá ser adequado às necessidades especiais do aluno. Desde que o currículo vigente não se descaracterize ele poderá ser alterado, ampliado e isso lhe confere um caráter dinâmico, pois essas modificações “são facilmente realizadas pelo professor no planejamento normal das atividades docentes e constituem pequenos ajustes dentro do contexto normal de sala de aula”, (SEESP/MEC, op. cit. p. 62).

Isso tudo, parece muito bom a princípio, porém cabe aqui a seguinte questão: qual a concepção de diferença imanente à idéia de adaptação? Lunardi (op. cit. p. 166) faz a seguinte distinção entre a diferença construída historicamente e a diferença constituída a partir da idéia de déficit e a relação dessas idéias com o currículo, não mais regular, mas multicultural:

A possibilidade de elaboração de um currículo multicultural na educação de surdos/as precisa ser construída a partir da idéia de diferença, não aquela diferença que constitui o/a surdo/a a partir de um déficit, de uma perda. Essa concepção somente é capaz de *adaptar* os conteúdos curriculares. O que se está discutindo é a idéia de um currículo que seja capaz de ver a surdez como uma diferença construída historicamente, a partir de uma determinada cultura, onde se instauram relações de poder e ideologia. (Itálico no original)

Noutras palavras o currículo regular é um currículo criado por ouvintes e para ouvintes, ou seja, o grupo majoritário ouvinte arrolou para si o privilégio de representar outros grupos, no caso o grupo minoritário de surdos. O currículo regular é um currículo monocultural que apenas reflete uma parcela da sociedade. Adaptar, nesse contexto, significa amenizar as diferenças por meio de adequações de objetivos, de conteúdos, da temporalidade, da avaliação, da metodologia, da didática de ensino.

Uma vez que um currículo regular não trabalha com a idéia de convivência das diferenças entre culturas diferentes e desiguais, surdos e ouvintes, a autora propõe a possibilidade de concepção e elaboração de um currículo multicultural, pois do contrário o que se tem, na verdade, é uma “socialização forçada de uma cultura particular – dos ouvintes – baseada na exclusão dos valores e práticas do grupo de surdos/as”, (op. cit. p. 165). Essa

possibilidade democratizaria a formação escolar de grupos culturais em situação de contato de língua.

A educação inclusiva tal qual é praticada hoje, mesmo que na forma da lei e das normas do MEC, precisa ser repensada, uma vez que não respeita as diferenças. O que se está fazendo é tentando-se reabilitar os diferentes para uma educação concebida para os grupos majoritários da sociedade. Tomando-se o caso dos surdos enquanto aprendizes de LP2, um parâmetro de partida para a educação lingüística inclusiva poderia ser o proposto pelo Bilingüismo diglössico, ou seja, o de se ensinar as línguas de sinais não apenas para os alunos surdos como para todo o *staff* da escola com o diferencial de que os surdos receberiam aulas de LP2 em classes exclusivas para essa finalidade retornando a classe inclusiva com professores regente e intérprete de sinais para as aulas das outras disciplinas do currículo. Ressalte-se que isso não é previsto pela legislação vigente, nem pelas normas do MEC, tampouco pelo próprio Bilingüismo diglössico, contudo pode-se falar, nos termos descritos neste parágrafo, num ensino científico de LP2 para aprendizes surdos.

2.4.4 O Brasil se destaca pela atenção dada à formação de professores e tradutores-intérpretes de níveis médio e superior.

Há de se destacar duas iniciativas brasileiras no âmbito do ensino superior, a saber: o Letras-Libras 2006 e 2008, e o ProLibras 2006, 2007 e 2008. O Letras-Libras e o ProLibras são programas de iniciativa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que contam com o apoio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) cujas aulas são ministradas na modalidade de Ensino a Distância (EaD), com um mínimo de trinta por cento das aulas presenciais.

Na primeira versão do Letras-Libras foram ofertadas quinhentas vagas de Licenciatura destinadas a: (i) instrutores surdos de Libras certificados; a (ii) surdos fluentes em Libras; e a (iii) fluentes em Libras, essas vagas eram prioritariamente destinadas aos candidatos surdo podendo o candidato ouvinte usufruir delas desde que não houvesse candidato surdo contemplado, entendia-se que dessa forma se estaria democratizando o acesso de surdos ao ensino superior, sendo as vagas distribuídas entre os seguintes pólos de ensino:

Quadro 1: relação entre vagas e pólos, Letras-Libras 2006

Pólos de Ensino	Vagas Oferecidas
Brasília (UnB)	55
Florianópolis (UFSC)	60
Fortaleza (UFCE)	55
Goiânia (CEFET-GO)	55
Manaus (UFAM)	55
Rio de Janeiro (INES)	55
Salvador (UFBA)	55
Santa Maria (UFSM)	55
São Paulo (USP)	55

Já na segunda versão foram ofertadas novecentas vagas de Licenciatura e Bacharelado abertas a surdos e ouvintes que quisessem participar, porém candidatos surdos só concorreriam à classificação ao curso de Bacharelado se restassem vagas após a classificação dos candidatos ouvintes e os candidatos ouvintes só concorreriam à classificação ao curso de Licenciatura se restassem vagas após a classificação dos candidatos surdos. Assim como o número de vagas o número de pólos de ensino também cresceu ficando a distribuição feita da seguinte forma:

Tabela 2: relação entre vagas e pólos, Letras-Libras 2008.

Pólos de Ensino	Vagas Oferecidas	
	Licenciatura	Bacharelado
Belém (UEPA)	30	30
Belo Horizonte (CEFET-MG)	30	30
Brasília (UnB)	30	30
Campinas/SP (UNICAMP)	30	30
Curitiba (UFPR)	30	30
Dourados/MS (UFGD)	30	30
Florianópolis (UFSC)	30	30
Fortaleza (UFC)	30	30
Goiânia (CEFET-GO)	30	30
Natal (CEFET-RN)	30	30
Porto Alegre (UFRGS)	30	30
Recife (UFPE)	30	30
Rio de Janeiro (INES)	30	30
Salvador (UFBA)	30	30
Vitória (UFES)	30	30

Na primeira versão do Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino da Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação da Libras/Português/Libras, denominado ProLibras, somente foram aceitos candidatos ouvintes com nível médio completo para atuar como intérprete de sinais em salas de aula da educação básica, e candidatos com nível superior completo para atuarem como intérprete de sinais em salas de aula do ensino superior.

Apenas candidatos ouvintes poderiam concorrer à Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Português/Libras, enquanto tanto ouvintes quanto surdos com nível médio ou superior completo poderiam concorrer à Certificação de Proficiência no Uso e no Ensino da Libras para atuarem como instrutores de Libras nos cursos de formação continuada, nos cursos profissionalizantes, nos cursos livres⁵⁸ e no ensino médio, e como professores de Libras no ensino médio e superior também. A segunda versão (2007) mudou essa configuração e hoje tanto candidatos surdos como ouvintes passaram a concorrer à Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Português/Libras em igualdade de condições.

O Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras tem o objetivo de formar professores de Libras L1/L2, por sua vez bilíngües, e tradutores-intérpretes para o Português e a Língua de Sinais Brasileira e procura atender os Arts. 4º e 5º, do Capítulo III do Decreto 5.626/05 que dispõem, respectivamente, que:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

(...)

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

Dá para perceber a partir dos artigos apontados acima que a proposta do Letras-Libras é formar professores de língua que sejam bilíngües para o Português e para a Libras, ou seja, levar o Bilingüismo para a Licenciatura. Porém ficam algumas questões: com professores bilíngües as turmas inclusivas continuarão existindo? Ou se passará a ter classes especiais apenas para o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos?

2.4.4.1 Sobre a necessidade do Prolibras para a inclusão lingüística.

O Prolibras tem o objetivo de procurar suprir três carências da educação que são a falta de tradutores-intérpretes de Libras para atuarem na educação básica, no ensino superior e em eventos diversos, bem como a falta de instrutores e professores de Libras para atuarem na

⁵⁸ Programas educacionais desvinculados do sistema regular de ensino e destinados ao desenvolvimento de competências para o trabalho. Esses cursos dispensam autorização de funcionamento por parte da CAPES ou MEC e conferem certificado.

educação infantil, no ensino médio, na educação superior, no ensino profissionalizante, na educação continuada e em cursos livres.

O Prolibras tem prazo de dez anos para cumprir suas metas, pois se espera que antes disso as Universidades, os cursos profissionalizantes e a formação continuada já tenham se organizados para continuarem com a formação desses profissionais, assim o Prolibras procura atender ao Art. 7º, do Capítulo III, bem como aos Arts. 17 e 20, do Capítulo V, do Decreto 5.626/05, que doutrinam respectivamente:

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, 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;

II - instrutor de Libras, 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;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

(...)

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

(...)

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Como se pode ver o Prolibras não descarta, tampouco substitui o curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras. Ele, sim dá um suporte até que as primeiras turmas do Letras-Libras se formem, o que deverá ocorrer nos próximos dois anos, até o ano de 2010.

Depois disso, o Prolibras continuará operacional até o ano de 2016, que é a data limite para que todas as instituições de ensino superior tenham reformulado e adequado seus programas de graduação e pós-graduação para a formação, no ensino à distância ou presencial, de professores, tradutores-intérpretes, pedagogos, fonoaudiólogos que demonstrem competências e habilidades para a formação bilíngüe de alunos em situação de contato de duas línguas de modalidades tão distintas, que são a Libras e língua Portuguesa.

2.5 Brasil, um país multilíngüe também em se tratando de sinais.

O Brasil reconhece como sua Língua de Sinais a Libras⁵⁹ e a Língua de Sinais Urubu-Kaapor⁶⁰, que é a língua de sinais da comunidade indígena Urubu-Kaapor, no sul do Maranhão. Mais recentemente a revista Nova Escola (2007, n° 208, p. 51), divulgou uma pesquisa de mestrado, de autoria da pesquisadora Marisa Giroletti, na qual ela desenvolve um glossário, naquele momento com cerca de cinquenta termos, do que a pesquisadora chama de Sinais Kaingang da Aldeia (SKA).

Marisa Giroletti, pesquisadora na área de processos inclusivos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), acredita que o SKA é uma linguagem gestual e visual que está em formação e poderá se consolidar como língua dependendo para tanto: “de uma política lingüística que incentive a sua manutenção e das condições sociais, como o contato entre surdos.” (Ibid. Id.).

Sobre a situação de línguas como a SKA, a coordenadora do curso de Libras da UFSC, Ronice Müller de Quadros declara que: “É da natureza desse tipo de expressão se misturar a outras e caminhar par uma consolidação cada vez mais complexa ou morrer.” (Ibid. Id.).

No Brasil há em torno de duzentas e dez línguas faladas. Dessas, cerca de cento e noventa são indígenas e cerca de vinte são provenientes de imigração⁶¹, porém não há um levantamento das línguas sinalizadas no Brasil. Sabe-se apenas que há a Libras, sinalizada por brasileiros não-índios, há também a Urubu-Kaapor, sinalizada por índios do sul do Maranhão, sabe-se agora também que há a possibilidade de existir uma outra língua de sinais indígena sinalizada por índios Kaingang, em Ipuçu, a quinhentos quilômetros de Florianópolis, e o que se pode dizer sobre as línguas de sinais usadas por surdos oriundos de outros países e que residem no Brasil agora, por enquanto nada.

⁵⁹ Também chamada nas décadas de 1980 e 1990 como Línguas de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB), pela pesquisadora brasileira Lucinda Ferreira.

⁶⁰ Também conhecida na década de 1990 por Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), pela pesquisadora brasileira Lucinda Ferreira, e nas décadas de 1960 e 1970 por Língua de Sinais Urubu, pelos pesquisadores canadenses J. Kakumasu e K. Kakumasu, respectivamente.

⁶¹ Disponível em: http://www.centraljuridica.com/materia/1338/diversos/livro_de_registro_das_linguas_faladas_no_brasil_pode_ser.html. Acesso em: 10 set 2008.

2.5.1 Multilingüismo e educação no Brasil.

O Brasil não se reconhece ainda como um país multilíngüe no que tange às línguas oral-auditivas coexistentes em seu território, logo só é possível se inferir que as línguas viso-espaciais existentes aqui, por não serem conhecidas da maioria, não sejam reconhecidas como línguas coexistentes ou mesmo como línguas legítimas.

Esse fato traz conseqüências implícitas para a educação de surdos, pois já que os surdos índios têm direito de receber educação em sua língua de sinais, o surdo estrangeiro que agora reside no Brasil não teria o mesmo direito? A resposta parece deveras lógica o que remete à próxima questão. Se esses têm tal direito implícito, então como proceder à educação deles se o sistema de educação do Brasil não atenta para esse fato?

Quadros (2005, p. 26) comenta o que ela mesma chama de “política lingüística de tendência a “subtrair as línguas” que vigoram nos currículos da chamada educação inclusiva promovida pelas políticas educacionais no Brasil, tudo indica que se espera evitar a segregação promovendo a inclusão. Contudo o efeito é justamente o contrário e se acaba por promover a própria segregação na escola através do ensino de língua materna, ela diz:

(...) a idéia equivocada é de que uma língua leva ao não-uso da outra e, neste caso, “subtrai”. Assim, não é incentivado o ensino de línguas com qualidade, não é trazido para dentro do espaço escolar a multiplicidade lingüística brasileira. Pelo contrário, o ensino da língua portuguesa é quase exclusivo, uma vez que representa a língua “oficial” do país. As políticas públicas de educação são de “assimilação” não só lingüística, mas cultural também. Se o aluno não consegue assimilar um currículo em português organizado de uma determinada forma, ele é visto como não capaz. Este ainda é o modelo de escola inclusiva que temos em nosso país. (Aspas no original).

Depreende-se que, para o sistema público de ensino do Brasil, o ensino de qualidade de uma segunda língua, na escola inclusiva, levaria ao não-uso da língua oficial, o Português, depreende-se também que o aluno que não assimila esse currículo é tido como incompetente, pois passa a ser visto como não capaz. Ora, então para que se ensinar uma outra língua que não seja a portuguesa? E mais, como forma de se manter o atual estado das coisas se inculca que só não aprende língua portuguesa quem não quer.

No entanto, não parece razoável que o ensino de uma língua, ainda mais uma língua de modalidade tão distinta da língua Portuguesa, vá incentivar a segregação da língua oficial de um país, pelo menos não vai se o que se busca for a inclusão de verdade, sendo

assim continuando com o atual modelo inclusivo só se continuará fomentando a segregação que se pretende evitar.

Enquanto o receio infundado de se estar empurrando para escanteio a “última flor do Lácio, inculca e bela” não se poderá dar acesso aos conteúdos disciplinares da escola através das línguas próprias de cada minoria, no caso aqui os surdos, sejam índios, não-índios ou estrangeiros. Ademais se se pretende reformular o currículo escolar, o caminho começa pela língua de instrução da turma, que não sendo usuários do Português, só podem ter sua língua de instrução em sua língua materna, a de sinais, seja ela qual for.

2.6 Os possíveis interesses da Lingüística Aplicada em matéria de linguagem e surdez no Brasil.

Em recente levantamento feito na Biblioteca Digital da UNICAMP, através do seu sistema Nou-Rau de consultas, constatou-se que no Instituto de Estudos da Linguagem – IEL, que no Departamento de Lingüística Aplicada existe apenas uma dissertação de mestrado do ano de 1996, e cinco teses de doutorado: uma de 2008, três de 2006, uma de 2005 e outra de 2004, que abordam assuntos relacionados à linguagem e surdez. O Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da UNICAMP possui cinco áreas de concentração que são: (i) Teoria, Prática e Ensino de Tradução; (ii) Multiculturalismo, Plurilingüismo e Educação Bilíngüe; (iii) Língua Materna; (iv) Língua Estrangeira; e (v) Linguagem e Tecnologia.

A única dissertação do programa, que trata do assunto, a de 1996, está inserida na área de Teoria, Prática e Ensino de Tradução. Na área de Multiculturalismo, Plurilingüismo e Educação Bilíngüe estão inseridas na tese de 2008, duas teses de 2006 e uma tese de 2005, e por fim, na área de Língua Materna estão inseridas a outra tese de 2006 e a única tese de 2004. As áreas de Língua Estrangeira mais a área de Linguagem e Tecnologias não possuem dissertações ou teses que tratem de alguma questão relacionada à surdez e linguagem.

A dissertação do ano de 1996, o único estudo não-etnográfico, é a único que avalia a validade dos estudos das línguas de sinais sob a ótica da Lingüística sugerindo que estas línguas sejam entendidas como atos ilocucionários. A tese etnográfica de 2008 discute a interação social entre professor ouvinte que não sabe Libras, uma aluna ouvinte e a grande maioria de ouvintes monolíngües numa escola inclusiva, fazendo reflexões sobre surdez, língua de sinais e identidades surdas.

Todas as outras teses também são etnográficas, sendo que uma de 2006 levanta representações construídas por surdos adultos alunos do EJA/INES/RJ (Educação de Jovens e Adultos do Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro), por seus professores ouvintes, pelas professoras surdas e pelo monitor surdo sobre o Português e a Libras, e a outra, também de 2006, descreve relações estabelecidas com a Língua Portuguesa, com a Libras e com as culturas e identidades surdas e ouvintes em contexto de ensino e aprendizagem de Libras para adultos.

A terceira tese de 2006 identifica e descreve como um professor, surdo pós-lingüístico⁶², oralizado, constrói-se como interlocutor de seus alunos ouvintes da pós-alfabetização. Já a única tese de 2005 aborda a produção de identidades no contexto escolar focalizando a representação que pais, professores e aluno surdos fazem da surdez, da língua de sinais e do processo de escolarização dentro do ensino regular. A única tese de 2004 analisa o bilingüismo do surdo tanto na sala de apoio como na classe regular, priorizando três tipos de situações interativas: (i) a do instrutor surdo com o aluno surdo; (ii) a da professora ouvinte como aluno surdo e o aluno ouvinte; e por fim, (iii) a da professora ouvinte com o instrutor surdo e o aluno surdo.

2.6.1 A pesquisa acadêmica em LA na Universidade de Brasília.

O Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília atualmente possui uma única área de concentração ativa – Políticas e teorias no ensino-aprendizagem de línguas – dividida em duas linhas de pesquisas – (i) Processos formativos de professores e Aprendizes de Línguas, e (ii) Língua e cultura na competência comunicativa. A área de Tradução aguarda condições para ser relançada no futuro e as demais áreas: Lexicografia/Terminologia aplicadas e Relações sociais mediadas pela linguagem se encontram planejadas, mas ainda não foram instaladas no bojo do programa.

Sem contar com a presente dissertação o referido programa já levou à defesa três dissertações dedicadas a questões relacionadas ao tema da linguagem e surdez, a primeira defendida em 2005, uma defendida em 2006 e outra defendida em 2008. Todas as dissertações são de cunho etnográfico sendo que as de 2005 e 2006 estão inseridas na linha de

⁶² Este é o termo usado por Sacks (2005, p. 20) para se referir aos surdos que nasceram ouvintes e se tornaram surdos depois de adquirirem o Português oral e algumas vezes até o escrito.

pesquisa Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas, e a dissertação de 2008 está inserida na linha de pesquisa Língua e Cultura na Competência Comunicativa.

De todo o exposto acima, se vê que mesmo na UNICAMP o número de trabalhos de conclusão, na pós-graduação *strictu senso* em Lingüística Aplicada, que envolvam linguagem e surdez são muito poucos e a maioria deles foi dedicado à questões ligadas a constituição de identidades envolvendo relações sociais em classes de inclusão, de apoio, regulares e em contextos de ensino de Libras, isso sem falar das áreas que ainda não foram contempladas, o que quer dizer que há um campo vasto aguardando ser trabalhado.

Procurou-se aqui descrever como surgiu a educação formal de surdos e as abordagens que surgiram como orientadoras dessa educação bem como as implicações e conseqüências desta última para a aprendizagem e ensino de uma segunda língua e, mesmo, da primeira língua do surdo.

Em seguida descreveram-se sucintamente os dois modelos, ainda vigentes, de educação bilíngüe de surdos, o da Suécia e o da Venezuela, e a atenção que ainda é dada pelo sistema brasileiro de educação ao Oralismo. Destacou-se, ainda, a viabilidade de um currículo multicultural na educação de surdos no Distrito Federal, que não o currículo regular e monocultural da educação inclusiva bem como o esforço da UFSC e do MEC para e se formar profissionais para o ensino e a tradução de Libras e Língua Portuguesa.

Foram feitas também algumas considerações acerca do caráter multilíngüe do Brasil destacando-se a possibilidade desse país também ser multilíngüe em Língua de Sinais. Por último, através de levantamento feito na biblioteca digital de Lingüística Aplicada da UNICAMP bem como da UnB, tentou-se mostrar as possíveis tendências para a pesquisa em pós-graduação *strictu senso* para a pesquisa em linguagem e surdez. Em seguida se passará a análise do material empírico levantado para esse estudo.

CAPÍTULO 3

Sobre o contexto inclusivo de ensino da modalidade escrita do Português como L2.

No Distrito Federal todas as escolas públicas, no turno diurno, contam com seis aulas e algumas contam com dois intervalos de dez minutos, ao final da segunda e quarta aulas, e algumas ainda adotam mapa de sala. Na escola na qual esta pesquisa foi desenvolvida todas as classes de inclusão, e mesmo as regulares, possuem mapa de sala e contam com dois intervalos. A turma analisada possui mapa de sala sendo a configuração da classe naquele momento a seguinte:

Quadro 3: mapa de sala da turma inclusiva

	↕					
	↔ Pr ↔					
	↕					
Janelas	AO	AI	AO	AO	AS	Porta
	AO	AO	AO	AS	AS	
	AO	AO	AO	AS	AS	
	AO	AO	AO	AS	AO	
	AO	AO	AO	AO	AO	
	AO	AO	AO	AO	AO	
	AO	AO	AO	AO	AO	

Quadro 3.1: Legenda

I	intérprete educacional de sinais
AS	aluno surdo
Pr	professor regente
AI	aluno hiperativo
AO	aluno ouvinte
AO	aluno ouvinte conhecedor de Libras
↕↔	movimentação do professor regente

Não obstante haver mapa de sala, isso não quer dizer que os alunos o preservem. O mais comum é que eles se sentem em qualquer lugar menos no lugar determinado no mapa. Isso já não vale para os alunos surdos que devido à necessidade de darem atenção ao intérprete, geralmente, se mantêm em seus lugares estabelecidos no mapa.

Essas trocas de lugares às vezes rendem algum tipo de irritação entre professores e alunos, mesmo os alunos surdos reclamam uma vez ou outra: “...?...POR QUE OUVINTE PODER MUDAR SURDO NÃO PODER...? ...!...DISCRIMINAÇÃO...!...”. O fato é que sem o mapa de sala fica muito difícil para o intérprete de Libras sinalizar para alunos em diferentes pontos da sala, devido à característica espacial das línguas de sinais.

Neste tipo de classe o professor regente goza de ampla mobilidade, mas a mobilidade do intérprete de sinais é mais limitada devido à natureza de sua função. Contudo isto não quer dizer que este não possa se deslocar quando a aula assim o exigir ou permitir. O intérprete desempenha seu trabalho em pé, e rara vez, sentado (devido ao cansaço de seis aulas consecutivas), mas sempre de frente para a classe.

Na escola em questão, os intérpretes permanecem em sala durante seis horas/aula por dia, cinco dias por semana, interpretando todas as disciplinas do currículo escolar sempre na mesma turma. Assim os professores trocam de turmas, mas os intérpretes não, sendo um intérprete por turma de inclusão. Os intérpretes do Distrito Federal não são professores oriundos apenas dos cursos de Letras, também são professores oriundos das mais diversas licenciaturas acadêmicas.

A jornada de trabalho de um intérprete de sinais, somada às condições de trabalho, possui implicações negativas para o desempenho do intérprete, pois ao se aproximar das últimas aulas o cansaço físico e mental compromete a qualidade das interpretações e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos surdos da classe.

Esses professores intérpretes aprenderam Libras em cursos que variam de sessenta a cento e vinte horas/aula em instituições como a Escola de Aperfeiçoamento dos profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE-DF), Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos do Distrito Federal (FENEIS-DF), Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos do Distrito Federal (APADA-DF) ou mesmo em instituições particulares que ministram cursos dessa modalidade de língua. O autor desta dissertação passou por todos esses percursos, atuou como tradutor-intérprete de sinais na educação básica, foi professor de LP2 em classe exclusiva para alunos surdos do Ensino Fundamental e em 2007 granjeou seu certificado de Proficiência para Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa/Libras – nível superior, por meio do ProLibras MEC-UFSC.

Embora a escola em questão seja reconhecida como inclusiva e no ano de 2007 a Secretaria de Educação tenha ministrado nessa instituição o curso Diversidade e Educação Inclusiva, curso dado somente nas escolas que passam a ser reconhecidas legalmente como inclusivas, apenas os intérpretes e professores do apoio em turno contrário fazem uso de Libras na escola. Nenhum dos outros profissionais estudou essa modalidade de língua e, portanto, interagem com os alunos surdos sem a presença de um colega intérprete, isto é, quando interagem.

Os alunos surdos comparecem à escola em turno contrário, ou seja, à tarde, turno no qual os surdos são atendidos por outros professores que embora não atuem como intérpretes de sinais, têm conhecimento de Libras e acompanham os alunos surdos na

resolução de seus exercícios e trabalhos escolares. Se fará agora uma apresentação sucinta do Sistema de notação em palavras e do Alfabeto manual da Libras.

Para representar uma língua de sinais no papel pode-se usar um sistema de notação em palavras, ou seja, as palavras de uma língua oral-auditiva são utilizadas para representar aproximadamente os sinais de uma língua viso-espacial. Por este sistema a Libras é representada através de onze convenções (FELIPE 2007, pp. 24-27) das quais seis foram utilizadas nesta dissertação e serão descritas abaixo. Convencionou-se também que os verbos da Libras serão representados por verbos da LP no infinitivo.

1_Os sinais da Libras serão representados por itens lexicais da LP em letras maiúsculas: ESPERAR, PERGUNTAR (Cf. excerto 1, 107).

2_Sinal que possa ser traduzido por duas ou mais palavras em LP será representado pelos itens lexicais correspondentes separados por hífen:

O-QUE-É “Que”(Cf. excerto 1, 106)

DO-QUE “Que” (Cf. excerto 6, 121)

O-QUE “Que” (Cf. excerto 7, 150)

3_Nomes de pessoas, localidades e outras palavras sem um sinal na Libras serão representados pela datilologia (alfabeto manual, Cf. anexo 11) separando-se as letras por hífen:

C-O-N-F-O-R-M-I-S-M-O (Cf. excerto 1, 106)

A-N-A (Ibid.)

N-A-F-T-A-L-I-N-A (Cf. anexo 7, 150)

4_Na Libras não há desinência de gênero e número, o sinal representado por item lexical da LP que possui tais marcas será marcado por (@) para indicar a ausência e evitar confusões:

ENGRAÇAD@ DIVERTID@ (Cf. excerto 6, 123)

5_Traços não-manuais – expressões facial e corporal – feitas simultaneamente com um sinal, serão representados acima do sinal ao qual estão acrescentando alguma idéia, que no caso dessa dissertação foram:

a - uma frase interrogativa: “...?...ENTENDER...?” (Cf. excerto 1, 114)

b - uma frase interrogativa-exclamativa: “...!?...C-O-N-F-O-R-M-I-S-M-O O-QUE-É...!?” (Cf. excerto 1, 106)

c-uma frase exclamativa: “...!...ENTENDER NADA...!” (Cf. excerto 7, 161)

6_Os verbos possuidores de concordância número-pessoal, através do movimento direcionado, serão representados por um número (1,2 ou 3) e a letra (S) em subscrito para indicarem a 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular:

{1s}PERGUNTAR{3s} - 1ª pessoa do singular perguntará a 3ª pessoa do singular (Cf. excerto 1, 107).

As línguas de sinais são originariamente ágrafas, o que provavelmente o é as línguas orais-visuais uma vez que o alfabeto surge bem depois da fala e antes alfabeto o que existia eram a escrita cuneiforme e as representações pictóricas. Pode-se dizer que a escrita das línguas de sinais possui como características a convencionalidade e a iconicidade enquanto que a escrita das línguas orais-auditivas possui a convencionalidade e a arbitrariedade. O SignWriting⁶³, que existe desde 1974, é o sistema mais popular de escrita de sinais tanto entre surdos quanto entre ouvintes que se interessam pelo assunto.

Nesta dissertação adotou-se o Sistema de Notação de Sinais de Felipe (op. cit.) que embora não seja a escrita de sinais propriamente dita se revelou, juntamente com os textos dos surdos, o instrumento técnico que melhor revelou o estado da Língua Portuguesa nesses aprendizes surdos como também a influência de uma L1 viso-espacial sobre a enunciação em uma L2 oral-visual que está sendo aprendida. A opção pelo sistema de Felipe também se deu pelo fato de o SignWriting não ser um sistema de escrita verbal com base no alfabeto e a escrita em Língua Portuguesa. Podia-se, também, ter-se feito as transcrições em Língua Portuguesa, mas dessa forma se estaria ocultando, ou mesmo maquiando, a enunciação desses alunos.

Este humilde estudo não comunga com o ponto de vista de que a notação de sinais faz o aprendiz surdo aparecer com uma linguagem “idiotizada”. Não se pretende nem se está ratificando tal entendimento. Perceba-se que todo o corpo deste trabalho depõe a favor da “discriminação”, mas a discriminação metodológica, portanto científica, para o ensino de LP2 a aprendizes que têm uma L1 de natureza diferente das línguas orais-visuais, a Libras. Noutras palavras, discriminar para poder incluir.

⁶³ Para mais detalhes visite: <http://www.signwriting.org/>.

3.1 Intelecção e estrutura de texto em Língua Portuguesa.

Numa aula de Português para uma turma inclusiva na qual haja alunos ouvintes e alunos surdos que não sejam bilíngües é comum que o professor regente ministre sua aula sem se dar conta de que é necessário mais do que um intérprete presente para que a aula flua com um maior entendimento da Língua Portuguesa por parte dos alunos surdos.

Claro que a atuação do intérprete de Libras facilita o desempenho do professor. De fato, o professor-intérprete de sinais tem função estratégica dentro da classe inclusiva, mediando o acesso do aluno surdo a uma língua que não é a sua língua materna, porém dela depende por ser a língua de instrução, ou seja, a língua através da qual ele recebe educação formal, escolar. É o trabalho do intérprete que torna possível, por exemplo, a situação apresentada a seguir:

Excerto 1⁶⁴ (Transcrição da aula de 14/05/2007)

106_Maria: ...^{1?}..._{1s}C-O-N-F-O-R-M-I-S-M-O O-QUE-É_{2s}...^{1?}... ((aluna surda sinalizando))
 107_José: ESPERAR _{1s}PERGUNTAR_{3s} A-N-A. ((o intérprete sinalizando))
 111_José: Ana, no texto tem a palavra conformismo, mas ela não está entendendo.
 112_Ana: Como é que eu vou explicar pra eles? [Conformismo em rede é uma (atividade ?) singular sobre os fatos da Internet como sendo natural, como sendo ... e:: de repente ela tá fazendo uma pesquisa e depara com algumas imagens pornográficas, né? E então ... as fofocas na rede, as bobagens que acontecem ali e a gente vai assimilando aquilo como uma coisa natural. Conformismo, vai se conformando, vai assimilando, né? Como o ... na rede.
 113_José: [SIGNIFICAR VER PERCEBER TUDO ACREDITAR NATURAL EXEMPLO VOCE PESQUISAR INTERNET VER PORNOGRAFIA ...[?]... CONHECER P-O-R-N-O-G-R-A-F-I-A...[?]... É VER FIGURA DESENHO MOSTRAR PORNOGRAFICO OLHAR IMPORTAR NÃO NATURAL COMUM ISTO É C-O-N-F-O-R-M-I-S-M-O ...[?]... ENTENDER...[?]... BOBAGEM TOLICE ...[?]... LEGAL ...[?]...]=
 114_Maria: =...[?]... ENTENDER...[?]... ((sinaliza para o intérprete))

Na situação apresentada no excerto (1), o interprete faz o papel da ponte que liga duas margens, a aluna surda de um lado e a professora de Português do outro. O bom desfecho da situação, ou seja, a compreensão do significado do vocábulo no texto pela aluna não se deve apenas ao desempenho lingüístico do intérprete, mas também, à abordagem de ensinar da professora que nesse momento se revelou suficiente para conduzir a aluna à compreensão do significado do vocábulo “conformismo”.

⁶⁴ Todas as transcrições de fala realizadas neste trabalho foram feitas de acordo com o modelo de Gail (2004 pp. 13-30). E as transcrições de sinais foram feitas de acordo com Felipe (2007 pp. 24-27).

Atente-se para o detalhe de que são dois professores, contudo só um rege na sala sendo o outro coadjuvante do processo. Um coadjuvante que se mostra significativo neste episódio. A professora Ana chega a declarar (Questionário auto-aplicado) se referindo ao professor-intérprete de sinais que: “É, sem dúvida, um recurso imprescindível, tanto na vida do aluno quanto para o docente”.

Nas seções que se seguem serão levantadas outras evidências acerca da abordagem de ensinar Língua Portuguesa nessa turma de inclusão. O foco estará na interação dela com os alunos surdos da turma uma vez que o que se pretende é o levantamento com base em evidências docentes, pedagógicas, teóricas e didáticas da abordagem de ensinar Língua Portuguesa nessa turma e uma possível análise dessa abordagem.

3.2 Como é que eu vou explicar isso pra eles?

Excerto 2 (Transcrição da aula de 14/05/2007)

106_Maria: ...? C-O-N-F-O-R-M-I-S-M-O O-QUE-É...? ((aluna surda pergunta ao intérprete))
 107_José: ESPERAR_{1s} PERGUNTAR_{3s} A-N-A. ((o intérprete avisa que vai perguntar à professora e a chama))
 108_Ana: Oi!
 111-José: Ana, no texto tem a palavra conformismo, mas ela não está entendendo.
 112_Ana: Como é que eu vou explicar pra eles? (...)

Ao proferir essa pergunta a professora Ana não está apenas subvocalizando, está também questionando sua experiência de já quase vinte e nove anos de docência – quatro desses vinte e nove anos em classe de inclusão - em busca, para este contexto específico, do discurso que lhe parecesse mais adequado para a explicação do que a aluna surda demandara.

Essa é a primeira evidência para se levantar a abordagem de ensinar Língua Portuguesa nessa turma de inclusão, turma essa cuja maioria é ouvinte e que tem outras características marcantes como o fato de os alunos ouvintes e surdos terem línguas de modalidades bem distintas, o fato dessas línguas se realizarem por canais bem diferentes e o fato de a maioria da turma não ser bilíngüe em Libras/Português.

É razoável se inferir através da pergunta, que dá nome a esta seção, da professora Ana que ela (i) tinha conhecimento, embora não se possa dizer entendimento pleno, das dificuldades de inteção textual de seus alunos surdos, e, (ii) que ela estava fazendo um esforço diferenciado para que Maria atingisse a compreensão. Esses dois pontos citados

podem ser chamados de indícios da abordagem de ensinar de uma professora de Produção de Texto que rege numa classe de inclusão com alunos surdos e alunos ouvintes.

Fazer o levantamento e análise da abordagem de ensinar língua da professora Ana não é uma tarefa simples por cinco razões principais. A primeira é o fato de a professora estar inserida num contexto de contato de línguas de modalidades diferentes, o segundo é o fato dela precisar de um professor-intérprete de Libras, o terceiro é o fato de ela nunca ter estudado Libras, o quarto é o fato da sala não ser bilíngüe, ou seja, não dominar as línguas daquele contexto e a quinta é o fato de não existirem casos de análises anteriores realizados nesse contexto ainda. Segundo Almeida Filho (1997, p. 19):

A abordagem de ensinar de uma professora se formaria, portanto, sempre na tensão com outras forças como a abordagem de terceiros (colegas, superiores em posições fortes de liderança, autores de LDs, etc), filtros afetivos dos alunos em contato com o filtro da professora e a cultura de aprender dos alunos para orientar de maneira específica o processo (a qualidade) do ensinar e, eventualmente, do aprender.

Dessa forma, embora a professora Ana não conheça Libras, nunca tenha trabalhado como tradutora-intérprete de Libras e tampouco tenha leituras teóricas da área de surdez e linguagem, pode-se, a partir da observação das últimas leituras apontadas por ela mesma, depreender com alguma razoabilidade que Ana é uma professora cujas leituras estão voltadas para a sua auto-formação profissional e que possui uma tendência para explorar temas como literatura, sociedade, arte e teoria literária. Vejam-se os excertos (3) e (4), respectivamente, logo abaixo:

Excerto 3 (Questionário auto-aplicado)

Leio sempre. Ler é meu maior prazer. Aprender com a leitura é muito enriquecedor. Aprendo com essas leituras que a língua é um dinamismo constante. Que o ensino é um dinamismo constante. Que os métodos pedagógicos e procedimentos metodológicos têm que ser repensados sempre.

Excerto 4 (Questionário auto-aplicado)

Minhas leituras mais recentes: Literatura e Sociedade de Antônio Cândido, A desumanização da arte de José Ortega y Gasset e a Teoria do Romance de Georg Lukács.

Embora, também, nunca tenha participado de algum curso cuja temática fosse linguagem e educação de surdos – Ana participou de um único curso sobre Diversidade e Educação Inclusiva em 2007, pouco antes de se aposentar – depreende-se que de acordo com

o que foi dito por Almeida Filho (Ibid. Id.), a sua abordagem de ensinar língua no contexto apontado poderia, implicitamente, se desenvolver a partir do seu contato com o colega intérprete educacional, a partir da sua vivência no contexto em questão e a partir de sua relação com os seus alunos surdos.

Conforme se asseverou, para o levantamento da abordagem dessa professora faz-se necessário partir da análise de quatro pontos de força principais: o fornecimento de insumo (KRASHEN, 1982) para os alunos surdos, o manejo da permeabilidade do filtro afetivo (DULAY e BURT apud KRASHEN, op. cit.), o conceito de força (WIDDOWSON, 2005) e o levantamento dos conceitos de língua, aprender e ensinar uma língua (a modalidade escrita do Português) para aprendizes que não são falantes, mas sinalizantes de uma língua visual-espacial (a Libras) e o levantamento do plano da aula filmada. Perceba-se que essa teorização não foi desenvolvida pensando-se na aplicação em classes de inclusão em situação de contato de línguas de modalidades dessa natureza.

3.3 Insumo em contexto de inclusão não bilíngüe.

O professor deve oferecer insumo suficiente e adequado ao estágio no qual o aprendiz se encontra. Segundo Ellis (2003, p. 5) “insumo são amostras de língua às quais o aprendiz é exposto e sem as quais a aprendizagem da língua não pode ocorrer”⁶⁵. Em se tratando de aprendizes surdos cuja L1 é viso-espacial, esse insumo merece uma atenção diferenciada para que surta o efeito que se pretende obter, a aprendizagem ou o desenvolvimento da linguagem do aluno surdo. No contexto específico desta pesquisa, trata-se do desenvolvimento das habilidades de leitura e da escrita em Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos.

Sendo todos os alunos surdos participantes desta pesquisa bilaterais profundos, segue-se que nenhum deles possa assimilar insumo oral, portanto todo insumo dirigido a ele deve ser escrito uma vez que a L2 que se está ensinando a esse aluno é a modalidade escrita do Português brasileiro. Dessa forma o professor regente oferece o insumo e o intérprete educacional apenas media entre a modalidade oral do Português para Libras e vice-versa, noutras palavras, o professor intérprete recebe o insumo oral em Língua Portuguesa e o processa para a Libras.

⁶⁵ (...) *input* (...) is the sample of language to which a learner is exposed. Language learner cannot occur without some input.

Sendo assim, o fato de a professora Ana escolher determinado texto extraído da Internet e exibi-lo através do seu *lap top* para toda a turma revelaria algo de sua abordagem? O texto a seguir, na verdade, é um tipo de transcrição da fala com o intuito de mostrar para o telespectador os erros ortográficos e prosódicos cometidos pelos participantes de um programa da TV, o *reality show* Ídolos, sem a menor preocupação da emissora quanto à capacidade dos telespectadores, ouvintes ou surdos, conseguirem acompanhar a legenda. Para usar esse texto como insumo a professora deverá adequá-lo às necessidades lingüísticas de sua turma de inclusão.

Dessa maneira, parece não servir como insumo adequado no contexto em questão uma vez que mais tarde será exigido dos alunos surdos que façam inferências do texto apresentado, porém como inferir se não se pode interpretar porque não se consegue entender o insumo oferecido? Se essa variante do português já é desafiadora para qualquer aluno desse contexto o que se dirá de uma transcrição de fala e de uma tentativa de sinalização tradutora para Libras?

Excerto 5 ⁶⁶

Hino Nacional do Brasil interpretado por participantes do *reality show* brasileiro Ídolos e utilizado pela professora na aula, preservando-se a forma mostrada na legenda do vídeo.

¹Ouviru dos Piranga a mázis práááááááácida
²De um povo heróidumbraco respulanti
³E o céu da liberdade em raios fríííííííígidus
⁴Brilhou no sol da Pátria nesse instanti
⁵Se o Senhôôôôô-ôr dessa ugualdadi
⁶Conseguimos conquistar um braço forti
⁷Entosseio ó liberdadi
⁸Renasci cum nosso prepo a nossa morti
⁹OH PÁTRIA AMADA, IDOLATRADA, SALVE, SALLLLLVE!
¹⁰Dos filhos desse sós e mais gentils...(?)
¹¹Pátria amada, Brasil!

Ao fazer uso dessa legenda a título de insumo a professora dá uma evidência de sua crença sobre o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, ou seja, surdos e ouvintes aprendem da mesma forma, portanto, o mesmo insumo serve aos dois grupos indiferentemente, para o contexto estudado.

Mas talvez a professora acreditasse que o seu colega tradutor, ali presente, interpretaria o texto. E ela estava certa. O texto foi interpretado, contudo a jocosidade que a

⁶⁶ Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=xiLB1kQeGik>>. Acesso em: 15 maio 2007.

transcrição das falas empresta ao texto, isso representa imenso desvio sendo por ora apenas explicado. Esse último fato parece ser outra evidência, dessa feita para a crença de que a interpretação é suficiente para que os seus alunos surdos aprendam. Porém, como interpretar para a Libras a hilaridade da passagem “Ouviru dos Piranga a mázis práááááááácida”, na linha 1, ou mesmo a graça advinda da troca entre “sós/solo”, na linha 10? Isto não é possível, pois a graça está na oralidade e o letramento enquanto atividade de textualização em si mesma não é suficiente para revelar essa graça nesse contexto de inclusão.

O texto apresentado acima, conforme se disse antes, não é exatamente a modalidade escrita da Língua Portuguesa, é sim a transcrição da fala de participantes jocosos desclassificados pelo *reality show*. É conveniente se introduzir uma distinção entre amostra de língua e insumo propriamente dito. O que a professora apresentou a seus alunos foi uma amostra de língua, em termos laboviano uma amostra de um socioleto, que não é exatamente a língua ensinada nas escolas, pois a língua que se ensina nas escolas é a chamada variante padrão, ou norma culta, ou língua oficial, mas não é exatamente insumo. A partir do conceito de insumo de Rod Ellis (op. cit.) depreende-se que insumo são amostras da língua ensinada, portanto pode-se dizer que todo insumo é uma amostra de língua, mas nem toda amostra de língua é insumo para a língua ensinada.

Os alunos ouvintes que assistiam ao vídeo tanto compreendiam o que ouviam como compreendiam a que se referia a transcrição na legenda. Já os alunos surdos não ouviam como também não compreendiam aquele outro tipo de Português que aparecia na base da tela do computador de colo. O insumo ofertado não estava levando os alunos surdo do estágio **i** para o estágio seguinte **i+1**, na teorização de Krashen (op., cit. pp. 21-22):

(...) uma condição necessária (...) para passar de um estágio **i** para o estágio **i+1** ⁶⁷ é a de que o adquirente compreenda o insumo que contenha **i+1**, em que “compreender” significa que o adquirente está concentrado no sentido e não na forma da mensagem. [logo] Adquirimos através da compreensão de linguagem que contém estruturas um pouco além do nível atual da nossa capacidade (**i+1**). Isso é feito com o auxílio do contexto ou informações extra-lingüísticas. (...) Quando a comunicação é bem sucedida, quando o insumo é compreendido e há o suficiente dele, **i+1** terá sido automaticamente apresentado. ⁶⁸

⁶⁷ **i** é como Krashen chama o estágio em que o aprendiz de língua se encontra no momento e **i+1** é a expressão para o próximo estágio, o estágio para o qual o professor tentará conduzir o seu aluno.

⁶⁸ Tradução livre do excerto: (...) *a necessary (...) condition to move from stage i to stage i+1 is that the acquirer understand input that contains i+1, where “understand” means that the acquirer is focused on the meaning an not the form of the message. (...) We acquire by understanding language that contains structure a bit beyond our current level of competence (i+1). This is done with the help of context or extra-linguistic information. (...) When*

Pode-se depreender do exposto acima que não foi apresentado insumo adequado para os alunos surdos. O que se apresentou foram formas transcritas que não fizeram sentido para os alunos surdos daquele contexto e que, portanto não foram eficientes em levá-los ao nível seguinte, **i+1**.

Ana revela indícios de uma abordagem de ensinar Português a alunos ouvintes. Para ensinar os seus alunos surdos ela parte dessa abordagem anterior à experiência de ensinar turmas inclusivas e por isso não percebe que seus aprendizes surdos deveriam acompanhar visualmente o desenvolvimento do conteúdo, por meio de um cursor, por exemplo, a leitura que a professora vai desdobrando, fazendo avançar, quadro a quadro, de qual texto ela está partindo para ensinar. Outra questão é que se usar um socioleto como insumo é contraproducente para o contexto estudado.

A graça do texto apresentado no excerto (5) está na compreensão de alguns pontos, de algumas palavras do uso de falantes menos escolarizados. Essas palavras ou “amostras de língua” não se mostram adequados, ao menos ainda, para o ensino de língua a aprendizes surdos pelas razões descritas em (2.3.1, Cf. SACKS op. cit. e QUADROS op. cit. et seq.).

Para os alunos surdos desta turma valeria muito a aplicação de um insumo que fosse mais adequado ao nível lingüístico deles com acesso prévio ao texto aplicado.⁶⁹ Claro que esses fatos têm outras implicações para o processo de ensino e aprendizagem que serão focados nas seções seguintes. Os pontos de força levantados nesta análise de abordagem se entrelaçam e qualquer ruptura num dos elos compromete toda a cadeia. O conjunto deles majoritariamente reforça a abordagem da professora, predominante neste contexto dados os indícios que foram trazidos pela análise.

communication is successful, when the input is understood and there is enough of it, i+1 will be provided automatically.

⁶⁹ O programa Letras/Libras descrito em (2.4.4 e 2.4.4.1) em seus exames de seleção tem aplicado testes de língua portuguesa de forma diferenciada para candidatos surdos e ouvintes. Os textos para os candidatos surdos são textos cuja linguagem está adequada à realidade dos surdos que procuram ingressar nas universidades brasileiras, mas são oriundos de um sistema educacional que não privilegia suas reais necessidades lingüísticas o que culmina na maioria das vezes, principalmente no caso de surdos bilaterais, profundos e/ou pré-lingüísticos, em reprovação.

3.4 A força como aspecto do contexto apreendido não só pela audição.

Ao final da atividade com o texto apresentado na seção anterior, Maria se encontra perdida em meio a uma aula na sua turma de inclusão. Os seus colegas riem do vídeo que está sendo exibido e ela não vê graça alguma naquilo tudo. É então que, sem entender o motivo dos risos, pergunta ao intérprete:

Excerto 6 (Transcrição da aula de 14/05/2007)

<p>122_Maria: ...? DO-QUE ELES RIR...? ((perguntando para o intérprete)) 123_José: ENGRAÇAD@ DIVERTID@ ...? PERCEBER NÃO...?</p>

Maria é a única aluna surda oralizada do grupo. Isto quer dizer que, embora surda, ela vocaliza algumas palavras em voz extremamente baixa, e não vocaliza mais alto porque, como ela mesma declarou ao intérprete, José, tem vergonha porque fala pouco e baixo e de que alguns colegas ouvintes possam rir dela por isso. Ser oralizada também significa ser capaz de reconhecer algumas palavras nos lábios dos ouvintes. Em certa ocasião ela declarou que reconhecia muito poucas palavras mesmo (Cf. 2.3.1). Claro está que sua L1 é Libras.

Maria não vê graça porque não consegue perceber a força ilocucionária daquelas frases e daqueles itens lexicais apresentados no texto, e não percebe essa força pela inadequação do insumo dado na língua-alvo. Inadequação para a sua condição de aluna surda.

Perceba-se que nessa classe de inclusão existem alunos surdos e ouvintes e que a plenitude da Língua Portuguesa, nas suas modalidades escrita e oral, constituem a língua materna dos alunos ouvintes. Contudo, apenas a modalidade escrita da Língua Portuguesa constitui uma L2 possível aos alunos surdos. Ela é possível se houver consciência dessa natureza e se certas condições forem satisfeitas na construção da experiência para aprendizagem.

Pode-se inferir que a professora Ana não faz distinção entre LM e a L2. Se fizesse seria provável que o insumo por ela fornecido e criado instantaneamente com seus alunos surdos permitiria que eles se apercebessem da força que tem o texto gerador dentro do contexto no qual está. Entenda-se como força ilocucionária: “os significados (...) que as frases assumem nas frases específicas em que aparecem” (WIDDOWSON, op. cit. p. 123). Em outras palavras, a significação depende do contexto, da situação para gerar força

comunicativa, ou seja, “A força é a função da relação entre código e contexto” (Ibid., p. 26). Widdowson acrescenta ainda que:

(...) o contexto ou a situação não indicam por si mesmos a força que as frases assumem no discurso como expressão de proposições e desempenhos de atos ilocucionários. Essa força é inferida pelo usuário da língua através da utilização de evidências que estiverem ao seu dispor. (ibid. id. p. 51)

A professora necessitaria colocar essas evidências ao dispor dos alunos surdos também. O contexto no qual está inserido o texto referido é a exibição de alguns candidatos que foram eliminados do *reality show* Ídolos por cantarem o hino nacional muito mal e de forma errada. De fato, isso não é suficiente para tornar o texto engraçado. É preciso algo mais a ser buscado nas evidências que o próprio texto traz em si, ou seja, através da interpretação, que nas palavras de Widdowson (Ibid. p. 99):

(...) significa inferir significados pelo remetimento a elementos de frases adjacentes [e ressalva] mas podemos remeter podemos reconhecer relações entre proposições que não estejam justapostas.

Sem a professora imprimir ou projetar com método o texto e junto com os seus alunos surdos desenvolver a interpretação, buscar inferir significados, não há como os alunos surdos discriminarem, ou seja, não há como os alunos surdos “avaliarem a significação relativa da informação recebida” (Id. 2005, p. 102), o que quer dizer, nesse contexto, que não há como construir comunicação com esses alunos não-ouvintes e como avaliar a jocosidade da situação apontada.

Esta é mais uma evidência de que a profa. Ana toma a aula de produção de textos em Língua Portuguesa ministrada para alunos surdos como a mesma aula para alunos ouvintes e que uma legenda na tela, mesmo a legenda de uma transcrição de fala, é a maneira suficiente para que os alunos surdos comecem a compreender a situação apresentada desde que o intérprete também fizesse a ponte entre as duas línguas. O início de compreensão seria a esperança de que uma aquisição da modalidade escrita do Português começasse a se instalar nos alunos surdos.

Finalmente chega-se a um ponto em que a tensão gerada pela não compreensão da aula se manifesta e isso acaba por impedir por completo qualquer tipo de interação entre professora e aluna surda. O processo de ensino e aprendizagem da L2 fica completamente comprometido a partir desse ponto o que será demonstrado na próxima seção. Claro que a professora pode intervir criando insumo novo, o que ela faz através de perífrases, mas

observou-se que ela não consegue realizar essa tarefa a contento e quando tenta desiste muito rápido, pela dificuldade da empreitada, retornando ao atendimento dos alunos ouvintes como se demonstrará no excerto (7). Desenvolver-se-á esse tópico com maiores detalhes na seção seguinte (3.5).

3.5 O incômodo que a naftalina causa.

Recapitulando, até aqui foram levantados e analisados alguns pressupostos e crenças implícitos (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 78) no ensinar da professora Ana. Esse levantamento foi feito a partir da hipótese do insumo e da percepção da força ilocucionária do enunciado trazido pela professora (o hino nacional conforme cantado por personagens ouvintes). Esses pontos de análise revelaram determinadas facetas da abordagem de ensinar Língua Portuguesa, da professora Ana, numa classe de inclusão.

Agora se passará à análise de como a professora interage com as condições do filtro afetivo de seus alunos surdos. Dulay e Burt⁷⁰ (1977 apud KRASHEN 1982, p. 31) informa que a hipótese do filtro afetivo é causativa no processo aquisicional de uma nova língua:

As pesquisas na última década confirmaram que uma gama de variáveis afetivas se relacionam com o sucesso na aquisição de segunda língua reexaminadas em KRASHEN 1981)⁷¹. A maior parte das variáveis estudadas pode ser situada numa dessas três categorias:

- (1) **Motivação:** aprendizes com alta motivação geralmente se saem melhor na aquisição de segunda língua, normalmente, mas nem sempre, “integrativa⁷²”)
- (2) **Autoconfiança:** aprendizes com autoconfiança e boa auto-imagem tendem a se sair melhor na aquisição de segunda língua.
- (3) **Ansiedade:** baixa ansiedade parece ser propício a aquisição de segunda língua, seja individualmente ou coletivamente medida.⁷³

⁷⁰ DULAY, H. e BURT, M. **Remarks on creativity in language acquisition.** In: DULAY, H.; BURT, M. e FINNOCHIARO, M. (orgs.) **Viewpoints on English as a second language.** New York: Regents, 1977. pp. 95-126.

⁷¹ KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning.** Oxford: Pergamon Press, 1981. Também Disponível em: < http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html>. Acesso em: 15 maio 2007.

⁷² Com a expressão motivação integrativa, Krashen se refere ao desejo do aprendiz de falar como o falante nativo da língua estudada.

⁷³ Tradução livre do excerto: *Research over the last decade has confirmed that a variety of affective variables relate to success in second language acquisition (reviewed in Krashen, 1981). Most of those studied can be placed into one of these categories: (1) Motivation. Performers with high motivation generally do better in second language acquisition (usually, but not always, “integrative”). Self-confidence. Performers with self-confidence and a good self-image tend to do better in second language acquisition. Anxiety. Low anxiety appears to be conducive to second language acquisition, whether measured as personal or classroom anxiety.*

A professora Ana resolve fazer uma leitura de um *slide* intitulado Céus!!! Estudar pra quê?⁷⁴ Ela recebera esse *slide* por *e-mail* e ela mesma o leu diretamente da tela de seu computador portátil, também sem uma projeção maior para toda a turma e sem distribuir a impressão do texto – pelo menos para os alunos surdos. Após a leitura Maria se dirige ao intérprete e pergunta sobre o significado de “naftalina” e a seguinte interação, transcrita, abaixo se desenvolve:

Excerto 7 (Transcrição da aula de 14/05/2007)

142_Ana: Próxima, vocês, quando o jogo está a mil minha naftalina sobe: Jardel, ex-atacante do Vasco e Grêmio, hoje na seleção de Portugal.
 143_Alunos ouvintes: Nossa, ai! (...)
 150_Maria: ...^{1?}...O-QUE-É N-A-F-T-A-L-I-N-A...^{1?}...(fazendo uso do alfabeto datilológico)
 151_José: ((voltando-se para a professora)) O que é naftalina? Para ela (...) ((indicando a aluna que fizera a pergunta))
 152_Ana: [é uma bolinha branquinha que eles colocam dentro dos armários para espantar insetos, baratas, né?] ((vira-se para o laptop))
 153_José:[BOLINHA GUARDA-ROUPA COLOCAR ESPANTAR INSETO_{2s} ...[?]...CONHECER BOLINHA BRANCA...[?]...]
 154_Maria: JÁ VER
 155_José: ((José percebe que a aluna não entendeu o que isso quer dizer, embora a aluna afirme já ter visto naftalina)) ela não entendeu ainda (.) você pode explicar?
 156_Maria: ...[!]...DEIXA...[!]...
 157_Ana: Ele [Trocou adrenalina]=
 158_Maria: ...[!]...DEIXA...[!]...
 159_Ana: (.) Né? [Quando você está diante de fortes emoções a adrenalina sobe e ele disse que a naftalina subiu. Ele trocou a adrenalina por naftalina. ((em seguida vira-se para o computador)).
 160_José: TROCAR JOGADOR TROCAR A-D-R-E-N-A-L-I-N-A SUBIR NATURAL QUALQUER UM TROCAR SUBIR N-A-F-T-A-L-I-N-A VOCE CONHECER BOLINHA BRANCA COLOCAR GUARDA-ROUPA ESPANTAR INSETO.]
 161_Maria: ...[!]...ENTENDER NADA...[!]...DEIXA...[!]...
 162_José: Ela não conseguiu entender ainda.

Aqui a professora ofereceu insumo propriamente dito, pois naftalina é uma forma do Português ensinado na escola. A transcrição (154: _{2s}JÁ VER_{1s}) indica que Maria já havia visto naftalina, que ela conhece o referente, porém não entende a relação, a força, que a palavra assume no contexto. A professora por sua vez havia feito uma explicação literal (152) do que era naftalina e em seguida faz uma explicação conotativa, tenta explicar a força (159), através de uma perífrase, do não-dito, conduzindo Maria a um desentendimento. Retornar ao processo de fazer compreender torna-se tarefa ainda mais árdua, pois ela desiste de tentar entender e a professora, por seu lado, desiste de criar novos insumos. Segundo Krashen (Ibid. p. 31):

⁷⁴ Disponível em: <[http://www.abec.ch/Portugues/slides/apresentacoes-pps/CeusEstudarPraQue.pps#266,11,Slide 11](http://www.abec.ch/Portugues/slides/apresentacoes-pps/CeusEstudarPraQue.pps#266,11,Slide%2011)>. Acesso em 15 maio 2007.

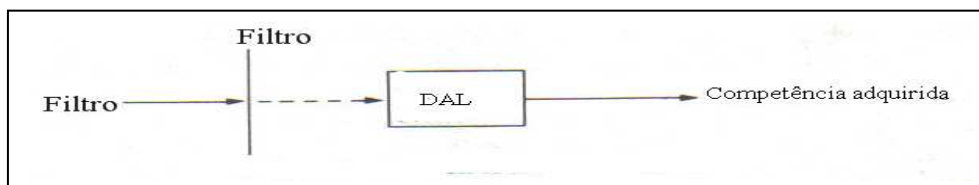
Aqueles cujas atitudes não forem ótimas para a aquisição de uma segunda língua não só tenderão a buscar menos insumo, mas eles também terão um filtro afetivo alto ou rígido – mesmo se eles entenderem a mensagem, o insumo não alcançará aquela parte do cérebro responsável pela linguagem, ou dispositivo de aquisição de língua/linguagem.⁷⁵

Infelizmente Maria não entendeu a mensagem, não percebeu a força assumida pela palavra naftalina nessa situação, embora ela saiba o que naftalina vem a ser. Porém a professora também parece ter desistido de continuar tentando explicar, uma vez que volta ao seu computador. Assim a relação paronomástica (JAKOBSON 1995 p. 72) entre adrenalina/naftalina fica perdida. Krashen (Ibid. p. 32) comenta ainda que o professor de língua além de fornecer insumo deve torná-lo compreensível dentro de situações de baixa ansiedade. De acordo com Stevick⁷⁶ (1976 apud KRASHEN loc. cit.):

O “filtro afetivo”, proposto por Dulay e por Burt (1976), atua para impedir que o insumo seja usado para a aquisição de língua. Os adquirentes com atitudes ótimas (...) são, supostamente, tidos com “baixos” filtros afetivos. As salas de aula que incentivam baixos filtros são aquelas que promovem a baixa ansiedade entre estudantes, que mantêm os estudantes “fora da defensiva”⁷⁷.

Ainda conforme Stevick (1976) a função do filtro afetivo descrita logo acima poderia ser representada pela figura (1), logo abaixo:

Fig. 2: Funcionamento do “filtro afetivo” Stevick (1976 apud KRASHEN 1982, p. 32)



As interações (150-162) parecem indicar que realmente a professora Ana ensina da mesma forma para alunos ouvintes e alunos surdos, mas indica também que ela parece se sentir impotente diante das reais necessidades lingüísticas de seus alunos surdos. Isso pode ser ratificado pela sua declaração apresentada no excerto (8), logo abaixo:

⁷⁵ Tradução livre do excerto: *Those whose attitudes are not optimal for second language acquisition will not only tend to seek less input, but they will also have a high or strong Affective Filter – even if they understand the message, the input will not reach that part of the brain responsible for language acquisition, or the language acquisition device.*

⁷⁶ STEVICK, E. **Memory, Meaning, and Method**. Rowley, Ma.: Newbury, 1976.

⁷⁷ Tradução livre do excerto: *The “affective filter”, posited by Dulay and Burt (1976), acts to prevent input from being used for language acquisition. Acquirers with optimal attitudes (...) are hypothesized to have “low” affective filters. Classrooms that encourage low filters are those that promote low anxiety among students, that keep students “off the defensive”.*

Excerto 8 (Questionário auto-aplicado)

Em parte sim, mas isso varia de aluno para aluno e do grau de dificuldade de cada um. É verdade que tivemos alguns êxitos (alunos aprovados em concursos e em vestibulares, inclusive UnB), mas a grande maioria sente muita dificuldade e eu me sinto impotente diante das limitações. Não sei como motivá-los. A Secretaria de Educação oferece cursos esporádicos que são um bom recurso, mesmo assim as dificuldades são muitas.

Sobre os alunos com os quais a professora granjeou algum êxito constatou-se que são alunos com perdas auditivas, não são surdos bilaterais e profundos, e que, portanto possuem algum grau de audição o que ajuda no momento de receber insumo oral. São também alunos que adquiriram a modalidade oral da Língua Portuguesa devido aos seus resíduos de audição.

3.6 Levantando-se o possível plano de aula da professora Ana.

A professora Ana informou não dispor mais do plano dessa aula ministrada por isso buscou-se esboçá-lo aqui como mais uma maneira de buscar um acesso mais preciso a sua abordagem de ensinar. O levantamento do plano de aula pode permitir algumas reflexões sobre a coerência da prática da professora durante sua regência naquela aula. O plano apresentado no quadro (3), logo abaixo, foi elaborado com base na observação da aula de 14/05/2007:

Quadro 4: Plano de aula

Tema: como montar um resumo.
Objetivo: Localizar as idéias centrais no texto original e usá-las para montar o texto resumo.
Estratégia: Leitura preliminar integral do texto original, feita por um aluno, seguida de sublinhamento das idéias centrais de cada parágrafo e da exibição de alguns <i>e-mails</i> e imagens que ela recebeu pela rede para exemplificar o conteúdo da Internet.
Procedimentos: Após a leitura preliminar, a professora faz um comentário introdutório e dirige algumas perguntas questões ao grupo para guiá-los até onde estão as idéias centrais de cada parágrafo que deverão ser sublinhadas pelos alunos. Por último, a professora exhibe algumas mensagens eletrônicas e imagens para exemplificar alguns conteúdos da Internet.

Após todo o trabalho de leitura, de comentários e localização das idéias centrais de cada parágrafo, Ana pede que cada aluno monte seu próprio resumo. Nesse ponto da aula um fato parece destoar do provável plano de aula da professora Ana. Ela começa a exhibir e ler

a lâmina Fiscal do trabalho⁷⁸, ainda sem distribuir cópias impressas, enquanto ao mesmo tempo seus alunos montam os resumos:

Excerto 9 (Transcrição da aula de 14/05/2007)

124_Ana: Querem ver outro? Cês querem um bonito ou divertido ?

125_Alunos ouvintes: Divertido

126_Ana: Divertido, né? Nós já trabalhamos muito hoje. Cês merecem. Terminando a tarefa? Vou passar pra vê, tá? Ah tá, deixa, cês vão gostar desse aqui. Deixe eu colocar esse aqui. Tente fiscal do trabalho. Cês deviam tá trabalhando. Sabe aqueles funcionários? Já viu funcionário público? Recebe muitos e-mails, né? Lá no ... durante o expediente. Ele fica na Internet o tempo todo.

E logo após a leitura dessa lâmina ela leu uma outra enquanto seus alunos ainda estavam montando seus resumos. Essa lâmina se intitula Céus!!! Estudar pra quê?⁷⁹ A leitura desse último *slide* parece ter causado um princípio de desconforto em alguns alunos ouvintes que estavam fazendo sua atividade, e aparentemente a professora não percebeu isso:

Excerto 10 (Transcrição da aula de 14/05/2007)

133_Ana: Dá pra vê?

134_Fátima: Num leia não.

135_Ana vou tentar ler pra vocês (...)

Há dois pontos a se destacar para a melhor compreensão da abordagem de ensinar da professora Ana que foram levantados no seu plano de aula. O primeiro é o fato de a professora exibir lâminas para divertir a classe enquanto seus alunos ainda estão realizando suas atividades. Isso a princípio parece agradar a sala, mas depois começa a incomodar alguns alunos que chegam a pedir que a professora não os lesse mais.

Não que a professora não deva se distrair com sua turma, porém esse tempo poderia ser melhor aproveitado dando-se atenção maior aos alunos surdos enquanto seus alunos ouvintes concluíam os resumos. Muitos daqueles não-ouvintes não estavam escrevendo porque seus filtros afetivos estavam enrijecidos por se sentirem desmotivados ou por não terem compreendido a natureza da tarefa e as instruções da professora.

⁷⁸ Disponível em: <<http://www.slideshare.net/leandrohubo/fiscal-do-trabalho/>>. Acesso em 15 maio 2007.

⁷⁹ Disponível em: <[http://www.abec.ch/Portugues/slides/apresentacoes-pps/CeusEstudarPraQue.pps#266,11,Slide 11](http://www.abec.ch/Portugues/slides/apresentacoes-pps/CeusEstudarPraQue.pps#266,11,Slide%2011)>. Acesso em 15 maio 2007.

O outro ponto a ser destacado é o fato de a professora não ter se dirigido aos alunos surdos nenhuma vez, sem que fosse a pedido do intérprete de sinais, com o propósito de dirimir dúvidas deles. Esse fato os deixava muito pouco à vontade na presença dela, e era possível se perceber em alguns momentos que ela não se sentia tão á vontade na presença deles quanto se sentia na presença de seus alunos ouvintes da classe de inclusão.

A professora Ana atribui essa situação ao fato de nunca ter sido alertada para essa questão por nenhum professor-intérprete. Segundo ela, a idéia que lhe fora passada era a de que os aprendizes surdos não poderiam olhar para o professor regente, apenas para o intérprete e cita o exemplo de um atrito ocorrido entre uma outra professora de Língua Portuguesa e outro intérprete que a interpelou por se dirigir muito aos alunos surdos sob a alegação de isso dificultaria a interpretação da aula. Tudo isso parece denotar um certo distanciamento entre os professores-intérpretes e os regentes a partir de uma confusão de papéis.

Quando questionada sobre se no planejamento de suas aulas ela considerava seus alunos surdos e ouvintes ela respondeu que sim e justificou: “Inclusão é isso, todos devem ser contemplados, ouvintes e não-ouvintes. Não devemos e nem podemos excluir ninguém” (Questionário auto-aplicado). Ao ser inquirida sobre sua concepção e sobre a importância da prática de planejar para a sua docência, ela responde ainda (Questionário auto-aplicado):

Excerto 11 (Questionário auto-aplicado)

É impossível a qualquer professor improvisar uma aula. Quando nos organizamos, pesquisamos, estudamos, selecionamos as atividades mais relevantes, a aula flui de maneira mais eficaz, mais prazerosa e o aprendizado acontece. As dúvidas que vão surgindo e necessidades que extrapolam o que foi planejado acontecem de maneira natural e também isso é sanado no decorrer da docência.

Todos os aspectos até aqui analisados indicam, no entanto, que a professora tinha um plano de aula que apenas contemplava seus alunos ouvintes, pois esses tinham condições fisiológicas para ouvir o áudio e velocidade de leitura suficiente para acompanhar as legendas. Indicam também que as dúvidas e necessidades dos alunos surdos não foram sanadas de forma cabal.

Quando questionada se seu trabalho docente refletia a sua formação acadêmica e continuada (Questionário auto-aplicado) ela respondeu:

Excerto 12 (Questionário auto-aplicado)

Nossa escola inclusiva, o (XXX), ofereceu no ano de 2007, um curso sobre Diversidade e Educação Inclusiva. Muito bom, foi bastante elucidativo e me conscientizou bastante sobre a necessidade de adequar o conteúdo, o modo de ensinar e avaliar as dificuldades dos alunos com necessidades especiais.

Não se pode afirmar que a professora Ana estava excluindo conscientemente seus alunos surdos, e sim que o seu plano de aula ainda não contemplava, mesmo após sua participação no curso Diversidade e Educação Inclusiva, as necessidades lingüísticas de seus alunos surdos. Embora esse curso tenha sido elucidativo e conscientizante, para a sua prática docente ela não produziu o impacto pedagógico necessário para uma mudança de abordagem em sua classe de inclusão.

3.7 Avaliação da modalidade escrita da Língua Portuguesa de alunos surdos.

A professora Ana aplicava dois tipos de atividades de avaliação: avaliação individual escrita e avaliação escrita em grupo. Ambas sempre estavam embasadas em algum texto de apoio e possuíam função somativa.⁸⁰ A essas avaliações não eram atribuídas notas e nem conceitos, mas sinais (+/-/±) aos quais seriam atribuídas notas na ocasião de se fechar as notas do bimestre. Abaixo, no excerto (13), Ana esclarece seus critérios de uso desses sinais:

Excerto 13 (Questionário auto-aplicado)

Trabalhei com produção de texto com 18 turmas da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Tinha em média 640 alunos por ano. No final do bimestre eu tinha que atribuir uma nota de zero a dez para cada aluno. Para facilitar o meu trabalho, criei um critério de avaliação por meio de menções: + se a habilidade exigida for evidenciada, ± quando essa habilidade foi parcialmente evidenciada e - quando a tarefa não foi cumprida ou a habilidade exigida não foi evidenciada. Dependendo da complexidade da tarefa, eu atribuí dois maizinhos, ou três ou quatro maizinhos. Lembrando que a avaliação compreendia aspectos cognitivos e formativos. Só no final do bimestre é que eu convertia esses maizinhos em número. Exemplo: Na turma que tinha apenas 5 + no final do bimestre, o valor de cada + é 2 pontos. Na turma que tinha dez +, o valor de cada + é um ponto. Se doze +, 0,83 para cada +. Se 15 +, 0,66 para cada +. Dessa forma eu não corria risco de faltar nota para atingir os 10 pontos e nem de ultrapassar esses dez pontos, em virtude de tantas turmas, tantos alunos, feriados e imprevistos ao longo do bimestre.

Tanto nas avaliações individuais como nas de grupo, aplicadas aos alunos, a professora Ana verificava erros e acertos com base num produto escrito final apresentado por

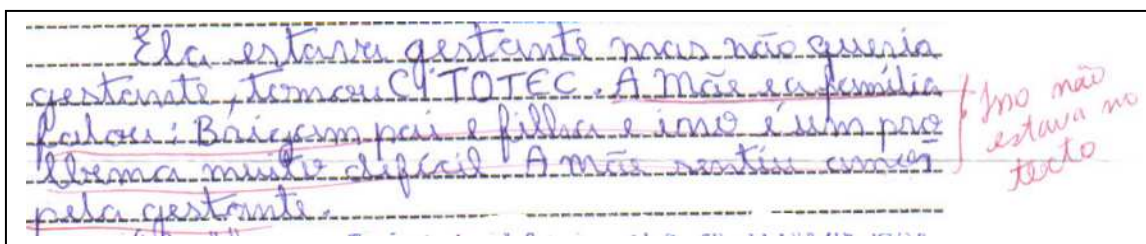
⁸⁰ Para maiores detalhes sobre a tipologia funcional da avaliação (Cf. SANT'ANNA et al. 1986, pp. 175-230)

seus alunos, a redação. Ana lia essas redações e, após, as devolvia às vezes com algum comentário, mas sempre com sublinhados e outros sinais que indicavam os erros cometidos por seus alunos.

Geralmente esses erros eram do tipo: estruturação do parágrafo, objetividade do período, repetição de palavras, falta de coesão e extrapolação de leitura. Ana, no entanto, não voltava a esses erros posteriormente para dar-lhes tratamento junto a seus alunos. Esses erros não eram tratados como insumo. Esses erros eram apenas constatados e apontados no papel no qual seus alunos criavam os próprios textos.

O excerto abaixo (14) é um exemplo do que poderia ser considerado pela professora como extrapolação de leitura. A atividade consiste num trabalho de equipe na qual os seis alunos surdos deveriam parafrasear um texto sobre o aborto, cada aluno deveria parafrasear um parágrafo. O excerto (14) foi retirado da redação de um dos alunos surdos:

Excerto 14



Embora o trecho apontado por Ana realmente não esteja no texto base a equipe parafraseou o texto a partir da sua própria leitura e conhecimento de mundo, do que conheciam sobre o assunto, ou seja, sobre as implicações familiares do problema. A possível crença da professora de que a paráfrase só seria possível a partir da estrutura superficial do texto parece ser contraproducente no caso específico de seus alunos surdos que têm nas aulas dela o único mecanismo de retroalimentação no que concerne à escrita do Português. Segundo Scaramucci (1997, p. 78) a avaliação:

(...) tem a função mais ampla de coletar informações de forma sistemática, para tomar decisões; informações sobre a prática para a prática, e, portanto, um processo dinâmico de tomada de consciência para mudar quando necessário, para reverter, para considerar, para redimensionar a ação e sua direção.

Portanto, a avaliação também se traduz num mecanismo de afirmação ou mudanças de práticas pela tomada de consciência de fatos que antes o professor ignorava.

Assim como os alunos surdos dependem da avaliação para revelarem seus pontos lingüísticos mais carentes, no que tange à modalidade escrita do Português, a professora também encontraria dados reveladores desses pontos para a sua prática de ensino de língua para surdos em sala de inclusão.

Por três vezes a professora Ana, ao responder o questionário auto-aplicado (Cf. excertos (15), (16) e (17) logo abaixo), declara que, embora a avaliação dada para os ouvintes fosse a mesma dada para os surdos, a aplicação e a correção eram diferenciadas:

Excerto 15 (Questionário auto-aplicado)

É muito complicado. Percebo a grande dificuldade destes. Juntamente com os professores intérpretes e de apoio, preparamos as atividades, delimitamos os temas e, na hora da avaliação, estes são acompanhados pela professora regente e pelo professor intérprete. Na correção são respeitadas as limitações e considerada a língua deles.

Excerto 16 (Questionário auto-aplicado)

A avaliação é a mesma, mas a maneira como é aplicada é diferenciada dadas as necessidades de adequação.

Excerto 17 (Questionário auto-aplicado)

A avaliação é adequada às necessidades destes.

No que tange à aplicação das avaliações, os surdos podiam contar com a tradução simultânea feita pelos professores-intérpretes e isso era muitas vezes fonte de algum constrangimento desses professores, pois havia sempre algum grupo de professores cheios de desconfianças sobre se seus colegas não estariam dando respostas para os alunos surdos.

Já no que diz respeito à correção das provas dos textos produzidos pelos alunos surdos pode-se dizer que Ana não encontrava sentido nos textos desses alunos, o que ela parece atribuir ao fato de nunca ter encontrado apoio na maioria dos professores-intérpretes, e acreditava que esses textos deveriam ser corrigidos pelos professores-intérpretes daquela escola, mas mesmo assim ela corrigia e atribuía conceitos às avaliações.

3.7.1 Avaliação, correção e possível condescendência.

Conforme asseverado na seção (3.7), a professora Ana não voltava aos erros que ela mesma constatava nas atividades escritas feitas por seus alunos surdos, ela apenas os indicava no papel no qual, esses mesmos alunos, desenvolveram seus textos, contudo, não obstante seus alunos serem surdos, sempre eram promovidos para a série seguinte. Observem-se, abaixo, os Excertos (18), (19), (20) e (21):

Excerto 18

Em que o Brasil avançou e o que ele precisa melhorar em educação?

Melhor o Brasil anos 2006 receber uma 2006 governante dar lição 1º, 2º, 3º ano, pôde giradas um bilhão para ajuda cidade educação ruim, Mas não ajuda a aluno pobre estudar facilidade mas precisa melhorar estrutura na escola, formação professor, melhor salário também.

Citativa exemplo mas não responsável

Excerto 19

Em que o Brasil avançou e o que ele precisa melhorar em educação?

Melhor o Brasil anos 2006, melhor essa dura realidade e preciso fazer uma análise sobre o papel do governo, da escola, da família e do próprio aluno.

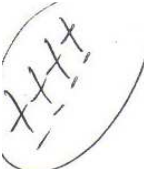
Especialistas em educação são unânimes em afirmar que a participação da família na vida escolar é muito importante. Os pais devem acompanhar a vida escolar de seus filhos e cobrar mais responsabilidade.

O Brasil já avançou um pouco. Praticamente todas as crianças conseguem vagas no ensino fundamental e se ampliou muito a oferta de vagas no ensino médio e no superior.

Que o Brasil praticamente universalizou o ensino fundamental e melhorou muito o acesso ao ensino médio. Mesmo assim a qualidade do ensino público brasileiro apresenta problemas que precisam ser enfrentados.


I
Seja mais crítico

Excerto 20


 Pensar muito vagabunda. Verdade me-
 conismos, matou pessoas.
 Família menina quer mecanismos
 a família.
 pensar ouvir inimigo o mundo, ouvir
 quer mecanismo o mundo.
 esporte futebol o que pensa. Verdade
 quer mecanismos, menina, porque meni-
 na o jogo muito bem e futebol
 na casa muito é bonito, pensa
 vagabunda muito inseguro, pensa va-
 gabunda quer mecanismo na casa
 muito quebrau por isso pensa va-
 gabunda muito inseguro.
 mecanismos precisa ouvir, quer amizade
 ouvir todas pensa muito bem, nos
 mecanismos precisa educar respeito e
 ouvir pensa muito bem.
 ouvir mecanismos, precisa por amor
 e ouvir pensa respeito bem, precisa um
 de todas do mundo pensa.

Palavras repetidas

Excerto 21


 Também o preconceito fala que sobre a paz.
 Mais importante isso o preconceito os outros e as pessoas
 fala bem é confusão sua vida, melhor o respeito faz
 educação.
 O preconceito é diferente que aconteceu isso mal e violên-
 cia é precisa mudar hábitos, faz cria a ama com
 outro as pessoas.
 Sempre que tem razões objetivas para que todos o
 acompanhem.
 Mais fácil a identificação da ação preconceito, a
 resistência a ela.

Frases soltas sem muita
 ligação

No Excerto (18) e (19) os alunos deveriam redigir um parágrafo dissertativo sobre o tema que continha a seguinte questão: Em que o Brasil avançou e o que ele precisa melhorar em educação. Já para os Excertos (20) e (21) os alunos deveriam dissertar sobre o seguinte tema: Um problema grave, que merece muita atenção, é a verificação dos mecanismos do preconceito.

No Excerto (18) Ana chama a atenção de seu aluno para o fato de ter citado exemplos sem ter respondido a questão do tema proposto, ou seja, o aluno não argumentou; no Excerto (19) ela chama a atenção para a carência de objetividade; no Excerto (20) chama a atenção para a repetição de palavras e, por último, no Excerto (21) chama a atenção para a carência de coesão. Em dois momentos a professora deixa transparecer algumas idéias sobre a correção das avaliações de seus alunos surdo:

Excerto 22 (Questionário auto-aplicado)

É muito complicado. Percebo a grande dificuldade destes. Juntamente com os professores intérpretes e de apoio, preparamos as atividades, delimitamos os temas e, na hora da avaliação, estes são acompanhados pela professora regente e pelo professor intérprete. Na correção são respeitadas as limitações e considerada a língua deles.

Excerto 23 (Questionário auto-aplicado)

Na verdade essa auto-avaliação é um pouco vaga para mim. Sempre encontrei muita dificuldade para ensinar prática de texto para o aluno surdo diante da grande dificuldade dele. Acho que sinto pena deles e isso reflete na minha avaliação.

Embora a professora declare respeitar as limitações e considerar a língua de seus alunos surdos, excerto (22), ela também declara sentir pena deles e ela completa dizendo que acha que isso reflete em sua avaliação, excerto (23). Sabe-se que a professora não tem conhecimento de Libras e em algumas ocasiões pode-se vê-la irritada por não conseguir corrigir as avaliações de seus alunos surdos. Portanto, é razoável concluir que ela é condescendente com os erros apontados para os seus alunos surdos, por piedade e por não querer prejudicá-los pelo fato de não entender seus textos.

3.7.2 Uma constatação a mais nessa classe de inclusão.

Um outro ponto constatado nas atividades de avaliação escrita em grupo, a professora pedia que o conteúdo e estrutura do texto fossem discutidos pela equipe e após o consenso fosse posto por escrito. Fato curioso, embora muito comum nesse tipo de classe, era o de que embora sendo uma turma de inclusão as equipes eram marcadamente excludentes,

quer dizer, os alunos ouvintes preferiam fazer atividades de equipes com outros ouvintes e os alunos surdos acabavam por fazer suas atividades, na maioria das vezes, entre eles mesmos. A professora Ana declarou que essa era a orientação vinda da Sala de Recursos, pois os professores desse setor alegam que essa forma auxilia o trabalho deles e declara que uma outra professora de Língua Portuguesa (a mesma professora citada na seção 3.6) tivera problemas com aquele setor porque exigira a inclusão em seus trabalhos.

Certa vez, Maria, uma das alunas surdas dessa turma declarou para o intérprete que não se sentia a vontade numa equipe de ouvinte porque ela percebia no olhar deles, nas expressões e nos modos que a viam como burra. Essa situação foi observada, realmente as equipes de ouvintes não se põem à vontade com alunos surdos. Sara, uma outra aluna surda, chegou a registrar o comportamento de alguns de seus colegas ouvintes numa redação sobre o preconceito:

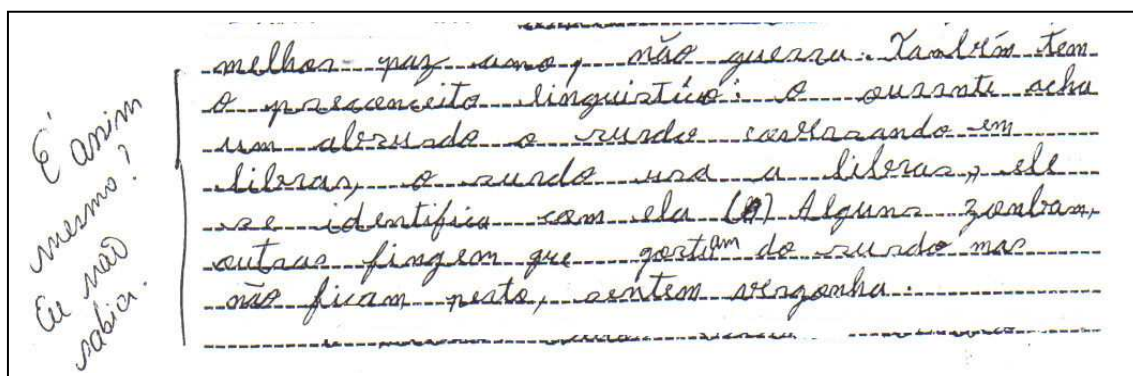
Excerto 24

Outros alunos
com os amigos e olham os surdos com
respeito em LIBRAS, os ouvintes não entendem
e apontam, isso é preconceito.
Não é verdade?

Embora ninguém jamais tenha perguntado houve algumas ocasiões em que vários alunos ouvintes desabafaram declarando que não gostavam de trabalhar em equipe com surdos porque eles nunca fazem nada e porque ninguém entende a língua deles. Isso foi dito em sala e talvez esses alunos tenham se sentido à vontade para tanto porque sabiam que seus colegas eram surdos e conseqüentemente não podem ouvi-los. O professor intérprete optou por não traduzir a declaração.

Ana nunca se pronunciou a respeito desse tipo de segregação em suas aulas e a tolerava permitindo que as equipes se organizassem como quisessem. Era possível se perceber na professora Ana que isso advinha não do descaso para a situação, porém da incompreensão dos significados advindos da situação, como se pode inferir a partir do próximo exceto:

Excerto 25



Isso também pode ser inferido a partir dos comentários que a professora fez à borda das redações (Cf. Excertos 24 e 25, acima). Tudo indica que Ana realmente desconhece que esse tipo de preconceito se manifesta na escola inclusiva.

As atividades de avaliação em grupo são uma boa idéia, uma vez que permitem o diálogo entre os alunos e dessa forma a professora promove a interação e a construção discursiva do texto, já que para Bizon (1997, p. 126) nessas atividades: “(...) o aluno lê e fala sobre o que leu; escreve, lê o que escreveu e discute seu posicionamento com os colegas; ouve e escreve, e assim por diante”.

Não obstante, a interação entre alunos surdos e ouvintes não foi possível para essa atividade, mesmo a turma contando com um professor-intérprete, deixando dessa maneira uma atividade interativa e discursiva impossibilitada de ser operacionalizada na turma como um todo, ou seja, a atividade só foi possível em grupos lingüísticos idênticos. Mesmo assim a professora acredita na inclusão, e ressalva:

Excerto 26 (Questionário auto-aplicado)

(...) acredito que, concomitantemente, o aluno surdo deveria estudar a Língua Portuguesa além da Língua de Sinais assim como o ouvinte deveria aprender a Língua de Sinais. Só assim ampliaríamos o universo de falantes e de comunicadores realizando a verdadeira inclusão.

Em outras palavras poderia se dizer que a professora pressupõe que suas atividades de avaliação escrita em grupo, com alunos surdos e ouvintes, só serão viáveis numa situação de verdadeiro bilingüismo em classe. Em nenhum momento foram observadas

atividades que privilegiassem a avaliação diagnóstica⁸¹, a avaliação formativa⁸² ou a auto-avaliação⁸³.

3.8 Concepção de leitura da professora da turma de inclusão.

Conforme observado, a professora Ana pediu que algum aluno lesse em voz alta para toda a classe e em seguida, após a leitura, começou a dirigir à classe uma série de perguntas no intuito de guiar seus alunos até os segmentos de textos que compunham as idéias principais do texto que após serem sublinhados foram reorganizados para a montagem do texto resumo. O texto resumo é, assim, uma versão simplificada de, ou seja, “um texto derivado de uma amostra genuína de um discurso por um processo de substituição léxica e sintática” (WIDDOWSON op. cit. p. 124).

Coracini (apud BIZON, 1997, pp. 113-115) desenvolveu três quadros, que segundo a autora, resumem os traços que marcam as principais concepções de leitura, texto, leitor e sentidos correntes no que tange ao ensino e aprendizagem de línguas. De acordo com a autora, na concepção estruturalista de leitura, o significado do texto tem existência própria e o leitor não é mais que um “receptáculo” para esse sentido, dessa forma, o sentido é tido como único, como criação do autor, e a leitura é o meio de se chegar a esse sentido absoluto. A concepção estruturalista acerca da leitura é segundo Bizon (Ibid. p. 111-112) bastante comum nos contextos educacionais:

O que se observa comumente nas salas de aula é a abordagem da Leitura (*sic*) como um objeto estável, receptáculo de um sentido único – abordagem essa decorrente de uma concepção teórica estruturalista. Dessa forma, cabe ao leitor chegar a esse sentido primeiro, não havendo lugar para o leitor/enunciador, mas apenas para o leitor/reprodutor.

No Excerto (14), (Cf. seção 3.7), por exemplo, quando a professora pediu uma paráfrase de um texto dado, ela deixou de levar em consideração o conhecimento ontológico, o conhecimento prévio, de seus alunos surdos, ou seja, ela não levou em consideração a participação ativa de seus alunos surdos na leitura, quer dizer, seus alunos surdos, e também os ouvintes, como leitores/enunciadores.

⁸¹ Para maiores detalhes sobre avaliação diagnóstica (Cf. SANT’ANNA et al. 1986, p. 183)

⁸² Para maiores detalhes sobre avaliação formativa (Cf. SANT’ANNA et al. 1986, p. 183-185)

⁸³ Para maiores detalhes sobre auto-avaliação do professor (Cf. ALMEIDA FILHO, 2005, pp. 51-62), e para maiores detalhes sobre auto-avaliação do aluno (Cf. ALMEIDA FILHO 2001, pp. 91-98)

A professora buscava o levantamento de informações contidas no texto, a exemplo de outras atividades desenvolvidas por ela em outras aulas. Nessa aula Ana pede um resumo de um texto e para a construção do texto resumo ela pede que algum aluno se proponha a fazer a leitura do texto original.

Depois de feita a leitura preliminar para toda a turma, com tradução simultânea para os alunos surdos, Ana formula algumas perguntas, também traduzidas simultaneamente, no intuito de conduzir sua turma até os períodos do texto nos quais estão as idéias principais desenvolvidas pelo autor que seus alunos deverão sublinhar para a montagem do texto resumo, as respostas são dadas pelos alunos ouvintes de acordo com as perguntas orientadoras proferidas pela professora:

Excerto 27 (Transcrição da aula de 14/05/2007)

03_Ana: ((após a leitura)), a cara da Internet tá resumida nesse pequeno texto aqui, né? Aí, o texto já é simples, nosso objetivo aqui é trabalhar o resumo. Cês são capazes de fazer resumo de um texto que já é bem simples, né? Como é que a gente vai fazer esse resumo aqui? Qual é o primeiro caminho? O primeiro passo? (...)

07_Fátima: Grifar as partes mais importantes.

08_Ana: Ah, um ótimo método! Grifar as partes mais importantes, né? Gente, preste atenção. O resumo. Você vai tornar esse texto menor, mais simples, mas importante, não deixe de lado nenhum fato relevante, então, pra que não fique de fora nenhum dado relevante a gente, a gente precisa de uma dica boa. Vamos grifar, né? Primeiro a gente grifa aí o que é que é relevante em cada parágrafo, aí depois cê forma seu texto. O texto si torna menor, a idéia central fica, né? A gente faz esse resumo mais importante, então vamos fazer essa preliminar, aí? ((incompreensível)) vamos grifar os tópicos mais importantes? No primeiro parágrafo fala o que é a Internet. Que que não pode ficar de fora aí? Que possamos destacar, aí?

90_Ana: (...) Agora pessoal, tem um aspecto que não pode realmente omitir. Um aspecto terrível da Internet.

91_Cláudia: “Os grupos econômicos, mais ricos”.

92_Ana: ((assentindo com a cabeça)) Estar a serviço do poder econômico, né? Dos grupos mais ricos em detrimento dos mais fracos. ((andando por entre os alunos)) Agüentar a concorrência, ne? Na Internet, hoje se uma mercearia ali, da esquina, concorria só com o grande supermercado do bairro, hoje ele concorre com o mundo todo, né? O mundo todo. Num clicar ... você já faz negócios, né? Então realmente a concorrência aumentou. É complicado. Então vamos ver. Que que a gente destaca agora? Outra preocupação é que a Internet tem servido muitas vezes, vamos lá, destaquem. (...)

99_Ana: Então, na conclusão ela tem dois períodos, né? É::: como eles são, um é reforço do outro. Ele pode excluir um e ficar com o outro por si tratar de resumo, né? Aí, ele pode escolher ((agora se dirigindo à classe)) Bom, diante do que a gente já destacou aí, agora é o seguinte, é você pegar esses grifos. Nós destacamos o que é mais relevante dentro desse texto, e você, agora, vai montar seu pequeno texto, seu resumo. Essa é nossa tarefa. Vamos lá? Mãos à obra, conseguem? Então o que tá destacado não pode ser excluído, tá? O que você não destacou aí ... você vê o que faz com esses grifos, formando seus parágrafos, suas frases, né? A coesão aí, na hora de elaborar sua frase, então é a nossa tarefa, bom trabalho pra vocês.

Nessa atividade a professora privilegia, novamente, o ponto de vista do autor uma vez que o trabalho foi restringido a grifar as partes mais importantes (07, 08, 91, 90 e 92) para em seguida concluí-lo, o trabalho, com a junção das partes grifadas observando a coesão (99). O resumo poderia, também, ser realizado, a partir da compreensão e conclusão que os alunos tirariam da leitura. Não é que não se possam buscar as idéias que o autor desenvolveu em seu texto, contudo essa não deve ser a única atividade de leitura, pois essa não oportuniza a

interação ativa no sentido de que os alunos têm uma leitura prévia, uma experiência de mundo que poderia ser compartilhada em aulas de Produção de texto.

Contemplar as diversas e diferentes leituras da turma permite ao aluno uma experiência como leitor/anunciador, capaz de produzir e não apenas reproduzir significados e sentidos. Focar o sentido que o autor deu ao seu texto é uma atividade que não contempla o leitor ativo para não dizer que impede o leitor da oportunidade de enunciar, mas enunciar a sua própria leitura. No questionário auto-aplicado Ana declara qual è a sua compreensão de leitura:

Excerto 28 (Questionário auto-aplicado)

Ler não é apenas conhecer o sentido de cada palavra lida. É preciso também compreender a combinação dessas palavras no contexto e, para isso, o leitor precisa ter o domínio de suas leis combinatórias.

A concepção de leitura da professora parece ser um tanto reducionista, gramatical, ou seja, o leitor estaria atado à leis combinatórias imanentes ao texto e essas leis determinariam a combinação das palavras no contexto para a produção do sentido. Essa declaração da professora corrobora sua abordagem estruturalista do texto, abordagem essa que enxerga o leitor como decodificador, o texto como fonte única de sentido, o sentido como exclusivamente dependente do texto e a leitura como um processo passivo.

Até este ponto tem-se falado da concepção de leitura da professora com base nas atividades e depoimentos feitos por ela. É conveniente se dizer que Widdowson (Ibid. p. 91) faz uma distinção entre leitura e compreensão. A partir dessa distinção pode-se entender melhor a concepção estruturalista que a professora Ana tem sobre leitura, tendo-se em vista essa distinção pode-se dizer que Ana não tem trabalhado a leitura em suas aulas:

Usemos o termo *compreender* para nos referirmos a habilidade de reconhecer orações e seus significados enquanto elementos lingüísticos (...) é a habilidade de reconhecer frases manifestadas através do meio visual e de associá-las a sua correta significação. Leitura é a capacidade de reconhecer como elas [as orações] funcionam enquanto partes de um discurso (...) leitura [nessa concepção] não inclui necessariamente o reconhecimento do que significam as palavras e frases, mas também o reconhecimento da força que elas assumem em associação umas com as outras enquanto elementos de um discurso. (Itálico no original).

A professora Ana não percebe, mas ao invés de estar trabalhando a leitura com os seus alunos na realidade ela está trabalhando, nos termos apontados por Widdowson, a compreensão, quer dizer, a correta associação de frases à significação que de acordo com a

concepção estruturalista de leitura é dada pelo autor do texto. Dessa forma compreender significa encontrar com precisão a significação que o autor desenvolveu no seu texto, a significação única. Essa é a razão da professora Ana elaborar perguntas direcionadoras com o fim de obter informações pontuais a respeito do texto apresentado.

É importante se dizer que não se está criticando a concepção estruturalista de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa da professora, mas se constatando a sua concepção geral ou abordagem básica (Cf. subseção 2.1.1) de ensino que não atende às necessidades de aprendizagem de uma parte de sua turma, os surdos. Esses têm a necessidade de aprender Português como L2. Ensinar exclusivamente estrutura de uma L2, mesmo que através de textos, não é a prática mais eficiente de ensinar essa L2, ainda mais quando em uma turma de inclusão onde uma parte dos aprendizes são usuários de uma língua ágrafa que não possui conectivos, cujos mecanismos de coesão são distintos de qualquer língua oral-visual (Cf. 2.2 e 2.2.1.1).

3.8.1 Concepção de leitura e interação na turma inclusiva.

Apesar do direcionamento das perguntas, Ana não indica alunos para respondê-las deixando que os alunos tomem a iniciativa da participação em apontar os períodos que guardam as idéias principais colocadas pelo autor. Pode-se dizer que não houve outra finalidade na atividade de leitura dessa aula que não fosse a de apoio para se alcançar o sentido autorizado pelo texto.

A professora vem até o momento conduzindo a classe à compreensão do texto, ou melhor dizendo, ao reconhecimento da significação construída pelo autor através das relações sintáticas organizadas no texto analisado, porém houve um momento no qual a professora formulou uma pergunta para a qual a classe poderia se posicionar e mostrar o seu conhecimento de mundo e assim principiar um papel mais ativo na construção do sentido do texto saindo um pouco do contexto puramente extralingüístico para revelar outros sentidos democratizando a atividade e a interação, como também viabilizando a leitura crítica, mas infelizmente quando a turma começa a entabular algumas poucas respostas, Ana retoma o trabalho de busca de informações precisas do texto:

Excerto 29 (Transcrição da aula de 14/05/2007)

75_Ana: Alguém conhece pessoas que passam dez horas, da hora que levanta até::: a madrugada nos jogos? Prende demais. Conheci, ninguém assim? Ninguém de vocês faz isso?
 76_Cláudio: Não
 77_Ana: Esses jogos em rede tomam muito tempo, né? Levam até ao vício.
 78_Cláudio: Ninguém perde mais tempo com ((incompreensível))
 79_Ana: Isso também vício, né não?
 80_Fátima: É vício.
 81_Ana: Que mais? Vamos lá.

Percebe-se, também, que a professora acaba por reter a maioria dos turnos de fala, pois os turnos de seus alunos se resumem a poucas respostas precisas o que contribui para a não valorização da leitura ativa dos alunos. Outro ponto a se destacar, e a professora crê na interação entre professores-intérpretes e regentes para saná-lo, é que essa metodologia adotada pela professora não permite que seus alunos surdos participem com a mesma velocidade de resposta que os seus alunos ouvintes uma vez que a velocidade de leitura dos alunos surdos é bem menor que a dos alunos surdos:

Excerto 30 (Transcrição da aula de 14/05/2007)

100_Ana: ((após a leitura)) Muito bem então essa leitura, tá? Nos permite pelo menos reconhecer qual é a idéia central desse texto. Tá claro isso aí, num tá pra todo mundo? Quem é capaz de me dizer qual é a idéia central desse texto? Ele fala de que?
 101 Um grupo de alunos ouvintes: Da [Internet]
 102_Ana: Da [Internet]. E:: que enfoque sobre a Internet?
 103_Cláudio: O que é e as características
 104_Ana: [O que é a Internet e AS características da Internet]
 105_Maria: [LISTA INTERNETE]
 ((a aluna diz para o intérprete que o texto fala de uma lista da internet))
 106_Maria: ^{...17...}_{1s}C-O-N-F-O-R-M-I-S-M-O O-QUE-É_{2s} ^{...17...} ((aluna surda pergunta ao intérprete))

O Excerto (30) acima mostra uma situação na qual Maria responde a pergunta da professora no mesmo instante que a professora repete a resposta dada pelo aluno Cláudio, contudo Ana não percebe isso e o intérprete por sua vez não teve tempo de avisar à professora porque na seqüência a aluna lhe dirige uma pergunta.

Embora a interação entre alunos ouvintes e a professora seja marcadamente pontuada pelo direcionamento das perguntas, essa mesma interação não existe entre os alunos surdos e a professora. As interações entre alunos e professor estão por assim dizer

“engessadas”, fazendo uso aqui de um termo empregado por Bizon (Ibid. p. 136) para se referir a atividades que não permitem interações em classe.

Há de se destacar que em nenhum momento a professora se dirigiu aos seus alunos surdos para dirimir dúvidas que não fosse a pedido do intérprete. Essa situação pode causar uma falsa compreensão de que os alunos surdos estão acompanhando e entendendo toda a aula, mas não é isso que acontece exatamente. Maria e outra aluna surda, Sara, declararam que não fazem perguntas porque não gostam, têm receio de que a professora entenda a pergunta delas como meio boba e os outros alunos, os ouvintes, acabem rindo delas por isso.

3.9 A concepção de escrita e a produção de textos.

Segundo a professora Ana, escrita é o “uso da palavra escrita numa situação de comunicação” (Questionário auto-aplicado). Portanto é possível se depreender a partir do que foi dito pela professora que ela entende a escrita, ou modalidade escrita da língua, como uso e não como forma. Contudo se tem visto que até aqui a professora vem trabalhando a forma em detrimento do uso.

Forma e uso são as perspectivas pelas quais Widdowson (op. cit.) avalia o ensino de línguas, ou seja, o ensino da forma ou do uso da língua. Ao ensino do uso da língua ele chama comunicativo e ao ensino da forma ele chama gramatical. Widdowson (Ibid. p. 90) faz a seguinte distinção entre composição e escrita:

(...) o ato de criar frases corretas e transmiti-las através do meio visual com marcas no papel (...) podemos denominar simplesmente composição (...) escrever (...) é desenvolver uma discussão e estabelecer pontos distintos de tal forma a persuadi-lo, [o] leitor, de que possui algo que valha a pena ser dito. O que está incluído nessa atividade? Há por certo nela muito mais do que simplesmente juntar orações numa seqüência como a de vagões de trem. (WIDDOWSON, 2005, p. 90)

Levando-se em consideração o excerto (14), no qual a professora não trabalha com o conhecimento de mundo dos alunos para a elaboração da paráfrase, apresentado na seção (3.7), e o excerto (21), no qual a professora conduz a elaboração do resumo a partir das idéias do autor, apresentado na seção (3.7.1), é razoável se concluir que Ana tem desenvolvido atividades que contemplam a forma e não o uso da escrita. Agora é possível, também, que ela esteja tomando essas atividades como exercícios de uso da escrita no sentido de prática de organização da estrutura da língua escrita e essa parece ser a sua concepção de

uso. Essa sua concepção de uso da forma é, notoriamente, diversa daquela que Widdowson concebe como verdadeiramente uso comunicativo da modalidade escrita.

Logo, sendo essa realmente a concepção de escrita da professora então ela está exercitando a composição nos termos apresentado por Widdowson (Ibid. Id.), ou seja, ela está promovendo a criação de frases corretas e transmitindo-as através do meio visual com marcas no papel. Ela está promovendo o exercício da escrita enquanto forma, enquanto uso da forma.

Pode-se concluir que o texto efetivamente construído pelos alunos por meio da orientação dada pela professora é uma atividade de composição textual e não de produção textual, pois essa última exigiria que os alunos argumentassem e estabelecessem pontos de persuasão a serem discutidos através do texto para o convencimento de um possível leitor, é por isso que a produção de textos é uma atividade também ativa e não mecânica.

3.9.1 Acerca da concepção e crença do objeto escrita.

Kleiman⁸⁴ (2003, p. 66) aponta quatro concepções, que segundo ela são valorizadas institucionalmente, sobre o objeto escrita, são elas:

- (a) aquela que o caracteriza como um artefato (Τεκνη)⁸⁵ contraposto à “naturalidade” da fala;
- (b) aquela que o caracteriza como uma transposição (transcodificação, transcrição) da língua oral, posterior e segunda em relação a esta última, i.e., que o caracteriza como re(a)presentação;
- (c) aquela que o caracteriza como transparente, acessível por si mesmo – sem interpretação mediadora – ao (re)conhecimento, portanto, como reificado⁸⁶; e
- (d) aquela que o caracteriza como uma forma simplificada e arbitrária de “desenho”, que teria evoluído do pictograma ao ideograma e, por fim, ao silabário/alfabetário.

A autora amplia e aprofunda as idéias levantadas por ela ao declarar (Ibid. pp. 66-67), que para cada concepção apresentada (a, b, c e d) aqui, corresponde, simetricamente, o que ela chama de crença corrente sobre a construção do objeto escrita no processo de letramento, pelo ponto de vista da autora ter-se-ia:

⁸⁴ KLEIMAN, Ângela B. (org.) **Os significados do letramento, uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

⁸⁵ Do grego (*Tékni*), aquilo que é produzido artificialmente, um produto, no caso da escrita, que depende de técnicas para o ensino e aprendizagem.

⁸⁶ Reificação com o sentido aqui empregado significa que a escrita possui vida própria, cuja compreensão independe da mediação do ser humano que a produziu.

(A) sendo dependente da constituição da fala – processo “natural e primitivo” – a construção da escrita na ontogênese⁸⁷ só poderia iniciar-se tardiamente, escolarmente, como aprendizado, a partir de técnicas (métodos, quaisquer que estes sejam), planejadas artificialmente;

(B) sendo, portanto, segundo em relação à fala, o processo de construção da escrita teria relações (uni)lineares (da fala para a escrita) e regulares, não discursivas, mas representacionais, com esta primeira modalidade;

(C) dado um “estágio” bem-sucedido de desenvolvimento da fala (em seus aspectos audioarticulatórios) e da motricidade, a escrita – como efeito da “*mão que fala*” (AJURIAGUERRA & AUZIAS, 1968) – seria em si transparente e acessível imediatamente à criança, desde que apresentada por “boas técnicas” (métodos) (vide (a)) e, por último,

(D) sendo um aparato gráfico arbitrário, seria mais “natural” que a “etapa” de grafização da fala como signo - a escrita – sucedesse à “etapa” de grafização do mundo como símbolo – o desenho. Especialmente esta última concepção é onipresente nos estudos sobre desenvolvimento da escrita (...)

A partir da concepção de escrita da professora Ana, apontada na seção (3.9), e da análise de sua abordagem de ensinar realizada até esse ponto, pode-se deduzir que a concepção de escrita dela é a que está indicada na letra (c), já que segundo Kleiman a cada concepção do objeto escrita cabe uma crença correlativa, pode-se dizer que a da professora Ana está indicada na letra (C).

Noutras palavras, Ana entende que a escrita está disponível para toda e qualquer pessoa desde que os aspectos audioarticulatórios e a motricidade não estejam comprometidos. Embora haja algum fundamento na concepção de escrita da professora não se pode dizer o mesmo sobre a sua crença a respeito da mesma, uma vez que a escrita, tal como a língua oral, são aparatos arbitrários da língua. Sobre o processo de ensinar e adquirir língua, Ana declara:

Excerto 31 (Questionário auto-aplicado)

Cada um de nós começa a aprender sua língua em casa, em contato com a família, imitando o que ouve e apropriando-se, aos poucos, do vocabulário e das leis combinatórias da língua. Com isso vamos treinando o nosso aparelho fonador para produzir sons que transformam em palavras, em frases e em textos inteiros. Isso é adquirir uma língua, a língua pátria, por exemplo. Podemos, no entanto, ensinar uma língua na escola. Uma língua estrangeira, a língua de sinais, por exemplo, é adquirida na escola. Com o treinamento desse aparelho fonador. Nesse caso, a escola ensina a falar, a ler e a escrever simultaneamente.

Ana demonstra compreender perfeitamente a diferença existente entre ensinar e adquirir língua, contudo ela não demonstra fazer alguma distinção entre ensino para aprendizagem e para aquisição de língua por alunos surdos já que ela trata com toda ênfase apenas da modalidade falada da língua a ponto de se confundir e dizer que a língua de sinais é

⁸⁷ Conjunto de processos que ocorrem durante o desenvolvimento do indivíduo, desde a fecundação até os últimos momentos de sua existência, incluindo assim as transformações que se sucedem ao longo de toda a sua vida.

adquirida na escola com o treinamento do aparelho fonador – se voltará a esse ponto na subseção (3.10.1). Há de se destacar aqui que apenas crianças surdas filhas de pais ouvintes costumam aprender a língua de sinais na escola ou mesmo na igreja, pois os surdos filhos de pais surdos geralmente a adquirem de maneira mais natural, no convívio familiar.

Bom, é compreensível que a professora Ana, mesmo depois de quatro anos de experiência em classes de inclusão do ensino médio, ainda ensine produção de textos para seus alunos surdos da mesma maneira que para seus alunos ouvintes, pois as universidades ainda não estão preparando professores para esse campo de atuação. As universidades ainda estão se organizando para tanto uma vez que só a partir de 2002, com o advento da Lei Libras, que a Língua de Sinais Brasileira foi reconhecida oficialmente.

O que se constatou nessa sessão foi que a concepção e a crença de escrita da professora Ana a faz ensinar produção de textos para seus alunos surdos da mesma forma que ela ensina para seus alunos ouvintes. Ela não faz nenhuma diferenciação na sua metodologia entre ensinar para alunos surdos e para alunos ouvintes. A modalidade escrita da língua ensinada também não é tratada metodologicamente como L2. A seguir, apresentar-se-ão algumas crenças levantadas a partir dos materiais empíricos coletados durante a observação participativa em campo e da análise dos dados desenvolvida nas seções e subseções anteriores.

3.10 Crenças sobre o ensino, aprendizagem e aquisição.

Tomem-se inicialmente os seguintes fragmentos de declarações da professora regente:

Excerto 32 (ensino/aquisição) (Questionário auto-aplicado)

Cada um de nós começa a aprender sua língua em casa, em contato com a família, imitando o que ouve e apropriando-se, aos poucos, do vocabulário e das leis combinatórias da língua. Com isso vamos treinando o nosso aparelho fonador para produzir sons que transformam em palavras, em frases e em textos inteiros. Isso é adquirir uma língua, a língua pátria, por exemplo. Podemos, no entanto, ensinar uma língua na escola. Uma língua estrangeira, a língua de sinais, por exemplo, é adquirida na escola. Com o treinamento desse aparelho fonador. Nesse caso, a escola ensina a falar, a ler e a escrever simultaneamente.

Excerto 33 (ensino/aprendizagem) (Questionário auto-aplicado)

Ambos interagem. Aprendi com meu aluno que é preciso despertar neles o interesse pelo conhecimento, mostrando-lhes a importância deste, antes de lhe ensinar qualquer coisa.

Segundo a professora Ana, excerto (32), a Libras é adquirida na escola e ela está certa ao menos no que tange aos alunos surdos filhos de pais ouvintes, mas nunca pelo treinamento do aparelho fonador, que é o caso de seus alunos surdos das turmas de inclusão. Contudo surdos filhos de pais surdos adquirem a Libras no seio da família. Pela escolha lexical, excerto (33), pode-se perceber o papel ativo e principal do professor no processo de ensino/aprendizagem. Ela também parece conceber o professor como aquele que desperta o amor pelo conhecimento antes de começar a ensinar. Não foi constatada uma visão de ensino como construção do conhecimento a partir da interação professor-aluno, ou mesmo, aluno-aluno, tampouco foi constatada a visão da aprendizagem como construção particular do aluno a partir de seus conhecimentos ontológicos, ou cultura de aprender que segundo Almeida Filho (2007. p. 13) são:

(...) maneiras de aprender típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos. Essas culturas (abordagens) de aprender evoluem no tempo em forma de tradições. Uma tradição informa normalmente de maneira naturalizada, subconsciente e implícita, as maneiras pelas quais uma língua deve ser aprendida.

3.10.1 Crença sobre língua/linguagem.

Excerto 34 (Questionário auto-aplicado)

Língua é o código decodificado, compreendido por um universo de pessoas. Linguagem é a comunicação estabelecida entre os interlocutores, quer por meio de palavras orais ou escritas, quer por meio de sinais.

A crença da professora reflete a perspectiva estruturalista para a qual a língua é um código comum a um universo de pessoas e a linguagem é a (manifestação) comunicação entre interlocutores que pode se estabelecer verbalmente, oralmente e por meio de sinais. Codificada por um lado pelo emissor e decodificada do outro pelo receptor.

Ao usar a palavra código para se referir à língua a professora Ana deixa transparecer um pouco sua concepção de língua como um produto estático, como são o Código Morse ou o Código Internacional Q utilizados, respectivamente, pela Marinha e Polícia Militar, pois nunca mudaram desde suas criações. Língua é diferente, é dinâmica pelo menos no entendimento não estruturalista, no entendimento sociolinguístico. Ela entende a linguagem como instrumento de comunicação e daí a língua ou código está à disposição das pessoas para as trocas de informações entre emissor e receptor.

3.10.2 Crença sobre língua estrangeira/Libras.

Excerto 35 (Questionário auto-aplicado)

[Língua estrangeira] Para interagirmos com outras pessoas, precisamos ter domínio de sua língua. Em contato com essas pessoas, observamos que elas falam diferente de nós por fazerem parte de outro grupo de falantes.

Excerto 36 (Questionário auto-aplicado)

Cada um de nós começa a aprender naturalmente a língua da família, apropriando-se, aos poucos, do vocabulário vivenciado. No caso de Libras, acredito que toda a família deve aprender essa nova língua devido à necessidade. Para o surdo Libras seria a língua natural dele.

Excerto 37 (Transcrição da entrevista)

Eu não me acho competente pra isso não, mas na minha pouca experiência com eles, foram oito anos, eu acredito que é preciso ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua, pois a língua de sinais eu acredito que é um pouco vaga limita-os na ora di produzir o texto.

Pode-se entrever que a professora concebe língua estrangeira como, segundo Almeida Filho (1997, p. 25), “língua dos outros, de estranhos, de povos diferentes”. Ana também vê a Libras como uma língua natural, que se depreende pela escolha lexical, porém natural para o surdo. Infere-se que o Português não é uma língua natural para o surdo. No excerto (37) transparece a idéia de que a Libras (língua de sinais) é uma língua vaga e limitadora, uma concepção antiga, e que em nome da aproximação com as “línguas completas” tem gerado de maneira implícita muito preconceito lingüístico em torno das línguas de sinais de maneira geral e de seus sinalizantes, sejam surdos ou ouvintes.

3.10.3 Crenças sobre texto/leitura/escrita.

Excerto 38 (leitura) (Questionário auto-aplicado)

Ler não é apenas conhecer o sentido de cada palavra lida. É preciso também compreender a combinação dessas palavras no contexto e, para isso, o leitor precisa ter o domínio de suas leis combinatórias.

Excerto 39 (escrita) (Questionário auto-aplicado)

O uso da palavra escrita numa situação de comunicação.

Excerto 40 (texto) (Questionário auto-aplicado)

É a composição de uma mensagem formada por palavras que se combinam, para transmitir idéias do autor do texto, ou passar informações que este quer transmitir.

Viu-se em (3.9) que a professora Ana concebe a leitura como uma atividade estruturalista, ou seja, a leitura é uma atividade de busca do sentido único imanente ao texto, esse sentido é dado pelo autor e que cabe ao leitor, passivo, reconhecer e resgatar esse sentido.

Nos excertos (34), (35) e (36) Ana fala de leitura, escrita e texto, respectivamente, percebe-se a ênfase dada á estrutura e ao papel preponderante do autor.

3.10.4 Crenças sobre auto-avaliação.

Excerto 41 (Questionário auto-aplicado)

[Sobre a auto-avaliação] Naturalmente o professor é avaliado por seus discentes a cada dia. Mas no ano de 2006 fiz a maior avaliação nesse aspecto devido a uma monografia de conclusão de curso de especialização. Os resultados não foram muito surpreendentes e contribuem até hoje para a minha prática de docência.

Excerto 42 (Questionário auto-aplicado)

[Sobre a importância da auto-avaliação] Com certeza é de alta relevância. Acredito que aprendemos muito quando ensinamos e sempre eliminamos as práticas que não deram certo, aperfeiçoamos os acertos e assim vamos adquirindo experiências muito importantes ao longo dos anos de sala de aula.

Não se observou a auto-avaliação dos alunos da turma, pois conforme se vê no (Excerto 23, seção 3.7.1) a professora diz não se sentir segura, não obstante no que diz respeito a sua própria auto-avaliação excertos (41 e 42) ela acredita que esse instrumento serve para o aperfeiçoamento da prática docente, ou seja, a auto-avaliação indica o que deve ser melhorado e que ao longo dos anos essa prática, *feedback*, leva o professor a adquirir experiências muito importantes de ensino. Contudo durante as observações de suas aulas não se observou nenhuma mudança em sua abordagem de ensinar que se traduzisse num ensino/aprendizagem mais adequado para seus alunos surdos. Conforme Mejía (2001, p. 94):

(...) consideramos que a fase da avaliação focalizada especialmente no aspecto relacionado com o fornecimento de feedback, é uma das fases de maior importância tanto para o aluno quanto para o professor.

Avalia-se com vistas a realimentar (mecanismo de feedback) o próprio sistema de planejamento.

Entende-se como feedback (retroalimentação, retorno) o processo organizado pelo qual se faz retroagirem os efeitos (resultados) de um sistema em desenvolvimento sobre as causas (fontes de estimulação), com o propósito básico de assegurar o alcance dos objetivos.

Para que ocorra essa retroalimentação é necessário coletar dados e interpretá-los (avaliar). A interpretação dos dados em função de nossos objetivos nos orientarão sobre as modificações a implementar e os modos como poderemos realizar essas modificações.

A retroalimentação nos leva necessariamente à formulação e comprovação de hipóteses para analisar o que ocorreu e para revisar ou reforçar certas realizações.

3.10.5 Crenças sobre inclusão.

Excerto 43 (Questionário auto-aplicado)

Tentamos fazer essa inclusão quando surdos e ouvintes estudam juntos, vivenciam as mesmas experiências em sala de aula, comunicam-se naturalmente.

Excerto 44 (sobre a possibilidade da inclusão educacional) (Questionário auto-aplicado)

Em parte sim, mas encontramos ainda muitas dificuldades que precisam ser estudadas e tentar encontrar o melhor caminho para saná-las.

Para Ana inclusão significa alunos surdos e ouvintes compartilhando as mesmas experiências de sala e comunicando-se naturalmente (43), embora ela só acredite nisso em parte (44). Talvez graças a essa sua crença sua prática de ensinar seja a mesma para aprendizes ouvintes e surdos indistintamente, (Cf. 3.3), uma vez que se sabe que as crenças são um dos elementos que compõe a abordagem de um professor (ALMEIDA FILHO op. cit. Cf. subseção 2.1.1).

3.11 Quadro sinótico das crenças levantadas e descritas.

Avaliação	Instrumento para verificação de erros e acertos (3.7).
Auto-avaliação	Instrumento de <i>feedback</i> para o aprimoramento da docência (3.10.4).
Leitura	Atividade precisa e aparentemente não interativa de busca do sentido único do texto (3.8) e para isso o leitor deverá dominar leis combinatórias (3.8.1) e (3.10.3).
Modalidade escrita como L2	É vista como forma e não como uso e por isso é ensinada gramaticalmente, como composição (3.9).
Ensino de língua	Acontece na escola, mas antes o professor deve despertar no aprendiz o amor pelo conhecimento (3.10).
Aprendizagem de língua	Acontece na escola (3.10)
Aquisição	Começa na família, contudo a aquisição de Libras acontece na escola (3.10).
Língua	Produto acabado e imutável, um código (3.10.1).
Linguagem	Instrumento de comunicação entre emissor e receptor (3.10.1).
Língua estrangeira	Língua de outros grupos de falantes (3.10.2).
Libras	Língua natural para os surdos (3.10.2) mesmo assim uma língua vaga e limitadora.
Texto	Composição de palavras para transmissão de idéias e informações que um autor deseja transmitir (3.10.3).
Inclusão	Significa alunos surdos e ouvintes compartilhando as mesmas experiências de sala e comunicando-se naturalmente (3.10.5).
Materiais didáticos	Podem ser selecionados pelo professor a partir de diversas mídias e de acordo com o que ele julga ser do interesse dos alunos e adequado a faixa de idade. (3.11).

3.12 O *habitus* de ensinar na classe de inclusão.

Os erros não são tratados como insumos, ou seja, a professora não retorna a esses erros, ela se contenta em apontá-los e devolvê-los dessa forma aos alunos. Isso foi constatado na seção (3.7). Os erros dos surdos são atribuídos à surdez e em outras ocasiões à falta de

esforço também. Contudo Ana demonstra não ter consciência clara sobre a relação entre surdez, erro e esforço.

A avaliação é aplicada em momentos previamente informados aos alunos para verificação da prática de produção de texto e conseqüente emissão de um conceito após a correção. O foco está no produto e não no processo em si. Os erros não são tomados como dados que podem refletir o processo de ensino e acabam por ser relevados provavelmente pela falta de compreensão entre a relação entre os diversos graus de surdez e o ensino de língua.

As interações se encontram engessadas, pois se limitam a respostas precisas dadas pelos alunos a perguntas formuladas pela professora durante a aula, Ana retém a maioria dos turnos de fala. A professora, também, se limita a assegurar que as respostas fornecidas estão de acordo com o texto. A professora tentou relaxar durante a aula mostrando *slides* retirados da Internet, contudo essa idéia não agradou alguns alunos ouvintes pelo fato de estarem realizando a atividade de resumo solicitada.

O papel de mediador do professor se ateve à constatação de respostas adequadas para a montagem do texto resumo. Dessa forma os alunos não construíram, exatamente, o conhecimento, mas reproduziram as idéias principais do texto fonte num texto produto. Ana facilita o processo, porém não o processo de construção e sim o processo de compilação, a discursividade não é fomentada na turma.

Ana não adota livros didáticos, mas isso provavelmente se deve ao fato de ela ser professora do Ensino Médio numa escola pública, portanto ela mesma seleciona seus textos para serem trabalhados na turma. Ela procura selecionar sempre textos da atualidade e os retira de fontes como as revistas *Superinteressante* e *Veja* e os jornais *Correio Braziliense* e *Folha de São Paulo*, dentre outras. São sempre textos polêmicos. Ana demonstra um gosto por temas pelos quais a adolescência possa se interessar e ao mesmo tempo possa ajudá-los em questões relativas a essa faixa etária, como ela mesma declara abaixo, no excerto (45):

Excerto 45 (Questionário auto-aplicado)

(...) tenho alguns rascunhos que estou trabalhando e não sei se publicarei algum dia. É direcionado ao público adolescente e tem uma finalidade mais educativa, de auto-ajuda. Minha motivação foi a necessidade de fazer algo para ajudar essa faixa etária a encontrar respostas para questões mais íntimas de relacionamento familiar, pessoal e emocional. Na minha longa jornada de convivência com os adolescentes, aprendi muito com eles e também fiz vários cursos na área de sexualidade e drogas. Hoje acredito que posso dar alguma contribuição nesse sentido. Fazendo uma auto-crítica: acho que meu trabalho tem algumas rabugens de conservadorismo, não sei se serei compreendida.

Em sua entrevista, mostrada no excerto (46), logo abaixo, Ana fala dos professores do primário e da faculdade. Seu depoimento acaba por revelar alguns dados que depõem sobre seu *habitus* de ensinar, confira:

Excerto 46 (Transcrição da entrevista)

Sim, como professora me influenciaram muito meus professores de Lingüística, na faculdade, e a minha professora de Literatura Portuguesa. O de Lingüística porque era um professor muito dedicado tinha uma metodologia rica e bastante exigente. Eu aprendi muito com ele e: gostei de Lingüística. Quanto o professor de Literatura Portuguesa era muito grande a dedicação dela, o empenho dela. E assim ela me influenciou demais, eu acho que até hoje eu uso métodos que ela usava, e o curioso é que eu sinto que isso se repete hoje na minha vida. Eu reencontrei ex-alunas que falam que são professoras de Português e me afirmaram que se inspiraram em mim, na minha metodologia. Me sinto até muito orgulhosa por isso. Quanto estudante também tive professores que me motivaram. Me lembro na minha quinta série, eu era apaixonada pelo meu professor de Matemática era um ídolo pra mim né? Eu achava bonito e inteligente, elegante, então eu sentia necessidade de também corresponder, e aí eu me empenhava, estudava e tirava boas notas. Sempre tirava boas notas com ele, embora eu não gostasse de Matemática. E tive uma influência negativa também. Nunca me esqueço o meu primeiro contato com a língua inglesa meu professor era norte-americano. Não tinha habilitação para o ensino de língua e a sua prática não era nada didática. Ele sentava na mesa e só lia, lia o livro didático e fazia ameaças de tirar pontos na nota. Eu acho que isso me bloqueou totalmente no aprendizado da língua Portuguesa da língua inglesa porque foi o meu primeiro contato com essa língua né? foi desastroso.

Embora ela fale da influência exercida pelo seu professor de Matemática na quinta série, pela influência exercida pelos seus professores de Lingüística e Literatura portuguesa na faculdade, como também, da má influência de seu professor de Inglês, também na quinta série, está evidente a influência marcante da professora de Literatura em seu *habitus* de ensinar, que é possível se observar também em suas leituras (Cf. excerto (4), na subseção (3.2)), e ela tem conhecimento disso.

Pode-se, ainda, se destacar um outro detalhe que não deve passar despercebido. Ana era moradora do interior de Minas Gerais e ao se mudar para Brasília e entrar para o curso de Letras decidiu-se pela dupla habilitação (Português/Inglês), pois, segundo ela conta, achava bem culto se falar Inglês, contudo enquanto outros colegas aprendiam ela não conseguia aprender. Concluiu o curso, porém traumatizada por não ter aprendido o Inglês. Ela atribui esse fracasso ao bloqueio adquirido nas aulas de Inglês de sua quinta série, aulas dadas por um professor norte-americano.

Esse bloqueio do filtro afetivo (Cf. seções (3.4) e (3.5)), afetou a professora Ana indelevelmente, porque ela não demonstra ter mais nenhuma vontade de aprender outra língua, mesmo a Libras que em tese ela precisaria para melhor ensinar em sua classe de

inclusão. Diga-se também, língua essa que de acordo com Ana, não obstante se sentir curiosa, é difícil de ser aprendida.

3.13 Possíveis pressupostos e princípios da abordagem de ensinar Produção de texto na classe de inclusão.

De acordo com Almeida Filho (1997, p. 22) três são os formadores da abordagem de ensinar de ensinar do professor de língua, são eles: as crenças formais, os pressupostos explicitados e eventuais princípios (Cf. subseção 2.1.1). As crenças já foram discutidas nas seções (3.9, 3.10, 3.11 e respectivas subseções), cuidar-se-á nesta seção do levantamento, análise e conceitos sobre pressupostos e princípios.

Por pressuposto entendam-se as crenças tornadas explícitas, consciente, quer dizer, fundamentada teoricamente pelo professor. Por princípio, entenda-se que os princípios poderão ou não ser revelados pela análise de abordagem. O princípio é um axioma, ou seja, uma proposição que apesar de não demonstrada é tida como um consenso inicial e necessário à construção de uma teoria, a um conhecimento especulativo, observacional, puramente racional.

Ao investigar as crenças sobre aprendizagem de língua inglesa de alunos de um curso de Letras Barcelos (2005, p. 170) declara que as crenças agem como construções culturais da realidade e identifica pressupostos culturais advindos dessas crenças. Embora se concorde com Abrahão (2004, p. 133) sobre a dificuldade de se identificar crenças, pressupostos e princípios⁸⁸, buscou-se identificar pressupostos e princípios, seguindo-se o modelo que Barcelos (loc. cit.) desenvolveu para a identificação de pressupostos culturais dos alunos em sua pesquisa. Dessa maneira:

Excerto 47 (Questionário auto-aplicado)

(...) os surdos e ouvintes estudam juntos, vivenciam as mesmas experiências (...)

Excerto 48 (Questionário auto-aplicado)

A avaliação é a mesma, mas a maneira como é aplicada é diferenciada dadas as necessidades de adequação.

⁸⁸ Abrahão adota a nomenclatura de Woods (1996), dessa forma ela adota o termo conhecimento em vez de princípios. Nesta dissertação se manteve a nomenclatura utilizada por Almeida Filho (1993), ou seja, manteve-se o termo princípios.

Excerto 49 (Questionário auto-aplicado)

[a inclusão é possível] Em parte (...) mas encontramos ainda muitas dificuldades que precisam ser estudadas e tentar encontrar o melhor caminho para saná-las.

Excerto 50 (Transcrição da entrevista)

Eu não me acho competente pra isso não, mas na minha pouca experiência com eles, foram oito anos, eu acredito que é preciso ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua, pois a língua de sinais eu acredito que é um pouco vaga limita-os na hora de produzir o texto.

Os excertos (47), (48) e (49) revelam um princípio, o princípio da educação inclusiva com adaptações para aqueles que têm dificuldades para acompanhar um currículo regular comum a todos os alunos, o que se pode chamar de princípio normativo, legal, jurídico, porém ainda não científico, ao menos nos termos como vem sendo aplicado. O excerto (50) revela um outro princípio, o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, esse sim um princípio científico para o ensino de línguas a aprendizes surdos.

As questões relativas ao Currículo regular comum e às adaptações curriculares já foram discutidas na subseção (2.3.3.2), já o ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos é um princípio que nas últimas duas décadas vem se consagrando no meio acadêmico. Mais recentemente a modalidade escrita têm se despontado como o que se pode chamar realmente de uma L2 acessível ao surdo profundo e bilateral aprendiz, não se pode perder de vista que a Libras é uma língua ágrafa assim como são as línguas indígenas. A partir dos excertos (51) e (52), abaixo se discutirá alguns pressupostos da professora.

Excerto 51 (Transcrição da entrevista)

Olha, se o aluno consegue cumprir pelo menos três passos básicos, é ler, escrever e reescrever, a reescritura como parte da correção, produzir texto é uma questão de treino e isso leva tempo pra se alcançar resultados satisfatórios.

Excerto 52 (Transcrição da entrevista)

Ana: Eu acho que um tá bem relacionado com o outro e um auxilia o trabalho do outro. Digamos assim que o professor de língua trabalha de uma forma mais sistematizada enquanto que o professor de produção de texto, ele, aplica essa sistematização. Vamos exemplificar. Quando o professor de língua trabalha coerência, elementos coesivos de um texto, nós vemos a sua aplicação dentro do texto na hora de produzir, e essa aplicabilidade deixa bem claro que a gramática, ela é dinâmica, que ela está no cotidiano do usuário da língua. É assim que uma auxilia o trabalho do outro.

No excerto (51), Ana explicita e fundamenta seu pressuposto de que para se escrever bem se faz necessário tempo e treino e que a técnica para isso é ler, escrever e reescrever como atividade de correção. Contudo só reescrever não é uma atividade suficiente para tanto, uma vez que ela não voltava a re-trabalhar os pontos, entendidos como um *continuum*, um processo, que ela apontava como erros como fora mostrado nas seções (3.7) e (3.11), deixando a critério dos alunos uma atividade mais mecânica e desassistida de reescrever. Neste ponto Ana conta uma experiência ocorrida em uma de suas aulas com um aluno ouvinte. Ela, segundo declarou, havia feito um apanhado geral na escola e o reproduziu numa folha de papel para trabalhar as falhas mais freqüentes de seus alunos, sem citar autoria, com o intuito de que eles reescrevessem as frases evidenciando as falhas e tentando corrigi-las. Um de seus alunos, como de costume segundo ela afirma, rebelou-se dizendo que ela tinha apontado a falha dele. Ela não diz mais nada, mas é possível que a experiência tenha feito com que ela evitasse esse tipo de atividade para evitar experiências semelhantes.

No excerto (52), Ana fundamenta e explicita um outro pressuposto seu. Ela explica que o professor de Língua Portuguesa ensina o sistema, a gramática, enquanto o professor de Produção de Texto ensina a aplicação desse sistema no texto e dessa maneira o trabalho de ambos são distintos e ao mesmo tempo estão interconectados.

3.14 Algumas conclusões.

Neste capítulo foram levantados indícios que expõem a abordagem de ensino de Língua Portuguesa de uma professora que ministra suas aulas em contexto de inclusão no qual estão inseridos alunos ouvintes e alunos surdos pré-lingüísticos, profundos e bilaterais e mais um outro professor de Língua Portuguesa cuja função é interpretar para Libras as aulas dadas em Português. O cenário da pesquisa era uma classe de segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Esta análise de abordagem, inédita neste contexto, foi fundamentada na proposta de Almeida Filho (Cf. subseção 2.1.1), segundo o qual para a pretendida análise deve-se levantar os conceitos básicos de língua/linguagem, ensino/aprendizagem e aquisição de língua abrigados pelo professor para se chegar a um dos dois grandes alinhamentos contemporâneos: o gramatical ou o comunicativo. O autor informa, ainda, que a referida análise poderá revelar pressupostos, crenças e/ou eventuais princípios estáveis do profissional de ensino de língua.

A partir da análise desenvolvida pode-se depreender que Ana é uma professora cujas leituras estão voltadas para sua auto-formação profissional. Ela tem uma abordagem para ensinar Português para seus alunos ouvintes e para ensinar os seus alunos surdos ela parte dessa abordagem, ou antes, estende essa abordagem para ensinar Português a seus alunos surdos. Por essa razão não percebe que estes alunos necessitam de uma abordagem específica que contemple a necessidade do Português como L2, o que seria possível através da mudança do foco da modalidade escrita do Português como L1 para L2. Isto seria de maior valia para seus aprendizes surdos da turma (Cf. 3.3, 3.4, 3.5, 3.6 e 3.7.2) e ajudaria a reduzir os níveis de ansiedade de alguns alunos surdos abaixando ou permeabilizando os filtros-afetivos e desingessando as interações de sala.

No que tange às avaliações, a abordagem da professora não permitia que seus alunos surdos da turma saíssem prejudicados, provavelmente pelo fato de ela não entender os textos deles durante as correções que tinha de fazer sozinha para todas as turmas de inclusão e regulares também. Ela diz não se sentir segura quanto à auto-avaliação dos alunos, porém no que diz respeito à própria auto-avaliação acredita que esse instrumento serve para o aperfeiçoamento da prática docente, ou seja, a auto-avaliação indica o que deve ser melhorado e que ao longo dos anos essa prática leva o professor a adquirir experiências muito importantes de ensino, *feedback*. Contudo durante as observações de suas aulas não se observou nenhuma mudança em sua abordagem de ensinar que se traduzisse num ensino/aprendizagem mais adequado para seus alunos surdos (3.10.4).

A abordagem para com a leitura partia da concepção de uma concepção mais estruturalista, que é o princípio geral dentre a maioria dos professores de língua (BIZON opus. cit.), de que leis combinatórias imanentes ao texto determinariam a combinação de palavras no contexto como o sentido determinado pelo autor (3.8 e 3.8.1). Isto limitou um pouco a leitura crítica dos textos. Para se chegar ao reconhecimento do sentido dado pelo autor ela articulava perguntas direcionadoras e embora ela não indicasse alunos para respondê-las ou realizar a leitura, pois os alunos ouvintes faziam espontaneamente, ela acabava por dominar a maioria dos turnos de fala.

Ana declara que vê a escrita como “uso da palavra escrita numa situação de comunicação”, contudo ela vem desenvolvendo e aplicando atividades contempladoras da forma e não do uso da escrita e isto parece denotar a sua concepção de uso da escrita no sentido de prática de organização da estrutura da língua escrita, ou seja, uso da forma,

composição textual e não produção textual (3.9 e 3.10.3), pois o uso, propriamente dito, requereria argumentação e pontos de persuasão a serem discutidos no texto para convencimento de um possível leitor (WIDDOWSON op. cit.).

Sobre os conceitos básicos da análise de abordagem é possível se dizer que ela demonstra compreender a diferença entre ensino/aprendizagem e aquisição (3.10), embora não demonstre fazer alguma distinção entre ensino para aprendizagem e para a aquisição de língua por alunos surdos já que trata com ênfase a modalidade falada da língua a ponto de se confundir e dizer que a Libras é adquirida na escola por meio do treinamento do aparelho fonador. Isto é compreensível uma vez que as universidades ainda estão se organizando para a formação de professores para atuação neste tipo de contexto educacional.

Para ela, língua é código e linguagem é a comunicação estabelecida o que mais uma vez denota concepções com viés estruturalista de língua/linguagem. A concepção de código deixa transparecer a visão de um produto estático, acabado e pronto como o Código Morse e Código Internacional “Q” usados por forças policiais e militares, daí o código estar a serviço da linguagem.

A visão de língua estrangeira dela é a de “língua dos outros, de estrangeiros, de povos diferentes” (ALMEIDA FILHO op. cit.) e segundo ela, a Libras é uma língua natural “para os surdos”. A Libras ainda lhe causa algum estranhamento e ela não a vê como uma língua natural assim como são as línguas oral-visuais (3.10.2).

Para ela a inclusão significa alunos surdos e ouvintes compartilhando as mesmas experiências de sala e comunicando-se naturalmente. Essa concepção de “compartilhar das mesmas experiências” ajuda a explicar um pouco mais sua prática de ensino de Português para ouvintes estendida ao ensino de língua para surdos na classe de inclusão (3.3 e 3.10.5).

A análise da abordagem implícita – *habitus* – revela também que as avaliações são dadas para verificação do produto final – somativa – e não são tomadas como dados que possam refletir como se encontra o processo de ensino/aprendizagem. O papel de mediador da professora, se ateu à facilitação do processo de compilação/reprodução das idéias de um texto fonte e não de construção a partir de um texto usado como referente. As interações se encontram engessadas, também, em função do contato de duas línguas tão distintas em modalidade e de seus alunos surdos não dominarem a modalidade escrita do Português assim como seus alunos ouvintes não dominarem a Libras.

Ela não adota LD – livro didático – provavelmente por ser professora de escola pública, mas seleciona textos a partir de fontes como jornais, revistas, sites e apresentações de *Power Point* que circulam na *Web*. Seu critério de escolha é o de selecionar textos polêmicos com temas que possam despertar o interesse da adolescência e ao mesmo tempo possa ajudá-los em questões relativas à idade. Verificou-se que suas leituras pessoais refletem a influência de sua professora de Literatura da universidade. É possível que a atitude de Ana para com a Libras (3.10.3) se deva, em parte, ao bloqueio adquirido nas aulas de Inglês dadas por um professor norte-americano. Bloqueio esse que ela leva pela vida toda, tudo indica que a profissional também.

Através da análise feita demonstrou-se o que se pode chamar de princípios, a saber: (i) princípio da educação inclusiva com adaptações para aqueles que têm dificuldades para acompanhar o currículo regular comum, princípio esse consagrado pela legislação especial brasileira do MEC e por algumas secretarias de educação; e, (ii) o princípio do ensino de LP como L2 para aprendizes surdos. Esse princípio está se consagrando entre os estudiosos do assunto. Revelou, ainda, o que se pode chamar de alguns pressupostos dela: (i) o pressuposto de que para se escrever bem se faz necessário tempo e treino e que a técnica para tanto é ler, escrever e reescrever como atividade de correção; e, (ii) o pressuposto de que o professor de LP ensina gramática enquanto o de Produção de Texto ensina a aplicação dessa gramática no texto, assim, o trabalho, segundo ela, é diferente, mas está interconectado.

Em suma, a análise trouxe à tona uma filosofia orientadora, uma abordagem básica de ensino de língua para alunos ouvintes que foi estendida para o ensino de língua a alunos surdos. Uma abordagem calcada na experiência em classes regulares de ensino e na intuição. Essa abordagem generalizante parece estar alinhada com a concepção gramatical/estruturalista de ensino de língua e que carece de atualização na visão de qual modalidade de Português é mais apropriada para se ensinar aos alunos surdos neste tipo de contexto e de como se ensinar esta modalidade. Reforce-se por último que nada foi encontrado que desabonasse a prática da professora, este também não é o intuito da análise de abordagem, porém apenas se levantar, analisar e constatar a abordagem de ensino de Português, a abordagem, mais geral, básica, da professora nesta turma de inclusão, abordagem essa que está perfeitamente de acordo com a formação docente dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo inova pelo exame da abordagem de ensinar de uma professora de Língua Portuguesa que ensina Produção Texto em turma de inclusão com alunos surdos e ouvintes com o aporte de um intérprete de sinais certificado pelo Prolibras em uma escola reconhecida pela Secretaria de Educação do Distrito Federal como escola pólo e inclusiva.

Na discussão realizada no corpo desse trabalho reafirma-se que a primeira língua de um aluno surdo bilateral profundo, independentemente de ser filho de pais surdos ou ouvintes, é a Libras. Constatou-se, ainda, um outro fato que a princípio extrapola os objetivos desse estudo, ou seja, parece ser um fato não se poder ministrar aulas de uma L2, adequadamente, para aprendizes surdos numa turma de inclusão, mesmo com a presença de um intérprete certificado, pois ou se privilegiará a língua do grupo lingüístico minoritário ou se privilegiará a língua do grupo lingüístico majoritário. Parece mais provável que a segunda hipótese se confirme.

Outra constatação incidental, fora dos objetivos dessa pesquisa, diz respeito ao Currículo Regular Comum. O currículo de Língua Portuguesa adotado nas escolas é um currículo de língua materna planejado para turmas de ouvintes, portanto a inclusão escolar de alunos surdos em turmas com ouvintes, ao menos no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, se revela um contra-senso.

Para um ensino coerente, que contemple as reais necessidades lingüísticas dos alunos surdos no contexto de inclusão estudado, é necessária a mudança de abordagem de ensino da Língua Portuguesa, ou seja, deixar de ensiná-la como língua materna de ouvintes e passar a ensinar a modalidade escrita como segunda língua parece não se mostrar suficiente, é preciso mais, é preciso se repensar o currículo de língua e a própria educação em classe de inclusão com atenção para os reais papéis de um professor regente e um professor que desempenha a função de tradutor-intérprete de sinais e de um professor que atua no Serviço de Apoio em turno contrário.

Ao final desse estudo surgiu uma questão cuja resposta não está no objetivo desse trabalho, contudo se faz necessário apresentá-las nesse espaço. É ela: seria possível o ensino de Português como L1 e de Português como L2 em uma classe de inclusão com alunos ouvintes e alunos surdos pré-lingüísticos, bilaterais e profundos como os do contexto dessa pesquisa mesmo quando a turma conta com um professor-intérprete de sinais e o Serviço de

Apoio em turno contrário? Essa questão provavelmente não caberia se na turma de inclusão houvesse outros alunos com surdez leve ou moderada ou fossem surdos de apenas um dos ouvidos, por exemplo.

Se a resposta para a questão for positiva como poderia ser a metodologia de ensino? Essas são questões para as quais ainda não se tem resposta. Caso a resposta seja negativa não seria mais apropriado que alunos surdos tivessem aulas da modalidade escrita da Língua Portuguesa numa classe especial, exclusiva para esse fim, e que as outras disciplinas fossem ministradas na turma de inclusão? Seja como for, aparentemente a educação inclusiva, ao menos no que diz respeito ao ensino de língua, parece merecer uma revisão de seus princípios.

Por último, não é demais reforçar que, numa análise de abordagem, não se tem o objetivo de se reprovar a abordagem de um professor colaborador na pesquisa, mas tão somente de se responder a duas perguntas (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 12): “como aproximar-se de uma explicação do ensinar de um dado professor (sujeito) de língua estrangeira?” e “como explicar a maneira como ensina um professor-sujeito para propiciar consciência de porque ensina como ensina?”.

Segundo a professora a contribuição desse estudo não chegou em boa hora pois ela já se encontra fora de sala, ela se encontra colhendo os frutos de sua aposentadoria. Contudo, espera-se que a presente discussão possa ser ampliada para outros pesquisadores e que encontre acesso aos docentes de Língua Portuguesa para, dessa forma, científica e democraticamente, se reavaliar o ensino de língua para aprendizes surdos e se levar esses novos conhecimentos científicos para a escola, seja ela inclusiva ou especial (exclusiva).

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial**. In: _____. (Org.). **Práticas de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexão**. São Paulo: Pontes, 2004.
- ADLER, P. A.; ADLER, P. **Observational techniques**. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.
- _____, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2007.
- _____, J. C. P. **Linguística Aplicada: ensino de línguas & comunicação**. Campinas: Pontes, 2005.
- _____, José Carlos Paes de, CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Projetos iniciais em Português para falantes de outras línguas**. São Paulo: Pontes, 2007.
- _____, José Carlos Paes de. **Parâmetros atuais para o ensino de Português língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, 1997.
- ARRUDA, Francisco Edmar Cialdine. **Libras: uma história de perseverança. Conhecimento Prático Língua Portuguesa**, São Paulo, SP, n. 15, p. 31, n/c, 2008. Bimestral.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **A cultura de aprender linguas (Inglês) de alunos no curso de Letras**. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2005.
- BIZON, Ana Cecília Cossi. **Leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem de Português língua estrangeira**. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de Português língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, 1997.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Coleção Trajetória.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____, Pierre. **Language and symbolic power**. Oxford Polito Press, 1991.
- _____, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. de Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL, 1989.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ELLIS, Rod. **Second language acquisition**. Oxford University Press: Inland: Oxford University press, 1997. Oxford introduction to language study. Series editor H. G. Widdowson.
- ERICKSON, F. **Ethnographic microanalysis of interaction**. In: LeCOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L. & PREISLLE, J. (Eds.). **The handbooks of qualitative research in education**. London: Academic Press, 1991.

- FALTIS, C. **Case study methods in researching language and education.** In: HORNEBERGER, N. & CORSON, D. (Eds.). In: **Research methods in language and education.** Encyclopedia of Language and Education, v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997.
- FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto: curso básico.** 8. ed. Rio de Janeiro, MEC, 2007.
- FÉLIX, Ademilde. **Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira.** In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação.** 2. ed. São Paulo: Pontes, 2005.
- _____, Ademilde. Um estudo das crenças que compõem a prática do professor em sala de aula. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, n. 1, pp. 63-84, ago. 2004.
- FERREIRA BRITO, Luncinda. **Integração Social & Educação de Surdos.** Rio de Janeiro, Babel Editora, 1993.
- FETTERMAN, D. M. **Step by step.** London: Sage, 1998.
- FREEBODY, P. **Qualitative research in education: interaction and practice.** London: Sage, 2003.
- GERGEN, M. M. & GERGEN, K. J. **Investigação qualitativa: tensões e transformações.** In: DENZIN, N. K. & LINCOLN Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GURGEL, Thaís. O fim do isolamento dos índios surdos. **Nova Escola**, São Paulo, SP, n. 208, pp. 50-53, dez. 2007.
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação.** 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- JEFFERSON, Gail. **Glossary of transcript symbols with an introduction.** In: Gene H. Lerner, ed., **Conversation Analysis: Studies from the first generation.** Amsterdam: John Benjamins, 2004.
- JOLIVET, R. **Vocabulário de Filosofia.** Trad. de Gerardo Dantas Barreto. 6 ed. RJ: Agir, 1975.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.) **Os significados do letramento, uma perspectiva sobre a prática social da escrita.** São Paulo: Mercado das Letras, 2003.
- KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition.** Oxford: Pergamon Press, 1982.
- LANE, Harlan. **The mask of benevolence: disabling the deaf community.** New York: Alfred A. Knopf. 1992.
- LEMONS MONTEIRO, José. **Para compreender Labov.** 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- LOPES, Maura Corcini. **Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos.** In: A surdez, um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- LUNARDI, Márcia Lise. **Cartografando estudos surdos: currículo e relações de poder.** In: A surdez, um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- MACINTYRE, C. **The art of action research in the classroom.** London: David Fulton, 2002.

MEJÍA, Maria Noemí Alfaro. **A auto-avaliação no processo de ensino-aprendizagem de Português como língua estrangeira.** In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.). **Português para estrangeiros, interface com o Espanhol.** 2. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

MOURA FILHO, A. C. L. **Reiventando a aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira.** Brasília, 2000, 161 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, 2000.

PUNCH, M. **Politics and ethics in qualitative research.** In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds). **Handbooks of qualitative research.** London: Sage, 1994.

QUADROS. Ronice Muller de. **Educação de Surdos, a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____, Ronice Muller de. **O “BI” em bilingüismo na educação de surdo.** In: FERNADES, Eulália (Org.). **Sudez e Bilingüismo.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

RICHARDSON, L. **Writing: a method of inquiry.** In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research.** London: Sage, 1994.

ROSA, M. V. F. P. C. & ARNOLD, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO: **recomendações para a construção de escolas inclusivas.** [2. ed.]/ coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 96 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

SACKS, Oliver. **Vendo vozes, uma viagem ao mundo dos surdos.** Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardo. **Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de Português língua estrangeira.** In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de Português língua estrangeira.** São Paulo: Pontes, 1997.

SCHÜKLENK, U. **Ética na pesquisa: experiência de treinamento em países sul-africanos.** In: DINIZ, D., GUILHEM, D. & SCHÜKLENK, U. (Orgs.) Brasília: Editora da UnB, 2005.

SKLIAR, C. (Orgs.). **A surdez: um olhar sobre a diferença.** 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Linguagem e Educação).

SOUZA, Carmen. Um mercado cheio de ruídos. **Correio Braziliense,** Brasília, 26 out, 2008, Caderno Trabalho & Formação Profissional, p.1.

STAKE, R. E. **Case studies.** In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Eds). **Handbooks of qualitative research.** London: Sage, 1994.

WATSON-GECEO, K. A. **Classroom ethnography.** In: Hornberger, N. & Corson, D. (Eds). In: **Research methods in language and education.** Encyclopedia of language and education. v. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 1997.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação.** Trad. de José C. P. A. Filho. 2 ed. Campinas: Pontes, 2005.

WEBGRAFIA

BRASIL. Presidência da Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências.** Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em 19 ago 2008.

BRASIL. Presidência da Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em 19 ago 2008.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196 de 10 de Outubro de 1996. **Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos, ficando revogada a Resolução 01/88.** PDF. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/comissao/conep/resolucao.html>>. Acesso em 19 ago 2007.

BRASÍLIA (DF). Câmara Legislativa do Distrito Federal. Lei nº 3.218, de 5 de novembro de 2003. **Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências.** Disponível em: <<http://www.cl.df.gov.br/Legislacao/consultaTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR-910!buscarTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR.action>>. Acesso em 19 ago 2008.

BRASÍLIA. (DF). Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão do DF. Decreto nº 26.293 de 19 de outubro de 2005. Regulamenta a Lei nº 3.218 de 05 de novembro de 2005. **Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas Escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, e dá outras providências.** Disponível em: <<http://sileg.sga.df.gov.br/>>. Acesso em 19 ago 2008.

VILHALVA, Shirley. **Despertar do silêncio.** Editora Arara Azul. Coleção cultura e diversidade, 2004. PDF. Apoio IBM. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/livro1.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2007.


ANEXOS

Anexo 01: Formulário de submissão de Projeto de Pesquisa ao Comitê de Ética UnB/ICH

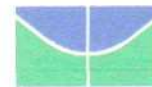


MINISTERIO DA SAUDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
(versão outubro/99) Para preencher o documento, use as indicações da página 2.

1. Projeto de Pesquisa:				
2. Área do Conhecimento (Ver relação no verso) <u>Linguística Aplicada</u>		3. Código: <u>8.01.06.00</u>		4. Nível: (Só áreas do conhecimento 4) <u>1</u>
5. Área(s) Temática(s) Especial (s) (Ver fluxograma no verso) _____		6. Código(s):		7. Fase: (Só área temática 3) I () II () III () IV ()
8. Unitermos: (3 opções) <u>LIBRAS, LP 2, Ensino/Aprendizagem</u>				
SUJEITOS DA PESQUISA				
9. Número de sujeitos No Centro : Total:		10. Grupos Especiais : <18 anos () Portador de Deficiência Mental () Embrião /Feto () Relação de Dependência (Estudantes, Militares, Presidiários, etc) () Outros () Não se aplica <u>✓</u>		
PESQUISADOR RESPONSÁVEL				
11. Nome: <u>José de Sousa Silva</u>				
12. Identidade: <u>95029128125</u>		13. CPF.: <u>545.643.873-91</u>		19. Endereço (Rua, n.º): <u>UNB 01 Casa 03</u>
14. Nacionalidade: <u>Brasileiro</u>		15. Profissão: <u>Professor</u>		20. CEP: <u>72.130-010</u>
16. Maior Titulação: <u>mestrando</u>		17. Cargo: <u>Tradutor</u>		21. Cidade: <u>Taguatinga</u>
18. Instituição a que pertence: <u>SEEDF</u>		23. Fone: <u>8123 1597</u>		22. U.F. <u>DF</u>
		24. Fax: _____		25. Email: <u>Jrubeiro1sb@gmail.com</u>
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.				
Data: <u>05 / 12 / 2007</u>				
 Assinatura				
INSTITUIÇÃO ONDE SERÁ REALIZADO				
26. Nome:		29. Endereço (Rua, n.º):		
27. Unidade/Órgão: <u>SEEDF</u>		30. CEP:		31. Cidade: <u>Taguatinga</u>
28. Participação Estrangeira: Sim () Não (<u>✓</u>)		33. Fone:		32. U.F. <u>DF</u>
		34. Fax: _____		
35. Projeto Multicêntrico: Sim () Não (<u>✓</u>) Nacional (<u>✓</u>) Internacional () (Anexar a lista de todos os Centros Participantes no Brasil)				
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução				
Nome: <u>x José Edison Rodrigues da Fonseca</u>				
Cargo: <u>DIRETOR</u>				
Data: <u>05 / 12 / 2007</u>				
José Edison Rodrigues da Fonseca Diretor - Mat. 33.189-9 DODF nº 32 Pág. 25 - 13/02/2003				

Anexo 02: Declaração de recebimento da documentação exigida pelo IDH/UnB



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Ciências Humanas - IHD

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que recebi do pesquisador responsável José de Sousa Silva, o projeto de pesquisa intitulado, "**A Língua que não é de Eulália (...)**"

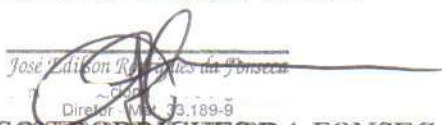

Haroldo Farias dos Reis
Secretário

Anexo 03: Termo de aceite assinado pelo diretor da escola onde se realizou a pesquisa.

TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL

O _____, inserido na Regional de Ensino de Taguatinga/Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF - sob a direção do Professor José Edilson Rodrigues da Fonseca, matrícula 33.189-9, aceita que o mestrando, José de Sousa Silva, matrícula 07/67298, do Programa de Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, PGLA/ UnB, área de concentração: Ensino e Aprendizagem de Língua, realize o levantamento do material empírico nessa escola para efeito de desenvolvimento da sua dissertação de mestrado intitulada: “A Língua que não é de Eulália: Análise de Abordagem de Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua de Alunos Surdos Feita em Classe de Inclusão de Alunos Surdos e Ouvintes da Rede Pública do Distrito Federal”.

Brasília 21 de novembro de 2007



Diretor Matr. 33.189-9

JOSE EDILSON RODRIGUES DA FONSECA

Diretor do _____

Matrícula: 33.189-9

Anexo 04: Atividade de avaliação em grupo de aprendizes surdos para elaboração de texto dissertativo-argumentativo parafraseado.

REDAÇÃO

Nome: _____, série: _____, turma: _____, n° _____

Escolha um dos temas a seguir e elabore um texto dissertativo argumentativo de, no mínimo, 25 linhas:

A- Um problema grave, que merece muita atenção, é a verificação dos mecanismos do preconceito.

B- O estado de violência em que vivemos levou o Congresso Nacional a discutir a possível aprovação da lei de Redução da Maioridade Penal no Brasil.

C- O aquecimento global tem perturbado a forma com que o clima mantém o equilíbrio e provocado vários desastres naturais

Bom trabalho!

Em grupo = Parafrasear o texto do aborto, um parágrafo por aluno.

Ela estava gestante mas não queria gestante, tomou o CITOTEC. A mãe e a família falou: Baixa com pai e filha e isso é um problema muito difícil. A mãe sentiu como pela gestante.

Mulher está sentindo o útero precisa ir para o hospital clandestino era mais ou menos depois, abortiu hemorragia que é um problema precisa ir para hospital público. Lá havia muitas mães e hospital ajuda mulher precisa para a hemorragia. Ela foi examinada escondeu no hospital clandestino. Mulher foi quase morta porque injetaram o CITOTEC muito rápido no caso gestar hospital público.

nos hospitais do governo, há direito. Mulher médica como gestante precisa de ajuda mãe com fala que precisa

mo não estava no texto

cuidar gestante isso bom ou é ruim.

o Nos países de Cuba e Guiana o aborto é praticado livremente pelo hospital público

o Homem estupra a mulher ~~tem o caso~~ de ficar gestante então faz o aborto. Por favor, justiça! Porque ~~tem o caso~~ precisa aborto hospital excusina e faz aborto livremente.

o O Grupo corpo vida, aborto a favor fazeu a mulher é responsável pelo próprio corpo.

Mulher estupra ~~seco~~ ~~caso~~ ~~gestante~~ Lei pode aborto livremente porque errada muito vontade ~~seco~~ mas acontece e faz ~~caso~~ ~~aborto~~ mas sempre precisa nem é bom, vida mais importante.

o Proibido mulher aborto matas outro clandestino ~~corpo~~ ~~própria~~ ~~aborto~~ ~~homem~~ ~~regia~~ ~~dos~~ ~~silencios~~

Não está no texto

Não basta ser criativo para escrever, falar e se expressar bem; é preciso ler.
Leia sempre jornais, livros, revistas.

Anexo 05: Atividade de avaliação individual de elaboração de texto dissertativo feita por aprendiz surdo.

REDACÃO

Escolha um dos temas a seguir e elabore um texto dissertativo argumentativo de, no mínimo, 25 linhas:

~~X~~ Um problema grave, que merece muita atenção, é a verificação dos mecanismos do preconceito.

B_ O estado de violência em que vivemos levou o Congresso Nacional a discutir a possível aprovação da lei de Redução da Maioridade Penal no Brasil.

C - O aquecimento global tem perturbado a forma com que o clima mantém o equilíbrio e provocado vários desastres naturais

Bom trabalho!



Pensas muito vagabunda vontade me-
canismos matou pensos.
Família menino quer mecanismo
a família.
Pensas ouvir inimigo o surdo, ouvir
quer mecanismo o surdo.
Esporte futebol e que pensa vontade
quer mecanismo menino, porque meni-
no o segundo muito bom e futebol
na casa muito e bonito, pensa
vagabunda muito insep, pensa va-
gabunda quer mecanismo na casa
muito quebrau por isso pensa vag-
abunda muito insep.
Mecanismos precisa ouvir, quer amizade
uniao todos pensa muito bom, não
mecanismos precisa educar respeito e
outro pensa muito bom
ouvir mecanismos, precisa paz omes
e outro pensa respeito bom, precisa uni-
ao todos do mundo pensa!

Palavras repetidas

Anexo 06: Atividade de avaliação individual de elaboração de texto dissertativo feita por aprendiz surdo.

REDACÃO

Escolha um dos temas a seguir e elabore um texto dissertativo argumentativo de, no mínimo, 25 linhas:

~~A~~ Um problema grave, que merece muita atenção, é a verificação dos mecanismos do preconceito.

B O estado de violência em que vivemos levou o Congresso Nacional a discutir a possível aprovação da lei de Redução da Maioridade Penal no Brasil.

C O aquecimento global tem perturbado a forma com que o clima mantém o equilíbrio e provocado vários desastres naturais

Bom trabalho!

O PRECONCEITO

O preconceito é mal com violência outras as pessoas é vida grande ficou difícil se possível sua vida é pior ruim me dar mágoa, mal, triste, nervoso, chorou e violência etc. Então precisa amar é melhor união para preconceito, você parece errado com preconceito não tem metido.

Sempre a mulher ou o homem ficou rico e fingir com outras as pobre é disfarçar mas eu que errado seu rico com o preconceito, coragem falar coisa sobre b rico é fingir o pobre metido e coragem falar outras as pessoas.

Nazismo passado alguma estou gosta de branco e não gosta de preto é judeus faz mal isso é preconceito. Outros os amigos estavam olharam os surdos conversando em LIBRAS, os ouvintes não entendem e zombam, isso é preconceito.

Preconceito dizer não ao preconceito, precisou o respeito outras pessoa estou feliz e não falta com a educação é atenção para o irmão. Preconceito é continuou errado, pessoas precisam união conversarem isso é amor.

Também o preconceito fala que sobre a paz.
Mais importante isso o preconceito os outros e as pessoas
fala bom é confuso sua vida, melhor o respeito faz
educação.

O preconceito é diferente que aconteceu isso mal e violên-
cia é precisa muda hábitos, faz cria a ama com
outra as pessoas

✓ Sempre que tem razões objetivas para que todos o
acompanhem

✓ Mais fácil a identificação da ação preconceito, a
resistência a ela

Frases soltas sem muita
ligação

*Não basta ser criativo para escrever, falar e se expressar bem; é preciso ler.
Leia sempre jornais, livros, revistas.*

Anexo 07: Atividade de avaliação individual de elaboração de texto dissertativo feita por aprendiz surdo.

REDACÃO

Escolha um dos temas a seguir e elabore um texto dissertativo argumentativo de, no mínimo, 25 linhas:

A Um problema grave, que merece muita atenção, é a verificação dos mecanismos do preconceito.

boa
B O estado de violência em que vivemos levou o Congresso Nacional a discutir a possível aprovação da lei de Redução da Maioridade Penal no Brasil.

++ ++ ++
C O aquecimento global tem perturbado a forma com que o clima mantém o equilíbrio e provocado vários desastres naturais

Bom trabalho!

O preconceito é ruim porque separa as pessoas: pobre, rico. Pobre tem fome, é melhor a união. Preconceito parece ser errado, preconceito é para gente metida. Uma mulher rica, por exemplo, finge que gosta do pobre disfarçada, mas está errada, é preconceito. Alguns tem vergonha de falar que tem preconceito. No passado havia o nazismo, as pessoas gostavam só de brancos, não gostavam dos judeus e mudavam muitas, isso é preconceito. Outros vivem com os amigos e olham os outros como se fossem em LIBRAS, os surdos não entendem e zombam, isso é preconceito. Precisamos dizer não ao preconceito, e respeitá-lo e não falar com a educação para a união. Preconceito é errado, precisamos estar unidos, com essa união, isso é amor. Preconceito é errado porque eles fariam melhor não errar, já agora não.

mas é verdade?

peito não falta futuro e a culpa
importante é ler e educar-se.

*Não basta ser criativo para escrever, falar e se expressar bem; é preciso ler
Leia sempre jornais, livros, revistas.*

Anexo 08: Atividade de avaliação individual de elaboração de texto dissertativo feita por aprendiz surdo.

REDACÃO

Nº

Escolha um dos temas a seguir e elabore um texto dissertativo argumentativo de, no mínimo, 25 linhas:

Um problema grave, que merece muita atenção, é a verificação dos mecanismos do preconceito.

B_ O estado de violência em que vivemos levou o Congresso Nacional a discutir a possível aprovação da lei de Redução da Maioridade Penal no Brasil.

C_ O aquecimento global tem perturbado a forma com que o clima mantém o equilíbrio e provocado vários desastres naturais

Bom trabalho!

O preconceito contra as pessoas é um ruim porque separa a todos. Isso é muito mal porque precisa ajuda e ter uma Preconceito é igual despeço, falsidade.
Por exemplo: um negro e um branco se encontram, o branco finge que gosta, desafia. Outros tem coragem de falar que não gosta de negro, que não ajudam. No passado havia o NAZISMO, era ruim porque mataram muitas pessoas. Isso foi a história da Alemanha no passado: muitas mortes, exíto, guerra. O nazismo foi sinal de preconceito não ao nazismo, melhor paz, não guerra. Também tem o preconceito linguístico: o surdo acha um alívio e surdo falando em libras, o surdo usa a libras, ele se identifica com ela (A). Alguns zombam, outros fingem que gostam de surdo mas não ficam perto, centem vergonha. É melhor todos serem irmãos.

É anim
é mesmo?
Eu não
sabia.

boa!
+++++

isso é bonito, alguém amor, respeito,
ter união nas famílias saber perdão.
O conselho melhor é a união não podemos
deixar acontecer presenciar Deus é amor,
não é canção, isso é fé, ajudar uns
aos outros é bom melhor.

*Não basta ser criativo para escrever, falar e se expressar bem; é preciso ler.
Leia sempre jornais, livros, revistas.*

Anexo 09: Atividade de avaliação individual de construção de parágrafo dissertativo feita por aprendiz surdo.

O parágrafo dissertativo

Nome: _____, n° _____, turma: _____ Data: ____/____/____



Lembramos que todo parágrafo deve conter o tópico frasal (a idéia núcleo, geralmente é uma afirmação que fazemos sobre o assunto proposto) mais as idéias subsidiárias (aquelas que darão sustentação ao que foi afirmado no tópico frasal) Bom trabalho!

Em que o Brasil avançou e o que ele precisa melhorar em educação?

Melhor o Brasil em 2006 receber em 2006 ganhando do 1º, 2º, 3º ano, por ganhar um bilhão para ajudar cidade educação ruim, porque ajuda o aluno sobre estudar facilidade, mas precisa melhorar estrutura na escola, porque precisa melhorar, melhor escola também.

Cópia
exemplar
man
com
reponder

Anexo 10: Atividade individual de construção de parágrafo dissertativo feita por aprendiz surdo.

O parágrafo dissertativo

Nome: _____, nº _____, turma: _____ Data ____/____/____

Lembramos que todo parágrafo deve conter o tópico frasal (a idéia núcleo, geralmente é uma afirmação que fazemos sobre o assunto proposto) mais as idéias subsidiárias (aquelas que darão sustentação ao que foi afirmado no tópico frasal) Bom trabalho!

Em que o Brasil avançou e o que ele precisa melhorar em educação?
 Melhor o Brasil antes 2006, melhor essa dura realidade e preciso fazer uma análise sobre o papel do governo, da escola, da família e do próprio aluno.

Especialistas em educação são unânimes em afirmar que a participação da família na vida escolar é muito importante. Os pais devem acompanhar a vida escolar de seus filhos e cobrar mais responsabilidade.

O Brasil já avançou um pouco. Praticamente todas as crianças conseguem vagas no ensino fundamental e se ampliou muito a oferta de vagas no ensino médio e no superior.

Que o Brasil praticamente universalizou o ensino fundamental e melhorou muito o acesso ao ensino médio. Mesmo assim, a qualidade do ensino público brasileiro apresenta problemas que precisam ser enfrentados.

Seja mais objetivo

Anexo 11: Alfabeto manual da Libras e números



APÊNDICES

Apêndice A: Transcrição da aula de Produção de Texto.⁸⁹

Data: 14/05/2007	Filmadora digital: Samsung
Aula: 1ª do dia, produção de texto	Modelo: SC-D364
Disciplina: Produção de texto	Mídia: MiniDV
Classe de inclusão de alunos surdos e ouvintes	Modo de gravação: LP 16 bit
Escola pólo pública	Professora regente: Ana
2º bimestre	Intérprete: José
Turma: 32 alunos	
Série: 2º ano do ensino médio	

ALUNOS OUVINTES QUE EFETIVAMENTE PARTICIPARAM DA INTERAÇÃO	ALUNOS SURDOS QUE EFETIVAMENTE PARTICIPARAM DA INTERAÇÃO
Cláudio	Maria
Carla	
Cleide	
Fátima	

01_Ana⁹⁰: intão qui e u resumu ? comu fazê u resumu, ne ? voces tem im mãos ai um texto sobri internet. Primeiru passu e fazê uma boa leitura dessi texto. auguem si propõi a lê pra nos u texto ?

Carla se propõe.

02_Ana: faz favô intão, todus acompanhem, ta ?

INTERNET⁹¹

¹A internet é a maior interligação de computadores do mundo e a responsável por uma mudança de comportamento de seus usuários. É também um fenômeno político e econômico.

⁵Por permitir tudo, qualquer coisa, qualquer mensagem, séria, mentirosa ou absurda, torna-se democrática demais, israelenses e palestinos, pornógrafos, evangélicos, PT e PSDB, flamenguistas e vascaínos, punks e skin-heads, todos podem ter seu site.

⁹Mas, não nos deixemos enganar, essa diversidade e democracia não é acessível (*sic*) a todos, ainda vivemos num mundo desigual onde a maioria não pode adquirir um computador e ainda mais mantê-lo ligado à internet.

¹³O grande mérito da internet está na democratização do conhecimento e no suporte da inteligência coletiva. Outra vantagem está no conforto, podemos, por exemplo, enviar uma mensagem para qualquer parte do planeta sem sair de casa, sem enfrentar trânsito, frio ou chuva para dirigir-mos a uma agência dos correios. Devemos reconhecer também os efeitos negativos que a internet tem acarretado na vida das pessoas, como o da dependência, há jogos em mundos virtuais que levam ao vício. Ocorre o isolamento e o estresse pela sobrecarga, além da bobagem coletiva, com fofocas e conformismos em rede ou em comunidades virtuais. Outra preocupação é que a internet tem servido, muitas vezes, ao poder dos grupos econômicos mais ricos, em prejuízo dos mais pobres que não conseguem alcançar o concorrente.

²⁷É de fundamental importância compreendermos que a radicalidade não nos permitirá uma visão clara da realidade de fato, com a realidade virtual. Precisamos saber usar esse ciberespaço de maneira racional e positiva para nossas vidas.⁹²

⁸⁹ Transcrições de falas de acordo com Gail Jefferson (2004, pp. 15-30) e transcrições de sinais de acordo com Felipe (2007, pp. 24-27).

⁹⁰ Todos os nomes adotados aqui são fictícios, Maria é o nome escolhido para se referir a única aluna surda que participa dos turnos de fala, apesar de haver mais quatro surdos naquela ocasião em sala.

⁹¹ As partes sublinhadas se referem as partes do texto apontadas para a montagem do resumo. A professora ressaltou que no parágrafo de conclusão o aluno poderia escolher entre o uso dos primeiros períodos ou o uso do último, pois ela os julga complementares.

⁹² TEIXEIRA, Jerônimo. In: Superinteressante, São Paulo: Abril, ago. 2000. Texto adaptado pela professora da disciplina.

03_Ana: ((após a leitura)), a cara da internet ta resumida nessi pequenu textu aqui, ne ? ai u textu ja e simplis, nossu objetivu aqui e trabalhá u resumu, ces são capazis di fazê resumu di um textu qui ja e bem simplis, ne ? comu e qui a genti vai fazê essi resumu aqui ? quau e u primeiru caminhu ? u primeiru passu ?

04_Cláudio: ((incompreensível))

05_Fátima: grifá as partis mais importantis.

06_Ana: muito bem! comu e fátima ? ((se dirigindo à aluna))

07_Fátima: grifá as partis mais importantis.

08_Ana: ah, um otimu metodu !grifá as partis mais importantis, ne ? genti presti atenção (.) u resumu (.) voce vai torna essi textu menó, mais simplis, mas importantis não deixi di ladu nenhum fatu relevanti, intão pra qui não fiqui di fora nenhum dadu relevanti a genti a genti precisa di uma dica boa. vamu grifá, ne ? primeru a genti grifa ai u que e qui e relevanti em cada paragrafu, ai depois ce forma seu textu, u textu si torna menó, a ideia centrau fica, ne ? a genti faz essi resumu mais importantis, intão vamu fazê essa preliminará ai ? ((incompreensível)) vamu grifa us topicus mais importantis ? nu primeiru paragrafu fala u que e a internet. que qui não podi ficá di fora ai ? que possamus destacá ai ?

09_Carla: ((incompreensível))

10_Ana: u que e, ne ? e a maió interligação di computadoris du mundu. pelu qui ela e responsaveu ? ta dizendu aqui qui ela e responsaveu pur uma mudança di comportamentu dus seus usuáriu. ces concordam com essa afirmação, genti ?

11_Carla: não

12_Cleide: sim

13_Ana: u que qui ela ja mudou nu nossu comportamentu ? u que qui nos mudamus em relação, em virtudi da da, com u adventu da internet ?

14_Cláudio: rotina

15_Ana: nossa rotina foi mudada, muito bem! tem genti, qui passa muito tempu, ne ? dianti da internet, ai nossus relacionamentus hoji são mais virtuais du que corpu a corpu, ne issu ?

16_Carla: e:: verdadi

17_Ana: issu e mudança di comportamentu, ne ? muito bem. diz assim: e tembnum fenomenu políticu, economicu. e importantis issu ai ?

((Silêncio))

18_Ana: querem distacá : intão coloqui ai: fenomenu políticu, economicu. agora essi segundu paragrafu e muito ricu porque eli tnuma característica da internet qui e reaumenti assim, ela resumi mesmu, ne ? veja ai: por permití tudu, quauqué mensagem (.) mensagem seria tem na internet ?

19_Carla: tem

20_Classe: tem

21_Ana: mensagem mentirosa ?

22_Classe: tem

23_Ana: absurda ?

24_Classe: tem

25_Ana: tem. essa e a característica dela, ne ? intão ela issu ai podi ficá di fora ?

26_Classe: não

27_Ana: distaqui issu ai. resumi tembem, ne ? intão vamu la. permiti tudu, mensagem seria, mentirosa ô absurda. ai que qui podi ficá di fora aqui pessoau ? vamu la ? nos tamus resumindu.

28_Cláudio: [torna-si democrática]

29_Ana: [tem us exemplus] torna-si democrática demais, que e democracia ? quando permiti tudu nos chamamus issu ai ?

30_Cláudia: °democracia°

31_Ana: democracia, ne ? ai vem us exemplus qui que ela permiti, ne ? olha so: israelensis i palestinus. que qui israelensis tem havê com palestinus ?

32_Cláudio: guerreirus que si matam

33_Ana: são, elis são rivais elis lutam ali por uma terra, ne?

34_José: nos ja estamus nu três ?

35_Ana: nos estamus nu segundu paragrafu. ces acham qui precisamos cita us exemplus?

36_Cláudia: não

37_Fátima: não

38_Ana: aqui ta exemplificandu qui ela permiti tudu, ne ? mas eli conclui di uma forma muito- essi paragrafu ai ((incompreensível))

39_José: podi repití us exemplus, pur favo ?

40_Ana: vamus la us exemplus são israelensis, palestinus, pornografus, evangelicus, pt, psdb, flamenguistas i vascainus, punks i skinhads, todus podem te seu saiti. intão nos colocamus ai grupus opostus, ne ? todus tem seu saiti. ai vamus- ces acham que precisa cita us exemplus ?

41_Classe: não;

42_Ana: eli fecha com “todus podem tê seu saiti” eu achu qui essu ai seria interessantí colocá.

43_Cláudia: e:::

44_Ana: intão distaquem issu ai, ne ? i a genti pula us exemplus. Agora que qui voçes acham du terceru paragrafu ? eli justifica u anteriô ou eli contraria ?

((Silêncio))

45_Cláudia: contraria

46_Cláudio: contraria

47_Ana: faz uma crítica ? vamu la, quandu eli termina di dizê que todus podem tê seu saiti eli diz “mas não nus deixemus enganá, essa diversidadi, democracia, não e acessiveu a todus”. achu muito interessantí eli dizê issu ai, oh, NÃO e acessiveu a todus. pur que não e acessiveu a todus ?

48_Fátima: pur que nem todus mundu tem internet

49_Cláudio: issu explica logo tudu

50_Ana: issu ai, voçe grifa la, oh. “ainda vivemus num mundu desiguau”, achu basta ai, ne ? “ainda vimemus num mundu desiguau” quandu eli afirma que todus podem tê seu saiti, reaumentí podem desdi que posa pagá pur issu, tnum custu, ne ? e interessantí porque e uma crítica sociau, ne ? podi tê, mas e um custu, nos vivemus num mundu desiguau. Issu ainda não e acessiveu a todus. achu qui essa ideia e importantí. então num podi fica di fora. prontu, agora nu quartu paragrafu quantu aus meritus da internet e::: ta citandu três aspectus positivus. Quais qui a genti tem di distacá aqui, que em nossu resumu vai tê qui consta ?

51_Cláudia: [democratização du conhecimentu]

52_Fátima: [°democratização du conhecimentu°]

53_Ana: intão grifa ai pra nos, “a democratização du conhecimentu”

54_Cláudia: “°u suportí da inteligéncia coletiva°”

55_Ana: muito bem, “u suportí da inteligéncia coletiva”, U-

56_Cláudia: confortu

57_Fátima: confortu

58_Ana: distaquem issu ai issu não podi ficá di fora ne mesmu ? agora essi confortu eli explica ne ? comu e essi confortu ? vamu da essa explicação ai ?

59_José: voçe podi dá pra mim essi ((incompreensível)) pur favor, di novu ?

60_Ana: “democratização da internet, democratização du conhecimentu, suPORTí da inteligéncia coletiva”. e um grandí suportí pra inteligéncia di todus us usuarius , issu e coletivu, ne ? não e um suportí ? ces não usam para us estudos, pra pesquisa, ne ?

61_José: ((incompreensível))

62_Ana: intão vamu la, u grandí meritu da internet ista na democratização du conhecimentu, purque e democraticu, ne ? voçe conheci tudu, ne ? mensagens serias. e bem- e pra todus, ne ? todus que acessarem, ne ? intão la, “democratização du conhecimentu, suportí da inteligéncia coletiva” todus us usuarius tem essi suportí, nos temus nossa casa, ne ? uma biblioteca, ne ? a outra vantagem ista nu confortu. vamu ixplicá essi confortu ? grifi ai também, “podemus envia uma mensagem para quauqué, para quauqué parti du planeta sem sai di casa”. issu não e confortu ?

63_Fátima: e

64_Ana: intão e otra característica da internet, ne ? agora u textu vem reconhecê, também, alguns efeitos negativus da internet. voçes reconhecem ? tem efeitos negativus?

65_Cláudio: tem

66_José: ((apontando para Maria)) ela não entendeu ((Maria aponta para um de seus colegas)) ah, não, rodoufu.

67_Ana: qué qui explica, sobri ?

68_José: ((Rodolfo nega)) podi deixá;

69_Ana: intão vamu la, genti. “devemus reconhecê, tabem, us efeitos negativus-“ intão grifi ai, efeitos negativus da internet, genti. efeitos negativus, plurau, não va citá apenas um, ta bom ? vamus citá quais são ainda. Primeiru u da ?

70_Cláudia: dependência

71_Ana: ne ? u da dependência. comu e qui e essa dependência ? nos vamus tê qui ixplicá, ne ? quau a explicação da de- de- dependência ?

72_Cláudio: “°ha jogus em mundus virtuais que levam au viciu°”

73_Ana: há jogus em mundus virtuais qui levam au viciu ? concordam ?

74_Classe: SI:::M

75_Ana: auguem conheci pessoas que passam dez horas, da hora que levanta ate::: a madrugada nus jogus ? prendi dimais. conheci, ninguem assim ? ninguem di voçes faz issu ?

76_Cláudio: não

77_Ana: *essis jogus em redi tomam muito tempu, ne ? levam ate au viciu.*

78_Cláudio: *ninguem perdi mais tempu com ((incompreensível))*

79_Ana: *issu tambem viciu, ne não ?*

80_Fátima: *e viciu*

81_Ana: *que mais ? vamu la*

82_Fátima: *ocorri isolamentu*

83_Cláudio: *estressi*

((Nesse ponto (00:11:53:14), José se dirige a professora e faz alguma pergunta. A professora responde lendo uma passagem do texto e em seguida ambos se dirigem aos alunos surdos e começam a sublinhar a passagem citada por ela))

84_Ana: *((se dirigindu a turma)) pronto, nos reconhecemos aqui:: (.) um efeito negativu, mas tem mais. que mais genti ?*

85_Fátima: *u isolamentu das pessoas*

86_Ana: *u Isolamentu, concordam ? com u isolamentu ?*

87_Cláudia: *concordu*

88_Ana: *passam HORas dianti da telinha du computadô , ne ? i e a pessoa i u computadô. issu acaba isolandu, ne ? u isolamentu, u estressi pela sobrecarga, que mais?*

89_Cláudia: *°alem da bobagem coletiva°*

90_Ana: *da bobagem coletiva. tem muito besterou, i tambem a bobagem coletiva, ai, i essa bobagem aliada a que ? “fococas, conformismus em redi”, ne ? eu achu issu ai importanti (1.8) comunidadis virtuais, ne ? agora, pessuau, tnum aspectu qui não podi reaumenti omití , um aspectu terriveu da internet.*

91_Cláudia: *“us grupus economicus, mais ricus”.*

92_Ana: *((assentindu com a cabeça)) ista a serviçu du podê economicu, ne ? dus grupus mais ricus em detrimentu dus (.) mais fracus ((andando por entre os alunos)) aguentá a concorrência, ne ? na internet, hoji si uma mercearia ai, da isquina concorria so com u grandi supermercadu du bairru, hoji eli concorri com u mundu todú, ne ? u mundu todú. num clicá voce ja faz negocius, ne ? intão reaumenti a concorrência aumentô. e complicadu. intão vamu vê. que qui a genti distaca agora ? outra preocupação e que a internet tem servidu muitas vezis, vamus la, distaquem, AU-*

93_Classe: *-podê dus grupus economicus=*

94_Ana: *=mais ricus em prejuizu dus mais pobris que não conseguem aucançá u concorrenti. bom, a conclusão diz comu usá a internet di forma racionau. que aui voce podi ixcluí aqui? nu resumu, nossu resumu.*

95_Cláudio: *a radicalidadi*

96_Fátima: *“devemus sabe usá u espaçu, saiberispaçu, ne ? di maneira racionau, positiva para nossas vidas”*

97_Ana: *muito bem. nos temus dois periodus que elis são quase sinonimu. um reforça u outro, intão voce podi ixcluí um i ficá com u outro, ai, fica a seu criteriu. quau dessi periodu, conclusão voce qué ? tnum qui e mais abrangenti i u outro qui justifica u primêru, mas elis são quase sinonimus, ne ? ixclui um i iscolhi u outro, quau qui voces querem ? podi distacá, ai. genti, agora atenção, quau e nossa tarefa ? dianti du que voce-*

98_José: *((incompreensível)) eu mi perdi, eli istá atrazadu ((apontando para um dos alunos surdos)) ((incompreensível))*

99_Ana: *intão, na conclusão ela tem dois periodus, ne ? e::: comu elis são, um e reforçu du outro. eli podi excluí um i fica com u outro por si tratá di resumu, ne ? ai, eli podi iscolhê ((agora se dirigindu à classe)) bom, dianti du que a genti ja distacô ai, agora e u seguinti, e voce pegá essis grifus, nos distacamus u que e mais relevanti dentru dessi textu, i voce, agora, vai montá seu pequenu textu, seu resum. essa e nossa tarefa, vamus la ? maus à obra, conseguem ? intão u qui ta distacadu não podi sê ixcluídu, ta ? u que voce não distacô ai, voce ve u qui faz com essis grifus, formandu seus paragrafus, suas frasis, ne ? a coesão ai na hora di elaborá sua frasi, intão e a nossa tarefa, bom trabalho pra voce.*

((A classe começa a montar seus resumos.))

100_Ana: *((após a leitura)) muito bem então (.) essa leitura, ta? nos permite pelo menos reconhecer qual e a idéia central desse texto (.) ta claro isso ai (.) num ta (.) pra todo mundo? quem e capaz de me dizer qual e a idéia central desse texto? ele fala de que?*

101 Um grupo de alunos ouvintes: *da [internet]*

102_Ana: *da [internet] (.) e::: que enfoque sobre a internet?*

103_Cláudio: *o que e (.) e as características*

104_Ana: *[o que e a internet e AS características da internet]*

105_Maria: *[_{2s}LISTA INTERNETE_{1s}]*

((a aluna diz para o intérprete que o texto fala de uma lista da internet))

106_Maria: *..._{1s}C-O-N-F-O-R-M-I-S-M-O O-QUE-É_{2s}... ((aluna surda pergunta ao intérprete))*

107_José: *ESPERAR _{1s}PERGUNTAR_{3s} A-N-A. ((o intérprete avisa que vai perguntar à professora e a chama))*

108_Ana: *oi!*

109_José: quer explicar uma palavra aqui do texto que ela não tá entendendo?

110_José: ¹⁸PEDIR_{3s} EXPLICAR ^{.....}MELHOR^{.....}

((intérprete avisa para a aluna surda que pediu para a professora explicar))

111-José: no texto tem a palavra conformismo (.) mas ela num tá entendendo.

112_Ana: como e que eu vou explicar pra eles? [conformismo em rede (.) e uma (atividade ?) singular sobre os fatos da interneti como sendo (.) natural (.) como sendo (.) e:: de repente ela tá fazendo uma pesquisa e depara com algumas imagens pornográficas (.) ne? e então (.) as fofocas na rede (.) as bobagens que acontecem ali e a gente vai assimilando aquilo como uma coisa natural (...) conformismo (.) vai se conformando (.) vai assimilando (.) ne? como o (.) na rede]

113_José: [SIGNIFICAR VER PERCEBER TUDO ACREDITAR NATURAL EXEMPLO VOCE PESQUISAR INTERNET VER PORNOGRAFIA ^{.....}CONHECER P-O-R-N-O-G-R-A-F-I-A^{.....} É VER FIGURA DESENHO MOSTRAR PORNOGRAFICO OLHAR IMPORTAR NÃO NATURAL COMUM ISTO É C-O-N-F-O-R-M-I-S-M-O ^{.....}ENTENDER^{.....} BOBAGEM TOLICE ^{.....}LEGAL^{.....}]=

114_Maria: =^{.....}ENTENDER^{.....}

((sinaliza para o intérprete))

115_Ana: com a bobeira coletiva (.) exagero coletivo (.) as fofocas (...)

116_José: foi!

117_Ana: que bom!

118_Maria: ^{.....}OBRIGAD@^{.....}

119_José: ela agradeceu.

120_Ana: vamos ilustrá aqui vamu exemplificá a internet ne ? na verdadi eu devia usá u nossu datachou mas e um so pra a escola toda.

((vira-se e exhibe através do seu lap top, uma gravação com som, imagem e o seguinte texto em legenda))

Hino Nacional do Brasil interpretado por participantes do *reality show* brasileiro Ídolos e utilizada pela professora na aula, preservou-se a forma mostrada na legenda do vídeo.

¹Ouviru dos Piranga a mázis práááááááácida

²De um povo heróidumbrço respulanti

³E o céu da liberdade em raios frííííííígidus

⁴Brilhou no sol da Pátria nesse instanti

⁵Se o Senhôôôôôô-ôr dessa ugualdadi

⁶Conseguimos conquistar um braço forti

⁷Entosseio ó liberdadi

⁸Renasci cum nosso prepo a nossa morti

⁹OH PÁTRIA AMADA, IDOLATRADA, SALVE, SALLLLLVE!

¹⁰Dos filhos desse sós e mais gentils...(?)

¹¹Pátria amada, Brasil!⁹³

121_Classe: n:::::ssa ((todos riem com exceção dos alunos surdos))

122_Maria: ^{.....}DO-QUE ELES RIR^{.....} ((perguntando para o intérprete))

123_José: ENGRAÇAD@ DIVERTID@ ^{.....}PERCEBER NÃO^{.....}

((Ana exhibe um arquivo no formato power point cujo título é Fiscal do trabalho.))⁹⁴

124_Ana: querem vê outru ? çes quernum bunitu ou divertidu ?

125_Alunos ouvintes: divertidu.

126_Ana: divertidu ne ? nois já trabalhamus muito oji (.) çes merecem. Terminandu a tarefa ? vô passá pra vê tá ? ah tá deixa çes vão gostá dessi aqui dexi eu colocá essi aqui tenti fiscau du trabalho çes deviam tá trabalhandu-sabi aquelis funcionáriu já viu funcionáriu publicu ? recebi muito imeiu ne ? lá nu duranti u expedienti eli fica na interneti u tempu todú.

127_Maria: (incompreensível)

128_José: foi du ig ?

129_Ana: foi du ig (incompreensível).

130_José: VERDADE (incompreensível) TAMBÉM

131_Maria: (incompreensível) CONHECER JÁ VER

132_Ana: estou ti vendú são oitu oras quatu minutus du dia cartozi de marçu di dois mil i seti (incompreensível) conferi i comu sempri não estais fazendu nada. çes tão vendú aqui ? fiscau du tabalhu i us olhinhus piscandu aqui @@@@ num e interessanti ? a genti nu trabalho i recebi um imeiu dessi portantu vamu trabalhá pessoau.

⁹³Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=xiLB1kQeGik>>. Acesso em 15 maio 2007.

⁹⁴Disponível em: <<http://www.slideshare.net/leandrohubo/fiscal-do-trabalho/>>. Acesso em 15 maio 2007.

Em seguida a professora começa uma nova leitura, direto da tela de seu lap top, de um *slide* eletrônico intitulado Céus!!! Estudar pra quê?⁹⁵

133_Ana: da pra ve?

134_Fátima: num leia não.

135_Ana vou tentá lê pra voçes eu pequei a bola nu meu de campu i fui fondu fui fondu fui fondu i chutei pru gou (.) essa afirmação e du jardeu ez jogado du vascu i gremiu (.) au relata au reporté u gou que tinha feito.

136_Alunos ouvintes: @@@@

137_Ana: a próxima (.) a bola ia indu indu i iu (.) paulu nunis comentandu um gou que marcou quandu jogava nu paumeiras (.) próxima (.) tenhu u maió orgulhu de joga na terra ondi cristu nasceu (.) claudiomiru (.) ez maia du intê de portu alegri au chega em belém du pará para disputa uma partida contra u paysandu pelu brasiliensi de setenta i dois (.) proximu nem qui eu tivessi dois pumões eu eu aucançava essa bola (.) bradock amigu de romariu reclamandu di um passi longu.

138_Alunos ouvintes: ai ai ai minha nossa!

139_Ana: próxima nu mexicu qui e bom la a genti recebi semanauenti de quinzi em quinze dias (.) ferreira ez ponta isquerda du santus.

140_Fátima: tinha qui sê essi ferreira.

141_Cáudio: atê parece qui sabi quem e

142_Ana: próxima voçes quandu u jogu esta a miu minha naftalina sobi (...) jardeu (.) ez atacanti do vasco e gremiu hoje na seleção de portugal.

143_Alunos ouvintes: nossa ai!

144_Ana: próxima u meu clubi estava a beira du precipiciu mas tomou a decisão correta @@@@ tava a beira de um precipiciu deu um passu a frenti joão pintu jogadô du benfica de portugau.

145_Alunos ouvintes: @@@@

146_Ana: na bahia e todú mundu muito simpaticu e um povu muito hospitalá zanata baianu ez laterau du fluminensi au comenta sobri a hospitalidadi du povu baianu.

147_Alunos ouvintes: o::: N::: ssa!

148_Ana: aja u que ajá u corintians vai sê campeão vicenti mateus agora compari o seu salariu com o delis i chori

149_Alunos ouvintes: no::: ssa! @@@@

150_Maria: ...O-QUE-É N-A-F-T-A-L-I-N-A...?

151_José: ((voltando-se para a professora)) o que e naftalina ? para ela (...) ((indicando a aluna que fizera a pergunta))

152_Ana: [e uma bolinha branquinha que eles colocam dentro dos armarios para espantar insetos (.) baratas (.) ne!?] ((vira-se para o laptop))

153_José: [BOLINHA GUARDA-ROUPA COLOCAR ESPANTAR INSETO ...? CONHECER BOLINHA BRANCA...?]

154_Maria: JÁ VER

155_José: ((José percebe que a aluna não entendeu o que isso quer dizer, embora a aluna afirme já ter visto naftalina)) ela não entendeu ainda (.) voçe pode explicar?

156_Maria: ...? DEIXA...?

157_Ana: ele [trocou adrenalina]=

158_Maria: = [...? DEIXA...?]

159_Ana: (.) ne ? [quando você está diante de fortes emoções a adrenalina sobe (.) e ele disse que a naftalina subiu (.) ele trocou a adrenalina por °naftalina°] ((em seguida vira-se para o lap top)).

160_José: TROCAR JOGADOR TROCAR A-D-R-E-N-A-L-I-N-A SUBIR NATURAL QUALQUER UM TROCAR SUBIR N-A-F-T-A-L-I-N-A VOCE CONHECER BOLINHA BRANCA COLOCAR GUARDA-ROUPA ESPANTAR INSETO

161_Maria: ...? ENTENDER NADA ...? DEIXA ...?]

162_José: ela não conseguiu entender ainda.

163_Ana: (incompreensível)

((Toca o sinal para a mudança de professor e a aula termina nesse momento.))

⁹⁵Disponível em: <<http://www.abec.ch/Portugues/slides/apresentacoes-pps/CeusEstudarPraQue.pps#266,11,Slide>> 11>. Acesso em 15 maio 2007.

Apêndice B: Questionário auto-aplicado.

Prezada colega

Receba desde já os agradecimentos devidos pela sua colaboração e interesse em participar dessa pesquisa cujo objetivo é melhorar o ensino da Língua Portuguesa em classes de inclusão, com alunos surdos e ouvintes, através do levantamento e análise de parâmetros úteis para uma melhor formação do professor de Língua Portuguesa nas universidades.

Fique claro que “o questionário compõe um número de questões elaboradas com o objetivo de investigar, entre outros, opiniões, crenças, valores e vivências de um indivíduo ou de um conjunto deles”, (CUNHA 2007, p. 70), portanto suas respostas são fundamentais para a concretização dos objetivos dessa dissertação que conta ainda com a orientação do Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho.

1_Data de nascimento, data em que começou a lecionar e data em que começou a lecionar em classe de inclusão com alunos surdos e ouvintes. Indique o provável ano da sua aposentadoria também.

2_A Sra. já foi agraciada com algum prêmio devido aos seus esforços em sala de aula para melhoria da leitura e escrita de seus alunos surdos e ouvintes? Qual prêmio foi? Em que ano?

3_ Indique a sua formação acadêmica e os respectivos locais de formação e o ano de conclusão.

- a. Licenciada em: _____
- b. Bacharelada em: _____
- c. Outro: _____

3.1_Também sou:

- a. Especialista em: _____
- b. Mestre em: _____
- c. Doutora em: _____
- d. Pós-Doutora em: _____
- e. Outro: _____

4_A quanto tempo trabalha dando aulas para alunos ouvintes e surdos em classe de inclusão? Se sente realizada ou não? Como se sente? Justifique.

5_Qual a sua concepção da prática de planejar e que importância essa prática tem, ou teve, em sua vida de docente?

6_Ao planejar suas aulas a Sra. leva em consideração os seus alunos surdos e ouvintes?

- a. sim;
- b. não;
- c. às vezes;
- d. outro: _____

6.1_Para qualquer item assinalado justifique.

7_A Sra. desenvolveu um plano de curso para o ano letivo de 2007 no qual fossem contempladas as necessidades de aprendizagem lingüística dos seus alunos surdos em sua classe inclusiva?

- a. sim e posso fornecer uma cópia;
- b. sim, mas não posso fornecer uma cópia;
- c. não;
- d. raramente faço esse tipo de planejamento;
- e. nunca fiz um planejamento assim;
- f. outro: _____

7.1_No caso das alternativas “b”, “c”, “d”, “e” e “f”, justifique sua resposta.

8_Seus resultados bimestrais são melhores entre:

- a. ouvintes;
- b. surdos;
- c. entre ambos;
- d. outro: _____

8.1_Para qualquer item assinalado justifique.

9_Se sente à vontade dividindo suas aulas com um outro professor que está interpretando suas aulas para a Libras?

- a. bem à vontade;
- b. à vontade;
- c. pouco à vontade;
- d. num pouco à vontade;
- e. outro: _____

9.1_Para qualquer item assinalado justifique.

10_Qual a sua compreensão a respeito do que é uma língua e do que é linguagem?

10.1_Qual sua compreensão a respeito do que é uma língua estrangeira?

11_Qual a sua compreensão a respeito do que é leitura?

12_Qual a sua compreensão a respeito do que é escrita?

13_Para a Sra. existe alguma diferença entre ensinar e adquirir uma língua?

- a. sim;
- b. não;
- c. outro: _____

13.1 Para qualquer item assinalado justifique.

14_A sua compreensão a respeito de qualquer um dos itens 7, 8, 9, 10 e 11, influenciam ou já influenciaram o seu modo de ensinar na classe inclusiva, ou mesmo na classe regular?

- a. já;
- b. nunca;
- c. às vezes;
- d. outro: _____

14.1 Para qualquer item assinalado justifique.

15_Qual a sua compreensão do termo competência? Profissionalmente a Sra. destaca alguma competência que tenha se desenvolvido bem durante sua carreira e alguma outra que não tenha? Qual(is) e por quê?

16_Qual sua compreensão do que é ensinar e do que é aprender?

17_A Sra. faz leituras teóricas, regulares ou não, sobre temas ligados ao ensino e aprendizagem de línguas, ao ensino de línguas em classe de inclusão?

- a. sim;
- b. não;
- c. rara vez;
- d. nunca fiz.
- e. outro: _____

17.1_Para qualquer item assinalado justifique.

17.2_Em caso de sim ou rara vez, se possível, indique algum(ns) livros e teóricos.

18_No seu entender alunos surdos e alunos ouvintes deveriam continuar estudando leitura e escrita da Língua Portuguesa em classes de inclusão na escola pública? Justifique sua resposta.

19_O seu trabalho docente reflete de algum modo a sua formação acadêmica e continuada? Em caso de resposta afirmativa descreva como.

20_ A Sra. faz parte de alguma associação ou entidade que congregue profissionais da educação, do ensino de línguas ou intelectuais? Desde quando? O que a motivou a se congregar a essa entidade? Caso não participe de alguma explique por quê?

21_ Já se sentiu motivada a publicar, ou está prestes a publicar, algum tipo de artigo, ensaio ou texto literário? Sobre qual tema? Qual foi sua motivação? Se já publicou indique o meio e lugar de publicação, caso nunca tenha publicado poderia informar suas razões?

22_ Poderia descrever como a Sra. avaliava os seus alunos surdos e ouvintes na classe de inclusão em questão?

23_ O que a motivou a ir trabalhar numa classe de inclusão ministrando aulas de produção de textos para alunos surdos e ouvintes? Na época a Sra. teve escolha? Depois disso lhe foi dada a escolha de ir para uma turma regular? Justifique sua resposta.

24_ A Sra. acredita que os seus alunos dessa turma conseguem ler lábios e que por isso acompanham bem as suas aulas?

f. sim;

g. não;

h. outra resposta: _____

24.1_ Justifique sua resposta.

25_ Na sua opinião o que se deve ensinar e como se deve ensinar Língua Portuguesa para alunos surdos em classes de inclusão como a sua? A Sra. tem alguma visão a respeito do assunto?

26_ Qual o seu entendimento do que vem a ser uma língua natural? A Libras seria uma língua natural ou tão natural quanto a Língua Portuguesa? Justifique sua resposta.

27_ O que a Sra. entende por inclusão educacional de alunos surdos?

28_ A inclusão educacional de alunos surdos é possível?

a. () sim;

b. () não;

c. () outra resposta: _____

28.1 Para qualquer resposta justifique.

20_ Explique sua compreensão sobre avaliação e avaliação em turmas de inclusão com alunos surdos e ouvinte.

29.1_ A Sra. avaliava seus alunos surdos da mesma forma que avaliava seus alunos ouvintes?

a. () sim;

b. () não;

29.2_ Em caso de “b” descreva a outra forma e justifique.

29.3_ Em caso de “a” descreva e justifique. No caso de “b” desconsidere essa questão.

30_ A Sra. já se auto-avaliou alguma vez como professora regente de Produção de Textos em classe de inclusão com alunos surdos e ouvintes?

a. () sim;

b. () não.

30.1_ No caso de “a” explique o que a motivou, quais foram os resultados, e como a Sra. usou esses resultados em sua docência?

30.2_ Em caso de “b” explique por que não.

30.3_ A auto-avaliação tem ou já teve alguma importância em sua vida profissional?

30.4_E enquanto a seus alunos surdos a Sra. já promoveu a auto-avaliação deles?

- a. sim;
- b. não.

30.5_Para qualquer alternativa justifique.

31_ Seus alunos surdos eram participantes ativos em suas aulas?

- a. sim;
- b. não.

31.1_Para qualquer das alternativas justifique e em seguida explique seu entendimento sobre participação discente em sala.

32_Poderia dizer qual a sua compreensão do que é texto?

33_Poderia explicar os seus critérios de atribuição de notas/conceitos? O que significavam os sinais +/-± que a Sra. atribuía às avaliações?

Apêndice C: Questionário para levantamento de atitudes para com uma língua estrangeira.

Baseado no questionário QUALE – Questionário para levantamento de atitudes para com uma língua estrangeira, Horwitz (1985).

Este questionário foi adaptado para servir como ferramenta para que os professores explorem suas próprias atitudes e pré-suposições sobre ensino/aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua de aprendizes surdos. Leia atentamente e decida se (1) concorda plenamente, (2) concorda em parte, (3) não tem opinião a respeito, (4) não concorda.

- 1_É difícil aprender Libras ()
- 2_É difícil ensinar Produção de Textos para surdos em classe de inclusão ()
- 3_O intérprete de sinais deveria ensinar Produção de Texto Para os alunos surdos ()
- 4_O ensino de Produção de Texto para surdos deveria ser feito em turma de surdos ()
- 5_A aprendizagem de Produção de Texto exige autodisciplina dos surdos ()
- 6_A prática padrão não fornece contexto significativo para os surdos aprenderem a produzir textos ()
- 7_Os surdos não aprendem a produzir textos porque não se esforçam ()
- 8_O fato dos alunos surdos não ouvir e nem falar os impede de produzirem textos como os alunos ouvintes ()
- 9_Os alunos surdos precisam ler muito mais ()
- 10_O que os alunos surdos precisam mesmo é aprender mais estruturas e mais gramática da LP ()
- 11_Ocorre que as notas dos alunos surdos refletem o desempenho em matéria de produção de texto e leitura ()
- 12_O responsável pela aprendizagem dos meus alunos sou eu ()

Apêndice D: Roteiro de entrevista dirigida

Prezada colega

Essa entrevista não visa classificar as respostas dadas como corretas ou incorretas, visa, sim, simplesmente esclarecer alguns pontos que ficaram obscuros quando da aplicação do questionário auto-aplicado. O objetivo é o dar continuidade à análise que se está desenvolvendo na dissertação. Reiteram-se, desde já, os votos de agradecimento.

1_De que forma o seu planejamento e suas aulas contemplavam as necessidades lingüísticas de seus alunos ouvintes?

2_A Sra. vê alguma diferença entre LM/L2/LE?

3_Lembra-se como a Sra. interagia com a LP quando estava na escola e na faculdade? Como a Sra. aprendia?

4_A Sra. Tem uma visão formada de como o aluno surdo deve desempenhar a tarefa de estudar para aprender a modalidade escrita do Português?

5_Como é um bom aprendiz de Produção de textos, em sua opinião?

6_Tem ou teve algum professor de línguas que te serve ou serviu de exemplo como professora e como estudante também?

7_Qual seria o seu entendimento sobre o que é ou o que deveria ser o professor de língua?

8_Existe alguma diferença entre o professor de língua portuguesa e o professor de Produção de texto? Se houver, qual seria?

9_A Sra. em algum momento procurou mudar sua maneira de ensinar na sua turma de inclusão de forma a tornar as aulas mais acessíveis a seus alunos surdo?

10_A Sra. teria um método ou estratégia de ensino de Produção de Texto para classe de inclusão? Poderia descrevê-lo sucintamente?

11_Poderia falar um pouco sobre sua compreensão do que é texto?

Apêndice E: Termo de consentimento livre e esclarecido/modelo professor colaborador.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(DE ACORDO COM AS NORMAS DA RESOLUÇÃO 196/96)
COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP -
MINISTÉRIO DA SAÚDE

Universidade de Brasília - UnB

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PPGLA

Área de concentração: Ensino e Aprendizagem de Língua

Dissertação de Mestrado:

Aluno: Matrícula: Telefone:

Orientador:

Para que possamos desenvolver esse trabalho de forma ética e também útil à sociedade é necessário que outros participantes colaborem conosco e que nós, em nome da transparência científica, lhes façamos os seguintes esclarecimentos.

Esta pesquisa propõe uma análise de abordagem de ensino de Língua Portuguesa numa turma de inclusão com alunos surdos e ouvintes do segundo ano do ensino médio da rede pública de ensino do Distrito Federal, mais precisamente no Centro Educacional 06 de Taguatinga.

Informamos que filmaremos não menos que uma e não mais que cinco aulas, de cada professor de Língua Portuguesa que são dois por turma, e não mais que cinco entrevistas, sendo que esta última acontecerá em dia, local e horário mais conveniente aos alunos e professores participantes da pesquisa e as filmagens acontecerão em horário de aula normal durante as aulas de Língua Portuguesa. É possível, também que venhamos a aplicar um questionário por participante da pesquisa.

Garantimos que o material filmado será posteriormente transcrito e ainda que todo o material levantado será tratado de maneira confidencial e sigilosa e que o conteúdo dele extraído servirá ao processo de desenvolvimento da dissertação de mestrado, não havendo, nem mesmo cabendo, juízos de caráter e moral por parte do pesquisador-mestrando.

Salientamos que nossos objetivos são tentar conhecer melhor como é o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa pelo e para o aluno surdo, além de tentarmos fornecer novos referenciais teóricos para a formação e aperfeiçoamento de professores que regerão ou farão a interpretação de Língua de Sinais Brasileira para a Língua Portuguesa e vice-versa.

Nossa pesquisa será realizada numa turma de inclusão com alunos surdos e alunos ouvintes, seus professores de Língua Portuguesa e seu professor intérprete de sinais e é uma etapa obrigatória para a obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada na Área de concentração de Ensino e Aprendizagem de Língua, portanto é um trabalho que se desenvolverá dentro de critérios científicos criteriosos.

Essa pesquisa é feita sob a orientação de um professor Pós-Doutor em Linguística Aplicada, Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, coordenador do Programa de Mestrado de Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, e cujo projeto será submetido à avaliação do Comitê de Ética na Pesquisa nas Ciências Humanas da Universidade de Brasília que tem a incumbência de zelar pelo respeito e integridade de todos os participantes da pesquisa.

Ao final desse trabalho científico a dissertação será defendida pelo pesquisador na presença de três professores, também Pós-Doutores em Lingüística Aplicada, que avaliarão se o pesquisador cumpriu com as suas metas científicas e éticas.

Por último informamos que os alunos com idade a partir de dezoito anos assinarão esse termo na forma do Art. 5º da Lei 10.406/2002, Lei do Código Civil, que desde essa data os reconhece como responsáveis pelos próprios atos civis.

Eu,.....declaro estar informado e esclarecido do teor da pesquisa. Compreendi a minha participação e estou plenamente de acordo.

- 1) Sei que se trata de uma pesquisa para Dissertação de Mestrado, a ser apresentada em caráter de avaliação ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada– área de concentração: Ensino e Aprendizagem de Língua, na Universidade de Brasília – UnB.
- 2) Tenho plena garantia do pesquisador, que meus dados pessoais, tais como: nome, endereço, telefone e outras informações sobre minha saúde não serão divulgados.
- 3) Os encontros com o pesquisador serão marcados no local, data e horário que melhor me convier.
- 4) Declaro que em nenhum momento fui coagido, ou pressionado a participar desta pesquisa.
- 5) Sei que posso suspender minha colaboração com este trabalho a qualquer momento que desejar sem que isto interfira no bom andamento de meu desempenho de aluno do Centro Educacional 06 de Taguatinga-DF.
- 6) Tenho informações de que o(s) resultado(s) decorrente(s) desta pesquisa poderá ser publicado, não tendo qualquer objeção.

Brasília, de _____ de 2007

Assinatura do professor(a) voluntário-participante

Matrícula:

José de Sousa Silva

(Pesquisador – Matrícula: 07/67298)

Apêndice F: Termo de consentimento livre e esclarecido/modelo aluno colaborador.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(DE ACORDO COM AS NORMAS DA RESOLUÇÃO 196/96)
COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP -
MINISTÉRIO DA SAÚDE

Universidade de Brasília - UnB

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada- PPGLA

Área de concentração: Ensino e Aprendizagem de Língua

Dissertação de Mestrado:

Aluno: Matrícula: Telefone:

Orientador:

Para que possamos desenvolver esse trabalho de forma ética e também útil à sociedade é necessário que outros participantes colaborem conosco e que nós, em nome da transparência científica, lhes façamos os seguintes esclarecimentos.

Esta pesquisa propõe uma análise de abordagem de ensino de Língua Portuguesa numa turma de inclusão com alunos surdos e ouvintes do segundo ano do ensino médio da rede pública de ensino do Distrito Federal, mais precisamente no Centro Educacional 06 de Taguatinga.

Informamos que filmaremos não menos que uma e não mais que cinco aulas, de cada professor de Língua Portuguesa que são dois por turma, e não mais que cinco entrevistas, sendo que esta última acontecerá em dia, local e horário mais conveniente aos alunos e professores participantes da pesquisa e as filmagens acontecerão em horário de aula normal durante as aulas de Língua Portuguesa. É possível, também que venhamos a aplicar um questionário por participante da pesquisa.

Garantimos que o material filmado será posteriormente transcrito e ainda que todo o material levantado será tratado de maneira confidencial e sigilosa e que o conteúdo dele extraído servirá ao processo de desenvolvimento da dissertação de mestrado, não havendo, nem mesmo cabendo, juízos de caráter e moral por parte do pesquisador-mestrando.

Salientamos que nossos objetivos são tentar conhecer melhor como é o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa pelo e para o aluno surdo, além de tentarmos fornecer novos referenciais teóricos para a formação e aperfeiçoamento de professores que regerão ou farão a interpretação de Língua de Sinais Brasileira para a Língua Portuguesa e vice-versa.

Nossa pesquisa será realizada numa turma de inclusão com alunos surdos e alunos ouvintes, seus professores de Língua Portuguesa e seu professor intérprete de sinais e é uma etapa obrigatória para a obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada na Área de concentração de Ensino e Aprendizagem de Língua, portanto é um trabalho que se desenvolverá dentro de critérios científicos criteriosos.

Essa pesquisa é feita sob a orientação de um professor Pós-Doutor em Linguística Aplicada, Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, coordenador do Programa de Mestrado de Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, e cujo projeto será submetido à avaliação do Comitê de Ética na Pesquisa nas Ciências Humanas da Universidade de Brasília que tem a incumbência de zelar pelo respeito e integridade de todos os participantes da pesquisa.

Ao final desse trabalho científico a dissertação será defendida pelo pesquisador na presença de três professores, também Pós-Doutores em Lingüística Aplicada, que avaliarão se o pesquisador cumpriu com as suas metas científicas e éticas.

Por último informamos que os alunos com idade a partir de dezoito anos assinarão esse termo na forma do Art. 5º da Lei 10.406/2002, Lei do Código Civil, que desde essa data os reconhece como responsáveis pelos próprios atos civis.

Eu,.....declaro estar informado e esclarecido do teor da pesquisa. Compreendi a minha participação e estou plenamente de acordo.

- 1) Sei que se trata de uma pesquisa para Dissertação de Mestrado, a ser apresentada em caráter de avaliação ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada– área de concentração: Ensino e Aprendizagem de Língua, na Universidade de Brasília – UnB.
- 2) Tenho plena garantia do pesquisador, que meus dados pessoais, tais como: nome, endereço, telefone e outras informações sobre minha saúde não serão divulgados.
- 3) Os encontros com o pesquisador serão marcados no local, data e horário que melhor me convier.
- 4) Declaro que em nenhum momento fui coagido, ou pressionado a participar desta pesquisa.
- 5) Sei que posso suspender minha colaboração com este trabalho a qualquer momento que desejar sem que isto interfira no bom andamento de meu desempenho de aluno do Centro Educacional 06 de Taguatinga-DF.
- 6) Tenho informações de que o(s) resultado(s) decorrente(s) desta pesquisa poderá ser publicado, não tendo qualquer objeção.

Brasília, de _____ de 2007

Assinatura do voluntário-participante
(Na forma do Art. 5º da Lei 10.406/2002)

José de Sousa Silva
(Pesquisador – Matrícula: 07/67298)