



Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação - FE

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Mestrado em Educação

SÔNIA FERREIRA DE OLIVEIRA

LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS EM CLASSE BILINGUE:

Possibilidades e Desafios

SÔNIA FERREIRA DE OLIVEIRA

**LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS EM CLASSE BILÍNGÜE:
Possibilidades e Desafios**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, para obtenção do grau de Mestre em Educação com concentração na área de: Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, sob orientação da Professora Doutora Vera Aparecida de Lucas Freitas.

Brasília-DF
2008

SÔNIA FERREIRA DE OLIVEIRA

**LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS EM CLASSE BILÍNGÜE:
Possibilidades e Desafios**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Vera Aparecida de Lucas Freitas (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Daniele Marcele Grannier

Prof^a. Dr^a. Celeste Azulay Kelman

Prof^a. Dr^a. Stella Maris Bortoni-Ricardo

Brasília, 31 março de 2008.

DEDICATÓRIA

A todos os adultos, jovens e crianças surdos, que estão ajudando a construir uma nova escola onde se possa sonhar.

AGRADECIMENTOS

Ao Rei dos Reis, força sublime que guia minha vida.

À minha mãezinha Maria, sob o título de Nossa Senhora das Graças, cujas graças foram derramadas abundantemente sobre mim durante todo o processo de seleção e conclusão do mestrado.

À professora Vera Aparecida de Lucas Freitas, pela orientação segura, pelo modo extremamente respeitoso, estimulante e sereno com que conduz o árduo caminho de construção do texto acadêmico, pelas valiosas sugestões e pelo incentivo constante.

Às Professoras Stella Maris, Celeste Kelman e Danielle Grannier, que com doçura e generosidade que lhes são peculiares, me proporcionaram valiosas contribuições na construção deste trabalho.

Às professoras da “Escola Convivendo com as Diferenças”, em especial às professoras Yara, Rafaela, Ana e Nice, pela oportunidade que me deram de conhecer de muito perto o maravilhoso trabalho que realizam, além das carinhosas palavras de estímulo tão necessárias ao prosseguimento do trabalho.

Aos pais, alunos surdos e ouvintes, participantes desta pesquisa, pela confiança e interesse com que prestaram seus depoimentos tornando possível a realização deste trabalho.

Aos meus pais (in memoriam), pela humildade, pelo exemplo, pelos ensinamentos, pela luta contínua, por terem acreditado em mim. Amo e amarei vocês por toda a eternidade.

À minha família representada por meus irmãos: Celeste, Carlos, Mário, Cleusa, Carmo, Fidelis e Fagundes por seus ombros amigos. Meus sobrinhos: Márcio, Cristina, Cristiane, Viviane, Laís, Thais, Kelly, Mariana, Juliana, Lucas, Bruno, Michaelle, Ana, Leticia, Hugo e Wanessa, por sua escuta solidária e respeitosa. Ao cunhado e cunhadas, tios e tias, primos e primas por partilharem comigo, cada um à sua maneira, deste momento tão significativo.

Às amigas e amigos: Cláudia Denís, Marli, Esmeralda, Rosana, Maria Antônia, Gisele, Sandra Patrícia, Susley, Joseval e Mano, com quem contei em todos os momentos da construção deste trabalho, pelo carinho, pela solidariedade e pelas ricas discussões.

Ao meu querido e inesquecível amigo, Evanilson, pela acolhida generosa e carinhosa, o calor do seu afeto faz parte deste trabalho.

A todos que acompanharam o processo desta dissertação, pela paciência, carinho e ajuda nos momentos de dificuldade, pela partilha nas comemorações das pequenas conquistas de cada dia e compreensão nas ausências.

À SEEDF, pelo afastamento do qual me beneficieei e sem o qual seria muito difícil a realização deste trabalho.

A língua de sinais, nas mãos de seus mestres, é uma língua extraordinariamente bela e expressiva, para a qual, na comunicação uns com os outros e como modo de atingir com facilidade e rapidez a mente dos surdos, nem a natureza nem a arte lhes concedeu um substituto à altura. Para aqueles que não a entendem, é impossível perceber suas possibilidades para os surdos, sua poderosa influência sobre o moral e a felicidade social dos que são privados da audição e seu admirável poder de levar o pensamento a intelectos que de outro modo estariam em perpétua escuridão. Tampouco são capazes de avaliar o poder que ela tem sobre os surdos. Enquanto houver duas pessoas surdas sobre a face da Terra e elas se encontrarem, serão ousados sinais. (SchuylerLong)

RESUMO

OLIVEIRA, Sônia Ferreira. Letramento de alunos surdos em Classe Bilíngüe: Possibilidades e Desafios. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2008.

A presente pesquisa se propôs a investigar condições oferecidas na Classe Bilíngüe que possam favorecer estudantes surdos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento da língua portuguesa escrita. Para isto fez-se necessário analisar o contexto educacional da Classe Bilíngüe, as estratégias pedagógicas, as interações comunicativas e a fase de interlíngua em que se encontram os textos produzidos pelos alunos. A pesquisa foi realizada em uma escola inclusiva da rede pública de ensino do Distrito Federal. Adotou como metodologia de pesquisa princípios da abordagem qualitativa de cunho etnográfico utilizando-se dos seguintes instrumentos: observação participante, entrevistas semi-estruturadas e análise documental. A questão do letramento de alunos surdos não é preocupação recente, a maioria dos surdos embora consiga decodificar os sinais gráficos, apresenta dificuldades para entender o que lê. Fato atribuído as concepções de leitura e escrita presentes nas práticas escolares e também ao pouco conhecimento do português que a maioria dos surdos tem ao chegar à escola. As crianças surdas, embora cheguem à escola com uma comunicação constituída na interação familiar, não apresentam uma língua na qual possam se basear na tarefa de aprender a ler e escrever. O distanciamento das práticas de leitura e escrita, a pouca familiaridade com o português, contribuem para que os alunos surdos saibam decodificar os símbolos gráficos, mas que não atribuam sentido ao que lêem. O trabalho em campo possibilitou a percepção de diversas questões: a importância da língua de sinais para a comunicação com os alunos surdos, a necessidade de o professor saber Libras, a importância do uso de estratégias pedagógicas que levem em conta a memória visual do surdo, o estímulo à leitura e produção escrita, entre outras. As professoras pesquisadas destacam-se nas relações de afetividade com os alunos, a sala de aula é um ambiente de harmonia e respeito mútuo propiciador adequado à aprendizagem e participação dos alunos. A concepção das professoras em relação à surdez percebida como **diferença** e não como **deficiência** demonstra que elas acreditam, investem e promovem o aluno. Sobretudo usam estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento da leitura e escrita destes a partir das interações em língua de sinais, considerando as fases de interlíngua como parte do processo de aquisição de segunda língua.

Palavras-chave: Classe bilíngüe. Estratégias pedagógicas. Leitura e escrita. Inclusão. Aprendizagem. Interlíngua.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Sonia Ferreira. Literacy of deaf students in a Bilingual Class: Possibilities and Challenges. Dissertation (Master's in Education) – University of Brasilia, 2008

This research aimed at investigating the conditions offered in a Bilingual Class that could favor deaf students in their process of learning and development of the written Portuguese language. For that purpose, it was necessary for us to analyze the educational context of the Bilingual Class, the pedagogical strategies used, the communicative interactions and the interlingua phase in which the texts produced by the students are. The research was carried out in an inclusive public school of the Federal District. The methodology used in the research was the principles of qualitative approach, of ethnographic nature, with the following tools: participant observation, semi-structured interviews and document analysis. The issue of the literacy of deaf students is not a recent concern; most of the deaf individuals, despite being able to de-codify the graphic signs, show difficulty in understanding what they read. Attribute this fact to the conceptions of reading and writing put into practice in school and also to the little knowledge of Portuguese that most of the deaf students have when they first arrive at school. In the case of deaf children, although they come to school with a kind of communication made up in the family interaction, they do not have a language on which they can base themselves in the task of learning how to read and write. Their distance from the reading and writing practices, their little familiarity with Portuguese, contribute for the students to be able to de-codify the graphic symbols but not to be able to give meaning to what they read. The field work enabled us to perceive several issues: the importance of the sign language for the communication with deaf students, the need for the teacher to know Libras, the importance of using pedagogical strategies that will take into account the visual memory of the deaf, incentive to reading and writing, among others. The teachers researched are remarkable in their affective relationship with their students; the classroom is an environment of harmony and mutual respect conducive to student learning and participation. The conception the teachers have of deafness as a difference, not as a deficiency, demonstrates that they believe and invest in and promote the student. Mainly, they used pedagogical strategies that foster their learning and their development of reading and writing skills, based on interactions in sign language, considering the interlingua phases as part of the process of second language acquisition.

Key words: Bilingual class. Pedagogical strategies. Reading and writing. Inclusion. Learning. Interlingua.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO DE SURDOS: RETROSPECTIVA HISTÓRICA.....	18
DEFININDO OS TERMOS: SURDO, SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA	18
CONTEXTO MUNDIAL DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	22
CONTEXTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	26
CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	27
DIREITOS LINGÜÍSTICOS DOS SURDOS	34
CAPÍTULO 2 - ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	40
PROPOSTA DE PESQUISA ETNOGRÁFICA	41
QUESTÕES DE PESQUISA	44
OBJETIVOS	44
RELAÇÃO ENTRE OBJETIVOS, ASSERTÇÃO E SUBASSERTÇÕES.....	45
AMBIENTE DE PESQUISA	47
INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES	53
CAPÍTULO 3 - ORIENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA	61
A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO DE SURDOS	61
ABORDAGENS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	65
TRABALHO PEDAGÓGICO.....	75
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	77
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	79
O CURRÍCULO BILÍNGÜE E A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	80
LETRAMENTO DA CRIANÇA SURDA	83
DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA.....	86
ESTÁGIOS DA INTERLÍNGUA	93
CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGÜÍSTICA	95
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE.....	100
ESCOLA INCLUSIVA: CARACTERÍSTICAS	100
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	120
A PRODUÇÃO ESCRITA	124
ATIVIDADES DE LETRAMENTO	142
PRIMEIRAS CONCLUSÕES	147
<i>Possibilidades e desafios de trabalho na classe bilíngüe</i>	<i>148</i>
<i>Desafios apresentados pelas professoras</i>	<i>155</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
BIBLIOGRAFIA	169
ANEXOS.....	175

Lista de siglas

ACE	Atendimento Curricular Específico
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento a Pessoas com Surdez
CEAL/LP	Centro de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni”
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
DA	Deficiente Auditivo
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
INEP	Instituto nacional de Pesquisas Educacionais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial de Saúde
PIE	Pedagogia para Professores em início de escolarização
PPNE/UNB	Programa de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais da UnB
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito federal
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

Lista de fotos

FOTO 1 – ABERTURA DA FEIRA DO LIVRO.....	102
FOTO 2 – BATALHA NAVAL.....	108
FOTO 3 – PROJETO ‘VIVENDO VALORES’	115
FOTO 4 – ATIVIDADE DE REFORÇO	116
FOTO 5 – NO MUNDO DOS LIVROS	117
FOTO 6 – PROJETO ‘VIVENDO VALORES’: INTERAÇÃO EM LIBRAS.....	120
FOTO 7 – LETRAMENTO MATEMÁTICO	143
FOTO 8 – ATIVIDADE DE LETRAMENTO EM “PORTUGUÊS-POR-ESCRITO”.....	145
FOTO 9 – LETRAMENTO EM CIÊNCIAS	149
FOTO 10 - ATIVIDADE DE LETRAMENTO – “PORTUGUÊS-POR-ESCRITO”	150
FOTO 11 - ANDAIMAGEM	151
FOTO 12 – GINCANA	152
FOTO 13 – INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS PARA O PORTUGUÊS ORAL	154
FOTO 14 – INTERPRETAÇÃO DO PORTUGUÊS ORAL PARA LIBRAS	154
FOTO 15 – MURAL DE GRAMÁTICA – “PORTUGUÊS-POR-ESCRITO”	159

Lista de quadros

QUADRO 1 - ATENDIMENTO AOS ALUNOS NO ANO DE 2007.....	48
QUADRO 2 - DEPENDÊNCIAS DA ESCOLA.....	49
QUADRO 1 – GRAU DE SURDEZ DOS ALUNOS.....	124
QUADRO 2 – ANÁLISE DO TEXTO DA IMAGEM 1 (KARINA).....	127
QUADRO 3 – ANÁLISE DE TEXTO DA IMAGEM 2 (GILVAN).....	129
QUADRO 4 – ANÁLISE DO TEXTO DA IMAGEM 3 (KARINA).....	131
QUADRO 5 – ANÁLISE DO TEXTO DA IMAGEM 4 (ALINE).....	132
QUADRO 6 – ANÁLISE DO TEXTO DA IMAGEM 5 (GILVAN).....	133
QUADRO 7 – ANÁLISE DO TEXTO DA IMAGEM 6 (ALINE).....	135
QUADRO 8 – ANÁLISE DO TEXTO DA IMAGEM 7 (MILENA).....	137
QUADRO 9 – ANÁLISE DO TEXTO DA IMAGEM 8 (MILENA).....	138
QUADRO 10 – ANÁLISE DO TEXTO DA IMAGEM 9 (BRUNO).....	140
QUADRO 11 – ANÁLISE DO TEXTO DA IMAGEM 10 (BRUNO).....	141

Lista de imagens

IMAGEM 1 – O MENINO POBRE (KARINA)	126
IMAGEM 2 – O MENINO POBRE (GILVAN)	128
IMAGEM 3 – O SUSTO DAS FORMIGAS (KARINA).....	130
IMAGEM 4– O SUSTO DAS FORMIGAS (ALINE)	131
IMAGEM 5 – O SUSTO DAS FORMIGAS (GILVAN).....	133
IMAGEM 6 – A BAILARINA E O SOLDADINHO (ALINE).....	134
IMAGEM 7 – O POTE RACHADO (MILENA)	136
IMAGEM 8 – O JOELHO JUVENAL (MILENA)	138
IMAGEM 9 – O MENINO POBRE (BRUNO)	139
IMAGEM 10 – O SUSTO DAS FORMIGAS (BRUNO).....	141

Lista de figuras

FIGURA 1: DIAGRAMA DE REPRESENTAÇÃO: OBJETIVOS E ASSERÇÕES	45
--	----

Introdução

Seu rosto se estica, abre-se de excitação [...] devagar a princípio, depois avidamente, ele suga tudo, como se nunca tivesse visto nada daquilo antes: a porta, o quadro de avisos, cadeiras, mesas, alunos, o relógio, a lousa verde e eu.[...] Ele penetrou no universo da humanidade, descobriu a comunhão das mentes. Agora sabe que ele, um gato e uma mesa têm nomes. (Oliver Sacks)

Meu interesse pelas letras surgiu ainda na infância, quando meus pais decidiram sair do interior de Minas Gerais para oferecer aos filhos a oportunidade de “conhecê-las” já que a eles isso tinha sido negado. Ambos analfabetos, pequenos agricultores, saíram da fazenda com uma pequena mala e seus bens mais preciosos: oito filhos. Hoje, fico refletindo sobre a grandiosidade daquele ato. Eles acostumados com a lida da roça, não mediram esforços para dar aos filhos o que acreditavam ser bom, queriam uma vida melhor para os filhos e como não tinham recursos financeiros acreditaram que com a escola (educação formal) os filhos teriam alguma chance de conquistar uma vida melhor.

Fomos para a escola, meus pais e os irmãos mais velhos trabalhavam garantindo-nos o sustento. Quando chegamos a Brasília, eu tinha sete anos e fui matriculada na primeira série, uma adaptação penosa, minha fala denunciava minha origem e eram comuns as piadinhas dos colegas. Decidi que iria em frente, apesar das dificuldades. Para surpresa de todos aprendi a ler rápido e no meio do ano passei para a turma dos **mais fortes**.

Este foi um acontecimento inesquecível: aprender a ler. Sempre quis ler histórias e como minha mãe não sabia ler para me ajudar, eu acabava lendo somente as figuras. Agora eu podia ler e foi isto que fiz, em pouco tempo, a biblioteca da escola era pequena pra mim. Minha mãe dizia que agora eu era **os seus olhos**, me levava ao mercado e à feira para ler os preços das mercadorias, quando precisava pegar ônibus, lá ia eu para ler o itinerário.

A leitura mudou minha vida. Sempre tive vontade de ajudar minha família e com a leitura e escrita passei a fazer coisas que meus pais não tinham como fazer por serem analfabetos. Como afirma Soares (2000), “letramento é o que as pessoas fazem com as

habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (p. 72). Por meio dessas práticas, me inseri em um contexto social até então desconhecido pela minha realidade familiar.

Meus pais morreram sem aprender a ler, mas realizaram o sonho de ver todos os filhos alfabetizados. Formei-me no magistério (Ensino Médio) e abracei a causa da alfabetização. Queria trabalhar com quem realmente precisasse da leitura e da escrita. Queria que saber ler e escrever contribuísse para a inclusão social dessa parcela da sociedade tão excluída, pois acreditava e acredito na educação como meio de diminuir a desigualdade social. A exclusão social é um tema que sempre me atraiu porque senti na pele o seu significado. Quando morava na fazenda, não sabia que era pobre. Todos da região tinham mais ou menos as mesmas coisas, e as pessoas se ajudavam nas dificuldades. Quando viemos para Brasília, descobri que éramos pobres e que muitas coisas que a cidade oferecia nós não poderíamos ter. Isso foi causa de grande dor, mas também força propulsora da minha incansável vontade de mudar minha própria história e quem sabe também de outras pessoas.

No ano de 1990, fui admitida como professora da Secretaria de Educação. Acabara de sair da Escola Normal, cheia de sonhos e expectativas. Fui para uma escola em Taguatinga. Naquele ano estava sendo feito o assentamento de várias famílias naquele local, e as condições socioeconômicas da comunidade eram péssimas. Ao chegar à escola, a diretora pegou-me pela mão, deu-me uma caixa de giz e um apagador, levou-me até a porta da sala e entregou-me a turma.

Não sabia o que fazer. Fiquei atordoada. Sabia apenas que precisava fazer alguma coisa antes que as crianças percebessem que a professora estava desesperada. Era uma turma de alfabetização. Estávamos no mês de abril. O método utilizado era o fônico, conhecido como “método da abelhinha”¹. Fiz uma sondagem, procurei conhecer a turma, e qual não foi minha surpresa quando percebi que tinha um aluno surdo na sala. E agora? Como alfabetizar uma criança surda? Não poderia alfabetizá-la, usando o mesmo método com que se estava alfabetizando a turma, pois o método fônico não é o mais adequado para uma criança que não ouve. Foi uma longa caminhada em busca de alternativas, de ajuda, de leituras. Sei que falhei muito com aquele aluno, mas cresci muito como ser humano e

¹ Método da abelhinha, método fônico, que tem por finalidade fazer com que a criança que está sendo alfabetizada associe as letras aos sons correspondentes.

profissional. Conseguimos um bom resultado ao final do ano letivo. Hoje eu sei que, mais pelo carinho, esforço e dedicação do que pela metodologia, queria muito que aquele aluno fosse alfabetizado. Conseguimos.

O tempo passou, tive outras experiências profissionais: trabalhei com Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e no PIE (Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização). Este curso teve como objetivo oferecer curso superior aos professores da SEEDF que tinham como formação o magistério, foi feito em convênio com a UnB. Ao trabalhar no PIE tive a oportunidade de conviver com um grupo de professoras que atuavam com alunos surdos, suas falas demonstravam a preocupação com as dificuldades em alfabetizar e letrar esses alunos. Paralelo a esse trabalho, eu dava aulas em uma faculdade particular, tendo na turma uma aluna surda. Ela assistia às aulas com a ajuda da intérprete. Suas apresentações, em Língua de Sinais eram maravilhosas, demonstrava bom conhecimento da disciplina, mas quando o trabalho era escrito ou dependia da leitura as coisas não iam tão bem. Sempre a avaliei de modo diferenciado para não prejudicá-la. Ao conversar com a intérprete sobre a situação da aluna em termos do desempenho na escrita, ela me disse que todo surdo é assim, não tem jeito, eles não compreendem quase nada do que lêem e não aprendem a escrever direito.

Ao retornar do PIE, fui para a escola na qual esta pesquisa foi desenvolvida, exerci a função de coordenadora pedagógica. A escola é inclusiva e trabalha com alunos surdos, tive oportunidade de novamente conviver com eles. Como coordenadora pedagógica, acompanhei os trabalhos desenvolvidos pelas professoras e surpreendi-me com o desenvolvimento dos alunos surdos na compreensão da leitura e na produção escrita.

Os textos desses alunos apresentam características de aprendiz de português como segunda língua, mas a mensagem é perfeitamente compreensível. Aqueles trabalhos comprovavam que os surdos podem escrever muito bem, são capazes como qualquer outro estudante de se expressar por meio da língua escrita. Comecei a procurar respostas para esse fato: Como era a educação de surdos há dez ou quinze anos? Quais as concepções de surdez daquela época? Como era vista a língua de sinais? Como são desenvolvidas as atividades pedagógicas nesta escola?

Ao trabalhar com o aluno surdo esbarrei na minha dificuldade de comunicação, eu não sabia me comunicar com eles em Língua de Sinais. Fui à busca de formação e descobri que a Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras) não é tão simples de ser aprendida. Tive e tenho muitas dificuldades, pois ainda não sou fluente em Libras. Questiono-me

sobre quem realmente é deficiente, se eu com meu corpo físico **perfeito**, mesmo assim com dificuldades em adquirir determinado conhecimento ou aqueles que, apesar de serem considerados **deficientes**, rompem com as dificuldades e abrem caminho para a aprendizagem. Lidar com minha própria dificuldade de aprendizagem, fez-me refletir sobre a necessidade de ser tolerante com as diferenças, tolerância no sentido explicitado por Paulo Freire (2004):

Falo da tolerância como virtude da convivência humana. Falo, por isso mesmo, da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética – a qualidade de conviver com o diferente. Com o diferente, não com o inferior (p. 24).

Volto meu olhar nesta pesquisa para os possíveis fatores que possam estar contribuindo para o diferencial na escrita desses alunos. Sabendo que para o aluno surdo a escola tem uma importância maior ainda do que para os ouvintes, já que a escola é para a maioria deles o local onde aprendem uma língua para se comunicar e desenvolver todo seu potencial. A escola que temos foi pensada e organizada para atender alunos ouvintes. Os surdos é que se adaptam ao contexto, então com eles, a situação torna-se ainda mais difícil, pois sem poder ouvir, como podem se desenvolver na leitura e escrita, pensadas para ouvintes? É possível afirmar que o aluno surdo, em Classe Bilíngüe, dispõe de recursos pedagógicos adequados ao desenvolvimento da leitura e escrita do português?

Os estudos, na área de educação de surdos, têm crescido muito. Isso tem contribuído significativamente para a melhoria da mesma. A comunidade surda tem ajudado a repensar a educação, buscando alternativas para atender melhor o aluno surdo. Contudo, há muito que fazer: dados estatísticos demonstram que a grande maioria de surdos está fora da escola e dentre aqueles que entram, poucos terminam, ao menos, o ensino médio. Existe, portanto, a necessidade de se voltar o olhar para a sala de aula, dentro de uma Classe Bilíngüe, focando-se a maneira como acontecem a construção e reconstrução de conhecimentos, com a intervenção de um professor bilíngüe.

Estudar em escolas para ouvintes faz parte do sonho de muitos surdos e também de suas famílias, isto muitas vezes tem um preço alto, nas escolas regulares a língua de instrução é a língua portuguesa, língua esta a que os surdos não têm acesso. E os resultados dos alunos surdos nem sempre são satisfatórios. Botelho (2005) destaca que:

Toma-se como necessária e suficiente a formação de professores e adequação do sistema educacional, estimulando o ingresso dos surdos em classes com alunos ouvintes, com oferecimento de garantias constitucionais e toda sorte de seduções, em contrapartida. Todavia, mesmo que os professores sejam bem preparados, mesmo que conheçam a cultura surda e a língua de sinais, ainda assim não é suficiente, pois não existe uma mesma língua, compartilhada, circulando na sala de aula e na escola, condição indispensável para que os surdos tornem-se letrados (p. 16).

Este estudo foi realizado em uma escola pública localizada em Taguatinga, que atende a crianças surdas e ouvintes da Educação Infantil até a quarta série do Ensino Fundamental. No ano de 2007, iniciou-se o atendimento em Classe Bilíngüe, composta por estudantes surdos e ouvintes e duas professoras, uma regente e outra intérprete educacional. No caso da turma pesquisada são cinco alunos surdos e dezesseis ouvintes.

A metodologia se pautou na pesquisa qualitativa com abordagem etnográfica, a pesquisadora fez observação participante, o que foi fundamental para registrar os dados no ambiente em que ocorreram. Foram recolhidos materiais escritos, feitas fotos, filmagens, entrevistas e questionários. O que resultou em um volume considerável de informações para análise.

No Capítulo 1, apresenta-se uma retrospectiva histórica da educação do surdo, a classificação da surdez, a atualidade na educação de surdos no Distrito Federal, a inclusão e a garantia dos direitos lingüísticos dos surdos.

No Capítulo 2, apresenta-se ao leitor a orientação metodológica, a proposta de pesquisa, a caracterização dos instrumentos e o objetivo dos mesmos. A descrição do local e dos sujeitos de pesquisa, com suas peculiaridades. São, também, colocados as asserções e os objetivos do trabalho. Em seguida, apresentam-se algumas considerações sobre o envolvimento da pesquisadora com as questões referentes ao letramento e a importância deste para a inserção social do indivíduo.

O Capítulo 3 focaliza as teorias que sustentam os argumentos da pesquisa, tendo Brochado (2003; 2006), Skliar (2005), Quadros (1997, 2006) e Vygotsky (1987, 2001, 2002 e 2003), como principais teóricos. É também neste capítulo que se trata das abordagens utilizadas na educação de surdos, enfocando o bilingüismo e as estratégias pedagógicas. Em seguida, abordamos a questão do letramento do aluno surdo; as

diferenças entre a língua portuguesa e a língua de sinais; as fases da interlíngua completam a abordagem do capítulo.

No Capítulo 4, apresenta-se a análise dos dados da pesquisa, ilustrada por fotos, quadros e figuras. A análise é enriquecida com protocolos etnográficos referentes a interações ocorridas em sala de aula, além de depoimentos de professores, alunos e pais.

Nas considerações finais retoma-se a passagem da pesquisadora pela escola, destacando os pontos mais significativos da pesquisa.

Capítulo 1 - Educação de surdos: retrospectiva histórica

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar idéias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida dos surdos. Pensar sobre surdez requer penetrar no “mundo dos surdos” e “ouvir” as mãos que com alguns movimentos nos dizem o que fazer para tornar possível o contato entre os mundos envolvidos. Permita-se “ouvir” estas mãos, somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem “ouvir” o silêncio da palavra escrita. (QUADROS, set., 1995)

Introdução

Neste capítulo, faz-se um resgate histórico da educação de surdos buscando, com o conhecimento do passado, compreender melhor o presente. Buscou-se evidenciar as formas como eram percebidas as pessoas surdas, o descrédito com que era vista a possibilidade de sua educação escolar, a tentativa de integração dos mesmos, a educação inclusiva e a conquista dos direitos lingüísticos com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais.

Definindo os termos: surdo, surdez e deficiência auditiva

Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil Capítulo I, art. 2º considera-se surdo:

aquele que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz.

Skliar (2005) apresenta uma visão socioantropológica da surdez que não pretende encerrar-se em si mesma como a visão completa e perfeita, fechando as possibilidades de se pensar uma condição tão complexa, mas abre espaço para se perceber a surdez sob outros aspectos que não só o da “deficiência”. O autor destaca alguns pontos que considera importantes na representação sobre surdez:

A surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência (SKLIAR, p. 11).

A deficiência auditiva², em seus diversos graus, afeta 10% da população mundial segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS). Nos países desenvolvidos, um em cada 1.000 habitantes é surdo. Nos subdesenvolvidos, o número cresce para quatro em cada 100. A surdez é a segunda maior deficiência entre os brasileiros. De acordo com informações da OMS, o Brasil não tem dados confiáveis nessa área, existem 15 milhões de habitantes com algum tipo de perda auditiva e 350 mil pessoas que não ouvem nada.

Classificação da surdez

Segundo Lindem³ (2006), a surdez pode ser classificada⁴ :

a) Quanto à localização da alteração – a surdez pode ser:

Auditiva condutiva: observada quando há qualquer interferência na transmissão do som do conduto auditivo externo e ouvido médio para o ouvido interno. Problemas no ouvido externo, ou no ouvido médio podem impedir as ondas sonoras de alcançar o ouvido interno, de forma adequada.

Esse tipo de surdez caracteriza-se por perda auditiva para os sons agudos, conduzidos pelo ar, enquanto que os sons levados ao ouvido interno por condução óssea do crânio e do osso temporal são ouvidos normalmente.

² Deficiência auditiva é um termo usado em documentos e refere-se a pessoas que têm resíduos de audição. Neste trabalho será usado o termo surdo independente do grau de perda auditiva.

³ LINDEM, Arnaldo – mestre em Otologia e professor de medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Informações retiradas do site: www.abcdasaude.com.br/artigo

⁴ A classificação da deficiência auditiva foi inserida neste trabalho a título de enriquecimento, ressalto que para o objetivo desta pesquisa este dado não é essencial.

Auditiva neurosensorial: a alteração está localizada no ouvido interno, envolvendo o órgão de Corti (lesão sensorial), e/ou nas fibras do nervo auditivo. O aparelho de transmissão do som encontra-se normal, mas há uma alteração na qualidade do som. Este tipo de perda auditiva é geralmente irreversível.

Auditiva mista: neste tipo de perda auditiva, há um componente condutivo associado a um neurosensorial.

Auditiva central: ocorre quando existe uma lesão do tronco cerebral até as regiões subcorticais e córtex cerebral.

b) Quanto ao grau de comprometimento – a partir de estudos realizados em pessoas com a audição normal, foi possível determinar uma média de valores que indicam uma faixa de normalidade para a audição. Segundo documento do Ministério da Educação (MEC), pela área da saúde e, tradicionalmente, pela área educacional; o indivíduo que apresenta algum grau de surdez pode ser considerado, conforme a seguinte descrição:

Parcialmente surdo (com deficiência auditiva – DA)

a) **Pessoa com surdez leve** – indivíduo que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse indivíduo é considerado desatento, solicitando, freqüentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da língua oral, mas poderá ser a causa de algum problema articulatorio na leitura e/ou na escrita.

b) **Pessoa com surdez moderada** – indivíduo que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no limite da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. São freqüentes o atraso da linguagem e as alterações articulatorias, havendo, em alguns casos, maiores problemas lingüísticos. Esse indivíduo tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ou formas gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada a sua aptidão para a percepção visual.

Surdo

a) **Pessoa com surdez severa** – indivíduo que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área da saúde e da educação, a criança poderá adquirir a linguagem oral. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações.

b) **Pessoa com surdez profunda** – indivíduo que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal que privadas de informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura acústica quanto à identificação simbólica da linguagem. Um bebê que nasce surdo balbucia como um de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral. Assim, tampouco adquire a fala como instrumento de comunicação, uma vez que, não a percebendo, não se interessa por ela e, não tendo retorno auditivo, não possui modelo para dirigir suas emissões. Esse indivíduo geralmente utiliza uma linguagem gestual, e poderá ter pleno desenvolvimento lingüístico por meio da língua de sinais (MEC, 2006, p. 19-20).

As perdas auditivas, que se encontram entre um grau e outro, são denominadas combinando-se os termos: severa/profunda. A deficiência auditiva pode ser classificada como bilateral, quando são acometidos ambos os ouvidos.

Para Bento⁵ (2006), a surdez pode ser classificada conforme o momento em que ocorreu, ou seja, antes, durante ou depois do nascimento. Surdez congênita é aquela que ocorre antes ou durante o nascimento, e a adquirida é aquela que ocorre após o nascimento.

Bento (2006) destaca algumas das várias causas de um problema de audição: pré-natais (rubéola, citomegalovírus, toxoplasmose, exposição da mãe a medicamentos

⁵ BENTO, Ricardo Ferreira, doutorado pela Universidade Federal de São Paulo, professor titular da FMUSP., informações obtidas no site www.hcnet.usp.br/otorrino.

ototóxicos, síndromes associadas à deficiência auditiva); perinatais (anoxia, icterícia) e pós-natais (uso de medicamentos ototóxicos, meningite, caxumba, traumas cranianos).

Bento (2006) destaca que para todos os indivíduos com perda auditiva, não importa qual seja o grau de sua dificuldade nem o momento em que a perda ocorreu, o importante é que todo um mundo de informações lhes foi bloqueado, cabendo aos profissionais, a família e a sociedade tentarem, romper os obstáculos para integrá-los à comunidade e trazê-los para um convívio indiscriminado.

Nesta pesquisa, adota-se a concepção da surdez como experiência visual, nessa concepção a classificação da perda auditiva, segundo o grau, não é fator determinante do desempenho escolar. Botelho (2005) diz que:

Um surdo que tem uma perda auditiva leve pode ter as mesmas dificuldades que um surdo profundo. E, enquanto se argumenta exaustivamente se falta um ou vinte decibéis, a maioria dos surdos continua iletrada, e essa discussão irá perdurar tanto tempo quanto se mantivermos as mentalidades daqueles educadores que aspiram transformar os surdos em ouvintes (p. 15).

A classificação anterior foi inserida neste texto no intuito de esclarecer ao leitor já que na descrição dos sujeitos da pesquisa emprega-se o grau de perda auditiva. Nos documentos oficiais também se usa a classificação da surdez por decibéis, e tratam-se como diferentes o surdo e o deficiente auditivo.

Contexto mundial da educação de surdos

Os surdos eram considerados incapazes de ser ensinados, idéia essa que perdurou até o final do século XV, por isso eles não freqüentavam escolas. As pessoas surdas, principalmente as que não falavam, eram excluídas da sociedade, sendo proibidas de casar, possuir ou herdar bens e viver como as demais pessoas. Assim, privadas de seus direitos básicos, ficavam com a própria sobrevivência comprometida. Na maioria das vezes, restava-lhes a mendicância como meio de sobrevivência.

Lacerda (1998) faz um interessante resgate histórico sobre a educação de surdos, ela relata que até o final do século XV, não havia escolas especializadas para surdos. Com

o objetivo de garantir o direito de herança e títulos de nobreza, surge o professor que se dedica a ensinar aos surdos a fala, a leitura e a escrita. Entre esses, destaca-se Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584), um monge beneditino espanhol, que utilizava, além de sinais, treinamento da voz e leitura dos lábios. Ele ministrou aulas para quatro surdos filhos de nobres, ensinando-lhes a falar grego, latim e italiano, além de lhes ensinar conceitos de física e astronomia. Tal fato foi um marco na educação de surdos, abrindo a possibilidade de uma nova visão da pessoa surda como ser humano capaz de aprender e desenvolver suas potencialidades. Pedro Ponce de Leon, para ensinar os surdos, usava a datilologia (alfabeto manual), escrita e oralização. Foi considerado o primeiro professor de surdos. Seu trabalho contribuiu para romper com a idéia de que a pessoa surda não é capaz de aprender.

Em 1620, Juan Martin Pablo Bonet publica na Espanha um livro que divulgava a metodologia de Ponce de Leon. Bonet tenta, por meio do testemunho de surdos ensinados por Ponce de Leon, reproduzir o seu método (SACKS, 1990).

Ainda, segundo Lacerda (1998), a criação da primeira escola para surdos ocorreu em Paris, pelo abade de l'Epée. O método utilizado fundamentava-se no uso de sinais. l'Epée se interessou em ajudar duas de suas irmãs que eram surdas. Mais tarde, essa veio a ser a primeira escola para surdos do mundo: o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris. O abade aperfeiçoou a linguagem de sinais como um canal de instrução e de comunicação de seus alunos. Nessa mesma época, na Alemanha, Samuel Heinick divulga idéias do que se transformaria na base da abordagem educacional do Oralismo. Heinick foi o fundador da primeira escola pública baseada na oralidade para o ensino de crianças surdas. Para ele, o ensino da língua oral e a rejeição à língua de sinais eram a melhor forma de adaptar o surdo à sociedade.

Antes da concepção oralista, os surdos tinham acesso à educação por meio de sinais. Os surdos adultos se encarregavam de educar os mais jovens, o que contribuía para a sua unidade. O século XVIII foi considerado o período mais fértil na educação de surdos. Naquele século, houve um crescimento das escolas para surdos que, através da língua de sinais, podiam aprender diversos assuntos e exercer profissões variadas. Encontra-se em Sacks (1990):

que esse período – que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos – testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidas por professores surdos, em todo o

mundo civilizado, a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se possíveis (p. 37).

Lacerda (1998) relata que, em consequência do avanço e da divulgação das práticas pedagógicas com surdos, foi realizado, em 1878, em Paris, o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, no qual se fizeram acalorados debates a respeito das experiências e impressões sobre o trabalho realizado até então. Naquele congresso alguns grupos defendiam a idéia de que falar era melhor que usar sinais, mas que estes eram muito importantes para a criança poder se comunicar. Ali, os surdos tiveram algumas conquistas importantes, como o direito a assinar documentos, tirando-os da "marginalidade" social, mas ainda estava distante a possibilidade de uma verdadeira integração social.

Em 1880, no Congresso Mundial de Professores de Surdos (Milão - Itália), decidiu-se que todos os surdos deveriam ser ensinados pelo Método Oral Puro⁶. Os professores surdos foram impedidos de votar e o uso da Língua de Sinais foi proibido. Esses fatos geraram uma significativa quebra no desenvolvimento da cultura surda, que ainda se reflete nos dias de hoje, pois poucos são os surdos que conseguem alcançar uma escolaridade mais elevada. Para Skliar (2005), houve, no Congresso de Milão, a oficialização da ideologia dominante e contou com o apoio de profissionais da saúde, professores, pais e familiares de surdos:

(...) o Congresso de Milão, de 1880 – onde os diretores das escolas para surdos mais renomadas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à palavra falada pura e viva, à palavra falada – não foi a primeira oportunidade em que se decidiram políticas e práticas similares. Essa decisão já era aceita em grande parte do mundo inteiro. Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial (p.16).

⁶ O método oral puro priorizava a língua falada, não se permitindo o uso de sinais.

Assim, no mundo todo, a partir do Congresso de Milão, o oralismo foi o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e divulgadas. Essa abordagem não foi, praticamente, questionada por quase um século. Nesse sentido Lacerda (1998), relata que os resultados de muitas décadas de trabalho nessa linha, no entanto, não mostraram grandes sucessos. A maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo. Somadas a isso estavam as dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita: sempre tardia, cheia de problemas, mostrava sujeitos, muitas vezes, apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização.

Como afirma Lacerda (1998), nada de realmente importante aconteceu em relação ao oralismo até o início dos anos de 1950, com as novas descobertas técnicas e a possibilidade de se **protetizar** crianças surdas muito pequenas. Era um novo impulso para a educação voltada para a vocalização. Foram desenvolvidas novas técnicas para que a escola pudesse trabalhar sobre aspectos da percepção auditiva e de leitura labial da linguagem falada, surgindo assim um grande número de métodos, dando ensejo a momentos de nova esperança de que, com o uso de próteses, se pudessem educar crianças com surdez grave e profunda a ouvir e, conseqüentemente, a falar. A primeira caracterização de uma língua de sinais usada entre pessoas surdas se encontra nos escritos do abade de L'Épée. Muito tempo se passou até que o interesse pelo estudo das línguas de sinais de um ponto de vista lingüístico fosse despertado novamente.

Na década de 1960, começaram a surgir estudos sobre as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas. Apesar da proibição dos oralistas no uso de gestos e sinais, raramente se encontrava uma escola ou instituição para surdos que não tivesse desenvolvido, às margens do sistema, um modo próprio de comunicação através dos sinais.

Com os estudos sobre surdez, linguagem e educação, os surdos assumiram a direção da única Universidade para surdos do Mundo:

em 1864 o Congresso dos Estados Unidos aprovou uma lei autorizando a Instituição Columbia para surdos e cegos, em Washington, a se tornar uma universidade nacional para surdos-mudos, a primeira instituição de ensino superior especificamente para surdos. Seu primeiro diretor foi Edward Gallaudet. O colégio Gallaudet, como passou a se chamar mais

tarde (agora é Universidade Gallaudet) ainda é a única escola superior de artes liberais para estudantes surdos no mundo (SACKS, 1990, p. 40).

Contexto nacional da educação de surdos

O que aconteceu no Brasil, em termos de educação de surdos, não foi muito diferente do que aconteceu no mundo. Segundo Goldfeld (1997), no Brasil a escolarização de surdos inicia-se em 1855. O professor francês Ernest Huet, (surdo e partidário de l'Épée), que usava a língua de sinais, veio para o Brasil, a convite de D. Pedro II, para fundar, em 1857, a primeira escola para meninos surdos de nosso País: o Imperial Instituto de Surdos Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), mantido pelo Governo Federal e que atende, em seu Colégio de Aplicação, crianças, jovens e adultos surdos, de ambos os sexos.

Ainda segundo Goldfeld (1997), a partir de então, os surdos brasileiros passaram a contar com uma escola especializada para sua educação e tiveram a oportunidade de criar a Libras que resultou da combinação da Língua de Sinais Francesa com os sistemas de comunicação já usados pelos surdos das mais diversas localidades. Em 1911, o INES começa a trabalhar com o oralismo puro.

No Século XX, aumentou o número de escolas para surdos em todo o mundo. No Brasil, surgiram o Instituto Santa Terezinha para meninas surdas (SP), a Escola Concórdia (Porto Alegre - RS), a Escola de Surdos de Vitória, o Centro de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni” - CEAL/LP – em Brasília-DF, e várias outras que, assim como o INES e a maioria das escolas de surdos do mundo, passaram a adotar o Método Oral. No final da década de 1970, chega ao Brasil a Comunicação Total⁷ e, na década seguinte, ocorre o desenvolvimento do Bilingüismo no Brasil.

A garantia do direito de todos à educação, a propagação das idéias de normalização e de integração das pessoas com necessidades especiais e o aprimoramento das próteses fizeram com que as crianças surdas de diversos países passassem a ser encaminhadas para as escolas regulares. No Brasil, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação passaram a coordenar o ensino das crianças com necessidades especiais e surgiram as Salas

⁷ Busca estabelecer a comunicação entre surdos e ouvintes dispondo de sinais e gestos, para efetivar a comunicação.

de Recursos e Classes Especiais para surdos, além de algumas Escolas Especiais, com recursos públicos ou privados.

Contexto atual da educação de surdos

O sistema educacional atravessa uma grande crise, e o desafio atual é o de oferecer uma educação de boa qualidade à população. De cada 100 crianças, que entram na primeira série, apenas 47 concluem a 8ª série, e destes, 60% não conseguem identificar as principais idéias de um texto simples (Nova Escola, 2006).

Essa situação é verificada nas escolas de ensino regular, e, entre o total de alunos há um grande contingente de outros que apresentam algum tipo de deficiência entre eles os alunos com surdez. Pelo Censo Escolar de 2000 (fonte INEP - MEC), 80% dos alunos surdos que ingressam na escola não completam o ensino fundamental e só 3% completam o ensino médio. Como afirma Lira (2006), a média de leitura dos alunos surdos com o ensino médio completo corresponde à quinta-série do ensino fundamental, 50% de pessoas surdas, com ensino médio completo não conseguiram entender o conteúdo das informações disponibilizadas em português, via legendas ou *closed caption*.⁸ As legendas automatizadas em português, em substituição aos textos sonoros produzidos pelos meios de comunicação via *closed caption* ou mesmo legendas de melhor qualidade, produzidas para vídeos ou para filmes, não têm atendido, de forma satisfatória, à grande maioria da comunidade surda brasileira, que usa a LIBRAS como sua primeira língua.

Lira (2006) afirma que, no caso dos surdos brasileiros, essa tecnologia (uso de legendas) se revela inacessível no momento. Isto porque a maioria deles tem grande dificuldade de ler e entender a língua escrita. Não só em decorrência da quase inexistência de projetos ligados à capacitação do surdo, mas também de dificuldades na aquisição de uma segunda língua, pois sua primeira língua é a Libras. A primeira implicação lingüística está relacionada com a maioria dos alunos surdos serem filhos de pais ouvintes que não dominam a Libras. Portanto, a escola para os surdos se torna fundamental, pois precisa garantir que a língua de sinais servirá de instrumento comunicativo para o desenvolvimento educacional.

⁸ O *closed caption* (legenda oculta) é um tipo de legenda concebido para permitir aos surdos e pessoas com dificuldades auditivas o acesso a programas, comerciais e filmes veiculados na televisão e em vídeo, entre outros.

Peixoto (2006) salienta que a língua de sinais instrumentaliza o surdo a interpretar e a produzir palavras, frases e textos da língua escrita, assumindo papel semelhante ao que a oralidade desempenha quando se trata da apropriação da escrita pelo ouvinte. A Declaração de Salamanca faz referência à questão lingüística do surdo, ressaltando que:

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem dos sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais em escolas comuns" (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 30).

Lira (2006) destaca que a estrutura da própria instituição educacional ainda é uma grande barreira, pois apesar de existirem políticas públicas educacionais avançadas, as escolas regulares, em esmagadora maioria, carecem de recursos físicos e financeiros e, principalmente, humanos (professores especializados e intérpretes), para a inclusão do aluno surdo na sala de aula.

Da integração à inclusão

Segundo SEE (2006), o processo de integração escolar na rede pública do Distrito Federal ocorreu durante os anos de 1970, o objetivo era criar espaços educacionais menos restritivos para os alunos com necessidades especiais, estes eram colocados em classes comuns do ensino regular de acordo com suas condições individuais. O início da escolarização ocorria, geralmente, em escolas especiais onde se fazia a preparação do aluno para o ingresso na escola comum. A integração era considerada parcial quando ocorria em classes especiais, e total quando ocorria em classes comuns.

A escola não passava por mudanças significativas seja na estrutura física ou no corpo docente, o aluno é que devia se adaptar à nova realidade. Esse modelo educacional mostrou-se ineficiente e levou muitos alunos à reprovação, à evasão ou a voltarem para o ensino especial.

A partir da década de 1990, o processo de inclusão veio substituir a integração, com uma nova visão educacional, propondo mudanças na escola para o trabalho com o aluno especial. Nessa visão, é a escola que deve se adequar ao aluno e não o contrário, deve proporcionar condições ao aluno de desenvolver suas potencialidades, oferecendo condições materiais e com profissionais preparados para lidar com os alunos de acordo com suas necessidades.

O processo de inclusão vem sendo discutido e adequado no Distrito Federal, sendo reconhecido como o que melhor atende ao aluno com necessidades educativas especiais (SEE, 2006), no art. 1º, § 4º determina que:

o sistema público de ensino do Distrito Federal, por força da Lei Distrital nº3.218/2003, deverá adotar o paradigma da educação inclusiva em todas as suas escolas até o ano de 2007 (art.1º). Manterá, entretanto, estruturas especializadas para atender “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” (art.1º, §1º). No entanto, “a exigência de cumprimento dos prazos de que trata o parágrafo anterior fica condicionada à garantia, pelo Poder Executivo, das condições adequadas ao desenvolvimento da Educação Inclusiva, defendidas nesta Lei” (art.1º, §3º). Desse modo, fica a rede pública “autorizada a manter escolas especiais em escolas do ensino regular, para atendimento a casos excepcionais em que seja esse o procedimento mais recomendável” (p. 31).

De acordo com SEE (2006), o processo de inclusão escolar pretende oferecer à comunidade uma escola de qualidade para todos e com todos os alunos. A inclusão para ser efetiva requer uma reorganização do espaço escolar e dos educadores para atender aos alunos respeitando a diversidade educacional dos mesmos. Inclusão não é só mudança de uma escola (espaço físico) para outra, mas mudança de concepção.

Kelman (2005b), sobre o movimento de inclusão escolar, esclarece que a diferença entre o movimento inclusivo e outros movimentos educacionais é que se respeitava a idéia dos níveis de integração determinados a partir das necessidades de cada aluno e no movimento inclusivo a idéia é de que todos devem permanecer na sala de aula regular. Ainda segundo Kelman:

Inclusão na educação requer inclusão social. Especialistas de educação especial devem entender a luta por melhor educação para as pessoas surdas como um movimento legítimo de um grupo social, de escuta e respeito às reivindicações da comunidade surda, com vistas a uma transformação social (p. 97).

O que acontece é uma redução da questão de inclusão social à puramente educacional, incluir aqueles que socialmente são considerados **deficientes** e por isso ficaram à margem da educação escolar, é visto como condição suficiente para promover a inclusão social. Para que haja uma real inclusão do aluno surdo é necessário que ele tenha ao menos condições de se comunicar com seus colegas e professores. A diferença lingüística do surdo acaba sendo negada pela escola, se o aluno permanece em seu lugar copiando, sem perturbar a aula está bom, ele já está **incluído** na escola dos ouvintes.

No âmbito universitário, a Universidade de Brasília, desde 1999, vem trabalhando no sentido de incluir e atender as pessoas com deficiência. Criou neste ano o Programa de Apoio ao Portador de Necessidades Especiais da UnB (PPNE/UnB). Este programa visa assegurar a inclusão da pessoa com deficiência garantindo o acesso e permanência do aluno, o uso das instalações acadêmicas e a formação de profissionais para o seu atendimento. Em 2004, a UnB atendia 65 pessoas com deficiência, sendo: 32 com deficiência física, 6 com dislexia, 5 com surdez, 21 com cegueira e 1 identificado como outros.

Em 2006, realizou-se o primeiro vestibular Letras/Libras oferecido pela UnB, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, oportunizando 50 vagas para surdos e para ouvintes bilíngües. Isso foi um grande avanço já que o maior problema para a educação do surdo em sua primeira língua (Libras) é a falta de professores preparados.

Inclusão do aluno surdo no Distrito Federal

No Distrito Federal, a SEEDF, com base na *Declaração de Salamanca*, organizou a educação do aluno DA⁹/Surdo em escolas de Ensino Regular da rede pública de ensino:

⁹ DA – deficiente auditivo, este termo aparece nos documentos caracterizando a pessoa que possui resíduo de audição. Neste trabalho não se usa esta terminologia.

Por isso, está estruturando as instituições educacionais com o objetivo de atender à diversidade de necessidades desses alunos, observando o déficit de perda auditiva, bem como seu desenvolvimento de linguagem. Dentre as instituições educacionais que atendem o aluno DA\surdo, estão sendo organizadas escolas inclusivas, obedecendo a proposta de educação bilíngüe, com a orientação pedagógica da Diretoria de Ensino Especial\Gerência de Apoio à Aprendizagem do DA e escolas com ênfase maior na oralização, com orientação pedagógica do Centro Educacional da Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni” – CEAL (MEC, 2006, p. 15).

Para atendimento ao aluno surdo, a SEEDF oferece as seguintes modalidades, visando ao desenvolvimento pleno e à inclusão dos mesmos na rede regular de ensino:

Escola com Proposta Bilíngüe

Instituição Educacional que propõe desenvolver, para o aluno surdo, duas línguas: Língua de Sinais e Língua Portuguesa (oral e escrita)

Sistema de Apoio

Recursos e estratégias que promovem o interesse e as capacidades da pessoa, bem como oportunidades de acesso a bens e serviços educacionais adequados às suas necessidades.

Unidades Especiais

Classe de atendimento exclusivo ao aluno DA, do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos, possibilitando o estudo da Língua Portuguesa como 2ª língua e disciplinas afins. O número de alunos varia de acordo com a estratégia de matrícula.

Classe de Educação Bilíngüe para Educação Infantil e Alfabetização

Destinada a alunos Deficientes Auditivos (DA's) da Educação Infantil e Alfabetização (1º e 2º anos ou BIA – Bloco Inicial de Alfabetização) que já possuem linguagem. O professor é bilíngüe, habilitado em Deficiência Auditiva (para atuar 40 horas semanais). Os alunos DA's retornam duas a três vezes por semana no turno inverso ao de sua matrícula, para sala de recursos, com o mesmo professor.

Classe de Educação Bilíngüe

Turma, a partir da 3ª série, composta por alunos surdos e ouvintes, dois professores em sala de aula, (01) um professor regente e (01) um professor intérprete educacional (este professor deve ter especialização em educação de surdos). Os alunos DA's retornam duas a três vezes por semana no turno inverso ao de sua matrícula, para sala de recursos, com o mesmo professor.

Classe Comum

Classe de Ensino Regular onde o aluno DA está inserido entre alunos não surdos, sem a presença do Intérprete Educacional, reduzida em número de alunos, conforme estratégia de matrícula.

Sala de Recursos

Locus de atendimento especializado onde se oferece a complementação e enriquecimento curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos.

Atendimento Curricular Específico

Atendimento oferecido aos alunos surdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Regular de Ensino com o objetivo de estimular a aquisição de uma língua oral, já que sua aquisição não ocorre naturalmente, e a Libras, tendo em vista a maioria desses alunos serem filhos de pais ouvintes.

Professor de Apoio

Profissional especializado responsável pela inclusão do aluno DA\surdo nas Escolas Inclusivas, atuando junto à comunidade escolar e oferecendo apoio pedagógico aos professores regentes em classes com alunos DA's.

Professor Intérprete Educacional

Intérprete em Libras e mediador do processo ensino aprendizagem do aluno DA na classe bilíngüe.

Professor do Ensino da Língua Brasileira de Sinais

Usuário nativo da Libras (surdo) que possibilite ao aluno DA\surdo o aprendizado da Libras e sua vivência pedagógica.

Professor Itinerante

Profissional especializado que promove a inclusão do aluno DA\Surdo na comunidade escolar da sua Regional de Ensino, articulando junto à Gerência da área, as salas de recursos, as instituições educacionais, os profissionais e a respectiva DRE, contribuindo pedagógica e

administrativamente nas questões referentes a: coleta de dados sobre o atendimento, encaminhamento de alunos, entrega de material, repasse de informações, preenchimento de fichas, sensibilização e orientação aos professores do ensino regular, participando de diagnósticos quando solicitados a fim de encaminhar o aluno ao atendimento adequado. Como a ação do professor itinerante ocorre em diversas instituições educacionais, este deverá entregar ao final de cada mês um relatório de visitas à direção da escola onde está cotado e uma cópia à gerência da área (SEEDF, 2006, p.16, 17,18).

No Distrito Federal, temos 57 escolas públicas que desenvolvem trabalho com alunos surdos contemplando as diversas modalidades acima citadas. Contamos com 20 professores surdos para trabalharem com estes alunos. Atualmente o grande desafio é o de melhorar a qualidade da educação. Tornar a educação eficiente no sentido de instrumentalizar os alunos para que sejam capazes de ler, compreender e escrever com competência.

Lacerda (2006) chama a atenção para o atraso acadêmico do aluno surdo. Se comparado aos ouvintes, a sua compreensão de leitura e escrita tem um atraso significativo, apesar de cognitivamente ele ser tão capaz de aprender quanto o ouvinte.

Devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observa-se que as crianças surdas encontram-se defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade. Disso advém a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades (p.165).

Por que ocorre esse atraso no desenvolvimento do aluno surdo? Sua condição de surdo está sendo respeitada? Estamos querendo que os surdos aprendam do mesmo modo que os alunos ouvintes?

O surdo é apenas surdo, seu desenvolvimento psíquico e acadêmico dependerá fundamentalmente das intervenções pedagógicas propostas na sala de aula. A forma como o professor, a família, a escola e a comunidade concebem o processo de aprendizagem do

aluno surdo pode fazer a diferença no seu desenvolvimento e aprendizagem. A Libras, usada pelos surdos para a comunicação, nunca ocupou um espaço relevante, pelo contrário, a ênfase da família, da educação e do processo clínico era voltada unicamente para o desenvolvimento da linguagem oral. Um dos maiores entraves para a inserção do surdo na sociedade está relacionado à dificuldade de aceitação e entendimento da Libras, como primeira língua do surdo. Uma língua completa, que é capaz de dar ao surdo a chance de interagir com o mundo, participando, construindo, reconstruindo conhecimentos e tendo a sua condição de surdo respeitada.

Direitos lingüísticos dos surdos

Segundo Ferreira Brito (2003), a comunidade de surdos brasileiros, usuários da Língua Brasileira de Sinais, vem sofrendo represálias há mais de um século. A comunidade ouvinte não compreendia a importância que tem, para os surdos, a comunicação mediada pela língua de sinais. Ou seja, não se compreendia que lhes impor uma língua que não fosse a língua de sinais seria privá-los de uma língua.

A Língua Brasileira de Sinais foi, durante muito tempo, discriminada e só não desapareceu graças às associações de surdos brasileiros que compreenderam a sua importância e a usavam constantemente durante seus encontros sociais, festas e atividades esportivas. Dessa forma, conseguiram preservá-la e ensiná-la aos surdos mais jovens.

Um primeiro sinal de mudança sobre o reconhecimento da Língua de sinais foi a Lei no. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que dispõe sobre “normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com necessidades especiais”.

No capítulo I, Artigo 1º, a Lei 10.098 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção e acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e comunicação. No Art. 2º, para os fins desta Lei, são estabelecidas as seguintes definições:

barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por

intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa.

Capítulo VII

Da acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização

Art.17. O poder público promoverá eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora, de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento.

Apesar do avanço na tentativa de **desocultar** a língua de sinais, que encontramos nas citações dos artigos da Lei, Ferreira Brito (2003, p.12) nos alerta a respeito de alguns pontos que devem ser observados: (i) usa-se o termo linguagem de sinais em vez de língua de sinais; (ii) ao ser colocada como linguagem, ela cai no grupo de sistemas comunicativos que se distanciam de línguas naturais; (iii) linguagem pode ser usada para denominar sistemas de comunicação entre animais ou sistemas reconhecidos em várias áreas do conhecimento tais como a artística (linguagem da pintura, da música etc.). Outro ponto importante é o uso dos termos “pessoas portadoras de deficiência” e “deficiência auditiva” para fazer referência aos surdos. O texto da constituição faz referência a “barreiras de comunicação”. Ressalte-se que a privação da língua de uma pessoa é muito mais que uma barreira de comunicação, é privá-la do desenvolvimento cognitivo, emocional, lingüístico e cultural.

A Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, sancionada pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, reconhece a Língua Brasileira de Sinais dos surdos brasileiros. Esse processo iniciou-se em 1996, com o Projeto de Lei 131

apresentado ao Senado. Ferreira Brito (2003) comenta sobre a demora da tramitação do projeto no Senado porque, segundo ela, o texto estava repleto de problemas lingüístico-estruturais, tendo, por isso, que passar por diversas correções até ser aprovado e sancionado pelo Presidente da República como lei. A lei defende a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua dos surdos brasileiros e assegura a eles a forma escrita da Língua Portuguesa como segunda língua. Observe a citação abaixo:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art.3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Brasileiros – PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Ferreira Brito (2003, p. 26) ressalta alguns equívocos que, apesar da tentativa em saná-los, ainda permaneceram como o uso da expressão língua “visual-motora”, quando o correto seria “espacial-visual” já que motoras podem ser todas as línguas articuladas pelo

ser humano através de gestos ou sons. Apesar de inúmeras reivindicações a Lei saiu com o uso do termo “portadores de deficiência auditiva” e não com o termo “surdo” o que é inaceitável dentro de uma concepção que vê os surdos como minoria lingüística e não como deficientes. Outra crítica é quanto à determinação de incluir Libras em apenas alguns cursos de formação de educadores (Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério) e não em todos os cursos de formação.

Por meio do Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, alguns problemas mencionados por Ferreira Brito (2003, p. 26) foram revistos. Dentre eles, consta a complementação do Artigo 4º do Capítulo II, 1º parágrafo, que esclarece quais são os cursos que devem ter Libras como disciplina obrigatória. Vejamos:

Art.2º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

Com essa complementação, tem-se clareza de quais são esses cursos de formação. Também no 2º parágrafo coloca-se que, para os demais cursos de educação superior e profissional, a inclusão da Libras é optativa. Outro aspecto retomado foi a respeito da formação dos professores para o ensino de Libras no ensino fundamental, médio e superior. Observe:

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.

§1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no caput.

§2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Com esse decreto ampliam-se os locais de formação dos professores de Libras e regulamenta-se que esta formação deve ser oferecida pela instituição em que o curso superior ou normal esteja sendo realizado. Os professores que atuam com Libras atualmente buscam aperfeiçoar sua formação em cursos de extensão oferecidos pela EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação), pelo CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez), Fórum Permanente de Professores e instituições particulares que trabalham com cursos de extensão. A lei que dispõe sobre a regulamentação da Libras é muito recente, e as faculdades ainda estão se adaptando para oferecer a formação aos novos profissionais.

No Decreto nº.5.626, passa-se a usar a expressão “surdo ou pessoa com deficiência auditiva” para designar o surdo, o que mostra um avanço, considerando-se que na Lei nº.10.436 usa-se a expressão “portadores de deficiência auditiva”.

A Lei nº.10.436, em parágrafo único, diz que: “A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. Ressalto a importância do trabalho com o “português-por-escrito”¹⁰ (GRANNIER, 2002) como meio de inserir o surdo na produção cultural e científica da sociedade em que vive.

Apesar de todos os problemas, essa Lei é um avanço porque reconhece a Libras como língua materna do surdo e o bilingüismo como abordagem educacional que norteará a educação de surdos no País. Reconhece também os surdos como membros de uma comunidade lingüística minoritária, e o mais importante, reconhece o valor da língua para o desenvolvimento pleno do surdo.

De acordo com Quadros (2006), a regulamentação da Libras, como língua oficial dos surdos, desestabiliza a educação de surdos no Brasil pois é dado ao surdo o direito de estudar em escolas regulares e ter aula em sua língua: a Libras. As políticas públicas estão voltadas para a garantia de acesso e permanência do aluno surdo dentro das escolas

¹⁰ Termo introduzido por Grannier, no artigo “Português-por-escrito para usuários de Libras”, publicado na *Revista Integração*, n. 24, 2002.

regulares de ensino. Com a garantia do ensino em Libras cria-se um outro problema: Como garantir o ensino em Libras em qualquer escola que tenha ao menos um aluno surdo matriculado? Isso seria muito dispendioso e quase impossível, principalmente no interior do país onde faltam professores bilíngües.

Para continuar atendendo o surdo em escolas regulares, o poder público oferece o intérprete de Libras para atuar onde tiver alunos surdos matriculados. Isso ainda não resolve definitivamente a situação, pois, em muitos locais, não há intérpretes para atender aos alunos surdos. Muitas famílias recorrem à justiça para garantir o direito do ensino em Libras. Apesar de ter o direito garantido por lei, em grande parte do país, isso não acontece por falta de profissionais preparados. Algumas instituições de ensino começam a formar este profissional, mas a demanda é muito aquém das necessidades do país.

Capítulo 2 - Aspectos metodológicos

Fazer etnografia, portanto, é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido, é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais (MATOS, 2006, p. 55)

Introdução

Neste capítulo são apresentados os motivos pelos quais se optou por uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, os instrumentos que foram utilizados e os objetivos do uso dos mesmos, a apresentação do local e a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.

Uma das funções sociais da escola é participar das discussões que acontecem na sociedade. Dentre essas várias discussões, a questão da educação das minorias é uma temática imprescindível para ampliação dos direitos humanos, do respeito às diferenças, enfim da construção da própria cidadania. Refletir sobre o alcance da escola inclusiva para a melhoria da educação do aluno surdo torna-se relevante. Na introdução deste trabalho já se falou da defasagem do aluno surdo na aquisição da leitura e escrita, portanto questiono: A escola inclusiva com abordagem bilíngüe proporciona condições favoráveis para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno surdo? Como são desenvolvidas as atividades de letramento escolares com o aluno surdo? Como o aluno surdo é percebido pelo professor e pelos colegas?

Pesquisas sobre educação de surdos (FERNANDES, 1999; GRANNIER, 2005; LACERDA, 2006; QUADROS, 1997) têm revelado a importância de se trabalhar o português como segunda língua com alunos surdos para que estes possam ter como apoio a Libras e, a partir dela, ter acesso ao “português-por-escrito” (GRANNIER, 2001). Na

escola inclusiva tem sido respeitado o direito dos surdos de usar a Libras como primeira língua?

Essas perguntas ilustram a complexidade da temática e indicam a necessidade de momentos de reflexão acerca do tema em questão.

Proposta de pesquisa etnográfica

A proposta deste trabalho pauta-se na concepção qualitativa. Nela o pesquisador participa do cenário em que são construídas as relações que pretende investigar a fim de interpretar os elementos que dão a ela significação.

Esta pesquisa objetiva estudar as interações em sala de aula, de uma classe bilíngüe com alunos surdos, cuja abordagem educacional admite o uso da Língua de Sinais como L1 e a Língua Portuguesa escrita como L2. É um estudo de cunho etnográfico, que, segundo André (1995), tem como características básicas a obtenção de dados descritivos, de forma minuciosa, detalhada, de modo a permitir melhor compreensão do objeto estudado. Outra característica é o contato direto da pesquisadora com a situação estudada, ou seja, no ambiente natural, pois o contexto é importante para compreensão das ações dos sujeitos. A ênfase é dada mais ao processo que ao produto, e a preocupação em retratar a perspectiva dos participantes é mais uma das características da pesquisa qualitativa.

Utilizou-se a etnografia que, segundo Erickson (1988), tem servido amplamente para a observação e estudo da interação em sala de aula. O termo etnografia, segundo Erickson (1988), provém do grego e significa “escrever sobre os outros”. As origens desse tipo de pesquisa remontam ao século XIX, a partir do interesse dos antropólogos em organizar relatos detalhados sobre a vida de comunidades desconhecidas. A partir daí, o termo passou a designar narrativas de cunho científico que procuravam explicar o modo de vida daquelas comunidades.

Mattos (2006) relata que no final do século XIX e decorrer do século XX a Antropologia era vista como sendo uma ciência que orientava os caminhos e respostas que se procurava obter. No século XIX, surge o evolucionismo como a primeira teoria com princípios Antropológicos. O homem europeu era visto como centro, modelo, e os outros vistos, a partir dele, encontrando na etnografia um fazer científico estereotipado. O estruturalismo também é criticado por ser tão discriminatório quanto o evolucionista.

Ainda, segundo Mattos (2006), a Antropologia cultural emerge através do funcionalismo com Malinowski (1922) que prega a observação participante como suficiente para conhecer o outro em profundidade, superando o etnocentrismo. A pesquisa etnográfica deve ser uma pesquisa intensa e de longa duração. No pós-modernismo acrescenta-se a necessidade de dar voz ao participante. A cultura não pode ser vista somente pelo ponto de vista do pesquisador.

Nos anos 1970 e 1980, o interesse dos pesquisadores passa para questões afetas à sala de aula, ao espaço escolar e às relações que aí se desenvolvem. Desde então a etnografia se populariza no meio educacional.

A pesquisa etnográfica procura estudar o fenômeno no meio natural em que ocorre, sem que haja manipulação de fatores pelo pesquisador. O uso de várias fontes de pesquisa diminui o risco de se confiar num único tipo de dado. Para tanto, o pesquisador pode se servir de gravações em áudio e vídeo, entrevistas informais, além de contar com as informações organizadas por meio dos registros descritivos da observação em campo.

Assim, o caráter multifacetado da etnografia provê uma triangulação por intermédio da qual os dados de diferentes tipos e fontes podem ser comparados de forma que as asserções feitas sejam confirmadas ou descartadas. Segundo Flick (2004), “essa palavra chave (triangulação) é utilizada para indicar a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas no tratamento de um fenômeno”. (p. 237)

A triangulação é o ponto central da validação etnográfica, pois verifica as informações, para obter explicações alternativas e confirmar hipóteses. Mattos (2006) diz que “a triangulação consiste em verificar a reincidência (tipicalidade e atipicalidade) das informações, através de pelo menos três fontes diferentes, antes de transformá-la em relato, vinheta ou histórico.” (p. 51)

Segundo Erickson (1988), de modo geral todas as salas de aula são muito semelhantes. Portanto, por que observá-las de modo tão detalhado? Porque esta semelhança é enganadora, a visão geral que temos da sala de aula não nos dá o significado total da riqueza de contextos que encerra este pequeno espaço. Achar que conhecemos bem a realidade de uma sala de aula cega-nos ao desvelamento das particularidades e interações que fazem parte deste ambiente de aprendizagens.

Mesmo quando as salas, em estudo, são de uma mesma comunidade, de uma mesma escola, de uma mesma série, com crianças de idade semelhante, elas constituem

ambientes ricos em diversidade. Em uma sala o professor pode transmitir o conteúdo como mercadoria enquanto que em outra pode interagir mais com os alunos construindo junto com eles o conhecimento.

Assim, é possível perceber e assumir que existem diferenças quanto à aprendizagem e diferenças quanto aos tipos de interação que ocorrem entre professores, alunos e materiais didáticos. Para desvendar este mistério, a pesquisa etnográfica se enquadra perfeitamente, revelando as diferentes nuances existentes nas escolas onde uma turma tem boa aprendizagem e outra, aparentemente com as mesmas características e condições de aprendizagem, não apresenta um desenvolvimento satisfatório. Ainda, segundo Erickson (COX, 2001):

Parte da responsabilidade do etnógrafo é ir além do que os atores locais entendem explicitamente, identificando os sentidos que estão fora do alcance da consciência dos atores locais, e revelando o currículo oculto a fim de que esse possa ser encarado criticamente por professores e doutos” (p. 13).

Erickson (1988) defende, ainda, que o etnógrafo usa dois meios primários para coleta de dados: observar e perguntar. O que as pessoas fazem pode estar claro aos olhos, mas é preciso confirmar estes atos com entrevistas formais e informais para confirmar tais impressões. Informar e perguntar pode gerar diferentes fontes e tipos de dados: notas de campo escritas pelo observador, comentários de entrevistas, gravações, material didático, fotos, quanto mais material melhor para não se cair no equívoco. Na medida em que essas informações são analisadas, confirmadas e refutadas, tem-se uma evidência mais forte do que se viesse apenas de uma fonte de informação.

A etnografia é o método de pesquisa fundamentalmente mais construtivista à nossa disposição e é especialmente apropriado para tornar visíveis situações do cotidiano que já não provocam estranhamento. Assim, “pode sugerir maneiras de mudar, para melhor, as práticas pedagógicas e curriculares, assim como compreendê-las e descrevê-las tais como se apresentam no momento” (COX, 2001, p.16).

Nesse cenário, além das dificuldades, avanços e expectativas em relação à escolarização da criança surda, o contexto escolar, as práticas pedagógicas e as produções

escritas, são pontos que merecem maior entendimento e estudos. Elegi, assim, para a presente investigação, os seguintes objetivos e questões norteadoras.

Questões de pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos faz-se necessário responder as questões que se seguem:

1. Na Classe Bilíngüe, o estudante surdo tem condições favoráveis para a aprendizagem e desenvolvimento da língua portuguesa escrita?
2. As estratégias pedagógicas, utilizadas pelas professoras, refletem-se na aprendizagem do português pelos estudantes surdos?
3. As interações comunicativas em língua de sinais podem influenciar nos textos escritos?
4. Os textos produzidos pelos estudantes apresentam características de interlíngua?

Objetivos

Geral

Esta pesquisa se propõe a analisar estratégias pedagógicas, desenvolvidas na Classe Bilíngüe, que possam favorecer estudantes surdos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita do português.

Específicos:

1. Analisar o contexto pedagógico da Classe Bilíngüe na escola pesquisada.
2. Analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras para o desenvolvimento da leitura e escrita do português.

3. Analisar as interações comunicativas entre estudantes surdos e estudantes ouvintes e estudantes surdos e professoras.
4. Identificar a fase de interlíngua em que se encontram os textos produzidos pelos estudantes surdos.

Relação entre objetivos, asserção e subasserções

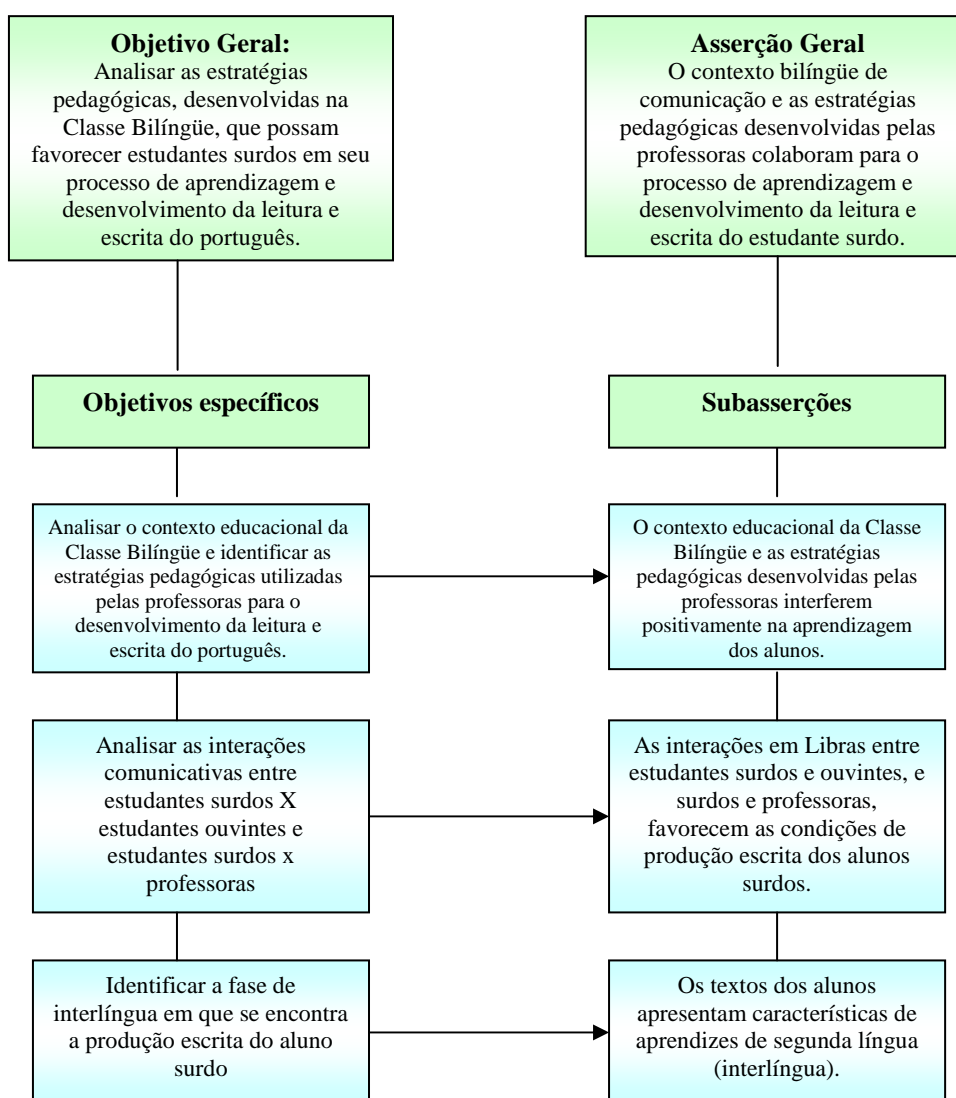


Figura 1: diagrama de representação: objetivos e asserções
Fonte: Elaboração própria

Primeiros contatos

No ano de 2005, fui lotada na “Escola Convivendo com as Diferenças”¹¹, como coordenadora pedagógica. Nesse ano, conheci o trabalho com estudantes surdos desenvolvido nesta escola e comecei a elaborar meu projeto de pesquisa. No ano de 2006, fui aprovada na seleção para o curso de mestrado e conversei com a diretora da escola sobre meu projeto e a vontade de desenvolvê-lo ali. Ela se mostrou muito receptiva, colocou-se à minha disposição, algumas pesquisadoras já haviam feito trabalhos de graduação e mestrado na escola, então o grupo de professores já estava habituado a tal situação.

No segundo semestre de 2006, consegui o afastamento para estudos, o que me exigiu a saída da função de coordenadora pedagógica da escola. Em 2007, no início do ano letivo, retornei à escola com o projeto de pesquisa para ver qual turma teria as características necessárias ao desenvolvimento da investigação a que me propus. Precisava de uma turma de quarta série que estivesse dentro da proposta de Classe Bilíngüe. Tinha uma turma nessa situação, a outra turma era uma terceira série. Apresentei meu projeto de pesquisa às professoras que se mostraram muito receptivas. Eu já conhecia as professoras, e minha entrada em sala ocorreu no dia 12 de março de 2007, assim que entrei na sala de aula para realizar a pesquisa pedi autorização às professoras e aos pais para filmagens, fotografias e entrevistas. Elas me apresentaram aos alunos e disseram que eu iria fazer uma pesquisa sobre os estudantes surdos e, para isso, iria fotografar, filmar, fazer entrevistas, entre outros procedimentos. Os alunos já me conheciam, por isso não houve estranhamento, no primeiro dia de observação, já me tratavam com naturalidade. Mesmo assim, preferi aguardar alguns dias para fazer os registros usando câmera e filmadora.

Quando tirei as primeiras fotos, como meu foco era os estudantes surdos, estes foram mais fotografados que os outros. O que gerou reclamações por parte dos ouvintes, disseram que a pesquisadora gostava somente dos surdos, só olhava para os surdos. Revi a situação e comecei a fotografar todos tentando não colocar os surdos tão em evidência. Acredito que deu certo, pois eles gostaram muito, quando mostrei as fotos e filmagens, divertiram-se, revendo as situações registradas.

¹¹ Usou-se nome fictício para denominar a escola com o objetivo de preservar sua identidade.

Nas primeiras observações, sentei-me em uma carteira no fundo da sala. Os surdos ficavam bem à frente, e eu não conseguia vê-los se comunicando. Falei com as professoras a respeito disso e passei a ficar mais à frente ou ao lado dos alunos surdos. Essa proximidade física deixou-me mais à vontade. Aos poucos, eles chamavam-me para ajudá-los nas atividades e, com isso, ficou bem mais fácil acompanhá-los no desenvolvimento das tarefas propostas. No decorrer das observações, não tivemos problema algum de aceitação, passei a fazer parte do grupo e quando eu não estava na escola, eles perguntavam por mim. Foi um período muito produtivo de aprendizagem e crescimento mútuo.

Ambiente de pesquisa

A “Escola Convivendo com as Diferenças” na qual foi realizada a pesquisa fez parte de minha história profissional. Trabalhei nela e saí de lá por ter conseguido o afastamento para estudos. A familiaridade com a escola, por um lado me possibilita o acesso ao campo e facilita as negociações com os sujeitos participantes, permitindo bom desenvolvimento das ações na coleta das informações, mas, por outro lado, tenho consciência dos cuidados para não enviesar minhas interpretações. O receio de que vivências anteriores possam tornar-se preconceitos enseja um bom discernimento da situação observada, buscando a imparcialidade. Ludcke e André (1996) sugerem, como meio de identificar interpretações enviesadas, o confronto entre as primeiras anotações e as posteriores, o que, segundo elas, possibilita identificar a presença de idéias preconcebidas.

Esta escola faz parte da rede pública de educação do Distrito Federal. Iniciou suas atividades em 13 de fevereiro de 1969, a instituição foi regulamentada pelo Decreto nº 140.166. Possui uma área de 1.532 m². É considerada uma escola inclusiva desde 1999. Atende alunos ouvintes, em classes regulares, e alunos surdos, em classes especiais (classes exclusivas de alunos surdos, atendidos por um professor bilíngüe); classes bilíngües da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental (turmas com alunos surdos e ouvintes, atendidos por duas professoras: uma regente e outra intérprete educacional).

A escola possui a seguinte organização administrativa: uma diretora, uma vice-diretora, um chefe de secretaria, uma apóio pedagógico, duas coordenadoras pedagógicas (uma para auxiliar as professoras dos ouvintes e a outra para as professoras dos surdos). O

corpo docente é formado por 31 professoras, 15 atuam no turno matutino, 10 no vespertino, 5 no ACE (Atendimento Curricular Específico) e 1 na biblioteca.

A escola possui, ainda: 8 auxiliares de educação, que cuidam da conservação e limpeza; 7 Agentes de Educação, divididos em 3 vigilantes, 2 merendeiras e 2 porteiros. As professoras que atuam em sala de aula, no período vespertino, executam atividades de coordenação no turno matutino, ou seja, preparam aula, materiais, estudam, fazem cursos.

O objetivo principal da escola é proporcionar um ensino de qualidade para os alunos ouvintes e para os surdos, respeitando suas diferenças e necessidades, viabilizando, assim, condições para a construção do seu aprendizado a partir de ações que favoreçam a aquisição de conhecimentos, a construção de relações sociais, ensejando a educação e a inclusão social.

Portanto, o desenvolvimento desta investigação dar-se-á no campo de pesquisa representado por esta escola da rede pública do Distrito Federal. A opção por ela pautou-se nos seguintes critérios:

- Acolhida das professoras para participar da pesquisa;
- Escola que mantém em seu quadro um grupo de professores com tempo de experiência docente diferentes, no trabalho com alunos surdos;
- Reconhecimento social da comunidade, e conseqüentemente da Diretoria Regional de Ensino, pela realização de um bom trabalho pedagógico por esta escola, no trabalho com o aluno surdo;
- Conta com a maioria dos professores bilíngües (dos 31 professores, apenas 5 não se comunicam em Libras;)
- Professores que buscam a formação continuada como meio de melhorar sua prática pedagógica.

No ano letivo (2007), a escola registrou 320 alunos ouvintes e 35 alunos surdos matriculados, número que está dividido nos turnos matutino e vespertino.

Quadro 1 - Atendimento aos alunos no ano de 2007

Turmas/modalidade	Nº de alunos	Nº de alunos surdos
Educação infantil – 4 anos	58	4
Educação infantil – 5 anos	50	5
BIA etapa I – 6 anos	42	6
BIA etapa II -7 anos	30	5
BIA etapa III – 8 anos	30	4
3ª série	37	3
4ª série	38	8

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria da Escola, 2007.

Quadro 2 - Dependências da escola

Administrativas	Pedagógicas
Assistência Administrativa	Biblioteca
Banheiros de Professores (Feminino)	Sala de Vídeo
Cantina	Equipe de Apoio à Aprendizagem
Secretaria	Laboratório de Informática
Depósito de Gêneros Alimentícios	MEATECA
Depósito de Material de Limpeza	Campo de futebol (adaptado)
Diretoria	Palco para apresentações
Encarregadoria Administrativa	15 Salas de Aula
Encarregadoria da Merenda	2 Salas de A.CE
Portaria	Sala de Coordenação
Sala dos Auxiliares	Sala de Professores
Sala da APAM	Parque infantil
Secretaria	Pátio interno

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria da Escola, 2007.

Interlocutores

Alves-Mazzoti e Gewandsznajer (2002, p. 174) propõem que “os sujeitos [participantes] sejam escolhidos de forma proposital, em função de suas características, ou dos conhecimentos que detêm sobre os interesses da pesquisa” Dessa forma, participaram desta investigação duas professoras da 4ª série do ensino fundamental, seus alunos, as professoras Ana, Nice e Socorro do ACE que atendem aos alunos dessa turma.

Os critérios para a escolha da professora foram:

- Docente que tem experiência de trabalho com alunos surdos;
- Docente bilíngüe;
- Aceitação da proposta de pesquisa.

Professoras

As professoras que atendem a 4ª série pesquisada são: Rafaela¹² (professora regente) e Yara (professora intérprete). A professora Rafaela trabalha na SEEDF há 12 anos. Durante esse período, trabalhou de 1ª à 4ª série, foi coordenadora pedagógica, trabalhou em escola inclusiva. Fez magistério e graduação em Letras. Na área de surdez, fez os cursos “Comunicando com o Surdo I e II”. Tem conhecimento de Libras, mas não se

¹² Os nomes dos participantes da pesquisa foram substituídos por nomes fictícios para preservar a identidade dos mesmos.

comunica com fluência, precisa de ajuda da professora intérprete para intermediar a comunicação. Quando questionada sobre a escolha profissional a professora respondeu:

Bem, no início assim foi mais falta de opção, tentei curso profissionalizante bancário né, comecei a estudar e vi que não tinha nada a ver com meu perfil e resolvi mudar aí tinha o magistério como assim na época, acho que sempre, é uma profissão mais fácil de encontrar emprego né aí resolvi fazer o magistério. Com o tempo me identifiquei e não me imagino fazendo outra coisa. (Entrevista. Rec. 01- 10/9/2007).

A professora Rafaela não escolheu o magistério como primeira opção profissional, fez o curso por acreditar que este lhe proporcionaria um emprego mais rápido. Com o passar do tempo se envolveu com a profissão e atualmente não tem vontade de deixar a área da educação. Nas observações feitas em sala destaca-se o empenho da professora em oferecer aos alunos um ensino de boa qualidade, usa de diferentes estratégias pedagógicas para beneficiar os alunos.

A professora Yara trabalha há sete anos na SEEDF; trabalhou com turmas de reintegração e há quatro anos trabalha com turmas de alunos surdos, trabalhou com 3ª e 4ª séries exclusivas de alunos surdos, professora de apoio ao surdo e, neste ano, com uma 4ª série bilíngüe. Fez magistério e graduação em Pedagogia, é fluente em Libras. Em relação à escolha profissional, Yara respondeu:

Bom a minha mãe já era professora. Quando eu era menor não queria ser professora não. Quando fiz o magistério não foi por opção, realmente não pensava em entrar em uma sala de aula. Vim a me apaixonar pela profissão quando comecei a estudar para o concurso. O primeiro motivo foi por uma condição financeira. (Entrevista. Rec 01- 10/9/2007).

Na fala de Yara, o magistério também não aparece como primeira escolha profissional, apesar de ter mãe professora, ela não queria esta profissão. Novamente a questão financeira aparece. Apesar de o magistério ser mal remunerado, a chance de conseguir um emprego era bem maiores que os demais cursos de nível médio. Ressalta-se que a professora Yara desenvolve um ótimo trabalho na turma pesquisada, ela é o canal de comunicação entre surdos e ouvintes.

A escola conta também com a presença de uma professora surda Ana, a professora cursou o magistério, formou-se em Pedagogia e, atualmente, é discente do Letras/Libras

(curso de Letras e Libras que funciona na UnB e tem o objetivo de formar professores para atuar com alunos surdos). A professora Ana trabalha Libras com os alunos, fazendo um atendimento semanal a todos os alunos surdos da escola. O objetivo deste trabalho é proporcionar aos alunos surdos o contato com um surdo adulto fluente em Libras para que os mesmos tenham oportunidade de aprendê-la com um falante natural da língua.

Alunos

A escolha de uma turma de 4ª série para a pesquisa deve-se ao fato de os alunos estarem em uma fase avançada do processo de alfabetização e, com isto, seus textos apresentarem características próprias, e por terem esses alunos mais independência para escrever.

A turma é composta por 21 alunos, sendo 10 meninas e 11 meninos, com idade entre 9 e 16 anos. Dentre estes, temos cinco com surdez, conforme descritos a seguir:

Karina nasceu na cidade de Taguatinga, em 09/07/96, é filha de pai boliviano e mãe brasileira, ambos ouvintes. Usa a fala oral, conhece um pouco a Libras e utiliza-a para se comunicar com os outros alunos surdos. É a primeira filha de uma prole de três. A etiologia da surdez não é conhecida. Tem muita dificuldade em entender comandos orais. A família aceita a língua de sinais, mas não sabe se comunicar por meio dela. Karina utiliza a língua oral para a comunicação em casa, troca vários fonemas na fala e na escrita. Entretanto, a fala oral é compreensível. Mora com os pais. O pai viaja muito ficando a mãe responsável pelo acompanhamento escolar da filha. Nos documentos da aluna seu grau de surdez é classificado como moderado bilateral. Foi matriculada nesta escola em 2006, em turma exclusiva de surdos, veio de uma escola regular na qual tinha sido reprovada. Iniciou o aprendizado da Libras. A professora da turma pediu que Karina fosse reavaliada, pois a considerava em condições de ir para a 3ª série. Após a avaliação, a aluna foi aprovada para a 3ª série e permaneceu em turma exclusiva de surdos. Neste ano, está na 4ª série bilíngüe e seu desenvolvimento é excelente.

Gilvan nasceu em Goiânia, em 23/04/1997. É o segundo filho de dois. Os pais e irmãos são ouvintes. A perda auditiva de Gilvan ocorreu aos dois anos de idade, após ser acometido por meningite. Ficou internado por mais de um mês e ao receber alta e ir para casa, a mãe percebeu que tinha algo diferente com seu filho. Ele não atendia quando falavam com ele nem se movia quando algo fazia barulho. Nos exames, constatou-se que o

menino sofrera perda auditiva profunda bilateral. Faz uso da fala oral, usa aparelho, comunica-se muito bem em Libras e faz uso dela para a interação com os colegas. Mora com a mãe, que tem o 2º grau. A família é presente na escola e acompanha o desenvolvimento do aluno que sempre estudou em turma exclusiva de surdos e veio para esta escola no ano de 2004. Foi aprovado em todas as séries.

Bruno nasceu na cidade de Ceilândia, em 14/02/1994. Seus pais e irmãos são ouvintes. A mãe, por ter tido rubéola durante a gravidez, teve Bruno em parto prematuro. Ele nasceu com seqüela e teve a perda da audição do ouvido direito e atraso psicomotor. Usa a fala oral com muita dificuldade, tem dificuldades nos movimentos de andar, pegar e coordenação motora fina. Apresenta também dificuldades nos movimentos para abrir e fechar a boca, causando demora na pronúncia das palavras. Conhece bem a Libras, mas pela dificuldade motora não consegue sinalizar bem. O traçado da sua escrita também é feito com dificuldade. Mora com o pai que é muito presente e acompanha o desenvolvimento do filho. Foi matriculado nesta escola na 2ª série no ano de 2005, veio de escola regular, não sabia Libras, sua fala era quase incompreensível e não estava alfabetizado. Foi matriculado em turma exclusiva de surdos, o que gerou muitos problemas com a mãe que não aceita a surdez do filho. Neste ano Bruno foi alfabetizado e aprendeu Libras, recebeu atendimento fonoaudiológico que contribuiu para a melhora da sua fala.

Milena nasceu em Taguatinga, em 07/04/1996. Seus pais e irmãos são ouvintes. Tem perda auditiva severa bilateral, nasceu surda, etiologia desconhecida. Comunica-se usando Libras e relata que a mãe a ensina a falar em casa. Mora com a mãe, que trabalha o dia todo. O padrasto é responsável por trazê-la à escola, ele trabalha à noite e não consegue trazê-la aos atendimentos que são feitos no período da manhã. Sua mãe tem o ensino fundamental. Estuda nesta escola desde a 1ª série em turma exclusiva de surdos, faz um pouco de leitura labial, a família valoriza a fala e quer que ela aprenda a falar. Não recebe atendimento algum além do escolar.

Aline nasceu em Brasília, no dia 16/10/1990. Seus pais e irmãos são ouvintes. Tem perda auditiva bilateral moderada de causa desconhecida. É acompanhada pelo Hospital Sarah Kubitschek e teve microcefalia. Não conhece Libras, se comunica usando a fala, troca/omite fonemas. Apresenta déficit cognitivo. Mora com os pais, estes são muito presentes na escola. Aline encontra-se repetindo a 4ª série, ela veio de escola regular e, este ano, foi matriculada nessa escola. É muito tímida, apresenta alterações de humor, é a mais velha da turma, porém, é imatura para a idade.

Instrumentos de coleta de informações

A seguir serão apresentados os instrumentos que foram utilizados nessa pesquisa, bem como a importância dos mesmos na construção desse trabalho.

A observação participante combina uma participação intensiva do pesquisador na rotina do pesquisado com uma postura de distanciamento profissional, o que permite realizar, de forma adequada, observações e registros de dados.

Mattos (2006) ressalta que:

a pesquisa etnográfica inclui necessariamente a observação participante, o participante como protagonista da pesquisa, a imersão na cultura local por prolongado período, a busca por eventos típicos e atípicos e a análise por processos indutivos. (p. 47)

André (1995) esclarece que a observação é denominada participante porque o pesquisador interage com a situação “afetando e sendo afetado por ela (p. 28)”. Entende que a complexidade que envolve as ações dos sujeitos em seu espaço social enseja a participação do pesquisador no campo onde a pesquisa transcorrerá. Na observação participante, o nível de envolvimento da pesquisadora nas atividades pode variar durante o período da pesquisa. Poderá participar de algumas atividades junto às professoras na escola/sala de aula, tomando o cuidado de que a atuação seja comedida.

No início das observações, não participei muito, mas com o decorrer do tempo, os alunos naturalmente levaram-me a participar, faziam-me perguntas, pediam ajuda nas tarefas. Fiquei preocupada com a aceitação dessa ajuda pelas professoras e tive receio de que o auxílio aos alunos pudesse distrair-me e fazer com que perdesse o foco da pesquisa. Conversei com as professoras a respeito dos alunos que me pediam auxílio e elas não se incomodaram. Quanto ao foco da pesquisa, combinamos que eu me sentaria próximo aos estudantes surdos e atenderia primeiramente à solicitação de ajuda deles.

Fiz intervenções junto aos alunos, sempre respeitando o trabalho das professoras. Que com o passar do tempo começaram a me procurar, liam minhas anotações, trocavam idéias a respeito, pediam textos sobre surdez. Começamos a fazer um trabalho conjunto: eu trazia para elas a teoria, elas liam e discutiam comigo e na medida do possível incorporavam à prática pedagógica os conteúdos lidos.

O período de tempo empregado na pesquisa de campo foi o necessário para apreensão de significados de comportamentos e acontecimentos. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que durante o desenvolvimento da pesquisa, as questões relacionadas à duração, aos sujeitos e à forma de participação da pesquisadora aparecerão.

Pretendeu-se, inicialmente, que a observação tivesse a duração de oito meses (de fevereiro a setembro de 2007), começando na primeira semana após o retorno das professoras do período de férias coletivas. Esse momento, chamado Semana Pedagógica, foi importante para que a pesquisadora e suas intenções fossem conhecidas pelo grupo da escola. O contato foi produtivo para esclarecer sobre o objetivo da pesquisa que seria realizada, como se pretendia desenvolvê-la na escola, o que seria feito com os resultados etc.

No decorrer das observações o tempo para estar em campo foi prorrogado. Senti necessidade de acompanhar os estudantes até o fim do ano letivo, ou seja, até o dia 12 de dezembro com a festa de formatura da turma.

As informações obtidas foram anotadas formando um diário de campo, procedimento utilizado para o registro das informações que, numa leitura posterior, possibilitou sua associação aos eixos desta pesquisa. O registro dos momentos de diálogo facilitou a construção teórica compondo o *corpus* desta pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1994):

nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, imagens e outros materiais (p.150).

As notas de campo são utilizadas como registro da observação participante. Elas devem ser detalhadas e precisas para que o resultado da pesquisa obtenha êxito. São, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), um relatório escrito de tudo o que a pesquisadora ouve, vê, experimenta e pensa durante a observação no local e de suas reflexões a partir da mesma.

Os mesmos autores afirmam que as notas de campo abordam duas partes: a descritiva e a reflexiva. Constarão da parte descritiva: a caracterização dos sujeitos e dos espaços físicos, os registros de diálogos, a descrição de atividades, bem como o

comportamento da pesquisadora. Na parte reflexiva, serão registrados as manifestações dos sentimentos, impressões, idéias, especulações, enfim, o que estiver relacionado ao que for subjetivo. A relação entre a professora e os alunos nos momentos de trabalho, os conflitos, dúvidas e questões relacionadas à compreensão e escrita em português como segunda língua foram anotadas e analisadas com as professoras. Lüdke e André (1986) afirmam que, “na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (p. 26).

Outros instrumentos de coleta utilizados foram entrevistas semi-estruturadas, com as professoras da turma, e questionário com as professoras do ACE, entrevista com alunos e pais, durante o período da observação. Esse tipo de entrevista permitiu realizar adaptações necessárias durante a mesma, a partir de um roteiro básico. Os temas usados nas entrevistas foram relativos à compreensão dos pais, alunos e professores sobre a classe bilíngüe; aceitação da Libras como língua; uso da escrita e interação entre alunos surdos e ouvintes. A entrevista é um instrumento importante na coleta de dados, pois permite informações “correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.34).

As entrevistas tiveram como objetivo coletar informações relacionadas às representações das professoras com relação ao trabalho com alunos surdos, para que, a partir da observação, pudesse fazer o cruzamento entre o dito e o trabalho pedagógico. A entrevista com as professoras ouvintes foi gravada. Foi interessante por se caracterizar como uma conversa, uma troca de idéias entre velhas amigas. Com a professora surda a entrevista foi respondida em Libras e tive a ajuda da professora intérprete. Vejamos a seguir a opinião da professora Yara sobre a aprendizagem do aluno surdo:

Eu percebo... A deficiência que ele apresenta é só uma questão de adequação do que se deve fazer com ele. De como se deve trabalhar com ele. Ele é um aluno que tem a mesma capacidade, às vezes até mais, porque ele tem um poder maior de concentração. Quando você consegue realmente passar pra ele o que você quer ensinar, o que ele precisa aprender o conteúdo que precisa ser desenvolvido, quando ele consegue entender, as palavras mesmo, o vocabulário, e o sentido né? O porquê que ele precisa daquilo, ele vai longe, ele vai mais até que o aluno ouvinte. Então, ele não é menor, às vezes ele é até maior que os outros em questão de aprendizagem. (Entrevista. Rec.1 10/9/07)

A professora Rafaela respondeu da seguinte forma:

Percebo assim que diferença não tem tanta assim tem assim, exige maior atenção da gente né, dependência maior sabe é até mesmo pela condição de surdo você percebe que as vezes ele te olha pedindo socorro né o surdo quando não entende ele se sente perdido assim coisa que ouvinte às vezes consegue superar né mas ele não. É como se ele estivesse isolado, se sentindo isolado, sozinho, a gente, eu percebo que ele necessita de mais atenção. (Entrevista. Rec.1 10/9/2007,)

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que:

Em investigações qualitativas, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha dos dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (p.134).

Durante as entrevistas foi necessário saber ouvir o sujeito, deixando-o à vontade para se expressar, respeitando suas opiniões e estando atenta ao que diziam verbalmente, aos seus gestos, silêncios, enfim as expressões não verbais, que também foram registradas. O registro das entrevistas foi realizado por meio de anotações (no caso dos pais, alunos e professoras do ACE) e gravações (no caso das professoras da turma Yara e Rafaela). Para identificar as demais professoras e os alunos ouvintes usou-se o nome professor com o número correspondente.

Nas entrevistas com os pais, optei por estar com um de cada vez para que pudesse ouvi-los com toda atenção. As entrevistas transcorreram com muita tranqüilidade, foi mais um momento de desabafo desses pais tão dedicados que não se cansam de buscar um ensino de qualidade para seus filhos. Para identificar os pais usou-se: mãe 1 e dentro dos parênteses o nome do seu filho.

Com os estudantes, as entrevistas foram feitas em dois momentos: no primeiro momento com os ouvintes, entrevistados individualmente. No segundo momento, trabalhei

com os estudantes surdos, tive a ajuda da professora intérprete. Optei por separá-los dos ouvintes para que pudessem falar sem receio e também para facilitar a comunicação. Eles não quiseram que a entrevista fosse filmada, disseram que iam ter vergonha, para mim não foi fácil, os alunos se soltaram e com muito entusiasmo respondiam as perguntas, e eu ficava em dúvida, se olhava para aquele **balé de mãos** ou se escrevia o que a professora intérprete dizia. Impossível transcrever a beleza deste momento, mas a riqueza das idéias foi possível preservar. Vejamos a opinião de Aline sobre a escola:

Gosto de aprender, em casa não tem o que fazer. Na escola tem amigos, estudo.

Aline é uma aluna muito tímida, não sabe Libras e apresenta alguns problemas na fala. Nas observações, quase não houve registros de sua participação, mesmo assim sua opinião é positiva em relação à escola, diz que na escola tem amigos, o que leva a inferir que, em casa, suas interações são restritas. Outro fato destacado por ela é o de que, em casa, não tem o que fazer. Em decorrência da surdez, os pais acabam privando os filhos de atividades simples como ir à padaria, andar de bicicleta na rua, enfim com o objetivo de proteger, acabam privando os filhos de terem uma vida normal.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajer (2002) dizem que a entrevista, por sua natureza interativa, permitirá a compreensão do significado atribuído pelos sujeitos às situações pesquisadas, possibilitando ao pesquisador obter as informações no momento em que os fatos acontecem, o que ensejará correções, esclarecimentos e adaptações de acordo com as necessidades da pesquisa.

Gravações em áudio e vídeo

Mead (1963, *apud* Flick, 2004) resumiu a finalidade central do uso de câmeras na pesquisa social, dizendo que as câmeras e gravadores permitem o registro detalhado de fatos, falas e acontecimentos, proporcionando uma apresentação mais abrangente do fato ocorrido. Possibilitam a apresentação e reapresentação, transgredindo limites de tempo e espaços. Podem captar fatos e processos que sejam muito rápidos ou complexos para os olhos e ouvidos humanos. As câmeras são menos seletivas que as observações, as imagens e fotografias podem ficar à disposição para serem reanalisadas.

A presença de uma máquina fotográfica ou de uma filmadora poderá alterar o comportamento do grupo pesquisado. Para se conseguir imagens o mais próximo do natural, o pesquisador precisa tomar alguns cuidados, segundo Bogdan e Biklen (1994) tornando-se familiar ao grupo estudado ou aproveitando-se de uma atividade que chame muito a atenção do grupo, de forma que não percebam que estão sendo fotografados ou filmados.

Para alcançar o objetivo a que se propõe esta pesquisa, o uso de fotos, filmagens e gravações torna-se de grande relevância, pois a comunicação entre os sujeitos da pesquisa dá-se por meio da Libras. Esta língua é complexa, os movimentos de mão são rápidos e teme-se que o olhar não consiga apreender todo o sentido do evento.

Bogdan e Biklen (1994) destacam a necessidade de se usar mais de um método de investigação, já que nenhum método é completo o suficiente para captar todos os detalhes das complexas relações que se operam no campo de pesquisa:

Um bom fotógrafo pode isolar e congelar relações ou comportamentos de uma forma que não pode ser recriada verbalmente; mas um observador humano pode proporcionar o sentido de toda a textura de relações que não podem ser veiculadas fotograficamente. (p. 143)

Para as filmagens foi utilizada uma filmadora da marca Panasonic, modelo NV – VZ175 700 digital e fita VHS que foi copiada em DVD originando dois DVDs um com duração de 40'20 segundos e outro com duração de 51'40. Para as fotografias foi utilizada uma câmera da marca SONY modelo DSC-S650 foram feitas 95 fotos, para as gravações foi utilizado um *pendrive*, que gerou 40 minutos de entrevista.

Na etnografia, a imagem surge como alternativa para colocar em evidência as rotinas a serem estudadas, dando, tanto ao pesquisador quanto ao pesquisado, a oportunidade de rever o fato, refletir sobre o mesmo e tomar decisões de manutenção ou de mudança.

Sem as imagens, seguramente eu não teria conseguido a riqueza de detalhes que consegui. As fotos e filmagens ajudaram-me a recompor as cenas e as interações comunicativas que meu olhar não conseguiu apreender naquele momento. Com ajuda da professora intérprete, fizemos a interpretação das cenas gravadas recompondo os diálogos entre os estudantes surdos, as professoras e os estudantes ouvintes.

Na fase de análise de dados, Alves-Mazzotti e Gewandsznajer (2002) consideram como documentos quaisquer registros escritos que são utilizados, pelo pesquisador, como fonte de informação, podendo ser “atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres (...) cartas diários pessoais, jornais, revistas (...) livros didáticos, registros escolares, programação de curso, planos de aula, trabalhos de alunos (...)” (p. 169). O *corpus* desta investigação foi constituído de 95 fotos, 33 digitalizações, 92 minutos de filmagem, 40 minutos de entrevista gravada, 35 entrevistas e questionários escritos (envolvendo pais, professores e alunos).

Foram consultados documentos educacionais, como os seguintes: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Referenciais Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – e Currículo das Escolas Públicas do Distrito Federal – Ensino Fundamental; Estratégia de matrícula da rede pública do DF. Além desses, também, declarações aprovadas em organismos internacionais que tratam de questões referentes ao Ensino Especial e à Educação de Surdo/DA.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajer (2002) dizem que a pesquisa exploratória aos documentos permite a “reconstituição de uma situação passada” (p. 169), conhecendo suas peculiaridades ou, pode ainda, combinada com outros procedimentos, ensinar a checagem e complementação das informações obtidas. Ao utilizar documentos, é importante que o pesquisador conheça “algumas informações sobre eles”: quem os produziu, como, quais suas fontes e com que intenção esses documentos foram produzidos para, em seguida, interpretar seus conteúdos (p. 169). Também informam os autores sobre a importância de indicar no projeto a natureza dos documentos com os quais se pretende trabalhar e com que finalidade.

Lüdke e André (1986) afirmam que a análise das informações ocorrerá desde o início da pesquisa e a acompanhará durante todo o processo. Inicia-se com a organização do material, buscando tecer relações entre os instrumentos usados e o foco da pesquisa. Isso permite reavaliar os procedimentos e instrumentos utilizados, decidindo por sua manutenção, eliminação e/ou substituição por um outro.

A análise dos registros dependerá da experiência do pesquisador e de seu arcabouço teórico. Acrescentam que, no início, o pesquisador colhe todos os fatos que considera pertinente, depois os peneira direcionando a sua intenção, ou seja, faz um recorte para direcionar melhor sua pesquisa.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994):

a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (p. 205)

A análise e interpretação dos dados brutos permitirão tecer relações entre o lido e o vivido. Os aspectos relevantes foram analisados e articulados aos pressupostos teóricos, ao longo do processo. À medida que as informações foram sendo analisadas e interpretadas foram disponibilizadas aos participantes da pesquisa, para o confronto entre as atividades que foram desenvolvidas e o que a pesquisadora escreveu.

Uma crítica feita por Mattos (2006), em relação à análise de dados na pesquisa etnográfica, é a de que, geralmente, o pesquisador não leva em conta a voz do sujeito na investigação. O pesquisador fala do pesquisado e não com ele, isto contradiz o princípio da pesquisa etnográfica cujo pressuposto maior é de que o lugar do participante é como agente da pesquisa. Para que isto não ocorresse, durante as observações, fiz as anotações e apresentei à apreciação das professoras, levantamos juntas algumas questões tratadas na pesquisa, procuramos estar em sintonia durante todo o desenvolvimento da pesquisa. Quando eu não ia à escola para a observação, e elas faziam alguma atividade interessante, guardavam para mim e relatavam como tinha sido o trabalho.

Capítulo 3 - Orientação teórica da pesquisa

Fazer uso da linguagem escrita significa, para os surdos, apropriar-se de um conhecimento social e cultural de grande amplitude. Essa apropriação se dá pelo diálogo entre diferentes linguagens sociais, diferentes discursos e na multiplicidade de vozes. Isso pode tornar o surdo integrante de uma nação a que pertence, na medida em que, ao se apropriar da linguagem escrita em língua portuguesa, ele pode estabelecer e ampliar suas interações, negociar sentidos, trocar conhecimentos, inserir-se no mundo discursivo e produzir seus próprios enunciados.

(ARCOVERDE, p. 255, 2006)

Introdução

Neste capítulo, são apresentados os referenciais teóricos que fundamentam o desenvolvimento da pesquisa. Dada a amplitude da temática, e o grande número de autores que versam sobre o tema, não foi possível trazê-los todos à discussão. Foi preciso eleger alguns, entendendo que todos, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento do tema. A teoria histórico-cultural é colocada como base do desenvolvimento desta pesquisa, dada a importância dos estudos realizados por Vygotsky, são levantados também conceitos de surdez, letramento, aprendizagem e desenvolvimento.

A teoria histórico-cultural e a educação de surdos

Para fundamentar esta pesquisa, foram usadas as idéias de Vygotsky (2001, 2002 e 1987), esta teoria rompe com o inatismo (idéia de que o indivíduo é pré-determinado biologicamente, tendo o ambiente pouca influência no seu desenvolvimento) e com a abordagem empirista (o sujeito nasce como uma tábula rasa e suas experiências, constituídas pelo seu ambiente resultam no aprendizado). Na concepção de Vygotsky (2002), o homem é produto da interação dos aspectos biológicos e sociais, dentro de um tempo e espaço, num processo permanente de construção histórica. O homem é visto como um ser ativo que por meio das interações sociais e das relações com seus familiares,

colegas e professores aprende e se desenvolve. É alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. Ainda compartilhando das idéias de Vygotsky:

Podem-se distinguir, *dentro* de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. *A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas* (2002, p. 61) (grifos do autor).

No contexto da educação de pessoas deficientes, isto abre uma nova perspectiva: se o homem aprende na interação com o meio social e com seus pares, então é necessário ensinar o convívio social, alargar oportunidades de troca, a troca dialética com o mundo e com os sujeitos se constituindo e se libertando. É sair da segregação e conhecer o mundo dos ditos **normais**, já que é neste mundo que o surdo terá de interagir.

Vygotsky (2001, p. 312) contribui nesse sentido quando desvincula a fala da escrita, abrindo aos surdos a possibilidade de serem alfabetizados: “o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. A escrita é uma função lingüística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento”. Os surdos eram considerados incapazes de aprender a ler e escrever porque não falavam.

Vygotsky (2003) defendia a educação de pessoas com deficiência com metodologia específica para que eles pudessem se desenvolver o máximo possível dentro de sua especificidade, a educação funcionaria como fator amenizador da deficiência:

Todo o problema reside em que as técnicas educativas devem ser, nesses casos, individualizados, de acordo com cada caso particular. Com um método de compensação, por um lado, e de adaptação, por outro, a questão pode ser resolvida sem dificuldade. Um inválido, com uma educação razoável, pode conservar todo o seu valor social, e a influência de sua deficiência pode ser praticamente anulada (p. 258).

Segundo Vygotsky (2003, p. 260), a maior perda para o surdo seria a dificuldade de comunicação já que a língua de sinais permite a comunicação entre os que a conhecem:

“para o cego está vedado o mundo da natureza, mas em compensação o mundo social está aberto para ele. O surdo conserva praticamente toda a percepção do mundo natural, mas exclui a possibilidade de comunicação social”. Considera o contato com o meio social mais importante para o desenvolvimento do que o meio natural, por isso diz-se que a interação social do cego é mais ampla que a do surdo. O cego é capaz de se comunicar pela fala e assim conhecer, por meio do tato e da audição, o que a falta da visão não lhe permite conhecer. Entretanto, para o surdo o conhecimento cultural depende da “bondade” das pessoas que dominam a língua de sinais e se prestam a intermediar as informações veiculadas pela fala.

De acordo com os conhecimentos da sua época, Vygotsky (2003) entendia a língua de sinais como insuficiente para garantir a comunicação social efetiva entre o surdo e os ouvintes, pois:

sua linguagem gestual constitui o nível mais baixo e a forma mais restrita de desenvolvimento da linguagem e da consciência. Admite apenas a comunicação de surdos-mudos com seus iguais e os encerra no limitado círculo de sua deficiência. Essa linguagem tem as marcas do pensamento primitivo e, por isso, não pode se transformar em instrumento de expressão e de conhecimento de fenômenos mais complexos e sutis (p. 261).

Felizmente, o autor enganara-se quanto à limitação da língua de sinais. Pesquisas das últimas décadas comprovam que a língua de sinais é na verdade uma língua completa e permite o pleno desenvolvimento cognitivo. Essa é a língua natural do surdo que possibilita a sua comunicação com outros surdos e também com ouvintes que falam em Libras.

Vygotsky (2003) defendia a oralização do surdo, entendia que ela se fazia necessária por possibilitar a eles a comunicação efetiva com o mundo ouvinte:

Só no desenvolvimento da fala está implícita a garantia de uma regeneração social dos surdos-mudos e de seu desenvolvimento intelectual. Sem a fala, o surdo-mudo está condenado a permanecer na etapa de grande atraso intelectual e falta de desenvolvimento (2003, p. 261).

Esta defesa tinha a finalidade de dar ao surdo a possibilidade de comunicação em uma língua aceita socialmente e assim se desenvolver como os ouvintes. Atualmente ensina-se ao surdo primeiro a língua de sinais, e depois, se for possível, ele pode ser ensinado a usar a língua oral.

Vygotsky (2002) acreditava que as limitações da pessoa surda eram conseqüências secundárias provocadas pela deficiência, à interferência na interação com o meio sociocultural. O fato de a pessoa surda não falar cria um obstáculo ao seu contato com o contexto social e promove todas as particularidades do seu desenvolvimento. Vygotsky aponta que o insuficiente intercâmbio da pessoa surda com o meio sociocultural condiciona o baixo desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. “O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (p. 149). Acreditava que, no caso da criança surda, a ausência da fala ou a fala pouco desenvolvida interferia na estruturação das funções mentais superiores, pois a pessoa surda que utiliza apenas os sinais adquiridos unicamente pela experiência visual, seria incapaz de formar conceitos abstratos, de sistematizar os fenômenos do mundo.

Nessa discussão, percebe-se que a linguagem é compreendida enquanto língua oral, enquanto palavra verbal, sendo esta a propiciadora do conhecimento e do desenvolvimento, estando, portanto, ligada ao pensamento. De acordo com essa teoria, a ausência da língua oral implica, para as pessoas surdas, o subdesenvolvimento do pensamento, gerando um baixo nível de compreensão dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade. Defendia-se, assim, a superioridade da linguagem em relação ao pensamento.

Esta é uma questão polêmica em função de que os meios e veículos mediadores utilizados pelos surdos muitas vezes não são os mesmos usados pelos ouvintes em seu contexto sociocultural. No entanto, será que as pessoas surdas não interagem com o seu meio, não desenvolvem recursos diversos para estabelecer trocas com o seu meio cultural? E a língua de sinais não preenche os quesitos de uma língua completa?

Com o avanço de suas pesquisas, Vygotsky (1989) publicou o texto “O coletivo como fator no desenvolvimento da criança anormal” onde faz uma revisão entre os diferentes tipos de linguagem do surdo, destacando a mímica (língua de sinais) e propõe a utilização de múltiplos recursos para que o surdo tenha acesso à linguagem. Percebe-se que ele já não defendia mais a oralização:

A luta da linguagem oral contra a mímica, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, como regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque precisamente a mímica, desde o ponto de vista psicológico, seja a linguagem verdadeira do surdo, nem porque seja mais fácil, como dizem muitos pedagogos, mas sim, porque a mímica é uma linguagem verdadeira cheia de riquezas e de importância funcional, e a pronúncia oral das palavras, formadas artificialmente, está desprovida da riqueza vital e é só uma cópia sem vida da linguagem viva (p. 190).

De acordo com Silva (2006), as pessoas surdas não se isolam completamente do seu meio, elas desenvolvem formas diversas de comunicação, usam a modalidade viso-espacial como meio de comunicação, enquanto os ouvintes usam a modalidade oral-auditiva. Desde muito cedo, as crianças surdas dialogam com o universo ouvinte e deflagram seus desejos e suas necessidades de pertencimento à sociedade, demonstrando participar das práticas culturais que circulam no mundo predominante de ouvintes.

Nesta pesquisa, optou-se por usar a concepção de língua como atividade discursiva. Segundo Guarinello (2007), no trabalho com crianças surdas, são utilizadas duas concepções de linguagem: uma que considera a língua como código e a outra que a considera como atividade discursiva. No primeiro caso, a ênfase se dá sobre a percepção auditiva e a fala. No segundo caso, ou seja, na concepção discursiva, a ênfase é dada à linguagem como constitutiva do sujeito. A criança é colocada em atividades sócio-culturais nas quais o adulto é mediador entre a criança e o objeto lingüístico.

As teorias de aprendizagem são o ponto de partida para a melhor compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, dando pistas de como o homem aprende e desenvolve. Ao conhecer melhor esses processos pode-se fazer do espaço escolar um local de excelência para a aprendizagem e o desenvolvimento, não se admitindo esse espaço como um local onde predominam o fracasso e a exclusão, principalmente, das minorias.

Abordagens utilizadas na educação de surdos

A educação de surdos passou por momentos de avanço e de retrocesso, ainda hoje não se chegou a uma conclusão do que seja um atendimento escolar ideal ao aluno surdo,

como veremos a seguir. Cabe, entretanto, aos professores, alunos surdos e suas famílias repensarem essas abordagens, bem como conhecer melhor as novas propostas de ensino que se fundamentam no bilingüismo e, assim, poder escolher a abordagem que melhor atenda o aluno surdo em questão.

Oralismo

Fundamenta-se o oralismo basicamente na ação de fazer com que o surdo se comunique pela linguagem oral, não admitindo a comunicação mediada por sinais em hipótese alguma. O surdo é treinado, por meio de exercícios repetitivos e formais, a mover os lábios emitindo sons que, na maioria das vezes, ele não sabe o significado. Segundo Quadros (1997), a abordagem oralista fundamenta-se basicamente na **recuperação** da pessoa surda chamada de **deficiente auditivo**. As experiências com o oralismo, que aconteceram em muitas cidades brasileiras, não apresentaram bons resultados para o desenvolvimento da linguagem e da comunidade dos surdos. De acordo com Sacks:

O oralismo e a supressão do sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral. Muitos dos surdos hoje em dia são iletrados funcionais. (1990, p. 45, *apud* QUADROS, 1997)

Em relação ao alcance do oralismo e as influências que ele ocasionou no currículo, nas idéias dos grupos privilegiados que definem os surdos como doentes ou anormais:

pode se dizer que o oralismo, como ideologia dominante, ultrapassou o complexo arquitetônico das instituições escolares. Isto significa que o oralismo foi difundido para além da escola. Ele está consolidado nos diversos planos e níveis sociais. O discurso “ideológico” do oralismo, não se propagou de maneira ingênua e desinteressada, pelo contrário, atingiu os efeitos que desejava, pois suas idéias foram justificadas e legitimadas pelo poder de um determinado grupo formado por médicos/as,

especialistas, professores/as ouvintes, pais e familiares de surdos/as (LUNARDI, 2005, p.160).

No Brasil, apesar de não haver um estudo com o objetivo de saber sobre o desempenho escolar do aluno surdo, os profissionais e a sociedade surda reconhecem as defasagens que dificultam ao surdo a entrada no mercado de trabalho. Quadros (1997) apresenta o resultado de uma pesquisa feita pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), que confirma a defasagem em termos de leitura e escrita do aluno surdo em relação à série cursada:

Através de pesquisa realizada por profissionais da PUC do Paraná em convênio com o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) publicada em 1986 em Curitiba, constatou-se que 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 (FENEIS, 1995, p.7 *apud* QUADROS, 1997, p. 23).

Outro problema da abordagem oralista, citado por Quadros (1997), está ligado à aquisição da linguagem oral. Apesar do investimento de anos na oralização da criança surda, a sua fala não é muito compreensível, e, muitas vezes, apenas as pessoas que convivem diretamente com o surdo são capazes de compreender a sua tentativa de expressão oral e, ainda assim, não conseguem captar toda a mensagem pela leitura labial.

A abordagem oralista desconsidera as questões relacionadas à cultura da comunidade surda. O oralismo fez surgir uma questão também social, já que impede que uma minoria use sua língua de sinais diante de uma maioria que usa uma língua falada, obrigando-os a se expressarem por meio de uma língua que não é a sua primeira língua.

Comunicação total

Após muito trabalho dentro da abordagem oralista e a insatisfação com os seus resultados, surge, nos Estados Unidos, outra abordagem para a educação de surdos: a Comunicação Total, que busca estabelecer comunicação entre surdos e ouvintes, dispondo de vários recursos para efetivar a comunicação. De acordo com Goldfeld (1997), um dos grandes méritos dessa abordagem é o de deslocar a língua oral como principal objetivo na educação do surdo e dar prioridade à comunicação. A idéia é usar todo meio que consiga transmitir vocabulário, idéias, conceitos entre o surdo e o ouvinte. Os recursos mais utilizados são: expressão corporal, língua de sinais, alfabeto datilológico¹³, oralidade e uso de próteses.

A Comunicação Total não se apóia na idéia de que o desenvolvimento da criança surda esteja baseado somente no enfoque oral porque, nessa perspectiva, o importante é que a comunicação se estabeleça e que haja compreensão. A criança fica exposta a vários tipos de informações, efetivadas por várias vias: auditiva, sinalizada, oral, escrita, com o objetivo de possibilitar um maior desenvolvimento lingüístico, social, acadêmico e intelectual.

A comunicação total apresenta uma eficácia maior em relação ao oralismo porque considera aspectos importantes do desenvolvimento infantil e reconhecer a importância dos pais ouvintes na educação dos filhos surdos. Como críticas a essa abordagem são levantadas: a preocupação com a língua falada; não priorização da língua de sinais, e Goldfeld (1997) aponta ainda a não valorização das características históricas e culturais da língua de sinais.

O objetivo da comunicação total é fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus familiares, professores e amigos, para que possa construir seu mundo interno. A oralização não é o seu objetivo principal, mas uma das áreas trabalhadas para possibilitar a integração social do indivíduo surdo. A comunicação total pode utilizar sinais retirados da língua de sinais usada pelos surdos, sinais gramaticais

¹³Alfabeto datilológico ou alfabeto digital corresponde a representação do alfabeto em língua portuguesa feito com a movimentação das mãos, a palavra é apresentada letra por letra. A cada letra corresponde um movimento diferente das mãos.

modificados e marcadores para elementos presentes na língua falada, mas não na língua de sinais (LACERDA, 1998).

Práticas reunidas sob o nome de comunicação total, em suas várias acepções, foram amplamente desenvolvidas, nos Estados Unidos e em outros países nas décadas de 1970 e 1980, e muitos estudos foram realizados para verificar sua eficácia. Segundo Lacerda (1998), o que esses estudos têm apontado é que, em relação ao oralismo, alguns aspectos do trabalho educativo foram melhorados e que os surdos, no final do processo escolar, conseguem compreender e se comunicar um pouco melhor. Entretanto, segundo essas análises avaliativas, eles apresentam ainda sérias dificuldades em expressar sentimentos e idéias e comunicar-se em contextos extra-escolares.

Lacerda (1998) defende que em relação à escrita, os problemas apresentados continuam a ser muito importantes, sendo que poucos sujeitos alcançam autonomia nesse modo de produção de linguagem. Observam-se alguns poucos casos bem-sucedidos, mas a grande maioria não consegue atingir níveis acadêmicos satisfatórios para sua faixa etária. Em relação aos sinais, estes ocupam um lugar meramente acessório de auxiliar da fala, não havendo um espaço para seu desenvolvimento. Assim, muitas vezes, os surdos atendidos, segundo essa orientação, comunicam-se precariamente apesar do acesso aos sinais. É que esse acesso é ilusório no âmbito de tais práticas, pois os alunos não aprendem a compreender os sinais como uma verdadeira língua, e desse uso não decorre um efetivo desenvolvimento lingüístico.

A comunicação total favoreceu, de maneira efetiva, o contato com sinais, que era proibido pelo oralismo, e esse contato propiciou que os surdos se dispusessem à aprendizagem das línguas de sinais, externamente ao trabalho escolar. Essas línguas são freqüentemente usadas entre os alunos, enquanto na relação com o professor é usado um misto de língua oral com sinais.

Ainda hoje no Brasil estão sendo aplicadas nas escolas essas duas abordagens de ensino: o oralismo e a comunicação total. Porém, as comunidades surdas estão percebendo o quanto foram prejudicadas pela aplicação de tais métodos educacionais e vêm buscando a valorização de sua primeira língua: a Língua Brasileira de Sinais.

Bilingüismo: diferentes concepções

Paralelamente ao desenvolvimento das propostas de comunicação total, estudos sobre línguas de sinais foram se tornando cada vez mais estruturados e com eles foram surgindo também alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngüe. Esta é uma fase de transição, que aponta novos caminhos para a educação de surdos. Quadros (1997) faz uma observação em relação à importância da língua de sinais para a plena comunicação do surdo:

Todos os seres humanos, independente de os mesmos usarem a voz ou as mãos, são dotados da faculdade da linguagem. Dessa forma, os surdos são dotados da capacidade para a linguagem e eles expressam essa capacidade através da língua de sinais (QUADROS, 1997, p. 17).

Para Lacerda (1998), a abordagem de educação bilíngüe contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso-gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se "misture" uma com a outra. Nessa abordagem, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário.

A autora comenta que a língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal viso-gestual. A criança surda é exposta, então, o mais cedo possível, à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente como as crianças ouvintes aprendem a falar. Ao sinalizar, a criança desenvolve capacidade e competência lingüística, numa língua que lhe servirá depois para aprender a língua do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se bilíngüe.

Essa situação de bilingüismo não é como aquela de crianças que têm pais que falam duas línguas diferentes, porque nesse caso elas aprendem as duas línguas usando o canal auditivo-vocal num bilingüismo contemporâneo, enquanto no caso das crianças surdas trata-se da aprendizagem de duas línguas que envolvem canais de comunicação diversos (viso-espacial e escrito).

O objetivo da educação bilíngüe, segundo Lacerda (1998), é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-lingüístico equivalente ao verificado por parte da criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária.

A abordagem bilíngüe é usada por escolas que se propõem a oferecer duas línguas no contexto escolar. Estudos (FERREIRA BRITO 2003; SKLIAR 1995, QUADROS 1997) apontam esta modalidade como a mais adequada na educação escolar de crianças surdas por possibilitar que a língua de sinais seja usada como a primeira língua (L1), e a língua portuguesa como segunda língua (L2), partindo da língua de sinais para a língua portuguesa escrita. Quadros (1997) esclarece que a preocupação atual é respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que respeite a experiência psicossocial e lingüística da criança surda. A autora ressalta ainda que:

a abordagem bilíngüe busca resgatar o direito de o indivíduo surdo se comunicar usando sua língua natural, a língua de sinais. Se 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 a pessoa surda tem direito de ser ensinada em língua de sinais. A criança surda pode até vir a adquirir a língua oral, mas nunca de forma natural e espontânea como ocorre com a Libras (QUADROS, 1997, p. 27).

Lacerda (1998) faz um alerta em relação às experiências com educação bilíngüe que ainda são recentes. Poucos países têm esse sistema implantado há pelo menos dez anos. A aplicação prática do modelo de educação bilíngüe não é simples e exige cuidados especiais, formação de profissionais habilitados, diferentes instituições envolvidas com tais questões etc.

Nos Estados Unidos, por exemplo, a Língua Americana de Sinais é bastante conhecida, talvez a língua de sinais mais bem estudada até hoje. Entretanto, as práticas de comunicação total prevalecem, indicando que o desenvolvimento do conhecimento acadêmico sobre as línguas de sinais não é suficiente para sua efetiva inserção no atendimento educacional. Em diversos países, como no nosso, as experiências com educação bilíngüe ainda estão restritas a alguns poucos centros, dadas as dificuldades

apontadas acima, e também pela resistência de muitos em considerar a língua de sinais como uma língua verdadeira ou aceitar sua adequação ao trabalho com as pessoas surdas.

Na abordagem bilíngüe, Gesueli (2006) destaca as mudanças que se fazem necessárias à educação de surdos e à importância da língua de sinais para o desenvolvimento do surdo:

Essa abordagem traz, fundamentalmente, uma nova concepção de surdez, que implica mudanças ideológicas, rompendo de fato com a concepção oralista e em grande parte com os sistemas da comunicação total, que não propiciaram alterações significativas no que se refere à importância da língua de sinais e ao papel da comunidade surda no processo educacional (p. 277).

Verifica-se uma nova fase na educação de surdos, não se pode afirmar se esta abordagem é realmente a mais adequada, se seus resultados serão melhores, mas é possível afirmar de antemão que há avanços, principalmente com relação ao reconhecimento da língua de sinais, garantido o respeito ao direito lingüístico do surdo. Sánchez (1990), em relação à abordagem bilíngüe, assim se posiciona:

Mas que não se percam os esforços. A inauguração de uma nova etapa histórica não significa que todos os problemas estejam resolvidos. Em seguida se verá a realidade e funcionamento do modelo bilíngüe, se apreciarão seus alcances e suas limitações, e novos conhecimentos sustentarão os atuais, mostrando suas insuficiências e erros. O modelo bilíngüe tende a ser aperfeiçoado e, eventualmente, superado. Mas nesse processo que se inicia teremos os surdos como protagonistas e poderemos dialogar com eles num plano de igualdade, unidos por vínculos solidários na construção de um futuro melhor para todos. A prepotência, a segregação e o desprezo serão coisas do passado, e “não terão uma segunda oportunidade sobre a terra” (p. 173, traduzido por QUADROS, p. 41).

De acordo com registros de Quadros (1997), o ser humano tem uma predisposição nata para a aquisição da linguagem que é acionado mediante a experiência lingüística positiva. Então a criança surda deve ter acesso o quanto antes à Libras para acionar de forma natural esta disposição já que a língua oral, por falta da audição, não pode ser adquirida de forma natural e espontânea. Por este motivo a abordagem bilíngüe propõe que a criança surda tenha o direito de usar as duas línguas: a Libras como sua primeira língua, e a Língua Portuguesa como segunda língua.

Quanto ao ensino da língua portuguesa, Quadros (1997) diz que, na abordagem bilíngüe, o ensino da língua portuguesa é desenvolvido usando metodologias do ensino de segunda língua. Um problema enfrentado na educação de surdos é que a maioria deles, cerca de 90%, são filhos de pais ouvintes e o contato com a língua de sinais ocorre, na maioria das vezes, somente na escola. Estes alunos chegam à escola sem uma comunicação efetiva na língua de sinais, em casa se comunicam por gestos e mímicas, então como trabalhar uma segunda língua se não se tem uma primeira? Para esta situação Quadros (1997) coloca a importância da presença de surdos adultos dentro do ambiente escolar, para que a criança tenha um referencial para construir sua identidade, outra questão é a aquisição da língua de sinais de forma natural e com um membro da comunidade surda. A esse respeito Botelho (2005) diz que:

um dos principais fundamentos da educação bilíngüe é a participação igualitária dos surdos nas escolas, dividindo o controle, a administração e o ensino. Para tanto, é necessária a mudança de pressupostos em relação aos surdos e à surdez (p.112).

Essas ações possibilitarão à criança surda oportunidade de desenvolver a linguagem e o pensamento, tornando possível o ensino de uma segunda língua. Quadros (1997) ressalta que a aquisição de uma primeira língua, apesar de ser essencial, não garante o aprendizado de uma segunda língua, existem outros fatores que interferem nesse processo: capacidade para a linguagem, período sensível, ambiente, interação, idade, interesse/motivação, prática social, estratégias de aprendizagem, fatores afetivos.

Em relação ao bilingüismo, Quadros (1997) destaca duas formas básicas: a primeira forma envolve o ensino da segunda língua quase de forma concomitante à primeira, a aquisição da língua de sinais e o desenvolvimento da língua oral são paralelos. A segunda

forma de bilingüismo traz duas possibilidades, o ensino da língua oral-auditiva é feito somente através da leitura e escrita, ou envolvendo a oralização. A mesma autora destaca ainda que para o sucesso de uma abordagem bilíngüe, a escola precisa contar com a presença de surdos adultos, já que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, este surdo adulto se constituirá no referencial lingüístico e social da criança.

Para Goldfeld (1997), o ambiente lingüístico deve ser o mais adequado possível à criança surda, para facilitar a aquisição da língua de sinais e evitar o atraso da linguagem e todas as suas conseqüências, em nível de percepção, generalização, formação de conceitos, atenção e memória. E acrescenta que provavelmente “a língua de sinais será a língua mais usada na construção da fala interior e exercerá a função planejadora da linguagem, já que esta língua é mais fácil e natural para o surdo” (p.108).

Portanto a noção de que o surdo deve, a todo custo, aprender a língua de seu país em sua modalidade oral, para se aproximar dos padrões de normalidade colocada pelos ouvintes, é rejeitada pela abordagem bilíngüe, pois sua principal origem está justamente na luta histórica dos movimentos surdos pelo reconhecimento da língua de sinais no processo pedagógico. Os surdos, pela primeira vez, após o domínio secular do oralismo, passam a intervir na construção de uma proposta educacional que considera o reconhecimento de sua experiência visual. O surdo assume sua surdez como diferença.

Segundo Skliar (1997), as comunidades surdas que estão refletindo sobre essa temática defendem um bilingüismo que reconheça o direito da aquisição e do uso das línguas de sinais, não para serem oralizados, mas sim para poderem participar com sua própria língua dos debates que circundam a sociedade atual, no mesmo nível de igualdade e de condições, porém reconhecendo sua singularidade e especificidade.

Falando em educação bilíngüe, Bortoni-Ricardo (2005) ressalta os estudos de Kjolseth (1973), segundo o qual um programa de educação bilíngüe pode visar à assimilação ou ao pluralismo. “O modelo assimilatório promove a substituição gradual do código minoritário pelo código hegemônico, enquanto o modelo pluralístico, estimulando a diglossia¹⁴ na comunidade, tem o compromisso de preservar o código minoritário” (p. 138). Outros aspectos destacados por Bortoni-Ricardo (2005) quanto à educação bilíngüe, além da preservação do código minoritário, são:

¹⁴ Diglossia envolve uma situação lingüística em que duas línguas estão em relação de complementaridade, isto é, uma língua é usada em determinadas situações em que a outra não é usada. (QUADROS, 1997, p. 31)

- a) o respeito às características culturais e lingüísticas do educando, o que lhe garantirá a manutenção da auto-estima e viabilizará sua integração na cultura escolar, que lhe é razoavelmente estranha;
- b) o conhecimento por parte da escola das características da competência comunicativa que o educando traz consigo e que deverá ser ampliada e diversificada ao longo de sua formação escolar (p.139).

O posicionamento político dos movimentos surdos tem demonstrado que não existe uma proposta de educação bilíngüe pronta e preparada para ser usada em qualquer parte do mundo. Nesse sentido, Skliar (1997) cita o pensamento de Paulo Freire, que é enfático ao afirmar que nenhuma proposta pedagógica pode ser transplantada:

Uma mesma compreensão da prática educativa e uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é política. É por isso que insisto tanto em que as experiências não podem ser transplantadas, se não reinventadas (p. 9).

Não existe uma proposta de educação bilíngüe que possa ser transplantada universalmente, o que existem são processos históricos e culturais que produzem diferentes propostas de educação bilíngüe adequando-se às necessidades da comunidade surda local.

Trabalho pedagógico

Para uma melhor compreensão das especificidades do trabalho pedagógico, faz-se necessário retomar o conceito de trabalho:

Trabalho, em sentido geral, é a maneira como o homem se relaciona com a natureza que o cerca com a intenção de transformá-la e adequá-la às suas necessidades de sobrevivência (apropriação/objetivação). É pelo trabalho que o homem interage com a natureza modificando-a, produzindo conhecimento sobre a mesma, e modificando a si mesmo (FREITAS, 1995, p. 97).

As formas de produção material passaram por muitas mudanças ao longo da história, no momento atual, o trabalho se caracteriza por ser assalariado, isto é, o homem vende sua capacidade de trabalho a quem tem os meios de produção, a quem tem o capital. Nesse tipo de sociedade, o trabalho é dividido em trabalho manual e trabalho intelectual. “Separa-se o sujeito que conhece do objeto a conhecer” (FREITAS, 1995, p. 98).

Assim também na sociedade, separa-se a teoria da prática, cobrando que se conheça a teoria e depois a aplique a uma dada realidade. Situação que pode ser ilustrada com o exemplo dos cursos de formação de professores que fornecem as teorias e depois a prática em momentos estanques, não há uma tentativa de vincular teoria e prática.

A escola, para adequar-se a essa nova realidade, incorpora a divisão entre teoria e prática na sua organização curricular. Isso se dá porque a escola está no “seio de uma organização social historicamente determinada.” (FREITAS, 1995, p. 98) A escola não está isolada da sociedade, ela está inserida em seu meio e reflete aí o que acontece no meio social. Nesse contexto, busca-se refletir sobre um tipo determinado de trabalho, o trabalho pedagógico base fundamental desta pesquisa.

Como concepção de trabalho pedagógico será usada a definição de Villas Boas (2005) que atende bem aos propósitos desta pesquisa por sua amplitude, considerando como parte do trabalho pedagógico aspectos fora do contexto da sala de aula, mas que exercem influência sobre a mesma:

A expressão *trabalho pedagógico* comporta dois significados. O primeiro se refere ao trabalho realizado por toda a escola; não apenas aquele realizado diretamente com os alunos, mas também o que auxilia a realização deste, como a coordenação pedagógica, a secretaria escolar, a orientação educacional, a merenda, as atividades de biblioteca, etc.

Em sentido restrito, o trabalho pedagógico resulta da interação do professor com seus alunos, em sala de aula convencional e em outros espaços. Neste caso, é o trabalho realizado pelo professor com o grupo de alunos, composto por tarefas docentes e discentes (p. 18).

Para que se atenda ao objetivo desta pesquisa, recomenda-se analisar as condições de aprendizagem do português na Classe Bilíngüe, considera-se o conceito de trabalho pedagógico no sentido amplo, pois se torna necessário permear em todos os espaços de atendimento escolar do estudante surdo para compreender e analisar se este espaço

promove sua inclusão real. Considera-se que o processo de aprendizagem é construído em todos estes espaços em interação com diferentes atores (professores, colegas, funcionários, pais).

Nesse conceito, Villas Boas (2005) considera o estudante como participante do processo de aprendizagem:

A escola é, pois, o local de trabalho do professor e do aluno; é o espaço onde se organizam e desenvolvem as atividades de aprendizagem e que possibilita a criação, pelo aluno, dos sentimentos de *pertencer* ao grupo de ser *proprietário* daquilo que constrói (grifos do autor, p.184).

O trabalho pedagógico resulta da interação entre professor e aluno no espaço da sala de aula e em outros espaços, é trabalho realizado em parceria, tanto o professor quanto os estudantes trabalham as atividades realizadas pelos estudantes são o seu trabalho, a sua produção. O espaço da sala de aula é constituído desta maneira em local de construção e não de transmissão de conhecimento.

Estratégias pedagógicas

Compreendendo de maneira mais ampla o trabalho pedagógico, parte-se agora para o entendimento das estratégias pedagógicas que são consideradas, nesta pesquisa, como parte fundamental na construção de conhecimentos no espaço escolar.

O espaço da sala de aula é um espaço de diversidade, dinamismo, espaço de relações sociais. Estudantes, professores pais e funcionários, diferentes crenças, valores, com as mais diversas expectativas. Compartilham durante grande período de suas vidas de um espaço comum. Neste espaço idéias são construídas e desconstruídas, conhecimentos são compartilhados. Para Tacca (2006):

Compreender isso ajuda-nos a tecer outras explicações, pois o eixo do processo ensino-aprendizagem passa a ser pensado a partir de significações e entrelaçamentos que o professor faz entre o seu conhecimento sobre o aluno, sobre si mesmo e sobre o próprio

conhecimento a ser explorado, incluindo também o contexto vivido por ele (p. 47).

O conhecimento do professor acerca de si mesmo, do estudante e do meio social ajuda-o a definir as estratégias pedagógicas mais adequadas à significação dos processos de aprendizagem. Torna-se necessário esclarecer o conceito de estratégias pedagógicas utilizada nesta pesquisa, optou-se por trabalhar com o conceito utilizado por Tacca (2006):

Nesse sentido, seriam recursos, principalmente pessoais, que implicam captar o outro, dispor-se a pensar com o outro para fazer gerar as significações da aprendizagem. O compartilhamento do pensar implicando o alcance de novos entrelaçamentos e conclusões do objeto de conhecimento, tanto por parte do professor como do aluno, exige uma disponibilidade constante de um e de outro (p. 48).

Essa conceituação está ligada ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal proposto por Vygotsky (2002), que é definido como a distância entre o que a criança é capaz de fazer sozinha (desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com outros (desenvolvimento potencial).

As estratégias pedagógicas não podem ser recursos externos que movimentam o aluno rumo ao conhecimento. Estas se orientam para a relação social que passa a ser condição para a aprendizagem dando possibilidades de conhecer o pensar do outro e interferir nele. As estratégias pedagógicas precisam estar voltadas para o sujeito que aprende e não para o conteúdo a ser aprendido, o valor do conteúdo diminui a dúvida, o certo e errado são vistos como parte do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, estratégias pedagógicas da aprendizagem implicam uma relação pedagógica que tem por objetivo captar as motivações, emoções para, colocar seu pensamento na sintonia de novas aprendizagens. Não é possível pensar o processo de aprendizagem fora de uma relação entre pessoas tendo como eixo o processo dialógico. A sala de aula é vista como espaço de expressão de pensamento, tendo como objetivo a construção coletiva de conhecimento. Alunos e professores precisam estar dispostos a se relacionar, compreender além das palavras o sentido de compartilhar este espaço.

De acordo com Vygotsky (1987), para ensinar alguém, antes de tudo é necessário identificar seus motivos, nas situações de aprendizagem, há sempre uma convergência entre pensamento e emoção. Todo processo reflexivo traz em si um aspecto motivacional.

Para Tacca (2006), “ensinar, assim, significa mais do que transmitir conteúdos: implica atuar procurando atingir a estrutura motivacional do aluno que se encontra unida aos processos de pensamento” (p. 50). A estratégia pedagógica necessária aos processos de ensino-aprendizagem se alicerça nas relações veiculadas pelo diálogo no trabalho compartilhado. O diálogo é o cerne da relação na aprendizagem, o que dá relevância à reflexão, emoção e criatividade do aluno e do professor. O conhecimento é entendido como uma dinâmica que se constrói entre o individual e o social.

Estratégias pedagógicas precisam garantir as relações entre as pessoas e entre elas e o conhecimento, para isto relações de confiança entre todos e um ambiente interativo se fazem necessários.

Aprendizagem e desenvolvimento

Vygotsky atribui maior importância à dimensão social para o desenvolvimento e aprendizagem que aos aspectos biológicos. O desenvolvimento do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com os outros indivíduos.

É o aprendizado que possibilita o processo de desenvolvimento: “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 2002, p.115). O aprendizado é condição para o desenvolvimento das características especificamente humanas organizadas culturalmente.

Vygotsky (2002) destaca a relação entre desenvolvimento e aprendizagem em sua obra. Ele analisa essa questão sob dois aspectos: um referente à compreensão da relação entre aprendizado e desenvolvimento, outro a essa relação no período escolar.

A criança inicia sua aprendizagem muito antes de frequentar a escola, em uma sociedade letrada como a nossa, a criança tem contato com as mais diversas formas de escrita fora da escola, quando chega à escola, ela já tem noção do que é e para que serve a escrita. No ambiente educacional, a criança tem contato com o conhecimento científico e

vai ampliar seus conhecimentos. “De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (p.110).

Vygotsky (2002) define dois níveis de desenvolvimento: um se refere às conquistas já efetivadas (nível de desenvolvimento real ou efetivo) e o nível de desenvolvimento potencial (capacidades em vias de serem construídas).

O nível de desenvolvimento real refere-se às conquistas que já estão consolidadas na criança, o que ela já aprendeu e domina, consegue fazer ou utilizar sem a ajuda de alguém mais experiente (pai, mãe, amigo mais velho etc.). Indica os ciclos de desenvolvimento que já se completaram. No meio educacional costuma-se avaliar a criança somente neste nível, supondo que só o que ela é capaz de fazer sem a ajuda de alguém, que é representativo do seu desenvolvimento.

O nível de desenvolvimento potencial refere-se ao que a criança é capaz de fazer, mediante ajuda de outras pessoas (adultos ou crianças mais experientes). A criança realiza tarefas e soluciona problemas por meio do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e de pistas que lhe são fornecidas. Esse nível é considerado por Vygotsky (2002) bem mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que ela consegue fazer sozinha.

A distância existente entre o que a criança faz sozinha e o que ela faz com ajuda caracteriza o que Vygotsky chamou de **zona de desenvolvimento proximal**. Essa zona assim denominada (ZDP) define as funções que ainda não amadureceram mas que amadurecerão.

O aprendizado é responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, quando interage com outras pessoas a criança é capaz de movimentar vários processos de desenvolvimento que sem ajuda externa não poderiam ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte do seu desenvolvimento individual.

O currículo bilíngüe e a educação de surdos

Outro aspecto que merece destaque na educação de surdos é a questão curricular. Considerando-se as características dos alunos surdos e a questão do fracasso escolar destes, torna-se necessário repensar o currículo escolar para sua educação. O currículo escolar sempre esteve voltado para os alunos ouvintes, os surdos é que tinham que se adaptar a ele.

Nos últimos tempos, com o aumento de pessoas surdas assumindo a educação e com a regulamentação da Libras, como primeira língua dos surdos, houve a tentativa de reconstrução educativa, pensada por meio de uma reestruturação curricular, mas, desta vez, tendo o cuidado de ouvir os maiores interessados: os surdos, ouvindo suas dificuldades, seus desejos e anseios em relação à educação.

De acordo com Lunardi (2005), no currículo escolar é comum se fazer menção ao ensino e desenvolvimento da fala de crianças surdas. O objetivo principal da educação de surdos remete ao ensino da oralidade, legitimando a existência de apenas dois aspectos envolvidos: a fala e a audição, negando, portanto, outras possibilidades de comunicação dos surdos. O sujeito surdo tem sido visto como um problema a ser solucionado pela escola por meio de práticas que o possibilitem a reabilitação da fala e da audição.

Segundo o mesmo autor (op. cit.), o currículo é ditado e mantido pelos ouvintes, especialmente por aqueles que detêm o poder. Logo, a constituição social do surdo também é determinada por aqueles que dizem o que os outros são. O surdo é constituinte de um grupo, apresenta diversidades e construções. Falar em surdo é pensar em um indivíduo plural e nunca homogêneo, com suas singularidades e formas de perceber o mundo. A surdez é também uma construção histórica. Entender a surdez, a partir dessa perspectiva, significa considerar a existência de relações de poder que se manifestam em todas as práticas sociais.

Lunardi (2005) acredita que uma sociedade em pleno desenvolvimento tecnológico, cultural, econômico abre-se à possibilidade para uma nova concepção de sujeito que dialoga com as diferenças. Nesse cenário de mudanças, refletem-se discussões acerca do currículo estamos frente à possibilidade de construir um currículo que contemple as diversidades culturais e da possibilidade de construir uma educação que permita aos surdos serem agentes de sua própria educação, ou seja, uma educação multicultural.

A possibilidade de elaboração de um currículo multicultural na educação de surdos precisa ser construída a partir da idéia de diferença, não aquela diferença que vê o surdo a partir de um déficit, de uma perda. O que se quer é um currículo que seja capaz de ver a surdez como uma diferença construída historicamente, a partir de uma determinada cultura, onde existem relações de poder e ideologia (LUNARDI, 2005).

Ressalto que cultura surda aqui é entendida como em Salles [et al.] (2004):

Caracterizar a cultura surda como multicultural é o primeiro passo para admitir que a comunidade surda partilha com a comunidade ouvinte do espaço físico e geográfico, da alimentação e do vestuário, entre outros hábitos e costumes, mas que sustenta em seu cerne aspectos peculiares, além de tecnologias particulares, desconhecidas ou ausentes do mundo ouvinte cotidiano (p. 40).

Para Botelho (2005), o currículo escolar numa abordagem bilíngüe pressupõe a utilização de língua de sinais para o ensino de todas as disciplinas, tendo-a como primeira língua. O ensino da língua de sinais deve ser oferecido ao surdo em situações significativas como jogos, brincadeiras, narrativas de histórias, interação com adultos surdos. Faz parte do projeto bilíngüe que todo o corpo de funcionários da escola, surdos e ouvintes, pais, aprendam a língua de sinais. A língua de sinais também existe como disciplina curricular, os surdos aprendem também sobre a língua de sinais de outros países e sobre as organizações de surdos. A língua escrita e a língua oral são ensinadas como línguas estrangeiras, sendo dependentes da aquisição da língua de sinais. As habilidades metalingüísticas constituem questão nuclear na educação bilíngüe para surdos, refletir sobre a língua e a linguagem possibilita aos surdos compreender as relações entre eles e os ouvintes. Outro valor a ser considerado na educação bilíngüe é a leitura, a importância dada à leitura é parte do conjunto de condições necessárias para que os surdos se tornem competentes em ler e escrever.

Conforme Quadros (1997), o bilingüismo para surdos deve estar baseado no respeito pela diferença, na aceitação da cultura e língua da comunidade surda e da abertura de espaços para surdos adultos. Quanto ao currículo, defende que este deve incluir conteúdos desenvolvidos em escolas regulares, os conteúdos devem ser trabalhados em Libras, a língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos e os alunos deverão saber o motivo de desenvolver tal língua. Em sala de aula, é ideal que sejam trabalhadas a leitura e escrita da língua portuguesa, a oralização se for feita deverá ser por profissional especializado e fora do horário de aula para não prejudicar o desenvolvimento do conteúdo escolar.

Segundo Skliar (1995, p. 89), um currículo com proposta bilíngüe deve contemplar os seguintes aspectos:

- a) criar um ambiente lingüístico apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e lingüístico das crianças surdas;
- b) assegurar o desenvolvimento sócio-emocional íntegro das crianças surdas a partir da identificação com surdos adultos;
- c) garantir a possibilidade de a criança construir uma teoria de mundo;
- d) oportunizar o acesso completo à informação curricular e cultural.

A escola faz parte da sociedade e retrata os valores nela vividos, ela não está imune às mudanças sociais, econômicas e políticas que estamos vivendo, mas não podemos perder de vista a vocação da escola, pois “enquanto o capital está interessado em preparar um novo trabalhador, nós estamos interessados em formar um novo homem” (FREITAS, 1995, p. 127). Um novo homem aceito com suas diferenças e limitações, diferenças que não o tornam mais ou menos homem, o fazem único.

Letramento da criança surda

No que se refere à questão do letramento, Soares (2000) contribui definindo “letramento como o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (p. 24). Quem faz uso da leitura e da escrita no seu dia-a-dia é letrado, como vivemos em uma sociedade que veicula muitas informações por meio da escrita, podemos dizer que grande parte da nossa sociedade é letrada.

Letramento, segundo estudos de Soares (2000) é:

o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (p. 17).

Tfouni (2006) faz uma retrospectiva a respeito do histórico do letramento, que segundo ela iniciou-se na época em que as grandes epopéias foram produzidas, período que foi acompanhado por contato entre culturas que já possuíam um alfabeto como os fenícios, e outras, em estágio menos avançado, devido a trocas comerciais principalmente. Estes eventos propiciaram o espalhamento das práticas letradas.

Como as práticas letradas afetam TODOS os sujeitos usuários de uma língua, não é adequado afirmar que não-alfabetizados sejam iletrados. O que existe são GRAUS DE LETRAMENTO, que acompanham a desigual distribuição de conhecimento que há nas sociedades modernas. Assim, há sujeitos MAIS ou MENOS letrados, conforme a facilidade de acesso ao arquivo das produções escritas e da cultura letrada for maior ou menor. (destaques da autora) (<<http://www.letramagna.com.br>>).

Tfouni (2006) e Soares (2000) concordam que o processo de letramento inicia-se antes da entrada da criança na escola:

É comum que crianças muito pequenas, ainda não-alfabetizadas, “leiam” palavras ou rótulos que são interessantes para elas, como coca-cola. São inúmeros os eventos interacionais nos quais o adulto “ensina” a criança a soletrar palavras, ou então chama a atenção para a escrita de palavras que contêm, por exemplo, a primeira letra do nome da criança, etc. Deste modo, antes de ser alfabetizada, a criança já tem um conhecimento das práticas letradas, e leva isto para a escola (p. 24).

Soares (2000) ressalta que alfabetizado é aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que a demandam. A autora faz uma importante observação sobre o letramento, dizendo que um indivíduo pode não saber ler e escrever, mas ser, de certa forma, letrado, se ele faz uso dos materiais veiculados por meio da escrita, se recebe cartas, dita cartas, ouve a leitura de jornais, pede que alguém leia avisos, endereços, preços de produtos, este indivíduo é de certa forma letrado porque faz uso da leitura e da escrita. Do mesmo modo, as crianças também participam da cultura letrada ainda que de forma não sistematizada.

Tfouni (2006) lembra que letramento não é sinônimo de alfabetização, e sim um processo que determina a alfabetização. Assim, não é o número de anos que a pessoa frequentou a escola, nem o grau de escolaridade que vão determinar seu grau de letramento. Adultos não-alfabetizados são perfeitamente capazes de construir textos com coerência e coesão. Reduzir o letramento à alfabetização leva-nos a olhar somente o que

ocorre com aqueles que já passaram, ou estão, dentro dos muros da escola, e isso exclui os milhões de excluídos das práticas escritas escolares, sujeitos sem uma voz reconhecida, mas que, mesmo assim, fazem sua “escrita” circular. Os estudos sobre o letramento devem levar em consideração essas vozes que são caladas, recalçadas e desprezadas: a do não-alfabetizado, dos loucos, do trabalhador braçal, das crianças, dos surdos, entre outros.

No caso das crianças surdas, Quadros (2006) ressalta que:

Letramento nas crianças surdas, enquanto processo, faz sentido se significado por meio da língua de sinais brasileira, a língua usada na escola para aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas. A língua portuguesa, portanto, será a segunda língua da criança surda sendo significada pela criança na forma escrita com as funções sociais representadas no contexto brasileiro (p.17).

Para os surdos, conforme Botelho (2005), a escolarização não está voltada para o letramento, pois as escolas desconsideram que para aprender e fazer uso da língua escrita, o surdo depende da aquisição de uma língua, a língua de sinais. As políticas educacionais inclusivas privilegiam a sua interação com ouvintes, dando pouca importância ao letramento, nestes contextos os surdos não compartilham a língua oral e não dominam bem a Libras ficando à parte nos eventos de comunicação.

A questão do letramento de alunos surdos não é preocupação recente, a maioria dos surdos embora consiga decodificar os sinais gráficos, apresenta dificuldades para entender o que lê. Karnopp e Pereira (2004) atribuem esse fato às concepções de leitura e escrita presentes nas práticas escolares e também ao pouco conhecimento do português que a maioria dos surdos tem ao chegar à escola.

As práticas pedagógicas vão conceber a escrita como prática social, assim não faz sentido diferenciar o ensino da leitura do ensino da escrita, já que para compreender a escrita a criança realiza atividades de interpretação e produção. Estas atividades começam antes da escolarização e a aprendizagem se insere em um sistema de conhecimentos previamente elaborados.

As crianças surdas, embora cheguem à escola com uma comunicação constituída na interação familiar, não apresentam uma língua na qual possam se basear na tarefa de aprender a ler e escrever. O distanciamento das práticas de leitura e escrita, a pouca

familiaridade com o português, contribui para que os alunos saibam decodificar os símbolos gráficos, mas que não atribuam sentido ao que lêem.

Karnopp e Pereira (2004) destacam também que as crianças surdas de famílias ouvintes têm pouco ou nenhum acesso às conversas rotineiras familiares, histórias que são passadas oralmente, participam pouco de atividades que envolvem leitura e escrita. A língua de sinais vai possibilitar ao aluno surdo a constituição do conhecimento de mundo, tornando possível entenderem o significado do que lêem. A língua escrita por ser acessível visualmente permite ao surdo construir suas habilidades lingüísticas.

Nesta pesquisa, investigamos as possibilidades e desafios de trabalhar a escrita com alunos surdos, observando o desenvolvimento de suas habilidades para compreender e produzir textos em “português-por-escrito” de forma a terem acesso pleno às informações veiculadas por essa modalidade da língua.

Desenvolvimento da escrita

Vygotsky (2001) afirma que não é somente através da aquisição da linguagem que a criança se desenvolve, mas também, através da escrita. A escrita é um processo complexo para o escolar e pode haver uma diferença de seis a oito anos na idade verbal entre as duas modalidades de linguagem em alguns estágios da aprendizagem.

A escrita não repete a história da fala, não é simples tradução da linguagem falada para signos escritos, requer o desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração. “Trata-se de uma linguagem sem o seu aspecto musical, entonacional, expressivo, em suma, sonoro. É uma linguagem de pensamento, de representação, mas uma linguagem desprovida de traços mais substancial da fala – o som material” (VYGOTSKY, 2001, p. 312, 313).

A criança através da linguagem falada atinge um estágio bastante elevado de abstração em relação ao mundo material. Na escrita ela deve abstrair a linguagem, não usa palavras com som material, mas representações de palavras. “Neste sentido, a linguagem escrita difere da falada da mesma forma que o pensamento abstrato difere do pensamento concreto” (VYGOTSKY, 2001, p. 313). É o lado abstrato da escrita, o fato desta linguagem ser apenas pensada e não falada que se torna uma das maiores dificuldades enfrentadas pela criança no processo de aprendizagem da escrita. Além disso, a linguagem

escrita é uma linguagem sem interlocutor direto, produzida em situação diferente de um diálogo infantil.

Na escrita, o destinatário da linguagem pode estar ausente, “é uma linguagem-monólogo, uma conversa com a folha de papel em branco, com um interlocutor imaginário ou apenas representado” (VYGOTSKY, 2001, p. 313). Diferente da linguagem falada que por si mesmo e por parte do falante é uma situação de conversa que sugere um interlocutor presente. “A situação da escrita é uma situação que requer da criança uma dupla abstração: do aspecto sonoro da linguagem e do interlocutor” (VYGOTSKY, 2001, p. 314).

No início da escolarização, a criança não compreende bem a importância da escrita, já a motivação para a fala e a necessidade de falar acompanha a criança desde o início do seu desenvolvimento. “A história da evolução da linguagem escrita mostra muito bem que a necessidade de comunicação verbal se desenvolve ao longo de toda a infância e é uma das premissas mais importantes para o surgimento da primeira palavra assimilada” (VYGOTSKY, 2001, p.314).

Na linguagem falada, cada conversa é antecedida pelo motivo da fala que cria a cada minuto a motivação de cada conversa. Na linguagem escrita somos forçados a criar a situação, ou melhor, representá-la no pensamento, a linguagem escrita pressupõe uma relação diversa da usada na linguagem falada. A linguagem escrita é mais arbitrária que a falada.

Este é o motivo central de toda a escrita. A forma sonora da palavra, que na fala é pronunciada automaticamente, sem decomposição em sons particulares, tem de ser decomposta na escrita. Ao pronunciar qualquer palavra, a criança não se dá conta dos sons que emite nem realiza nenhuma operação ao pronunciar cada som separadamente. Na escrita, ao contrário, ela deve ter consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e restaurá-la voluntariamente nos sinais escritos. (VYGOTSKY, 2001, p. 315).

A linguagem escrita é mais intencional e consciente que a falada, na escrita tudo deve ser dito de maneira mais completa possível para dar ao outro o máximo de informações e entendimento possíveis. Para isto a escrita exige operações complexas por parte da criança. “A escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual. Leva-a a ter

mais consciência do próprio processo da fala. Os motivos da escrita são mais intelectualísticos e mais distantes do emprego” (VYGOTSKY, 2001, p. 318).

A escrita e o aluno surdo

Vivemos em uma sociedade letrada. Inúmeras informações são veiculadas através da escrita, dela dependem atos simples como a escrita de um pequeno bilhete até informações mais complexas como um tratado de paz entre nações. A pessoa que não domina a leitura e a escrita, em uma sociedade letrada, fica à margem de informações veiculadas por este importante canal de comunicação. O que dizer então dos surdos que têm a comunicação oral restrita e dependem ainda mais da leitura para se inteirar dos conhecimentos socialmente produzidos? Penso na leitura e escrita como porta de entrada para a sua inserção social. Através do domínio da leitura e escrita, o surdo conta com mais um meio de entender e se fazer entender. Falo da leitura não como decodificação de signos, mas como compreensão do que está sendo lido, entendendo a mensagem objetiva apresentada pelo texto e interferindo com sua subjetividade na mensagem contida nas entrelinhas do texto. Concordo com Olson (1997) quando diz que:

Se se pensa no domínio da escrita simplesmente como a capacidade básica de reconhecer símbolos ou decodificar letras, associando-as a sons ou palavras, a significados, as implicações da alfabetização embora importantes, são forçosamente limitadas. Mas se entendermos o domínio da escrita na acepção clássica – como a capacidade de entender e usar os recursos intelectuais oferecidos por cerca de três mil anos de diferentes tradições escritas, as implicações de aprender a tirar partido desses recursos podem ser enormes: não só porque a escrita permitiu a acumulação de tesouros guardados em textos, mas também porque ela implica uma série de procedimentos para agir sobre a linguagem e pensar sobre ela, sobre o mundo e sobre nós próprios (p. 34).

Não se pode afirmar que a cultura letrada é mais importante, mais desenvolvida que a cultura oral, pois estas culturas também se desenvolveram e construíram uma rica cultura. O que se quer ressaltar é a importância de se dominar a leitura e a escrita em uma cultura letrada, de forma alguma a intenção é fazer comparações entre uma e outra. Em um

momento da história, a escrita passou a ser usada como forma de guardar e dispor às gerações futuras o que antes era transmitido oralmente. A escrita abriu espaço para a interpretação do que é lido:

em algum ponto da evolução dos sistemas de escrita, esta passou a preservar e, portanto, a fixar as formas orais no espaço e no tempo. A magia da escrita decorre não tanto do fato de que ela serve como um novo instrumento mnemônico, um auxílio da memória, como do fato de que pode desempenhar uma função epistemológica importante. A escrita não só nos ajuda a lembrar o que foi dito como nos convida a considerar um e outro de modo diferente (OLSON, 1997, p. 12).

A função principal da escola é ensinar a ler, escrever e calcular. Boa parte dos anos escolares é dedicada à aprendizagem da escrita e sua utilização. De acordo com Olson (1994), a preocupação com a alfabetização não se restringe a uma parcela da sociedade, é uma questão universal, há mais de um século que a preocupação com a alfabetização universal e gratuita é meta principal das políticas públicas. A Unesco deu início a um plano de erradicação do analfabetismo até o ano de 2000. Embora essa meta ainda não tenha sido alcançada, não podemos negar que os índices de analfabetismo diminuíram, mas infelizmente estão longe do fim.

O objetivo de erradicar o analfabetismo é de também erradicar outros problemas sociais como a pobreza e o desemprego, e as escolas são encarregadas de elevar o nível de alfabetização dos estudantes (OLSON, 1997). Com isso, recai sobre os ombros da escola moderna resolver um problema crucial que se acumula há milênios: a desigualdade social, e da escola são cobrados resultados quase impossíveis.

Para Soares (2000), a escrita engloba desde a habilidade de transcrever a fala, por meio do ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui a habilidade motora (caligrafia), ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar idéias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente.

A escrita é determinada historicamente. É um veículo criador de sentido e sua aprendizagem não acontece de forma simples. Deve-se processar no contexto lingüístico,

na literatura, partindo do todo para as partes. A leitura não implica apreensão de um único sentido pré-estabelecido, mas envolve um processo de interação no qual o leitor atribui sentido ao texto a partir das relações que com ele estabelece segundo suas experiências.

De acordo com Fernandes (1999), a língua escrita não é uma transcrição gráfica dos fonemas, e muito menos, uma complicada habilidade a ser desenvolvida. Na nossa cultura de pessoas ouvintes, habituadas a supor que o processo de entrada de regras gramaticais de uma língua se dá pela exposição à modalidade oral desta língua, é difícil entender que este não é o processo natural para a aquisição da escrita no mundo dos surdos.

É por meio da leitura e da escrita que o surdo tem acesso à condição bilíngüe:

uma criança surda, ainda que exposta intensivamente a interações por meio da língua oral, pouco ou nenhuma apropriação fará dessa língua majoritária, porque está numa modalidade incompatível com sua realidade sensorial. Entretanto, quando essa mesma língua é apresentada em uma modalidade escrita, torna-se acessível às possibilidades visuais do surdo, favorecendo sua apropriação (PEIXOTO, 2006, p. 207).

Assim, nem a escrita nem a leitura podem ser consideradas como processos a-históricos, muito menos como ferramentas artificiais construídas pela escola e restritas a ela. Pelo contrário, são duas ferramentas históricas construídas pelo homem em suas relações sociais de produção. E, para o surdo, constitui-se em mais uma possibilidade de comunicação, pois de posse da leitura e da escrita, o surdo pode ter acesso aos bens culturais que são mediados pela escrita. Sanchez (1995) faz uma observação importante em relação à preocupação excessiva com a escrita: “se antes as relações se exerciam predominantemente na direção do domínio da oralidade, o risco da atualidade para os surdos é tomar a escrita como obsessão de conquista de poder para equiparação com o ouvinte” (p. 28).

Arcoverde (2006), em relação à escrita defende que esta é um recurso social e seu uso perpassa um tempo histórico e cultural determinando sua importância e papel social. Graças à escrita como forma de registro podemos ter acesso à produção cultural da humanidade. O uso da escrita como tecnologia possibilita que conhecimentos científicos e populares sejam passados de geração a geração. A escrita permite a documentação e registro de idéias, sentimentos, informações e histórias.

Usar a escrita é mais que o domínio de um código lingüístico. Escrever é:

fazer uso de um instrumento cultural e ideológico que permite ao sujeito refletir, elaborar o conhecimento e tomar consciência ideológica de si e do mundo que o rodeia. É, antes de tudo, fazer-se lido e ler, compreender, responder, perguntar ou argumentar. É usar uma língua, que carrega consigo valores, entoações, estilos, gêneros e discursos. É, portanto, fazer uso de uma linguagem social, cultural, ideológica, política (ARCOVERDE, 2006, p. 255).

No caso dos surdos, a escrita oferece suporte para realizar interações na apropriação da língua portuguesa, o enfoque da escrita precisa estar voltado para práticas que privilegiam o trânsito do surdo pelas duas línguas com diferentes estruturas, mas que possibilitam ao surdo transitar pela multiplicidade de vozes.

Em relação ao ensino de leitura e de escrita para surdos, Quadros (1997) esclarece ser importante observar que para os surdos não existe associação entre letras e sons. A percepção da língua escrita é feita pela visão, os surdos adquirem a língua escrita de forma silenciosa, visualizando e captando as formas gráficas das palavras. Outra questão importante é sobre a significação para o surdo do uso da escrita em língua portuguesa, a leitura e a escrita precisam ultrapassar o espaço da sala de aula e serem significativos na vida social do surdo. Com o domínio da leitura e da escrita, eles podem enviar mensagens pelo celular, participar de grupos virtuais pela internet, ler filmes legendados, ler materiais impressos, entre outras. Evidenciar a funcionalidade da leitura e da escrita motiva o aluno, tornando seu aprendizado significativo.

De acordo com Quadros (2006), torna-se importante se ter clareza sobre as diferenças e semelhanças entre a Libras e a língua portuguesa. O aluno surdo ou qualquer aprendiz de segunda língua transfere a estrutura da língua que mais domina para a língua que está aprendendo. Este processo é chamado de interlíngua:

No processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo. Apesar disso, esses estágios da interlíngua apresentam características de um sistema lingüístico com regras próprias e vai em direção à segunda língua. A interlíngua não é caótica e

desorganizada, mas apresenta sim hipóteses e regras que começam a delinear uma outra língua que já não é mais a primeira língua daquele que está no processo de aquisição da segunda língua (p. 34).

Grannier e Silva (s.d.) também fazem distinção entre as fases de aquisição do “português-por-escrito” por crianças surdas, destacando que:

O aprendiz vai da iniciação e da alfabetização em um pré-português para a aquisição do português-por-escrito passando por três fases: na primeira fase, interage apenas com o pré-português (apoiado, se necessário, pela “tradução em Libras”); na segunda fase, é introduzido, progressivamente, no português-por-escrito; e na terceira fase passa ao uso exclusivo do português-por-escrito na interação com falantes nativos de português (p. 3).

As crianças começarão a descobrir as diferenças entre as duas línguas à medida que perceberem a existência das mesmas, o sucesso do aprendizado de segunda língua pressupõe a existência de uma primeira língua bem desenvolvida.

Diferenças entre a língua de sinais e o português

A escrita do surdo tem diferenças significativas em relação à escrita do ouvinte pois, o surdo usuário da Libras tem como base para a escrita a modalidade viso-espacial da língua. A língua de sinais é tão complexa quanto as línguas processadas pelo canal auditivo-oral.

Guarinello (2007) explica que a Libras é uma língua viso-espacial que se articula por meio das mãos, das expressões faciais e do corpo, as regras gramaticais são especificadas pela manipulação de sinais no espaço. Quanto à estrutura lingüística, a Libras possui uma gramática constituída com base em elementos constitutivos dos sinais ou itens lexicais que se estruturam de acordo com mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos específicos.

Faria (2001) lembra que o surdo necessita ser alfabetizado de forma diferente do ouvinte, enquanto se mantiver esta igualdade, o surdo continuará marcado pelas dificuldades e fracassos. O surdo não tem o mesmo acesso à língua que o ouvinte, assim

para se ensinar ao surdo a leitura e a escrita é importante usar metodologia de segunda língua. Sendo a Libras a primeira língua e a língua portuguesa a segunda.

Faria (2001), depois da análise de diversos textos de surdos, destaca a repercussão de algumas diferenças entre a Libras e a Língua Portuguesa escrita encontradas nos textos de surdos:

- **Ortografia:** troca na posição das letras, confusão entre parônimas e homônimas.
- **Acentuação gráfica:** geralmente o surdo acentua corretamente as palavras do vocabulário conhecido, apresenta dificuldades com palavras desconhecidas ou como no caso de esta/está que depende do contexto.
- **Pontuação:** por estar ligada ao ritmo, entonação é preciso que o surdo tome consciência do ritmo da fala para adequar à escrita. Geralmente os textos têm ausência de pontuação.
- **Elementos de ligação:** uso inadequado ou inexistência de conectivos, como as conjunções e preposições.
- **Verbos de ligação:** omissão freqüente dos verbos de ligação (ser, estar, ficar etc.).
- **Gênero:** supressão ou uso inadequado de artigos.
- **Número:** as concordâncias não costumam aparecer com clareza.
- **Verbos:** tendência em usar os verbos no infinitivo.
- **Substantivos, adjetivos e verbos:** escreve o verbo no lugar do adjetivo ou substantivo e vice-versa.

Estágios da Interlíngua

Ao se falar em aprendizagem de L2 passa-se necessariamente pela nomenclatura de interlíngua que segundo Selinker: consiste em “gramáticas mentais provisórias que o aprendiz vai construindo no percurso de seu desenvolvimento até atingir a competência em L2”. (SELINKER, 1972 *apud* BROCHADO, 2006, p. 288).

A Libras é a primeira língua do surdo, então a língua portuguesa será a sua segunda língua na modalidade escrita ou oral. Vários pesquisadores brasileiros, entre eles Gesueli (2006), Quadros (1997, 2006), Ferreira Brito (2003), dentre outros, têm ressaltado a

importância da língua de sinais como mediadora na aprendizagem da língua portuguesa escrita.

A literatura sobre aprendizagem de L2 traz o termo interlíngua que “postula ser o processo de aprendizagem constituído de etapas cognitivas contínuas”. A interlíngua consiste em gramáticas mentais provisórias que o aprendiz vai construindo no percurso de seu desenvolvimento até atingir a competência em L2 (SELINKER, 1972 *apud* BROCHADO, 2006, p. 288).

Métodos de ensino em L2 pregavam a eliminação do erro, atualmente os professores passaram a considerar os erros como característicos do sistema de interlíngua. Assim interlíngua é vista como a língua de transição do aluno entre a L1 e a L2.

De acordo com Brochado (2006), a aprendizagem é um processo complexo e diversificado cujo sujeito é um ser humano singular, e as vias pelas quais cada um aprende são também singulares.

O conhecimento dos fatores que incidem sobre o processo de aprendizagem interessa aos professores, pois quanto mais souberem a respeito mais poderão orientar o ensino da nova língua.

Brochado (2006) considera que a apropriação de uma segunda língua é um processo constituído por etapas que sucedem no tempo, o ponto de partida é a Libras e o ponto de chegada é o português escrito. Nessa aprendizagem, o educando passa por etapas ou estágios que se constituem na interlíngua:

Há marcas de instabilidade que refletem uma competência transicional e demonstram que o aprendiz não aprende uma língua mecanicamente, mas se utiliza de estratégias de L1, de estratégias de simplificação, de estratégias de hipergeneralização e estratégias de transferência de instrução, que são dependentes de fatores internos individuais e de externos contextuais. (p. 313)

Segundo Brochado (2006), verifica-se que na interlíngua I, o texto apresenta frases curtas, sem elementos gramaticais da língua portuguesa. Reflete dificuldades ortográficas, uso inadequado da flexão e o uso de estrutura tópico-comentário, além da ordenação sujeito-verbo. Segundo a autora essas são características de textos na fase inicial da aprendizagem do português.

A autora observou que no nível de interlíngua II, há o uso de artigos, preposições e expressões gramaticais, a criança parece querer usar os elementos gramaticais do português, mas não há o conhecimento para o uso adequado dos mesmos. Há também o emprego da flexão verbal de forma adequada, embora ainda inconsistente. Nesse nível, a autora observa que parece haver uma confusão entre o tipo de estrutura empregada na língua de sinais e o tipo de estrutura do português escrito.

Na interlíngua III, a autora observa o quanto já se faz o uso de elementos gramaticais da língua portuguesa, o texto já inclui características de uma narrativa. Os erros ortográficos encontrados são muito mais de ordem visual, há também erros quanto ao uso de preposições que estão relacionados à sonoridade.

Contribuições da sociolinguística

Bortoni-Ricardo denomina como sociolinguística educacional: “Todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna” (2005, p.128). A língua de sinais possui reconhecimento de língua com toda capacidade de expressão, mas seus falantes ainda são vítimas do preconceito e da incompreensão. Os estudos dos lingüistas ajudaram muito no processo de reconhecimento da Libras como primeira língua do surdo, e continuam contribuindo, pois existem vários estudos sobre a estrutura da Libras que comprovam que o surdo usuário da Libras tem sua capacidade de comunicação tão desenvolvida quanto os ouvintes.

Bortoni Ricardo (2005) resgata a idéia de Erickson (1987) de “pedagogia culturalmente sensível” cujo objetivo é criar em sala de aula ambiente de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal mudança nos processos interacionais é facilitador da aprendizagem, na medida em que os alunos reconhecem as práticas realizadas em sala de aula como parte de seu contexto social. Essa idéia atende bem à abordagem bilíngüe que tem o objetivo de usar a Libras, língua usada pela comunidade surda, como desencadeadora do processo de aprendizagem de segunda língua (língua portuguesa).

Bortoni-Ricardo (2005) afirma:

o que é preciso, de fato, é contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia sensível às diferenças sociolingüísticas e culturais dos alunos e isto requer uma mudança de postura da escola – de professores e alunos – e da sociedade em geral (p. 130).

Na realidade do surdo, isto é nitidamente visível e, muitas vezes, até audível. Muitos surdos têm vergonha de se comunicar em Libras por ser um língua com menos prestígio social, as pessoas vêem seus gestos e logo diagnosticam: coitados são surdos! Dentro das deficiências, o menos perceptível fisicamente é o surdo, na maioria das vezes, ele só é reconhecido como surdo quando se comunica. É correto afirmar que muito se avançou na educação, na concepção de surdez e na tentativa de atender sua especificidade de comunicação. Mas há muito que fazer, basta lembrarmos que em 2006, no horário eleitoral, foi feita a interpretação para Libras dos programas eleitorais, mas do debate entre os candidatos a presidente, não houve o uso da Libras, apesar de a comunidade surda pedir e encaminhar abaixo-assinado à emissora de televisão.

A sociolingüística ainda não conseguiu acabar com os preconceitos lingüísticos, mas fornece elementos teóricos e tecnológicos para combatê-los, bem como para que os sistemas escolares repensem os métodos usados para trabalhar com alunos vindos de classes menos favorecidas socialmente. Bortoni-Ricardo (2005) coloca que a principal influencia da sociolingüística para a educação:

provém da ênfase veemente na premissa de que todas as variedades que compõem a ecologia lingüística de uma comunidade, sejam elas línguas distintas ou dialetos de uma ou de mais de uma língua, são funcionalmente comparáveis e essencialmente equivalentes. Nenhum deles é inerentemente inferior, e, portanto, seus falantes não podem ser considerados lingüística ou culturalmente deficientes (p.151).

Na pedagogia culturalmente sensível, o erro do aluno não deve ser usado para humilhá-lo, a prática desta pedagogia prevê o respeito às características socioculturais e individuais dos alunos, está atenta às diferenças entre a cultura escolar e a cultura dos alunos e busca encontrar formas efetivas de conscientizar os alunos sobre essas diferenças:

as crianças podem de fato ser “lingüisticamente deficientes” se a linguagem de sua competência não é a da escola; se os contextos que estimulam ou permitem o uso desta competência estiverem ausentes da escola; se os propósitos com que usam a língua e as formas como o fazem estão ausentes ou proibidas na escola. A situação das crianças, sem dúvida, é muito pior do que uma situação de deficiência se sua competência normal é punida na escola. Podemos falar mais apropriadamente de “repressão” (HYMES, 1972 *apud* BORTONI-RICARDO, 2005, p. 206) (grifos do autor).

Durante muito tempo, a língua de sinais não pôde ser usada nas escolas, muitos professores a desconhecem, é uma língua desvalorizada socialmente porque revela uma **deficiência**. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), esta diferença entre as normas culturais dos lares, das redes sociais das crianças e as da escola pode contribuir para o fracasso escolar. A valorização em sala de aula de padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas familiares aos alunos facilitam o aproveitamento escolar. Por esses motivos é que se faz pertinente a defesa da Libras como primeira língua do aluno surdo.

Andaimés

Segundo Bortoni-Ricardo e Sousa (2006), o conceito de andaimés (*scaffolding*, do inglês) surge de duas perspectivas desenvolvidas no âmbito da Psicologia e da Sociolingüística. A teoria sociocultural de língua e aprendizagem proposta por Vygotsky e a Sociolingüística Interacional nos trabalhos de Gumperz (2003). Em relação à linguagem, essas perspectivas compartilham de pelo menos dois pressupostos:

1. A linguagem e, conseqüentemente, a interação entre pessoas são consideradas fundamentais no processo de aprendizagem;
2. As ações humanas, incluindo-se aí a linguagem, constituem esforços construídos de forma cooperativa e conjunta pelos interagentes (p.168).

O termo andaimés foi introduzido por Bruner (1993), anterior a este termo está a noção de zona de desenvolvimento proximal, proposta por Vygotsky (2002) que dá ênfase às relações interpessoais na aquisição do conhecimento. De acordo com Bortoni-Ricardo e Sousa (2006), “Andaimés são um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou

audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz” (p.168). Outro conceito importante para dar suporte aos andaimes é o de pistas de contextualização que segundo Gumperz (2003, *apud* Bortoni-Ricardo e Sousa, 2006):

são quaisquer sinais verbais ou não-verbais que, processados juntamente com elementos simbólicos gramaticais ou lexicais, servem para construir a base contextual para a interpretação localizada, afetando, assim, a forma como as mensagens são compreendidas (p.168).

Segundo Bortoni-Ricardo e Sousa (2006), as pistas de contextualização transmitem-se por traços prosódicos da fala como altura, tom, intensidade e ritmo; cinésicos (decoreção facial, direção do olhar, sorrisos, franzir de cenho); todos eles recursos paralingüísticos que, juntamente com o componente dos enunciados lingüísticos, são a principal matéria-prima de que se constituem os andaimes. No caso do surdo, cuja comunicação é viso-espacial, os traços cinésicos emitidos pelo interlocutor são fundamentais para a compreensão da mensagem, inclusive sinais como interrogação são percebidos através destes traços.

Os andaimes geralmente são compostos por um ato de fala do professor, resposta do aluno e correção ou expansão da fala do aluno pelo professor. Andaimes podem ser constituídos na interação professor/alunos ou alunos/alunos. Bortoni-Ricardo e Sousa (2006) dizem que: “uma característica básica do processo de andaimes é o estabelecimento de uma atmosfera positiva entre professor e alunos, por meio de ações simples, como a de se ouvirem e se ratificarem mutuamente. (p. 169)”.

Um trabalho de andaimes pode tomar a forma de um prefácio a um pergunta, comentários, reformulações, expansão do turno da fala do aluno. Essas estratégias dão ao aluno a oportunidade de reconstruir o seu pensamento na dimensão cognitiva ou na dimensão de competência comunicativa.

Competência comunicativa

Matencio (2003) diz que, quando jovens e adultos chegam à escola, já construíram inúmeros conhecimentos lingüísticos, textuais, pragmáticos e referenciais e já tiveram acesso, na produção e na recepção, a diferentes gêneros textuais. O que desconhecem, e

muitas vezes não completamente, é o código da escrita alfabética. Se tiverem a oportunidade de começar a descobrir esse código por meio de procedimentos que orientem no estabelecimento de relações entre o que já sabem e aquilo que estão aprendendo, então, tudo fica mais fácil, até porque se tem a oportunidade de qualificar positivamente as ações de linguagem que habitualmente realizam, sua experiência com a língua/linguagem.

Como temos discutido neste trabalho, o aluno surdo, na maioria dos casos, chega à escola sem uma língua que possibilite expressar suas idéias e sentimentos. Em casa, eles se comunicam usando gestos e mímicas que são insuficientes para cumprir o papel de língua. Quando o aluno surdo chega à escola, ele ainda tem a difícil tarefa de aprender uma língua para se comunicar com eficiência e, ao mesmo tempo, aprender a escrita.

Segundo Matencio (2003), do ponto de vista dos estudos lingüísticos e daqueles que refletem sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da língua e da linguagem, a noção de competência é crucial para explicar os caminhos pelos quais o sujeito aprende a usar a linguagem e a se constituir enquanto tal. Dessa perspectiva, a competência comunicativa pode ser considerada como a capacidade de interagir em diferentes situações de comunicação e, portanto, de produzir/receber textos.

Capítulo 4 - Análise

O surdo irá se integrar se houver acessibilidade, o que vai significar que a sociedade o acolhe. O acolhimento começa na família e na escola, se aí ele existir o surdo vai aprender a se integrar. Então a inclusão acontece a partir de dois movimentos: da construção social de toda a sociedade que acolhe, e dos surdos, que vão participar porque se sentem acolhidos. (STUMPF, 2007)

Introdução

Nesta etapa da pesquisa, pretende-se, com a leitura dos registros recolhidos, analisar, a partir dos olhares dos diferentes sujeitos da pesquisa (professores, alunos e pais), se a escola inclusiva com classe bilíngüe oferece condições favoráveis à aprendizagem da língua portuguesa escrita por alunos surdos.

Para melhor organização, os exemplos foram agrupados levando-se em conta o contexto da escola pesquisada, as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelas professoras e a análise das produções escritas.

Escola inclusiva: características

A escola pesquisada apresenta características que demonstram a seriedade da questão da inclusão, entendida como inclusão social e educacional. Para que isto aconteça, a instituição optou por estratégias que visassem à real inclusão do aluno surdo.

Stumpf (2007) aponta algumas dificuldades para a inclusão dos surdos nas escolas: “falta de professores surdos; pouco domínio, pelos professores ouvintes, da Libras; desconhecimento da comunidade escolar sobre surdez; dominância de estereótipos da deficiência no ambiente escolar” (p. 55).

Esses aspectos dificultam o trabalho na escola inclusiva, e para que isto não aconteça, a escola pesquisada trabalha de forma a romper com estes obstáculos. Nas observações, percebe-se que há avanços importantes e que a integração é real, o rendimento escolar também é significativo. Nesta escola temos a presença de uma

professora surda que trabalha Libras com todos os alunos surdos da escola. Verificou-se que, durante o intervalo, na entrada e saída dos turnos, a professora é procurada pelos estudantes surdos, e é muito comum acontecer comunicação em Libras nesses momentos. As professoras ouvintes também procuram estar atualizadas em Libras, aproveitando as interações com a professora Ana.

A maioria das professoras da escola pesquisada é fluente em Libras, faz cursos com frequência. Algumas delas foram aprovadas para atuarem como intérprete educacional e professora de Libras. Os auxiliares de educação também procuram fazer curso de Libras, contribuindo, dessa forma, para a construção de um ambiente lingüístico favorável ao estudante surdo. Existe uma preocupação por parte da direção e, das professoras em esclarecer a comunidade sobre surdez, língua de sinais e de divulgar os trabalhos realizados na escola para atender estes estudantes.

Os alunos surdos participam de todas as atividades realizadas na escola: festas, gincanas, apresentações teatrais, danças. Nos momentos de reunião de pais, comemorações e na entrada dos turnos, a diretora e a coordenadora procuram esclarecer questões relativas aos alunos surdos e tentam valorizar a Libras. Os eventos são realizados em português e interpretados em Libras para ensejar a participação de todos.

Outra preocupação das professoras foi em relação às peças teatrais porque elas temiam que os alunos ouvintes não quisessem a participação dos surdos nas representações ou os relegassem a papéis secundários, conforme fala da professora Rafaela:

Sabe... a minha maior alegria é o social dos dois grupos, o relacionamento dos dois grupos. Por exemplo, o trabalho que a gente tá realizando esta semana, envolvendo dramatização, expressão oral, no início o nosso receio era de misturar o grupo, sabe. A gente imaginou até em montar um grupo teatral só de surdos, né, mas e aí a inclusão? Aí a gente chegou à conclusão de que era melhor misturar, incluir. Então o que ocorre, a gente percebe que não foi entregue a eles papel secundário. Sabe, tem surdo que tá fazendo papel principal. A aluna Milena passa a mensagem através da expressão facial, sabe... expressão corporal. Precisou convidar outros alunos, eles foram na outra turma e convidaram surdos também. Então pra mim existe respeito entre eles, pra mim é a maior alegria que eu sinto, sabe, de ver o relacionamento deles de verdade. Acho que assim é um aprendizado pro resto da vida. (Entrevista. Rec.1-10/09/07)



Foto 1 – Abertura da Feira do Livro
Data: 14/10/07

A imagem à esquerda refere-se ao trabalho de dramatização mencionado pela professora. Foi um festival de contos e histórias infantis, que marcou a abertura da Feira do Livro ocorrida na própria escola. Nela aparecem, da esquerda para a direita: Milena, Karina (surdas), professora Yara e Esther (ouvinte).

Como destaca Victor (2007),

Ao se traçar e tentar encaminhar uma política inclusiva, objetiva-se oportunizar a educação para todos de forma democrática, apontando para a ampliação do acesso ao ensino público de qualidade, a garantia do direito à cidadania, a atenção à diversidade e o acolhimento às diferenças nos contextos educacionais (p. 76).

Contexto bilíngüe da escola pesquisada

A proposta educacional para o aluno surdo da turma em questão é a Classe de Educação Bilíngüe, que é composta por alunos surdos e ouvintes, atendidos por duas professoras em sala de aula, sendo uma regente e uma intérprete educacional, que estabelece o elo entre as duas línguas. Os alunos surdos retornam à escola em turno contrário ao do período de aula para atividades de reforço que é prestado pelas professoras do ACE, em local específico para acomodar alunos surdos. A sala possui uma série de recursos visuais voltados para desenvolvimento da linguagem na modalidade escrita.

Muito embora no conceito de bilingüismo seja a Libras a língua de instrução, isso não é o que está acontecendo no local desta pesquisa. A língua adotada como língua de instrução tem sido o português porque a turma é composta por alunos surdos e ouvintes. Para que houvesse uma verdadeira educação bilíngüe seria necessário que a língua de instrução para os surdos fosse a Libras.

A proposta bilíngüe inicialmente foi utilizada com as minorias lingüísticas para que estas tivessem acesso à língua majoritária de sua comunidade e à sua língua materna. No caso do surdo, o bilingüismo consiste na língua de sinais como língua de instrução e na língua portuguesa como segunda língua.

Segundo Favorito (2006), os defensores da educação bilíngüe lutam por um projeto educacional que tenha como finalidade principal ter a língua de sinais como primeira língua e como língua de instrução na escola, e a língua portuguesa como segunda língua.

A escola conta com todos os quesitos necessários para receber a denominação de Escola com Proposta Bilíngüe, segundo a “Orientação Pedagógica” (2006). Neste documento, não há a exigência do uso da Libras como língua de instrução. Diversos estudiosos do assunto como Quadros (1997), Ferreira Brito (2003), Skliar (1999) e Favorito (2006), dentre outros, destacam a necessidade de se ter a Libras como língua de instrução na proposta bilíngüe.

Conhecimento dos sujeitos acerca da proposta bilíngüe

Quadros (1997) destaca a necessidade de que toda a comunidade escolar conheça a proposta de educação bilíngüe e esteja preparada para orientar a família sobre a especificidade lingüística do surdo.

Para verificar se a comunidade escolar terá clareza do que seja uma proposta educacional bilíngüe, foram realizados entrevistas e questionários no sentido de se obter respostas para essa investigação.

Dos vinte e um estudantes que responderam ao questionário, quatro disseram não saber o que é educação bilíngüe. Dos demais se obteve uma uniformidade em relação às respostas, o que pode ser resultado da preparação que as professoras fizeram com os alunos no início do ano letivo. Os estudantes entendem que, para se caracterizar uma turma bilíngüe, seria necessário haver duas professoras em turmas de estudantes surdos e ouvintes, como demonstram as falas abaixo dos alunos ouvintes:

Aluno 1 - *É uma sala especial (referindo-se à classe bilíngüe) que tem alunos surdos e ouvintes, uma professora para traduzir para os surdos.*

Aluno 7 - *Sala que tem amigos surdos é **especial** porque tem alunos surdos.*

Aluno 15 - *Sala bilíngüe fala através de sinais e português, tem alfabeto digital, tem os números em Libras.*

Aluno 14 - *São dois tipos de alunos: ouvintes e surdos tem libras e uma professora para **ajudar** os surdos e outra para **ensinar** os ouvintes.*

Percebe-se que o fato mais observado pelos alunos é o de a turma contar com duas professoras, uma para atender surdos e outra para atender ouvintes. Esta é a noção que eles demonstram ter do que é uma classe bilíngüe. Também fica claro que a função de uma das professoras é a de **traduzir** para os surdos o conteúdo que é dado em português. Aparece também a palavra **especial** na fala do Aluno 7, fazendo referência aos surdos na sua condição de incluídos em uma sala de ouvintes “normais”.

Os alunos percebem que a sala deles é diferente porque tem recursos visuais que as outras não têm, como, por exemplo, o alfabeto datilológico, os números em Libras, cartazes e faixas com o conteúdo que está sendo trabalhado.

Destaca-se a fala do Aluno 15, que corrobora o pensamento corrente de que as pessoas com alguma deficiência não se desenvolvem como as demais ao dizer: “*uma professora para **ajudar** os surdos e outra para **ensinar** os ouvintes*”. Os surdos precisam de ajuda e não necessariamente de educação escolar, já os ouvintes freqüentam a escola para receberem os conteúdos escolares.

Do grupo de 15 professoras, todas responderam ao questionário e demonstraram conhecer a proposta bilíngüe. Este grupo é muito envolvido com a educação de surdos e está sempre estudando e discutindo acerca do tema. Quando perguntadas sobre a abordagem bilíngüe e sobre a situação da escola em que trabalham responderam:

Professora 3 - *A proposta bilíngüe consiste em colocar o surdo em contato com duas línguas, no caso Libras e o português escrito, sendo as mesmas trabalhadas em momentos distintos. Estamos caminhando para essa proposta.*

Professora 13 - *Na educação bilíngüe o surdo tem como primeira língua a Libras e o português como segunda língua. A escola oferece o aprendizado das duas línguas, mas ainda está em adaptação nesta proposta.*

Todas as professoras responderam à questão proposta o que demonstra que, entre elas, já existe uma discussão a respeito do assunto. Na fala das professoras, há destaque para a existência de duas línguas no contexto escolar e na fase de transição pela qual a

escola está passando para se adequar à proposta bilíngüe. No grupo de professoras, existe abertura para esta nova proposta e também preocupação quanto ao fato de esta abordagem ser ou não a mais adequada para atender com êxito os estudantes surdos. A fala da professora Ana (surda) deixa claro esta preocupação e ressalta que a história da educação de surdos passou por momentos de avanços e retrocessos; admite a necessidade de mudanças, mas tem medo de incorrer em erros como no passado, erros que trouxeram grande prejuízo educacional aos surdos. Veja o que ela argumenta:

Professora Ana (surda) - *A educação bilíngüe que acontece em minha escola é insuficiente, está em processo de construção. Eu defendo a educação bilíngüe em classes exclusivas de surdos, onde o professor regente que tem Libras possa trabalhar também o português escrito assim o aluno surdo das séries iniciais terá o português como segunda língua. É necessária uma nova visão de como ensinar e viver o bilingüismo sem incorrer nos erros já acontecidos na história.*

A posição da professora Ana alinha-se com o pensamento dos estudiosos surdos, como Stumpf (2007): “a educação desejável para o aluno surdo, pelo menos no ensino fundamental, é a da classe separada, considerando-se as particularidades da sua aprendizagem e de suas características cognitivas e lingüísticas” (p. 58). Essa defesa tem o objetivo de garantir que o aluno surdo, ao ser colocado em turmas inclusivas, tenha adquirido a língua de sinais, já que a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes, e é na escola onde ele aprende a língua de sinais. Em uma turma de ouvintes, as chances de a criança surda aprender Libras são reduzidas porque a língua de instrução é o português. O que se quer é que quando estas crianças forem incluídas em turmas de alunos ouvintes já tenham uma língua com a qual possam se comunicar.

Do grupo de quatro mães e de mais um pai dos que foram entrevistados, três afirmaram não ter idéia do que seja a proposta bilíngüe. Os que responderam demonstraram a desinformação e a confiança de que o melhor está sendo feito para os seus filhos. Observe o que se diz abaixo:

Mãe 1 - (mãe da Karina – aluna surda) - *Não entendo muito, mas sei que para minha filha foi maravilhoso.*

É importante destacar que esta aluna estava matriculada em uma turma regular no ano de 2005, ocasião em que foi reprovada. Chegou à escola pesquisada no ano de 2006 e foi matriculada em turma formada exclusivamente de estudantes surdos. A professora da

turma reavaliou a situação da aluna e promoveu-a para a terceira série. Continuou em turma de surdos, aprendeu Libras e seu desenvolvimento foi ótimo. Foi aprovada para a quarta série e transferida para uma classe bilíngüe no ano de 2007. Pode-se observar que a aprovação da mãe, no que diz respeito à proposta bilíngüe, deve-se ao fato do excelente desenvolvimento da sua filha ao ser colocada em um ambiente lingüístico favorável.

Nota-se também um desejo dos pais de que seus filhos “falem” e que sejam capazes de verbalizar seus pensamentos. A idéia de que a língua de sinais supre esta função ainda não é aceita porque a valorização social da fala oral é muito maior que a da língua de sinais. Segundo Santana (2007), “a dificuldade de lidar com outro tipo de linguagem que não seja a oral faz com que os interlocutores do surdo – inclusive os pais – se vejam diante de uma situação conflituosa da qual, muitas vezes, preferem se afastar” (p. 26).

A mãe 3, mesmo sabendo da surdez do seu filho, não descarta a possibilidade de comunicação por meio da oralidade, mesmo que seja ocupando o lugar de segunda língua. Veja a compreensão da mãe:

Mãe 3 - (mãe do Gilvan - aluno surdo) - *No caso do meu filho que é surdo entendo Libras como a primeira língua e a fala como segunda língua.*

A família sob o impacto da descoberta da surdez e o desconhecimento sobre as questões que envolvem o problema, tende a negá-la, exigindo, muitas vezes, que seu filho desenvolva a língua oral como as crianças ouvintes. Stumpf (2007) destaca que: “uma família ouvinte, bem orientada e que tenha acesso à aprendizagem da língua de sinais junto com sua criança, não vai necessitar de recursos extraordinários para dar-lhe uma boa educação” (p. 59). O desconhecimento impossibilita os pais de participarem do desenvolvimento de seus filhos e lutarem por uma educação que os atenda plenamente.

Atendimento Curricular Específico – ACE

Uma das propostas do ACE é a de desenvolver a linguagem escrita dentro dos parâmetros morfológicos, sintáticos e semânticos da língua portuguesa; promover, por meio de experiências diárias, a compreensão da estrutura da língua portuguesa. O trabalho para aquisição da Libras e sua estrutura lingüística no níveis morfossintático, semântico e pragmático é desenvolvido por uma professora surda.

O trabalho é desenvolvido durante as atividades escritas, utilizando-se da metodologia de ensino de português como segunda língua, usando diversas estratégias como: dramatização; confecção de livros produção de textos (frases, cartas, bilhetes, avisos, etc.); palavras cruzadas; caça-palavras; jogos e brincadeiras, usando vocabulário estudado; estudo das noções de verbos, por meio de jogos, usando corda, bola, peteca, vai-e-vem e outros instrumentos que identificam a ação desejada; utilização do computador como mais um instrumento pedagógico, para ampliação do português, por meio de jogos e atividades diversas, utilizando softwares: Turma da Mônica, Coelho sabido – Comunicar, História em Libras – Lucas sai de férias, Napoleão vai à escola, Turma do Chico Bento e outros.

No mês de setembro, trabalhou-se no projeto do ACE a história “*A cigarra e a formiga*” com o objetivo de se conhecer as profissões. Foram feitas várias atividades para explorar a escrita usando palavras da história (teatro, músicas, jogos, desenhos, redação). No ACE, toda a comunicação é feita em Libras e português escrito. Quando estão sendo atendidos os alunos com resíduo auditivo, as professoras usam também a o português oral. A professora que desenvolveu a atividade que será mostrada a seguir foi a professora Neide. Ela é fluente em Libras e tem vasta experiência com alfabetização de surdos.

O vídeo do qual foi extraído este protocolo é o de número 1, tem a duração de 45 minutos e a parte transcrita de quatro minutos. A legenda de transcrição do diálogo baseia-se no modelo proposto por Lacerda (1996)¹⁵

Protocolo 1

Data: 12/9/07

As crianças encontram-se sentadas em semicírculo, em banquetas coloridas, e apresenta-se a elas um quadro com letras e desenhos que ficam virados para o interior do quadro. A professora faz uma adaptação do jogo *Batalha Naval* com o objetivo de auxiliar a memorização e escrita das palavras, de acordo com a foto n. 1. Nessa atividade, as crianças não visualizam os desenhos nem as letras, que se encontram no verso dos cartões afixados no quadro. A professora chama um aluno de cada vez, pede-lhe que escolha um dos cartões que estejam localizados logo após as letras indicativas da primeira coluna. O

¹⁵ Legenda de transcrição: 1. (entre parênteses) – estão gestos ou comportamentos dos interlocutores; 2. /ENTRE BARRAS E EM LETRAS MAIÚSCULAS/ - estão os sinais da Libras, 3. “entre aspas e em *itálico*” – estão as falas entre os interlocutores.

aluno não sabe qual é o desenho retirado até que a professora o vire para que possa ser visto por todos. Milena é chamada à frente para tirar um cartão, apontando o desejado.



Este é o quadro utilizado pela professora para realizar o jogo “*Batalha Naval*”. Nessa imagem não foi possível visualizar o quadro por completo. A numeração das colunas vai de 0 a 10 e as linhas estão ordenadas de A - E.

Foto 2 – Batalha Naval
Data: 12/9/07

(A professora Nice mostra o desenho a todos os alunos, aproximando-se deles e pergunta a Milena):

1. P- / QUE É?/

(Milena olha a gravura e escreve no quadro a palavra **cozinha**).

Na verdade, o desenho se referia a uma mulher cozinhando. Como estavam trabalhando com as profissões, Milena deveria escrever **cozinheira** e não o local: **cozinha**.

(A professora volta a perguntar):

2. P. - /PESSOA/ FAZ ONDE?/

(Milena olha para a professora sorri e sinaliza)

3. Milena - /COZINHEIRA/.

(A professora sorri para Milena e sinaliza):

4. P. - /CERTO./

(Em seguida, pergunta):

5. P. - QUAL NÚMERO?/

Neste momento, a professora pede a Milena que sinalize o número correspondente a cada sílaba que compõe a palavra **cozinheira**. As colunas numeradas de 0 a 10 trazem cartões onde se encontram sílabas ou outros caracteres que dão sentido ao jogo. Portanto, Milena deverá escolher cartões que estejam na mesma linha da figura **cozinheira**, onde buscará descobrir a partir da indicação dos números relativos a cada coluna onde se encontram as sílabas desejadas. A cada

sílaba retirada, a professora mostra-a a aluna e coloca-a novamente no quadro com a face visível, demonstrando se houve o acerto ou não da aluna.

6. Milena - /DOIS/

7. P. - /CERTO/

(A professora pede a Milena que indique outros números).

8. Milena - /QUATRO/

9. P. - /CERTO/

(faz sinal de concordância, e a aluna segue com a seqüência de números).

10. Milena - /SEIS/

11. P. - /CERTO. POR QUE NÃO CINCO/?

Se Milena pedisse o número cinco erraria e sairia do jogo, ela já conhece as regras e sabe quais os números que correspondem às sílabas que formam a palavra **cozinheira**. No número cinco tem o desenho de uma bomba por isso ela não aceita a sugestão da professora de pedi-lo e sinaliza:

12. Milena - /BUM/

(A professora olha para professora pesquisadora e diz):

13. P. - "Sabe separar".

(Olha para Milena e sinaliza)

14. P. - /OUTRO NÚMERO/.

15. Milena - /OITO/

16. P. - /POR QUE NÃO SETE/?

(sorrindo)

(A professora propõe novamente outro número errado, Milena muito segura de si o recusa.)

17. Milena - / NÃO/ BUM/ (sorrindo)

Milena consegue achar todas as sílabas da palavra **cozinheira** sem errar, o que demonstra que ela sabe escrever a palavra. A professora pede que Milena formule e escreva uma frase usando a palavra **cozinheira**.

18. P. - /FRASE/

(Milena desenha uma linha.)

Milena não entende o comando e desenha uma linha no quadro.

(Olha para a professora.)

19. P. - /NÃO/ FAZER FRASE/.

20. Milena - /MULHER/?

(A professora balança a cabeça confirmando.)

21. Milena - (sinaliza a seguinte frase): /MAMÃE FAZ TRABALHO/.

A professora procura ampliá-la fazendo perguntas.

22. P. - /TRABALHO ONDE? O QUÊ? RUA? CASA/?

(Milena escreve: **A cozinheira faz comer**. Ela quer dizer **faz comida**).

23. P. - /COMER? CERTO/?

Milena olha para a professora e percebe por sua expressão corporal que a frase não está totalmente correta. (Milena apaga com a mão a palavra **comer** que havia escrito no quadro.)

Milena parece não conhecer a diferença entre as palavras comer e comida.

24. P. - /COMIDA. COMER COISA/.

(A professora procura explicar o sentido da palavra **comida** usando nomes de alimentos: arroz, banana e pão).

(Milena desiste da palavra **comida** e fica pensativa por alguns segundos).

25. P. - / QUÊ/?

Por ter dificuldades em compreender o sentido da palavra **comida**, Milena desiste de usá-la, mas demonstra ter entendido o seu significado quando usa a palavra **macarrão** em seu lugar.

(Milena tenta escrever **maçar (macarrão)**, faz sinal de /DIFÍCIL/).

A professora usa em seu trabalho a estratégia de colaboração entre os alunos, ou seja, quando um aluno tem dificuldades ela chama outro para ajudá-lo. Milena não estava conseguindo escrever a palavra **macarrão** corretamente, então a professora chama um colega para ajudá-la.

(A professora chama Bruno para ajudar Milena).

(Bruno posiciona-se perto de Milena; toca em seu braço para chamar sua atenção e digita lentamente as letras da palavra **macarrão** usando o alfabeto datilológico)¹⁶.

Milena olha para Bruno e vai escrevendo letra por letra, mas como a palavra é grande e ela precisa olhar para Bruno, voltar o olhar para o quadro e escrever a palavra, acaba incluindo o ç que não faz parte dela.

¹⁶ Cf. o conceito de alfabeto datilológico na página 69.

(Milena escreve **macarrção**).

(Bruno acompanha atentamente a escrita da colega e percebe que ela errou, acena para chamar sua atenção e digita a palavra outra vez).

Neste momento da interação percebemos claramente o andaime (BRUNER 1983; BORTONI-RICARDO 2006) fornecido pelo colega, que se propõe a auxiliá-la.

(Milena sorri para Bruno, olha novamente a digitação, volta o olhar para o quadro e apaga a letra que estava sobrando).

(Bruno olha a frase escrita no quadro e percebe que falta o ponto final; acena para Milena e pede-lhe que o coloque).

(Milena coloca o ponto final na frase e faz sinal agradecendo)

26. Milena: /OBRIGADA/.

27. Bruno - /DE NADA/.

Ao final da atividade, a frase construída por Milena foi a seguinte: **A cozinheira faz macarrão**.

Na linha 13 a professora Nice usa conceitos já adquiridos pela aluna para ajudá-la a avançar na aprendizagem (VYGOTSKY, 1987). Esta estratégia possibilita à aluna fazer relações entre o conhecimento já adquirido e o que ainda está em construção.

Nas linhas 19 e 20 a professora oferece à aluna pistas de contextualização (GUMPERZ, 2003, apud BORTONI-RICARDO E SOUSA, 2006), ajudando-a na compreensão do gênero da palavra cozinheira o que contribui para a escrita correta da frase.

Percebe-se, neste evento, a cumplicidade entre professora, aluna e colega no ensino-aprendizagem do “português-por-escrito” (GRANNIER, 2001). Em momento algum a professora mostrou sequer um olhar de reprovação para a aluna. Sua atitude, por várias vezes, foi sorrir para Milena. Em alguns momentos, para testar a segurança da aluna em relação àquele conteúdo, indicava pistas erradas. Vygotsky (1987) diz que para ensinar alguém, antes de tudo é necessário identificar seus motivos e de que, nas situações de aprendizagem, há sempre uma convergência entre pensamento e emoção. Milena em toda a interação demonstrou firmeza, não hesitou em manter os números escolhidos, manteve-se sempre sorridente e atenta às instruções da professora. Aceitou com tranqüilidade a ajuda do colega Bruno, sendo naquele momento, ele o alvo de sua atenção, revelando por ele o mesmo interesse que demonstrou pela ajuda da professora.

Oficina de Libras

A oficina de Libras é uma proposta da escola pesquisada, devido à dificuldade de comunicação entre os alunos surdos e suas famílias, fez-se necessário um trabalho que proporcionasse aos familiares um momento em que pudessem aprender a Língua de Sinais. Esse atendimento é feito por meio de encontro quinzenal com a professora Ana (surda), com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento de habilidades que favoreçam a comunicação entre os familiares e o surdo e criar um ambiente de comunicação harmônico em seus lares, facilitando o processo de ensino e aprendizagem. As atividades são ministradas, em encontros quinzenais de 40 minutos.

A professora Ana desenvolve também um trabalho de Libras com os alunos surdos atendendo à proposta bilíngüe que considera como ideal a aprendizagem da Libras com um falante natural da língua. Como diz Quadros (1997)

A presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens dentro de uma proposta bilíngüe. Primeiro, a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence à sua comunidade cultural, social, e lingüística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar a sua identidade. Segundo, essa criança começa a adquirir a sua língua natural (p.30).

Este atendimento é feito semanalmente com a duração de 50 minutos e visa à aprendizagem da Libras de forma natural, e toda a comunicação é feita em Libras. Os alunos gostam muito desta atividade e participam dando sua opinião. É emocionante ver como eles usam bem a Libras, como os pensamentos se transformam em sinais com desenvoltura e rapidez. Desse atendimento, somente os alunos surdos participam: é usada uma sala de aula comum onde a professora prepara as cadeiras formando um pequeno semicírculo. Os temas usados na aula são os mesmos usados no ACE. No exemplo que se segue, mostra-se como a professora Ana trabalhou a história da *Cinderela Surda*.

Protocolo 2

Data 21/03/07

Os alunos estão dispostos sentados em círculo. Em seguida, a professora Ana inicia a atividade contando a história da *Cinderela Surda*, em Libras e simultaneamente mostra as ilustrações em um álbum seriado. No momento em que relata a parte em que a mãe da Cinderela morreu, Gilvan interrompe e pergunta:

1. /MORREU /QUÊ/?

(A professora Ana diz (em sinais))

2. /NÃO SEI, HISTÓRIA NÃO FALA/.

(Gilvan conclui)

3. - /MORREU DO CORAÇÃO/.

(A professora diz em sinais)

4. /SURDO QUER SABER CADÊ MADRASTA, IRMÃS, COMO É ROUPA, CABELOS, SURDO QUER DETALHES/.

A professora destaca a necessidade de a literatura voltada para os surdos ter mais detalhes, argumentando que o seu vocabulário muitas vezes é restrito. Continua dizendo que o surdo se ampara bastante nos detalhes dos desenhos, do cenário, dos personagens.

Continuando a atividade ouve-se o depoimento de Gilvan, que conta um pouco da sua história de vida: ele era ouvinte e aos dois anos de idade teve meningite, ficou hospitalizado por mais de um mês e quando voltou para casa a mãe percebeu que havia algo de diferente, ele não falava mais e nem reagia aos sons. A mãe procurou ajuda médica e diagnosticou-se que Gilvan perdera a audição. Este fato mudou sua vida e a de sua família.

A professora também dá o seu depoimento, contando que seu pai morreria quando ela tinha apenas cinco anos e ela não compreendia a ausência do pai.

(Gilvan perguntou)

5. / CHOROU / PAI/ MORREU?/

(A professora respondeu)

6. /MUITO PEQUENA/ NÃO SABER/ MORTE/ DEPOIS CRESCI/ENTENDI/.

Observando o trecho destacado, podemos inferir que Gilvan relacionou os fatos da vida real, presentes, nos depoimentos dele e da professora com os fatos da história narrada: *A Cinderela Surda*. Ele deu sua opinião, demonstrou domínio do que estava sendo contado ao ligar a causa da morte da mãe de Cinderela com a morte de um tio, que havia falecido recentemente por problemas do coração. Ele fez ligação entre a história contada e sua própria história de vida.

Este exemplo é relevante porque destaca a importância da efetiva comunicação entre professora e alunos e aluno-aluno. Gilvan, além de dar sua opinião, fez perguntas, construiu e ampliou conhecimentos, satisfaz sua curiosidade. Demonstrou que entende e se faz entender usando uma língua efetiva que transmite com clareza os seus sentimentos. Ele pôde não só expressar entendimento mas expor seus sentimentos, colocar-se e perceber-se surdo em um mundo de ouvintes.

Projetos

Nessa escola, são matriculados alunos surdos e ouvintes. Em virtude disso, faz-se necessário, momentos comuns e diários de sociabilização com a participação de todos. Partindo de atividades que resgatam o respeito e a valorização do ser humano em suas diferenças, são promovidas atividades diversas para facilitar um relacionamento amigável entre os alunos. Entre essas atividades encontra-se o Projeto Valores.

Projeto Vivendo Valores

O projeto consiste em trabalhar Libras com toda a turma. Usando temas como: respeito, amizade, amor, solidariedade, preconceito, etc. a professora procura integrar os alunos usando como língua de instrução a Libras. Abaixo a transcrição de um episódio da aula.

Protocolo 3

Data: 21/05/07

A professora coloca os alunos surdos sentados próximos uns dos outros. Ela pergunta:

1. *Cadê os surdos? Sentem-se aqui.*

(Bruno disse:)

Eu não sou surdo.

Bruno tem resíduo auditivo e não gosta de ser chamado de surdo. Amanda ouve um pouco e quase não sabe Libras. A professora explica a importância da Libras para o surdo:

2. *P - A Libras é a 1ª língua do surdo, e o português escrito é a segunda língua.*

A professora fala sobre o respeito às diferenças, as dificuldades que os ouvintes também têm em relação à escrita. A professora, neste projeto, trabalha o respeito às diferenças e a tolerância. Ensina os alunos, surdos e ouvintes, as palavras básicas em Libras, para possibilitar a comunicação entre eles (nome, sexo, data de nascimento, cor dos olhos, cabelo, pele, o que eu gosto de fazer). Neste encontro fizeram o auto-retrato e escreveram sobre o que mais gostam de fazer.



Na imagem ao lado, da esquerda para a direita: Karina e Milena desenvolvem a atividade orientada em Libras pela professora. Fizeram o auto-retrato e escreveram o que mais gostam de fazer. A professora coleciona os trabalhos formando um caderno para que os próprios alunos possam observar seu desenvolvimento durante todo o ano letivo.

Foto 3 – Projeto ‘Vivendo Valores’

Data: 21/05/07

Reforço

Os estudantes surdos são atendidos pela professora intérprete em turno contrário, por um período de uma hora e trinta minutos, duas vezes por semana. Nesse atendimento, a professora trabalha somente com os estudantes surdos, revendo conteúdos que eles tiveram dificuldades e reforçando atividades que envolvem a escrita. Em alguns trabalhos feitos em sala, os estudantes surdos não conseguem terminar no mesmo tempo dos estudantes

ouvintes, por isso, nesse momento de reforço, esses trabalhos são retomados pela professora.

Durante a aula de reforço, a Libras é utilizada como língua de instrução e o português é usado na modalidade escrita. Esse espaço é utilizado também para que a professora trabalhe com os alunos o vocabulário novo que irá aparecer nas atividades que serão dadas durante a semana. Ao fazer o planejamento semanal, as professoras já destacam o vocabulário que ainda é desconhecido dos alunos, toma então esse vocabulário e trabalha de forma contextualizada para quando chegarem à sala de aula, eles já tenham a compreensão.

Episódio 1

Data: 14/09/07

Neste episódio a professora trabalhou com a reestruturação do texto: *O Joelho Juvenal*, de Ziraldo. A atividade tinha sido realizada com toda a turma. A professora observando os textos destes alunos, percebeu que eles não haviam compreendido bem a história, portanto resolveu retomar a atividade. Ela reconta a história “*O Joelho Juvenal*” para que os alunos a escrevam novamente. O vocabulário já havia sido trabalhado anteriormente com as crianças surdas.



Visualiza-se a professora Yara e os alunos Gilvan, Bruno e Milena, as alunas Amanda e Karina também estavam presentes, mas o ângulo do qual foi tirada a foto não as registrou. Yara estava trabalhando o texto “*O Joelho Juvenal*” em Libras com os alunos.

Foto 4 – Atividade de reforço

Data: 14/09/07

Projeto de leitura

O projeto de leitura permeou todo o ano letivo com atividades diversas. A culminância ocorreu no mês de novembro de 2007, com várias apresentações envolvendo

declamação de poemas, representações teatrais de obras literárias, apresentação de biografias dos autores lidos, paródias, danças etc.

A leitura e a escrita configuram-se como princípios essenciais na educação atual. A aprendizagem está ligada diretamente à capacidade que o aluno possui em ler e escrever, bem como toda uma compreensão do que está sendo lido. Essa é uma ação que não deve acontecer de forma mecânica, repetitiva, mas de maneira atrativa. Este projeto tem como finalidade introduzir hábitos de leitura, como fonte de expandir universo de idéias e compreensão de mundo.

Diante desse conhecimento, observa-se a importância da leitura no aprendizado da criança, a partir daí a necessidade de apresentar aos alunos o universo literário, trabalhando a importância da autonomia na leitura como forma de uma aprendizagem significativa. Como objetivos deste projeto, foram elencados os seguintes tópicos:

- **resgatar** valores sociais e culturais;
- **promover** debates relacionados ao tema;
- **trabalhar** com os principais autores brasileiros.
- **realizar** o cantinho da leitura;
- **organizar** exposições com as produções dos alunos;
- **realizar** ilustrações sobre os temas trabalhados;
- **trabalhar** com o manuseio de jornais, revistas e gibis;
- **realizar** jogos e brincadeiras;
- **criar** bingos diversos que abordem valores;
- **fazer** o uso da escrita produzindo textos;
- **trabalhar** as variações lingüísticas;
- **exibir** filmes baseados em literaturas;
- **trabalhar** a biografia de alguns autores brasileiros.



Trabalho realizado pelos alunos sobre a biografia da autora Lygia Bojunga. Os alunos fizeram leitura de livros da autora, e durante a feira do livro, apresentaram dramatizações, ilustrações e recontagem de histórias.

Foto 5 – No mundo dos livros
Data: 14/10/07

Comunicação entre surdos, família, professores e colegas na escola pesquisada

De acordo com Silva (2001), as dificuldades escolares enfrentadas pelos alunos surdos estão relacionadas às estruturas lingüísticas pouco desenvolvidas, devido à falta de acesso à língua oral, ou mesmo à língua de sinais, e isto repercute na sua educação de modo geral. A maioria das crianças surdas é filha de ouvintes e o grande problema entre eles é a comunicação.

Para tratar desta questão foram feitas entrevistas com os professores, pais e alunos ouvintes a fim de saber como eles se comunicam com os surdos. A pergunta proposta foi a seguinte: *Você tenta se comunicar com os surdos? Como?*

Os professores foram unânimes em responder que se comunicam por meio da primeira língua dos surdos, a Libras. Isso pode ser confirmado pelos registros das notas de campo em que a pesquisadora destaca o papel relevante da Libras. Na escola pesquisada existe a preocupação de utilizá-la em todos os eventos. Como exemplo, pode-se citar o relato do dia 16/03/2007, no qual a diretora, ao fazer a abertura do turno, diz aos alunos:

“agora fechem os olhos para fazermos a oração, menos os surdos porque os olhos são os ouvidos dos surdos.”

Os alunos ouvintes da turma pesquisada tiveram respostas variadas. Apesar de todos eles terem acesso ao Projeto VivendoValores, que trabalha a Libras como língua de instrução, o domínio que eles têm da língua de sinais não é suficiente para promover uma comunicação. Eles conseguem entender alguns sinais, esforçam-se para utilizá-los, mas a língua de sinais é uma língua completa e complexa, não é possível aprendê-la em pouco tempo.

Professora pesquisadora: Você tenta se comunicar com os surdos? Como?

Aluno 2 - *Sei um pouco de Libras. Com Milena converso em Libras e com os outros uso o português falando bem devagar.*

Aluno 3 *Converso, brinco, me dou bem com os colegas surdos. Converso mais com a Milena, quando ela não consegue entender peço ajuda da Karina. Não saber Libras atrapalha a conversa com os colegas surdos. Consigo ajudá-los nas tarefas com a Karina é mais fácil, ela conversa, usa a fala, com a Milena é mais difícil.*

Quando não sei o sinal pergunto a um dos colegas surdos. Às vezes, preciso de Libras e não sei.

Aluno 13 - *Comunico, sei um pouco de Libras e uso o alfabeto digital. Fico nervoso por não saber Libras, quando sento com um dos surdos tento ajudar. É tão difícil aprender Libras quanto o surdo aprender o português.*

No geral, os alunos ouvintes encontram formas alternativas de se comunicar com os surdos. Foi interessante observar o fato de eles conseguirem entender e serem entendidos, apesar de não dominarem a Libras. Isto não impediu que participassem de atividades em grupos formados por surdos e ouvintes. As professoras não formam grupos somente com surdos. Procuram deixá-los em dois grupos. Como são cinco alunos surdos na classe, elas colocam dois em um grupo e três em outro, para não impedi-los de conversarem em sinais com seus pares. Em várias notas de campo foram feitos registros sobre esse tipo de participação.

No grupo de pais, ocorreu maior diversidade de respostas:

Mãe da Amanda - *Me comunico através da fala. (Ela não sabe Libras).*

Mãe da Karina - *Eu não falo a língua de sinais, mas comunicamos muito bem porque ela ouve um pouco.*

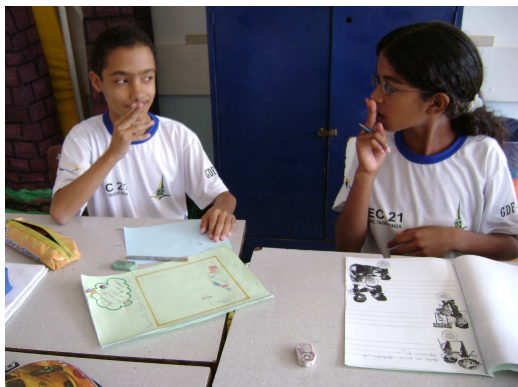
Mãe do Gilvan - *A comunicação é muito boa, meu filho faz leitura labial. Na Libras sou um pouco deficiente, apesar de me virar bem.*

Mãe da Milena – *Bem... uso um pouco de sinais, com ela falo normal como se ela não fosse surda.*

Pai do Bruno - *Uso a fala para conversar com ele. Procuro falar olhando para ele e bem devagar, tem dado certo. Ele sabe Libras, mas eu não sei.*

Com os pais, a situação é mais delicada, pois o filho usar uma língua diferente da usada pela família não é algo fácil de aceitar. Os pais, na sua totalidade, são pessoas humildes, com baixo nível de escolarização, tendo de enfrentar diariamente uma grande

jornada de trabalho para o sustento da família. O seu tempo para acompanhar a educação escolar dos filhos é escasso.



Bruno (surdo) e Vivian (ouvinte) interagindo em Libras no projeto “Vivendo Valores”. Bruno gosta de ensinar os sinais que já conhece da Libras aos outros colegas.

Foto 6 – Projeto ‘Vivendo Valores’: Interação em Libras
Data: 21/5/07

Estratégias pedagógicas

As professoras trabalharam a história “*Joelho Juvenal*” do autor Ziraldo. Para contá-la usaram como estratégia o teatro de varas. A professora regente fez o teatro e a professora intérprete fez a interpretação em Libras. A turma, apesar de ser uma quarta série, gostou muito da apresentação. Para que os alunos surdos pudessem ver os desenhos apresentados no teatro e ver a sinalização da professora, elas fizeram com que a apresentação fosse mais demorada. Assim a professora intérprete sinalizava e a professora regente permanecia com as varas por mais algum tempo até que as crianças pudessem olhar para os desenhos apresentados.

Depois de contada a história, as professoras fizeram a interpretação oral da mesma, queriam que os alunos entendessem bem a história para recontá-la por escrito.

Protocolo 4

Data: 11/09/07

O protocolo destacado refere-se à interação da professora intérprete (PI) com os alunos surdos na construção do texto. Dois alunos surdos, Gilvan e Milena, tiveram dificuldades no entendimento do texto. A professora pegou o livro com a história contada e foi ler no fundo da sala com eles. Gilvan e Milena lêem a história. A professora fica de pé atrás dos dois alunos e pergunta a Gilvan:

1 PI. - /BRINCAR, NADAR, QUE MAIS GOSTA FAZER?/ (A professora diz isso referindo-se ao *Joelho Juvenal*, personagem da história contada).

2 Gilvan - /VENTO/.

3 PI. - /VENTO QUE? O QUE VENTO FAZ AÍ?/

A professora procura ampliar o entendimento do aluno retirando dele as ações ocorridas na história.

4 Gilvan - /MENINO CORRENDO. /

5 PI. - /O QUE MAIS?/

(A professora está sempre atenta ao entendimento do aluno e procura tirar dele mais detalhes)

Percebe-se novamente aqui a estratégia de fornecimento de andaime (Bruner, 1993, Bortoni-Ricardo e Sousa, 2006) por parte da professora que procura dar pistas ao aluno a fim de que ele consiga lembrar-se de mais detalhes da história.

6 Gilvan - /PENSAR. /

7 PI. - /PENSA RÁPIDO. /

8 Gilvan - /CAIR./

9 PI. - /JOELHO FALA COM PÉ, O QUE FALA COM O PÉ?/

10 Gilvan - /CAIR/

Gilvan coloca as palavras descontextualizadas nos turnos de fala e a professora dá pistas de contextualização (GUMPERZ, 2003, *in* BORTONI-RICARDO e SOUSA, 2006) ajudando-o a reconstruir a história.

11 PI. - /CUIDADO PODE CAIR. ESCREVE/

(Milena acena chamando a atenção da professora, que volta o olhar para a aluna que aguarda.)

12 Milena - /PEDIR/ NOME/

(A professora digita a palavra **pedir**)

13 PI. - /JOELHO NÃO VÊ/ ESCURO/

14 Milena - /ESCURO/ NOME/

(A professora digita a palavra **escuro**)

(Milena começa a escrever a palavra **escuro**).

15. ESQUECI/ MUITO/

(A professora digita novamente).

16. PI. - /CERTO/JOELHO PEDE O QUÊ?/

17. Milena - /JANELA/ CALÇA/

Enquanto a professora atende Milena, Bruno pede ajuda acenando para a professora e pergunta:

18. Bruno - /COPIAR?/

19. PI. - /COPIAR NÃO. LEMBRAR/ ESCREVER. /

(Olha para Milena e pergunta:)

20. /AGORA?/

21. Milena - /OLHAR/ QUER OLHAR/

A professora afasta-se para olhar Aline em outro grupo. Milena sai de seu grupo e vai até a professora com o caderno na mão. Karina aproxima-se e faz perguntas à professora. Karina volta para seu lugar. (A professora volta-se para Milena, olha seu caderno e pergunta):

22. PI. - /SEMANA SANTA/ O QUE ACONTECE SEMANA SANTA?/ JOELHO CONVERSA PÉ/ PEDE CUIDADO CAIR. ENTENDEU?/CERTO.

(Karina sinaliza algo.)

(A professora vai para perto de Milena e Gilvan).

23. PI. - /O QUE O JOELHO CONVERSA/ COM QUEM/ QUERIA APRENDER CONVERSAR MENINO/PEDIR O QUÊ?/ JOELHO QUER CONVERSAR MENINO. /

Depois de orientar os alunos, (a professora vai para o fundo da sala. Gilvan sai de seu lugar, vai até a professora e mostra o texto que escreveu.)

24. PI. - / JOELHO NÃO TEM BERMUDA PORQUE AGORA ADULTO/ NÃO MENINO MAIS/ USA CALÇA/ JOELHO NÃO VÊ/ JOELHO PEDE PESSOA QUE FAZ CALÇA BURACO NA ALTURA JOELHO PARA VER COISAS. / ENTENDEU/CERTO/ ESCREVE./

A professora procura ampliar o texto com Gilvan, lembrando o que aconteceu na história. (Milena levanta do seu lugar, vai até a professora e mostra o caderno.)

25. PI. - / CERTO/ SEMANA IGUAL SEMANA/ SEMANA SANTA DEPOIS FÉRIAS. / (Milena digita a palavra **semana** e a professora digita a palavra **santa**) LEMBRA TEATRO SEMANA SANTA/ FÉRIAS/ MENINO CORRE MUITO/ JOELHO DÓI MUITO/ LEMBRA?/ ESCREVE CADERNO./

Neste momento da interação, aconteceu algo interessante. Ao falar sobre “semana santa” expressão que aparece na história, os alunos surdos não entenderam o significado de semana santa. Esta expressão é usada pelos católicos e compreende o período de uma semana entre a sexta-feira em que se celebra a morte de Jesus e o domingo em que se celebra sua ressurreição. Nesta semana é comum a intensificação das orações e procissões realizadas pelos fiéis. Na história, o joelho reclama porque está machucado e precisa se ajoelhar para rezar.

26. Milena - NÃO ENTENDER/ EXEMPLO/.

Milena não consegue entender e pede exemplo, a professora tenta explicar e Milena parece não entender, pois pertence à outra religião e essa expressão não faz parte de sua vivência. Por fim dá por encerrada esta questão e retoma a escrita.

27. PI. - /PROBLEMA JOELHO MACHUCADO/ DÓI AJOELHAR/ REZAR. / (Milena pede à professora o sinal da palavra “acontecer”, a professora faz o sinal e digita a palavra.)

28. Milena - /ACONTECEU DEPOIS FÉRIAS JOELHO?/

29. PI. - /MUITA DOR/ MACHUCADO/.

30. Milena - / MUITA DOR/MACHUCADO/

31. PI. - /PORQUE BRINCA E CAI NAS FÉRIAS/

(Gilvan sinaliza algo que não dá para entender e mostra o caderno à professora).

32. PI.- (voltando-se para Gilvan) VOCÊ LEMBRA SEMANA SANTA DEPOIS FÉRIAS MENINO AJOELHAR/ REZAR PROBLEMA PORQUE JOELHO MACHUCADO/ JOELHO MUITO MACHUCADO/ LEMBRA? ESCREVE.

(Milena aproxima-se novamente e pede a digitação da palavra **aconteceu**. Voltam para seus lugares e retomam a escrita.)

A professora, durante todo o episódio transcrito, procurou dar apoio lingüístico aos alunos. Em seis minutos de gravação ela recontou e retomou a história em Libras aos alunos o apoio necessário à escrita. De acordo com Brochado (2003), “o professor precisa conversar na língua de sinais sobre o que a leitura estará tratando. Isso não necessariamente implica ler o texto em sinais, mas sim conversar sobre o texto ou trazer o texto para dentro do contexto da sala de aula” (p.41).

O uso de pistas de contextualização (GUMPERZ, 2003, *in* BORTONI-RICARDO e SOUSA, 2006) foi outro fator de destaque neste protocolo. Observa-se que a professora usou expressões faciais, direção do olhar, sorrisos, franzir de sobrancelhas, para demonstrar aprovação ou desaprovação nas interações com os alunos. Pode-se ainda destacar os olhares encorajadores por meio dos quais a professora mantém contato positivo com os alunos. Percebe-se que eles não hesitaram em participar dos eventos e atividades propostos. Suas participações foram sempre naturais e nos seus rostos a expressão era da mais pura tranquilidade.

A produção escrita

Apresentamos abaixo amostra de textos dos alunos da turma pesquisada para uma melhor avaliação do ponto de desenvolvimento inicial de cada aluno, considerando suas especificidades, história de vida, relações com os colegas e as professoras, enfim sua inserção em uma escola inclusiva. Para relembrar o leitor acerca da condição de comunicação de cada aluno, trouxemos um quadro caracterizando cada um.

Quadro 3 – Grau de surdez dos alunos

Aluno	Idade	Grau de surdez	Comunicação
Aline	17 anos	Moderada bilateral	Língua oral (LO)
Karina	11 anos	Moderada bilateral	Libras + LO
Milena	11 anos	Severa bilateral	Libras
Bruno	13 anos	Profunda unilateral	Libras + LO
Gilvan	10 anos	Profunda bilateral	Libras + LO

Fonte: Dados retirados da ficha de matrícula dos alunos

Data: 21/03/07

Foram recolhidas amostras de textos variados, envolvendo diversas estratégias pedagógicas. Selecionamos dez textos, dois de cada aluno, que serão analisados buscando traços da fase de interlíngua em que se encontram, conforme define Brochado (2006). É importante informar que, por uma opção de análise, primeiro são analisados os textos dos alunos que se encontram na fase de interlíngua III e, posteriormente, os que se encontram na fase de interlíngua II. Entre as amostras, não foram encontrados textos com características da fase de interlíngua I.

Interlíngua III

A seguir, serão apresentados seis textos para análise, essas produções escritas se encaixam, segundo Brochado (2006), na fase de interlíngua III. Apresentam uso de elementos gramaticais da língua portuguesa, estruturas frasais na ordem direta do Português; emprego maior de palavras funcionais e com adequação (artigo, preposição, conjunção) e flexão dos verbos com consistência e maior adequação.

Foi necessário fazer a transcrição do texto, pois o material escaneado não apresenta boa visualização.

Episódio 2

Data: 05/03/07

As crianças estavam em fila no pátio interno. Às segundas-feiras, o Hino Nacional é cantado com os alunos ouvintes e interpretado em Libras para os surdos. Fomos para a sala de aula, as professoras cumprimentaram os alunos e deram andamento à atividade do dia: produção de texto.

As professoras usaram o trecho de uma manchete do jornal *Correio Braziliense* sobre trabalho infantil:

- 1- O que estas crianças estão fazendo?
- 2- Pelo rosto e olhar elas estão felizes?
- 3- Vocês conhecem alguma criança que trabalha?
- 4- Vocês já viram crianças trabalhando na rua?
- 5- Ajudar em casa é a mesma coisa que trabalho infantil?

As professoras explicaram o que é trabalho infantil, conversaram sobre o tema e tiraram as dúvidas dos alunos, mostraram fotos de crianças trabalhando em casas de

farinha, em carvoarias, vendendo doces na rua. No geral, os alunos demonstraram ter entendido bem a proposta do trabalho. A professora Rafaela que é regente procura falar devagar para que todos entendam (alguns dos alunos surdos fazem um pouco de leitura labial), a professora Iara faz a interpretação em Libras e responde as dúvidas dos alunos surdos.

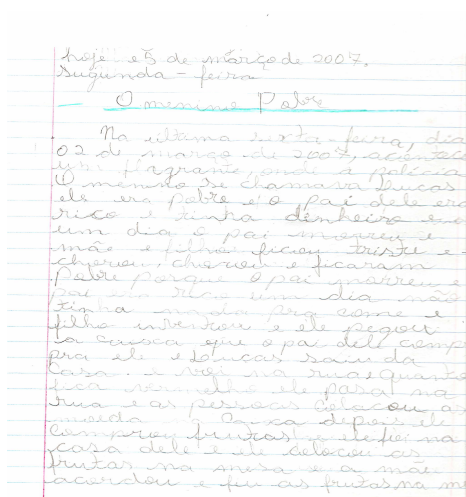


Imagem 1 – O menino pobre (Karina)

Transcrição: Texto da Imagem 1 (Karina)

O menino pobre

- L1 - O menino se chamava Lucas ele era pobre e o pai dele era rico e tinha **dinheiro** e
- L2 - um dia o pai morreu e mãe e filho ficou triste e chorou, chorou e ficaram pobre
- L3 - porque o pai morreu e pai era rico um dia não tinha nada pra comer e filho
- L4 - inventou e ele pegou a caixa que o pai que o pai dele comprou pra ele e Lucas saiu
- L5 - da casa e **foi** na rua e quando fica vermelho ele passa na rua e as pessoas colocou
- L6 - as moeda na caixa depois ele comprou frutas e ele foi na casa dele e ele colocou
- L7 - as frutas na mesa e a mãe acordou e **viu** as frutas na mesa e o filho e mãe comeu
- L8 - as frutas todinho e estavam de noite e eles dormiu na cama de manhã o filho foi
- L9 - trabalhar **todo** dia.

Quadro 4 – Análise do texto da imagem 1 (Karina)

Aspectos observados	Exemplos
Estruturas frasais na ordem direta do português	(...) O menino se chamava Lucas (...)
Emprego de uma quantidade maior de artigos e preposições nas estruturas frasais	(...) ele colocou as frutas na mesa e a mãe acordou e fiu as frutas na mesa e o filho e mãe comeu as frutas todinho e estavam de noite e eles dormiu na cama di (...) manha o filho foi trabalhar tosdio dia.
Flexão verbal	(...) ele pegou a caixa que o pai dele comprou (...)
Flexão nominal	(...) o filho foi trabalhar.
Emprego de verbos de ligação	(...) o pai dele era rico e tinha dinheiro (...)

Apesar de o texto ter sido construído com um único parágrafo, ter sido pontuado apenas com uma vírgula e um ponto final, a mensagem foi transmitida de maneira compreensível. O uso da pontuação adequada facilitaria a compreensão pelo leitor, mas mesmo assim percebe-se que Karina, em seu texto, demonstra ter competência comunicativa ao se fazer compreender. A pontuação, segundo Faria (2001), é vinculada à língua oral (entonação, ritmo etc.), o que exige do surdo a compreensão das regras de pontuação e a consciência da representação rítmica da fala, seja oral ou sinalizada, para fazer uso adequado da regra.

O texto de Karina apresenta a inversão de letras em apenas duas palavras: **invnetou** e **tosdo**. Faria (2001) afirma que o surdo aprende bem a ortografia por sua excelente capacidade visual e memoriza as palavras em sua globalidade e não a partir de sua estrutura fonética. Neste texto houve também, nas L5 e L7, a troca em **voi**, **fiu** e **quanto** e a omissão de letras em **dineiro** e **pasa**, o que pode ser justificado pelo fato de a aluna ter resíduo auditivo o que lhe dá condições de buscar pistas auditivas para auxiliar a sua escrita.

Destaca-se também nesse texto o conhecimento de mundo da aluna. Por sua produção, percebe-se que a educanda demonstra saberes acerca da morte (perda e sofrimento); associa a falta de recursos financeiros com a impossibilidade de comprar alimentos; e percebe o trabalho como forma de suprir as necessidades materiais.

A aluna mora longe e, para chegar até a escola, passa por vários locais onde é comum ver crianças vendendo coisas ou pedindo dinheiro quando o semáforo fecha. Em

seu texto a aluna evidencia o grau de associação que faz entre os saberes adquiridos na sua vivência e o conhecimento escolar.

O segundo texto a ser analisado é de Gilvan.

Na última sexta-feira dia 2 de março de 2007, aconteceu um flagrante, onde a polícia encontrou um menino trabalhando com carvão e levou para o trabalho da polícia o menino tem mãe e ele sumiu a mãe do menino e ligou para a mãe do menino e a polícia levou o menino para casa quase de noite de pois levou para a casa da mãe do menino e o menino ficou feliz e a mãe também ficou feliz o que aconteceu o menino não respeitava a mãe a mãe do menino bringava com ele e chorou ele foi embora e o homem achou ele o homem e o professor dele ele mandou para o menino fazer carvão ele fez carvão da mãe dele procurou ele na casa a mãe ligou para a polícia falou o meu filho sumiu foi embora depois a polícia foi procurar o menino e a mãe deu uma foto para a polícia a polícia encontrou o menino fazendo carvão guardou o menino e o homem ficou preso e o menino ficou com a mãe dele ele respeitava ela ajuda lavar a roupa e o pai se foi dele chegou ele ficou feliz.

Imagem 2 – O menino pobre (Gilvan)

Transcrição do texto da Imagem 2 (Gilvan)

Na última sexta-feira, dia 2 de março de 2007 aconteceu um flagrante, onde a polícia encontrou um menino trabalhando

- L1 - fazer carvão e levou para o trabalho da polícia o menino tem mãe e ele sumiu a
- L2 - polícia pensou e o número do telefone da mãe do menino e ligou para a mãe do
- L3 - menino e a polícia levou o menino para casa quase de noite de pois levou para
- L4 - casa da mãe do menino e o menino ficou feliz e a mãe também ficou feliz o
- L5 - que aconteceu o menino não respeitava a mãe a mãe do menino bringava com
- L6 - ele e chorou ele foi embora e o homem achou ele o homem e o professor dele
- L7 - ele mandou para o menino fazer carvão ele fez carvão da mãe dele procurou
- L8 - ele na casa a mãe ligou para a polícia falou o meu filho sumiu foi embora depois
- L9 - a polícia foi procurar o menino a mãe deu uma foto para a polícia a polícia em
- L10 - encontrou o menino fazendo carvão guardou o menino e o homem ficou preso e
- L11 - o menino ficou com a mãe dele ele respeitava ela ajuda lavar a roupa e o pai
- L12 - dele chegou ele ficou feliz.

Quadro 5 - Análise de texto da imagem 2 (Gilvan)

Aspectos observados	Exemplos
Estruturas frasais na ordem direta do português	(...) o menino tem mãe (...) (...) a policia levou o menino para casa (...)
Emprego maior de artigos e preposições	(...) a policia levou o menino para casa depois levou para casa da mãe do menino (...)
Flexão verbal	(...) o menino não respeitava a mãe a mãe do menino bringava (brigava) com ele (...)
Flexão nominal	(...) o menino ficou com a mãe dele (...)
Emprego de verbos de ligação	(...) o pai dele chegou ele ficou feliz.

O texto de Gilvan não apresenta sinais de pontuação nem parágrafos; foi escrito em bloco, o que dificulta o entendimento, ele não colocou título no texto. Apesar disso, conseguiu fazer-se entender, colocou suas idéias com propriedade e independência, relatou o fato e explicou ao leitor o motivo de o menino ter saído de casa: ... “o que aconteceu o menino não respeitava a mãe a mãe do menino **bringava** (brigava) com ele e chorou ele foi embora...” O aluno tem entendimento de que seu texto será lido por outra pessoa e fornece pistas para ser compreendido.

Gilvan tenta construir um diálogo no texto: (...) “a mãe ligou para a policia falou o me filho sumiu foi embora ...” Apesar de ainda não conseguir usar os sinais de pontuação necessários, faz uso dos elementos gramaticais da língua portuguesa. A palavra **carvao** aparece sem acentuação na primeira vez em que é usada, e a palavra **menno** sem a vogal; as palavras **de pois** e **em controu** aparecem separadas. Nas demais vezes em que aparecem no texto estão grafadas corretamente. Pode-se pensar que nos momentos anteriores tenha sido esquecimento por parte do aluno. Observa-se também que ocorre uso inadequado de letra na palavra **bringava** (brigava), ou seja, inserção de um **n** a mais.

Episódio 3

Data: 12/03/08

Produção de texto:

A professora apresenta um cartaz com desenhos de formigueiro, formigas, tamanduá, vegetação. Explora oralmente o cartaz, e a professora intérprete repassa as informações aos surdos. Os alunos surdos tiveram dificuldade em compreender a palavra

tamanduá, que não é uma palavra de sua vivência. A professora fez o sinal em Libras e em seguida escreveu a palavra no quadro. Gilvan chamou a professora e relatou em Libras a história que produziu. A professora aguarda que ele termine e solicita-lhe que agora ele a escreva em seu caderno. Ele põe-se a cumprir a tarefa e pede ajuda para escrever em português as palavras que tem dificuldade. Gilvan usa a Libras como língua de apoio e, quando vai escrever algo que tem dúvida, sinaliza a palavra para a professora. Milena também usa estratégia semelhante à de Gilvan. Procura a professora, conta a história em Libras e depois se debruça sobre o caderno e, aos poucos, as palavras vão formando frases e as frases formando parágrafos. Os alunos surdos são bem exigentes ao escrever seus textos. Sempre procuram a professora para saber se estão escrevendo corretamente, buscando usar a pontuação adequada. A seguir, são apresentados os textos deste episódio para serem analisados:

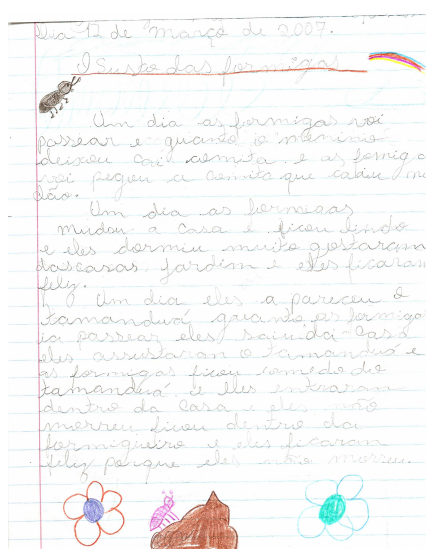


Imagem 3 – O susto das formigas (Karina)

Transcrição do texto da Imagem 3 (Karina)

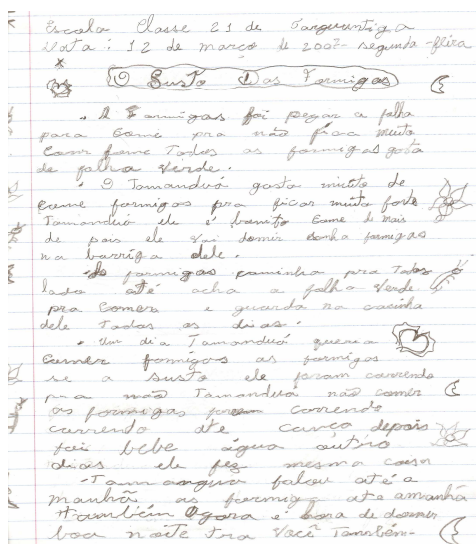
O Susto das formigas

- L1 - Um dia as formigas **vai** passear e quando o menino deixou cair **comita** e as formiga
 L2 - **vai** e pegou a **comita** que caiu no **chão**.
 L3 - Um dia as formigas mudou a casa e ficou lindo e eles dormiram muito gostaram
 L4 - das casas jardim eles ficaram feliz.
 L5 - Um dia eles apareceu o tamanduá **quanto** as formigas ia passear eles saiu da casa
 L6 - **eles assustaram** o tamanduá e as formigas ficou **comedo** do tamanduá e **eles**
 L7 - **entraram** dentro da casa e eles não morreu ficou dentro da formigueiro e **eles**
 L8 - **ficaram** feliz porque eles não morreu.

Quadro 6 - Análise do texto da imagem 3 (Karina)

Aspectos observados	Exemplos
Estruturas frasais na ordem direta do português	(...) o menino deixou cair comita (...)
Emprego de artigos e preposições	(...) eles saiu da casa eles assustaram o tamanduá (...)
Flexão verbal	eles dormiram muito gostaram das casas jardim eles ficaram feliz.
Flexão nominal	(...) eles assustaram o tamanduá e as formigas(...)
Emprego de verbos de ligação	(...) eles ficaram feliz (...)

Destaco que o título desse texto foi sugerido pelas professoras. Karina faz uso do ponto final e de parágrafos. Observa-se uma alternância no uso da ortografia, gênero e conjugação em seu texto. Em alguns momentos ela escreve corretamente, mas em outros apresenta erros. Pode-se inferir que a aluna está se adequando ao uso do português escrito e apóia-se na Libras para estruturar sua escrita. Este texto, assim como os demais, está mais próximo da estrutura do português do que da Libras. A aluna está se adequando a seu uso, e nessa fase é natural que ocorram trocas. Observa-se também que a aluna usa em seu texto expressões encontradas na literatura infantil, como, por exemplo, iniciar os parágrafos do texto com a expressão: “um dia”. Esse fato demonstra a importância do acesso a materiais escritos como auxílio para a produção escrita.

**Imagem 4**– O susto das formigas (Aline)

Transcrição do texto da Imagem 4 (Aline)

O Susto Das Formigas	
L1 -	As formigas foi pegar a folha para comer pra não ficar muito com fome todos as
L2 -	formigas gosta folha verde.
L3 -	O tamanduá gosta muito de comer formigas pra ficar muito forte tamanduá ele é
L4 -	bonito come de mais de pois ele vai dormir sonha formigas na barriga dele.
L5 -	As formigas caminha pra todos lado até acha a folha verde pra comer e guarda
L6 -	na casinha dele todos os dias.
L7 -	Um dia tamanduá queria comer formigas as formigas se a susto ele foram
L8 -	correndo pra não tamanduá não comer as formigas foram correndo correndo até
L9 -	cancã depois foi bebe água outro dias ele fez mesma coisa
L10 -	tamanguá falou até a manhã as formigas ate amanhã também agora é hora de
L11 -	dormir boa noite tra você também.

Quadro 7 – Análise do texto da imagem 4 (Aline)

Aspectos observados	Exemplos
Estruturas frasais na ordem direta do português	O tamanduá gosta muito de comer formigas (...)
Emprego de artigos e preposições	As formigas caminha pra todos lado até acha a folha verde pra comer (...)
Flexão verbal	Um dia tamanduá queria comer formigas (...)
Flexão nominal	(...) guarda na casinha dele todos os dias.
Emprego de verbos de ligação	(...) ele é bonito (...)

Verifica-se, no texto de Aline, o uso de parágrafos bem construídos e do ponto final. Nele ocorre algo semelhante ao que aconteceu no texto de Karina, como, por exemplo, a grafia correta de algumas palavras em um determinado trecho e em outro não. A aluna faz concordância nominal e verbal incorrendo em acertos e erros (*ele foram* - referindo-se às formigas). Observa-se também a alternância na grafia da palavra **tamanduá/tamanguá**. Aline não faz uso da Libras para se comunicar, mas, apesar disso, encontramos elementos muito semelhantes aos encontrados nos textos dos alunos que se comunicam através da Libras, como trocas no uso de artigos que definem o masculino e feminino, falta de conectivos e uso inadequado do plural. Aline tenta criar um diálogo, usa o travessão adequadamente, usa o ponto final e separa o texto em parágrafos. É criativa ao escrever que (...) “vai dormir sonha formigas na barriga dele...” fazendo alusão ao tamanduá que, após comer muitas formigas, acaba tendo pesadelo.

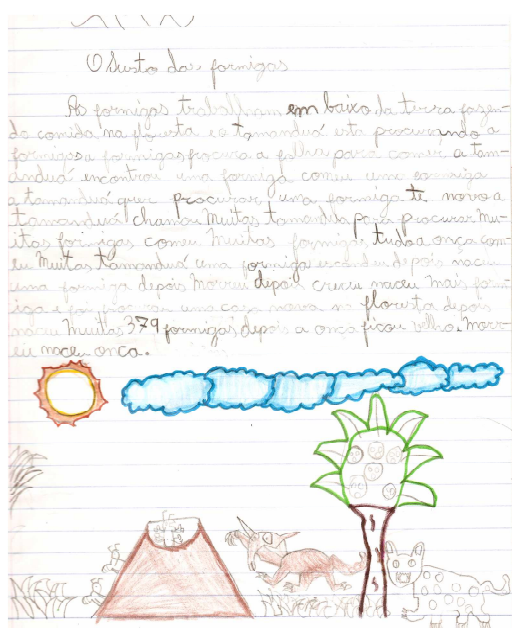


Imagem 5 – O susto das formigas (Gilvan)

Transcrição do texto da imagem 5 (Gilvan)

O susto das formigas

- L1 - As formigas trabalham em baixo da terra fazendo comida na floresta e o
 L2 - tamanduá esta procurando a formigas a formigas procura a folhas para comer a
 L3 - tamanduá encontrou uma formiga comeu uma formiga a tamanduá quer procurar
 L4 - uma formiga te novo a tamanduá chama muitas tamanduá para procurar muitas
 L5 - formigas comeu muitas formigas tudo a onça comeu muitas tamanduá uma
 L6 - formiga escondeu depois nasceu uma formiga depois morreu depois cresceu nasceu
 L7 - mais formiga e foi procurar uma casa nova na floresta depois nasceu muitas 379
 L8 - formigas depois a onça ficou velha e morreu nasceu onça.

Quadro 8 - Análise do texto da imagem 5 (Gilvan)

Aspectos observados	Exemplos
Estruturas frasais na ordem direta do português	(...) a tamanduá encontrou uma formiga (...)
Emprego de artigos e preposições	(...) as formigas trabalham em baixo da terra fazendo comida na floresta e o tamanduá esta procurando a formigas (...)
Flexão verbal	(...) a onça ficou velha e morreu nasceu onça (...)
Flexão nominal	(...) foi procurar uma casa nova na floresta (...)
Emprego de verbos de ligação	Não houve ocorrência

O texto de Gilvan é construído com parágrafo único e sem uso da pontuação. Entretanto, é um texto coerente, pois tem sentido, a mensagem é compreensível, apresenta

idéias inovadoras. Nesta produção, o aluno demonstra a sua capacidade de trazer para o texto escrito conhecimentos adquiridos em outros contextos, ou seja, mostra capacidade de transposição de conceitos para outras realidades.

Gilvan mostra conhecimento sobre o ciclo da cadeia alimentar ao escrever: (...) “o tamanduá esta procurando a formigas a formigas procura a folhas para comer... a onça comeu muitas tamanduá...” É importante ressaltar que a cadeia alimentar não faz parte do currículo de Ciências da 4ª série. Deduz-se que Gilvan trouxe este conhecimento de leituras ou de vivências anteriores.

Outro fato que merece destaque é a clareza com que o aluno apresenta neste texto sobre o ciclo da vida. Observe: (...) “depois nasceu uma formiga... depois cresceu nasceu mais formiga... depois nasceu muitas 379 formigas depois a onça ficou velha e morreu nasceu onça.” Veja como ele coloca com desenvoltura o nascimento, o crescimento, a reprodução e a morte dos seres vivos.

Gilvan comete erro ortográfico na palavra **naceu** (L6-L7-L8) todas as vezes em que a usou. Quando se refere, pela primeira vez, ao tamanduá, escreve fazendo corretamente a concordância de gênero (L1-L2). Nas demais ocorrências (L2-L3-L4-L5) tal concordância não aparece. Em algumas vezes faz concordância de número para designar formigas e em outras não (exemplos: L1-L2). Como vimos nos textos analisados acima, Gilvan tem uma produção com normas características de uma língua e outra (Libras e português escrito), tendo momentos de acerto e de erros.

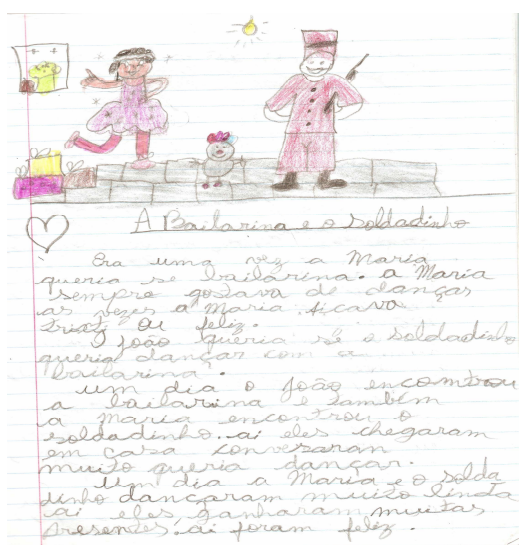


Imagem 6 – A bailarina e o soldadinho (Aline)

Transcrição do texto da imagem 6 (Aline)

A Bailarina e o soldadinho	
L1 -	Era uma vez a Maria queria se bailarina. a Maria sempre gostava de dançar as
L2 -	vezes a Maria ficava trixti ou feliz.
L3 -	O João queria se o soldadinho queria dançar com a bailarina.
L4 -	Um dia o João encontrou a bailarina e também a Maria encontrou o soldadinho ai
L5 -	eles chegaram em casa conversaram muito queria dançar.
L6 -	Um dia a Maria e o soldadinho dançaram muito linda ai eles, ganharam
L7 -	muitas presentes. ai foram feliz.

Quadro 9 – Análise do texto da imagem 6 (Aline)

Aspectos observados	Exemplos
Estruturas frasais na ordem direta do português	Um dia a Maria e o soldadinho dançaram muito (...)
Emprego maior de artigos e preposições	Era uma vez a Maria queria se bailarina. a Maria sempre gostava de dançar (...)
Flexão verbal	(...) eles chegaram em casa (...)
Flexão nominal	Um dia o João encontrou a bailarina (...)
Emprego de verbos de ligação	

Nessa produção, Aline deu um título à história, usou parágrafos e ponto final. Sua história tem sentido, é coerente, a organização do texto é clara e transmite bem a mensagem. Aline usou elementos característicos de contos infantis nas linhas L1 e L7 de seu texto. Não usou letra maiúscula no nome **João** (L3 e L4), mas usou no nome **Maria** (L1 e L6), o que demonstra que ela tem conhecimento do uso de letras maiúsculas. Houve erro ortográfico em L2, L4 e L5, erros esses que são de ordem visual. Esse texto apresenta mais características da gramática da língua portuguesa que da Libras. Aline está em uma fase avançada de aquisição da língua portuguesa escrita, classificada por Brochado (2006) como interlíngua III.

Interlíngua II

Os textos que serão apresentados abaixo para análise estão, segundo Brochado (2006), na fase de interlíngua II, pois apresentam as seguintes características: estrutura da frase ora com características da língua brasileira de sinais ora com características gramaticais do português; apresentam frases e palavras justapostas e ainda confusas, que não resultam em efeito de sentido comunicativo; emprego de verbos no infinitivo e também flexionados; emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos);

às vezes, emprego de verbos de ligação com correção; inserção de muitos elementos do português, numa sintaxe indefinida; muitas vezes, não se consegue entender o sentido do texto sem o conhecimento anterior da história ou do fato narrado. (p. 315)

Episódio 4

Data 26/03/07

A professora regente contou a história “*O pote rachado*”, e a professora intérprete interpretou-a para os surdos. Explorou-se em português oral a interpretação do texto, por meio das seguintes perguntas:

- Quem levava os potes?
- O que ele carregava nos potes?
- O que aconteceu do lado do pote rachado?
- O que vocês tiram de lição da estória?

Os alunos surdos tiveram dificuldades em entender o que é um **pote**. A professora mostrou o desenhou e fez associações com outros objetos como balde, filtro e jarra. Dessa forma, ajudou-os a compreender a palavra desconhecida para eles.

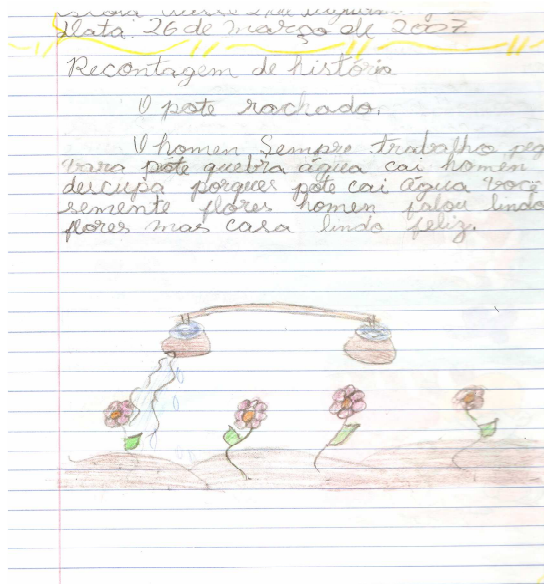


Imagem 7 – O pote rachado (Milena)

Transcrição do texto da imagem 7 (Milena)

O pote rachado
L1- O homen sempre trabalho pega vara pote quebra água cai homen descupa porque
L2 - pote cai água você semente flores homen falou lindo flores mas casa lindo feliz.

Quadro 10 – Análise do texto da imagem 7 (Milena)

Aspectos observados	Exemplos
Estruturas frasais ora com características de L1 ora com características de L2	O homen sempre trabalho (...) (...) homen falou (...)
Frases e palavras justapostas, confusas	O homen sempre trabalho pega vara pote quebra água cai (...)
Emprego de verbos no infinitivo e também flexionados	Falou, cai
Uso de algumas preposições nem sempre adequado	Não houve ocorrência
Emprego de palavras de conteúdo (substantivo, adjetivos e verbos)	Trabalho, pega, lindo
Emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham	O homen (...)

Nesse pequeno texto, Milena demonstra ter noção do uso do parágrafo e do ponto final. Apresenta pouco uso de artigos, preposições e conjunções; comete erro ortográfico na palavra **homen** e omissão de letra em **descupa**. Apresenta transição entre a L1 e L2, ora flexionando os verbos, ora não. Nesse texto, Milena flexionou todos os verbos, no entanto em alguns trechos a aluna flexionou-os faltando algumas letras. Não desenvolveu bem as idéias; o texto é de difícil compreensão, caso o leitor não tenha conhecimento da história contada anteriormente; usa poucos elementos da gramática da língua portuguesa. Entretanto, tenta uma estrutura com o uso de conjunções coordenativas (**porque** e **mas**), mas sem sucesso (porque equivale a pois).

Esse texto apresenta mais características gramaticais da Libras que da língua portuguesa, mostrando que Milena escreve, usando preferencialmente o conhecimento que tem da língua de sinais, mas perseguindo uma aproximação da escrita do português ao incluir na sua escrita elementos da língua alvo, que ainda não lhe são muito claros. O fato de não usar preposições é mais um indicador de que o aluno ainda não domina elementos de coesão da gramática da língua portuguesa.

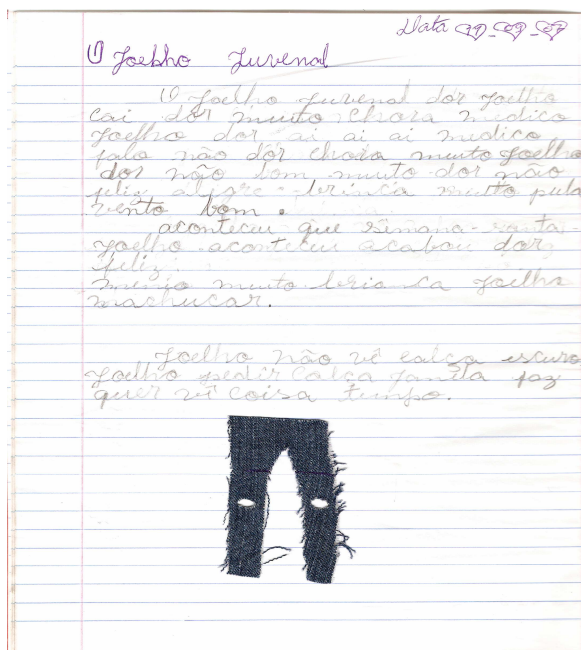


Imagem 8 – O Joelho Juvenal (Milena)

Transcrição do texto da imagem 8 (Milena)

O Joelho Juvenal

- L1 - O Joelho Juvenal dor **Joelho** cai dor muito chora muito **Joelho** dor não bom feliz
 L2- alegre brinca muito pula vento bom.
 L3 - Aconteceu que semana santa **Joelho** aconteceu acabou dor feliz.
 L4 - Menio muito brinca **Joelho** machucar.
 L5 - **Joelho** não vê calça escuro **Joelho** pedir calça janelas faz quer vê coisa tempo.

Quadro 11 – Análise do texto da imagem 8 (Milena)

Aspectos observados	Exemplos
Estruturas frasais ora com características de L1 ora com características de L2	Menio muito brinca Joelho não vê calça escuro
Frases e palavras justapostas, confusas	Aconteceu que semana santa Joelho aconteceu acabou dor feliz
Emprego de verbos no infinitivo e também flexionados	pedir, aconteceu
Uso de algumas preposições nem sempre adequado	Não houve ocorrência
Emprego de palavras de conteúdo (substantivo, adjetivos e verbos)	Joelho, escuro, faz
Emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham	O Joelho Juvenal

Nesse texto, Milena amplia um pouco mais as idéias e constrói o texto, usando três parágrafos. No que diz respeito à pontuação, utiliza apenas o ponto final. Destaca-se o uso da palavra **Joelho** sempre iniciando com letra maiúscula. Considerando-se a memória

visual de Milena, percebe-se que ela redige esse substantivo comum como se o mesmo fosse um substantivo próprio como Juvenal, ou seja, ela retoma o nome próprio Juvenal pela palavra Joelho. Ela faz coesão por substituição. Usa artigo apenas no título, que foi copiado da história original e o repete no primeiro parágrafo. Percebe-se que seu uso não foi consciente, o que deve ter havido foi apenas uma repetição. Ela omite a letra **n** na palavra **menio**, mas não incorreu em outros erros ortográficos. Flexionou alguns verbos e deixou outros no infinitivo. Em suma, o texto ainda é confuso e com pouca pontuação, dificultando o entendimento, com pouco uso de elementos gramaticais da língua portuguesa escrita. Observa-se ainda o uso inadequado de palavras, como na frase (...) “janela faz quer vê coisa tempo”.

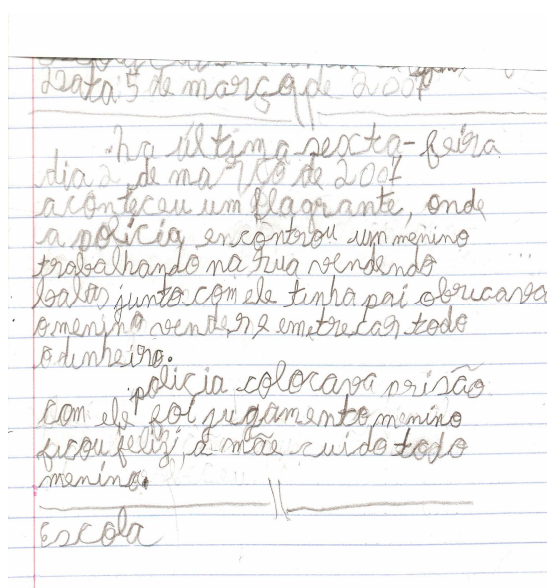


Imagem 9 – O menino pobre (Bruno)

Transcrição do texto da imagem 9 (Bruno)

Na última sexta-feira dia 2 de março de 2007 aconteceu um flagrante, onde a polícia encontrou um menino trabalhando

L1 - na rua vendendo balas junto com ele tinha pai obricava o menino vender e

L2 - entregar todo o dinheiro.

L3 - Polícia colocava prisão com ele foi jugamento menino ficou feliz, a mãe cuidou todo

L4 - menino.

Quadro 12 – Análise do texto da imagem 9 (Bruno)

Aspectos observados	Exemplos
Estruturas frasais ora com características de L1 ora com características de L2	Polícia colocava prisão com ele ...menino ficou feliz.
Frases e palavras justapostas, confusas	Polícia colocava prisão com ele foi jugamento menino ficou feliz
Emprego de verbos no infinitivo e também flexionados	Vender, ficou
Uso de algumas preposições nem sempre adequado	junto com (preposição) ele
Emprego de palavras de conteúdo (substantivo, adjetivos e verbos)	pai, ficou, feliz
Emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham	o dinheiro, a mãe

Nesse texto, Bruno não colocou o título, escreveu de forma sucinta, pontuou e fez parágrafo. Usou artigos, preposições e expressões gramaticais, embora os mesmos nem sempre sejam usados de forma adequada. Segundo Brochado (2006), a criança já tem consciência da existência de tais elementos, mas ainda tem dificuldades de usá-los corretamente. Parece haver a tentativa de usar tais elementos, pois Bruno faz algumas hipóteses e parece testá-las. Aparece no texto o uso da flexão verbal de forma adequada em alguns trechos, embora ele não mantenha o seu uso de forma consistente.

Brochado (2006) observa que parece haver uma confusão no uso da estrutura da Libras e da língua portuguesa. Para Bruno não estão bem claras as diferenças gramaticais dessas duas línguas. Observam-se erros de ortografia nas seguintes palavras: **obricava**, **entrecar** e **jugamento** (L1-L2-L3). Como o aluno tem resíduo auditivo, podemos pensar que o erro relaciona-se com a questão da sonoridade das palavras. Observa-se no texto do aluno o uso mais freqüente de artigos definidos e a presença da preposição **com** não encontrada nos textos anteriores.

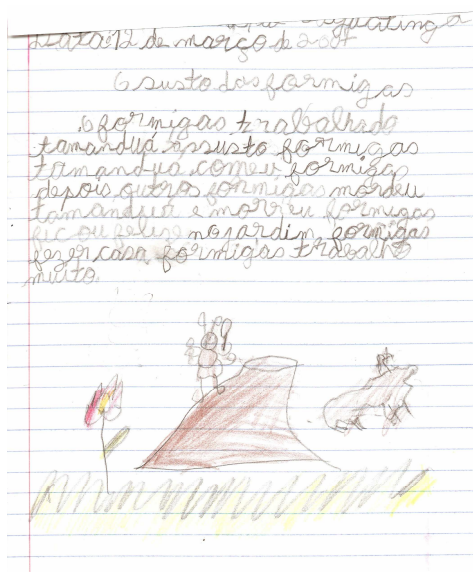


Imagem 10 – O susto das formigas (Bruno)

Transcrição do texto da imagem 10 (Bruno)

O susto das formigas

L1 - O formigas trabalhado tamanduá assusto formigas tamanduá comeu formigas

L2 - depois outros formigas mordeu tamanduá e morreu formigas ficou feliz no

L3 - jardim formigas fazer casa formigas trabalho muito.

Quadro 13 – Análise do texto da imagem 10 (Bruno)

Aspectos observados	Exemplos
Estruturas frasais ora com características de L1 ora com características de L2	tamanduá comeu formigas
Frases e palavras justapostas, confusas	formigas fazer casa formigas trabalho muito
Emprego de verbos no infinitivo e também flexionados	Fezer, mordeu
Uso de algumas preposições nem sempre adequado	formigas ficou feliz no (preposição) jardim
Emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham	O formigas

Nesse texto Bruno fez uso de um parágrafo curto, usou poucos artigos, preposições e conjunções. Comete erro ortográfico na escrita de duas palavras: **felize** (tentativa de aplicar a regra de plural), **fezer** (troca da vogal **a** pela vogal **e**). Conjugou alguns verbos com acerto e outros não, por isso o texto ficou confuso. Não há pontuação e observa-se um escasso uso de elementos gramaticais da língua portuguesa.

Atividades de letramento

A opção de selecionar os episódios que se seguem motivou-se pela intenção de demonstrar que as professoras preocupam-se com o letramento dos alunos em todas as atividades desenvolvidas. Procuram explorar as questões de leitura, compreensão e escrita em todas as áreas do conhecimento e não só nos momentos de trabalho específico com a língua portuguesa. Selecionamos três episódios para ilustrar.

Episódio 5 – Letramento em matemática

Data: 16/03/07

O evento inicia-se com as professoras procedendo à correção dos exercícios de matemática nos cadernos dos alunos. A professora regente aproveita para selecionar alguns exercícios para serem corrigidos no quadro.

A professora intérprete simultaneamente faz atendimento individualizado, tirando dúvidas dos alunos surdos e verificando a correção dos exercícios. A aluna Karina pede a ajuda da professora porque não compreendeu os comandos. Aline não esteve presente naquele dia. Bruno, Milena e Gilvan trabalharam com bastante independência. Milena termina a atividade, sai do lugar e toca no braço da professora Yara para chamá-la. Yara olha a atividade e faz sinal de certo para Milena. Gilvan termina a atividade e procura a professora Yara. Mesmo os alunos surdos podendo sentar-se ao lado dos ouvintes, tenho notado, ao longo das observações, que preferem sentar-se com os surdos e tendem a procurar a professora Yara (intérprete) para tirar suas dúvidas. A comunicação entre surdos e ouvintes ainda é tímida.

Os alunos surdos tiveram dificuldade para compreender determinados comandos, como no exemplo: **Arme as operações**. Eles não entenderam o significado da palavra **arme**.

Na questão:

As três parcelas de uma adição são:

- 4 unidades de milhar e 2 dezenas;
- 3 dúzias e **meia**.
- 2 unidades de milhar, 7 centenas e 5 dezenas.

Qual é a soma das três parcelas?

Os alunos surdos tiveram muita dificuldade para compreender o que estava sendo dito, e quando a professora Yara se aproximou para saber a que se devia tanta dificuldade, descobriu que eles entenderam a palavra **meia** como sendo meia de calçar e não no sentido de metade. Eles queriam saber o que a **meia** estava fazendo no problema. Yara aproveitou o momento para trabalhar os outros sentidos da palavra **meia**.

Nesse dia, Gilvan foi ao quadro pela primeira vez para resolver uma questão. Fez isso com desenvoltura e exatidão. Ao terminar, deu um largo sorriso, demonstrando satisfação por ter acertado. Nos momentos de participação dos alunos, as professoras valorizam e pedem aplausos.



Nesta foto temos a professora Yara com o aluno Gilvan, fazendo a interpretação de um problema de matemática. Ela acompanha o aluno até que o mesmo tenha compreensão do problema e possa resolvê-lo com sucesso.

Foto 7 – Letramento matemático
Data: 16/3/07

Episódio 6 – “Português-por-escrito”

Data: 21/03/07

Karina é chamada à frente pela professora, para iniciar uma atividade que consiste em tirar um desenho do quadro de pregas, em seguida, mostrá-lo aos demais colegas, fazer o sinal correspondente e escrever uma frase, também utilizando a palavra referente ao desenho.

Karina retira o desenho de um rei, sinaliza a palavra, escreve-a no quadro e forma a seguinte frase: “**rei tem castelo**”. Os colegas lêem a frase e percebem que está faltando o artigo. Logo sinalizam mostrando à Karina o que é preciso completar. Ela volta ao quadro e com as sugestões dos colegas reescreve: “**O rei tem um castelo**”.

A intervenção da professora, nesse episódio, foi mínima, mas a dos colegas foi significativa, pois à medida que Karina ia escrevendo os colegas tentavam ler, e ao perceberem a falta de alguns elementos, fornecem o andaime (Bruner, 1993; Bortoni-Ricardo e Sousa, 2006).

Em seguida, Aline é chamada pela professora e pega o desenho de uma casa. Usa o alfabeto datilológico para formar a palavra retirada. Aline não sabe Libras e tem dificuldades em fazer o sinal da palavra **casa**, por isso usa o alfabeto datilológico. Escreve a frase: "**casa é muito pequena**". Os colegas logo percebem a falta do artigo e novamente interferem para auxiliar Aline. Nesse momento, Bruno se levanta e mostra à Aline, apontando no quadro, a falta do artigo. Ela volta e escreve: "**A casa é muito pequena**"

Depois de Aline, é a vez de Bruno. Ele pega o desenho da rainha, sinaliza a palavra e começa a escrever a frase: "**A rainha mora um castelo**". Os colegas percebem o uso indevido do **um** e sinalizam mostrando ao colega o engano cometido. Bruno apaga e coloca **no** em lugar de **um**. Karina imediatamente questiona a professora, dizendo que se a rainha é mulher então deveria se usar **na** e não **no**. Ela age assim porque sua forma de racionar pauta-se em um paradigma diferente.

Chega a vez de Gilvan, que pega o desenho da fada. Faz o sinal, escreve no quadro e forma a frase: "**A fada tem mágica**." A professora intervém perguntando-lhe se a fada **tem** ou **faz** mágica. Este foi um momento de dúvidas: saber a diferença entre ter e fazer. Não foi muito fácil para ambos, aluno e professora. Ela tenta vários exemplos e aparentemente a questão foi encerrada.

A última palavra a ser retirada foi **princesa**. A professora pede que todos sinalizem e depois a escrevam no quadro. Karina escreve-a corretamente; Aline escreve **princesa**, Bruno escreve **princensa**, mas em seguida olha para a escrita dos colegas, percebe seu erro e refaz; Gilvan escreve **prinesa** e também olha para os outros, percebe o erro e refaz.

A professora pede agora que cada um escreva uma frase usando a palavra **princesa**. Bruno escreve: "**A princesa casou o príncipe**". A colega Karina percebe o erro e ajuda: "**A princesa casou com o príncipe**". O relevante nesse momento é observar um aluno surdo, como mais competente, ajudando outro colega surdo que ainda não domina completamente o uso de preposições.

Karina escreve: "A princesa e bonita". A professora intervém, pedindo-lhe que escreva uma frase mais completa. Karina escreve: "A princesa e bonita e mora no castelo". Gilvan percebe e alerta a colega quanto à falta de acento no verbo e ausência de ponto final. Karina volta a escrever: "A princesa é bonita e mora no castelo."

Gilvan escreve: "A princesa tem mãe no castelo", mas não coloca ponto final. Certamente foi um lapso porque ele conhece a regra, pois corrigiu Karina. A professora pede o ponto final e ele corrige a frase.

Aline escreve assim: "A princesa é tão feliz." A professora questiona o ponto usado por ela, lendo a frase em Libras, com expressão. Aline percebe e troca o ponto final por ponto de exclamação: "A princesa é tão feliz!" A estratégia da professora foi ler a frase com ênfase na expressão.



Bruno pega a palavra figura da rainha e procura a palavra correspondente ao desenho. Após pegar a palavra ele vai escrever uma frase no quadro usando a palavra correspondente ao desenho.

Foto 8 – Atividade de letramento em “português-por-escrito”
Data: 21/3/07

Episódio 7 – O desempenho dos alunos

Data: 29/05/2007

O evento é uma prova de matemática. A avaliação consta de quatro questões com três itens em cada. São questões envolvendo adição, subtração, divisão e multiplicação.

A cena inicia-se com a professora Yara orientando os alunos surdos em Libras e pedindo-lhes que leiam a prova mais de uma vez. Recomenda que, se a operação estiver difícil, eles podem fazer a tabuada na prova.

A questão 1 foi a seguinte: **O dobro de 48 menos a metade de 124**. Os alunos iniciam a leitura. Bruno e Karina têm dúvidas quanto aos conceitos de **dobro** e **metade**

que aparecem na questão 1 da avaliação. A professora os orienta em Libras. Destaca-se que as dúvidas aparecem por não entenderem o sentido de **dobro** e **metade**. A professora Yara vale-se de desenhos para que possam visualizar os conceitos. Na verdade, se eles já tivessem tais conceitos em mente teriam conseguido resolver a questão sem a ajuda da professora. Observa-se, portanto, uma falha no que diz respeito ao fornecimento de embasamento para a compreensão do significado de termos importantes.

Milena também confunde dobro e metade e pergunta à professora Yara se dobro é igual a “vezes” (referindo-se à multiplicação). Milena entende dobro e metade, mas a sua dificuldade é fazer divisão. Ela responde que sim. Segue atendendo individualmente todos os alunos, um a um, tirando-lhes as dúvidas de todas as questões. Quando os alunos surdos chegaram à questão 4, demonstram extremo cansaço, e a professora resolve deixar o restante da prova para o dia seguinte. Eles já não estavam conseguindo raciocinar. O episódio mostra o empenho e a sensibilidade da professora Yara. Ela trabalha na perspectiva de uma pedagogia sensível às necessidades do grupo que atende e acompanha.

Episódio 8 – Letramento em ciências

Data: 22/05/2007

A professora Rafaela propõe a leitura do texto do livro de Ciências, página 134, em que os alunos estudariam o sistema nervoso. A professora Yara faz a interpretação em Libras e pede aos alunos ouvintes que leiam em voz alta, respeitando a pontuação. São utilizados textos de ciências para trabalhar se, também, com o português.

Para Milena, que não usa a fala, a professora Yara pede-lhe que leia o texto e sinalize o que entendeu. Propõe questões escritas para que os alunos surdos possam ter melhor compreensão do conteúdo.

Os alunos surdos tinham recebido orientação para ler o texto “Sistema Nervoso” em casa e elaborar algumas questões sobre ele. Milena não entendeu as palavras: **preocupado** e **rosnando**. Para ajudá-la, a professora intérprete sentou-se ao seu lado e foi lendo o texto com ela, fornecendo pistas para a compreensão do significado das palavras dentro do texto.

Primeiras conclusões

Nos episódios de letramento apresentados anteriormente, observamos:

- A professora regente utiliza a oralidade e a professora intérprete utiliza a Libras e a leitura labial, conforme a necessidade de cada aluno.
- A posição das professoras em sala de aula varia durante as atividades desenvolvidas: quando estão explicando alguma coisa posicionam-se à frente da sala, mas no atendimento individualizado, movimentam-se de acordo com a solicitação dos alunos.
- Os alunos sentam-se em duplas ou em pequenos grupos, dependendo da atividade a ser realizada. São livres para escolher seus lugares e pares, entretanto as professoras pedem aos alunos surdos que sentem mais à frente e no centro da sala para que tenham melhor visão.
- Destaca-se que os alunos surdos observados têm internalizadas as formas dos sinais gráficos utilizados na escrita. Constata-se a predominância do aspecto visual na realização da tarefa e do apoio em Libras.
- Os alunos surdos que têm algum resíduo de audição apresentaram trocas de fonemas (t/d, v/f). A professora, em conversa informal, disse-me que esses alunos parecem ter mais dificuldades que os surdos profundos, pois ter um pouco de audição acaba por confundi-los no que diz respeito à grafia das palavras. Ou seja, o aluno que tem resíduo auditivo não se apóia unicamente em Libras, pois o fato de ouvir um pouco (resíduo) faz com que, na maioria das vezes, ele não distinga sons semelhantes, o que ocasiona as trocas de fonemas identificadas nos textos.
- Outra questão observada é que como a sala é composta por alunos surdos e ouvintes, a professora regente faz as explicações usando a oralidade. O aluno que tem resíduo auditivo acaba prestando atenção a ela e não à professora intérprete, com isso, não compreende bem nem uma nem outra.
- As professoras se interessam pelo processo de construção da escrita e valorizam o trabalho coletivo. Os alunos surdos demonstram independência conseguindo acompanhar a turma. A professora regente procura respeitar o ritmo de cada aluno, parando sempre que necessário.

- Os alunos surdos ajudam a professora e os colegas no uso de sinais. Uma das dificuldades levantadas pelas professoras é a questão do tempo para surdos e ouvintes porque, em determinadas situações, os surdos precisam de mais tempo para concluir as atividades
- Nas participações para responder perguntas ou tirar dúvidas, nota-se um profundo respeito dos alunos ouvintes em relação aos surdos. Eles fazem silêncio, esperam calmamente que o colega consiga se expressar. Não se percebe um olhar sequer de impaciência ou desaprovação em relação aos surdos, o que comumente acontece entre os ouvintes.
- As professoras incentivam a participação dos surdos, elogiam, dão apoio quando eles erram. Elas se aproximam de quem está sinalizando e, em seguida, passam a mensagem para toda a turma. Enfim, eles se sentem à vontade para participar. Alguns, como Bruno, Gilvan, Milena e Karina, participam mais que Aline, que, por timidez e por não usar Libras, participa bem menos.

Possibilidades e desafios de trabalho na classe bilíngüe

Em um diálogo com as professoras, discutiu-se sobre as possibilidades e desafios de trabalho em uma classe bilíngüe. Ao longo das observações realizadas durante o ano de 2007, foram recolhidas diversas sugestões das professoras da turma. No final do ano, a professora pesquisadora retomou o assunto, de posse das anotações anteriores e pediu mais sugestões. Fato interessante foi o fato de que as possibilidades e desafios levantados com as professoras durante a pesquisa, foram também verificados no trabalho de Kelman (2005a). Conseguimos reunir os seguintes tópicos:

Possibilidades

↑ Trabalho cooperativo entre os alunos

Durante o período de permanência em campo, a pesquisadora presenciou momentos de companheirismo, parceria e respeito às diferenças na turma pesquisada. As professoras conseguiram fazer um excelente trabalho com os alunos ouvintes. Apesar das diferenças na

participação e resolução de exercícios no quadro, nenhum aluno ouvinte fez reclamações, disse piadinhas ou demonstrou impaciência com os colegas surdos.

Veja o seguinte relato:

Bruno e vários outros alunos pedem à professora para ler uma parte do texto de ciências. Ela prontamente atende ao pedido de Bruno. Este inicia a leitura com lentidão e dificuldade, o som de sua voz é quase inaudível não sendo possível entender o que ele lê. No entanto, todos os alunos permanecem acompanhando a leitura sem reações negativas, com tranquilidade esperam que ele termine. Quando ele acaba a leitura a professora regente elogia a sua participação e faz um apanhado do que ele leu para que a turma possa entender (Nota de Campo, 26/03/07).

Stumpf (2007) lembra que “no caso dos surdos o atendimento complementar não substitui a participação plena em sala de aula com acesso a todos os conteúdos”.



Nesta foto visualiza-se a professora Rafaela e demais alunos aguardando que Bruno termine a leitura do parágrafo proposto.

Foto 9 – Letramento em Ciências
Data: 06/04/07

↑ **Mais exposição à língua escrita e ampliação do vocabulário**

Na turma bilíngüe, pode-se e deve-se trabalhar intensamente com o uso de materiais escritos. As professoras da classe pesquisada usam textos atuais e variados, exploram as situações de leitura e escrita em todas as disciplinas e não só nas aulas de português. Durante as observações a pesquisadora acompanhou o uso de textos poéticos, científicos, cartas, bilhetes, jornais, textos da internet, lendas, adivinhações, cartas enigmáticas, contos e etc. O tempo de trabalho com atividades que envolvem a língua escrita ocupa boa parte do planejamento escolar. Cronometrando este tempo, no decorrer

de uma semana (totalizando 20 horas de observação) registrou-se um total de 12 horas de trabalho com leitura e escrita.

De acordo com Brochado (2006), fatores externos influenciam na aquisição da escrita: “a competência do professor, adequação de metodologias e dos materiais didáticos, quantidade e qualidade de input da língua-alvo a que estão expostos os aprendizes” (p.313). Na turma pesquisada, as professoras têm preocupação em trabalhar das mais variadas formas fornecendo aos alunos condições de trabalhar com a língua escrita em contextos do mundo real.

Ainda segundo Brochado (2006):

Ouvir a fala não é a condição para aprender e usar uma língua. O que é fundamental para desencadear esse processo é a interação com um ambiente lingüístico adequado... Isso sugere que, para o cérebro dar entrada a regras gramaticais de uma língua, o que importa não é o som, o espaço ou a visão, mas a função lingüística. (p. 316 -317)

Portanto, o aluno surdo tem toda capacidade para aprender e desenvolver a língua escrita torna-se necessário que a escrita seja significativa para ele.



A professora Yara, em atendimento individual à aluna Milena, encontra-se desenvolvendo um trabalho com o uso de jornais. Milena faz a leitura silenciosa e, logo após, faz a sinalização para a professora demonstrando a compreensão do texto.

Foto 10 - Atividade de letramento – “português-por-escrito”
Data: 14/10/07

↑ Sociabilização entre surdos e ouvintes

Lacerda (2006) afirma que a dificuldade maior em uma turma inclusiva, está em ensinar uma cultura de colaboração entre alunos surdos e ouvintes, dando oportunidade de aprendizagem a todos. Se isso acontecer, todos os envolvidos podem ser beneficiados. No

caso da turma pesquisada, as professoras trabalham nesse sentido, e existe uma colaboração efetiva entre os alunos. Observe os depoimentos abaixo:

Aluno 3 (ouvinte) - *Acho interessante estudar com colegas surdos, aprender a respeitá-los, estou aprendendo libras com eles. Eles querem que agente aprenda libras para conversar.*

Aluno 6 (ouvinte) - *Gosto da turma, nunca tinha estudado com surdos e estou gostando. Quero aprender libras para poder me comunicar com os surdos.*

Agora a “fala” dos surdos em relação à turma e aos colegas ouvintes:

Milena: *Gosto de todos, ninguém despreza, são todos amigos.*

Karina: *Gosto da turma e das professoras, elas ajudam e eu aprendo português e matemática.*

Aline: *Gosto da turma, dos colegas, gosto de vir a escola.*

Gilvan: *Gosto dos amigos e da escola.*

Bruno: *Achei mais difícil este ano com colegas ouvintes que fazem barulho.*

Os depoimentos dos alunos ouvintes revelam que os alunos surdos são acolhidos pela classe, vistos com respeito e que contam com a amizade de vários companheiros, demonstra também a vontade dos mesmos em aprender Libras para se comunicarem melhor. No depoimento dos surdos sobre os ouvintes, reconhecem que eles são amigos e tentam como podem estabelecer uma comunicação básica, parece não se sentirem sozinhos e estão a todo o momento interagindo com os colegas através de sinais ou de bilhetes. Somente Bruno retoma a situação do ano anterior em que eles estavam em turmas exclusivas de surdos, como ouve um pouco, faz referência ao barulho da turma.



Nesta foto, os alunos Bruno e Milena estão realizando uma pesquisa em Ciências. O grupo é composto por eles e mais duas colegas ouvintes. É uma situação de colaboração em que os colegas mais competentes contribuem para a aprendizagem dos outros.

Foto 11 - Andaimagem

Data: 23/11/07

↑ Interação entre professoras e alunos

Ter duas professoras na turma possibilita um grau maior de interação e atendimento individualizado aos alunos. No nosso caso, as professoras estão o tempo todo entre as carteiras dos alunos, auxiliando-os na execução das tarefas. É dada a oportunidade de participação a todos, independentemente de sua condição de surdo ou ouvinte. Valorizar e incentivar a participação dos alunos também nas atividades extraclasse, como gincanas e festas aumenta a possibilidade de sucesso.



Nesta foto, visualiza-se a professora Rafaela com os alunos surdos e ouvintes, caracterizados de personagens de desenhos infantis, em gincana promovida pela escola.

Foto 12 – Gincana
Data: 02/06/07

Uma atmosfera de carinho e respeito pelo outro, tanto entre professoras e alunos quanto entre os próprios alunos resultará em um ambiente propício ao ensino-aprendizagem. Veja algumas falas dos alunos a respeito das professoras:

Aluno 2 (ouvinte) - *Gosto dos colegas da atenção das professoras. As professoras dão atenção para todos, ajudam a todos.*

Aluno 7 (ouvinte) - *Gosto das professoras elas atendem bem e se preocupam com surdos e ouvintes.*

Os alunos apontam o bom desempenho das professoras, que atendem com o mesmo desvelo os surdos e os ouvintes, ou seja, “*preocupam com surdos e ouvintes*”.

Nas observações feitas em sala de aula, esse fato foi constatado. Elas desenvolvem o trabalho sem divisão, muito embora seja a professora intérprete a mais solicitada pelos alunos surdos, porque a regente não é fluente em Libras.

↑ Comunicação

Para muitos alunos surdos a escola é o único lugar em que encontram pares que possibilitem uma comunicação, usando a língua de sinais, no caso dos alunos pesquisados todos são filhos de pais ouvintes e nenhum dos pais se comunica com o filho usando a língua de sinais. Segundo (STUMPF, 2007a), “o processo de humanização supõe a conversação com o outro” e, no caso dos surdos, essa conversação é acessível por meio da Libras.

Não é vã a luta da comunidade surda pela garantia do direito de o aluno surdo receber a educação escolar através da língua de sinais: “os surdos têm o direito de, na escola, poder atingir todos os níveis de escolarização e não ficarem limitados pela inacessibilidade a uma língua plena” (STUMPF, 2007a).

Na turma pesquisada, a língua de instrução é a língua portuguesa, mas graças ao esforço das professoras e a vontade dos alunos a participação destes nas interações comunicativas é tão intensa quanto a dos ouvintes. Em uma semana de aula totalizando 20 horas de observação registrou-se 5 horas de interação entre professoras e alunos em Libras.

Os alunos surdos que não se comunicam em Libras têm mais dificuldades como é o caso de Aline que não usa Libras. Sua oralidade é compreensível, mas, mesmo assim, ela não é muito participava. Ela não se identifica com os surdos nem com os ouvintes, fica em silêncio e as poucas participações são conseguidas pelo esforço das professoras.

Milena relata, na entrevista, a sua situação na relação familiar sem o uso da língua de sinais. A pesquisadora optou por reestruturar as frases sinalizadas por Milena para facilitar a compreensão do leitor, porém o sentido foi preservado:

“em casa uso gestos e mímicas, com minha irmã e com minha mãe faço leitura labial. Quando tem muitas pessoas conversando não entendo nada, confusão. Minha mãe fala que não precisa de Libras precisa só de leitura labial”.

A situação dos outros alunos não é muito diferente da vivida por Milena, a Libras se restringe à escola. O que se observa é que estes alunos ficam à margem das relações familiares, muito do que se passa em casa não é do conhecimento deles.



Foto 13 – Interpretação de Libras para o português oral
Data: 14/6/07

Milena (à esquerda) e Karina (à direita) apresentando trabalho de geografia em Libras, a professora Yara faz a interpretação para o português. O mapa foi colocado no quadro para possibilitar a visualização da apresentação. Normalmente, o trabalho com mapas é feito no chão da sala.



Foto 14 – Interpretação do português oral para Libras
Data: 14/6/07

Nesta foto, os alunos ouvintes estão apresentando trabalho de geografia. A professora Yara faz a interpretação, em Libras, para os alunos surdos do trabalho apresentado pelos ouvintes.

↑ Mais independência dos alunos surdos

A Classe bilíngüe favorece maior independência dos alunos surdos na realização das atividades. Apesar de contar com duas professoras, o trabalho delas é bastante pesado porque a turma é composta por 21 alunos. Nas classes especiais, esse número é bem menor. Portanto, a atenção fica dividida. Como o número de atividades propostas é bem grande, nem sempre as professoras podem atender de imediato ao chamado dos alunos. Pelas observações, a pesquisadora notou que os alunos procuram fazer as atividades e depois mostrar à professora para saber se está correto, eles só chamam a professora quando não conseguem fazer sozinhos ou com a ajuda do colega do lado.

Segundo Stumpf (2007b), o desenvolvimento dos alunos surdos é diferenciado, dependendo do tipo de atendimento que estão recebendo. Na escola especial para surdos apresentam atitude acomodada, sentem medo dos desafios do mundo ouvinte, sentem-se livres e a língua de sinais é rica. Na classe especial para surdos: são independentes, vêem que é possível vencer os desafios, aprendem a respeitar limites, são melhor preparados para entrar na inclusão social, convivem mais com as pessoas ouvintes que conhecem a Língua de Sinais, trabalham pouco a Língua de Sinais. De acordo com este estudo apresentado por Stumpf (2007b) na classe especial para surdos eles se desenvolvem mais em quase todos os aspectos, só apresentam desenvolvimento inferior na aprendizagem da Língua de Sinais, já que o convívio com surdos usuários da Libras é mais restrito.

Desafios apresentados pelas professoras

↔ Adequação curricular

A turma pesquisada é composta por cinco alunos surdos e dezesseis ouvintes. Os alunos ouvintes são maioria, a língua de instrução é a língua portuguesa. O currículo usado é o Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal – Ensino Fundamental 1ª a 4ª série.

Considerando-se as informações acima, um dos desafios apontados pelas professoras refere-se a como lidar com duas realidades tão distintas, como trabalhar de forma a não deixar nenhuma parte prejudicada. Se trabalharem no ritmo dos ouvintes, os surdos perdem, já que precisam de mais tempo para se apropriar do vocabulário ainda desconhecido, lembrando ainda que estes grupos não são homogêneos, pois no grupo dos surdos há alunos que conhecem pouco a Libras, outros que não a conhecem; uns que dominam a língua portuguesa, outros não; uns se reconhecem surdos, outros negam. Se trabalharem no ritmo dos surdos, os ouvintes ficam prejudicados por não verem todo o conteúdo proposto.

Para Skliar (2005), o currículo usado para os surdos é: “o currículo para os ouvintes, multiplicado por dois ou por três do tempo planejado na escola regular, que reflete a fórmula pela qual os surdos são, proporcionalmente, a metade ou a terça parte dos ouvintes.” (p. 17)

“O currículo a ser desenvolvido é o das diretrizes curriculares nacionais para as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica: educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional” (BRASIL, 2001, p. 57). Caso o aluno não tenha condições de acompanhar este currículo abre-se a possibilidade de lhe proporcionar um currículo funcional para atender às necessidades práticas da vida.

“A estrutura do currículo, de modo a atender alunos com necessidades educacionais especiais, deve observar: flexibilização e adaptação curriculares quando necessário nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação e ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2006, p. 28).

A Lei determina que não se fuja completamente do currículo básico, mas abre possibilidades de adequação de acordo com a necessidade dos alunos, o problema é fazer isto em uma turma mista, como é o caso da turma pesquisada.

⇔ **Alunos com resíduo auditivo**

Na turma em questão quatro, dos cinco, alunos têm resíduo auditivo em maior ou menor grau. De acordo com Botelho (2005), “os adeptos da idéia da relevância das perdas auditivas para a proposição de modelos educacionais ou para a diferenciação dos resultados pedagógicos desconhecem completamente o fato de que os surdos se orientam a partir da visão, ainda que com seus restos auditivos, maiores ou menores, façam uso de pistas acústicas” (p.14).

Este fato foi constatado na turma pesquisada. Os alunos surdos, independente do grau da perda auditiva, buscam pistas visuais. O problema percebido na turma está exemplificado no trecho abaixo:

Constata-se a predominância do aspecto visual na realização da tarefa e do apoio na Libras. Os alunos surdos, que têm algum resíduo de audição, nessa atividade, apresentaram trocas de fonemas (t/d, p/b, g/q). A professora, em conversa informal, disse que esses alunos parecem ter mais dificuldades que os surdos profundos, pois ter um pouco de audição acaba por confundi-los no que diz respeito à grafia das palavras. Ou seja, o aluno que tem resíduo auditivo não se apóia unicamente em Libras, pois o fato de ouvir muito pouco (resíduo) faz com que, na maioria das vezes, ele não distinga os sons semelhantes, o que ocasiona as trocas de fonemas

identificadas nos textos. Outra questão observada é que, como a sala é composta por alunos surdos e ouvintes, a professora regente faz as explicações, usando a oralidade, o aluno que tem resíduos auditivos acaba prestando atenção a ela e não à professora intérprete, com isso, não compreende bem nem uma nem outra. (Nota de Campo, 02/03/07).

Situação semelhante ocorreu no dia 26/3/07. A professora intérprete esteve sempre atenta ao olhar dos alunos. Quando percebe que estão olhando para ela, a professora regente procura saber se estão entendendo:

Bruno e Aline que têm resíduo auditivo prestam mais atenção à professora regente, a professora interprete está sempre perguntando se eles estão entendendo. (Nota de Campo, 26/03/07)

⇔ **Alunos surdos que não sabem Libras**

Nessa turma, os alunos surdos apresentam diferentes estágios da aquisição da Libras. Gilvan, Milena e Karina demonstram estar em estágio mais avançado, conforme observamos abaixo:

Milena e Karina hoje estão sentadas lado a lado, Karina usa Libras e a fala, Milena usa Libras, as duas são as que melhor se comunicam em Libras. Gilvan levanta e vai conversar com elas. Tenho observado que os três estão sempre juntos e se comunicando em Libras há uma certa cumplicidade entre eles, estão sempre se ajudando e nunca os vi chateados uns com os outros. (Nota de Campo, 23/04/07).

Bruno está aprendendo Libras e a usa com bastante propriedade, mesmo não tendo com quem se comunicar nessa língua fora da escola. O seu desenvolvimento é muito bom para quem só utiliza a língua de sinais na escola, conforme relato:

Enfim, os alunos surdos se sentem à vontade para participar das atividades que envolvem comunicação porque as professoras incentivam a usarem a Língua de Sinais. Em todas as observações, há registros de suas participações, alguns como

Bruno, Gilvan, Milena e Karina participam mais. Aline é tímida e não sabe Libras, o que tem dificultado sua participação. Ela usa bem a fala, mas a compreensão do que é ouvido parece não ser a ideal, portanto participa bem menos. (Nota de Campo, 22/5/2007)

Aline, na aquisição da Libras, é a que demonstra ter menos conhecimento. Estudava em escola regular e não teve acesso à Libras, isto dificulta sua participação nas atividades. Durante as observações Aline esteve sempre retraída e no convívio com os colegas se mostrou muito reservada. Realiza as atividades propostas e procura as professoras sempre que sente necessidade, as professoras tentam fazer com que ela interaja mais com a turma.

↔ **Material para visualização**

Outro desafio apresentado pelas professoras foi o material a ser utilizado com os alunos surdos. Sabe-se da importância de se trabalhar com o apoio de materiais concretos para o processo de aprendizagem. Com o aluno surdo, isso é mais urgente ainda porque ele não conta com a audição. Dessa forma, o apoio pedagógico visual é bastante relevante.

Outros problemas apresentados pelas professoras foram os seguintes: (1) a confecção desse material; (2) a maioria das escolas não recebe material de apoio pedagógico; (3) o horário da coordenação é ocupado com a preparação das aulas, leituras, preparação de exercícios e avaliações e não sobra tempo para a confecção de materiais de apoio visual; (4) a preparação desses materiais requer tempo e pesquisa.

Segundo Quadros (2006), “muitos desses recursos não estão aí, prontos para serem adquiridos, precisam ser confeccionados, precisam ser criados. É muito comum encontrar professores angustiados com esta ‘falta de material’”.

Materiais como fichário, jogo da forca, dicionário Libras/Português, histórias em seqüência, caixa de gravuras, jogos de memória, quebra-cabeças etc. fazem a diferença quando se trata do trabalho com crianças, especialmente com as crianças surdas.



Foto 15 – Mural de gramática – “português-por-escrito”

Data: 09/5/07

A foto ao lado mostra cartazes com o conteúdo de português (gramática). Todos os conteúdos desenvolvidos **devem ser** apresentados em cartazes para que os alunos visualizem e fixem o conteúdo.

↔ Diferentes tempos para realização das atividades

Tardif e Lessard (2005) fazem uma reflexão sobre o tempo escolar: “é constituído, inicialmente, por um *continuum* objetivo, mensurável, quantificável, administrável. Mas, em seguida, ele é repartido, planejado, ritmado de acordo com avaliações, ciclos regulares, repetitivos. (p.75)”. Essa divisão temporal exige muito de alunos e professores, pois, obriga-os a seguir um tempo coletivo que não leva em conta o ritmo diferenciado de aprendizagem dos alunos. Coloca-os diante de um mundo medido no qual a aprendizagem tem dia e hora para acontecer. Esse tempo escolar tem conseqüências graves para o futuro do aluno, faltas, atrasos, notas baixas se acumulam e passam a contar para o sucesso ou fracasso futuro dos alunos.

As professoras destacam a necessidade de mais tempo, que o dado aos ouvintes, para que os alunos surdos consigam realizar as atividades. A pesquisadora destaca que, quando esse tempo lhes é concedido, o que geralmente acontece, os trabalhos são feitos com maior número de acertos. A necessidade de mais tempo para a realização das atividades deve-se ao fato de os alunos precisarem, muitas vezes, apreender o sentido das palavras conforme trecho do Diário de Campo:

Hoje (29/05/07), os alunos vão fazer avaliação de matemática. A professora entrega a avaliação faz as orientações em Libras, pede leiam mais de uma vez antes de tentarem responder. A avaliação é composta de quatro questões com três itens em cada questão. Os alunos iniciam a leitura da avaliação, sento-me perto dos

alunos surdos e acompanho o desenvolvimento das questões. Começam as dúvidas, eles têm dificuldades em compreender o sentido de palavras como meio e metade, triplo e quádruplo. A professora precisa atender individualmente e isto demanda um bom tempo. Os alunos ouvintes começam a entregar as avaliações e os alunos surdos estão com praticamente metade da avaliação sem fazer. Percebo que já estão cansados e começam a errar até o que já sabem fazer. A professora intérprete fala (dirigindo-se a mim):

-Não dá mais, eles estão muito cansados. Eles precisam de tempo para apropriar do vocabulário. Chega, vamos terminar amanhã.

Fala com os alunos em Libras que eles vão terminar a avaliação no outro dia. O olhar é de alívio, percebe-se claramente que eles não conseguem mais.

⇔ Equipe para atendimento específico às turmas bilíngües

As professoras levantam a questão do acompanhamento aos alunos surdos dentro da Classe Bilíngüe, em entrevista do dia 11/11/07:

Professora Yara: *Até hoje (novembro/2007), ainda não houve uma preocupação com a turma em hora nenhuma. Estamos sozinhas com relação à turma, sozinhas em tudo, pras adaptações, pras idéias novas, pro material que se precisa, a gente tenta buscar em todos os lugares, mas não tem ninguém pra apoiar não, nem na escola nem fora dela.*

Professora Rafaela: *o que que acontece no início do ano, né, quando surgiram as dúvidas, expectativas e tudo mais, a gente pediu socorro mesmo, a pessoa responsável apareceu na escola, sabe... mas, assim depois não teve aquele contato caloroso até mesmo com os alunos. Não entrou na sala, sabe. Acho que pra ser itinerante, sabe, tem que conhecer os professores, os alunos, tem que conhecer os problemas, saber como está funcionando. O que eu sinto é um trabalho isolado, eu regente, a intérprete sabe se virando. Muitas vezes pedimos ajuda às colegas, que por boa vontade ajudam, e depois acabou.... É a gente e pronto.*

As professoras fizeram um desabafo em relação ao apoio que deveriam ter tido e que com certeza iria contribuir para um trabalho de melhor qualidade e com menos angústia. No início do ano letivo, na escolha de turmas, houve certa resistência das professoras, com mais tempo de serviço, em pegar a turma em questão. Era um trabalho novo e que iria exigir a presença de duas professoras na mesma sala de aula. As

professoras Yara e Rafaela aceitaram o desafio, contando que iriam receber o apoio necessário para desenvolver um bom trabalho. O depoimento das professoras revela que não foi isso que ocorreu, pois se não fosse a garra e a boa vontade com que elas enfrentaram os desafios, não estaríamos testemunhando tão bons resultados.

⇔ **Formação continuada do professor**

A formação continuada foi outro item levantado pelas professoras. Vários estudiosos têm ressaltado a importância dessa formação para o crescimento do professor. Bergmann (*apud* QUADROS, 1997) descreve o trabalho com surdos na Dinamarca, que apresenta:

grande preocupação com a formação dos profissionais diante da importância da Língua de sinais para o funcionamento de uma escola bilíngüe. Todos os professores devem dominar a língua de sinais. A formação dos professores ouvintes inclui cursos de língua de sinais com ênfase comunicativa de 510 a 580 horas. A formação de professores de Língua de sinais inclui mais um curso de 170 horas (p. 82)

Quadros (1997) lembra que para a implantação de uma proposta bilíngüe no Brasil é necessário um trabalho que comece pela abertura de espaços para os profissionais surdos e formação dos próprios professores quanto a Libras. Vejamos o que dizem as professoras sobre sua formação continuada:

Professora Rafaela: *nenhuma, nenhuma! Eu tive a formação do ano anterior em Libras, este ano deixou muito a desejar, a escola assim por já ter tido turma bilíngüe, o apoio foi pouquíssimo, sabe, alguns colegas se prontificaram, né, a ajudar, né, em dar apoio, né, as vezes que a gente precisou a ajuda foi pouquíssima, até mesmo da equipe responsável pelo ensino especial.*

Professora Yara: *não, não é oferecido e mesmo você indo atrás é difícil de encontrar porque as instituições que tem o curso são cursos caros, tá, que você tem que tirar muito às vezes, às vezes a gente não tem condições de tá tirando do orçamento. E os que são oferecidos pela Secretaria são cursos básicos, e mesmo assim, pra você ver, eu fiz o último, Libras I, que é um curso que você, você aprende a trabalhar os textos. Mesmo com eles, passar os textos pra eles... e parei porque a EAPE não ofereceu mais. Este ano (2007), passei sem fazer nenhum curso, este ano que estou com turma bilíngüe que precisava me aperfeiçoar mais, não tive nenhum curso que me auxiliasse. As*

informações que eu tive foi porque eu procurei saber, procurei livros, fiz pesquisas, procurei colega. Então assim eu fui atrás e consegui alguma coisa, mas não me satisfiz. (Entrevista 11/11/07)

Observando-se as falas das professoras, percebe-se que a formação de professores não foi prioridade no ano que passou. O apoio das itinerantes também foi precário porque elas atendem um número muito grande de escolas e não conseguem acompanhar de perto todos os professores e alunos.

Considerações finais

Eu tive meningite aos dois anos e fiquei surdo. Minha mãe fala que ficou perdida. Ninguém está realmente preparado para este susto. Neste momento surgem inúmeras dúvidas em relação à vida, ao futuro da criança, mas o primeiro passo foi aceitar a deficiência e todos tiveram que se adaptar para uma comunicação que no início foi muito difícil. Com o auxílio de educadores capacitados, tenho uma vida “normal”, brinco, estudo, me comunico em Libras, sou uma criança feliz e minha família me respeita. (GILVAN, 23/04/07)

O objetivo deste trabalho foi o de observar o contexto de uma classe bilíngüe e analisar as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores nesse ambiente, que favorecessem positivamente estudantes surdos em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita. Para cumprir este objetivo foi necessário acompanhar o trabalho pedagógico realizado pelos docentes e as interações entre professoras-alunos, e alunos-alunos em sala de aula, nas atividades que envolvessem a leitura e a escrita.

Ao longo do desenvolvimento e na finalização desta investigação constatou-se que o contexto bilíngüe de comunicação na classe pesquisada e as estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras contribuíram de forma muito produtiva para o progresso dos alunos surdos na aprendizagem da leitura e escrita. Neste trabalho isso é bastante evidenciado nas seções em que trato dessas questões. (Cf. p. 103-118)

Os resultados da pesquisa também mostraram que a comunicação em Libras, primeira língua dos surdos, contribui para uma produção escrita de melhor qualidade porque o seu uso possibilitou-lhes o acesso a informações veiculadas no contexto escolar e a construção de significado dos textos utilizados em sala de aula, o que não teria sido possível ou, no mínimo, não teria sido tão fácil sem o uso da Libras. (Cf. análises p. 119-121).

As análises realizadas na produção escrita dos alunos surdos confirmaram a asserção que os seus textos apresentam características de aprendizes de segunda língua, pois usam ora elementos da Libras ora elementos da língua portuguesa. Seus textos

apresentam oscilações entre a gramática de uma e de outra língua, o que caracteriza o estágio de interlíngua. (Cf. análises p. 126-143)

O trabalho em campo possibilitou-me perceber diversas questões, tais como: a importância da língua de sinais para a comunicação, a necessidade de o professor saber Libras, a importância do uso de estratégias pedagógicas que levassem em conta a memória visual do surdo, o estímulo à leitura e produção escrita, entre outras.

O ensino especial atualmente passa por mudanças significativas em todo o país. A tendência atual é a de incluir os alunos com alguma deficiência em escolas regulares e de criar centros de atendimento nos quais estes alunos recebam uma atenção complementar. Cresce o número de escolas inclusivas e decresce o número de escolas especiais. Segundo dados do MEC/INEP (2006), o número de alunos matriculados no ano 2000 era de apenas 382.215 (300.520 em classes ou escolas especiais e 81.695 em escolas regulares).

Em 2005, constatou-se que houve um aumento no número de crianças com deficiência matriculadas no país, e o número de alunos na educação inclusiva triplicou alcançando o número de 262.243 (41% do total matriculado).

Esse aumento no número de matrículas é um fator positivo porque as condições de acesso à escola estão sendo ampliadas. Este fato suscita uma preocupação com a permanência e o desenvolvimento desses alunos na escola. Sabemos que aumentou o número de matrículas, mas o desenvolvimento e a permanência desses alunos na escola continuam sendo questionados. A inclusão é fato. Não se sabe ainda se os resultados da mesma, e as condições em que ela se dá, beneficiam o aluno.

Foram tais questionamentos que despertaram o interesse por pesquisar a condição dos estudantes surdos na Classe Bilíngüe. Não foi intenção da pesquisadora adotar uma posição a favor ou contra essa proposta, pois o objetivo era o de observar, compreender e descrever como ocorre a educação de surdos em Classe Bilíngüe e que benefícios ou malefícios essa modalidade educacional pode trazer para os esses educandos, alunos estes que carregam estigmas históricos de incapacidade para a aprendizagem, de surdez como doença, de isolamento, de negação.

A “Escola Convivendo com as Diferenças” é um espaço pedagógico que se preocupa com o aluno surdo e tenta proporcionar a esses um local onde possam aprender e desenvolver todas as suas capacidades. Para que isso ocorresse, a primeira preocupação foi com a comunicação. Nessa escola, a maioria dos professores sabe Libras e a usa nas

interações com os alunos. As professoras pesquisadas têm um vínculo afetivo e profissional bem intenso com a comunidade surda, porque algumas delas são casadas com surdos, outras têm filhos surdos, outras têm algum grau de parentesco com surdos. No contexto da escola, encontramos surdos adultos que já desempenham alguma profissão, dirigem, constituíram família, que levam uma vida social normal. Essa convivência proporciona à criança surda a oportunidade de interagir com surdos desempenhando diversos papéis sociais, reforçando a idéia de que elas também poderão ter uma vida social produtiva. Infelizmente, a sociedade, muitas vezes, passa a idéia de que, para as pessoas com deficiência, só restam subempregos ou profissões desvalorizadas.

A escola apresenta situações de bilingüismo em determinadas ocasiões, ou seja, usa em sala de aula a Libras e o português escrito. Entretanto, nas atividades realizadas fora do espaço da sala de aula, como, por exemplo, nas festas, gincanas e entrada de turno, utiliza-se a língua oral, para os ouvintes, e a língua de sinais para os surdos. A situação é constrangedora para o aluno surdo que não sabe Libras e não faz leitura labial, pois ele fica sem condições de acesso à mensagem. Entretanto, ressalta-se que essa é uma situação de exceção nessa escola. Na turma pesquisada, a aluna Aline está nessa condição. Esteve em escola regular e não aprendeu Libras. Neste ano (2007), cursou a 4ª série em Classe Bilíngüe, mas ainda não aprendeu a língua de sinais. Sua participação em sala de aula foi mínima. Nas filmagens não foi possível registrar nenhuma participação dela. As interações dela com a professora e com os colegas foram restritas, resumindo-se a alguma pergunta para a professora, usando a língua oral ou dirigindo-se a algum colega próximo. Penso que não seria leviano afirmar, levando-se em conta as observações feitas no universo desta pesquisa, que a língua de sinais é de fundamental importância para o desenvolvimento do aluno surdo, independentemente do seu grau de perda auditiva. A aluna Karina viveu situação semelhante à de Aline: estudou em escola regular e não sabia Libras, por isso não conseguiu acompanhar a turma e foi reprovada. Na escola em que se realizou a pesquisa, Karina demonstrou bastante interesse em aprender Libras. Apesar de usar a língua oral, sua compreensão melhorou muito e atualmente se comunica muito bem em Libras, continua usando a fala e teve um desenvolvimento escolar surpreendente.

Para ser um espaço bilíngüe deveriam ser usadas duas línguas de domínio dos surdos, como a Libras e o português escrito, ou, então, que a língua de instrução fosse a Libras. Os ouvintes não sabem Libras. Nesse caso, deparamos com outro problema: os alunos ouvintes não conseguiriam assimilar as mensagens. Para resolver esse impasse,

estudiosos surdos propõem que o aluno ouvinte aprenda Libras e que a língua de instrução seja a Libras. A situação é complexa. O que a Orientação Pedagógica (2006) determina é o que está acontecendo na escola pesquisada: uma professora regente e uma professora intérprete para proporcionar aos surdos o acesso ao conteúdo escolar, caracterizando a Classe Bilíngüe.

Uma conquista importante para a comunidade surda foi o reconhecimento da língua de sinais como língua oficial. Tal reconhecimento possibilitou ao surdo uma comunicação efetiva em sua própria língua, mas criou alguns impasses como, por exemplo, a falta de profissionais para trabalhar com ela. Brasília é um local onde esse direito encontra um bom nível de respeito, pois conta com um número razoável de profissionais preparados para essa tarefa, entretanto essa realidade não é encontrada em todo o país.

As professoras pesquisadas destacam-se nas relações com os alunos, a sala de aula é um ambiente de harmonia e respeito mútuo. As professoras conseguiram propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, a participação dos alunos foi muito boa. Durante o ano letivo, tentaram tomar decisões junto com a turma por meio do diálogo. Faziam propostas e refletiam juntos sobre as conseqüências do que estava sendo decidido.

A afetividade das professoras é outro ponto que mereceu destaque em nossos comentários anteriores: a forma de chamar atenção dos alunos; a preocupação com o desenvolvimento de cada um; as orientações individuais; os abraços. Elas não deixavam que comportamentos negativos ficassem sem correção, mas faziam isso como quem ama e quer o melhor para o outro. Os alunos retribuíaam essa relação de carinho, atendendo sempre os pedidos de mudança propostos pelas professoras. Certamente, esse procedimento contribuiu para que esses alunos se sentissem capazes e queridos.

A concepção das professoras sobre **surdez** como **diferença** e não como deficiência demonstra que ambas acreditam, investem, e promovem o aluno.

A relevância deste trabalho está em mostrar que é possível vencer obstáculos, desde que haja engajamento, coragem de mudar, interesse e profissionalismo. Nele testemunhamos um pouco da conduta heróica de duas professoras que se dispuseram a transformar a vida escolar e social de seus alunos.

Destaca-se que esta pesquisa trouxe um pouco de como tem sido desenvolvido o trabalho com alunos surdos na rede pública de ensino do Distrito Federal. É importante falar dos avanços já alcançados e do que é ainda possível fazer, especialmente quando a comunidade escolar acredita no potencial do aluno, quando as professoras abraçam a causa

da educação e, apesar dos contratempos e das situações nem sempre favoráveis, conseguem desenvolver um trabalho que faz a diferença para estes alunos. Elas foram capazes de ouvir os diferentes silêncios dos alunos surdos e, quando tiveram voz, mostraram-me que o mundo do aluno surdo é cheio de encantos, sonhos, fantasias, vontades: vontade de se fazer entender, vontade de entender, vontade de ser acolhido e de acolher.

As professoras trabalham na perspectiva do **conhecimento** como **construção**, de acordo com o que postula a teoria histórico-cultural de Vygotsky (2001, 2002) que foi um dos pilares teóricos desta pesquisa.

A professora Rafaela deixou clara a sua preocupação em relação à situação do aluno surdo na Classe Bilíngüe, ou seja, a falta de um acompanhamento específico a esses alunos:

A escola dava tanta atenção para as turmas de surdos e aí quando monta uma turma dessa mesmo que muitos aí são contra, né. A maioria, a maioria é contra a Classe Bilíngüe, mas quer dizer, não é uma coisa que... é uma realidade, não dá pra fugir. O professor querendo ou não, vai ser implantado e de uma forma pior ainda que da forma que estão colocando. Não vai ter duas professoras, é uma só mesmo entendeu? Quer dizer, poxa! já que deram tanta atenção pros surdos quando montaram a turma bilíngüe e aí acabou ninguém quis saber.,É como se ele fosse superprotegido desde a educação infantil. Aí, depois quando ele foi colocado no meio dos ouvintes, e daí tá lá, como tá sendo? O que vocês estão sentindo? Vocês estão precisando de ajuda? Será que eles estão sentindo alguma dificuldade? (Entrevista. 11/11/07)

Encerra-se este trabalho com a certeza de que, na turma pesquisada, houve aprendizagem e desenvolvimento dos alunos surdos de forma bastante satisfatória. Veja abaixo o que disse a professora Yara:

*Olha o melhor é ver o desenvolvimento da criança. Quando meus alunos conseguem pegar um texto e, sozinhos, que eles lêem aquele texto e eles conseguem responder as questões de interpretação por mais simples que sejam essas questões é a minha realização porque eles estão conseguindo compreender o português. Quando eles chegaram era somente textos simples que eles conseguiam entender, quando comecei, no início do ano, era textos simples, textos, digamos, de 1ª e 2ª série no máximo. Hoje não, hoje eles pegam já uma reportagem e eles sabem do que fala, eles vêem televisão e eles chegam me contando o que eles viram. Isto pra mim, minha maior alegria é essa compreensão deles. **Eles estão compreendendo melhor o mundo.** (Entrevista. 11/11/07)*

Sabemos que esta pesquisa não se esgota aqui. Há ainda muitas questões sobre o tema a serem investigadas em outros espaços, com outros estudos, outros olhares.

Bibliografia

ALVES-MAZZOTTI, Alda e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Thompson, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

ARAUJO, Magali Nicolau de Oliveira. *Leitura sem voz*. Dissertação de Mestrado. Brasília, UnB, 2003.

ARCOVERDE, Rossana D. de Lima. Tecnologias digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos. In: Cadernos CEDES, *Educação, surdez e inclusão social*. Campinas, vol. 26, n. 69, p. 251 – 267, 2006.

BENCINI, Roberta e MINAMI, Thiago. O desafio da qualidade. *Rev. Nova Escola*, out/2006, n. 196, p. 40-45.

BOGDAN, Roberto C., BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?: Sociolinguística & Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris e Sousa. Andaimos e pistas de contextualização. Um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: TACCA, Maria Carmen. (Org) *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. P. 167-179. Campinas, SP. Alínea. 2006.

BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos surdos: Ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei n. 9.394 de 1996*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997.

BROCHADO, Sônia Maria D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. São Paulo: 2003. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP.

BROCHADO, Sônia Maria D. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS, R. (Org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ: 2006.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar – Um diálogo entre a teoria e a prática*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

COSTA, M.P.R. Classes para atendimento especial do aluno portador de deficiência auditiva. In: Alencar, E.M.L.S. (Org.). *Tendências e desafios da educação especial*. Brasília: SEESP; 1994. p. 144-148.

COX, Maria Inês Pagliarini & Assis – PETERSON, Ana Antônia de. *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez. (4. ed.) / elaboração prof^ª Daisy Maria Collet de Araújo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal...[et. al.]. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ERICKSON, Frederick. *Ethnographic Description on Sociolinguistics – An International Handbook of the Science of Language and Society*. Texto traduzido, com autorização do autor, por Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. Originariamente editado por Herausgegeben von Ulrich Ammon, Norbert Dittmar Klaus J. Mattheier, Vol. 2 Walter de Gruyter, Berlin. New York, 1988.

FARIA, Sandra Patrícia. Interface da Língua Brasileira de Sinais – Libras – com a Língua Portuguesa e suas implicações no ensino de Português, como segunda língua, para surdos. In: Revista Pesquisa Linguística, Brasília: LIV/UnB, fascículo 6, série 2, p. iii-xii, 2001.

FAVORITO, Wilma. O difícil são as palavras: Representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. UNICAMP, 2006 – Instituto de Estudos da Linguagem, tese de doutorado.

FERNANDES, Eulália. O som, este ilustre desconhecido. In: SKLIAR, Carlos (Org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999, v.2. FERREIRA BRITO, Lucinda. *Legislação e a Língua Brasileira de Sinais*. São Paulo: Ferreira & Bergoncci Consultoria e Publicações, 2003.

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Sandra Netz. – 2. ed. – Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP: , 2002. p 301 a 327.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papyrus, 2005. 7 ed. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GESUELI, Zilda Maria. *Língua(gem) e identidade: A surdez em questão*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, nº 94, janeiro/abril 2006.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal*. Tese de Livre Docência, Universidade Estadual de Campinas. 1994

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda – Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo, Plexus, 1997.

GRANNIER, M. Daniele & Silva. *Um projeto de material didático flexível para o ensino de português a surdos*. (s/d)

GRANNIER, M. Daniele. *Para um programa escolar de ensino de português-por-escrito a surdos*. 2005

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

KARNOPP, Lodenir Becker e PEREIRA, M^a Cristina da Cunha. Concepções de leitura e escrita e educação de surdos. In: LODI, HARRISON e CAMPOS (Orgs.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KELMAN, C. A. *Aqui tudo é importante! Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo*. Brasília, 2005a. Tese (Doutorado) Universidade de Brasília.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005b.

LACERDA, Cristina B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. In: *Cadernos CEDES, Educação, surdez e inclusão social*. Campinas, vol. 26, n. 69, p.163 – 184, 2006.

LACERDA, Cristina B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES* v.19, n. 46. Campinas: 1998.

LIRA, Guilherme de Azambuja. O impacto da tecnologia na educação e inclusão social da pessoa portadora de deficiência auditiva. Disponível em: <http://www.saci.org.br/pesquisa>. Acessado em 16/05/2006

LOIZOS, P. (2002). Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. Em M. W. Bauer & G. Gaskell, G. (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (p. 137-155). (P. A. Guareschi, Trad.). Petrópolis: Vozes (Original publicado em 2000).

LÜDKE, MENGA. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

LUNARDI, Márcia Lise. Cartografando estudos surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.158-168.

LURIA, A. R.& YUDOVICH, R. *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*. Madrid, Pablo de Rio, 1978.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. Educação em foco. Juiz de Fora, v. II, n. I, p. 39 a 57. Março/agosto 2006.

O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs.). / 2. ed. rev.e atualiz.- Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

OLSON, R. David. *O mundo no papel* – As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática. 1997.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. In: *Cadernos CEDES, Educação, surdez e inclusão social*. Campinas, v. 26, n. 69, p.205 – 229, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de, SCHMIEDT, Magali L.P. Idéias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. In: *Cadernos CEDES, Educação, surdez e inclusão social*. Campinas, v. 26, n. 69, p.141 –161, 2006.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes* – uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago. 1990.

SALLES, [et al]. *Ensino da língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SANCHEZ, C. Los surdos devem aprender a ler? In: *El bilingüismo de los surdos*. 1. Ed. Santa Fé de Bogotá: Insor, noviembre, 1995.

SILVA, Daniele N. H. Surdez e inclusão social: o que as brincadeiras infantis têm a nos dizer sobre esse debate? . In: *Cadernos CEDES, Educação, surdez e inclusão social*. Campinas, vol. 26, n. 69,p.121 –140, 2006.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, C.. MASSONE, M.I. e VEINBERG, S. *El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. Infância y Aprendizaje*. Madrid, 1995. p. 69-70, 85-100

SKLIAR, Carlos. *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendonça: EDIUNC, 1997.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: Skliar, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUSA, Aneliza Maria Monteiro de. *Avaliação da coordenação motora global e do equilíbrio em portadores de deficiência auditiva*. Brasília, 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília.

SOUZA, R. M. Educação especial, psicologia do surdo e bilingüismo: bases históricas e perspectivas atuais. In: *Temas em Psicologia*. São Paulo, 2: 71 -88; 1995.

STUMPF, Marianne. Pedagogia surda no contexto cotidiano da inclusão: espaços, prática e políticas dentro e fora. In: *Seminário Nacional de Pedagogia Surda* (2.:2007a: Vitória, ES) Anais. p. 51-62.

STUMPF, Marianne. *Pedagogia surda no contexto cotidiano da inclusão: espaços, práticas e políticas dentro e fora...* Vitória, 2007b. (comunicação oral)

TACCA, Maria Carmem V. R. Estratégias Pedagógicas conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Alínea. P. 45-68.2006.

TARDIF, Maurice. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* / Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de João Batista Kreuch. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VICTOR, Sônia Lopes. A inclusão escolar de alunos surdos: o que apontam alguns municípios do estado do Espírito Santo. In: *Seminário Nacional de Pedagogia Surda* (2.:2007: Vitória, ES) Anais. p. 76-88.

VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, L.S. *Fundamentos da defectologia*. Havana: Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L.S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portafólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papirus, 2005. 2ª ed. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).