

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

Gisele Farias Muck

**O STATUS DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTOS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS SURDAS**

São Leopoldo

2009

Gisele Farias Muck

**O STATUS DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTOS DE
ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS SURDAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa
de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo

2009

M942s

Muck, Gisele Farias

O status da LIBRAS e da língua portuguesa em contextos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas / por Gisele Farias Muck. – São Leopoldo, 2009.

153 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2009.

“Orientação: Prof^a. Dr^a. Cátia de Azevedo Fronza, Ciências da Comunicação”.

1.Língua brasileira de sinais. 2.Língua portuguesa (Ensino fundamental).
3.Crianças surdas – Linguagem. 4.Bilinguismo em crianças. I.Título.

CDU Ed. Média 800.954

806.90:373.3

800.732-053.2

CDU Ed. Padrão 81'221.4

811.134.3:373.3

81'246.2-053.2

Catálogo na publicação:

Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

Gisele Farias Muck

O PAPEL DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA EM CONTEXTOS DE ENSINO E
DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS SURDAS

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre, pelo
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Cristina da Cunha Pereira- Yoshioka – Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo -PUCSP

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza – Orientadora – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Dedico esta conquista a pessoas muito especiais, que acreditaram no meu potencial e apoiaram-me em todos os momentos:

Júnior, meu esposo amável, carinhoso, companheiro e eterno incentivador;

e

Antonio e Marga, meus pais amáveis, atenciosos, incentivadores e sempre dedicados.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de muito esforço e dedicação, dispensados ao longo dos últimos dois anos. Foram muitos os desafios encontrados e superados graças à proteção divina, ao apoio e à confiança de pessoas muito especiais, a quem faço questão de demonstrar minha gratidão neste momento. Agradeço, com muito carinho...

A Deus, por me possibilitar o convívio com pessoas tão especiais e por me dar saúde e proteção para poder estar aqui, neste estágio da minha vida, realizando um grande sonho, tornar-me Mestre.

Ao meu esposo, Júnior, por estar sempre ao meu lado, acompanhando-me, com muito amor, em todos os momentos e dando-me força, ânimo e coragem para enfrentar os desafios. Sou eternamente grata por teu amor, compreensão e companheirismo.

Aos meus pais, Antonio e Marga, que, desde o meu nascimento, não pouparam esforços para que eu tivesse uma boa formação e seguisse pelo caminho do bem. Agradeço a vocês por todo amor, carinho e atenção a mim dedicados em todos estes anos.

Ao meu irmão, Marco (*in memoriam*), pelo seu exemplo de vida e de determinação. Tenho certeza de que, se estivesse aqui entre nós, estarias torcendo por mim.

À minha orientadora e amiga, Cátia de Azevedo Fronza, por ter me conduzido neste trabalho e em todo o período de TCC e de Mestrado com muita dedicação, confiança e carinho. Obrigada pela tua leitura sempre atenta, pelas sugestões e contribuições que enriqueceram meu trabalho e também pelas palavras de incentivo nos momentos felizes e naqueles de maior desânimo.

A todos os meus parentes, das famílias Machado, Farias e Muck, que, mesmo direta ou indiretamente, apoiaram-me nesta incursão pelo mundo da Linguística Aplicada e torceram pelo meu sucesso.

Aos amigos e colegas do Colégio São José, alguns mais próximos, outros mais distantes, alguns de longa data, outros atuais, mas todos torcedores, prestativos e solidários, que sempre me acolheram com palavras amigas e carinhosas e torceram pela minha vitória. Agradeço também por aqueles que souberam entender os momentos de estresse, angústia e trabalho excessivo, oferecendo sua mão amiga para ajudar e substituir-me em algumas situações em que precisei ausentar-me de sala de aula, em função do Mestrado.

À direção do Colégio São José, por liberar-me em alguns dias para que eu pudesse apresentar trabalhos ou participar de congressos ligados à área da Linguística ou da Educação, entendendo o quanto isso era importante para minha formação.

À direção e aos colegas do Instituto Rio Branco, que compreenderam o momento difícil da fase final da dissertação, apoiando-me e colaborando com a flexibilidade nos horários das minhas aulas.

Às colegas de Mestrado, pelos momentos de troca de experiências e de conhecimentos e também pelas situações de desabafos e de descontração nos intervalos.

À Universidade do Vale do Rio dos Sinos, que me possibilitou, com seu programa de bolsa de estudos, cursar o Mestrado e usufruir o excelente acervo de livros, periódicos, teses e dissertações de sua biblioteca.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, em especial à coordenação e aos profissionais da secretaria, sempre atentos e disponíveis para atender os alunos. Agradeço também às professoras que, durante todo o curso, cada uma com sua disciplina, contribuíram de forma significativa para aprofundar meus conhecimentos e repensar continuamente minha pesquisa.

Às avaliadoras da banca de qualificação do projeto de Mestrado, profa. Dra. Maura Corcini Lopes e profa. Dra. Marlene Teixeira, por suas valiosas contribuições para a continuidade de minha dissertação.

À instituição de pesquisa (direção, coordenação pedagógica, professoras, demais funcionários e alunos) que contribuiu, de forma inestimável, para a realização deste trabalho e para o meu crescimento pessoal e profissional.

Às membras da banca de defesa final da dissertação, profa. Dra. Maria Cristina da Cunha Pereira, profa Dra. Maura Corcini Lopes e profa Dra. Cátia de Azevedo Fronza, que me honraram com suas presenças e que, com suas sugestões, contribuíram, de forma muito valiosa, para a versão final da dissertação.

E, finalmente, a todas aquelas pessoas que torceram pelo meu sucesso e que não foram citadas aqui, por falta de memória e de espaço, a minha eterna gratidão.

Ao final deste trabalho, posso dizer que, nestes últimos dois anos, passei por momentos felizes e outros conturbados, de muito estudo, leituras e abdições. Entretanto, ressalto que tudo valeu a pena, pelo conhecimento construído, pelas experiências adquiridas, pelas amizades conquistadas e pela contribuição que deixo, embora pequena, à área dos Estudos Surdos, da Linguística Aplicada e da Educação.

A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. Permite-se "ouvir" estas mãos, pois somente assim será possível mostrar aos surdos como eles podem "ouvir" o silêncio da palavra escrita (QUADROS, 1997, p. 119).

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado investiga o status que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa representam em um contexto de ensino e de aprendizagem de crianças surdas e ouvintes, trazendo à tona a forma como ambas as línguas são concebidas e correlacionadas nesse âmbito escolar. Inicialmente, apresentam-se considerações sobre propostas educacionais voltadas ao ensino de surdos ao longo da história; em seguida, reflete-se sobre surdez, língua, LIBRAS e língua portuguesa, destacando-se, por fim, as noções de sujeito, linguagem e discurso, na perspectiva de Bakhtin. Tais considerações teóricas voltam-se a dados (gravados em áudio) de entrevistas com duas professoras, uma de LIBRAS e uma de língua portuguesa, e a observações de aulas dessas docentes, durante o ensino de suas respectivas disciplinas a uma turma de quinta série do Ensino Fundamental, de uma escola regular da região do Vale do Rio dos Sinos. Entre as constatações deste trabalho, ressalta-se que o status atribuído a cada uma das línguas e a forma como os surdos constroem a sua identidade em cada situação de ensino depende, diretamente, da concepção de surdez, de língua, de LIBRAS e de língua portuguesa das professoras, que, por sua vez, está vinculada à sua formação acadêmica e experiência profissional e norteia suas práticas pedagógicas. Este estudo possibilita reflexões sobre um contexto regular de ensino, no qual se encontram alunos surdos e ouvintes, atendidos por professores ouvintes. Os resultados oferecem contribuições aos profissionais da educação, aos próprios surdos, às suas famílias e à comunidade escolar, pois permitem (re)pensar as práticas de ensino e de aprendizagem a fim de que todos os alunos sejam reconhecidos e valorizados no mundo social pelas suas diferenças culturais.

Palavras-chave: surdez; LIBRAS; língua portuguesa; ensino fundamental.

ABSTRACT

This Master's dissertation investigates the status that the Brazilian Sign Language (LIBRAS) and the Portuguese language play in a teaching and learning context with deaf and hearing children, pointing out the way both languages are conceived and correlated on this school domain. Initially, considerations on educational methods for teaching the deaf along the years are presented; then, reflections on hearing impairment, language, LIBRAS and the Portuguese language are made, highlighting, at last, notions of subject, language and discourse, using Bakhtin's perspective. Such theoretical considerations are applied on data (audio recorded) interviews made with a LIBRAS teacher and a Portuguese teacher, and on class observations of these two teachers while they were teaching their subjects to a 5th grade class at a regular school located in the Vale do Rio dos Sinos region. One important consideration to be made is that the status each language plays and the way the deaf build their identities in each teaching situation depends, closely, on the concepts of hearing impairment, language, LIBRAS and Portuguese of each teacher. These concepts are related to these teacher's academic background and professional experience, which guide their pedagogical practices. This study opens possibilities of reflections on the regular teaching context, in which there are deaf and hearing students dealing with hearing teachers. The results offer contributions to education professionals, to the deaf community, to their families and to the school community, once it allows (re)thinking teaching and learning practices so that all students be recognized and valued in the social world for their cultural differences.

Key words: deafness; LIBRAS; Portuguese language; elementary school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL – língua de sinais americana

INES – Instituto Nacional de Educação dos Surdos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – língua brasileira de sinais

L1 - primeira língua

L2 – segunda língua

TCC – trabalho de conclusão de curso

SUMÁRIO

1 DAS EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS AO OBJETO DE PESQUISA.....	13
2 ENSINO DE SURDOS: concepções que constituem o meio escolar	21
2.1 Oralismo	23
2.2 Comunicação total	24
2.3 Bilinguismo.....	26
2.4 Surdez	31
2.5 Língua e linguagem	36
2.6 Língua de sinais	42
2.7 Língua portuguesa.....	47
3 O DISCURSO COMO CONSTITUIDOR DE SENTIDOS	55
3.1 Sujeito bakhtiniano	56
3.2 Linguagem.....	59
3.3 Discurso	62
4 METODOLOGIA DE PESQUISA	66
4.1 A instituição de ensino.....	66
4.2 Primeiros encaminhamentos do estudo	68
4.3 Produção dos primeiros dados, em 2008	71
4.4 Redefinições.....	72
4.5 Produção e organização de dados, em 2009	76

4.5.1 Ambiente de sala de aula.....	77
4.5.2 Sujeitos e seu contexto	77
4.5.3 Entrevistas	80
4.5.4 Aulas de LIBRAS.....	81
4.5.5 Aulas de língua portuguesa.....	87
5 AS CONCEPÇÕES NO ÂMBITO ESCOLAR: análise dos dados	94
5.1 Dados das entrevistas produzidas em 2008	95
5.2 Dados das entrevistas produzidas em 2009	104
5.3 Dados produzidos em sala de aula	115
5.3.1 Aulas de LIBRAS.....	116
5.3.2 Aulas de língua portuguesa.....	122
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	136
ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido entregue às professoras envolvidas na pesquisa	145
ANEXO B - Roteiro da entrevista realizada com as professoras.....	147
ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido entregue aos responsáveis pelos participantes da pesquisa.....	148
ANEXO D – Adendo ao termo de consentimento livre e esclarecido entregue às professoras.....	150
ANEXO E – Adendo ao termo de consentimento livre e esclarecido entregue aos responsáveis pelos alunos.....	151
ANEXO F - Roteiro da entrevista realizada com a professora de LIBRAS	152
ANEXO G - Roteiro da entrevista realizada com a professora de língua portuguesa... 	153

1 DAS EXPERIÊNCIAS E APRENDIZAGENS AO OBJETO DE PESQUISA

Eu devo ser “eu” para mim e para o outro. O outro deve ser o “eu dele” para mim. Eu devo aceitar ser “o outro” para o outro. Mas devo desejar e conseguir ser “eu” para ele. Eu, em estado de “eu” devo aceitá-lo como o eu dele. Eu e ele somos ao mesmo tempo “eu”. Eu e Ele somos ao mesmo tempo, “ele”. Eu sou Eu, mas sou “ele”. Ele é “Eu” mas também é ele. Por isso somos (ao mesmo tempo) semelhantes e diferentes. Por isso somos irmãos. Por isso a humanidade é uma só. Por isso a igualdade é uma verdade, na diferença individual (BRAGA, 1998).

Esta dissertação tem como tema de pesquisa o status da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da língua portuguesa em contextos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas¹. O foco do estudo concentra-se, portanto, na forma como a LIBRAS² e o português são concebidos e correlacionados na escola, para proporcionar aos surdos³ a sua inclusão no mundo social e um ensino adequado as suas especificidades linguísticas.

Nesta pesquisa, parto de dois pressupostos que julgo importantes: a proposta bilíngue e bicultural, que consiste em uma prática de escolarização de surdos que reconhece e respeita a diferença cultural dos surdos e considera a língua de sinais como sua língua própria⁴, ou seja, como primeira língua (L1), e a língua portuguesa escrita como língua de acesso ao conhecimento (segunda língua – L2), que deve ser ensinada a partir da língua de sinais; a surdez, a partir do campo dos Estudos Surdos⁵, em uma perspectiva sociocultural, concebida não como uma deficiência, mas sim como uma diferença cultural que marca os sujeitos surdos

¹ Este trabalho passou a ser intitulado *O status da LIBRAS e da língua portuguesa em contextos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas* por sugestão da banca examinadora. Assim, na folha de aprovação, para manter a originalidade das assinaturas das professoras, consta o título anterior da pesquisa (*O papel da LIBRAS e da língua portuguesa em contextos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas*).

² Neste trabalho, opto pelo emprego da sigla LIBRAS por esta ser mais conhecida em nosso meio. No entanto, internacionalmente, a língua brasileira de sinais também é denominada pela sigla LSB, seguindo os padrões de identificação para as línguas de sinais.

³ Utilizarei, ao longo do trabalho, na medida do possível, termos que abranjam os universos masculino e feminino. Contudo, por economia e fluidez do texto, empregarei, em alguns momentos, apenas termos generalizantes no masculino. Portanto, a opção por termos masculinos não representa discriminação.

⁴ O termo *língua própria* é empregado, pois melhor explicita o fato de que o indivíduo surdo, devido às suas condições culturais, deve adquirir uma língua de modalidade gestual-visual, que não necessita da audição para ser adquirida. Esta, portanto, será a sua língua própria, desenvolvida através da interação com usuários desse sistema linguístico.

⁵ De acordo com Skliar (1998), os Estudos Surdos podem ser definidos como uma área de pesquisas e de encaminhamentos políticos que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, redefinem os discursos sobre as pessoas surdas com uma visão não-clínica, mas sim sociocultural e antropológica da surdez.

e é o primeiro traço de sua identidade. Então, busco olhar o surdo a partir da diferença que se dá no âmbito da cultura, sem excluir a diferença primordial inscrita no seu corpo, o não ouvir. Ressalto, no entanto, que essa marca corporal de que falo não é o elemento definidor do ser surdo, por isso concentro meu estudo na surdez e não na questão “normalizadora” de falta de audição.

Surdez e ensino de surdos começaram a gerar indagações e a despertar minha curiosidade no ano de 1999, quando minha família, ao perceber que minha prima, de um ano de idade, não atendia aos estímulos sonoros do meio, procurou ajuda fonoaudiológica e descobriu que ela era surda. No primeiro momento, ficamos todos surpresos, tristes, angustiados e mesmo frustrados, por termos uma pessoa “diferente” na família. Não tínhamos praticamente nenhuma informação sobre o assunto, pois era algo muito distante da nossa realidade e jamais tínhamos imaginado que poderia ocorrer conosco. Percebi o quanto foi difícil para os pais que, ansiosamente, aguardavam seu primeiro filho: fato compreensível, pois a chegada de uma criança gera uma expectativa muito grande por parte de todos da família, principalmente dos pais, que imaginam um bebê “perfeito” e sonham com ele sem marcas que o caracterizem como diferente ou fora dos padrões que a sociedade considera e estereotipa como “normal”.

Então, passado o susto inicial, meus tios começaram a investigar as causas da surdez de sua filha e o seu grau de audição, a fim de tentar entender o que havia ocorrido e buscar alguma solução para torná-la menos diferente possível. Depois de diversos exames clínicos e fonoaudiológicos, foi constatado que minha tia, três meses antes da gravidez, teve rubéola⁶, a qual, na época, foi detectada apenas como uma alergia na pele. Também houve o diagnóstico de que minha prima tinha surdez total⁷, ou seja, mesmo com aparelho auditivo, apenas conseguiria ouvir fortes ruídos. Esta foi, então, mais uma frustração para a família e, no princípio, motivo de revolta. No entanto, com o passar do tempo, os pais começaram,

⁶ Conforme disponível em <http://portal.saude.gov.br/saude>, pelo Ministério da Saúde, a rubéola é uma doença aguda, causada por um vírus que se transmite com extrema facilidade. A pessoa doente pode apresentar manchas avermelhadas na pele, alguns sintomas gripais, dor de cabeça, dores generalizadas, conjuntivite, coriza e tosse. Nas gestantes, essa doença é considerada grave, pois o vírus da rubéola pode prejudicar o desenvolvimento do feto e provocar problemas que perdurarão por toda a sua vida, como surdez, catarata, glaucoma, problemas cardíacos ou neurológicos, entre outros.

⁷ De acordo com o Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, e o artigo 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, “pessoa surda é aquela que, por 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”, e deficiência auditiva é “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma” (BRASIL, 2005).

gradativamente, a aceitar a surdez da filha e a buscar mais informações sobre o assunto, bem como a aprender a língua de sinais.

Nesse período, eu estava concluindo o curso do Magistério (Ensino Médio) e preparando-me para ingressar em sala de aula como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir disso, comecei a questionar-me cada vez mais sobre o ensino de surdos, já que eu, como alfabetizadora, também poderia receber esses alunos, tendo em vista o cumprimento das leis federais que asseguram a todas as crianças com deficiência o acesso à rede regular de ensino. Fiquei, então, muito angustiada, pois imaginei que, se recebesse um aluno surdo, não teria subsídios para ensiná-lo, devido a minha falta de informação e de formação pedagógica para tal ação.

Apoiada no material bibliográfico que busquei, fui acompanhando o desenvolvimento da minha prima, especialmente quanto às formas de comunicação que utilizava e à maneira como interagiu com o mundo (pessoas, objetos, seu próprio corpo). No ano de 2001, iniciei o curso de Letras/Português na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), enquanto continuava alfabetizando alunos ouvintes e questionando-me sobre o ensino de língua para surdos. Em 2005, aliando minha história familiar às indagações que me acompanharam durante muito tempo, decidi realizar meu trabalho de conclusão de curso (TCC) sobre a aquisição de língua portuguesa escrita por surdos. A meta do estudo consistiu em entender como as crianças aprendem a escrita de uma língua de modalidade diferente da sua língua própria, já que minha prima, naquele ano, estava iniciando seu processo de alfabetização na primeira série. Ingressar nesse foco de pesquisa foi muito instigante e também desafiador para mim, pois, até o momento, tinha informações restritas sobre o assunto e pouca bibliografia, já que nenhuma disciplina da graduação em Letras havia abordado esse tema. Somente durante a elaboração do TCC cursei uma disciplina optativa, pertencente à grade curricular do curso de Pedagogia, a qual discuti temas referentes à inclusão de pessoas com deficiência em salas de aula regulares e às políticas públicas que regulamentam essa inclusão. Então, na medida em que fui realizando mais leituras e tendo contato com pesquisadores da área, comecei a mudar minha visão sobre surdez, que, mesmo inconscientemente, era preconceituosa, pois considerava a criança surda como um deficiente que deveria ser “normalizado” para tornar-se membro participante da sociedade. Aos poucos, também fui percebendo a importância da LIBRAS como primeira língua do surdo e como forma de seu reconhecimento e identificação com uma comunidade e uma cultura.

Em meu TCC (FARIAS, 2006), concluído em agosto de 2006, investiguei o processo de aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas de uma turma da primeira série do Ensino Fundamental, em uma escola regular da região do Vale do Rio dos Sinos. A instituição atendia crianças com deficiência⁸ e oferecia a língua de sinais, como componente curricular, para todos os alunos, a fim de que pudessem comunicar-se e interagir com os surdos, que eram, na época da pesquisa, a maioria dentre aqueles com necessidades especiais. Realizei, de agosto a dezembro de 2005, observações em sala de aula e coletas quinzenais de atividades escritas dos sete alunos surdos daquela turma da primeira série, indicada como classe especial. As crianças tinham de 7 a 13 anos de idade, possuíam deficiência auditiva congênita e eram filhas de pais ouvintes. Os alunos da turma, em geral, conheciam palavras e expressões em LIBRAS, que aprenderam ao chegar à escola, pois, antes disso, utilizavam, na família, uma linguagem gestual para comunicarem-se. A língua de sinais, então, começou a ser desenvolvida com os surdos a partir do seu ingresso no ambiente escolar, mediante o contato direto com os professores e com os demais alunos surdos, e também por meio de uma cartilha, organizada pela professora para esta turma, com desenhos, sinais e grafia de algumas palavras. Os familiares, no entanto, conforme relato de professoras da escola, tinham conhecimento da língua de sinais somente através de pequenos cursos ministrados na instituição e do contato com seus filhos.

O estabelecimento de ensino era mantido com recursos da prefeitura municipal, com contribuições voluntárias e com recursos provenientes de festas e de outras promoções realizadas pela e na escola. A sua estrutura era precária, com salas de aula e um pátio pequeno para o número de alunos que a instituição possuía. A sala de aula da turma de primeira série era bastante pequena, porém o ambiente era agradável e instrutivo, apresentando vários cartazes com o alfabeto (letras em Português e configuração das mãos em língua de sinais), com o nome dos números, das partes do corpo, das cores, dos animais, dos objetos e das frutas. Esse material era a fonte de consulta dos alunos durante a realização das atividades. A escola, devido às suas condições precárias, não dispunha de variados recursos de ensino e de aprendizagem, além dos mencionados, e isso parecia dificultar a alfabetização dos alunos e o trabalho dos professores.

⁸ Segundo Sassy (2005), o termo *pessoa com deficiência* tem sido preferido ao termo *pessoa portadora de deficiência*, no caso dos surdos, conforme recomendação da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. Para o autor (op. cit.), tanto o verbo *portar* como o substantivo ou o adjetivo *portadora* não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa, pois um indivíduo só porta algo que ele possa também não portar.

Entre as constatações de meu estudo (FARIAS, 2006), retomo a que indica que a proposta bilíngue, defendida por diversos estudiosos e referida na declaração dos direitos humanos linguísticos e na constituição federal, não estava totalmente implementada na instituição. A língua de sinais que, de acordo com essa proposta de ensino, constitui a língua própria dos surdos e, portanto, deve ser ensinada desde o mais cedo possível, era usada, no contexto escolar, apenas como uma ferramenta para o aprendizado do português e como uma facilitadora de comunicação, não como o elemento identitário dos surdos. Os participantes da pesquisa, vindos de famílias ouvintes, chegavam à escola sem uma língua formal constituída, ou seja, apenas com uma linguagem gestual desenvolvida na relação com os familiares, conforme relato da professora da turma, e, assim, eram iniciados no seu processo de alfabetização na língua portuguesa, sua segunda língua. Apesar do esforço da comunidade escolar, apenas uma tentativa da língua de sinais era empregada na classe da pesquisa, pois, muitas vezes, eram usados somente gestos e sinais isolados na comunicação, buscando uma aproximação com a LIBRAS.

Ao analisar as atividades de língua portuguesa escrita, desenvolvidas pelas crianças surdas da turma, posso dizer que as tarefas envolviam, basicamente, a cópia de atividades do quadro, de palavras da cartilha ou dos cartazes da sala de aula e a memorização do traçado das letras com preenchimento de linhas e com colagem de lã sobre o seu desenho, por exemplo. Além disso, as mesmas palavras eram trabalhadas durante todo o horário de aula, mediante a sua repetição em atividades diferentes, mas sem levar o aluno a refletir sobre o que estava fazendo. Em tais tarefas focalizava-se o registro de letras, de sílabas e de palavras descontextualizadas, contrapondo, assim, Kelman (2005, p. 88), que afirma que “uma língua não se constrói a partir de um somatório de palavras isoladamente aprendidas”. Em nenhum momento verifiquei a produção espontânea de frases, o trabalho com textos ou com histórias infantis, as quais, segundo Lebedeff (2004) e Manzini et al. (2005), são importantes no processo de letramento da criança surda tanto como fonte de prazer quanto pela contribuição que oferecem ao seu desenvolvimento cognitivo.

Outros dois aspectos, observados no decorrer das visitas feitas em 2005, que merecem destaque referem-se à falta de diálogo, em LIBRAS, entre os alunos e a professora, na apresentação de trabalhos e na leitura das frases e das palavras escritas, e à evolução mínima na complexidade das tarefas desenvolvidas e no rendimento dos alunos: de agosto a dezembro, eles continuavam realizando, basicamente, os mesmos tipos de atividades.

Pelo que pude perceber nas visitas realizadas à escola e na análise das produções escritas dos alunos surdos, eles têm muito potencial para ser desenvolvido e habilidades de observação e de memória visual bastante acentuadas. Entretanto, muitas vezes, as crianças não eram estimuladas a desenvolverem essas habilidades e a adquirirem a sua língua própria, quando lhes era imposta somente a língua majoritária da comunidade ouvinte.

Diante dessa realidade, meu TCC mudou o seu objetivo inicial, que consistia em verificar como ocorria a aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. Propôs-se, assim, a apresentar sugestões e possíveis soluções para a alfabetização de surdos, considerando a pesquisa teórica desenvolvida e os dados coletados, pois entendo que as pesquisas acadêmicas têm também a tarefa de explicar questões sociais e, assim, buscar contribuir com a sociedade.

Então, partindo da situação observada na pesquisa brevemente apresentada, considerando a declaração dos direitos humanos linguísticos⁹ e a Lei Federal nº 10.436¹⁰ e buscando contribuir com as instituições de ensino, em especial com a escola campo de pesquisa, decidi dar continuidade aos estudos nessa área. Acredito que a reflexão sobre o status que a LIBRAS e o português representam em situações de ensino e de aprendizagem de crianças surdas é relevante, pois, ao verificar em que medida está sendo implementada a proposta bilíngue na educação de surdos, declarada de suma importância pelos pesquisadores dos Estudos Surdos, pode auxiliar na indicação de novas possibilidades ou alternativas para o ensino de surdos, tendo em vista a sua diferença cultural e o uso das duas línguas.

Assim, proponho-me, nesta investigação, a identificar o status que a LIBRAS e a língua portuguesa representam em contextos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas, refletindo sobre a forma como os dois sistemas linguísticos são concebidos e correlacionados na escola, para proporcionar aos alunos a sua inclusão no mundo social e um ensino adequado as suas especificidades linguísticas. Para isso, realizei entrevistas com duas professoras, uma de LIBRAS e uma de língua portuguesa, e fiz observações em sala de aula, gravadas em áudio, em uma turma da quinta série do Ensino Fundamental da mesma instituição de pesquisa do

⁹ Segundo a declaração dos direitos humanos linguísticos, “[...] todos os seres humanos têm o direito de identificarem-se com uma língua materna e de serem aceitos e respeitados por isso; todos têm o direito de aprender a língua materna completamente, nas suas formas oral (quando fisiologicamente possível) e escrita; [...] todos os utentes de uma língua materna não-oficial em um país têm o direito de serem bilíngues, isto é, o direito de terem acesso a sua língua materna e à língua oficial do país” (QUADROS, 1997, p. 28).

¹⁰ Com a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a língua brasileira de sinais foi reconhecida como língua oficial da comunidade surda, não podendo, no entanto, substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2002).

TCC. Ao presenciar suas aulas e conversar com essas professoras, busco sua/s concepção/ões a respeito de surdez, de LIBRAS e de língua portuguesa, a partir de seu discurso. Entendo que tais posicionamentos sejam indicadores do status que as línguas representam no ensino e nas atividades propostas em aula.

Penso que desenvolver pesquisas, na área da Linguística, que mostrem a importância da LIBRAS como língua própria dos surdos e da língua portuguesa, na modalidade escrita, como sua segunda língua é essencial, à medida que, dessa forma, a comunidade acadêmica terá subsídios para requerer, aos Estados e aos municípios, a criação de políticas públicas que garantam às instituições de ensino que atendem esses alunos, recursos apropriados, profissionais capacitados, condições para a formação continuada de professores e encontros de orientação às famílias. Além disso, percebo que há poucas pesquisas voltadas ao ensino de línguas para surdos, já que a maioria dos estudos acadêmicos desenvolvidos situa-se no campo da educação. Diante disso, sugiro que os trabalhos, nessas duas áreas, sejam desenvolvidos mais conjuntamente, para que a Linguística e a Educação contribuam ainda mais para as pesquisas voltadas à alfabetização e ao letramento¹¹ de crianças surdas.

Nessa perspectiva, assumo que o presente estudo poderá contribuir com as instituições de ensino que atendem surdos, com os profissionais da educação e de outras áreas, envolvidos nesses contextos, com as famílias dessas crianças e, principalmente, com o próprio surdo, que ainda precisa ser reconhecido e valorizado no mundo social pelas suas diferenças culturais. É preciso que a visão clínico-terapêutica de correção e normalização, o olhar da deficiência, esteja excluída das esferas sociais. É importante ressaltar, conforme Góes (1996, p. 35), que:

A deficiência não torna a criança um ser que tem possibilidades a menos; ela tem possibilidades diferentes. A deficiência não deve ser concebida como falta ou fraqueza, já que o indivíduo pode encontrar, a partir das relações sociais, outras formas de desenvolvimento com base em recursos distintos daqueles tipicamente acessíveis na cultura.

¹¹ A alfabetização, para Soares (2003), envolve a aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto o letramento, além do desenvolvimento destas habilidades, envolve o exercício das práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade. O letramento também é definido por Kleiman (1995, p. 19) como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita”.

Para os fins desta pesquisa, organizo o trabalho em quatro diferentes seções, apresentando, na primeira delas, uma revisão teórica sobre as diferentes propostas educacionais para o ensino de surdos, implementadas ao longo da história, e uma discussão a respeito de diferentes concepções de surdez, língua e linguagem, LIBRAS e língua portuguesa que se evidenciam no processo de ensino e aprendizagem de surdos, as quais, posteriormente, serão confrontadas com o discurso das professoras. A seguir, faço uma explanação sobre um dos eixos norteadores do estudo, que se refere às questões discursivas (noções de linguagem, sujeito e discurso), conforme Bakhtin, e que fundamentará a análise das informações. Após, descrevo os procedimentos metodológicos, de produção e de análise do *corpus*, com base nos pressupostos teóricos e nos objetivos do trabalho, destacando o contexto de pesquisa, os sujeitos envolvidos e os dados produzidos. Finalizando, passo à discussão sobre as concepções das docentes e o status que a LIBRAS e o português ocupam no contexto da turma em estudo, a partir das quais novas possibilidades ou alternativas para qualificar o ensino de surdos podem ser pensadas.

A presente investigação contempla, assim, um dos direcionamentos da linha de pesquisa *linguagem e práticas escolares*, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, e possibilita ao leitor uma importante reflexão sobre uma realidade escolar e social enfrentada por surdos, buscando estabelecer, além disso, um produtivo diálogo entre Linguística e Educação. Reforço que o desenvolvimento de pesquisas conjuntas entre essas duas áreas é fundamental, para que (re)pensemos as práticas escolares que se valem da linguagem e obtenhamos mais qualidade no ensino de todos, independente das especificidades dos alunos.

2 ENSINO DE SURDOS: concepções que constituem o meio escolar

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou refletir (FOUCAULT, 1984, p. 13).

A discussão sobre surdez e ensino de surdos vem sendo ampliada nos últimos anos por profissionais envolvidos nesses contextos, assim como pela própria comunidade surda, que luta pelo reconhecimento e pela valorização de sua cultura e de sua identidade¹². Como os debates e as polêmicas continuam, muitos caminhos vêm sendo trilhados na busca de ações qualificadas para o ensino desses sujeitos e de sua inserção no mundo social.

Voltando nosso¹³ olhar ao longo da história da educação de surdos, podemos perceber que esta trajetória sempre foi marcada por inúmeras iniciativas e tendências, que nos ajudam a entender, hoje, algumas posturas educacionais e concepções de surdez e de língua e linguagem presentes nas escolas e na sociedade ouvinte em geral. Iniciemos, então, um breve retorno a essa história, narrada pelos ouvintes, quando, na Antiguidade, acreditava-se que os surdos eram seres castigados pelos deuses, sujeitos incapazes de aprender, pois não usavam a fala e, conseqüentemente, não conseguiam expressar-se através da língua em sua modalidade oral. Nessa época, conforme Lima (2004), as leis reconheciam que o surdo tinha direito apenas à vida e não à educação; eram pessoas punidas, “marcadas” e fadadas aos sentimentos de compaixão e de pena. Essa crença de que a pessoa surda era primitiva e não-educável persistiu até o século XV.

A partir do século XVI, encontram-se os primeiros registros de tentativas de como educar o surdo, representando um significativo avanço na área. Em alguns países da Europa, principalmente na Espanha e na França, foram sendo relatados casos de preceptores que visavam ensinar o surdo, pertencente a famílias nobres, a falar, ler e escrever, com o emprego

¹² Entende-se cultura surda como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define como diferente de outros grupos. Essa cultura se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos. A identidade é mencionada aqui no sentido explicitado por Silva (2000, p. 69): “o conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si”.

¹³ Emprego a voz e o tempo verbal na primeira pessoa do plural em algumas situações do texto, por considerar que elas dizem respeito não só a mim, como pesquisadora, mas a todos nós, como membros de uma sociedade na qual tais aspectos se fazem relevantes. Na maior parte do texto, no entanto, uso a primeira pessoa do singular, pois mostro o meu envolvimento com a produção e a análise dos dados e destaco minhas próprias reflexões.

de alfabeto manual, de sinais incorporados à língua falada ou de uma língua de sinais universais, com elementos icônicos. Essa situação, entretanto, não era verificada em todos os países, visto que, em certas localidades, o método oral começou a ganhar força e a mudar esse cenário. Iniciava-se, então, a polêmica sobre os métodos educacionais mais eficazes para ensinar o surdo, tendo em vista uma única preocupação por parte dos ouvintes: o ensino da língua majoritária, na modalidade oral, e a integração dos surdos ao mundo dos demais, ouvintes e normais.

Considerando este cenário, notamos a existência de dois grandes períodos: uma história prévia, que vai de meados do século XVI até a primeira metade do século XIX, em que eram comuns as experiências educativas por meio da linguagem dos sinais; e outra história posterior, de 1880 em diante e, em alguns países, até nossos dias atuais, de predomínio da língua majoritária, na modalidade oral, no ensino de surdos¹⁴. Cabe ressaltar, contudo, que, além desses dois movimentos que caracterizaram o ensino dos surdos, outras tendências foram surgindo e sobrepondo-se ao longo da história, sendo caracterizadas, principalmente, pela comunicação total/bimodalismo e pelo bilinguismo, cuja proposta é, nos dias atuais, defendida por diversos pesquisadores dos Estudos Surdos e muito presente nos discursos acadêmicos e escolares, além de ser regulamentada por leis de nível federal.

No Brasil, a educação de surdos foi iniciada em 1857, com a chegada do professor francês Ernest Huet, que organizou, no Rio de Janeiro, a primeira escola para surdos, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, o atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Seguindo a tendência mundial, o ensino de surdos em nosso país também foi marcado, ao longo dos tempos, pela proposta oralista e de comunicação total (a partir do final da década de 70). Somente na década de 1980, com base nas pesquisas linguísticas de Lucinda Ferreira Brito, começaram os estudos sobre a LIBRAS, e os surdos passaram a reivindicar o direito de usar esta língua como L1, surgindo, assim, a proposta bilíngue no ensino de surdos.

Essas abordagens educacionais, que marcaram a educação de surdos, ainda mostram resquícios de suas ideologias, aparecendo, mesmo que subentendidas e inconscientemente, nos discursos dos professores, de outros profissionais envolvidos em contextos educacionais e da própria comunidade ouvinte, pois são tendências que se encontram arraigadas em nossa cultura. Em razão disso, retomo, brevemente, conceitos importantes ligados à educação oralista e de comunicação total e ao ensino bilíngue, discutindo suas implicações nas escolas,

¹⁴ Segundo Lima (2004), a divisão da história dos surdos em fases é apenas didática, pois as abordagens educacionais para surdos estiveram (estão) ao longo da história, por vezes, amalgamadas.

e apresento diferentes concepções de surdez, língua e linguagem, LIBRAS e língua portuguesa, as quais também perpassam esse meio e determinam a maneira como o ensino formal é conduzido no meio escolar.

2.1 Oralismo

A educação oralista, que ganhou força a partir do final do século XIX, enfatizava a fala e a amplificação da audição e rejeitava, de maneira explícita, qualquer uso da língua de sinais. O objetivo de orientar toda a educação das crianças surdas unicamente à aprendizagem da língua em sua modalidade oral já havia se manifestado em outros momentos da história da surdez, porém foi a partir do Congresso Internacional de Surdo¹⁵, realizado em Milão, na Itália, em 1880, que esse interesse tornou-se realidade, tendo grande repercussão também no Brasil. Esse evento, portanto, definiu que o método oral era o mais adequado na educação do surdo e que o uso da língua na modalidade gestual simultâneo à língua oral (prática comum na educação de surdos da época) deveria ser banido, pois afetava a fala, a leitura labial e a clareza dos conceitos. Além disso, por meio desse congresso, excluíram-se os adultos surdos, que antes participavam do processo educativo, das escolas para surdos.

Segundo Skliar (2004), o oralismo, no entanto, subordinava-se à conquista da expressão oral pelas crianças surdas e transformava a língua de sinais em um símbolo de repressão física e psicológica, já que os sinais e o alfabeto manual eram proibidos, devido ao entendimento de que estes poderiam levar o indivíduo à acomodação e à não aprendizagem da fala. Quadros (1997), Salles et al. (2002), Skliar (2004) e Guarinello (2007) afirmam que essa concepção de ensino fundamentava-se na cura, recuperação e correção do surdo, que era considerado um deficiente auditivo, evidenciando uma concepção que se enquadra no que hoje é definido como um modelo clínico-terapêutico da surdez, em oposição ao modelo socioantropológico, os quais discutirei a seguir. Nesse sentido, a premissa básica do oralismo

¹⁵ Conforme Silva (2008), a conferência internacional de Milão visava discutir o futuro da educação dos surdos e avaliar os méritos de três métodos de ensino: o sistema manualista, baseado em gestos e sinais; o oralista, baseado na forma escrita de uma linguagem, acompanhada de "leitura labial" e da fala articulada; e a bilíngue ou mista, que envolvia tanto a linguagem dos sinais como a fala. No dia 11 de setembro de 1880, o Congresso de Milão votou, por 160 votos contra 4, a favor da exclusividade dos métodos oralistas na educação dos surdos.

era fazer uma reabilitação do surdo em direção à “não-surdez” e aos padrões de normalidade preconizados pela sociedade.

O oralismo, portanto, nas suas diversas configurações, passou a ser amplamente criticado (e hoje ainda o é), conforme Góes (1996), Quadros (1997, 2006), Salles et al. (2002) e Lopes (2007). Como destaca Quadros (1997, p. 23), embora pretendesse propiciar a aquisição da língua na modalidade oral como forma de integração social, o oralismo acentuava, ao invés de eliminar, a desigualdade entre surdos e ouvintes, ao defender, por exemplo, que “a criança é capaz de captar, através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem, e sua produção oral, normalmente, não é compreendida por pessoas que não convivem com ela”. As críticas ao oralismo também se pautam em duas visíveis percepções: a redução das possibilidades de trocas sociais e de desenvolvimento linguístico e cognitivo dos surdos, com a tentativa de impor uma língua a cuja modalidade eles não têm acesso natural; e a concepção de que os sujeitos surdos apresentam déficit cognitivo e dificuldade de socialização, devido à surdez e à impossibilidade de conseguirem apropriar-se da língua portuguesa.

Somente depois de quase um século em que predominou esta abordagem educacional, surgiram os primeiros estudos sobre a língua de sinais americana (ASL), no século XX, com os trabalhos de Stokoe (1960) e de Bellugi e Klima (1979). Esses estudos iniciais e outros, que seguiram o trabalho pioneiro de Stokoe, revelaram que as línguas de sinais eram verdadeiras línguas, que preenchiem em grande parte os requisitos que a linguística de então colocava para as línguas orais. Assim, a partir dessas pesquisas e do descontentamento com o oralismo, configurou-se uma nova proposta educacional em relação ao ensino de surdos, a qual ganhou impulso na década de 70 e foi chamada de comunicação total.

2.2 Comunicação total

A comunicação total surgiu como uma alternativa ao oralismo estrito, advogando o uso de todos os meios que pudessem facilitar a comunicação, desde a fala até a leitura labial, a escrita, o desenho, a língua de sinais, a expressão facial, os aparelhos de amplificação sonora e o alfabeto manual. Essa proposta, segundo Góes (1996) e Quadros (1997), permitia o uso da língua de sinais com o objetivo de propiciar o desenvolvimento da linguagem da criança surda,

mas utilizava os sinais, na estrutura da língua portuguesa, como um recurso para o ensino da língua oral, ou seja, enfatizava um sistema artificial chamado de português sinalizado (bimodalismo). Como essa proposta de ensino caracterizava-se pelo uso simultâneo de sinais e da fala, pode ser considerada apenas como uma extensão do oralismo (não como uma oposição a ele), em que se evidencia uma só língua produzida em duas modalidades.

Lopes (2007) destaca que, na época em que foi instaurada a comunicação total, o argumento a seu favor era de que esta proposta possibilitaria aos indivíduos o acesso a várias formas de aprendizagem e de interlocução linguística, pois os surdos aprenderiam não só o português, mas também a língua de sinais. Assim, essa abordagem era vista como mais aberta e flexível e teve o mérito de reconhecer a língua de sinais como direito do surdo, porém não priorizava a utilização da língua de sinais em si, já que se mantinha o mesmo objetivo do oralismo, isto é, a aquisição da fala da língua majoritária. Prevalendo uma concepção de correção e de normalização, os surdos continuavam sendo negados em sua identidade política (como povo), cultural (como sujeito autônomo) e linguística (no uso de sua língua própria como principal meio de comunicação).

O fato de a comunicação total estabelecer o uso simultâneo da fala e dos sinais também é criticado, visto que, segundo Quadros (1997, p. 24), “não é possível efetuar a transliteração de uma língua falada em Sinal palavra por palavra ou frase por frase – as estruturas são essencialmente diferentes”. Góes (1996) acrescenta que o bimodalismo desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e não remete adequadamente à estrutura do português. Ambas as estudiosas afirmam ainda que o sistema de sinais artificial nega ao surdo a oportunidade de criar e de experimentar uma língua natural, tirando-lhe a chance de desenvolver sua capacidade nata para a linguagem. Guarinello (2007), com formação em fonoaudiologia, também se insere nesta discussão, rejeitando o bimodalismo, porque acredita que o professor, como é ouvinte, assujeita a língua de sinais à língua majoritária, omitindo sua rica morfologia e trocando a ordem dos sinais. Críticas como essas permitiram que novos caminhos começassem a ser traçados na trajetória da educação dos surdos, motivados, principalmente, pelo fato de que os resultados esperados com a leitura e a escrita não se concretizavam.

Estas duas abordagens, a educação oralista e a comunicação total, direcionam grande parte da educação dos surdos no Brasil e no mundo. Entretanto, com o passar dos anos, devido ao avanço das pesquisas linguísticas, à crescente insatisfação dos especialistas do século XX e à constatação de que, mesmo depois de vários anos frequentando a escola, os

alunos não dominavam a língua, em sua modalidade oral, surgiu a proposta educacional bilíngue e bicultural, que, hoje, parece-me a mais adequada, embora não esteja implementada em todas as instituições que atendem surdos.

2.3 Bilinguismo

Na atualidade, o bilinguismo, dentre as propostas que se voltam à educação dos surdos, é a que tem recebido mais crédito de pesquisadores da área dos Estudos Surdos, que se esforçam para garantir a esses sujeitos o respeito a sua individualidade, a sua cultura e a sua língua própria, permitindo-lhes reconhecimento como membros de uma comunidade surda. A educação bilíngue para surdos despontou no cenário educacional como uma abordagem que visa não somente modificar uma escolarização marcada pelo fracasso, mas também ir de encontro às práticas pedagógicas assumidas em abordagens que permearam (e, de certa forma, ainda permeiam) a educação dos surdos (oralismo e comunicação total).

Os primeiros argumentos que apontaram para o bilinguismo como proposta educacional mais apropriada para a educação desses sujeitos foram inicialmente apresentados por Lucinda Ferreira Brito, no Brasil, em um artigo datado de 1986, no qual a autora afirma que o bilinguismo é a única solução para o surdo, implicando na aceitação, sem restrições, da LSCB¹⁶. Brito (1986) também enfatiza a aceitação da língua de sinais como a única modalidade de língua que permite aos surdos desenvolverem seu potencial linguístico e cognitivo e integrarem-se socialmente, além de apontar para a aquisição do português como segunda língua dos surdos. Esses argumentos, embora ainda incipientes na defesa e na implementação do bilinguismo, serviram como ponto de partida para essa nova abordagem educacional em nosso país, que, aos poucos, também foi sendo assumida por diversos estudiosos, conforme destaque a seguir.

Góes (1996), Quadros (1997, 2005), Fernandes e Rios (1998), Salles et al. (2002) e Correia e Fernandes (2005) são unânimes ao destacar o bilinguismo como a proposta de

¹⁶ A língua de sinais era chamada, por Lucinda Ferreira Brito, de Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB), como uma maneira de distingui-la da Língua de Sinais Urubu-Kaapor Brasileira (LSKB), língua utilizada entre surdos e ouvintes da comunidade indígena Urubu-Kaapor, que habitava em uma região próxima do Rio Gurupi, no Estado do Maranhão. Nos dias de hoje, a língua de sinais brasileira é denominada LIBRAS.

ensino mais adequada para os surdos, por considerar a língua de sinais como sua língua própria, ou seja, como primeira língua, que deve ser aprendida o mais cedo possível, e a língua portuguesa escrita como língua de acesso ao conhecimento, que deve ser ensinada a partir da língua de sinais. A proposta bicultural, por sua vez, é defendida por permitir ao surdo o seu acesso rápido à sociedade ouvinte e fazer com que ele se reconheça como parte de uma comunidade surda. Para Lopes (2007), os surdos vivem concomitantemente em uma condição bilíngue e bicultural, visto que convivem tanto em uma comunidade surda como em uma comunidade ouvinte, partilhando elos que os posicionam de formas específicas, ora como surdos, ora como ouvintes, dependendo da situação em que estão inseridos. Essa condição de vida bicultural, de acordo com a autora (op. cit.), está presente nas formas de ver e de organizar o mundo e a si mesmo dentro dele, vivendo sempre em uma zona de fronteira que separa dois grupos.

Reforçando o que diz Lopes (2007), aproprio-me do destaque que faz Quadros (1997), adepta do bilinguismo:

[...] é um axioma afirmar que a língua materna – língua natural – constitui a forma ideal para ensinar uma criança [...] Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, segregue-se cada vez mais da vida nacional [...] (UNESCO apud QUADROS, 1997, p. 27).

Continuando a reflexão quanto ao papel desse ensino, retomo o que diz Fernandes (2003), quando afirma que o bilinguismo visa captar os direitos da pessoa surda, pois propiciar a ela a aquisição da língua de sinais como L1 é a forma de oferecer-lhe um meio natural de aquisição linguística, já que essa língua é de modalidade espaço-visual, não dependendo, portanto, da audição para ser adquirida. Além disso, Lodi (2003, p. 39) destaca a “importância da LIBRAS para a formação dos surdos, para que se tornem sujeitos críticos, formadores de opiniões, bons leitores e profissionais”.

Quadros (2005, p. 27) salienta que “em uma perspectiva ‘aditiva’, saber mais línguas apresenta vantagens tanto no campo cognitivo quanto nos campos político, social e cultural”¹⁷, já que, dessa maneira, as crianças são estimuladas a conhecer diferentes formas de organizar o

¹⁷ O grifo da palavra *aditiva* foi feito por Quadros (2005, p. 27).

mundo, através das diferentes línguas, em diferentes contextos culturais. Fernandes e Rios (1998) e Quadros (2005) também acrescentam que o bilinguismo é o modo de garantir a melhor possibilidade de acesso dos surdos à educação, pois as crianças bilíngues desenvolvem mais flexibilidade cognitiva, por serem capazes de processar informações através de duas línguas diferentes.

Somada a isso, Quadros (1997) cita ainda a declaração dos direitos humanos linguísticos, segundo a qual todos os seres humanos têm o direito de aprender sua língua materna (língua própria, no caso dos surdos) e de serem aceitos e respeitados por isso. Salles et al. (2002) e Karnopp (2004) destacam que a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002¹⁸ reconhece a LIBRAS como língua oficial da comunidade surda, sem esquecer, no entanto, a aprendizagem da escrita da língua portuguesa.

Mesmo reconhecido e defendido nos discursos acadêmicos e escolares, o bilinguismo ainda hoje é entendido e implementado de forma equivocada e/ou utópica em ambientes de ensino de surdos. Quadros (2005) explica que esse contexto bilíngue é completamente atípico de outros, uma vez que envolve modalidades de línguas diferentes (espaço-visual e oral) e implica que o surdo aprenda a língua de sinais como língua materna (L1) e a língua portuguesa como L2. Corroborando com Lima (2004), chamo a atenção, nesse caso, para a falta de clareza quanto ao conceito de língua materna que está sendo utilizado para se referir à língua de sinais como sendo a primeira língua do surdo, pois, considerando que a língua materna é a primeira língua aprendida por uma pessoa na infância, geralmente a de sua mãe, ou ainda, que é a primeira língua que o indivíduo aprende, em geral, ligada ao seu ambiente, não se pode falar que os surdos, filhos de pais ouvintes (em média 90% dos casos de surdez), têm a língua de sinais como língua materna. Na verdade, a primeira língua a que estas crianças são expostas é à língua na modalidade oral, por esta ser a língua de seus pais, sendo a língua de sinais, na maioria das vezes, acessada somente ao chegarem à escola. Além disso, também questiono a adoção do português como segunda língua dos surdos, uma vez que é difícil vislumbrar a aprendizagem de uma segunda língua, se o indivíduo ainda não teve acesso a sua língua própria.

Acredito que a educação bilíngue atenda, em maior medida, aos anseios de que a criança surda aprenda, o mais cedo possível, a língua de sinais e, posteriormente, a língua portuguesa escrita, na escola. Assim, a criança chegará ao ambiente escolar com uma língua

¹⁸ Parágrafo único da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

formal constituída, a língua de sinais, e a única preocupação da escola será com o ensino do português, sua L2. Embora utópico, isso seria o ideal no ensino de surdos. Entretanto, na realidade em que nos encontramos, se os profissionais das instituições partirem desta perspectiva, a tendência é de que o surdo seja iniciado no seu processo de alfabetização em L2, sem que tenha adquirido sua língua própria e, conseqüentemente, sem que se reconheça como um sujeito cultural, que integra uma comunidade surda e tem sua língua e sua cultura própria. Como sabemos, esse aluno, na maioria dos casos, não chega à escola dominando a sua língua.

Outra reflexão que considero fundamental sobre o ensino bilíngue diz respeito a sua definição, pois percebo, em contextos de ensino para surdos e em muitos discursos, que o bilinguismo é concebido apenas como o acesso dos surdos a duas línguas. Como apontam Skliar (1998, 2001), Lima (2004), Quadros (2005), Lopes (2007) e Silva (2008), não devemos compreender a educação bilíngue para surdos apenas como um tipo de educação que proporciona o desenvolvimento de habilidades linguísticas, pois envolve questões políticas, sociais, culturais, psicológicas e antropológicas. Recupero aqui a advertência de Skliar (2001, p. 91):

Não defino a educação bilíngue para surdos como desenvolvimento de habilidades linguísticas em duas ou mais línguas, como é comum definir-se quando se fala de crianças e adultos ouvintes [...] A educação bilíngue para surdos não deve reproduzir a ideia errada e perigosa de que saber e/ou utilizar corretamente a língua oficial é indispensável para o surdo ser como os demais - ouvintes -, como a norma - ouvinte.

Nesse sentido, Lima (2004) explica que a perspectiva de ensino a ser adotada no âmbito educacional depende do modo como se concebe educação bilíngue e surdo bilíngue. De acordo com a estudiosa (op. cit.), os efeitos de uma concepção que visualiza o bilinguismo como a situação de um sujeito que tem duas línguas, ou, ainda, que fala duas línguas fluentemente podem ser vislumbrados no ensino de línguas, sobretudo quando os professores nutrem a ilusão de que tornar o surdo bilíngue é permitir o acesso aos sinais, ao alfabeto manual e ao português, em sala de aula. Ao se considerar bilíngue apenas o sujeito que tem duas línguas ou fala duas línguas, reduzem-se as possibilidades de sua identificação política, social e cultural como membro de uma comunidade, o que pode gerar conseqüências indesejáveis à educação dos surdos.

Silva (2008), corroborando Lopes (2007), afirma que o bilinguismo implica em profundas mudanças não só no sistema educacional vigente, como também e, principalmente, na concepção de língua e linguagem e na visão sobre surdez que vigora nesse meio. Conforme Lopes (op. cit.), o maior desafio da educação bilíngue é a mudança de olhar de surdos e de ouvintes sobre os surdos, pois, ao longo da história, aprendemos a olhá-los e a narrá-los, a partir da ótica da deficiência, como sujeitos inferiores e incapazes, que devem ser corrigidos quanto à surdez, para aproximarem-se, o máximo possível, do que é considerado normal pela sociedade. As práticas ouvintistas¹⁹, de forma sutil e eficiente, diluíram-se nas práticas escolares e na comunidade ouvinte em geral, naturalizando crenças, que ainda hoje são fortes, de que os surdos são sujeitos marcados fisicamente pela falta de audição e, assim, fracassam na tentativa de aprender como os demais.

Para Skliar (1999, p. 7), uma proposta de educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma “oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez como diferença”. Quanto a esse reconhecimento da surdez como diferença, Lopes (2007) explica que, ao olhar a surdez pelo viés cultural e político como uma materialidade inscrita no corpo, esta é assumida como uma condição primeira de distinção de uns em relação aos outros, não entrando em discussão aspectos ligados à maioria/minoria ou ao que é normal/anormal.

Voltando-nos à história da educação dos surdos, desde quando não tinham direito à educação, eram norteados pelo ensino baseado nos métodos oralistas e bimodalistas e, chegando ao ensino bilíngue, podemos ver grandes avanços nesta área, embora profundas mudanças ainda sejam necessárias para garantir aos surdos uma educação de qualidade, que respeite suas especificidades linguísticas e culturais.

Pelo exposto anteriormente, acredito que o bilinguismo seja a proposta de ensino mais adequada aos surdos, considerando, no entanto, que ela parta do reconhecimento da surdez como uma diferença cultural dos surdos (não como uma patologia a ser curada) e do reconhecimento da língua de sinais como língua própria da comunidade surda a qual o sujeito pertence. Também é fundamental, segundo Silva (2008), que a educação bilíngue insira em seu currículo a língua de sinais e a escrita da língua portuguesa como segunda língua,

¹⁹ Skliar (1998, p. 15) define como ouvintismo o “conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse um ouvinte [...] e é neste olhar-se e neste narrar-se que acontecem as percepções do ser ouvinte; percepções que legitimam práticas terapêuticas habituais”.

incluindo métodos de ensino focados na característica visual e na cultura dos surdos. Entretanto, concordando com Quadros e Schimiedt (2006) e Silva (2008), é importante que não haja a simples transferência da primeira para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua tenha seus papéis e valores sociais representados. Também é essencial, além do reconhecimento da LIBRAS como uma língua natural e da normalização da sua aquisição como L1, o acesso desse sistema linguístico a todas as pessoas, principalmente aos familiares das crianças surdas e aos profissionais envolvidos com a educação, os quais, além de empregar a língua própria da comunidade surda, devem conhecer a sua cultura. Nessa perspectiva, Santos (2005) acrescenta que a compreensão da importância da utilização da língua de sinais na educação da criança surda também deve ocorrer por parte dos profissionais da área médica, uma vez que, de forma geral, os médicos são os primeiros a diagnosticar a surdez e a esclarecer a família com relação ao que deve ser feito.

Cabe ainda destacar, segundo Quadros (2005), que é preciso traçar a educação de surdos a partir de uma pedagogia surda, definida por Perlin (2004) como uma nova perspectiva de educação que surge a partir dos próprios surdos, através de movimentos de resistência, visando à igualdade de oportunidades, de direitos e também de deveres, a partir de sua diferença cultural. Essa pedagogia, portanto, situa o surdo na sua cultura, levando-o ao encontro de saberes surdos embutidos nas suas histórias de vida e nas suas relações com o mundo e com o outro; concebe a surdez a partir de um eixo cultural, conforme discutirei a seguir.

2.4 Surdez

Como dito anteriormente, a concepção de surdez que permeia o espaço escolar é fundamental e determinante no ensino, influenciando qual proposta será empregada e qual espaço cada língua (LIBRAS e língua portuguesa) terá neste contexto. É visível que a representação que o professor constrói de seus alunos, o que pensa e o que espera deles, as intenções e capacidades que lhes atribui são um filtro que o leva a interpretar, de uma ou de outra maneira, o que fazem, a valorizar de um ou de outro modo as aprendizagens que realizam, a reagir de modo diferente ante a seus progressos e dificuldades e, inclusive, em

certas situações, a modificar o comportamento real dos alunos na direção das expectativas associadas a tal representação.

Percorrendo a história da educação dos surdos em nosso país e no mundo, observamos, no mínimo, duas visões opostas a respeito da surdez. A mais antiga, que predominou por muitos anos em contextos de ensino de surdos e na sociedade ouvinte em geral e que, de certa forma, ainda pode ser fortemente percebida em muitos desses contextos e em narrativas sobre os surdos, baseia-se em um modelo clínico-terapêutico. Já a outra visão, socioantropológica²⁰, que é mais recente, tem sido veementemente defendida por pesquisadores dos Estudos Surdos e contrapõe-se às ideias do primeiro modelo.

A concepção de surdez, baseada no modelo clínico-terapêutico, impôs uma visão estritamente relacionada com patologia, com déficit biológico, com a surdez do ouvido, como afirma Skliar (2004). Estando fortemente aliada à educação oralista e bimodalista, considera o surdo como uma pessoa que não ouve e, portanto, não fala, ou seja, como um doente reabilitável. Em vista disso, há a tendência de medicalizar a surdez, para curar o problema auditivo, corrigir os defeitos de fala e treinar certas habilidades, como a leitura labial e a articulação, sem fazer uso da língua de sinais, argumentando que ela pode impedir o desenvolvimento da língua oral. Nesse modelo, trabalha-se com o surdo por meio de estratégias reparadoras, de habilitação e/ou reabilitação, visando desenvolver suas habilidades auditivas, bem como a aquisição da língua oral e da língua escrita, da mesma forma como ocorre com um ouvinte.

Essa prática em torno das limitações dos sujeitos surdos, tem induzido, até hoje, em algumas situações, mesmo que de forma sutil e mascarada, a divisão do contexto da escola em dois campos distintos e segmentados: de um lado, a educação dos “normais” e, de outro, a dos “anormais”. Reforçando as consequências negativas desta segmentação, trago a observação de Skliar (1997, p. 6): “se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir de suas deficiências, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica”. Não é função da escola assumir esse papel! É sua função propiciar condições de ensino e de aprendizagem adequadas, com o apoio de profissionais qualificados, a todos os seus alunos.

Skliar (2004, p. 84-85) traz outras reflexões ligadas a essa concepção de surdez, com base em um estudo de histórias clínicas de escolas, que trarei a seguir. Segundo a visão

²⁰ Os termos *modelo clínico-terapêutico* e *socioantropológico de surdez* foram definidos por Skliar (1997).

clínico-terapêutica, o desempenho cognitivo dos surdos é inferior ao que se espera para a sua idade, devido a fatores orgânicos e psicogênicos; seu desempenho linguístico é prejudicado pela falta de audição; apresenta dificuldades na organização da linguagem e na fixação de vocabulário; necessita de maiores explicações para demonstrar compreensão e articula mal os fonemas. Diante destas considerações, é possível imaginar as privações sociais, emocionais e psicológicas que esta concepção clínico-terapêutica produziu e ainda produz na vida das pessoas surdas, uma vez que considera que, somente por meio da fala, o sujeito pode se tornar um cidadão e desconsidera a língua e a cultura própria da comunidade surda.

Acredito que, com esta concepção preconceituosa de surdez, a escola já parte da ideia de que seus alunos possuem um limite natural para o conhecimento e, então, planifica aquém dessas capacidades. Assim, os resultados obtidos pelos surdos correspondem às expectativas que lhes são atribuídas, ou seja, de incapacidade. Enquanto esses sujeitos forem vistos pelo olhar de deficiência, de sua falta de audição, a tendência é de que continuem fazendo parte de grupos minoritários e excluídos das/nas escolas e da/na sociedade e de que, mesmo depois de vários anos submetidos ao ensino formal, não dominem a escrita de sua L2 e a língua de sinais como sua L1.

Entendendo que tal concepção não deveria ser assumida, outro modelo explicativo sobre a surdez e a criança surda foi se constituindo, um modelo no qual o déficit auditivo não tinha papel relevante, a língua de sinais era o traço fundamental de identificação sociocultural e o modelo pedagógico não buscava a correção da audição. Assim, a partir da década de 60, especialistas (antropólogos, linguistas, sociólogos) começaram a interessar-se pelos surdos, originando uma visão totalmente oposta à clínica, uma perspectiva socioantropológica de surdez.

Segundo Skliar (2004), a concepção socioantropológica entende que os surdos formam uma comunidade linguística minoritária, que utiliza e compartilha uma língua de sinais, valores e hábitos culturais e modos de socialização próprios. Além disso, nesta visão, aliada à proposta bilíngue e bicultural de ensino, a língua de sinais constitui o elemento identitário dos surdos, “anulando a deficiência e permitindo que os surdos consigam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade” (SKLIAR, 2004, p. 102-103). Essa comunidade se origina, portanto, de uma atitude diferente diante do déficit, já que não leva em consideração o grau de perda auditiva de seus membros, e se define pelo uso comum da língua de sinais, pelo sentimento de identidade grupal, pelo autorreconhecimento e pela identificação como surdo. Participar de uma comunidade surda é essencial ao sujeito,

pois faz com que aprenda a se conhecer e a fazer conhecer-se pelos outros. Nessa perspectiva, a surdez passa a ser vista como diferença cultural e não como deficiência que marca o indivíduo e o exclui das/nas relações sociais com o mundo ouvinte.

Lopes (2007), nesta perspectiva, propondo olhar a surdez como diferença cultural, não nega a falta de audição do corpo surdo, desloca o seu olhar, compreendendo a surdez como um marcador cultural primordial, a partir do campo dos Estudos Surdos²¹. Essa diferença surda, então, dá-se no âmbito da cultura, sem excluir a diferença inscrita no corpo, o não ouvir. Cabe ressaltar que o foco da surdez não está naquilo que falta no sujeito, mas naquilo que lhe marca como diferente, pois, muito além do corpo, estão implicadas formas de se relacionar, de se identificar ou de se distanciar de outros, formas de se comunicar e de utilizar a visão como elo aproximador entre sujeitos semelhantes. Tomando as palavras de Lopes (2007, p. 23),

A surdez, nessa narrativa, é marcada pela presença de um conjunto de elementos que inscrevem alguns sujeitos em um grupo, enquanto que outros são deixados de fora desse grupo. Assim, as formas de comunicação advindas da condição de surdez são um dos elos mais fortes da própria comunidade, uma vez que nosso modo de ver, entender e nos comunicarmos entre pares se dá efetivamente segundo processos no comum, para os quais as marcas identitárias são uma condição radicalmente necessária.

O campo dos Estudos Surdos, que vem buscando o reconhecimento dos surdos através desse eixo cultural, inscreve-se como uma das ramificações dos Estudos Culturais²², pois enfatiza aspectos das culturas, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes. Segundo Skliar (1998, p.5), “os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político”. Eles, portanto, lutam contra a

²¹ A expressão “Estudos Surdos” surgiu no Brasil a partir de uma tentativa de tradução dos chamados *deaf studies*, que eram realizados por pesquisadores de outros países, principalmente dos Estados Unidos.

²² Os Estudos Culturais podem ser entendidos como uma linha de pesquisa inovadora, com manifestações desde 1950. Um dos seus maiores compromissos está com as populações culturalmente marginalizadas. Os Estudos Culturais são resultantes de uma movimentação teórica e política que se articulou contra as concepções elitistas e hierárquicas de cultura, firmando-se como algo de domínio político, no qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes (COSTA et al., 2003).

interpretação da surdez como deficiência e contra a visão da pessoa surda enquanto indivíduo deficiente, doente e sofredor.

Retomando a discussão sobre a diferença cultural, Perlin (2004) salienta que, assim como têm uma língua própria, os surdos também têm sua cultura própria, que os fazem reconhecer-se como um grupo, que faz parte de uma comunidade. A cultura surda “é o lugar para o sujeito construir sua subjetividade de forma a assegurar sua sobrevivência e a ter seu *status quo* diante de múltiplas culturas, múltiplas identidades” (PERLIN, 2004, p. 78). Ao contrário, se o surdo for criado apenas dentro de uma cultura ouvinte, sem ter a oportunidade de experienciar o biculturalismo, sentirá a negação de sua identidade surda, que será, portanto, reprimida e subordinada ao olhar ouvinte e às práticas ouvintistas.

Não há apenas uma identidade surda, como diz Perlin (2004), mas identidades plurais, múltiplas, móveis, que se transformam e podem ser até contraditórias. Dessa forma, a identidade seria algo em construção constante, que empurra o sujeito em diferentes direções, conforme o contexto em que está inserido e o olhar que recebe do outro. A autora (2004) esclarece que as identidades surdas assumem formas facetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas frente ao poder ouvintista que lhe impõe regras. Compreendo, assim, que, de acordo com o meio em que se encontra, o surdo constrói uma identidade, que dependerá, principalmente, da concepção de surdez, ou seja, da forma como for visto pelo outro (como deficiente ou como sujeito cultural).

Para finalizar este tópico, é importante refletir sobre o vocábulo *surdo*, bastante empregado ao longo desta pesquisa. Optei por este termo, apoiada na visão socioantropológica de surdez, que define a pessoa surda como aquela que tem a língua de sinais como sua língua própria, que faz parte de uma comunidade surda e que constrói a sua identidade calcada, principalmente, nesta diferença cultural. Além disso, neste estudo, enfatizo a diferença e não a deficiência, pois defendo que o surdo não é diferente do ouvinte unicamente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes. Segundo Sá (2006), a opção pelo uso deste termo partiu dos próprios surdos, para se referirem a si mesmos e a seus pares, em oposição aos ouvintes, que são concebidos por estes como aqueles que não compartilham as experiências visuais como surdos. Assim, os ouvintes, no mundo dos surdos, também são os *outros*, os *diferentes*, com sua alteridade, sua diferença e sua identidade. A dicotomia surdo x ouvinte foi, de acordo com Sá (2006), criada pela comunidade surda como forma de identificação e de reconhecimento de seu grupo, a qual se fundamenta, como mencionado anteriormente, através de sua língua própria. Considerando,

então, o papel fundamental da língua na construção da identidade dos surdos e na sua inclusão em uma comunidade, passo, a seguir, à discussão de aspectos relacionados a diferentes concepções de língua e linguagem que permeiam as relações em sala de aula e influenciam no modo como os alunos constituem-se como sujeitos nesse contexto.

2.5 Língua e linguagem

A linguagem, segundo Vygotsky (1993), tem papel decisivo na formação dos processos mentais da criança, sendo, portanto, um fator de fundamental importância para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, sociais e emocionais do indivíduo. Como visto anteriormente, os surdos vivem (ou deveriam viver) em uma condição bilíngue, sendo garantido a eles o acesso a duas línguas, a língua de sinais como L1 e a língua portuguesa como L2, a fim de que adquiram a língua própria da sua comunidade e a língua de acesso ao conhecimento do mundo ouvinte em que vivem. Na maioria dos casos, como já mencionei, a língua de sinais, no entanto, é aprendida pela criança surda somente ao chegar na escola, tardiamente, quando também será exposta ao aprendizado da língua portuguesa. Assim, as instituições de ensino têm um papel importante neste processo de aquisição e aprendizagem de línguas, uma vez que, principalmente no caso dos surdos, constituem o ambiente, talvez o único, onde a criança terá acesso e poderá empregar a língua de sinais (sua língua própria) e a escrita do português.

É fundamental, portanto, neste estudo que busca refletir sobre o status que as duas línguas representam em contextos de ensino de surdos, pensar a respeito das concepções de língua e linguagem que permeiam a interação²³ entre alunos e professor, já que o modo como se concebe a natureza fundamental da linguagem tem relação direta com o trabalho desenvolvido em sala de aula.

²³ O termo interação é tomado, no âmbito deste trabalho, com base em uma perspectiva sociointeracionista, como uma ação, linguística ou não, de construção colaborativa de conhecimentos, que vai em direção ao outro, atingindo-o de modo (im)previsível. Segundo Bakhtin e Voloshinov (1992), a interação se dá, pela linguagem, em todas as relações sociais entre indivíduos organizados socialmente, o que coloca em cena condições sócio-históricas de duas ordens: situação social mais imediata, que envolve o horizonte social comum dos coenunciadores, o conhecimento e a compreensão da situação compartilhada e a avaliação que eles fazem dessa situação; o meio social mais amplo, definido pelas especificidades de cada esfera da produção ideológica (ciência, literatura, religião...) e o horizonte social de temas recorrentes.

Partindo dessas premissas básicas, discuto, a seguir, três possibilidades distintas de conceber a linguagem, as quais, posteriormente, considerarei ao refletir sobre o discurso das professoras envolvidas na pesquisa e sobre os dados obtidos por meio das observações na sala de aula.

Apresento, nesta pesquisa, a linguagem a partir de três linhas teóricas (formalismo, funcionalismo e sociointeracionismo), que vêm destacando-se ao longo da história dos estudos linguísticos e influenciando o papel que a língua desempenha no ensino. Cabe ressaltar, contudo, que faço aqui apenas uma breve explanação e reflexão a respeito dessas três perspectivas, sem a pretensão de esgotar o assunto e de definir uma teoria “correta” ou “incorreta”.

Início esta apresentação com a corrente teórica do formalismo²⁴, que se dedica ao estudo das formas linguísticas, concebendo a língua como um sistema autônomo e descontextualizado, um código, que é analisado sem levar em consideração os falantes e ouvintes ou as circunstâncias nas quais é usado. Conforme Dillinger (1991), o paradigma formal preocupa-se com o estudo das características internas da língua, de seus constituintes e das relações entre eles, e desconsidera a sua relação com o meio. A língua é concebida, portanto, como um objeto formal, ou seja, como um conjunto de orações, um sistema de sons e/ou um sistema de signos, fechado e abstrato. No âmbito desses estudos, podem ser percebidos dois modelos distintos de aquisição de língua: um comportamentalista (mecanicismo), que tem em Burrhus Frederic Skinner um de seus maiores expoentes, e um inatista (mentalismo), defendido por Noam Chomsky.

O primeiro modelo, comportamentalista, também denominado de behaviorista²⁵, é uma abordagem psicológica de estudo do comportamento animal (humano e não-humano), que surgiu nos Estados Unidos, no começo do século XX. Teve como seus maiores representantes Skinner. Segundo o behaviorismo, a linguagem é um comportamento aprendido, um hábito, que se origina a partir da interação do ser com o *input* oferecido pelo meio, através do condicionamento estímulo-resposta-reforço. Finger (2008) explica que comportamento, neste sentido, diz respeito a uma resposta dada por um organismo a algum fator externo que o estimule, a qual pode ser descrita e quantificada. Nesta perspectiva, a língua é considerada como um comportamento humano igual a qualquer outro e aprendido por

²⁴ O formalismo ascendeu como teoria por volta de 1950, com o surgimento do Gerativismo e do Categoricalismo.

²⁵ O termo *behaviorismo* é oriundo da língua inglesa, na qual a palavra *behavior* significa comportamento.

meio da imitação das produções do adulto, como se fosse um simples código a ser assimilado. Portanto, conforme destacam Quadros (1997) e Finger (2008), a língua, sob o prisma comportamentalista, é meramente uma questão de aprendizagem, na qual a criança é vista como um ser passivo, que só aprende a falar/sinalizar porque imita o adulto e é, constantemente, corrigida e ensinada por ele, recebendo reforço positivo ou negativo.

O modelo mentalista de aquisição de língua, representado especialmente por Chomsky (gerativista), também concebe a língua como um objeto autônomo e investiga a estrutura linguística (forma) independente do seu uso. Os inatistas, contudo, criticam o viés comportamentalista, por defenderem que a linguagem deve ser estudada de maneira interna ao indivíduo, e não externa a ele, e que a instrução e a imitação não apresentam papel significativo no processo de aquisição, já que os seres humanos são dotados de competência²⁶ para isso. A linguagem, na perspectiva da teoria gerativa, segundo Quadros (2008), consiste em um conjunto de representações mentais, ou seja, em um sistema de princípios inatos e universais, que fazem parte da natureza humana e são ativados mediante a exposição do ser às experiências linguísticas. Conforme Raposo (1992, p. 36), por essa concepção, “adquirir uma língua é mais uma questão de maturação e de desenvolvimento de um ‘órgão’ mental biológico do que uma questão de aprendizagem”. Nessa perspectiva, Quadros (op. cit.) explica que várias pesquisas têm demonstrado que crianças adquirem uma língua a partir da mera exposição a ela, sem a necessidade de instrução explícita ou de correção, como enfatizado na abordagem comportamentalista.

Na concepção formalista que apresento aqui, em seus dois modelos de aquisição, a linguagem é vista, portanto, como forma de expressão do pensamento dos indivíduos, sendo subordinada ao seu desenvolvimento cognitivo. Aproximando os estudos formalistas do contexto escolar, Travaglia (1997) explica que a língua, nessa visão, é concebida como um código, um simples sistema de normas, fechado, abstrato, centrado na capacidade mental do indivíduo (mentalismo) ou na tríade estímulo-resposta-reforço (mecanicismo) e sem interferência do social. O autor (op. cit.) acrescenta ainda que há regras a serem seguidas para a organização do pensamento e da linguagem, as quais estão consubstanciadas nos estudos da gramática tradicional. Koch (2002), direcionando essa concepção para o texto, salienta que este é visto como a representação mental do autor, cabendo, assim, ao leitor/ouvinte somente captar a mensagem transmitida, sem considerar o social (o contexto, a sua interpretação). Essa

²⁶ Competência é tomada aqui, na perspectiva de Chomsky, como o conhecimento mental puro de uma língua particular por parte do falante, isto é, a sua gramática interiorizada.

abordagem, portanto, valoriza a variante culta de uma determinada sociedade, enfatizando as regras subjacentes a um bom uso linguístico, considerado gramaticalmente correto, ou seja, ela desvaloriza o uso da língua nas diferentes situações sociais, preocupando-se apenas com a forma (fonética, fonologia, morfologia e sintaxe).

Por outro lado, contrário ao formalismo, os estudos funcionalistas²⁷ têm como foco a análise da relação sistemática entre as formas e as funções de uma língua, frisando a importância do papel do contexto na compreensão de sua natureza. Conforme Votre e Naro (1989) e Pezzati (2004), a linguagem, nesta perspectiva, é concebida como um sistema não-autônomo e como um instrumento de comunicação, através do qual ocorre a transmissão de informações entre interlocutores reais e, conseqüentemente, a interação social. Esta, por sua vez, é vista como uma atividade estruturada, governada por normas e convenções, que envolve pelo menos dois participantes, os quais utilizam alguns instrumentos, denominados expressões linguísticas, para se comunicar e, portanto, interagir. Assim, sob este enfoque, a interação é entendida como comunicação entre indivíduos. Servindo-me das palavras de Pezzati (2004, p. 168), destaco que a linguagem funcionalista é uma “ferramenta cuja forma se adapta às funções que exerce e, desse modo, ela pode ser explicada somente com base nessas funções, que são, em última análise, comunicativas”. Para os funcionalistas, dessa forma, a língua não pode ser desvinculada de suas relações com as diversas maneiras de interação social.

Mediante esta concepção de linguagem como instrumento de comunicação, percebe-se que a língua, assim como no paradigma formalista, também é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos, combinados através de regras preestabelecidas e convencionadas, que possibilitam ao emissor transmitir uma mensagem ao receptor. Nessa visão, de acordo com Koch (2002), o texto é o produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, o qual assume um papel passivo. Também é importante ressaltar que, na perspectiva funcionalista, a interação é restrita somente à comunicação entre indivíduos, já que a língua é um código a ser transmitido. Assim, desconsidera-se a possibilidade de interação, por meio da linguagem, como forma de ação social e de construção colaborativa de conhecimentos com o outro, que não precisa ser, necessariamente, uma pessoa, já que é possível interagir com o próprio meio em que se vive, por exemplo.

²⁷ O funcionalismo iniciou em 1926 e teve como pólo a Escola de Genebra (com Saussure, Bally e Tesnière), a Escola de Praga (com Mathesius, Jakobson, Danes, entre outros), a Escola de Londres (com Firth e Halliday) e o Grupo da Holanda (com Reichling e Dik), segundo Neves (1997).

Pensando nas concepções de linguagem e língua apresentadas até este momento e no ensino de surdos, Guarinello (2007) explica que, nestes casos, a ênfase do trabalho escolar recai sobre a percepção auditiva e a fala, ou seja, busca-se a normalização dos sujeitos surdos em relação aos ouvintes. Assim, geralmente, para desenvolver a função auditiva segue-se uma ordem de complexidade que se baseia, primeiramente, na detecção dos sons, passando para a atenção sonora, a localização e, por fim, a discriminação. Quanto ao trabalho com a fala, esse também segue uma ordem, que vai das vogais isoladas até as frases. Essas concepções de linguagem e língua podem ser percebidas, nas escolas, quando são propostas aos alunos, por exemplo, atividades mecânicas que visam à memorização de regras gramaticais, através da reprodução contínua de palavras e frases descontextualizadas, como pude observar em meu TCC (FARIAS, 2006). Também é possível notar essas visões de linguagem e língua em situações em que as crianças surdas são simplesmente expostas a duas línguas para que aprendam-nas e tornem-se bilíngues, partindo do pressuposto de que a mera exposição aos dois sistemas linguísticos ativará a sua capacidade inata para a linguagem, sem a necessidade de instrução e de interação com os outros.

Já a terceira concepção, com uma perspectiva sociointeracionista, vê a linguagem sob este prisma, considerando-a como forma ou processo de interação. Bakhtin, um dos maiores defensores deste enfoque teórico, destaca que a linguagem é o meio através do qual o ser humano age no contexto social, pois a língua e a linguagem são concebidas, acompanhando Bakhtin e Voloshinov (1992), como atividades interativas, como espaço de interlocução, que possibilitam a prática social dos mais diversos tipos de atos. De acordo com essa visão, a interação social é, portanto, a condição essencial para que o sujeito, que tem papel ativo assim como o ouvinte, aproprie-se do sistema linguístico, coconstruindo, com o outro, o seu conhecimento. Segundo Travaglia (1997, p. 23), “nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. Do ponto de vista interacional, conforme Medina (2002), ensinar é facilitar o contato real entre os participantes do discurso, por meio de conteúdos significativos que promovam o desenvolvimento da competência discursiva e gramatical dos alunos. Para essa autora (op. cit.), o uso da linguagem, como meio de interação verbal, pressupõe que o foco do ensino desloque-se da forma para a função da língua.

Vygotsky (1993 apud REGO, 1995), um dos grandes estudiosos do sociointeracionismo, atribui uma nova dimensão ao papel da imitação no aprendizado de

línguas, desvinculando-a do aspecto mecânico a que era associada no formalismo. Para ele, a imitação dá a oportunidade de reconstrução interna daquilo que o indivíduo observa externamente. “A imitação pode ser entendida como um dos possíveis caminhos para o aprendizado, um instrumento de compreensão do sujeito” (REGO, 1995, p. 111). Além disso, a abordagem vygotskyana também traz outras contribuições à área da educação, à medida que valoriza o papel da escola e do professor no processo de desenvolvimento dos alunos e de construção do conhecimento. Rego (1995) destaca que, pelo fato de a escola oferecer conteúdos e pensamentos bastante específicos, ela tem um papel insubstituível na apropriação, pela criança, da experiência culturalmente acumulada e na introdução de novos modos de operação intelectual: abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade. A autora (op cit.) também salienta a importância do professor como elemento mediador das interações entre os alunos e das crianças com os objetos de conhecimento, diferentemente da função atribuída a ele no paradigma formalista, no qual é apenas um instrutor que ensina e reforça positiva ou negativamente as ações dos alunos.

Nesta concepção, que tomo como base para a realização da presente pesquisa, a linguagem é vista como um trabalho coletivo em que cada indivíduo se identifica com outros e a eles também se contrapõe; e a língua é vista, então, como resultado desse trabalho coletivo, histórico e cultural e como meio de interação social. Nas escolas, partindo da visão sociointeracionista, os alunos são engajados em atividades socioculturais, que envolvem o uso da leitura e da escrita como instrumento de prática social e subjetiva, e em atividades relacionadas as suas experiências, que tenham real significado e que levem o aluno a refletir sobre o que faz (lê e escreve). Quando se assume essa concepção de linguagem e de língua, os alunos não são submetidos a atividades mecânicas de cópia e de memorização de palavras e frases isoladas do contexto, mas eles constroem, através da interação com o outro, seus conhecimentos, sendo capazes de agir sobre o mundo e sobre si mesmos por meio da linguagem.

Com a apresentação dessas três linhas teóricas busquei analisar e refletir, brevemente, sobre as diferentes concepções de língua e de linguagem que podem perpassar o trabalho escolar e a interação entre alunos e professor, determinando os rumos do ensino. Contudo, apesar de afiliar-me à abordagem sociointeracionista, acredito que cada uma das correntes teóricas traz diferentes contribuições à Linguística e à Educação, modos de olhar e de perceber os objetos de ângulos diversos e possibilitam que o educador identifique suas

concepções pelas atividades que propõe aos alunos, por exemplo, e reflita sobre sua prática docente.

Assim, considerando que a língua tem papel central na vida humana e que é recomendável que os surdos aprendam a língua de sinais e a língua portuguesa, segundo a proposta bilíngue, apresento e discuto, a seguir, aspectos relacionados a esses dois sistemas linguísticos, destacando suas principais características e a sua função no processo de ensino e de aprendizagem dos surdos. Início a partir da língua de sinais, L1 dos surdos.

2.6 Língua de sinais

Para o desenvolvimento do indivíduo (pessoal, social e cultural), é imprescindível que ele tenha contato e adquira uma língua desde os primeiros anos de vida, pois, de acordo com Vygotsky (1993), a aquisição de um sistema simbólico, como é o da língua, possibilita ao ser humano descobrir novas formas de pensamento e de integração ao meio, transformando sua concepção de mundo. Além disso, não se pode negar que a língua tem uma função central na vida humana.

No caso das crianças surdas, portanto, Quadros (1997), Pereira (2003), Correia e Fernandes (2005), entre outros, ressaltam que elas devem ser expostas, desde o mais cedo possível, à língua de sinais, obedecendo às fases naturais de sua aquisição. A língua de sinais tem papel fundamental na constituição da identidade do surdo, fazendo-o reconhecer-se como parte integrante de uma comunidade e de uma cultura, além de colaborar no seu processo comunicativo e no seu desenvolvimento cognitivo. Segundo Lopes (2004), a língua de sinais é um elemento mediador entre o surdo e o meio social em que vive, através do qual ele demonstra suas capacidades de interpretação do mundo. A língua de sinais também contribui para a aquisição da leitura e da escrita, pois possibilita, em um primeiro momento, a constituição de conhecimento de mundo, tornando possível aos alunos surdos entenderem o significado do que lêem (KARNOPP e PEREIRA, 2004). Rodrigues e Antunes (2003) acrescentam que a língua de sinais é imprescindível ao surdo por ativar a sua competência linguística, favorecendo as estruturas cognitivas que o ato de ler e o de escrever demandam, e por possibilitar-lhe a capacidade de expressar-se de forma segura. Góes (1996) e Silva (2005) também ressaltam que a criança deve ser incentivada a desenvolver a língua de sinais, não só

porque ela tem maior predisposição para o processamento visual, mas, principalmente, porque é nesse sistema linguístico, característico de sua comunidade, que as interações e a comunicação acontecem de forma mais natural.

Considerando a importância da língua de sinais para os surdos como a maior expressão de sua cultura, passo, então, aos aspectos diretamente relacionados a essa língua. Início destacando, conforme Ferreira-Brito (1997) e Quadros (1997), que as línguas de sinais são línguas naturais²⁸, já que refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e surgiram da mesma forma que as línguas orais-auditivas. É importante ressaltar também que as línguas de sinais não são subordinadas às línguas faladas e nem se originaram delas, mas sim a partir da necessidade natural de comunicação entre as pessoas surdas.

Essas línguas espaço-visuais, de acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 34), não têm dependência em relação ao léxico e à organização interna das línguas orais; elas “[...] consistem em uma configuração sistêmica de uma nova modalidade de língua e não como um apanhado de gestos sem princípio organizacional”. Pesquisadoras como Quadros (1997), Ferreira-Brito (1997) e Karnopp (2001) enfatizam a complexidade das línguas de sinais, mesmo apresentando formas icônicas. Segundo essas estudiosas, as línguas de sinais contêm os mesmos princípios de construção que as línguas orais: têm um léxico, isto é, um conjunto de signos convencionais, e uma gramática, ou seja, um sistema de regras que regem o emprego desses signos. Além disso, é possível reiterar a riqueza e a complexidade da língua de sinais com o fato de ela apresentar todos os níveis de análise de quaisquer outras línguas, ou seja, o nível sintático (da estrutura), o nível semântico (do significado), o nível morfológico (da formação de palavras), o nível fonológico (das unidades que constituem uma língua) e o nível pragmático (envolvendo o contexto conversacional).

Ferreira-Brito (op. cit.), Quadros (op. cit.), Salles et al. (2002), Fernandes (2003) e Karnopp (2004) são unânimes ao afirmarem que as línguas de sinais são sistemas linguísticos não universais, que utilizam a modalidade espaço-visual, a qual se distingue da modalidade oral-auditiva, utilizada pelas línguas orais. Essas autoras destacam que a realização dessas línguas é estabelecida através da visão e da utilização do espaço e que, assim como as línguas

²⁸ Língua natural é entendida como uma realização específica da faculdade de linguagem, que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases e possibilitam a comunicação e a interação entre os usuários. As línguas naturais compartilham uma série de características (flexibilidade, versatilidade, arbitrariedade) que lhes atribuem caráter específico e as distinguem dos demais sistemas de comunicação (QUADROS e KARNOPP, 2004).

faladas, também apresentam variações de acordo com a região e com a comunidade nas quais se desenvolvem.

Segundo Ferreira-Brito (1997) e Quadros e Karnopp (2004), as línguas de sinais expressam muitos conceitos através dos sinais, que podem ser icônicos ou arbitrários, ou seja, podem ou não representar associações ou semelhanças visuais com o referente. No entanto, toda arbitrariedade dos sinais é convencional, pois, quando um grupo seleciona um traço como uma característica do sinal, outro grupo pode selecionar outro traço para identificá-lo. Quanto à iconicidade, González (1992) salienta que ela reproduz a forma, o movimento e/ou a relação espacial do referente, facilitando a sua compreensão.

Os estudos sobre as línguas de sinais ainda são bastante recentes. As primeiras pesquisas sobre a ASL datam da década de 60, enquanto, no Brasil, a LIBRAS começou a ser investigada somente na década de 80 (nos trabalhos de Ferreira-Brito), e a aquisição desta língua foi objeto de estudo nos anos 90 (com as pesquisas de Karnopp e Quadros). Já foi comentado que a língua brasileira de sinais é reconhecida pela Lei Federal 10436/2002 e pelo Decreto 5626/2005²⁹ como a língua oficial da comunidade surda e deve ser adquirida como a primeira língua dos indivíduos que não têm acesso natural à língua em sua modalidade oral. Entretanto, mesmo com o avanço das pesquisas linguísticas e com o reconhecimento da LIBRAS em leis federais, essa língua continua sendo vista a partir de concepções inadequadas e de mitos que a descaracterizam como um sistema linguístico, excluindo, portanto, o sujeito surdo. É possível notar em contextos escolares de ensino de surdos, como o observado em meu estudo da graduação em Letras (FARIAS, 2006), que a LIBRAS é vista como um recurso para o domínio de outra língua, a escrita da língua portuguesa, e como uma base para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Assim, a língua de sinais não é concebida como uma língua com estrutura, princípios de organização e propriedades formais específicas, expressão da cultura dos surdos. Nesses cenários, os surdos são vistos como deficientes que devem aprender somente a língua majoritária da comunidade ouvinte, para aproximarem-se dela e diminuïrem a diferença entre os dois grupos.

Refutando esta concepção e considerando a importância da LIBRAS para a constituição da identidade dos surdos e o seu reconhecimento como membros de uma

²⁹ O Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a Lei 10.436/02, também denominada Lei de LIBRAS, tratando dos aspectos relativos à inclusão de LIBRAS nos cursos superiores, à formação de professores para o ensino de LIBRAS, à formação de tradutores e intérpretes de LIBRAS, à atuação do Serviço Único de Saúde SUS, à capacitação de servidores públicos para o uso da LIBRAS ou sua interpretação e à dotação orçamentária para garantir as ações previstas no mesmo Decreto (BRASIL, 2005).

comunidade surda, trago algumas considerações sobre o processo de aquisição da língua de sinais por crianças surdas filhas de pais ouvintes e de pais surdos.

Quadros (1997, 2006), Karnopp (1999), Salles et al. (2002), Fernandes (2003), Pereira (2003) e Correia e Fernandes (2005) são unânimes ao afirmarem que o processo de aquisição das línguas de sinais é análogo ao processo de aquisição das línguas orais-auditivas, já que os desenvolvimentos linguístico e cognitivo das crianças surdas são comparáveis aos das ouvintes.

Essas estudiosas constataram que, assim como as crianças ouvintes, que adquirem sua L1 de forma natural e espontânea, as surdas, filhas de surdos, também aprendem a sinalizar, ou seja, adquirem a língua de sinais (sua L1), naturalmente. No caso das crianças surdas, filhas de ouvintes, que representam a maioria dos casos de surdez, a situação é diferente. Frequentemente, elas chegam à idade escolar sem o conhecimento de uma língua formal, já que, no convívio familiar, não dispõem da língua de sinais para desenvolvê-la como L1, e a modalidade oral lhes é inacessível. Fernandes (2003) e Pereira (2005) explicam que, embora essas crianças não partilhem a mesma língua que sua família, elas desenvolvem uma linguagem gestual semelhante a de outras crianças surdas com as quais nunca tiveram contato. Essa linguagem gestual, no entanto, de acordo com Pereira (2005, p. 83), não evolui para a língua de sinais, visto que a família com quem a criança tem contato não domina essa modalidade da língua: “ela proporciona a aquisição de habilidades simbólicas e comunicativas que são a base constitutiva para o domínio de um sistema de sinais, que será adquirido como L1”.

Pesquisas têm mostrado que, “expostas a essa língua, na escola, na interação com adultos surdos, usuários dessa língua, crianças surdas, filhas de pais ouvintes, apresentam um processo semelhante ao observado em crianças surdas, filhas de pais surdos” (PEREIRA, 2003, p. 48). Outros estudos também revelaram que aquelas crianças, expostas à língua de sinais desde o nascimento, aos cinco anos de idade, dominavam a língua de modalidade espaço-visual semelhantemente às surdas, filhas de pais surdos (PEREIRA e NAKASATO, 2001; PEREIRA, 2003; GASPAR et al., 2004).

Seguindo Quadros (1997), resalto que os indivíduos surdos, filhos de ouvintes, precisam ter acesso, o mais cedo possível, à língua de sinais, por intermédio da escola e/ou da relação direta com outros surdos, para que adquiram uma língua; a família dessas crianças também necessita ter contato com esse idioma, para que possa comunicar-se eficazmente com seus filhos e os auxilie na aquisição de sua L1. Fernandes (2003, p. 31) explica que “o

estímulo do meio é fator indispensável para pôr em atividade os mecanismos de aquisição (ou o impulso natural de aquisição de língua), despertando a capacidade inata do indivíduo”. Lara (2003), reforçando a necessidade de estímulo, destaca alguns fatores familiares que podem influenciar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem pelas crianças. Eles dependem do incentivo e da aceitação da surdez pela família e pelos surdos, do enfoque de surdez assumido no ambiente familiar, das condições socioeconômicas dos pais, do seu acesso à LIBRAS e da forma de comunicação utilizada com as crianças, em casa. A estudiosa (op. cit.) enfatiza que, na maioria dos casos, a família não tem conhecimento sobre surdez, língua de sinais e, além disso, não compreende a necessidade da sua aquisição o mais cedo possível.

Diante disso, percebemos a real importância da escola e dos professores no processo de aquisição da língua de sinais pelos surdos e por seus responsáveis ouvintes. Segundo Quadros (1997) e Karnopp (2004), cabe às instituições de ensino: 1) criar um ambiente linguístico apropriado, considerando as condições sensoriais das crianças surdas; 2) assegurar o desenvolvimento socioemocional dos indivíduos surdos e de sua família, mantendo sempre o contato entre eles; 3) garantir a possibilidade de a criança construir seu conhecimento de mundo e de língua através de suas experiências diárias e do diálogo com pessoas que a rodeiam; e 4) oportunizar acesso à informação curricular e cultural. Quadros (op. cit.), Rangel e Stumpf (2004) e Giordani (2004) destacam ainda a importância de educadores surdos no ensino de surdos, enfatizando que esses, além de interlocutores que compreendem a língua dos alunos, podem ser elos de identificação linguística, social e cultural entre eles. No caso de o professor ser ouvinte, as autoras (op. cit.) salientam que ele deve comunicar-se fluentemente com as crianças surdas, ter conhecimento das variações e das situações de uso da língua de sinais e conhecer a sua cultura e a sua história. Ao apropriar-se da língua, de suas variações e da cultura surda, o docente será capaz de acompanhar e conduzir seu aluno surdo à aquisição e ao domínio da língua alvo.

De acordo com Pereira (2008), a fluência em LIBRAS está relacionada à capacidade linguística de uma pessoa para produzir uma fala com encadeamento harmônico entre os movimentos que compõem os sinais, considerando a velocidade, o ritmo, sua adequação a diferentes contextos e a duração das pausas. A autora (op. cit.) explica que fluência e proficiência linguística são termos relacionados, contudo o primeiro é apenas um dos componentes levados em consideração nos testes de proficiência em língua de sinais, assim como em outras línguas. A proficiência linguística, conforme Pereira (op. cit.), é a coordenação coerente de elementos como vocabulário, estrutura do discurso e, até mesmo,

gestos para comunicar algo em um contexto específico. Como destaca Pereira (2008), a proficiência abrange um conjunto de competências que representam os aspectos motores e temporais da fluência, o conhecimento metalinguístico e gramatical e o uso apropriado desse conhecimento, com outros falantes, em ambientes socioculturais.

A partir da distinção desses dois termos, entendo que seria mais adequado se os profissionais ouvintes, envolvidos em contextos de ensino de surdos, além de fluentes em LIBRAS, fossem proficientes nessa língua, já que, dessa forma, poderiam aproximar-se do aluno surdo, através do conhecimento de sua história e de sua cultura, auxiliando-o na aquisição de sua L1 (língua de sinais), na aprendizagem de sua segunda língua (língua portuguesa escrita) e na sua inclusão no mundo social. Acredito que, sendo proficientes em LIBRAS, os educadores têm condições de olhar e de narrar a surdez a partir de uma posição não-ouvintista, de discordar de interpretações e usos fundados em bases clínicas e de ver a surdez como a presença de algo (e não a falta) que possibilita outras formas de representação e significação.

Para finalizar esse tópico, retomo a afirmação de que a língua de sinais é um sistema linguístico natural de extrema importância para o indivíduo surdo que, portanto, necessita adquiri-la o mais cedo possível, para os seus familiares ouvintes e para os profissionais envolvidos nesse contexto. Esse sistema linguístico, além de promover a inclusão do surdo no mundo social, é a marca maior de sua diferença cultural. Sendo garantidos aos surdos o acesso e o uso da LIBRAS como sua língua própria, é possível, com base na proposta bilíngue, oferecer-lhes o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita (L2 para esse grupo), entendida neste contexto como língua de acesso ao conhecimento do mundo ouvinte. Passo, então, ao ensino do português para surdos.

2.7 Língua portuguesa

A língua portuguesa, seguindo a proposta bilíngue para surdos, constitui a L2 desses sujeitos e deverá ser aprendida, nas instituições de ensino, somente depois de as crianças terem domínio de sua L1, a língua de sinais. Salles et al. (2002) e Fernandes (2003) salientam que, como a aquisição da língua oral-auditiva envolve propriedades de nível fonológico e prosódico, as quais o aparato sensorial auditivo do surdo está impedido de apreender, a

criança surda deve ter acesso à representação gráfica dessas propriedades, ou seja, à modalidade escrita desta língua. Esta, por sua vez, terá um papel fundamental no crescimento dos indivíduos surdos, “[...] de modo a possibilitar-lhes o desenvolvimento da linguagem como instrumento de interação interpessoal e social e habilitá-los a desempenhar tarefas comunicativas” (FERNANDES, 2003, p. 50) na comunidade ouvinte.

Com a mudança de paradigma do oralismo para o bilinguismo, conforme exposto anteriormente, Silva (2005) explica que a aprendizagem da língua de sinais, assim como da leitura e da escrita da língua portuguesa, passou a ter um papel preponderante, antes atribuído à linguagem oral, para a constituição de uma nova identidade e da autonomia da comunidade surda. Quadros (1997, 2006), Gesueli (2004) e Silva (2008) afirmam, contudo, que o processo de aquisição do português escrito pelo aluno surdo é complexo e tem sido motivo de preocupação por parte de pesquisadores da área da surdez, pois, além do trabalho que envolve o ensino da leitura e da escrita, está-se diante do ensino de uma L2 de modalidade diferente da L1. Silva (2008) explica que, como a língua de sinais tem uma estrutura específica, as palavras dessa língua não apresentam analogia com a forma escrita ou oral do português. Além disso, segundo Lodi (2003), Karnopp e Pereira (2004) e Lebedeff (2004), os surdos comumente chegam à escola sem o conhecimento de uma língua formal, ou seja, sem uma L1. Então, neste caso, qual idioma esses alunos tomarão como base para aprender a língua portuguesa?

Góes (1996) e Quadros (1997, 2006) também destacam que a aquisição do português escrito por crianças surdas, ao longo dos tempos, foi baseada no ensino do português para crianças ouvintes, que o adquirem naturalmente, ou seja, a criança surda sempre foi colocada em contato com a escrita do português, para ser alfabetizada nessa língua. No entanto, as várias tentativas de alfabetizar o surdo dessa forma, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado, demonstraram o fracasso dessa metodologia de ensino. Quadros (op. cit.) e Silva (2005) ressaltam que “a criança surda não atinge o domínio da língua portuguesa, a língua ensinada oralmente e graficamente durante todo o período em que fica na escola – por volta de 10 a 15 anos, ou mais” (QUADROS, 1997, p. 111).

Segundo Quadros (1997), há dois pré-requisitos para a aquisição eficaz da língua portuguesa pelos surdos: a garantia de um processo natural de aquisição de uma L1 e a sua aquisição na modalidade escrita. O primeiro deles, como apresentado no tópico anterior, requer que a criança seja exposta, o mais cedo possível, à língua de sinais no ambiente escolar

e social, para que possa adquiri-la de forma natural. O segundo pré-requisito envolve, por sua vez, a escrita da língua de sinais, considerando que esta é a sua L1.

Acompanhando essas indicações, Quadros (1997, 2006), Stumpf (2001, 2003, 2004), Karnopp (2004) e Rangel e Stumpf (2004) sugerem que as crianças devem adquirir, primeiramente, a escrita da língua de sinais, que representa as formas e os movimentos em um espaço definido e permite-lhes aprender a leitura e a escrita própria de sua comunidade. Essas autoras ressaltam que qualquer estudo sobre a aquisição da leitura e da escrita em uma L2, principalmente quando envolve línguas de modalidades diferentes, pressupõe que os alunos já estejam alfabetizados na forma escrita da L1. Assim, somente após as crianças surdas estarem alfabetizadas na escrita da LIBRAS, as pesquisadores recomendam o início da aquisição formal da língua portuguesa. Stumpf (2004) destaca que é naturalmente possível que a criança, ao dominar a língua de sinais, aprenda a ler e a escrever nessa mesma língua, pois, dessa forma, ela aperfeiçoará sua comunicação e, a partir da LIBRAS, chegará, com mais facilidade, a uma segunda língua. Além disso, “mediante o uso de códigos próprios, os surdos têm a possibilidade de construir a própria escrita, conforme seu modo de sinalizar, que é a expressão linguística do seu eu” (STUMPF, 2001, p. 377).

Capovilla e Raphael (2001) comentam que se pode auxiliar a escrita dos surdos por meio da conversão dos sinais lexicais de sua língua própria em texto. Para isso, é necessário substituir o código alfabético, que mapeia a fala, por outro código, que mapeie os sinais, o código quirêmico ou dos sinais como, por exemplo, o sistema *SignWriting*³⁰.

Existem algumas obras literárias, produzidas no Brasil, em LIBRAS na modalidade escrita, como *Cachos Dourados* (STUMPF, 1997), *Rapunzel Surda* (KARNOPP et al., 2003a), *Cinderela Surda* (KARNOPP et al., 2003b) e *Patinho Surdo* (KARNOPP e ROSA, 2005). Essas obras consistem em uma releitura dos tradicionais contos da literatura infantil, mas inserem elementos da cultura e da identidade surda em seus enredos, a fim de promover a aproximação e a identificação das crianças com a história lida. Também vêm sendo desenvolvidas algumas pesquisas relacionadas à escrita da língua de sinais na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), ligadas à faculdade de Informática dessa universidade, através das quais já foram criados diversos *softwares*, usando o sistema

³⁰ O sistema *SignWriting* foi criado, em 1974, por Valerie Sutton, que dirige o DAC – Deaf Action Committee, sediado em La Jolla, Califórnia, USA. Esse é um “sistema para representar a língua de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações. É um sistema notacional de características gráficas e esquemáticas, constituído de um rico repertório de elementos de representação das principais características gestuais das línguas de sinais” (STUMPF, 2001, p. 376).

SignWriting: SIGNED (editor de texto em escrita de sinais); SIGNSIM (tradutor semiautomático de escrita de sinais para a escrita do português e vice-versa); SIGNTALK (ferramenta de bate-papo com suporte à escrita de sinais); SIGNMAIL (ferramenta de e-mail com suporte à escrita de e-mails); e SIGNHQ (editor para a criação de histórias em quadrinhos).

A adoção da escrita da língua de sinais, no entanto, não encontra respaldo na visão de todos os especialistas da área, porém acredito que as pesquisas com esse foco devem avançar, pois representam uma alternativa que pode auxiliar no letramento dos surdos, possibilitando-lhes fazer uso da leitura e da escrita como instrumento de prática social e subjetiva.

Retomando o foco sobre a aprendizagem da língua portuguesa pelos surdos, destaco que Quadros (1997, 2006), Stumpf (2001, 2003, 2004) e Karnopp (2004) afirmam que ela ocorre sistematicamente, a partir da forma sinalizada e escrita da língua de sinais, e é motivada por fatores internos e externos. Segundo Quadros (op. cit.), o processo de aquisição da língua portuguesa escrita é regido por princípios universais (fatores internos), determinados pela capacidade para a linguagem, específica dos seres humanos, e apresentam uma sequência natural. Esses princípios indicam que o ensino de línguas deve oportunizar ao aluno o contato direto e constante com a língua para desenvolvê-la de forma natural.

Além desses aspectos, Quadros (1997) afirma que os estudos sobre a aquisição de L2 apresentam fatores externos que devem ser considerados, pois eles podem determinar o processo de ensino de línguas, especialmente no caso dos surdos. Quadros (1997, 2006) salienta que as questões externas extrapolam as análises linguísticas no processo educacional e envolvem fatores como o ambiente, o tipo de interação (*input*, *output* e *feedback*), a idade, as estratégias, os estilos de aprendizagem, além dos fatores emocionais e culturais. Silva (2008), por sua vez, destaca que a aprendizagem de segunda língua está diretamente ligada a aspectos subjetivos de motivação, personalidade e empatia, sendo a idade um fator de ordem secundária. Para a autora (op. cit.), a motivação dos alunos relaciona-se com o desejo de aprender, que depende das atividades propostas em aula e da forma como o professor interage com a turma; a personalidade diz respeito à autoestima das crianças, já que é necessário que se sintam seguras para aprender; a empatia refere-se à confiança que o educando precisa estabelecer com as pessoas que falam a sua L2 (o professor, pelo menos!), para que haja uma boa interação e, conseqüentemente, a aquisição da língua na modalidade escrita. Tais fatores indicam que o educador deve, além de conhecer profundamente a língua de sinais, ir além da própria língua, entrando em contato com a história e a cultura surda, já que, desta forma,

conseguirá mediar conhecimentos e orientar a aprendizagem dos alunos. Além disso, acredito que a forma como o professor concebe seus alunos (visão clínica ou socioantropológica) interfere na aprendizagem, direcionando o seu desempenho em sala de aula. Assim, se a criança surda é vista como uma deficiente (anormal) pela escola, é muito provável que os seus resultados sejam condizentes com a capacidade que lhe é atribuída.

Além da importância do professor na aquisição da escrita, Lodi (2003), Pereira (2003, 2005), Karnopp (2003) e Karnopp e Pereira (2004) salientam a necessidade de mudança de concepção de escrita (língua como código) que ainda predomina na maior parte das instituições que atendem surdos no Brasil. Continua a prevalecer uma preocupação com o ensino de letras e sua combinação em vocábulos e em frases descontextualizadas, sendo atribuída pouca ou nenhuma importância aos usos da escrita enquanto práticas sociais mais amplas, como observei em meu TCC, quando investiguei o processo de aquisição da língua portuguesa escrita por surdos (cf. FARIAS, 2006). Nesse estudo, ao acompanhar, de agosto a dezembro de 2005, uma turma de primeira série do Ensino Fundamental e coletar, quinzenalmente, atividades desenvolvidas pelas crianças surdas, verifiquei que a língua de sinais era empregada apenas como auxiliar na comunicação entre os alunos e os professores e como base para a realização das atividades escritas. Além disso, ressalto que as crianças não eram estimuladas a desenvolverem suas habilidades e a adquirirem a sua língua própria, ou seja, era-lhes imposta a língua majoritária da comunidade ouvinte. As atividades escritas desenvolvidas não despertavam a atenção e o interesse das crianças, pois, além de envolverem apenas a reprodução de palavras e de frases e de não serem desafiadoras, eram bastante repetitivas, sem oportunizar qualquer reflexão na solução dos exercícios; apenas enfatizavam habilidades de cópia e de memorização.

Nessa pesquisa (FARIAS, 2006), também destaquei o fato de os alunos da escola permanecerem dois anos na primeira série, para que, de acordo com as informações da instituição, ocorresse, de fato, a socialização com as demais crianças e o início de sua alfabetização, embora ficassem todos na mesma sala de aula, realizando as mesmas tarefas. A única diferença era que a professora auxiliava os mais novos no momento da escrita e, com aqueles que estavam repetindo a série, às vezes, desenvolvia trabalhos extras, enquanto esperavam os colegas concluírem o que havia sido proposto. Houve poucas diferenças em relação ao rendimento escolar desses alunos: as crianças, do primeiro e do segundo ano na primeira série, conseguiam realizar tudo o que era proposto e, da mesma forma, cometiam alterações ortográficas no momento da cópia. Esse fato, somado à afirmação de Lodi (2003, p.

39), de que “a aprendizagem da escrita deve ser relativizada e pensada segundo as necessidades e particularidades de cada grupo”, levou-me a refletir sobre a validade de os alunos permanecerem dois anos na primeira série e de ficarem todos na mesma sala, realizando as mesmas atividades.

Diante desses aspectos, reforço o que Quadros (1997), Lodi (2003) e Silva (2008) salientam quanto à necessidade da disciplina de língua portuguesa ser ministrada para os indivíduos surdos mediante estratégias e técnicas próprias para o ensino de L2, que partem das habilidades interativas e cognitivas adquiridas pelas crianças diante de suas experiências naturais com a língua de sinais e a sua escrita. Silva (2008) enfatiza, ainda, que o foco do ensino de língua portuguesa para surdos deve ser mais pedagógico do que linguístico, considerando as características culturais e a influência da sua primeira língua.

Pereira (2005, p. 86) também afirma que “o ensino deve estar centrado inicialmente nos níveis discursivo e pragmático, para que leve as crianças à compreensão e produção textuais, e não começar por letras, palavras, frases e orações onde a linguagem escrita se apresenta desligada do contexto real”, visto que a aquisição da língua, para os surdos, não se configura pelos sons, nem pela forma como eles se combinam. Rodrigues e Antunes (2003) concordam com essa estudiosa e acrescentam que a aprendizagem só ocorre se for incorporada ao ambiente sociocultural e presente nas relações com o outro, pois o ser humano aprende na troca, nas experiências socializadas com as pessoas com as quais convive, ou seja, através da interação.

Quadros (1997), Pereira (2003) e Lebedeff (2004) afirmam que a criança surda deve ter contato com a língua escrita desde a fase pré-escolar, por meio de histórias, de textos e de registros de suas atividades em sala de aula, de forma que a leitura e a escrita façam parte do seu cotidiano. “A escrita deve ter significado para a criança, ou seja, a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (GESUELI, 2004, p. 39). Para isso, como ressaltam Rodrigues e Antunes (2003), a escola deve proporcionar aos alunos atividades que os levem a usar e refletir sobre sua escrita, atribuindo, dessa forma, sentido e significado ao que fazem. Por exemplo, as histórias infantis, como destacam Lebedeff (2004) e Manzini et al. (2005), são atividades importantes de letramento, pois a exposição constante à leitura de livros promove uma expansão do conhecimento sobre histórias, sobre tópicos de histórias, sobre estrutura textual e sobre a escrita. Lebedeff (op. cit.), contudo, explica que as crianças surdas devem ter contato com as narrativas por meio de adultos que contem histórias para elas na língua de sinais e também mediante os recursos gráficos e visuais do texto. Dessa

forma, o trabalho com a escrita dos surdos e a sua exposição à leitura de livros, para Karnopp (2005), Lebedeff (2004), Gesueli (2004) e Giordani (2004), devem fundamentar-se no uso e na reflexão da língua de sinais, cabendo ao educador incentivar o contato com materiais escritos para que as crianças sintam necessidade e vontade de ler e de escrever.

Concordando com Quadros (1997), Góes (1996), Lodi (2003) e Karnopp e Pereira (2004) reforçam que o trabalho com português, no caso dos surdos, deve focalizar primeiro o uso da língua em diferentes contextos e só depois proceder ao ensino da gramática, pois, expostos ao uso da língua, os surdos, assim como os ouvintes, constroem automaticamente as suas hipóteses acerca dos aspectos gramaticais. Karnopp (2005) destaca como inadmissíveis as práticas escolares que visam à memorização das regras gramaticais e à subordinação dos sinais à estrutura sintática da língua portuguesa, já que as línguas de sinais possuem uma gramática própria, conforme abordado anteriormente. Lodi (2003, p. 44) ressalta que “o acesso à escrita só será pleno quando ela for tratada e concebida como prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada”.

Os caminhos que levam ao aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita pelos surdos ainda exigem muito estudo, reflexão, mudanças educacionais e mudanças de concepções de surdez, de linguagem e de língua. Observamos, em contextos de ensino de surdos, que esses sujeitos, muitas vezes, por serem vistos sob a ótica clínico-terapêutica, são expostos a práticas de memorização e repetição de vocábulos e regras gramaticais, a fim de que dominem a escrita de sua L2 como se fossem ouvintes e, assim, sejam normalizados. No entanto, essas práticas excluem o surdo, considerando-o como um deficiente. O ideal seria que a educação de surdos concebesse os educandos, de acordo com o modelo socioantropológico, como sujeitos culturais, e proporcionasse a eles o acesso à escrita como prática social e cultural de linguagem, criando condições reais para sua inserção nestas práticas a partir de suas especificidades. Além disso, seria mais adequado que a escola redimensionasse o seu olhar sobre a escrita dos surdos, já que, comparando-a à dos ouvintes, reforça a “anormalidade” desses sujeitos. É preciso reconhecer a escrita do surdo como uma escrita surda, que traduz a sua visão de mundo, o seu conhecimento de língua, o seu modo de ser, e, por isso, tem suas particularidades.

No decorrer deste capítulo, fiz uma breve explanação da longa história da educação dos surdos, trazendo aspectos ligados à educação oralista e de comunicação total e ao ensino bilíngue, que são abordagens educacionais que marcaram e, de certa forma, ainda marcam estes contextos de ensino. Também discuti diferentes concepções de surdez, linguagem e

língua, LIBRAS e língua portuguesa presentes no ambiente escolar e nas interações entre alunos e professores, influenciando diretamente o trabalho desenvolvido em sala de aula. Apropriando-me disso, trago, na seção seguinte, aspectos da perspectiva bakhtiniana de discurso, cujos pressupostos serão usados como base para a análise do discurso das professoras envolvidas na pesquisa. A reflexão com foco no discurso, compreendido a partir de entrevistas e de observações em sala de aula, auxiliará a análise do status que as línguas (LIBRAS e língua portuguesa) ocupam neste contexto educacional de surdos. Ao mesmo tempo, a discussão permitirá identificar a forma como é construída a identidade desses sujeitos em situações de ensino e aprendizagem, tendo em vista, como dito anteriormente, que as identidades não são fixas, ou seja, constituem-se no meio social, através das interações e do modo como o *eu* é visto pelo outro.

3 O DISCURSO COMO CONSTITUIDOR DE SENTIDOS

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2000, p. 403).

As abordagens educacionais que marcaram a educação de surdos e que, até hoje, apresentam resquícios de suas ideologias e as concepções de surdez, de linguagem e língua, de LIBRAS e de língua portuguesa que se constituem nesse meio, conforme discuti no capítulo anterior, serão analisadas, neste estudo, a partir do discurso das professoras, compreendido em dados de entrevistas e de situações de ensino e de aprendizagem observadas em sala de aula. Para isso, estudo a linguagem sob o ponto de vista da enunciação³¹, com base na perspectiva bakhtiniana, a qual sustenta que é por meio do uso da linguagem, em discurso, e da relação com o outro que o indivíduo participa das atividades interativas e age no mundo social, tornando-se sujeito.

Nesta seção, apresento, então, os principais pressupostos da teoria bakhtiniana do discurso que embasarão a análise das manifestações discursivas das professoras envolvidas na pesquisa, auxiliando na reflexão sobre suas concepções e sobre o status que as línguas (LIBRAS e língua portuguesa) representam em contexto educacional de surdos. No entanto, faço aqui apenas uma breve explanação dessa rica e complexa teoria desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin³², relacionada à noção de sujeito, linguagem e discurso, sem a pretensão de aprofundar os seus estudos, pois isso sairia do escopo da presente investigação. Cabe salientar também que, ao expor as premissas bakhtinianas, trago, além de algumas obras escritas por Bakhtin, textos de outros pesquisadores que estudam e analisam os princípios

³¹ A Linguística da Enunciação dedica-se ao estudo das marcas do sujeito no enunciado e tem como objeto de estudos “todo o mecanismo linguístico cuja realização integra o seu próprio sentido e que se auto-referencia no uso” (FLORES e TEIXEIRA, 2005, p. 106). As preocupações dos linguistas com os problemas enunciativos datam dos anos de 1910 e 1920, na Europa e na Rússia, com Bally e Bakhtin, embora a tradição apresente Benveniste (anos 1950 e 1960) como o “pai” da teoria da enunciação.

³² O Círculo de Bakhtin era formado por um grupo de intelectuais que se reuniu, regularmente, de 1919 a 1929. Eram pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (grupo multidisciplinar). Bakhtin teve formação em estudos literários e foi um dos filósofos da linguagem mais importantes do século XX, porém suas ideias só circularam pelo mundo a partir da década de 70. A chegada das obras no Ocidente, assim como em demais locais, foi conturbada, pois não teve nenhuma ordem cronológica na sua divulgação, levando perto de vinte e cinco anos para completar-se.

teóricos desenvolvidos pelo Círculo, como Adair Sobral, Beth Brait, Carlos Alberto Faraco, Cristóvão Tezza, Marlene Teixeira, entre outros, com os quais busco estabelecer um diálogo.

3.1 Sujeito bakhtiniano

Para iniciar esta incursão, foco-me na noção de sujeito, uma vez que as docentes, os alunos e a interlocutora das entrevistas/observadora em sala de aula (representada por mim) são concebidos, neste estudo, como sujeitos, segundo princípios bakhtinianos. Cabe destacar, contudo, valendo-me das reflexões de Teixeira (2006), que não há propriamente uma teoria do sujeito em Bakhtin; a sua visão a respeito dessa noção surge e se sustenta na enunciação, entendida como uma atividade dialógica, em que o *eu* se instaura a partir da sua relação (interação verbal) com o outro, que é constitutivo do discurso. Segundo a pesquisadora (op. cit.), somente por meio da interrelação entre dialogismo³³ e alteridade é possível adentrar na questão da subjetividade em Bakhtin.

O sujeito, nesta perspectiva, é definido como um ser situado, histórico, social, ideológico e responsivamente ativo, que se constitui, portanto, na e através da interação com os outros sujeitos, na sociedade e na história. Segundo Sobral (2005), Bakhtin enfatiza o aspecto ativo do sujeito e o caráter relacional de sua construção, o que o leva a recusar a noção de um sujeito como ser biológico, infenso a sua inserção social, submetido ao ambiente sócio-histórico e assujeitado. A sua proposta é a de “conceber um sujeito que, sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido” (SOBRAL, 2005, p. 22).

O sujeito, conforme o Círculo de Bakhtin, só se torna um *eu* entre outros *eus*, ou seja, só se define pela alteridade, face ao outro, tendo em vista a situação social e histórica em que está inserido, tanto em termos de atos não discursivos como em sua construção em texto/discurso. Teixeira (2006) salienta que a obra de Bakhtin centra-se no eixo eu-outro

³³ Na perspectiva bakhtiniana, o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem e a condição de sentido do discurso. Essa dialogicidade é apresentada por Bakhtin (1993) em três dimensões diferentes: um dizer que sempre se orienta para um já dito; o dizer que se orienta para a resposta possível (receptor presumido); o dizer que é internamente dialogizado, ou seja, é uma articulação de múltiplas vozes sociais, um ponto de encontro ou de confronto dessas. Ao longo deste capítulo haverá uma discussão mais detalhada sobre este conceito.

(alteridade) e na ideia de que não se pode conhecer um sujeito fora do discurso que produz, uma vez que ele só pode ser apreendido na linguagem, a partir das vozes de seu discurso (fundamento do dialogismo). Nessa perspectiva, destaca-se o papel do outro na instauração do sujeito e também do sentido de determinados enunciados, entendendo, segundo Bakhtin (2000), que estes são construídos a partir da sua orientação para o outro, que está sempre presente nas formulações do locutor e exerce a função de quem recebe e de quem permite a ele perceber o seu enunciado. Para Bakhtin (op. cit.), o outro (dos discursos ou outro-interlocutor) é sempre “o outro de um outro”, como destaca na asserção que segue:

Os outros, para os quais o meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo o enunciado se elabora como para ir ao encontro dessa resposta. O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário (BAKHTIN, 2000, p. 320).

Sob a ótica bakhtiniana, o sujeito também é concebido como constitutivamente heterogêneo, uma vez que, atravessado pelo social, pelo discurso de outrem e por numerosas formas de exterioridade, absorve não uma única voz social, mas inúmeras delas, sendo, portanto, o seu mundo interior povoado por vozes sociais³⁴ em suas múltiplas relações de consonância e de dissonância e em constante movimento. Brait (1994) e Faraco (2003) explicam que o sujeito constitui-se discursivamente através da assimilação dessas vozes e, ao mesmo tempo, das interrelações dialógicas, e os seus enunciados surgem como respostas de outros enunciados e das vozes interiorizadas³⁵. A estudiosa (1994) destaca ainda, com base na afirmação de Bakhtin/Voloshinov (1992), que o locutor não é um Adão³⁶, que o sujeito não é

³⁴ Segundo Brait (1994), as vozes assumem o caráter de visões de mundo ou percepções realizadas através de discursos; são pontos de vista que estabelecem relações entre línguas, dialetos territoriais e sociais, discursos profissionais e científicos, linguagem familiar etc. As vozes sociais designam as múltiplas refrações dos objetos, conforme discutirei a seguir.

³⁵ Bakhtin (2000) explica que os enunciados sempre surgem como respostas a alguém ou a algum outro enunciado, o que ele denomina de compreensão responsiva ativa do sujeito. Para o estudioso (op. cit.), ato responsável envolve o conteúdo do ato, seu processo, e a valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato.

³⁶ “O locutor não é um Adão, e por isso o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos (numa conversa ou numa discussão acerca de qualquer acontecimento da vida cotidiana) ou então as visões de mundo, suas tendências, as teorias etc (na esfera da comunicação cultural)” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 319-320).

dono de sua fala, pois as palavras dos outros introduzem, no discurso do locutor, sua própria expressividade, seu tom valorativo, que ele assimila, modifica ou refuta.

Conforme os pressupostos bakhtinianos, portanto, a consciência dos indivíduos é social, marcada pela presença de inúmeras vozes, embora não se negue a sua singularidade, pois, como salienta Bakhtin (2000), o sujeito ocupa um lugar único e insubstituível, na medida em que cada um responde às suas condições objetivas de modo diferente de qualquer outro. Assim, o sujeito é social e individual (rejeitando-se qualquer determinismo absoluto), pois tem a possibilidade de singularizar-se e de singularizar seu discurso por meio da interação viva com as vozes sociais. “Autorar, nesta perspectiva, é orientar-se na atmosfera heteroglótica; é assumir uma posição estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais; é explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia³⁷ dialógica; é trabalhar nas fronteiras” (FARACO, 2003, p. 83).

Nesse processo de autoria, em que o sujeito fala de si mesmo, como no caso deste estudo, em que as professoras relatam suas experiências e comentam suas percepções, é necessário, conforme Bakhtin, que o autor posicione-se axiologicamente frente a sua própria vida, distanciando-se dela, olhando-a de fora, tornando-se como um outro em relação a si mesmo. Em outros termos, “ele precisa se auto-objetivar, isto é, precisa olhar-se com um certo excedente de visão e conhecimento” (FARACO, 2005, p. 43). Contudo, Bakhtin (2000) salienta que, por meio desta autocontemplação, o sujeito vê no espelho apenas um reflexo de seu exterior e não a ele mesmo, e isso faz com que se projete num possível outro, com a ajuda de quem tenta encontrar a si mesmo. Nesse sentido, “nunca estamos sozinhos frente ao espelho: um segundo participante está sempre implicado no evento da autocontemplação” (op. cit.), ou seja, um outro, mesmo ausente, está sempre presente, atravessando o sujeito e determinando a sua constituição, através da linguagem.

Tomando esses pressupostos, pretendo conhecer um pouco de um contexto de ensino de surdos e as professoras envolvidas na pesquisa a partir de seu discurso, colocando-me diante deste espelho de contemplação e considerando que estas se instituem como sujeitos, formando a sua identidade, que é situada e flexível, conforme o contexto, a sua orientação e as suas relações com o outro, representado, nas situações observadas, pelos alunos e por mim (pesquisadora). Acredito que a concepção que as docentes têm a respeito de seus alunos

³⁷ De acordo com os princípios bakhtinianos, heteroglossia é conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais que atravessam os sujeitos e os discursos. Ela também é denominada como plurilinguismo ou plurilinguismo dialogado.

(surdos e ouvintes) não só determina a forma como interagirão com eles, tornando-se sujeitos, como também direciona a maneira como os alunos construirão a sua identidade e se constituirão como sujeitos, visto que, conforme Bakhtin, a aparência do indivíduo é sempre construída a partir da representação que o outro produz dele; “a autoconsciência do meu ser no mundo só se dá através da compreensão ativa e valorativa do outro que me enxerga enquanto corpo exterior que se destaca em seu entorno” (BRAIT, 1997, p. 118). Em adição a isso, penso que eu, interlocutora nas entrevistas e observadora em sala de aula (outro das docentes), também influencio na constituição das professoras, através do seu discurso, pois este também depende do modo como me compreendem como destinatária e como presumem a minha compreensão responsiva ativa. Além disso, penso, com base nas premissas bakhtinianas, que o sujeito nunca está acabado, pronto; ele é incompleto e está em permanente busca de uma completude inconclusa, que só é possível pela alteridade, pois é o outro que delimita o espaço de atuação do sujeito no mundo e, portanto, o constitui ideologicamente. Assim, nesta investigação, percebo as docentes e os alunos como sujeitos dialógicos e heterogêneos, que se definem frente a sua relação com outro, pelo uso da linguagem em discurso.

3.2 Linguagem

A linguagem, através da qual o indivíduo se instaura como sujeito, interage com os outros e age no mundo social, é concebida, do ponto de vista enunciativo de Bakhtin, como um produto sócio-histórico, como uma forma de interação social realizada por meio de enunciações. Então, retomando a terceira concepção de linguagem, vista sob a ótica bakhtiniana e apresentada no capítulo anterior, considero esta noção, neste estudo, a partir de dois eixos básicos, o do dialogismo e o do plurilinguismo (heteroglossia).

Bakhtin (1992, 2000) instaura o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem, enfatizando o seu caráter social e excluindo qualquer possibilidade de abordagem individualista, uma vez que institui a língua como um processo interacional, realizado na enunciação. Assim, rejeita-se, por um lado, a descrição formal, estática e normativa da língua e a sua desvinculação do contexto sócio-histórico de utilização e, por outro, preservam-se as ressonâncias de outros ditos e/ou não-ditos na linguagem. A partir da abordagem dialógica,

portanto, a linguagem não pode ser estudada fora da sociedade (do contexto em que está inserida), visto que o enunciado, como unidade concreta da interação verbal, tem estabilidade provisória e traz em sua constituição características da situação e da enunciação em que é produzido e circula. Além disso, o enunciado configura-se como um elo em uma cadeia complexa de outros enunciados, ou seja, está repleto de ecos, respondendo a algo e antecipando um discurso-resposta não-dito, mas solicitado no direcionamento a um interlocutor (real ou virtual). O enunciado é, por conseguinte, um signo ideológico, dialógico, único, irrepetível e instaura-se diferentemente em cada interação; por isso deve ser tomado na situação concreta da enunciação.

A concepção de linguagem, a partir desse enfoque dialógico, configura-se, dessa maneira, como uma recusa a qualquer forma fechada de tratar as questões da língua e como um princípio que não pode ser visto sem que seja levado em consideração o aspecto interacional. A interação é percebida, pelo Círculo de Bakhtin, como uma das bases desta concepção, pois, como afirmam Bakhtin/Voloshinov (1992, p. 72), “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal”, que ocorre por meio das enunciações. Com isso, os estudiosos (op. cit.) contestam toda abordagem limitada por relações lineares entre signos abstratos e fundam uma nova perspectiva de relações, que considera uma atitude dialógica para com a língua.

Passando agora ao segundo eixo básico na concepção da linguagem bakhtiniana, trago a noção de plurilinguismo (heteroglossia), entendido como o conjunto de vozes ou línguas sociais que são orquestradas, com harmonia ou dissonância, nos discursos e revelam as particularidades de uma dada sociedade e cultura. A linguagem, neste sentido constitui-se como uma reação-resposta a algo em uma dada interação, na qual o locutor manifesta as suas relações com os enunciados dos outros; por meio dela são expressas visões de mundo (vozes), individuais ou coletivas, que são ouvidas ou abafadas socialmente. Nesse sentido, Barros (1994, 1997) destaca que, para Bakhtin, a linguagem jamais é neutra, pois os enunciados carregam determinadas posições ideológicas³⁸, como reflexo das estruturas sociais e históricas, além de serem marcados pelas intenções do sujeito falante. Assim, conforme Bakhtin e

³⁸ Faraco (2003) explica que, segundo o Círculo de Bakhtin, os enunciados são sempre ideológicos, visto que se dão na esfera de uma das ideologias (no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressam sempre uma posição avaliativa.

Voloshinov (1992), os signos são intrinsecamente ideológicos, isto é, criados e interpretados no interior de complexos e variados processos que caracterizam o intercâmbio social. Todo e qualquer signo é enunciado, nesta concepção, sempre comporta uma determinada posição avaliativa.

Considerando a natureza heteroglótica da linguagem, sob a ótica bakhtiniana, Brait (1994) e Faraco (2003) destacam também que a linguagem constitui-se como um espaço de tensão entre as vozes sociais que a atravessam permanentemente, em um movimento dialógico que indissocia forças interdependentes, não dicotômicas, as forças centrípetas e as centrífugas. As primeiras são aquelas que se empenham em manter a unidade, procuram resistir às divergências e tentam impor uma certa centralização sobre o pluralismo, enquanto as segundas buscam manter a variedade e as diferenças e corrompem as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos. Nessa perspectiva, a língua alterna-se em movimentos dialógicos que indissociam forças centrípetas e centrífugas na enunciação do sujeito. Faraco (2003) chama a atenção, no entanto, para o fato de que tal movimento de tensão é próprio da linguagem e dos discursos, pois várias vozes sociais entram em concorrência na enunciação. Assim, considero, nesta pesquisa, que o discurso das docentes é permeado por essa tensão constante de vozes sociais, nas quais ecoam visões mais antigas das abordagens educacionais e de surdez, conforme discutido no segundo capítulo, ao mesmo tempo em que se refletem também os novos discursos da inclusão e da diferença cultural. Essas concepções mais antigas, mesmo inconscientemente, estão arraigadas na nossa sociedade e na nossa cultura ouvinte, ao passo que discursos mais modernos e considerados politicamente corretos têm surgido no âmbito educacional, provocando, dessa forma, tensões no interior dos discursos dos sujeitos.

Por fim, a linguagem é percebida, no âmbito deste estudo, a partir da perspectiva enunciativa de Bakhtin, além de uma concepção formal; é vista sob a concepção histórica, cultural e social, que inclui a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos, e é dimensionada nas relações sociointeracionais. A linguagem, cabe reiterar, também é vista como uma criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre *eu* e o outro e atravessada por inúmeras línguas sociais, que tornam o discurso constitutivamente heterogêneo. Este, por sua vez, é discutido, com maiores detalhes, na seção que segue.

3.3 Discurso

O discurso, tomado nesta pesquisa a partir de entrevistas com professoras e de situações de ensino e de aprendizagem observadas em sala de aula, é uma das bases do estudo, tendo em vista Teixeira (2006), a qual defende que somente através do discurso é possível conhecer o sujeito, pois ele só pode ser apreendido na linguagem, frente a sua relação com o outro. Sustentada por esses pressupostos, proponho-me a compreender as concepções das docentes e o status que as línguas representam no contexto escolar através da análise e da reflexão sobre os seus discursos, vistos sob a ótica bakhtiniana.

Bakhtin trata o discurso, em seus estudos, como objeto das ciências humanas, o qual sempre contém um significado, é produto de uma criação ideológica ou de uma enunciação, é único, não reiterável ou repetível e é constitutivamente dialógico, definindo-se pelo diálogo entre os locutores e pelo diálogo com outros textos. A abordagem que o Círculo propõe ao discurso é o estudo da própria enunciação, entendida, segundo Bakhtin/Voloshinov (1992), como uma atividade dialógica, ou seja, como o produto da interação entre dois indivíduos, em que o reconhecimento do próprio sujeito se dá pelo reconhecimento do outro. Para esses autores (1992), a enunciação é determinada inteiramente pelas relações sociais: pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo.

Opondo-se à oração, que, segundo Bakhtin/Voloshinov (op. cit.), não possui existência real e é neutra ao conteúdo ideológico, o enunciado, por sua vez, é uma unidade de comunicação verbal que revela autoria e tem existência somente no processo de interação social entre os participantes da enunciação, sendo sua forma e significado determinados pelo caráter desta interação. O enunciado, de acordo com Brait e Melo (2005), só pode ser tomado se, além de elementos linguístico-enunciativos, forem considerados fatores como o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte destes, sua avaliação comum dessa situação e elementos da situação extraverbal (identidade dos interlocutores, finalidade da enunciação). Além disso, é importante ressaltar que o enunciado é sempre precedido pelos enunciados dos outros e também seguido pelos enunciados-respostas dos interlocutores, mas “nunca é o primeiro, nem o último; é apenas o elo de uma cadeia e não pode ser estudado fora dessa cadeia” (BAKHTIN, 2000, p. 375). Assim, o sujeito, ao falar, entende seu interlocutor não apenas como um receptor, mas como alguém a quem irá contrapor o seu discurso, um coenunciador do texto, que irá desempenhar

um papel fundamental na constituição do significado e na produção do discurso. O interlocutor, portanto, é constitutivo do próprio ato de produção da linguagem.

Os enunciados, reiterando o que foi comentado anteriormente, são sempre ideológicos, ou seja, possuem significado, são signos intrinsecamente sociais, criados e interpretados no interior dos processos de interação social. Através deles, de acordo com Bakhtin (1993), o sujeito não apenas reflete o mundo, mas, principalmente, refrata-o, já que “nossas palavras não tocam as coisas, mas penetram na camada de discursos sociais que recobrem as coisas” (FARACO, 2003, p. 49). Refratar significa, portanto, assumir que, com os signos, além de descrevermos o mundo, construímos diversas interpretações dele, atribuindo valorações diferentes (e até contraditórias) aos eventos e às ações. Assim, as significações não são dadas no signo em si, nem estão garantidas por um sistema semântico abstrato, único e atemporal, mas são construídas na dinâmica da história e marcadas pela diversidade das experiências dos grupos humanos. As professoras, portanto, no momento da enunciação (entrevistas e sala de aula) não apenas descrevem a sua visão e suas concepções, mas, principalmente, constroem uma interpretação do mundo, de acordo com suas vivências, com as vozes sociais que permeiam o contexto em que estão inseridas e com os seus interlocutores, com os quais interagem.

Com base nisso, é importante ressaltar que os enunciados têm valor semântico, não são neutros, pois carregam consigo determinadas posições ideológicas, emoções, juízos de valor, reiterando marcas sociais e histórias e revelando ainda duas posições, a do locutor e a do outro, segundo Bakhtin/Voloshinov (1992). Authier-Revuz (2004) concorda com tais afirmações destacando que as palavras são carregadas de história, habitadas e atravessadas por discursos, já que a linguagem é heterogênea, construída a partir do discurso do outro (já-ditos), reforçando o que defendo ao longo deste capítulo. Bakhtin e Voloshinov (op. cit.) assumem que este redimensionamento de significação das palavras ocorre, fundamentalmente, a partir da interrelação entre o significado já presente em cada palavra (significado semântico, sempre estável e idêntico a si mesmo) e a apreciação ou valor apreciativo realizado pelo sujeito em processo de interação com outros indivíduos e com o contexto enunciativo de seu proferimento. Flores e Teixeira (2005), baseando-se nessas afirmações, explicam que o sujeito tem papel criativo no processo de construção de sentido, à medida que, por meio de sua entonação expressiva, atribui valor às palavras, semantizando a língua. Miotello (2005) acrescenta ainda que os sujeitos inscrevem nas palavras as mudanças sociais, que funcionam, neste sentido, como agentes e memória social: “as palavras são tecidas por uma multidão de

fos ideológicos, contraditórios entre si, pois frequentaram e se constituíram em todos os campos das relações e dos conflitos sociais” (MIOTELLO, 2005, p. 172).

Tendo em vista esta multiplicidade de significação que as palavras podem assumir em cada contexto e as inúmeras vozes sociais que atravessam e ressoam nos enunciados, criando um jogo de forças, o Círculo de Bakhtin adota a metáfora do diálogo, comumente designado pelo termo dialogismo, segundo Faraco (2003), e já apresentado anteriormente. Tal comparação está relacionada com a dinamicidade do universo da cultura, já que os enunciados respondem a um já-dito, ao mesmo passo que provocam continuamente respostas (adesões, refutações, críticas, ironias). Assim, conforme princípios bakhtinianos, o universo da cultura, intrinsecamente responsivo, move-se como se fosse um grande diálogo.

Faraco (2003) enfatiza, contudo, que a palavra diálogo tem várias significações sociais. No uso corrente, geralmente aponta para uma significação positiva, relativa à solução de conflitos, a entendimento, porém, na perspectiva bakhtiniana, as relações dialógicas são vistas sob diferente ponto de vista, podendo estabelecer relação de consonância, assim como de multissonância ou de dissonância, ou seja, delas pode resultar, além da convergência, o desacordo, a recusa. Nesse estudo, portanto, o diálogo é tomado, a partir de Bakhtin, não segundo sua forma composicional, mas como um espaço em que se pode observar a dinâmica do processo de interação de vozes sociais, o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito.

O Círculo de Bakhtin, assim, entende as relações dialógicas como espaço de tensão constante entre os enunciados, pois mesmo a responsividade caracterizada pela adesão ao dizer do outro se faz no ponto de tensão deste dizer com outros dizeres (vozes sociais). Faraco (2003) explica que aceitar um enunciado é também, implicitamente ou mesmo explicitamente, recusar outros. É nesse sentido que Bakhtin (1993) afirma que um enunciado é uma unidade contraditória e tensa de duas tendências opostas, as forças centrípetas e as forças centrífugas, como já foi comentado. O dialogismo é entendido, portanto, como o princípio constitutivo da linguagem e a condição de sentido do discurso, o qual é heterogêneo, ou seja, marcado pela luta entre as vozes sociais em que atuam essas duas forças contraditórias.

Bakhtin (2000) destaca ainda que o discurso é duplamente dialógico, uma vez que é fruto de uma relação entre os sujeitos falantes e de uma relação com outros discursos. Barros (1994, 1997), baseando-se neste estudioso, distingue estas duas noções de dialogismo que permeiam seus estudos, enfatizando que a interação entre locutor e interlocutor é o princípio fundador da linguagem e constituidor de sentido do texto e de significação das palavras, além

de ser responsável pela constituição dos sujeitos. Quanto à segunda noção, a autora (Barros, 1994, 1997) explica que o discurso é construído como um diálogo, em que há o cruzamento de muitas vozes, oriundas de práticas de linguagem socialmente diversificadas, e de vários outros discursos, que se completam ou se polemizam entre si. Esse cruzamento de vozes no discurso, contudo, pode ser percebido de forma explícita (discurso abertamente citado) ou de forma implícita (discurso internamente dialogizado), sendo constitutivo do discurso.

Ao longo deste capítulo, apresentei as ideias da perspectiva bakhtiniana do discurso que serão usadas como base para a análise e reflexão do discurso das professoras envolvidas na pesquisa. Fiz uma exposição, considerando as premissas do Círculo de Bakhtin, referente à noção de sujeito, linguagem e discurso, pois estas noções serão o foco de análise nas entrevistas e nas observações realizadas em sala de aula. Com essa reflexão a partir do discurso das docentes, pretendo verificar o status que as línguas (LIBRAS e língua portuguesa) representam nesse contexto educacional de surdos e as concepções das educadoras que se instauram nesse ambiente escolar e nas interações entre alunos e professores. Para esta análise, assumo também que os sujeitos e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações e na relação com o outro, em uma dada esfera da atividade humana. Partindo disso, passo, no capítulo subsequente, à apresentação do contexto de ensino a ser observado, das profissionais e dos alunos envolvidos na investigação, bem como dos procedimentos metodológicos a serem empregados, para, posteriormente, envolver-me com os dados produzidos, baseada nos pressupostos teóricos apresentados até este momento.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Com o objetivo de identificar o status que a LIBRAS e a língua portuguesa representam em contextos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas e de refletir sobre a forma como os dois sistemas linguísticos são concebidos e correlacionados na escola, para proporcionar aos alunos a sua inclusão no mundo social e um ensino adequado às suas especificidades linguísticas, desenvolvi este estudo de cunho qualitativo. A pesquisa baseia-se em entrevistas com professoras e em observações e gravações, em áudio, de aulas de LIBRAS e de língua portuguesa de uma turma de quinta série do Ensino Fundamental, em uma escola regular da região do Vale do Rio dos Sinos, que apresenta a inclusão de alunos surdos.

Neste capítulo, descrevo os procedimentos metodológicos de produção e de análise do *corpus*, com base nos objetivos do estudo e nos pressupostos teóricos discutidos. Apresento o contexto de investigação e os sujeitos envolvidos e faço uma explanação da trajetória da pesquisa (definições e redefinições do estudo). Esse delineamento permitirá uma melhor compreensão deste contexto de ensino e oferecerá maiores subsídios para a posterior análise e reflexão dos dados produzidos nas duas fases desta investigação: a primeira, em 2008, que refletiu sobre entrevistas com professoras de primeira/segunda, quarta e quinta série do Ensino Fundamental; a segunda, em 2009, que se voltou a entrevistas com docentes de LIBRAS e de língua portuguesa de uma turma de quinta série e a observações de suas aulas.

4.1 A instituição de ensino

A presente investigação foi realizada em uma escola regular da região do Vale do Rio dos Sinos, que abriga uma creche para crianças de zero a seis anos de idade, com deficiências múltiplas, e abrange o Ensino Fundamental, de primeira a oitava série. A creche funciona em turno integral; no turno da manhã, o atendimento se dá a alunos de quinta a oitava série, e, à tarde, há as turmas de primeira a quarta série.

A instituição atende crianças surdas, oportunizando, na primeira e na segunda série do Ensino Fundamental, classe especial para estas³⁹ e oferecendo a língua de sinais, como componente curricular, para todos os alunos. A escola oportuniza também oficinas, que se compõem de dois módulos, para as famílias que têm interesse em aprender esta língua. Além disso, realizam-se oficinas de artesanato e pintura, com inscrições abertas aos alunos e à comunidade em geral.

Este estabelecimento de ensino, fundado em dezembro de 1989, tem um convênio com a prefeitura do município onde está situado⁴⁰, que, através da assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, cede professores da rede pública municipal ou repassa verba para a contratação de docentes. Além disso, a escola conta com patrocínios de empresas da região, com contribuições voluntárias e com recursos provenientes de festas e de outras promoções realizadas.

A instituição apresenta, no ano letivo de 2009, cento e cinquenta e dois alunos, dos quais vinte são surdos. Essas crianças são atendidas por dezessete professores e funcionários e por dois estagiários (todos ouvintes), além de, semanalmente, serem acompanhadas por uma fonoaudióloga e por uma psicóloga. O serviço fonoaudiológico é oferecido, em duas tardes e em uma manhã, a todos os alunos surdos, a fim de desenvolver a sua oralidade, segundo a coordenadora pedagógica. O atendimento psicológico, que ocorre em duas manhãs e em uma tarde, é destinado aos alunos ouvintes com problemas de disciplina e às crianças surdas, que, conforme a direção e a própria psicóloga, muitas vezes demonstram atitudes de irritação e de revolta, devido à surdez. Algumas famílias de surdos também são assistidas pela psicóloga, quando aceitam tal assistência, pois, na maioria dos casos, os pais não participam das atividades escolares e não admitem a surdez de seus filhos, dificultando o trabalho educacional. Não há intérpretes de LIBRAS na escola.

Atualmente, a instituição está localizada em um novo prédio, onde funcionava há alguns anos uma fábrica. No local há um pequeno pátio, com um brinquedo para as crianças, e um grande pavilhão, que é dividido em algumas salas menores e possui um amplo espaço, no centro, para os alunos transitarem. Há, na escola, sete salas de aula, uma cozinha, um

³⁹ Como, no início de 2009 não houve alunos matriculados nesses níveis, não se constituiu classe especial para surdos na instituição.

⁴⁰ Esse convênio é regulamentado pela lei municipal n. 5.626, de três de junho de 2005, conforme disposto em www.camarasaoleopoldo.rs.gov.br.

refeitório, uma sala de vídeo, uma pequena sala de informática e uma biblioteca, aberta em todas as tardes, mas apenas em uma das manhãs, devido à falta de bibliotecária.

A clientela da escola é de classe baixa e média, oriunda de diversos bairros da cidade e até de municípios vizinhos. Diversos alunos chegam à aula sem material escolar e, muitas vezes, sem terem se alimentado e sem agasalhos suficientes. Esses fatores contribuem para o grande número de faltas às aulas. A direção também destacou que muitas crianças surdas ingressam tardiamente, depois de terem passado por várias outras instituições, pois as famílias experimentam o que podem em busca do apagamento da deficiência de seus filhos e de sua normalização, ou levam muito tempo para entender o que de fato ocorre com as crianças. Esse fator foi apontado pela equipe diretiva como um aspecto que influencia a qualidade do trabalho da escola, pois geralmente chegam à instituição alunos surdos de dez a treze anos de idade, sem uma língua formal constituída (língua de sinais), carregando a/as experiência(s) frustradas de tentativas de alfabetização através da língua na modalidade oral, em outras escolas regulares.

A opção de pesquisa nesta instituição teve como razão principal a necessidade de continuar os estudos encadeados pelo meu TCC, também desenvolvido na escola. Além disso, o estabelecimento é um dos poucos da região que trabalha com a inclusão de surdos, oferecendo a LIBRAS como componente curricular para todos os estudantes.

4.2 Primeiros encaminhamentos do estudo

O contato com a instituição, para o encaminhamento deste estudo, ocorreu em outubro de 2007, quando fui à escola para agendar uma data em que eu e minha orientadora, profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, pudéssemos apresentar os dados obtidos no TCC e propor, a partir dos resultados deste estudo e das necessidades da instituição, uma nova pesquisa, a ser desenvolvida em 2008, durante o curso de Mestrado em Linguística Aplicada. A equipe diretiva mostrou-se interessada em conhecer os dados da pesquisa desenvolvida na escola, em 2006, mas solicitou-me que a apresentação fosse feita somente no mês de março de 2008, em uma reunião com todos os professores da escola, já que, naquele momento, estavam realizando as mudanças para um novo prédio, e o ano letivo, por isso, seria concluído antes do previsto.

Então, em março de 2008, fomos à escola, em uma data previamente agendada, para apresentarmos os dados obtidos no TCC. Optamos, contudo, por expor nossas reflexões primeiramente à direção e à coordenação pedagógica, antes da reunião com os professores, já que os dados, como vistos na breve descrição feita nos capítulos anteriores, não são animadores e, por isso, não tínhamos como prever qual seria a reação da instituição. Ao iniciarmos nossa conversa, retomamos o estudo desenvolvido e questionamos, primeiramente, a relevância de os alunos permanecerem dois anos na primeira série e de ficarem na mesma sala, realizando as mesmas tarefas, conforme o que tinha sido observado. A equipe diretiva, no entanto, disse-nos que isso não acontecia em todas as turmas, pois dependia do rendimento dos alunos, e, a partir disso, começou a apresentar-nos as suas dificuldades no trabalho educacional. Com nossa disposição para o desenvolvimento de pesquisas voltadas ao ensino de línguas para surdos, a direção sugeriu um estudo com as professoras de primeira a quinta série do Ensino Fundamental, valendo-se de entrevistas e observações das aulas, e, então, de posse desses dados, planejaríamos uma reunião com as docentes.

Partindo dessas solicitações e da difícil situação enfrentada pela escola, decidi investigar as concepções das professoras a respeito da surdez e das línguas que se constituem nesse meio escolar (LIBRAS e língua portuguesa), a fim de entender este contexto de ensino e, assim, poder traçar possíveis alternativas para qualificar a educação dos surdos. Organizei, então, as estratégias de pesquisa a serem utilizadas, apresentei-as à direção da escola e, por fim, submeti o projeto à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS⁴¹.

Foi definido que a produção/coleta de dados seria desenvolvida de junho a dezembro de 2008 nas turmas de primeira, segunda, quarta e quinta série do Ensino Fundamental⁴², a fim de analisar a forma como a LIBRAS e a língua portuguesa eram trabalhadas no contexto de sala de aula para proporcionar aos surdos a sua inclusão no mundo social e a aprendizagem da língua portuguesa, na modalidade escrita. A investigação ocorreria nas turmas de séries iniciais para verificar como acontecia o ingresso dos surdos na escola e o início do trabalho com a linguagem. A opção de observar essas quatro turmas, além de seguir uma solicitação da direção, tinha o intuito de analisar como as línguas em foco eram abordadas ao longo dos primeiros anos escolares, de acordo com os objetivos específicos do nível.

⁴¹ O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS e aprovado, conforme resolução 030/2008.

⁴² A terceira série não seria incluída no estudo, pois, em 2008, não havia alunos surdos frequentando esse nível.

Naquele ano letivo, a primeira e a segunda série (classe especial de surdos) tinham sido unidas em uma única turma de doze crianças, pois, conforme a direção da escola, faltavam professores, e o número de alunos era pequeno. Na quarta e na quinta séries havia quinze discentes em cada turma; em uma eram quatro surdos e, na outra, cinco. Desta forma, a pesquisa focalizaria, a princípio, vinte e uma crianças alvo, considerando que o número de participantes dependia da autorização, por escrito, dos seus responsáveis.

A produção dos dados seria organizada em duas etapas: na primeira, haveria entrevistas individuais, gravadas em áudio, com as professoras titulares das turmas de primeira, segunda e quarta séries e com a professora de língua portuguesa da quinta série; no segundo momento, seriam feitas, quinzenalmente, visitas às turmas destas docentes, em datas previamente agendadas, a serem gravadas em vídeo, mediante a autorização das professoras e dos responsáveis pelos alunos⁴³. Optei pela filmagem das aulas, mesmo tendo consciência de que isso, inicialmente, poderia alterar o andamento das atividades e dispersar as crianças. Através desse método de produção/coleta de dados, é possível descrever, com maior precisão, o contexto escolar, principalmente no que se refere ao ensino de surdos, os quais utilizam uma língua visual-gestual.

Foi definido com a escola que as observações das aulas ocorreriam de setembro a dezembro de 2008 e que, no primeiro contato com as turmas, apenas seria observado o contexto de sala de aula, sem a gravação, a fim de que eu pudesse me familiarizar com cada turma e os alunos, comigo. Nas visitas posteriores, então, eu permaneceria em cada sala em média uma hora, podendo variar esse tempo conforme o andamento do trabalho. Seriam feitas gravações em vídeo das aulas, aliadas à anotação de informações que fossem consideradas importantes a respeito do contexto de ensino e de aprendizagem em questão.

Definidos todos os aspectos metodológicos e com a autorização da escola, iniciei, então, a produção/coleta dos dados, no mês de junho de 2008, com a realização das entrevistas com as professoras.

⁴³ A autorização seria feita mediante a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, conforme anexo A (professoras) e anexo C (responsáveis pelos alunos).

4.3 Produção dos primeiros dados, em 2008

Em um primeiro momento, encontrei-me com as professoras titulares das turmas (primeira, segunda e quarta séries) e com a professora de língua portuguesa da quinta série e explicitiei-lhes os objetivos e a metodologia do estudo em questão. Então, solicitei a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, através do qual autorizaram o uso das informações cedidas na entrevista e a observação e gravação, em vídeo, das suas aulas. No entanto, a direção da escola, depois de todas as estratégias acertadas, não permitiu que as entrevistas fossem gravadas em áudio, solicitando que fossem dadas as perguntas, por escrito, para as professoras responderem, o que constituiria, porém, um questionário e não uma entrevista. A justificativa da escola era de que as docentes não tinham tempo disponível para conversarem, pois, no momento da aula, não podiam ausentar-se da sala. Depois de muitos argumentos, consegui convencê-las de que a aplicação de um questionário não seria adequada nesta situação, pois este método limitaria as respostas a serem dadas, tornando-as menos espontâneas e não favoreceria a aproximação da pesquisadora com a profissional. Defendendo a importância das entrevistas, foi possível, então, agendar um horário para conversar com as três educadoras. Com a professora de língua portuguesa da quinta série obtive um período livre no seu horário semanal. No caso das outras duas docentes foi mais complicado, pois elas não tinham nenhum horário livre e não havia ninguém na escola que pudesse substituí-las durante o período da entrevista. A única alternativa foi conversarmos durante o seu período de recreio, que, naqueles dias, ultrapassou um pouco o tempo estabelecido, para que pudessemos concluir a atividade.

As entrevistas, então, foram realizadas, nas dependências da escola, no mês de junho de 2008, e gravadas em áudio, para garantir melhor qualidade na posterior transcrição das informações. As questões da entrevista, conforme anexo B, representaram apenas um roteiro para guiar-me, pois, conforme o andamento da conversa, algumas perguntas foram suprimidas, por já terem sido respondidas anteriormente, e outras acrescentadas. O emprego desse método de coleta de dados objetivou identificar, através do discurso das professoras, visto sob a perspectiva bakhtiniana, o seu entendimento ou a sua concepção quanto à surdez, à linguagem, à língua, à LIBRAS, à escrita da língua portuguesa e à importância dessas duas línguas no contexto escolar, pois tal entendimento se reflete na forma como o trabalho é desenvolvido em sala de aula. Além disso, as entrevistas foram desenvolvidas a fim de conhecer as

profissionais envolvidas no trabalho (formação, conhecimento de LIBRAS, tempo de trabalho na instituição) e o contexto de ensino da escola, já que, de acordo com Bakhtin (2000), não se pode conhecer o sujeito fora do discurso que ele produz, uma vez que ele só pode ser apreendido na linguagem, a partir das vozes do seu discurso.

É importante ressaltar também que, neste estudo, a entrevista é entendida como um jogo discursivo, segundo Silveira (2002) e com base nos princípios bakhtinianos, em que o entrevistado reinventa-se como um personagem, cujo autor coletivo são as suas experiências culturais, cotidianas e os discursos que o atravessam e ressoam em suas vozes. Assim, as entrevistas não são concebidas aqui como um mero instrumento de extração de verdades pré-existentes; entendo-as como uma peça do jogo discursivo, que me permitem compreender as representações construídas sobre o foco deste estudo.

4.4 Redefinições

Após a realização das entrevistas, iniciaria, no mês de setembro de 2008, as observações e filmagens das aulas das turmas de primeira/segunda, quarta e quinta série do Ensino Fundamental, conforme previamente acertado com a instituição de ensino. Contudo, ao voltar à escola naquele mês, para agendar as visitas e combinar como seria feita a autorização para a participação das crianças na pesquisa, a direção e a coordenação pedagógica afirmaram que a continuidade dos estudos seria inviável, visto que as professoras não desejavam mais serem observadas, pois muitos alunos de universidades da região vinham realizando diversos trabalhos na escola. A equipe diretiva salientou, inclusive, que fora um equívoco abrir espaço para diversas pesquisas acadêmicas, já que as docentes, os alunos e mesmo as famílias estavam se sentindo desconfortáveis e invadidas com isso.

Diante dessa situação, conversei com a diretora e com a coordenadora pedagógica sobre os encaminhamentos feitos e sobre a importância da continuidade deste estudo, combinado e autorizado desde o início do ano. Depois de garantir a execução da pesquisa, ao contar com o auxílio da direção no encaminhamento dos termos de consentimento livre e esclarecido para serem entregues aos responsáveis pelos alunos e assinados em duas vias, a equipe pediu que eu conversasse com as professoras e, com o auxílio destas, enviasse os documentos. Cabe destacar que a autorização deveria ser dada pelos responsáveis de todos os

alunos das séries envolvidas no estudo, inclusive das crianças ouvintes da quarta e da quinta série, já que as aulas seriam gravadas em vídeo e elas, portanto, também poderiam aparecer nas filmagens, mas os sujeitos da pesquisa seriam apenas os alunos surdos.

No final de mês de setembro, retornei, então, à instituição para resolver as pendências da pesquisa e para deixar os termos de consentimento com as professoras, a fim de que cada uma contribuísse no encaminhamento às famílias. Depois disso, voltei à escola algumas vezes para dar continuidade ao estudo, a partir das autorizações, mas nada havia sido encaminhado às famílias.

No mês de outubro, após algumas insistências, a direção informou-me que o estudo poderia ser desenvolvido nas turmas combinadas, mas que as gravações em vídeo não poderiam ocorrer, devido ao fato de que as famílias das crianças surdas não permitiam que seus filhos fossem filmados, por acharem que, desta forma, os alunos estariam sendo expostos. A diretora justificou essa atitude através de uma situação em que foram feitas filmagens na escola, e as famílias, muito incomodadas, ameaçaram buscar os seus direitos legais, caso não fosse interrompida a atividade. Conversando com a coordenação, expliquei-lhe sobre a validação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS, que garantiu que o estudo estava adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, salientei que a identidade das crianças seria preservada, os dados obtidos só seriam utilizados para os fins da pesquisa, as imagens não seriam exibidas publicamente, eu ficaria à disposição dos pais para esclarecimentos sobre a pesquisa, os alunos poderiam desistir a qualquer momento, sem prejuízo algum, e os participantes teriam acesso aos dados parciais ou finais no momento que desejassem. Depois de serem reforçadas essas informações, a direção pediu-me alguns dias para conversar com o presidente da instituição e com as professoras envolvidas na pesquisa, a fim de verificar se poderia “abrir esta exceção”. Passada uma semana, voltei à escola e, para meu desânimo, fui comunicada que as gravações não seriam permitidas e que somente poderia ser observada a turma de quarta série, pois, nas demais salas, havia outros pesquisadores realizando trabalhos.

Diante dessa realidade e das dificuldades encontradas para dar continuidade à pesquisa, eu e minha orientadora agendamos uma reunião com a equipe diretiva da escola, com o objetivo de definir, com clareza, se realizaríamos ou não a investigação autorizada desde o início do ano. Fomos muito bem recebidas pela diretora e pela coordenadora pedagógica, que salientaram que a escola estava e sempre estivera de portas abertas para a minha pesquisa.

Elas afirmaram que as filmagens seriam difíceis de ocorrer, mas que poderíamos conversar, em uma reunião, com as famílias, para explicitar o estudo (seus objetivos e metodologia) e, assim, obter a autorização para a participação dos alunos.

Tendo em vista, contudo, que já estava no final do ano letivo (novembro), depois das inúmeras tentativas frustradas para iniciar as observações, a equipe diretiva sugeriu que as visitas fossem realizadas no início de 2009. Desta forma, determinamos que, nesta segunda fase da pesquisa, eu entraria em contato com a instituição no início do mês de março, para verificar a configuração das turmas do ano letivo e, então, definir o(s) novo(s) objeto(s) de pesquisa; eu e minha orientadora participaríamos da primeira reunião de pais, a fim de conversar com as famílias sobre o estudo e solicitar a sua autorização, por escrito; as entrevistas com as professoras das turmas a serem observadas e as visitas ocorreriam a partir de março (após a reunião), estendendo-se até maio de 2009.

Assim, em março do corrente ano, entrei em contato, por telefone, com a instituição, para agendar uma reunião com a equipe diretiva e definir os rumos do estudo. A coordenadora afirmou que não havia alunos surdos na primeira, na segunda e na quarta série, somente na terceira e na quinta, com, respectivamente, treze educandos, dos quais quatro são surdos, e dezessete alunos, também quatro surdos. A participação na reunião de pais para informá-los sobre a pesquisa, como combinado, não foi permitida, com o argumento de que as famílias não autorizariam filmagens de seus filhos, e a escola queria evitar discordâncias nesse início do ano. Além disso, foi permitida a observação somente de uma turma (eu deveria optar pela terceira ou pela quinta série), pois foi determinado que cada professor poderá ter apenas uma pesquisa desenvolvida com seus alunos, a fim de que suas atividades não sejam prejudicadas.

Considerando estes aspectos, o meu turno de trabalho (tarde), a recomendação da banca de qualificação deste estudo, que me alertara quanto à quantidade de materiais a serem analisados, e à necessidade de finalização da pesquisa nos prazos previstos, decidi me envolver com a turma de quinta série do Ensino Fundamental, realizando entrevistas com duas professoras (de LIBRAS e de língua portuguesa) e observando suas aulas. Defini, com minha orientadora e com a escola, que as entrevistas e as aulas seriam gravadas em áudio, já que o vídeo não fora permitido, para que eu pudesse centrar minha atenção, durante as visitas, somente nos alunos surdos (no uso da língua, na sua participação nas atividades, na interação com os outros e com o objeto de ensino) e no uso da LIBRAS pelos ouvintes. Com o emprego do áudio, portanto, os surdos não são gravados e, assim, preservam-se, como desejam as famílias.

Entretanto, tendo em vista algumas modificações metodológicas que este estudo sofreu desde a sua submissão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS até o início de 2009, foi necessário colocar um adendo aos termos de consentimento livre e esclarecido (conforme anexos D e E) a serem entregues às professoras e às famílias dos alunos surdos e ouvintes da quinta série. Nestes documentos, assinados por mim (pesquisadora responsável) e pela direção da escola, explicitam-se os novos direcionamentos da pesquisa e solicita-se a autorização, em duas vias, para a participação das educadoras e das crianças no estudo. Cabe ressaltar que o número de participantes dependeu do consentimento dos responsáveis e também da deficiência da criança, pois só são considerados neste estudo os alunos surdos que, conforme laudo médico ou informações da escola, não apresentam outra deficiência que possa intervir na aquisição e no domínio da língua, tendo em vista que esta instituição é referência no atendimento a alunos com deficiências múltiplas.

A partir da transcrição das entrevistas realizadas com as professoras e das aulas observadas e gravadas em áudio e, posteriormente, por meio da reflexão sobre essas informações, os dados são analisados com base nos objetivos da pesquisa e nos pressupostos teóricos que a fundamentam. Voltando-me ao discurso das docentes e a suas concepções, principalmente de surdez, de língua e linguagem, de LIBRAS e de língua portuguesa, procuro traçar também um paralelo com o reflexo destas sobre o contexto de sala de aula (forma como a língua de sinais e a escrita da língua na modalidade oral são trabalhadas, status de cada uma nas situações de ensino, interação dos surdos entre si e com os ouvintes).

Apresento, a seguir, o ambiente de sala de aula onde ocorreram as interações, os participantes (alunos e professoras) envolvidos no estudo, assim como os dados produzidos em 2009, nas entrevistas e nas aulas de LIBRAS e de língua portuguesa observadas. Organizo os dados de acordo com a disciplina em que foram produzidos e a data de visita à escola, a fim de que seja possível identificar e analisar, separadamente, o status das línguas em cada situação e a postura dos alunos e das docentes.

4.5 Produção e organização de dados, em 2009

Após as redefinições do estudo e o consentimento das professoras e dos responsáveis pelos alunos, reorganizei a pesquisa em dois momentos: no primeiro, março e abril/2009, realizei entrevistas com duas professoras, as quais foram gravadas em áudio; no segundo, março a maio/2009, observei as aulas de LIBRAS e de língua portuguesa sob responsabilidade destas docentes, em uma turma de quinta série do Ensino Fundamental, as quais também foram gravadas em áudio. As visitas⁴⁴ ocorreram quinzenalmente e em momentos previamente combinados com a direção e com a docente. Assim, eu acompanhava, em uma semana, uma aula de LIBRAS e, na outra, uma de língua portuguesa, para não sobrecarregar os alunos com duas visitas na mesma semana e para interferir o menos possível nas atividades, atendendo também à solicitação da direção e da coordenação pedagógica da escola.

A turma de quinta série tem aulas no turno da manhã, com o currículo organizado por disciplinas, conforme a base nacional comum e a parte diversificada, regulamentada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)⁴⁵. Partindo disso, observei as aulas de língua portuguesa, cuja carga horária semanal é de cinco horas (períodos), e as aulas de LIBRAS, que ocupam uma hora semanal e constituem a parte diversificada do currículo da escola, tendo em vista as características de seus alunos e a sua cultura.

Optei por observar apenas as aulas de línguas dessa turma, mesmo tendo consciência de que, se o ensino é bilíngue, a LIBRAS está presente em todos os momentos e em todas as disciplinas. Assim, foco o meu olhar na forma como esses dois sistemas linguísticos são concebidos e correlacionados no cenário de cada uma das duas disciplinas do currículo e no discurso das professoras, a fim de perceber o status que cada língua tem ocupado neste contexto de ensino e de refletir sobre a implementação da proposta bilíngue e bicultural na referida instituição.

⁴⁴ As visitas às aulas de LIBRAS adentraram-se no mês de junho, pois, como essas aulas aconteciam em apenas um dia da semana e houve feriados e faltas da professora, não consegui, até o final do mês de maio, observar o mesmo número de horas/aula das duas disciplinas.

⁴⁵ Esta lei Nº. 9394/96 (BRASIL, 1996) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

4.5.1 Ambiente de sala de aula

A sala de aula da turma da quinta série, onde ocorreram as interações observadas, é pequena, com as mesas e as cadeiras dos alunos bem próximas umas às outras e do quadro-negro. O ambiente não tem muita claridade natural e é pouco ventilado (tem apenas uma pequena janela), pois o prédio onde funciona a escola era uma fábrica. Como a instituição transferiu-se para este local há apenas um ano e meio, essa estrutura ainda está improvisada.

No interior da sala de aula, há um cartaz dos aniversariantes da turma, três mapas (do Rio Grande do Sul, do Brasil e do mundo) e alguns cartazes das cores, com o desenho do sinal em LIBRAS e a palavra grafada em língua portuguesa, os quais foram confeccionados pela docente em um papel da cor correspondente. Na porta da sala há apenas um cartaz da turma que ocupa o recinto no turno da tarde. A mesa da professora localiza-se na frente da sala, ao lado do quadro, e as classes dos alunos surdos ficam todas logo à frente desta. Próximos a eles, sentam colegas ouvintes que dominam a LIBRAS e conseguem comunicar-se através desta língua, enquanto os alunos novos ficam juntos, no lado oposto da sala, mais à frente.

As professoras da turma explicaram que a configuração das classes foi feita desta forma, pois os surdos precisam estar mais próximos à professora para verem os sinais e as expressões não-manuais, já que a sua língua é visual, e também para receberem um auxílio maior da docente no momento da realização das tarefas. Além disso, os alunos ouvintes que dominam a língua de sinais ficam perto dos surdos, a fim de que a comunicação seja mais eficaz e seja possível ajudar os colegas nas atividades e de que os surdos possam interagir, em sala de aula, por meio da LIBRAS, com outros educandos.

4.5.2 Sujeitos e seu contexto

A turma da quinta série, com a qual foi realizada a investigação, é composta por dezessete alunos, nove meninas e oito meninos, que apresentam de dez a catorze anos de idade. Desses discentes, quatro são surdos, com deficiência auditiva congênita. A pesquisa, entretanto, foi desenvolvida com apenas onze alunos (três surdos e oito ouvintes), pois três

crianças não trouxeram os termos de consentimento assinados e, portanto, não foram consideradas no estudo. Além disso, dos dezessete educandos, somente catorze são assíduos às aulas; embora outras três crianças estejam matriculadas, não participam das atividades escolares.

Os alunos surdos da turma, uma menina e dois meninos, com doze anos (a menina e um dos meninos) e catorze anos (o outro menino), frequentam esta instituição de ensino desde a primeira série do Ensino Fundamental. Eles ingressaram na escola com sete e oito anos de idade, permanecendo na primeira série por dois anos consecutivos⁴⁶, o que é de prática na instituição, conforme relatado na pesquisa de meu TCC (FARIAS, 2006). A entrada dessas crianças na escola, contudo, deu-se sem que elas tivessem uma língua constituída, pois, como são filhas de pais ouvintes, a comunicação estabelecida no ambiente familiar era e ainda continua sendo, conforme as professoras, baseada em gestualizações, pois poucas famílias de alunos surdos têm conhecimento ou domínio de LIBRAS. É interessante salientar que a escola oferece cursos de língua de sinais ministrados por professores em dois módulos de vinte horas, mas poucas pessoas participam, talvez pela falta de informação quanto à importância deste sistema linguístico para os surdos, entre outros fatores relacionados às dificuldades financeiras das famílias.

Um dos alunos surdos da turma usa aparelho auditivo, mas todos vêm sendo acompanhados pela fonoaudióloga da escola desde o seu ingresso. Assim, devido ao treinamento que recebem, percebi que produzem alguns fonemas e até algumas palavras, as quais, no entanto, para quem não está habituado com os alunos, são de difícil compreensão. Esses discentes aprenderam a LIBRAS e começaram a empregá-la a partir do seu ingresso na escola, através do contato direto com os professores e com outros educandos surdos que já frequentavam a instituição. Agora, na quinta série, os alunos dominam um vasto vocabulário na língua de sinais e alguns aspectos gramaticais desta língua (estrutura frasais), utilizando-a para comunicarem-se entre si, com alunos surdos de outras séries e com a professora de LIBRAS. Quando se dirigem às outras docentes, como a de língua portuguesa, por exemplo, e aos colegas ouvintes, essas crianças, geralmente, usam a língua na modalidade oral (articulação de alguns sons) mesclada com alguns sinais, a fim de facilitar a comunicação e de o entendimento ser mais rápido. Em outras palavras, como notei nas visitas realizadas, o uso

⁴⁶ Um dos meninos surdos da turma, de catorze anos, além de repetir a primeira série, ficou também dois anos na segunda. Ele é o único surdo da sala que usa aparelho auditivo.

que fazem de cada uma das línguas depende da situação em que estão inseridos e das pessoas envolvidas na interação.

Os alunos ouvintes desta turma de quinta série (seis deles) também conhecem palavras e expressões em LIBRAS, conseguindo comunicar-se com os surdos, já que frequentam a escola desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, quando começaram a aprender e a usar a língua de sinais. Além disso, essas crianças também usam esta língua para comunicar-se entre si em momentos em que a professora solicita que as tarefas sejam executadas em silêncio ou quando não querem que outros alunos, ou mesmo a docente, ouçam/vejam o que falam. Entretanto, há nesta turma cinco alunos ouvintes novos na escola, os quais conhecem apenas um pequeno vocabulário em LIBRAS e, portanto, mantêm pouco contato com os colegas surdos, ficando, em sala de aula, especialmente mais longe destes. Percebi que, quando eles desejam conversar com os surdos, usam alguns gestos e sinais na estrutura da língua portuguesa, ou seja, uma espécie de bimodalismo, que descaracteriza a língua de sinais, a qual apresenta sua própria gramática.

A turma, em geral, é bastante agitada. Os alunos transitam frequentemente em sala de aula para pedir materiais escolares emprestados ou mesmo para conversarem ou mexerem com os colegas e não realizam as tarefas propostas. Em alguns momentos, foi difícil, inclusive, fazer a transcrição das gravações em áudio das aulas de LIBRAS e de língua portuguesa, devido ao excessivo barulho produzido (conversas, discussões, risadas, alunos correndo na sala, mesas sendo arrastadas sobre o piso). Observei que os discentes são bastante dispersivos em aula, ausentam-se com frequência para irem ao banheiro, tomarem água ou para se dedicarem a outras atividades, demorando muito para concluírem as tarefas relacionadas ao conteúdo desenvolvido nas disciplinas. Em diversas situações, apenas copiaram do quadro as tarefas e completaram-nas depois, no momento em que a professora fez a correção, dando as respostas.

A presente pesquisa foi desenvolvida, então, com onze alunos de uma turma de quinta série do Ensino Fundamental, sendo três surdos e oito ouvintes, e com duas docentes, uma de LIBRAS e uma de língua portuguesa, que foram entrevistadas e permitiram a observação de suas aulas. Além disso, também considero no estudo as três docentes entrevistadas no ano de 2008. A professora de LIBRAS, que será chamada de Deise⁴⁷, tem formação em Educação

⁴⁷ Optei pelo emprego de nomes fictícios para referir-me às docentes, preservando, assim, o seu anonimato e atribuindo a elas uma identidade, pois são consideradas, neste estudo, como sujeitos sociais, que têm identidades múltiplas e variáveis. Ressalto também que a escolha dos nomes deu-se de forma aleatória.

Especial (Licenciatura Plena) e em interpretação em LIBRAS, enquanto a educadora de língua portuguesa, Jaqueline, cursou o magistério e é licenciada em Letras, com habilitação em Português e Inglês. Essas, por sua vez, serão apresentadas, mais detalhadamente, no capítulo que segue, onde farei a exposição, a análise e a discussão dos dados produzidos nos dois momentos de sua participação no estudo.

4.5.3 Entrevistas

Como já destaquei, a segunda etapa do estudo iniciou em março/abril de 2009, com as entrevistas, identificadas como o primeiro momento desta fase. Inicialmente, encontrei-me com as duas professoras da quinta série, responsáveis pelas disciplinas de LIBRAS e de língua portuguesa, e explicitiei-lhes os objetivos e a metodologia do estudo em questão, já que elas não haviam participado das entrevistas no ano anterior e, portanto, não tinham conhecimento da pesquisa. A partir disso, solicitei suas assinaturas do termo de consentimento livre e esclarecido, através do qual autorizaram a participação e o uso das informações cedidas para os fins desta investigação.

As entrevistas foram primeiramente agendadas para meados de março com as duas professoras envolvidas. Contudo, por três vezes, tive que remarcar-las, pois, quando chegava à escola, era informada que a atividade não poderia ser desenvolvida naquele dia porque as docentes estavam ocupadas ou não se encontravam na escola. No final de março, pude realizar a entrevista com a professora de LIBRAS, porém, neste mesmo período, fui comunicada que a docente de língua portuguesa havia pedido transferência da instituição e que, então, outra educadora assumiria as aulas desta disciplina com a turma. Assim, em abril, conheci a nova docente, encaminhada pela Secretaria de Educação do município para assumir a vaga, e expliquei-lhe o estudo a ser desenvolvido, solicitando a sua autorização. Em meados de abril, então, realizei a entrevista com essa docente.

Os dois momentos foram gravados em áudio, para facilitar a posterior transcrição dos dados. Utilizei, como base, o roteiro de perguntas já empregado nas entrevistas do ano anterior, porém, considerando algumas sugestões da banca de qualificação e o caráter das disciplinas ministradas pelas docentes envolvidas na pesquisa, fiz ajustes em algumas questões, além de acréscimos e de supressões no roteiro. Apresento, nos anexos F e G, os

novos roteiros que guiaram as entrevistas com as professoras de LIBRAS e de língua portuguesa, as quais serão relatadas e discutidas no capítulo seguinte.

Após as entrevistas, parti, então, para a próxima etapa do estudo, as observações das aulas, que relato nas duas subseções que seguem. No primeiro contato com a turma, apenas observei o contexto de sala de aula, sem a gravação, a fim de que eu e os alunos nos conhecêssemos. Nas visitas posteriores, permaneci em cada sala em média de quarenta minutos⁴⁸, variando conforme o andamento do trabalho, e gravei, em áudio, as atividades. Em sala de aula, observei, portanto, o discurso e a postura das professoras, buscando, através disso, perceber como se dá a interação da docente com os alunos surdos e com os ouvintes e a interação dos alunos entre si (surdos com surdos e surdos com ouvintes) e com a professora. Além disso, também analisei o emprego da LIBRAS e da língua portuguesa (oral e escrita) nas atividades de sala de aula e os tipos de tarefas propostas à turma. Acredito que todos estes dados (das entrevistas, de 2008 e de 2009, e das observações) contribuirão para uma visão abrangente do status que as línguas ocupam no ensino de surdos e para uma reflexão sobre quais seriam as melhores alternativas para esse ensino nas escolas.

Início a exposição dos dados a partir das aulas de LIBRAS, pelo fato de as primeiras visitas terem ocorrido nas aulas desta disciplina. Como a professora de língua portuguesa ingressou na escola somente em abril, a entrevista com ela foi posterior a esse período, e, conseqüentemente, as observações também iniciaram mais tarde.

4.5.4 Aulas de LIBRAS

No primeiro momento de contato direto com os alunos da turma de quinta série, no final de março de 2009, assisti a uma aula de LIBRAS, com a professora Deise, que me apresentou aos discentes, dizendo, na modalidade oral da língua portuguesa, o meu nome, concomitantemente com a sua soletração manual. Após, também mostrei aos alunos o meu sinal (sinal da letra G passando ao lado do rosto, para representar os cabelos longos), que fora criado pelas crianças participantes da pesquisa desenvolvida em meu TCC (FARIAS, 2006).

⁴⁸ As aulas de LIBRAS têm duração de quarenta minutos, pois elas são no quinto e último período da manhã, que é mais curto que os demais, de cinquenta minutos. Assim, nas aulas de LIBRAS da quinta série, acompanhei sempre todo o período e, nas de língua portuguesa, fiquei, em média, quarenta minutos.

A docente, naquele momento, também explicou à turma o trabalho de observação a ser desenvolvido e o porquê de minha presença durante algumas aulas. Após essa conversa, os alunos começaram a trabalhar com a soletração manual (datilologia) do nome dos colegas e com os sinais de cada um, a partir da repetição do que a professora fazia. A educadora ficou em frente aos alunos, com postura ereta, e fez a soletração dos nomes e os sinais das crianças, seguindo a ordem em que estavam dispostas na sala; estas deveriam reproduzir a docente, observando a configuração e a orientação das mãos, os movimentos e a locação. A atividade foi repetida duas vezes, para que, segundo a fala da professora, fossem memorizados os sinais. Durante esse tempo, somente a docente falava, dando as instruções na modalidade oral da língua portuguesa e na língua de sinais; os alunos apenas olhavam-na e copiavam os sinais, sem conversarem com ela ou entre si. Naquele primeiro dia, permaneci apenas um curto período de tempo em sala de aula, pois percebi que os alunos ficaram muito dispersos com minha presença, deixando, em alguns momentos, de realizar as atividades propostas para conversarem ou para brincarem com seus materiais.

Nessa primeira visita, observei que os discentes sinalizavam o que era solicitado pela professora com facilidade, já que pareciam dominar o alfabeto manual e os sinais dos colegas, com exceção dos educandos novos na escola, aos quais a docente deu maior atenção durante a atividade, reforçando-os positiva ou negativamente. Entretanto, percebi que não houve interação entre os alunos, já que eles apenas copiavam os sinais e repetiam, na língua oral, a palavra (os ouvintes). A professora, por sua vez, só interagiu com as crianças nos momentos de solicitar as tarefas e de corrigir ou reforçar os sinais, concebendo-os, portanto, pelo que pude notar, como seres passivos, que aprendem por meio da imitação e da repetição, segundo preceitos behavioristas, apresentados anteriormente.

Na próxima visita à aula de LIBRAS, quinze dias depois, em abril, iniciei as gravações em áudio das atividades e permaneci em sala apenas durante trinta minutos do período, pois a aula acabou mais cedo. Naquele dia, entrei com Deise em sala, na troca do quarto para o quinto período da manhã. Os discentes estavam fora do ambiente, com suas mochilas já preparadas para irem embora, pois pensavam que a professora não tinha comparecido à escola no presente dia, como ocorrera na semana anterior. Os alunos ficaram, então, bastante agitados quando foi solicitado que voltassem à sala e pegassem seus materiais escolares. Muitas crianças tentaram escapar, para irem embora mais cedo, porém a diretora percebeu o tumulto e trancou a porta de saída da instituição. Durante toda esta confusão, os três alunos surdos da turma permaneceram isolados dos demais, rindo da situação e comentando, entre

eles, na língua de sinais, o assunto. Já a professora de LIBRAS tentou, durante toda a interação, usar a língua de sinais e a língua portuguesa na modalidade oral com os alunos ouvintes, para fazê-los entrarem na sala e acalmarem-se. Em alguns momentos, contudo, usou apenas a oralidade.

Depois de dez minutos, então, a aula foi iniciada. Deise fez a chamada, dizendo, na modalidade oral da língua portuguesa, os nomes dos alunos ouvintes e surdos, os quais ficavam atentos para o olhar da professora, que se dirigia sempre a quem estava chamando, para saberem quando seria sua vez de levantar a mão e dizer *aqui*. Após, a docente solicitou aos alunos que pegassem as revistas e as gravuras que havia pedido na última aula (quinze dias atrás), mas ninguém estava com o material solicitado. Os discentes ouvintes e surdos justificaram-se dizendo que haviam preparado as revistas para a semana anterior, quando a educadora não compareceu; assim acharam que não precisavam mais do material. Em virtude disso, a professora decidiu mudar o trabalho. Ela escreveu no quadro-negro as palavras *dias da semana, meses do ano, cumprimentos e números* e, então, disse que a aula seria de sinalização. Como ocorreu na observação anterior, Deise fez os sinais para que os alunos repetissem-nos, corrigindo, principalmente, a configuração de mãos e ajudando mais os novos na turma. Em algumas situações, especialmente no uso dos cumprimentos, no entanto, os surdos questionaram a professora, com o uso da LIBRAS, perguntando-lhe a respeito de alguns sinais que haviam aprendido de forma diferente. Com esses alunos, notei que Deise usou estritamente a língua de sinais para se comunicar, mas com os demais empregou os dois sistemas linguísticos (língua portuguesa na modalidade oral e língua de sinais), corrigindo-os e/ou solicitando que repetissem o sinal.

A docente explicou-me que, até a quarta série, as crianças têm aulas de LIBRAS com a professora titular da turma e que, portanto, este é o primeiro ano que trabalha com esses alunos. Ela salientou que muitos sinais foram ensinados aos educandos de forma diferente, inadequada, na sua opinião, gerando muitas dúvidas aos alunos.

Em outro dia de visita à aula, ainda no mês de abril, cheguei à sala no início do período, quando a professora solicitava que os alunos se organizassem em um grande grupo, unindo suas classes no centro da sala. A turma estava, novamente, bastante agitada: alguns discutiam sobre times de futebol, outros corriam pelo ambiente e outros folheavam revistas, rindo das gravuras. Os surdos, por sua vez, estavam sentados, juntos, em um canto da sala, desenhando ideogramas japoneses, que copiavam da capa de um caderno, e interagindo, em LIBRAS, entre eles. A professora fez a chamada, utilizando a mesma técnica descrita

anteriormente, e só conseguiu acalmar os discentes e começar as tarefas vinte minutos depois do início do período.

Deise, valendo-se da LIBRAS e da língua portuguesa, na modalidade oral, explicou à turma que não havia comparecido à aula na semana anterior pois estava doente e que, dessa forma, a atividade com as gravuras seria realizada naquela semana. Ao contrário da visita anterior, algumas crianças levaram figuras de revistas com pessoas realizando gestos, conforme solicitado, e outras, revistas para recortarem na aula. A professora, então, explicou aos alunos que eles deveriam observar as gravuras, para verem qual sinal em LIBRAS as pessoas das fotos poderiam estar realizando na ocasião, a fim de, depois, colarem-nas em um papel pardo e escreverem, abaixo de cada uma, em língua portuguesa, o significado do possível sinal. A docente ainda salientou com a turma que algumas figuras poderiam conter gestos sem nenhuma relação com sinais em LIBRAS e que, nesses casos, deveriam ser descartadas.

No momento da realização desta atividade, percebi que seis alunos (quatro ouvintes e dois surdos), dos doze presentes na aula, envolveram-se, realmente, com a tarefa proposta, buscando auxílio da professora para verificar a relação do gesto com o sinal em LIBRAS, procurando mais gravuras em revistas para acrescentar ao trabalho e dedicando-se à elaboração dos cartazes. Entretanto, notei que seis discentes, ou seja, metade da turma não participou da atividade. Alguns meninos ficaram brincando de luta, próximos à porta, e algumas meninas continuavam olhando as revistas e tecendo seus comentários a respeito das imagens, também em um grupo separado dos demais. É importante comentar que a aluna surda quis entrar neste grupo de meninas para também olhar as fotos das revistas, mas elas não deixaram, sinalizando que a colega deveria ajudar na confecção dos cartazes. Essa atitude das colegas deixou a aluna bastante magoada e fez com que guardasse seu material e ficasse, em um canto, chorando. Naquele momento, os dois surdos, que procuravam gravuras para o trabalho, foram até esta colega, convidando-a para fazer a atividade junto com eles. Ela, porém, não aceitou e continuou chorando. A professora, durante todo esse tempo, ficou sentada junto ao grupo, auxiliando na coleta de gravuras e corrigindo os sinais já encontrados. Quando foi avisada pelos discentes que a colega surda estava chorando, conversou com a menina, esclarecendo o ocorrido e levando-a para o grupo, ao seu lado, para ajudar no trabalho. Os cartazes, entretanto, não foram concluídos naquela aula e ficou combinado que a turma continuaria a atividade na semana seguinte.

Na visita posterior, em maio, quando cheguei à instituição para observar a aula, fui informada, pela direção, que a professora de LIBRAS não tinha comparecido naquele dia. A coordenadora pedagógica, então, conversou comigo, desculpando-se pelo ocorrido e explicando-me que as faltas de professores às aulas era frequente. Assim, combinei com a direção que, na semana seguinte, faria duas observações, uma na aula de língua portuguesa, conforme já acertado, e outra na aula de LIBRAS, para compensar o dia.

Passada a semana, voltei à escola, porém a docente havia faltado novamente à aula. Naquele dia, a direção até procurou uma professora substituta para ministrar a aula de LIBRAS, pensando em ajudar-me, mas nenhum funcionário da escola disponibilizou-se, afirmando que não tinham cursos suficientes para dar aulas desta disciplina. Como não fora possível a substituição, a turma da quinta série teve aula de outro componente curricular, acontecendo o mesmo sempre que houvesse a ausência da professora. Esta constante falta de professores e substituição de disciplinas prejudica o andamento do trabalho, principalmente no que se refere ao aprendizado de uma língua, causando, além de uma ruptura no ensino, certa desmotivação dos alunos. Chamo de ruptura porque, permanecendo duas semanas sem aulas desta disciplina, as crianças ficavam confusas quanto ao material que deveria ser levado à escola e quanto à matéria trabalhada nas semanas anteriores. Além disso, observei uma falta de continuidade nos conteúdos desenvolvidos em cada semana, tendo em vista o tempo decorrido de uma aula para a outra, já que os períodos são semanais e, ainda, com menor duração que os dos demais componentes curriculares.

Na semana seguinte, em meados de maio, a professora Deise compareceu à escola e pude, então, dar continuidade às observações.

Como cheguei um pouco antes da docente na sala, presenciei a conversa de alguns alunos ouvintes sobre as aulas de LIBRAS; eles torciam para que a educadora não tivesse comparecido novamente à escola, já que não gostavam daquelas aulas.

Naquele dia, Deise iniciou o período desculpando-se com os alunos pelas faltas das duas últimas semanas e pedindo, posteriormente, que pegassem os seus cadernos. A docente escreveu no quadro algumas palavras referentes às pessoas da família e solicitou que as crianças copiassem tais vocábulos, valendo-se sempre dos dois sistemas linguísticos para se comunicar com a turma. Após, como em algumas visitas anteriores, fez a sinalização das palavras, conforme a ordem escrita no quadro, sendo seguida pela repetição dos alunos. Novamente nesta tarefa, os discentes surdos interagiram com a professora, questionando-a quanto à configuração e/ou movimento de determinados sinais. Os ouvintes, por sua vez,

apenas imitaram a educadora, mostrando pouca ou nenhuma interação e reflexão na atividade, já que isso não lhes era solicitado.

Continuando com a coleta/produção dos dados, fiz, no mês de junho, observações em duas semanas seguidas nas aulas de LIBRAS, tendo em vista que as visitas às aulas de língua portuguesa já haviam sido concluídas no final de maio, como previsto, mas esse não era o caso da disciplina de LIBRAS, devido às faltas da docente. Assim, no início de junho, realizei mais uma visita à turma.

Naquele dia, Deise começou a aula fazendo a chamada, como de costume, e, depois, escreveu no quadro-negro palavras relacionadas às cores, aos meses do ano e às estações. Os alunos pareciam mais calmos do que nas visitas anteriores; todos estavam sentados em seus lugares e com as classes e os materiais organizados, facilitando o início da aula e a realização das atividades. A professora solicitou às crianças que copiassem as palavras do quadro em seu caderno, enquanto caminhava entre elas verificando se o seu material estava completo. Posteriormente, fez a sinalização dos vocábulos, para que os alunos repetissem-nos, memorizando os sinais, como já ocorrera em outras situações observadas. Novamente houve, naquela aula, momentos de questionamento dos educandos surdos, e também dos ouvintes, quanto à configuração de mão de alguns sinais ensinados a eles de forma diferente. Notei, contudo, que os surdos, diferentemente dos ouvintes, tiveram dificuldades para aceitar essas mudanças, pois, para eles, a maneira como sabiam era a correta: a menina surda ficou brava com a docente e decidiu não mais participar da aula, mesmo após uma longa conversa com a professora, mostrando-lhe, no dicionário de LIBRAS, a configuração correta dos sinais. Enquanto isso ocorria, é interessante comentar que os outros dois surdos tentavam defender a colega, argumentando, sempre em LIBRAS, que eles estavam certos, pois tinham aprendido assim; os alunos ouvintes passaram a conversar, na modalidade oral da língua portuguesa, sobre outros assuntos e a guardar os seus materiais, já que estava no final da manhã. Essa atitude dos surdos mostrou-me que eles querem ser reconhecidos, no contexto escolar, como um grupo, forte e unido, que tem sua língua própria e as suas diferenças culturais. Parece-me que eles desejam ser valorizados pela sua língua, fator fundamental na constituição de sua identidade surda e no seu reconhecimento como membro integrante de uma comunidade e, por isso, resistam em aceitar que outra pessoa (ouvinte) diga que estão errados, que desconhecem a sua língua, o que tanto ocorre na aprendizagem da L2. Os surdos querem mostrar que dominam a LIBRAS (sua língua própria) e são sujeitos culturais.

Na semana seguinte, última observação da aula de LIBRAS, também em junho, Deise iniciou o período passando, no quadro, um pequeno texto sobre a Lei da LIBRAS, conforme Decreto 5626/2005, comentado anteriormente. As crianças copiaram no caderno o que foi solicitado e, depois, a professora fez a leitura, valendo-se da oralidade e da língua de sinais e explicando à turma sobre a regulamentação da LIBRAS e a sua importância. As crianças apenas escutaram-na/observaram-na, sem questionar ou demonstrar qualquer outra forma de interação. Como ninguém, a princípio, teve dúvidas sobre o assunto, a docente decidiu, então, fazer uma revisão dos sinais trabalhados na última aula, utilizando a mesma metodologia. Naquele dia, porém, os discentes não manifestaram dúvidas durante a sinalização, nem questionaram a configuração dos sinais, como acontecera na semana anterior. Depois disso, a educadora pediu que os alunos retirassem uma folha, para fazer um ditado dos sinais. Esta atividade foi organizada da seguinte maneira: a professora sinalizava, repetindo o sinal por duas vezes, e as crianças escreviam, na modalidade escrita da língua portuguesa, o seu significado. Contudo, os alunos surdos, apesar de saberem a definição dos sinais, que articulavam oralmente enquanto a professora sinalizava, não conseguiam registrá-los, por escrito. Assim, Deise, ao final da atividade, repetiu a eles os sinais e pediu que escrevessem as palavras como conseguiram, pois ela entenderia. Entretanto, percebi que as crianças ficaram nervosas e, em alguns momentos, perguntaram à educadora, através do alfabeto manual, as letras que deveriam usar para escrever certos vocábulos. Com a ajuda da docente, entretanto, elas concluíram a tarefa e entregaram-na. Ao final do período, depois das seis aulas de LIBRAS observadas e da coleta de importantes dados sobre o status das línguas no contexto escolar, despedi-me da turma e da docente, agradecendo a colaboração de todos na realização da pesquisa.

Passo, a seguir, para o relato das aulas de língua portuguesa observadas.

4.5.5 Aulas de língua portuguesa

Na primeira visita à aula de língua portuguesa, em abril de 2009, a professora Jaqueline apresentou-me à turma, explicando que eu também acompanharia algumas aulas desta disciplina, assim como as de LIBRAS.

Naquela aula, a docente pediu aos alunos que se organizassem em duplas, conforme os desenhos da história em quadrinhos que cada um recebera. Isso gerou, no princípio, certa confusão, já que alguns discentes não queriam realizar a atividade com a dupla designada; então, houve algumas trocas, até todos ficarem satisfeitos e organizaram-se para iniciar a tarefa. Os surdos, por sua vez, não tiveram problemas quanto a isso, pois a professora organizou-os, previamente, da seguinte forma: a menina ficou com uma colega que domina a LIBRAS, e os dois meninos ficaram juntos, na mesma dupla. Empregando a língua portuguesa na modalidade oral, como em todas as outras situações daquela aula e das seguintes que serão relatadas, Jaqueline explicou às crianças que elas deveriam, na dupla, discutir sobre a história, para, depois, pintarem os desenhos, recortarem os quadrinhos e colarem em uma folha de ofício, cada uma desenvolvendo o seu trabalho. Para os alunos surdos, a professora explicou separadamente dos demais, valendo-se da oralidade, de alguns gestos e da ajuda de determinados alunos que dominam a língua própria dos surdos e que, assim, auxiliaram-na na elucidação da tarefa a esses discentes.

Durante a realização dessas atividades, observei que os educandos surdos interagiram (em LIBRAS) bastante entre eles e também com os ouvintes, que sentavam perto e tinham conhecimento na língua de sinais. Eles conversavam sobre as cores a serem usadas na pintura, sobre a qualidade desta e sobre os desenhos, demonstrando prazer em executar a tarefa pedida. Em alguns momentos, Jaqueline passou por estas duplas, para observar o trabalho, mas não interagiu muito com as crianças, pelo fato de não compartilhar da mesma língua que elas. Às vezes, percebi que os educandos tentavam fazer uma pergunta à professora, para esclarecer o que havia no desenho ou a cor que deveriam pintá-lo, porém ela tinha dificuldades para entender o que pediam, sendo ajudada, nessas situações, pelos demais alunos. Observei, inclusive, que os surdos procuravam usar, com esta docente, a oralidade (articulação de alguns sons), mesclada com a língua de sinais, para facilitar a comunicação. Tal atitude, no entanto, às vezes, não ajudava, pois, para quem não está habituado com os surdos, é difícil reconhecer as palavras que produzem. Apesar disso, ressalto o bom relacionamento da professora com a turma, a qual, em todas as situações, procurou sanar as dúvidas dos surdos, da mesma forma como se mostrou atenta às indagações dos ouvintes, esforçando-se para entendê-los e fazer-se entender por eles, mesmo com o uso de gestos. É importante comentar, conforme a entrevista realizada, que esta educadora ingressou na escola no início do mês de abril, que não possui cursos de LIBRAS e que nunca trabalhou com alunos surdos, mas que foi, segundo ela, designada pela Secretaria Municipal de Educação para assumir a vaga, sem

mesmo saber que trabalharia com alunos de inclusão. Essas informações ajudam a entender um pouco a sua postura em sala de aula.

Depois de feita esta etapa do trabalho, Jaqueline pediu aos alunos ouvintes que comesçassem, então, a escrever a história, conforme a sequência dos desenhos. Ela chamou a atenção da turma para a importância do suspense e de um final criativo em todos os textos. Como solicitou que a tarefa fosse desenvolvida em silêncio, notei que algumas alunas começaram a conversar em LIBRAS, para que, assim, a professora não percebesse que elas não estavam fazendo o trabalho. Já os alunos surdos permaneceram ainda por um longo tempo pintando os desenhos e sinalizando; somente mais tarde a docente dirigiu-se a eles e explicou, novamente empregando gestos e a oralidade, que deveriam escrever, ao lado dos desenhos, o que havia em cada um. Quanto à escrita, percebi que, apesar de entenderem o enredo da sua história em quadrinhos e de saberem contá-la empregando a sua língua (língua de sinais), esta parte da tarefa representou um momento de tensão para os surdos, pois diversas dúvidas surgiram, principalmente quanto à grafia das palavras na língua portuguesa. Isso é totalmente compreensível, à medida que se está diante da aprendizagem de uma L2 de modalidade diferente da L1 e que a língua de sinais (L1) tem uma estrutura específica; assim, as palavras, nessa língua, não apresentam analogia com a forma escrita ou oral do português. Diante disso, notei que esses educandos buscaram duas estratégias para desenvolver a tarefa: ou eles sinalizavam para a professora e mostravam o desenho, para que ela escrevesse as palavras/frases no quadro e eles copiassem em sua folha, ou eles pediam para os colegas escreverem em um papel, a fim de copiarem posteriormente. Essas duas táticas, no entanto, mostraram-se problemáticas, pois, em algumas situações, a professora não compreendia as perguntas dos alunos, e os colegas nem sempre se dispunham a ajudá-los, já que também tinham o seu texto para escrever. Dessa forma, observei que os surdos, desmotivados por não conseguirem escrever o que queriam, voltaram a pintar os seus desenhos e a sinalizar sobre assuntos diversos, ficando alheios ao que ocorria no ambiente em que estavam inseridos fisicamente. Este trabalho, conforme Jaqueline, seria concluído em outra aula, pois, no final do período, ainda faltava muito a fazer.

Na visita seguinte à aula de língua portuguesa, no mês de abril, iniciei as gravações, em áudio, das atividades. Quando cheguei à sala, no início do quarto período, após o recreio, os alunos estavam bastante agitados e dispersivos, discutindo sobre seus materiais escolares que haviam sumido, correndo pelo ambiente e fazendo brincadeiras inadequadas com alguns colegas, principalmente com os surdos. A professora levou em torno de dez minutos para

acalmar um pouco a turma e começar o trabalho, apesar das discussões e risadas terem continuado durante todo o tempo em que estive presente. Naquela aula, as classes dos educandos estavam dispostas em formato de meia lua, o que, na minha opinião, favorecia as brincadeiras e a dispersão da turma. Jaqueline passou no quadro-negro duas atividades referentes aos substantivos: em uma delas os alunos deveriam destacar, em um parágrafo, palavras pertencentes a esta classe gramatical e, na outra, escrever exemplos de nomes de pessoas, animais, lugares e coisas. Após, entregou a cada discente um texto xerocado (*A pedra mágica*, de Fernando Sabino) e solicitou que lessem a história, marcando, na folha, vinte substantivos, que deveriam também ser passados para o caderno. As explicações das tarefas foram dadas na modalidade oral da língua portuguesa para os ouvintes, enquanto que, para os surdos, a docente usou gestos e a oralidade para se comunicar, buscando esclarecer aquilo que desejava que fosse realizado. Pelo que pude perceber, os surdos não compreenderam as ordens das atividades, devido à deficiência das explicações da docente, pois não tinha conhecimento da LIBRAS. Assim, observei que estes alunos, durante o período da aula, apenas copiaram as atividades do quadro e pintaram os desenhos da folha do texto, deixando para completar os exercícios no momento em que a professora colocou as respostas no quadro. Percebi, naquela aula, certa desmotivação e desinteresse dos discentes, tanto surdos como ouvintes, para realizar as tarefas propostas, o que pode ser explicado, talvez, pelo tipo de atividade e pela dificuldade/falta de interação em sala de aula, entre alunos e professora.

Na visita posterior, no final do mês de abril, cheguei com a docente em sala de aula. A turma, assim como na observação anterior, estava bastante agitada, demorando um bom tempo para acalmar-se e iniciar as atividades. Jaqueline entregou aos alunos uma folha contendo as letras do alfabeto, em língua portuguesa, e solicitou que pintassem as figuras, recortassem e, depois, colassem-nas em seu caderno, escrevendo um substantivo ao lado de cada letra, conforme a sua inicial. Semelhantemente a outra aula, a educadora usou a oralidade para dirigir-se aos ouvintes e aos surdos, sendo que, diante destes, empregou também gestos e sinais isolados, na estrutura da língua portuguesa, para tentar estabelecer uma comunicação com os alunos. É interessante, inclusive, acrescentar que, quando desejava chamar a atenção dos surdos ou dirigir-se a eles, acenava as mãos na sua frente, para que eles a olhassem.

Durante a atividade de pintura, notei que os surdos interagiram bastante entre si, em LIBRAS, conversando a respeito de diversos assuntos, bem como sobre a pintura que estavam

desenvolvendo. Entretanto, observei que, praticamente em todo o período, esses alunos permaneceram realizando as tarefas de pintura, recorte e colagem, sendo que a escrita dos substantivos foi feita somente no momento em que a professora colocou exemplos de respostas do quadro, mais ao final do período de aula. Isso mostra, infelizmente, algo bastante parecido com o que foi observado em minha pesquisa de TCC, ou seja, que as aulas de língua portuguesa para surdos são baseadas na cópia de atividades e de palavras do quadro, o que, por sua vez, não leva os alunos a refletirem sobre o que fazem. Muitos motivos podem ser atribuídos a isso, principalmente a falta de uma língua compartilhada entre professores e alunos e as concepções, ao meu ver, inadequadas, de surdez e de LIBRAS, que parecem marcar este contexto de ensino.

Em outro dia de visita à escola, no princípio do mês de maio, cheguei em sala no segundo período da aula de língua portuguesa, quando os alunos estavam trabalhando com a conceituação de substantivos próprios e comuns. Jaqueline havia passado, no quadro-negro, no início daquela aula, explicações sobre esses dois tipos de substantivos e alguns exemplos, para que os alunos copiassem o conteúdo em seu caderno. Quando cheguei, os educandos ainda estavam realizando a cópia do quadro, mas, logo depois, a docente entregou à turma um texto, em uma folha xerocada, e pediu que lessem a história e sublinhassem nela todos os substantivos próprios que encontrassem. Os surdos, como nas observações anteriores, receberam uma explicação individualizada, através de gestos, de alguns sinais e da oralidade, apesar de, pelo que pude notar, não terem demonstrado compreensão do conteúdo e da atividade a ser executada, devido, como já comentado, à falta de uma língua compartilhada entre a professora e os surdos. Diante disso, os discentes ficaram, no restante da aula, pintando os desenhos referentes à história, novamente sem participar das atividades propostas, já que isso não lhes fora possibilitado. Jaqueline, por algumas vezes, dirigiu-se à classe dessas crianças, assim como das ouvintes, mas sua interação com as surdas restringiu-se a dizer, em LIBRAS, que suas pinturas estavam bonitas.

Ao final daquela aula, assim como em anteriores, a professora leu o texto na modalidade oral da língua portuguesa e fez a correção da tarefa, escrevendo os substantivos próprios no quadro. Dessa forma, os surdos e alguns ouvintes que ficaram conversando e brincando na aula copiaram as respostas em sua folha, o que, mais uma vez, mostra que as aulas de L2 para surdos, frequentemente, são baseadas em reprodução de palavras.

Já na próxima visita à aula de língua portuguesa, a turma desenvolveu um trabalho com textos, no qual pude notar o envolvimento de todos os alunos, ouvintes e surdos, e o uso

dos dois sistemas linguísticos por parte de vários discentes. A professora Jaqueline iniciou a aula pedindo que os alunos sentassem em duplas, conforme as afinidades. Com os surdos, contudo, fez a seguinte configuração: colocou a menina com uma colega ouvinte que domina a LIBRAS, e o menino que estava presente na aula também com um colega que tem conhecimento nesta língua. Cada dupla, então, recebeu uma fábula diferente e um desenho grande sobre ela, em folhas xerocadas, para ler a história e, depois, pintar e recortar a gravura. No momento da leitura, percebi que os alunos ouvintes auxiliaram os surdos na identificação dos principais elementos da história e na compreensão do seu enredo e da sua moral, utilizando a língua de sinais nas explicações. Os surdos demonstraram interesse pelas fábulas, questionando suas duplas, também em LIBRAS, quanto a detalhes da história e dos personagens envolvidos. É interessante comentar que, quando as duplas (ouvintes), no entanto, não conseguiam dar uma explicação satisfatória aos surdos, com o uso da LIBRAS, procuravam ajuda de outros colegas ouvintes que também tinham conhecimento nesta língua, para sanar suas dúvidas de sinalização. No momento do ensaio das fábulas para apresentação à turma, que ocorreria no dia seguinte, percebi que algumas duplas de ouvintes, espontaneamente, decidiram expor a história, na modalidade oral da língua portuguesa e na língua de sinais, para que os colegas surdos pudessem entendê-la. Essa decisão é bastante positiva, pois mostra um movimento em prol da inclusão dos surdos naquela situação, apesar de, pelo que pude notar, a LIBRAS estar sendo usada, em alguns momentos, na estrutura da língua portuguesa. Assim, naquela aula, notei que houve um importante momento de interação entre alunos surdos e ouvintes, em que a maioria das crianças partilhou a mesma língua, buscando estabelecer uma comunicação eficaz entre todas.

Em relação à professora Jaqueline, afirmo que, durante esse momento de interação entre os discentes, sua atitude foi de observação e de pouca interferência, apenas transitou entre as mesas das crianças, olhando os trabalhos e dando algumas orientações. Como tem pouco conhecimento em LIBRAS, a docente apresentou dificuldades para interagir com os surdos, apesar de seu carisma com as crianças, que também favorece o bom relacionamento.

Na última visita às aulas desta disciplina, no final do mês de maio, pude perceber algo bastante semelhante com o observado em outros momentos. Naquele dia, cheguei à sala no início do primeiro período da aula de língua portuguesa, junto com a professora. Ela solicitou aos alunos que pegassem o seu caderno e, então, escreveu no quadro-negro um conceito para substantivos primitivos e derivados, colocando alguns exemplos de cada um. A docente, após passar o conteúdo, explicou-o à turma, valendo-se da oralidade, enquanto alguns ouvintes

prestavam atenção, outros brincavam, e os surdos continuavam copiando a matéria do quadro. A turma, naquele dia, estava bastante agitada, demorando praticamente todo o período em que estive presente para realizar a atividade solicitada. Jaqueline, por várias vezes, pediu silêncio às crianças; diante dessa solicitação, algumas meninas passaram a usar a LIBRAS para continuarem conversando sem a professora perceber. Os educandos surdos, nesta aula, apenas copiaram em seu caderno, sem refletir, pelo que notei, sobre o que faziam, pois o conteúdo não lhes foi explicado em sua língua própria, mas na modalidade oral da língua portuguesa, que lhes é inacessível.

Finalizando o relato dos dados produzidos ao longo desta pesquisa, passo, no capítulo subsequente, para uma análise mais aprofundada sobre as concepções que perpassam o contexto escolar apresentado, buscando, através disso, refletir sobre o status que a LIBRAS e a língua portuguesa representam em situações de ensino e de aprendizagem de surdos.

5 AS CONCEPÇÕES NO ÂMBITO ESCOLAR: análise dos dados

O estudo da gramática não faz poetas. O estudo da harmonia não faz compositores. O estudo da psicologia não faz pessoas equilibradas. O estudo das "ciências da educação" não faz educadores. Educadores não podem ser produzidos. Educadores nascem. O que se pode fazer é ajudá-los a nascer. Para isso eu falo e escrevo: para que eles tenham coragem de nascer (ALVES, 2001).

Valendo-me das palavras de Rubem Alves, inicio esta seção, que traz a análise dos dados produzidos nas entrevistas com as professoras e nas observações das aulas de LIBRAS e de língua portuguesa, visando refletir sobre as concepções de surdez e de línguas que perpassam esse meio escolar. A partir disto, busco, então, explicar o status que as duas línguas estão representando nesses contextos de ensino de surdos, para, assim, poder contribuir com as instituições de ensino e com os profissionais que atendem esses alunos, em especial, os educadores, que, conforme a epígrafe acima, precisam ser encorajados a nascer. O nascimento aqui se refere a uma mudança de olhar frente à surdez e, conseqüentemente, frente às línguas e às formas de interação desenvolvidas em sala de aula com os surdos. É preciso que as abordagens educacionais antigas (oralismo e bimodalismo) sejam abandonadas, que a língua seja trabalhada em sala de aula como uma forma de interação e que o sujeito surdo seja visto, com base no modelo socioantropológico de surdez, a partir de sua diferença cultural. A necessidade do “nascer dos educadores” implica, portanto, que lhes seja fornecido suporte técnico (recursos apropriados e formação continuada) e sejam desenvolvidas pesquisas acadêmicas que permitam a reflexão das docentes sobre suas práticas e suas concepções.

Apresento, assim, os dados produzidos na pesquisa, organizando-os em dois blocos: primeiramente os dados das entrevistas de 2008 e, após, os dados de 2009, que, por sua vez, também são divididos em dois grupos, o das entrevistas e o das observações das aulas. As principais informações produzidas são discutidas e analisadas conjuntamente, neste estudo, conforme os seus objetivos e as bases teóricas indicadas, principalmente no que se refere à proposta bilíngue e bicultural de ensino aos surdos, à concepção socioantropológica de surdez e à perspectiva bakhtiniana de discurso, conforme apresentado e discutido nos primeiros capítulos deste trabalho.

Cabe ressaltar que, para a análise das entrevistas e do discurso produzido em sala de aula, considero, assumindo novamente Bakhtin e Voloshinov (1992), que é através do uso da

linguagem em discurso que a pessoa estabelece uma relação com o outro, por meio da qual se reconhece como sujeito. Assim, o discurso das docentes é entendido como o produto da interação entre indivíduos (pesquisadora, professora e alunos), sendo o seu conteúdo carregado de posições ideológicas, emoções, juízos de valor e marcado pelas intenções do sujeito falante. Além disso, acredito que o discurso é constitutivamente dialógico e heterogêneo, orientando-se sempre a um já-dito, a uma possível resposta do interlocutor e à articulação de múltiplas vozes sociais em seu interior.

Também é relevante destacar, nesse momento, que, partindo dos pressupostos da teoria bakhtiniana, apresentados anteriormente, considero que o enunciado é uma unidade de comunicação verbal, que tem existência somente no processo de interação entre os participantes da enunciação. Ele é tomado, nesta pesquisa, seguindo Brait e Mello (2005), levando-se em conta, além de elementos linguístico-enunciativos, fatores como o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte destes, sua avaliação comum dessa situação e elementos da situação extraverbal (identidade dos interlocutores, finalidade da enunciação). Assim, ressalto que a fala das professoras é analisada ponderando-se esses aspectos, ou seja, considerando o objetivo da enunciação, o espaço escolar a que se refere, o qual, socialmente, é visto como um local de saberes institucionalizados, e os sujeitos envolvidos na interação, que, nesse caso, são professoras e uma pesquisadora da universidade. Tenho consciência de que a finalidade do discurso produzido e a interlocutora, representada por mim, influencia, consideravelmente, a fala das docentes, pois, nesta situação, é sabido que o que for enunciado pelas profissionais será relatado e analisado pela pesquisadora em um trabalho acadêmico, e isso gera preocupação por parte de quem enuncia.

Baseando-me nestas considerações, passo, então, para a discussão dos dados.

5.1 Dados das entrevistas produzidas em 2008

Na primeira fase da pesquisa, no segundo semestre do ano de 2008, realizei entrevistas, individuais, com as professoras das turmas que seriam, posteriormente, observadas (primeira, segunda, quarta e quinta série do Ensino Fundamental). As entrevistas ocorreram em uma data previamente agendada e foram gravadas em áudio, mediante autorização da profissional

envolvida, para garantir melhor qualidade na posterior transcrição das informações. As professoras foram convidadas a posicionar-se axiologicamente frente a sua própria vida, distanciando-se dela, olhando-a de fora, tornando-se como um outro em relação a si mesmo, conforme expõe Faraco (2005). Assim, as docentes responderam, oralmente, aos questionamentos, expondo um pouco de sua experiência pedagógica, da maneira como trabalham com surdos e as suas percepções quanto à língua, linguagem, LIBRAS, língua portuguesa na modalidade escrita e surdez. Em outro momento, os dados foram transcritos e analisados, conforme exibido a seguir.

É interessante, primeiramente, apresentar as professoras envolvidas na pesquisa, destacando o tempo que trabalham com surdos, a sua formação profissional e o seu conhecimento de LIBRAS, pois esses dados são fundamentais à compreensão de suas concepções de língua, de linguagem e de surdez e auxiliam no entendimento do contexto de ensino. Conforme comentado anteriormente, optei pelo emprego de nomes fictícios para as docentes, a fim de preservar o seu anonimato e atribuir-lhes identidade, pois são sujeitos sociais, que têm identidades múltiplas e variáveis, não são apenas professoras e informantes da pesquisa.

Vanessa, Júlia e Rafaela trabalhavam com a educação de surdos, na instituição na qual a pesquisa foi realizada, há bastante tempo (oito, dezesseis e dezessete anos, respectivamente), demonstrando, assim, firmeza para expor o seu trabalho e as suas percepções quanto ao ensino e à aprendizagem de indivíduos que não tinham acesso, de forma natural, à língua da comunidade ouvinte. Júlia lecionava para classe especial de surdos de primeira e segunda série, com doze crianças, Vanessa atuava com quarta série de quinze alunos, em que estavam quatro surdos, e Rafaela trabalhava com língua portuguesa, na quinta série, na qual havia quinze discentes, dos quais cinco eram surdos.

Quanto à formação profissional, Rafaela (professora da 5ª série) era licenciada em Letras (habilitação Português), enquanto Vanessa (professora da 4ª série) e Júlia (professora da 1ª e da 2ª série) cursaram Magistério, no Ensino Médio, e, naquele momento, a primeira estudava Pedagogia, enquanto a segunda dedicava-se a cursos voltados à educação especial, principalmente ao ensino de surdos. Em relação à LIBRAS, todas as profissionais afirmaram ter um ótimo conhecimento da língua, conseguindo estabelecer uma boa comunicação com a comunidade surda. As professoras tinham cursos de língua de sinais de nível I, II e avançado, porém nenhuma delas disse ser intérprete nessa língua, já que, segundo Pereira (2008), uma

pessoa qualificada para exercer a interpretação deve dominar aspectos estruturais, gramaticais, discursivos, sociolinguísticos, interacionais e conversacionais.

Considerando a proposta bilíngue e bicultural, discutida anteriormente, Quadros (1997) e Giordani (2004) destacam que o professor envolvido nos contextos de ensino de surdos não precisa ser, necessariamente, intérprete em língua de sinais; ele deve sim ser bilíngue, dominando a língua portuguesa e a LIBRAS. No entanto, para isso, acredito, corroborando com Pereira (2008) e recuperando o artigo 8º, parágrafo 2º, do decreto 5626⁴⁹ (BRASIL, 2005), que os professores devem ser proficientes em língua de sinais, visto que a proficiência linguística abrange um conjunto de competências que representam os aspectos motores e temporais da fluência, o conhecimento metalinguístico e gramatical e o uso apropriado desse conhecimento, com outros falantes, em ambientes socioculturais. Creio que profissionais proficientes em LIBRAS sejam mais capacitados para aproximar-se do aluno surdo, através do conhecimento de sua história e de sua cultura, auxiliando-os na aquisição de sua L1, na aprendizagem de sua L2 e na sua inclusão no mundo social. Também retomando Silva (2008), que destaca os aspectos de motivação, empatia e personalidade como fatores importantes na aquisição de uma língua, é possível perceber a responsabilidade do professor junto à área afetiva e emocional dos alunos, no que diz respeito à aquisição e à aprendizagem de línguas. O docente, segundo essa autora (op. cit.), a partir de sua postura e do conhecimento da língua e da cultura surda, pode despertar nas crianças o desejo de aprender e fazer com que se sintam seguras e confiantes para arriscar e superar os desafios que lhes são propostos.

Considerando a formação das docentes, questiono se esses cursos de LIBRAS (nível I, II e avançado) que fizeram na própria instituição de ensino garantiam a proficiência na língua, que, como já comentado, envolve muito mais do que aspectos relacionados à fluência. É provável que somente com estes cursos e com o contato com os alunos surdos da escola as docentes não fossem proficientes em LIBRAS. Neste caso, seria adequada a inclusão de intérpretes em sala de aula e/ou que as professoras, além de uma formação continuada nessa língua (L2 das docentes), tivessem maior convivência com a comunidade surda, a fim de que pudessem melhor aproximar-se dos seus alunos, conhecendo sua história e sua cultura. O intuito aqui, contudo, não é, de forma alguma, julgar e/ou culpar essas profissionais, pois sabemos que, em muitos casos, faltam recursos nas escolas e apoio efetivo das prefeituras e do governo para a capacitação docente; existem leis que garantem aos professores formação

⁴⁹ No artigo 8º, parágrafo 2º, do decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, consta que “A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente” (BRASIL, 2005).

continuada, como pode ser observado no artigo 23, parágrafo 1º, do decreto 5626⁵⁰, as quais, porém, não eram implementadas na instituição da pesquisa. Aliadas a isso, estão a falta de tempo dos professores, que trabalham dois ou três turnos para garantir melhores salários, e a desvalorização crescente dessa categoria. Apesar de mencionar tais situações, não discutirei aqui esses casos.

No momento em que as professoras foram questionadas sobre suas concepções de língua, linguagem, surdez e sobre a metodologia de trabalho, as respostas foram dadas de forma direta e objetiva, sem muitas explicações, mesmo quando eu (interlocutora) intervinha, solicitando esclarecimentos ou formulando outros questionamentos relacionados ao assunto em questão. Notei, na maioria das situações, que as educadoras preferiram falar pouco, talvez para não se comprometerem, dizendo algo inadequado perante os discursos mais atuais sobre educação de surdos, tendo em vista, segundo Bakhtin (2000), que os enunciados são sempre construídos levando em conta sua orientação para o outro (entrevistadora), que está presente nas formulações do locutor, para o contexto em que este está inserido (escola) e para a finalidade da enunciação (pesquisa acadêmica).

Quanto ao entendimento de surdez, as três docentes mencionaram uma distinção entre surdo e ouvinte, o que pode ser explicado, talvez, pela forma como conduzi a pergunta, questionando-as sobre a maneira como concebiam os alunos surdos e ouvintes. As educadoras afirmaram que ouvinte era o indivíduo que ouvia e utilizava a língua oral na sua comunicação e que surdo era a pessoa que não ouvia, ou tinha perda auditiva, e usava as mãos para comunicar-se com o mundo ouvinte. Todas destacaram o fato de o surdo ter características, cultura e língua própria, corroborando, a princípio, com a proposta educacional bilíngue e bicultural, no sentido de que esta reconhece a comunidade surda, sua cultura e considera a LIBRAS a língua própria desse grupo, a qual possui todos os elementos pertinentes a outras línguas naturais. Notei, contudo, que, ao exporem o seu entendimento de surdez, as professoras mostraram uma visão clínica-terapêutica de deficiente auditivo, opondo surdo e ouvinte, afirmando que os surdos não ouviam (ou seja, marcavam a sua falta de audição e não a sua diferença cultural) e usavam as mãos para se comunicar, o que, também, de certa forma, parecia desqualificar a sua língua própria. Penso que ver a LIBRAS apenas como uma língua articulada pelas mãos é desconsiderar ou desconhecer toda a sua riqueza e complexidade. Além disso, acredito que as docentes, ao comentarem sobre os surdos, poderiam ter

⁵⁰ Neste decreto consta que “Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e às informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo” (BRASIL, 2005).

ênfatisado as suas diferenças culturais e as suas diferentes potencialidades, pois é necessário que o trabalho educacional seja sempre orientado para os pontos fortes das crianças e não para aquilo que lhes falta. Através do discurso das professoras, percebi que os surdos não eram reconhecidos, nessa comunidade, como sujeitos culturais, pois o que parecia distingui-los era a marca corporal da falta de audição, ou seja, a proposta bicultural, que valorizava a cultura desse grupo social, parecia não ser implementada na instituição, diante deste discurso das professoras.

É interessante comentar que Vanessa salientou, no início da interação, que o surdo era um ser que entendia tudo e que, para ela, não apresentava uma deficiência; mais ao final da entrevista, porém, quando questionada quanto à metodologia de ensino que utilizava, afirmou que resumia o conteúdo para que o surdo conseguisse apreender o que estava sendo ensinado. Isso mostra uma tensão (própria da linguagem) de diferentes vozes sociais que atravessavam o discurso da professora, conforme Brait (1994) e Faraco (2003), pois, se ela acreditava na capacidade do seu aluno e não o via como um deficiente, não necessitaria simplificar o conteúdo para que ele aprendesse. Percebi, nessa situação, que o dizer da docente representava um ponto de encontro e de confronto de vozes sociais, sendo marcado pelo atravessamento de um discurso, socialmente construído e politicamente correto, que procurava suprimir a palavra deficiência, e de um outro discurso, infelizmente ainda arraigado em nossa cultura, que concebe o surdo como um ser com capacidades inferiores à dos ouvintes. Notei que Vanessa tentou apagar a visão clínico-terapêutica em sua fala, embora demonstrasse que, em sua prática, ela estava presente. Tal afirmação encontra respaldo nas ideias de Bakhtin e Voloshinov (1992) e Authier-Revuz (2004), que afirmam que a linguagem é construída a partir do discurso do outro (já-ditos) e carrega determinadas posições ideológicas e as intenções do sujeito falante. Somando-se a isso, através da explicação dessa profissional, entendo que as relações em sala de aula são fortemente influenciadas pela concepção de aluno surdo que o professor possui, além de suas concepções de linguagem e língua. Vi, no discurso desta professora, que o seu olhar sobre a surdez não lhe permitia trabalhar com a cultura surda, mas sim com o deficiente auditivo, necessitando, assim, simplificar o conteúdo de acordo com a capacidade que lhe atribuía. Como disse anteriormente e considero relevante recuperar neste momento, a representação que o professor constrói de seus alunos o leva a interpretar de uma ou de outra forma a sua aprendizagem, a valorizar de um ou de outro modo suas diferenças e, até mesmo, a modificar o seu comportamento e desempenho em sala de aula.

Foi possível perceber, no discurso das três educadoras uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação, conforme Votre e Naro (1989) e Pezzati (2004), já que afirmaram ser a língua um sistema de signos linguísticos destinados à comunicação dos indivíduos. Segundos esses autores, a língua, nessa visão, é considerada como um código, preestabelecido e convencionado, através do qual um emissor transmite uma informação a um receptor, sendo a interação somente restrita à comunicação entre os indivíduos. Partindo dessa perspectiva, as professoras, portanto, concebiam os seus alunos como seres passivos, que tinham apenas o papel de decodificar a mensagem que lhes era transmitida, mas que não eram capazes de exercer, e desconsideravam a possibilidade de interação, por meio da linguagem, como forma de ação social e de construção colaborativa de conhecimentos. Para explicar o entendimento de língua, notei, novamente, que uma das professoras, Rafaela (professora de língua portuguesa), fez uso de um enunciado “já construído” (*Língua é um sistema de códigos de uma cultura*), o que mostrou a dialogicidade do discurso, que, neste caso, pôde ser percebida de forma explícita, conforme discutido por Barros (1994, 1997). Isso fez com que a educadora se afastasse do seu discurso e mostrasse o quão abstrato era isso em sua prática docente. Acredito que os profissionais que trabalham em contextos de ensino, independente das características dos alunos que atendem, devem ter clareza dos conceitos básicos (surdo, língua, linguagem, língua de sinais, português) que envolvem suas atividades, para que possam determinar qual método de trabalho será mais adequado, contemplando a criança em suas especificidades.

Quanto ao entendimento de LIBRAS e a sua importância na educação de surdos, as professoras demonstraram conhecimento da proposta educacional bilíngue, salientando que a LIBRAS deveria ser a primeira língua dos surdos, a ser aprendida antes da modalidade escrita da língua portuguesa, a fim de que eles pudessem comunicar-se eficazmente entre si e com os membros da comunidade ouvinte. Vanessa e Rafaela acrescentaram ainda que a LIBRAS era essencial às crianças surdas, para que elas pudessem assimilar os conceitos trabalhados e interpretar as ordens das atividades e os textos. Tais afirmações indicavam, contudo, uma concepção inadequada da língua de sinais, uma vez que esta parecia ser vista, neste contexto, não como uma língua com princípios de organização e propriedades formais específicas, mas como um recurso para o domínio de outra língua, no caso da escrita da língua portuguesa, e como uma base para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Outro questionamento que considero relevante diz respeito à noção de LIBRAS como L1, presente no discurso das docentes, pois, como discuti anteriormente, a primeira língua a que as crianças surdas são

expostas é a língua na modalidade oral (em média 90% dos casos), por esta ser a língua de seus pais ouvintes, sendo a língua de sinais acessada somente tardiamente, ao chegarem à escola. Portanto, a LIBRAS, na maioria das situações, não constitui a primeira língua dos surdos e, assim, a preocupação da escola não pode centrar-se apenas no ensino do português, mas, principalmente, no ensino da língua própria desses educandos.

Quando questionadas sobre o uso da LIBRAS em sala de aula, as docentes comentaram que essa era uma língua que fazia parte do currículo escolar, sendo utilizada, portanto, em todos os momentos, em especial para a comunicação dos ouvintes com os surdos e vice-versa, e para a tradução das ordens das atividades e do material escrito trabalhado. Essas afirmações, contudo, contrapõem-se ao que dizem Karnopp (2003) e Stumpf (2004), que salientam a importância da LIBRAS como um sistema linguístico próprio do surdo, responsável pela sua inclusão social, o qual não deve ser utilizado como uma ferramenta para o aprendizado do português ou como um facilitador de comunicação. Corroborando com essas estudiosas (op. cit.) e defendendo a concepção socioantropológica de surdez, acredito que a língua de sinais, na escola, deve ser considerada como o elemento identitário dos surdos, que os faz reconhecerem-se, pela sua diferença cultural, como membros de uma comunidade surda, que possui a sua história e a sua cultura. Além disso, ela deve ser vista como uma língua natural, que possui todos os requisitos linguísticos básicos, como outras línguas, para ser considerada o meio de comunicação e de interação social dos surdos. A LIBRAS, portanto, é a língua própria dos surdos, que lhes permite a aquisição de conhecimentos sobre o mundo e fornece-lhes toda a base linguística para a aprendizagem de qualquer outra língua (SILVA, 2008). Dessa forma, defendo que a língua de sinais não pode ser empregada apenas para traduzir a língua portuguesa, visto que, assim, as crianças que chegam às instituições sem uma língua constituída, as quais representam a maioria dos casos, serão privadas de aprender a língua da sua comunidade e de construir a sua identidade calcada nas suas diferentes potencialidades psicoculturais.

Quanto ao contexto de escrita da língua portuguesa, foi possível pressupor, através da fala das professoras, uma concepção de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação, conforme Votre e Naro (1989), Dillinger (1991) e Pezzati (2004), já que afirmaram ser o português um meio através do qual os indivíduos podiam expressar, por escrito, os sinais e aquilo que sentiam, pensavam e entendiam. De acordo com esse enfoque, desconsiderava-se a interação humana e a expressividade da língua, que, conforme Lodi (2003), deve ser concebida como uma prática social e cultural de linguagem,

não como decodificação da fala. Essas abordagens também prestigiavam a variante culta de uma determinada sociedade, enfatizando as regras subjacentes a um bom uso linguístico, considerado gramaticalmente correto. Isso pôde ser claramente observado no discurso de Júlia, que indicou que o objetivo do ensino de língua portuguesa para surdos era *utilizar corretamente a língua portuguesa na escrita para integrar-se na sociedade*. Duas questões, contudo, podem ser colocadas nesse ponto: uma diz respeito ao prestígio da norma culta da língua e à conseqüente desvalorização das variações linguísticas no ensino; e a outra está relacionada ao papel diminuto atribuído à LIBRAS, na escola, para a inclusão do surdo no mundo social. Penso que seria mais adequado que as instituições de ensino, ao contrário disso, trabalhassem com as situações reais de uso da língua, valorizando as variações, e, acima de tudo, proporcionassem ao surdo o acesso a sua língua própria, pois, do contrário, o enfoque do ensino ficará na busca da normalização do surdo e da sua aproximação do ouvinte.

Na conversa sobre os recursos e as metodologias utilizados para ensinar a escrita do português aos alunos surdos, as professoras destacaram, unanimemente, o emprego de desenhos, figuras e cartazes, aliados à palavra escrita. Esses recursos são bastante interessantes, pois, segundo Fernandes (2003, p. 48), “a intensa visualidade dos surdos os predispõe para formas de memória e pensamento especificamente visuais”. Júlia, no entanto, afirmou que utilizava a repetição de palavras e de frases em diversos exercícios, já que acreditava que os alunos surdos aprendiam a escrita da língua oral através da memorização, o que a aproximava, pelo que pude perceber, da abordagem mecanicista de aquisição da língua. Contrariando essa abordagem, trago Pereira (2003) e Lebedeff (2004), que defendem que a inserção no mundo letrado deve ocorrer mediante textos e histórias, de modo que a leitura e a escrita façam parte do cotidiano do educando. Concordo com essas autoras (op. cit.), baseando-me no estudo desenvolvido em meu TCC (FARIAS, 2006), em que verifiquei que, mesmo depois de ficarem expostas a atividades de memorização do traçado das letras e de cópia de palavras do quadro, de uma cartilha ou dos cartazes da sala, de agosto a dezembro de 2005, as crianças não dominavam a língua de sinais e nem a escrita da língua portuguesa, apenas sabiam reproduzir letras e palavras descontextualizadas. Diante disso, questiono a aprendizagem através da repetição, pois acredito que o aluno deve ser levado, por meio de atividades desafiadoras e com base em sua língua própria, a refletir sobre a sua escrita e a interagir com os demais. Aquela postura, na minha opinião, baseada em uma visão clínico-terapêutica de surdez, marcava a deficiência dos surdos (falta de audição) e a sua incapacidade para a aprendizagem da língua portuguesa na modalidade oral.

Reforçando a ideia, defendida por Quadros (1997), Pereira (2003) e Correia e Fernandes (2005), de que as crianças surdas devem ser expostas, o mais cedo possível, à língua de sinais, as professoras afirmaram que os alunos que chegavam à escola com uma língua constituída, que representavam uma minoria, tinham um melhor desempenho: eles participavam mais das atividades escolares, tinham maior autoestima, interagiam com mais facilidade com os colegas e professoras e estavam mais dispostos a aprender a língua portuguesa. Isso nos aponta, portanto, para a relevância de pesquisas nessa área capazes de mostrar a importância da LIBRAS como língua própria dos surdos, a fim de que sejam criadas políticas públicas que, além de garantir às escolas recursos apropriados, profissionais capacitados e formação continuada de professores, promovam atividades de orientação às famílias dos surdos e aos profissionais da saúde, que, normalmente, são os primeiros a diagnosticar a surdez. Como diz Lebedeff (2004), se a família e a criança não dispuserem da mesma língua, formar-se-á uma barreira de comunicação entre ambos, que dificultará as práticas sociais de letramento e descaracterizará a língua de sinais, reduzindo-a a uma forma usada apenas para fins escolares.

Ao final da entrevista, as professoras comentaram sobre as facilidades e/ou dificuldades que encontravam no dia-a-dia do ensino de línguas para surdos. Foi muito interessante perceber que todas elas demonstravam muita satisfação com o seu trabalho, pois se sentiam realizadas ao ver os progressos alcançados pelos alunos ao longo do ano. Rafaela destacou, no entanto, que a maior dificuldade que encontrava no ensino de surdos referia-se ao fato de as crianças chegarem à escola sem uma língua formal constituída e de as famílias, em muitos casos, não aceitarem as condições sensoriais do seu filho, negando, assim, a língua de sinais como sua língua própria. Acredito, porém, que, na maioria dos casos, a família não aceita a surdez porque não compreende, não tem conhecimento sobre o assunto, sobre a língua de sinais e a importância da sua aquisição o mais cedo possível. Assim, reitero a importância de expor essas informações para os pais das crianças surdas, para que, desde muito cedo, aprendam a língua própria dos seus filhos, utilizem-na com eles e garantam a inserção da criança em uma comunidade surda.

A realização das entrevistas com estas professoras foi muito relevante como primeiro passo para o desenvolvimento da pesquisa, pois, através delas, pude conhecer um pouco o contexto de ensino da instituição e as concepções que se evidenciam nesse meio, cujo reflexo também se verifica, acredito eu, na forma como o trabalho é desenvolvido em sala de aula. Através destes primeiros dados, não se reconheciam, no entanto, práticas bilíngues e

biculturais na instituição, as quais, de acordo com o que venho defendendo, seriam mais adequadas para o ensino de surdos e para sua inclusão na sociedade. A ausência de uma proposta bilíngue pode ser percebida quando, na voz das professoras, a LIBRAS parecia ser empregada apenas como um recurso para o ensino da escrita do português, sendo utilizada para traduzir textos e ordens das tarefas, ou seja, ela não exercia o papel de língua. Além disso, o discurso das professoras também estava marcado, em diversos momentos, pela visão clínico-terapêutica de deficiente auditivo, aquele que tem uma marca física, que deve ser corrigida, ou seja, não reconheciam o surdo pelo viés cultural. A língua portuguesa, portanto, nesses contextos, parecia receber o status de língua dominante. Todas essas evidências vão na direção contrária da perspectiva bilíngue e bicultural.

Esses dados das entrevistas, além de auxiliarem no conhecimento da referida instituição de ensino e de levarem-me a uma primeira reflexão sobre as concepções que perpassam esse contexto educacional, foram importantes para a reorganização da pesquisa e seus encaminhamentos posteriores, como comentei no capítulo de metodologia. A partir dessas informações, pude traçar novas alternativas para o estudo e, inclusive, repensar algumas questões propostas na entrevista, as quais poderiam estar condicionando as respostas das docentes, visando qualificar este momento de interação e, conseqüentemente, os dados produzidos.

Dando continuidade ao estudo, passo, então, à apresentação e à discussão dos dados produzidos em 2009, que complementarão as informações e discussões feitas até este momento da pesquisa.

5.2 Dados das entrevistas produzidas em 2009

Com os novos direcionamentos da pesquisa, realizei, nos meses de março e abril de 2009, entrevistas individuais com duas professoras da quinta série do Ensino Fundamental, uma de língua portuguesa e outra de LIBRAS. As entrevistas ocorreram em uma data previamente agendada, depois de três tentativas, conforme relatei anteriormente, e foram gravadas em áudio, mediante autorização das profissionais. As docentes responderam, oralmente, aos questionamentos, expondo um pouco de sua experiência pedagógica, da

maneira como trabalham com surdos e as suas percepções quanto à língua, linguagem, LIBRAS, língua portuguesa na modalidade escrita e surdez.

Uso aqui a mesma dinâmica empregada na análise dos dados produzidos em 2008, apresentando, primeiramente, as professoras envolvidas na pesquisa, o tempo que trabalham com surdos, a sua formação profissional e o seu conhecimento de LIBRAS, pois acredito que isso ajuda na compreensão de suas concepções de língua, de linguagem e de surdez e auxilia no entendimento do contexto de ensino em foco. Tomo isso com base em Brait e Melo (2005), que destacam a importância dos elementos da situação extraverbal, que envolvem a identidade dos interlocutores, no caso das educadoras, para a interpretação dos enunciados.

Deise, professora de LIBRAS, trabalha com a educação de surdos na instituição há um ano, lecionando para as turmas de quinta a oitava série do Ensino Fundamental. Além disso, ministra aulas desta disciplina em outra escola regular da região, que também atende alunos com deficiências. Quanto à formação profissional, é graduada em Pedagogia, com ênfase em Educação Especial, e é intérprete de LIBRAS, mantendo, segundo a sua fala, contato diário com alunos surdos e com a comunidade surda em geral, além de ter domínio desta língua. É importante ressaltar que os seus cursos de língua de sinais e de intérprete foram feitos na Unilasalle (Centro Universitário La Salle), de Canoas. Deise comentou ainda que iniciou, neste ano, o curso de Mestrado Profissional em Inclusão Social e Acessibilidade, na Feevale, mas precisou interrompê-lo, por sua falta de tempo e pelo seu aproveitamento insuficiente nas aulas. A docente afirmou que, no presente ano, continuará participando de cursos de qualificação em língua de sinais, mas, no próximo, reiniciará o Mestrado, pois defende que os profissionais, principalmente da educação, devem estar em constante atualização, o que, considerando os pressupostos bakhtinianos de discurso, mostra a multiplicidade de vozes sociais que atravessam e ressoam constantemente os enunciados dos sujeitos, tendo em vista que este é um enunciado já-construído socialmente.

Jaqueline, professora de língua portuguesa, ingressou nesta instituição no início do ano letivo de 2009 (final do mês de março), para lecionar as disciplinas de português, às turmas de quinta e sexta séries, e de língua inglesa, de quinta a oitava série do Ensino Fundamental. cursou Magistério e é licenciada em Letras, com habilitação em Português e Inglês, pela UNISINOS. Esta docente trabalha ainda em outra escola regular da região, também com a disciplina de língua portuguesa, onde, contudo, não atende alunos surdos. A educadora ressaltou, logo ao início da entrevista, que foi designada pela Secretaria Municipal de Educação do município a assumir uma vaga nesta instituição, no início do ano, sem saber que

trabalharia com alunos surdos. Assim, ao chegar à escola, no primeiro dia de aula, e deparar-se com crianças surdas nas turmas, ela ficou surpresa e angustiada, pois disse que tem poucos conhecimentos nesta área e não possui curso de LIBRAS. Conseqüentemente, não consegue comunicar-se com seus alunos surdos através de sua língua própria. Preocupada com essa realidade, voltou à Secretaria de Educação para pedir que fosse realocada em outra instituição, mas não foi atendida. Diante disso, Jaqueline afirmou que começará, em breve, um curso de LIBRAS, oferecido pela própria escola, e que tem se esforçado para conhecer e adaptar-se às crianças e à língua de modalidade espaço-visual, buscando entender os educandos e fazer-se entender por eles.

Refletindo sobre este discurso, chamo atenção para o fato de Jaqueline ter enfatizado, logo ao início da interação, como ocorreu o seu ingresso na escola e o fato de não possuir conhecimentos sobre surdez e cursos de língua de sinais, pois não sabia que trabalharia com surdos e não teve disciplinas na faculdade que abordassem este tema. Esta, talvez, tenha sido a forma que a docente encontrou para justificar suas respostas posteriores na entrevista e/ou seu posicionamento em sala de aula, já que, conforme Bakhtin e Voloshinov (1992), os enunciados têm valor semântico e carregam consigo determinadas posições ideológicas, emoções e juízos de valor, sendo também marcados pelas intenções do sujeito falante. Somado a isso e recuperando o conceito de dialogismo, proposto por Bakhtin (1993), é importante destacar que, segundo este estudioso (op.cit.), todo dizer orienta-se sempre para um já-dito, para uma resposta possível do interlocutor, além de ser internamente dialogizado, ou seja, um ponto de articulação de múltiplas vozes sociais. Assim, entendo que esta educadora posiciona-se na entrevista considerando que eu (interlocutora) sou uma pesquisadora e que os dados enunciados serão a base de uma pesquisa acadêmica voltada à área da surdez e do ensino de línguas, sobre a qual possui poucos conhecimentos e experiência. Então, ela se orienta nesta interação com base em minha compreensão responsiva ativa (resposta possível) sobre suas respostas posteriores e sua postura em sala de aula (relação com alunos, uso da LIBRAS e tipos de atividades propostas), buscando justificar o seu posicionamento.

Ainda voltada à fala desta professora, trago aqui dois pontos importantes que também merecem reflexão: o primeiro diz respeito, como já mencionei no início deste estudo, quando falava de minha formação acadêmica, à falta de disciplinas nos cursos de licenciatura e de magistério que abordem temas relacionados à inclusão e à aprendizagem de sujeitos com deficiências. Nestes cursos, até um tempo atrás, tratava-se apenas do ensino para crianças

ditas “normais” e pouco ou nada se estudava sobre as questões linguísticas de educandos surdos, cegos ou com outras especificidades, como pude perceber em minha própria graduação em Letras. Desde 2005, entretanto, com a publicação do Decreto 5626 (BRASIL, 2005), um passo importante foi dado nessa direção, determinando, em um prazo máximo de dez anos (em cem por cento dos cursos das instituições), a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, sendo ampliada progressivamente para os demais cursos de licenciatura (artigo 9º, parágrafo único). Além disso, neste mesmo documento, destaca-se a inserção de disciplinas relacionadas ao ensino da modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, nos mesmos cursos citados (artigo 13). Isso, com certeza, é de grande valia para a formação de profissionais ligados à educação, para que, conhecendo um pouco sobre as especificidades de seus alunos, sua história e sua cultura, consigam reconhecê-los sob a ótica antropológica e cultural e não por uma visão clínico-terapêutica, cuja prática ainda está muito arraigada em nossa sociedade homogeneizadora.

Outro ponto a que chamo atenção refere-se ao aparente descaso da Secretaria de Educação do município com a instituição da pesquisa, percebido com o encaminhamento de uma profissional sem formação adequada para o trabalho com crianças surdas e sem conhecimento sobre sua língua própria. Cabe destacar também que a professora foi designada para a vaga sem receber orientação sobre as características desta escola, que é uma instituição regular e referência no trabalho com alunos com deficiências, principalmente surdos. Recuperando o que comentei anteriormente (cf. QUADROS, 1997; GIORDANI, 2004; PEREIRA, 2008), acredito, ao contrário disso, que o mais adequado seria que os professores que trabalham com surdos fossem surdos ou ouvintes proficientes em LIBRAS, pois, assim, poderiam aproximar-se do seu aluno, através do conhecimento de sua história e de sua cultura, e auxiliá-lo na aquisição de sua L1, na aprendizagem de sua L2 e na sua inclusão no mundo social. Essa postura da Secretaria de Educação, órgão responsável pelas instituições de ensino no município, mostra, entretanto, uma visão clínico-terapêutica de surdez, já que os surdos parecem ser desconsiderados quanto a sua língua, a sua história e a sua cultura, não necessitando, assim, de profissionais com formação específica para atendê-los.

Passo agora para o segundo momento das entrevistas, no qual as professoras foram questionadas sobre suas concepções de língua, linguagem, surdez, LIBRAS, língua portuguesa e sobre a metodologia de trabalho, sendo, dessa forma, convidadas a posicionarem-se axiologicamente frente a sua própria vida, distanciando-se dela, olhando-a de

fora, tornando-se como um outro em relação a si mesmo, conforme expõe Faraco (2005). Novamente, nas entrevistas com essas docentes, como ocorrera nos dados produzidos em 2008, percebi que as respostas às perguntas propostas foram dadas de forma direta e objetiva, sem muitas explicações, mesmo quando eu solicitava esclarecimentos ou formulava outras indagações relacionadas ao assunto em questão. Notei, na maioria das situações, que essas educadoras também preferiam falar pouco, talvez para não se comprometerem, dizendo algo inadequado perante os discursos mais atuais sobre educação de surdos, tendo em vista que a linguagem é um espaço de tensão entre múltiplas vozes sociais que a atravessam permanentemente, como destacam Brait (1994) e Faraco (2003). O discurso, assim, pode exprimir, ao mesmo passo que concepções antropológicas e culturais, visões de base clínica sobre a surdez, as quais, mesmo inconscientemente, ainda estão arraigadas em nossa sociedade e em nossa cultura ouvinte.

É importante ressaltar que Deise e Jaqueline, na maior parte das respostas, apresentaram visões opostas, principalmente em aspectos relacionados diretamente ao ensino de surdos, como concepções de surdez, LIBRAS e língua portuguesa na modalidade escrita. Tais visões podem ser explicadas, provavelmente, pela formação acadêmica e experiência profissional que possuem. O único ponto em que as suas ideias parecem convergir é em relação à língua e à linguagem. Neste aspecto, as duas docentes expuseram uma visão de linguagem como instrumento de comunicação e como expressão de pensamentos, conforme Votre e Naro (1989), Dillinger (1991) e Pezzati (2004), já que afirmaram ser a língua um *sistema de signos linguísticos*, que possuem significados e que têm a função social de comunicar e de expressar pensamentos, ideias e emoções. A língua, seguindo o que dizem as professoras, portanto, é concebida como um código, preestabelecido e convencionado, através do qual ocorre a transmissão de informações entre interlocutores reais e, conseqüentemente, a interação social. Esta, por sua vez, é vista como uma atividade estruturada, governada por normas e convenções, que envolve pelo menos dois participantes, os quais utilizam alguns instrumentos, denominados expressões linguísticas, para se comunicar e, portanto, interagir. Assim, sob este enfoque, a interação é entendida apenas como comunicação entre indivíduos, desconsiderando-se a possibilidade de ação social e de construção colaborativa de conhecimentos por meio desta. Os alunos são concebidos como seres passivos, que têm o papel de decodificar mensagens que lhes são transmitidas. Cabe ressaltar que essa visão de língua e linguagem aproxima-se da concepção apresentada pelas outras professoras, entrevistadas em 2008, à medida que todas relacionaram a linguagem à noção de instrumento

de comunicação e de expressão de pensamentos. Isso aponta, portanto, para a forma como a língua parece ser vista, de modo geral, neste contexto de ensino e como as atividades, relacionadas à linguagem, parecem ser organizadas e desenvolvidas em sala de aula.

Para explicar o entendimento de língua, notei, novamente, que uma das professoras, Jaqueline, faz uso de um enunciado “já construído”, como destaquei anteriormente, o que mostra a dialogicidade própria do discurso, a qual, neste caso, é percebida de forma explícita, conforme discutido por Barros (1994, 1997). Esse dialogismo, contudo, pode ser percebido como uma forma, mesmo inconsciente, de a professora garantir maior credibilidade ao seu discurso, valendo-se de algo já enunciado e, portanto, tido como “correto”.

Quanto ao entendimento de surdez, no entanto, é possível notar divergências nas concepções das duas professoras. Deise, docente de LIBRAS, enfatizou a surdez como uma diferença cultural, destacando a importância da língua própria (LIBRAS) dos surdos, da sua história e da sua cultura, que os fazem reconhecer-se como um grupo pertencente a uma comunidade. Além disso, salientou que estes sujeitos devem ter sua identidade calcada na diferença cultural e não na sua falta de audição (deficiência), pois não são diferentes dos ouvintes apenas porque não ouvem, mas porque desenvolvem formas de interação diferentes destes e têm sua própria língua e cultura. A visão desta docente, pelo que pode ser observado, parece aliar-se à concepção socioantropológica de surdez, que, conforme Skliar (2004), anula o caráter da deficiência, da correção e da normalização do surdo, permitindo que ele forme e participe de uma comunidade linguística diferente. A docente de língua portuguesa, Jaqueline, assim como as professoras entrevistadas no primeiro momento, traz em seu discurso, ao contrário disso, uma concepção clínico-terapêutica de surdez, a qual, como comentado anteriormente, traduz-se educativamente em estratégias reparadoras, de habilitação e/ou reabilitação do surdo, visando corrigir o seu “déficit” e desenvolver suas habilidades auditivas, bem como a aquisição da língua oral e da língua escrita, da mesma forma como ocorre com um ouvinte. Para essa docente, a surdez é um problema sensorial, que acarreta dificuldades na recepção e no reconhecimento dos sons, provocando, dessa forma, um problema de comunicação dos surdos com os outros, que ela considera, por conseguinte, indivíduos normais, enquanto esses são “anormais”.

A fala desta educadora demonstra a sua falta de informações e de conhecimentos sobre o assunto, reconhecida por ela, inclusive. Acredito, baseando-me nos Estudos Culturais, que os surdos não necessitam perceber e reconhecer sons da língua portuguesa, tendo em vista que apresentam um impedimento sensorial auditivo e, especialmente, que esta não é a sua língua

própria. Em outras palavras, estes sujeitos, a partir da ótica cultural, têm o direito de aprenderem e de serem reconhecidos pela língua de sinais, que é de modalidade espaço-visual. Através deste sistema linguístico, que é a maior expressão da cultura surda, os indivíduos constroem sua identidade, calcada nas suas diferentes potencialidades psicoculturais, e interagem no mundo social, comunicando-se com o outro. Além disso, a língua de sinais ativa a competência linguística do surdo, favorecendo as estruturas cognitivas exigidas para ler e escrever e possibilita-lhe a capacidade de expressar-se de forma segura e eficiente (RODRIGUES e ANTUNES, 2003). É possível afirmar também que a LIBRAS anula a ideia da deficiência linguística, consequência da surdez, e permite que os surdos se constituam como membros de uma comunidade linguística minoritária e diferente, sem serem considerados como um desvio da normalidade. Diante disso, vale a pena pensar sobre a validade de expor os surdos a atividades de percepção e de reconhecimento de sons da língua portuguesa, considerando que a sua língua própria é a LIBRAS, uma língua de modalidade gestual, que será, portanto, de mais fácil acesso, conforme as especificidades linguísticas desses sujeitos.

Vejo, no discurso de Jaqueline, que o seu olhar sobre a surdez não a permite reconhecer seu aluno pela diferença cultural, mas pela deficiência, pela marca corporal da falta de audição, que o exclui da comunidade majoritária. Ao longo da entrevista, a educadora narra o deficiente, que apresenta dificuldades de comunicação e de compreensão de conceitos ligados à gramática da língua portuguesa, como, segundo seu exemplo, o de sílaba tônica, que remete novamente a distinções permitidas pela manifestação oral da língua. Em vários momentos, Jaqueline enfatiza também a vontade das crianças surdas em aprender a língua portuguesa, tanto na modalidade oral como escrita. Esta ênfase da professora levanta duas questões a serem pensadas. Em primeiro lugar, chamo a atenção para a saliência dada, por quatro vezes durante a interação, à vontade de aprender dos surdos, sem que, em nenhum momento, a professora cite as suas potencialidades de aprendizagem, o que se justifica, provavelmente, pela sua concepção de surdez, que não a deixa ver as capacidades dos alunos. Em segundo lugar, destaco que essa vontade dos educandos de aprender, como descrita pela docente, talvez se explique pelo seu desejo e/ou necessidade de fazerem parte do grupo dos “normais”, aproximando-se deles, o máximo possível, através da língua que os difere. Isso reforça a visão de surdez como um problema a ser corrigido.

Adotando esta concepção, penso que a educação desses alunos exercerá função terapêutica (reparadora e corretiva), e o objetivo do currículo escolar passará a ser o de dar ao

sujeito o que lhe falta, a audição. Assim, a tendência é de que se forme, como aponta Skliar (1997), um círculo vicioso na educação de surdos: o professor parte da ideia de que seus alunos têm um limite natural em seu processo de conhecimento, planejam aquém da sua capacidade, obtendo, assim, fracos resultados, de acordo com esta percepção, e os alunos constroem uma identidade deficitária em relação aos ouvintes, que também pode contribuir para os seus baixos resultados. Assim, a alunos concebidos como deficientes, não se faz necessário o investimento por parte dos órgãos responsáveis, como discuti anteriormente, e o envolvimento dos professores agentes nestes contextos. Ressalto, novamente, que não pretendo aqui julgar e/ou culpar os educadores, pois acredito que essa visão é o resultado de anos de história, em que todos nós, ouvintes, fomos submetidos a práticas ouvintistas e aprendemos a olhar e a narrar os surdos, a partir da ótica da deficiência, como sujeitos inferiores, embora, muitas vezes, nem estivéssemos conscientes disso.

Dando continuidade à reflexão sobre a entrevista de Jaqueline, destaco que, quando questionada sobre a LIBRAS e a sua importância na educação de surdos, afirmou que LIBRAS é a sigla da Língua Brasileira de Sinais, a língua oficial da comunidade surda, a qual possui uma gramática e caracteriza-se pelas configurações das mãos. A docente acrescentou ainda que esta língua é importante para a comunicação dos surdos entre si e com os ouvintes e é empregada, em sua sala de aula, por todos os alunos. O entendimento representado por esta educadora, quanto à LIBRAS, pelo que pode ser percebido, está diretamente relacionado a sua concepção de surdez, pois, como vê o surdo como um deficiente auditivo, que deve ser normalizado, desconsidera a riqueza e a complexidade desta língua, que é própria desse sujeito. A ênfase do ensino, neste caso, recai sobre a língua portuguesa. Jaqueline, semelhantemente a Vanessa, Júlia e Rafaela (professoras entrevistadas em 2008), parece reduzir a LIBRAS a uma língua articulada pelas mãos, que apenas tem a função de comunicar, ou seja, ela vê este sistema linguístico como um código, que possibilita ao emissor transmitir uma mensagem a um receptor, de acordo com a segunda concepção de linguagem discutida anteriormente (linguagem como instrumento de comunicação). Ao contrário disso, vários pesquisadores dos Estudos Surdos, já apresentados, defendem que a LIBRAS deve ser aprendida pelos surdos o mais cedo possível, como sua L1, pois é através dela que os sujeitos irão constituir a sua identidade, reconhecendo-se como parte integrante de uma comunidade e de uma cultura, e irão interagir com o meio social, demonstrando suas capacidades de interpretação do mundo (cf. LOPES, 2004). Retomo Quadros (1997), Ferreira-Brito (1997) e Karnopp (2001), que enfatizam que a LIBRAS é uma língua natural, a qual possui todos os

requisitos linguísticos básicos, como outras línguas, para ser considerada o meio de comunicação e de interação social dos surdos.

Ao comentar sobre o contexto de ensino da língua portuguesa para surdos, pressupõe-se, por meio do discurso desta professora, novamente uma concepção de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação, conforme Votre e Naro (1989), Dillinger (1991) e Pezzati (2004). A docente afirma que a escrita do português é uma forma de comunicação indispensável a todos os seres humanos, por meio da qual podem expressar os seus pensamentos e ampliar os seus conhecimentos de mundo. Com este enfoque, contudo, desconsidera-se a interação humana e a expressividade da língua, que, conforme Lodi (2003), deve ser concebida como uma prática social e cultural de linguagem, como já destaquei. Rodrigues e Antunes (2003) e Gesueli (2004) concordam com essa autora (op. cit.) e acrescentam que a escrita da língua portuguesa deve ter significado para a criança, ou seja, deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a sua vida, estando ainda fundamentada no uso da língua de sinais. Além disso, Lodi (2003, p. 44) ressalta que “o acesso à escrita só será pleno quando ela for tratada e concebida como prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada”.

Quando conversamos sobre os recursos e a metodologia utilizados para ensinar a escrita do português aos alunos surdos, Jaqueline salientou o emprego de metodologias apropriadas, de acordo com as características dos alunos, baseadas em processos visuais e em exemplos, o que, segundo ela, auxilia bastante na compreensão dos conteúdos. A ênfase dada aos recursos visuais parece algo positivo no trabalho desta professora, pois, como também destaca Fernandes (2003, p. 48), “a intensa visualidade dos surdos os predispõe para formas de memória e pensamento especificamente visuais”.

Quando indagada sobre o desempenho e a interação dos surdos em suas aulas, Jaqueline afirmou que, na parte escrita (produção de textos e frases), apresentam dificuldades, devido à diferença de modalidade entre a LIBRAS e a língua portuguesa, as quais têm modos de organização diferentes; nos exercícios demonstram resultados melhores, segundo a professora. Acredito, entretanto, como pude observar nas visitas, que o desempenho apresentado nos exercícios, considerado positivo pela docente, deve-se ao tipo de trabalho proposto, pois, nestas atividades, os alunos apenas copiavam do quadro as tarefas, bem como as respostas dadas, não havendo necessidade de refletir sobre o que faziam. Além disso, cabe ressaltar, levando em conta a concepção de escrita desta professora, que os surdos aprendem a escrita da língua portuguesa (sua L2) de forma diferente dos ouvintes, devido as suas

especificidades linguísticas e à modalidade da sua L1, elaborando hipóteses visuais (a partir da LIBRAS) sobre o sistema gráfico. O ideal seria, nesta situação, que a escola redimensionasse o seu olhar sobre a escrita dos surdos, já que, comparando-a à dos ouvintes, reforça a “anormalidade” desses sujeitos; é preciso reconhecer a escrita do surdo como uma escrita surda, que traduz a sua visão de mundo, o seu conhecimento de língua, o seu modo de ser, e, por isso, tem suas particularidades.

Remetendo-me ao discurso de Jaqueline, percebo que a sua visão de surdez e de língua e linguagem parece determinar as demais concepções ligadas ao ensino de surdos, como de LIBRAS e de língua portuguesa. A forma como vê seus alunos não a permite reconhecer e trabalhar com a LIBRAS, com a história e a cultura deste grupo, mas sim com o deficiente auditivo, que, em vários momentos, é comparado com um ouvinte e, assim, reforçado quanto a sua incapacidade. O reflexo destas concepções também pode ser percebido em sala de aula, através da sua postura e das atividades propostas aos discentes, como discutirei, com mais detalhes, nas seções seguintes.

Voltando-me agora às concepções da docente de LIBRAS, quanto à língua de sinais e à língua portuguesa na modalidade escrita, também é possível notar a disparidade entre as respostas das duas educadoras. Isso se explica, provavelmente, como já mencionei, pela sua formação pedagógica (curso de Educação Especial e de Intérprete em LIBRAS) e pela experiência na área do ensino de surdos. As impressões manifestadas por esta docente ressaltam a importância da formação adequada dos profissionais que trabalham nesses contextos de ensino, pois, conforme Pereira (2008), os professores proficientes na LIBRAS têm a condição essencial para melhor aproximarem-se do aluno surdo, por meio do conhecimento de sua história e de sua cultura, auxiliando-os na aquisição de sua L1 (língua de sinais), na aprendizagem de sua segunda língua (língua portuguesa escrita) e na sua inclusão no mundo social. Recuperando o que disse anteriormente e corroborando com esta autora (op. cit.), penso que, se os educadores forem proficientes em LIBRAS, como é o caso de Deise, terão condições de ver a surdez pelo viés cultural e possibilitarão aos alunos a identificação com a sua língua própria, através da qual se constituirão como sujeitos.

Em relação à LIBRAS e a sua importância na educação de surdos, a professora, aproximando-se dos Estudos Surdos e da concepção socioantropológica de surdez, afirmou que esta é uma língua natural, própria dos surdos, que deve, portanto, ser adquirida o mais cedo possível por eles, garantido, assim, o seu reconhecimento como membro de comunidade surda, que utiliza e compartilha uma língua de sinais, valores e hábitos culturais e modos de

socialização próprios. Conforme a docente, a LIBRAS é fundamental aos surdos, é o seu elemento identitário como um sujeito cultural, que permite a sua interação com o meio social, a aquisição de conhecimentos sobre o mundo, além de auxiliar na aprendizagem de outras línguas, como da língua portuguesa, na modalidade escrita. Pelo que pode ser percebido, a concepção de Deise sobre a língua de sinais corrobora com a proposta bilíngue e bicultural, à medida que esta defende a aprendizagem da LIBRAS como primeira língua dos surdos, enfatiza o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas (acesso a duas línguas) e destaca as questões políticas, sociais e culturais implicadas nessa abordagem.

Ainda em relação à língua de sinais, a educadora comentou que este sistema linguístico faz parte do currículo da escola, em virtude da importância de todos os alunos, surdos e ouvintes, terem uma língua em comum, através da qual possam interagir e trocar ideias e conhecimentos. Além disso, Deise também ressaltou a necessidade de todos os profissionais envolvidos nesse contexto terem conhecimento da LIBRAS e das diferenças culturais das crianças surdas, para que, dessa forma, possam contribuir no seu desenvolvimento pessoal, social e cognitivo. Deise enfatizou, ainda, que o ideal seria que, em todas as situações escolares, principalmente em sala de aula, a LIBRAS fosse empregada juntamente com a língua portuguesa na modalidade oral (bilinguismo e não bimodalismo), mas sabe que isso não ocorre, já que a maioria dos professores da escola possui pouco ou nenhum conhecimento da LIBRAS. Assim, o uso da língua de sinais é restrito, praticamente, apenas as suas aulas. Nesta ocasião, percebi que a educadora fez certa crítica à falta de formação específica do corpo docente da instituição, valendo-se, para isso, de uma entonação expressiva em seu discurso (voz e expressão facial), conforme Flores e Teixeira (2005). Estes autores explicam que os sujeitos têm papel criativo no processo de construção de sentido das palavras de seu discurso, à medida que, por meio da entonação expressiva, atribuem-lhes valor semântico.

Quanto ao ensino de língua portuguesa, na modalidade escrita, para surdos, a professora acredita que a LIBRAS deve funcionar como uma aliada, pois é através deste sistema linguístico que os alunos elaborarão suas hipóteses (visuais) sobre a escrita da L2. A docente destaca também que a língua de sinais apresenta a sua estrutura gramatical própria e que, portanto, a escola não pode exigir que a escrita do surdo seja como a de um ouvinte: não é possível determinar que ele aprenda o português como L1. Como já mencionei, a escrita dos sujeitos surdos precisa ser reconhecida como uma escrita surda, com todas as suas particularidades.

No final da entrevista, a professora comentou como é gratificante ver o interesse dos surdos em aprender a LIBRAS e de serem reconhecidos por meio dela. Contudo, destacou a docente, este desejo de conhecer uma língua não é manifestado pela maioria dos educandos ouvintes, que demonstram desinteresse pelas atividades propostas e dizem não gostar das aulas, como pude presenciar em uma visita. Isso, na minha opinião, pode ser explicado por dois motivos: 1) pelo tipo de tarefas propostas em aula, que visavam apenas à repetição de sinais, como já foi indicado; e 2) pelo fato de os surdos, aparentemente, não serem reconhecidos e valorizados nesse contexto como sujeitos culturais, gerando, assim, o descaso dos outros (ouvintes) com a sua língua própria. Em vários momentos, observei que os discentes surdos eram levados a aprender a língua portuguesa, sendo a LIBRAS apenas usada para a comunicação entre os pares surdos e para tradução de ordens de tarefas.

Concluído o relato e a análise das entrevistas realizadas com as duas professoras, passo, então, à discussão dos dados produzidos em sala de aula, buscando traçar um paralelo entre essas duas peças do jogo discursivo (entrevistas e observações das aulas) e, assim, refletir sobre o status que as línguas (LIBRAS e língua portuguesa) tem representado no contexto educacional em foco nesta pesquisa.

5.3 Dados produzidos em sala de aula

Nesta nova etapa do estudo, portanto, volto minhas atenções aos dados produzidos nas seis aulas de LIBRAS e de língua portuguesa observadas de março a junho de 2009, em uma turma da quinta série do Ensino Fundamental. Dedico-me, neste momento, a analisar o discurso e a postura das professoras, das referidas disciplinas, em sala de aula, buscando, através disso, perceber como se dá a interação da docente com os alunos surdos e com os ouvintes e a interação dos alunos entre si (surdos com surdos e surdos com ouvintes) e com a professora. Além disso, estabeleço uma relação entre as concepções de surdez, língua e linguagem, língua de sinais e língua portuguesa, apresentadas nas entrevistas, e os dados observados em aula (reflexo destas), pois acredito que isso possibilitará uma reflexão sobre o status que as línguas ocupam nesse contexto de ensino de surdos e, conseqüentemente, sobre a forma como esses indivíduos se constituem como sujeitos neste cenário.

Início a análise e a discussão dos dados novamente pelas aulas de LIBRAS, tendo em vista, unicamente, que as observações ocorreram, no primeiro momento, nas aulas desta disciplina.

5.3.1 Aulas de LIBRAS

Ao longo das seis aulas de LIBRAS observadas e da análise da entrevista realizada com a docente desta disciplina, pude verificar vários aspectos importantes quanto à constituição identitária dos sujeitos surdos e ao status da língua de sinais e da língua portuguesa no contexto destas aulas e no cenário educacional em foco.

Primeiramente, chamo atenção para as formas de interação desenvolvidas em sala de aula entre a docente e os alunos e entre os próprios educandos surdos, o que, em certo ponto, alia-se à concepção de surdez e de LIBRAS discutida por Deise no momento da entrevista, relacionada à diferença cultural dos surdos. Percebi que a professora utilizava a LIBRAS e a língua portuguesa, na modalidade oral, para se comunicar com todos os alunos, buscando sempre responder aos seus questionamentos e explicar as atividades a serem desenvolvidas com o auxílio destes dois sistemas linguísticos. Quando se dirigia diretamente aos alunos surdos, notei que empregava apenas a LIBRAS, considerando suas especificidades e valorizando sua forma de comunicação e de interação própria. Vale ressaltar, entretanto, que, diferentemente do que ocorria nas aulas da outra disciplina, percebi nestas aulas, nos momentos em que a professora voltava-se à turma em geral, o emprego do bilinguismo (uso de duas línguas de modalidades diferentes, cada uma com suas particularidades gramaticais) e não do bimodalismo, que, por sua vez, descaracteriza a LIBRAS, pois envolve o uso simultâneo de sinais e da fala, na estrutura da língua portuguesa.

Acredito que essa forma de interação é bastante positiva, pois o bilinguismo é a proposta educacional que tem sido mais aceita por pesquisadores da área dos Estudos Surdos, além de ser regulamentada por leis de nível federal. Essa é uma abordagem que enfatiza o respeito à individualidade dos surdos, a sua cultura e a sua língua própria, permitindo a eles o reconhecimento como membros de uma comunidade surda, que se distingue pela diferença cultural. No entanto, foi possível verificar uma postura bilíngue somente por parte da professora, pois os alunos ouvintes, em sua maioria, demonstraram pouco interesse nas

atividades relacionadas à aprendizagem da língua de sinais e na interação com os colegas surdos por meio da sua língua própria. Em algumas situações, inclusive, presenciei comentários que desmereciam aquelas aulas, desconsideravam a validade de aprender a LIBRAS e excluíaam os surdos de certas atividades, como no caso em que meninas ouvintes não permitiram a entrada da colega surda em seu grupo, para coletar gravuras de revistas, dizendo que ela deveria realizar a atividade com os outros colegas (surdos). Acredito que este desinteresse dos ouvintes pela LIBRAS e esta postura de exclusão deve-se, em grande parte, à forma como aprenderam e estão aprendendo, no espaço escolar e na sociedade ouvinte em geral, a olhar e a narrar os surdos, partindo de uma visão clínico-terapêutica que os considera como deficientes a serem normalizados pela escola e adaptados ao mundo ouvinte. Esta é uma visão que ainda está, infelizmente, presente em nossa cultura, permeando, mesmo que inconscientemente, muitos discursos escolares.

Diante disso, percebo como fundamental a instauração, em contextos educacionais de surdos, como na instituição de pesquisa, de uma educação pautada no bilinguismo, que envolva todas as pessoas (professores, alunos e, em especial, surdos) e que se defina como uma oposição aos discursos e práticas clínicas hegemônicas e como um reconhecimento político da surdez como diferença. Como diz Lopes (2007) e considero relevante recuperar neste momento, ao olhar a surdez pelo viés cultural e político como uma materialidade inscrita no corpo, passa-se a entendê-la como uma condição primeira de distinção de uns em relação aos outros, não entrando em discussão aspectos ligados à maioria/minoria ou ao que é normal/anormal.

Destaco, assim, o importante papel da escola e dos professores no processo de inclusão do surdo no âmbito escolar e social e de seu reconhecimento como sujeitos culturais. Penso que os docentes, a partir de sua representação de surdez, direcionam o desempenho e a identidade dos surdos, tendo em vista que as identidades são plurais, múltiplas e móveis (cf. PERLIN, 2004), assim como também direcionam a forma como serão narrados pelos colegas ouvintes. A partir disso, retomando Quadros (1997) e Karnopp (2004), acredito que as instituições de ensino devem criar um ambiente linguístico apropriado, considerando as condições sensoriais das crianças surdas; assegurar o desenvolvimento socioemocional dos indivíduos surdos e de sua família, mantendo sempre o contato entre eles; garantir a possibilidade de a criança construir sua teoria de mundo através de suas experiências diárias e do diálogo com pessoas que a rodeiam; e oportunizar acesso à informação curricular e cultural por parte dos surdos e dos ouvintes, para que estes possam ver seus colegas como sujeitos que

possuem capacidades psicoculturais diferenciadas e formas de interação distintas. Se as escolas, entretanto, não cumprirem essas funções, a tendência é de que continuem produzindo crianças deficientes e incapazes, negadas em sua identificação política (como povo), cultural (na sua identidade como sujeito autônomo), linguística (no uso de sua língua própria como principal meio de comunicação) e permaneçam mostrando aos ouvintes que os surdos devem ser narrados a partir da ótica terapêutica.

Nos momentos em que estive presente, notei que a LIBRAS era valorizada no contexto destas aulas e recebia o status de língua dominante apenas por parte da professora e dos surdos, os quais a usavam em todos os momentos em que se dirigiam aos seus pares surdos e à docente. Percebi que estes alunos, nestas situações, tinham a possibilidade de se constituírem como sujeitos culturais, distinguindo-se dos demais não pela sua falta de audição, mas pela presença de outras formas de significação e da sua língua própria, que os unia como um grupo. Acredito que a concepção que a docente tinha a respeito de seus alunos, como exposto por ela na entrevista, não só determinava a forma como interagia com eles, como também direcionava a maneira como os discentes se identificavam e se constituíam como sujeitos nessas aulas, visto que, segundo princípios bakhtinianos (BRAIT, 1997), a aparência do indivíduo é sempre construída a partir da representação que o outro produz dele. Notei, nas situações observadas em sala, que a forma como a docente via os surdos, dando voz aos seus questionamentos, através do uso de uma língua em comum, fazia com que esses indivíduos tivessem interesse em aprender a sua língua e em participar das atividades propostas.

Essa motivação dos surdos em aprender e o desejo de serem reconhecidos pela maior expressão de sua cultura, a LIBRAS, além de ser relatado pela professora durante a entrevista, pôde ser percebido nos momentos em que esses educandos questionavam-na quanto à configuração de alguns sinais que eram trabalhados em aula, os quais, segundo eles, estavam incorretos. As crianças argumentavam que haviam aprendido certos sinais de outra forma e, algumas vezes, demonstravam dificuldades para aceitar essas mudanças, já que, para elas, a maneira como sabiam era a correta: houve o caso em que a menina surda, inclusive, ficou brava com a docente e decidiu não mais participar da aula, mesmo após uma conversa com a professora, que lhe mostrou, por meio do dicionário de LIBRAS, a configuração correta dos sinais. Essa postura mostra que os surdos desejavam ser valorizados pela sua língua, fator fundamental na constituição de sua identidade surda e no seu reconhecimento como membro integrante de uma comunidade, o que só se tornava possível quando era possibilitado a eles a interação com os outros (surdos e ouvintes) e a construção de seus conceitos de mundo e de

língua a partir da LIBRAS. Talvez, por isso, resistissem em aceitar que outra pessoa (ouvinte) dissesse que estavam errados, que desconheciam a sua língua, o que tanto ocorre na aprendizagem da L2. Os surdos, ao meu ver, queriam mostrar que dominavam uma língua (a sua língua própria) e eram sujeitos culturais, ao contrário do que acontecia nas aulas de língua portuguesa, nas quais apresentavam um desempenho considerado deficitário no uso da língua foco, em relação aos ouvintes.

Também é relevante destacar que os surdos, nestas aulas, buscavam organizar-se em um grupo (comunidade), ao qual a docente e alguns (poucos) ouvintes pareciam ser incluídos, por compartilharem a sua língua própria. Notei que os surdos preferiam sentar próximos a seus pares e a colegas que tinham conhecimento da língua de sinais, para que assim pudessem interagir e, de certa forma, se sentissem seguros perto de seus semelhantes. Presenciei, em alguns momentos, situações em que os discentes surdos criavam movimentos de defesa/proteção a seus pares, como no caso da discordância de opiniões, entre a educadora e a menina surda, quanto à sinalização correta de determinadas palavras. Nesta ocasião, os dois meninos surdos argumentaram, veementemente, com Deise, afirmando que sua maneira de configurar o sinal estava correta, pois haviam aprendido e sempre sinalizavam daquela forma. Também percebi situações em que os discentes surdos buscavam incluir os seus semelhantes em um único grupo, acolhendo-os, principalmente quando viam que seus colegas estavam tristes e/ou haviam sido alvos de discriminação por parte dos ouvintes. Com essas atitudes, foi possível notar que os surdos queriam ser reconhecidos nesse contexto escolar como um grupo, forte e unido, que tinha sua língua própria e as suas diferenças culturais, embora isso não fosse permitido, pelo que me pareceu, nas aulas de todas as disciplinas, pois esta é uma ação que envolve a representação construída por cada docente sobre a surdez.

Quanto às atividades desenvolvidas em aula, relacionadas ao ensino e à aprendizagem de LIBRAS, notei que, na maioria dos encontros (cinco deles), foram desenvolvidas tarefas que visavam apenas a cópia e a reprodução de sinais executados pela professora, sem levar os alunos, na maior parte das vezes, a refletirem sobre o uso da língua em um contexto social. É importante ressaltar ainda que, durante a realização dessas atividades, somente a docente falava, dando as instruções na modalidade oral da língua portuguesa e na língua de sinais; os alunos ouvintes apenas olhavam-na e copiavam os sinais, sem conversarem com ela ou entre si. Dessa forma, não havia interação entre eles, já que apenas reproduziam os sinais e repetiam oralmente a palavra. A professora, por sua vez, só interagia com as crianças ouvintes nos momentos de solicitar as tarefas e de corrigir ou reforçar os sinais, quanto à configuração

e à orientação das mãos, à locação e ao movimento, concebendo-os, portanto, pelo que pude notar, como seres passivos. Os alunos surdos também reproduziam os sinais solicitados pela professora, porém interagiam com frequência com ela, questionando-a quanto à sinalização de certas palavras e contando-lhe histórias pessoais, sempre com o emprego da LIBRAS. Assim como as ouvintes, portanto, essas crianças eram submetidas a atividades de memorização dos sinais, por meio de sua repetição e de reforços positivos ou negativos, seguindo os preceitos behavioristas de aquisição da linguagem, conforme já apresentado. Sob este enfoque (cf. QUADROS, 1997 e FINGER, 2008), a linguagem é meramente uma questão de aprendizagem, pois a criança só aprende a falar/sinalizar porque imita o adulto e é, constantemente, corrigida e ensinada por ele, recebendo estímulos e reforços positivo ou negativo.

Acredito que essa postura da educadora e o tipo de atividades desenvolvidas nas aulas aliam-se, em grande parte, à sua concepção de linguagem, apresentada no momento da entrevista. Neste aspecto, a docente expôs uma visão de linguagem como instrumento de comunicação e como expressão de pensamentos, relacionando-a ao conceito de sistema de signos linguísticos que têm a função de comunicar e de expressar pensamentos, ideias e emoções. A língua, dessa forma, era concebida por Deise como um código, preestabelecido e convencionalizado, através do qual ocorria a transmissão de informações entre interlocutores e, conseqüentemente, a interação social, que era restrita, portanto, à comunicação. Em outras palavras, é possível afirmar que sua concepção de língua não a permitia trabalhar com a LIBRAS como prática social e cultural de linguagem e como possibilidade de ação social e de construção colaborativa de conhecimentos, o que, na minha opinião, seria mais interessante e qualificaria o ensino, dando aos alunos a oportunidade de interagirem com sua língua própria. A LIBRAS, portanto, era valorizada por Deise somente na interação com os alunos, mas não na sua forma de ensiná-los.

Relacionando, contudo, essa concepção de língua à visão de surdez da docente, é possível notar um aparente ponto de tensão no seu discurso, que, segundo Faraco (2003), é próprio da linguagem, pois inúmeras vozes sociais entram em concorrência na enunciação. A tensão, neste caso, refere-se à ênfase cultural da surdez como diferença, que se contrapõe à passividade atribuída aos surdos no processo de aprendizagem e de uso da língua. Acredito, entretanto, que outro fator, além dessa tensão própria da linguagem, poderia estar vinculado à forma como Deise trabalhava a LIBRAS em sala de aula: a sua postura, ao meu ver, poderia ser o reflexo das práticas de ensino que, ao longo dos anos, marcaram as escolas, tanto de

surdos como de ouvintes, valorizando as atividades de memorização e de repetição de palavras/sinais. Abordagens linguísticas como esta podem ser percebidas, ainda hoje, nas instituições de ensino, como observei nas aulas de LIBRAS e de língua portuguesa.

Além disso, é interessante comentar que, muito do que foi percebido em sala de aula, deve-se, além das percepções da docente sobre língua, linguagem, surdez e LIBRAS, à organização escolar. Em primeiro lugar, chamo atenção para a difícil situação da instituição e à falta de recursos de ensino que pudessem facilitar a aprendizagem, tornando-a, inclusive, mais prazerosa. Em segundo lugar, destaco a organização do currículo da escola, que inclui uma aula semanal de LIBRAS aos alunos surdos e ouvintes, o que, na minha opinião, não garante o bilinguismo. Além disso, as aulas de LIBRAS eram desenvolvidas em apenas quarenta minutos, conforme expliquei anteriormente, enquanto as de língua portuguesa (L2 dos surdos) ocupavam cinco períodos (de cinquenta minutos) na semana. Assim, as crianças surdas tinham pouco contato com sua L1, já que, nas aulas das outras disciplinas, pelo que pude perceber nas entrevistas, muito pouco de LIBRAS era empregado pelos professores, devido a sua falta de conhecimento, e não havia intérpretes em sala de aula. Seria mais adequado, no entanto, que os surdos tivessem um maior contato com a sua língua no contexto escolar, tendo em vista que esta é a L1 e que, na maioria dos casos, a escola é o único local onde podem interagir através dela, sendo reconhecidos como sujeitos culturais. Penso que, se o surdo for criado dentro de uma cultura ouvinte, sem ter a oportunidade de usar a sua língua e de experienciar o biculturalismo, será negada a identidade surda, que será, portanto, reprimida e subordinada ao olhar ouvinte e às práticas ouvintistas.

Considerando os dados produzidos em sala de aula e as impressões manifestadas pela docente de LIBRAS, é possível perceber a importância da formação adequada dos profissionais que trabalham em contextos de ensino de surdos, pois, segundo Pereira (2008), os professores que possuem conhecimento sobre a língua, a história e a cultura surda, têm a possibilidade de melhor aproximarem-se dos seus alunos e auxiliarem na aquisição de sua L1 e na sua inclusão social. Percebi, no contexto destas aulas, que a representação construída por Deise sobre os surdos e a valorização dada a LIBRAS, na interação, como sua língua própria, despertou nos discentes o interesse pelas atividades, a sua vontade de aprender e de serem reconhecidos, através da LIBRAS, como membros de um grupo minoritário. Além disso, notei uma identificação dos surdos com a professora, pelo fato de partilharem uma língua, o que é de grande valor para o desenvolvimento da área afetiva e emocional dos educandos, como aponta Silva (2008). É importante destacar ainda a considerável interação dos surdos

em sala de aula, tanto entre si como com a professora, apesar das atividades propostas terem enfatizado apenas a repetição e a memorização dos sinais. Acredito, contudo, que, se fossem proporcionadas atividades reflexivas, envolvendo o uso social da língua de sinais, o desempenho e os resultados dos alunos surdos poderiam ser mais satisfatórios e, ainda, os ouvintes poderiam, talvez, demonstrar mais interesse nas aulas, buscando participar das atividades e interagir com os colegas surdos. Assim, o ensino da LIBRAS na escola seria qualificado, o que, possivelmente, contribuiria para a compreensão da surdez pelo viés cultural e para a inclusão dos surdos no mundo social.

Passo, a seguir, à discussão e à análise dos dados produzidos nas aulas de língua portuguesa, buscando um paralelo entre as concepções apresentadas pela professora da referida disciplina no momento da entrevista e os aspectos observados nas aulas de LIBRAS.

5.3.2 Aulas de língua portuguesa

Com a observação das seis aulas de língua portuguesa e a análise da entrevista realizada com a docente desta disciplina, também pude verificar vários aspectos vinculados à forma como os alunos surdos constroem a sua identidade e às formas de interação desenvolvidas em sala de aula. Além disso, com a discussão destes dados foi possível identificar o status representado pela LIBRAS e pela língua portuguesa nessas situações de ensino, em contraposição ao espaço ocupado por esses dois sistemas linguísticos nas aulas de LIBRAS.

Iniciando, chamo atenção, como já comentei, para a divergência de concepções das duas docentes, o que se justifica, provavelmente, pela formação acadêmica e experiência profissional da professora de LIBRAS e pela falta de formação específica para o ensino de surdos, da professora de língua portuguesa. As diferentes representações construídas por esta educadora, sobre surdez, língua, linguagem, LIBRAS e língua portuguesa, refletiram-se em sala de aula em formas distintas de interação e de constituição da identidade dos surdos, como discuto a seguir.

As formas de interação desenvolvidas nessas aulas envolviam, em alguns momentos, a LIBRAS, em outros, apenas a modalidade oral da língua portuguesa e, em outros ainda (na maioria), uma mistura da oralidade com alguns gestos e sinais da LIBRAS, desvinculados da

sua estrutura gramatical. Esse uso dependia, contudo, das pessoas presentes na enunciação e da situação em que estavam inseridas. A LIBRAS, pelo que pude perceber, era empregada pelos surdos para interagirem entre si e com alguns colegas ouvintes, que também tinham conhecimento dessa língua, conseguindo, assim, estabelecer uma comunicação com eles. Além disso, a língua de sinais era utilizada por essas crianças ouvintes para se comunicarem entre si em momentos em que a professora solicitava que as tarefas da aula fossem executadas em silêncio ou quando não queriam que outros alunos, ou mesmo a docente, ouvissem/vissem o que falavam. A língua portuguesa, na modalidade oral, por sua vez, era usada pelos educandos ouvintes e também pela professora, nos momentos de explicar à turma as ordens das atividades e o conteúdo desenvolvido. Já a língua na modalidade oral, mesclada com gestos e sinais isolados, era utilizada por alguns colegas ouvintes (novos na escola) e pela docente, quando esta necessitava esclarecer alguma dúvida dos surdos ou explicar-lhes as atividades a serem realizadas em aula. Os discentes surdos também empregavam essa mesma estratégia, unindo a oralidade (articulação de alguns sons) a gestos, desenhos e sinais, na tentativa de fazerem-se entender com maior eficácia e rapidez pelos ouvintes (colegas e educadora). Em algumas ocasiões, porém, isso não era suficiente, sendo preciso, então, a intervenção de um outro colega, que tentava traduzir os surdos ou a professora, dependendo da situação.

Diante disso, não se percebia nas aulas de língua portuguesa uma abordagem bilíngue (indicada como a proposta mais adequada para o ensino de surdos), por parte de Jaqueline e de grande parte dos alunos ouvintes, pois os surdos pareciam não ser reconhecidos, pelo viés cultural e político, a partir de sua diferença, mas sim pela ótica da deficiência, da sua incapacidade para o uso da língua. Além disso, esses sujeitos eram desconsiderados quanto a sua cultura, a sua história e a sua língua própria, que, neste contexto, era reduzida a gestos e a sinais isolados. Observei que a LIBRAS, na maior parte do tempo, era descaracterizada em sala de aula, sendo os sinais utilizados na estrutura da língua portuguesa, como um recurso para o ensino da língua oral e como uma forma de facilitar a comunicação entre professora e alunos, devido à falta de uma língua compartilhada entre eles. Assim, foi possível verificar, naquelas aulas, a ênfase a uma abordagem bimodalista, que, apesar de ser uma proposta bastante antiga na educação de surdos e rejeitada por diversos estudiosos, ainda está presente em nossa cultura, determinando a forma como o ensino tem sido conduzido em algumas escolas, como pude perceber na instituição de pesquisa.

A abordagem do bimodalismo, reconhecida nas aulas de língua portuguesa observadas, caracteriza-se, como apresentei no segundo capítulo deste trabalho, pelo uso de sinais e da fala, concomitantemente. Acredito que este sistema de sinais artificial, no entanto, não é o mais recomendável para o ensino de surdos, pois nega a esses sujeitos a oportunidade de criarem e de experimentarem a sua língua própria (LIBRAS) e, além disso, desconsidera a riqueza estrutural e a complexidade dessa língua, desestruturando também o português. Cabe ressaltar ainda que a proposta bimodalista promove a subalternização da LIBRAS em direção à assimilação das práticas linguístico-culturais majoritárias, que têm no português sua referência mais significativa. Assim, de acordo com tal abordagem, o ensino se fundamenta na ideia de cura, recuperação e correção do surdo (deficiente auditivo), evidenciando uma concepção que se enquadra como um modelo clínico-terapêutico da surdez.

Diante disso e retomando o que disse anteriormente, percebo como fundamental a instauração, em contextos educacionais de surdos, como na instituição de pesquisa, de uma educação pautada no bilinguismo, que envolva todos os sujeitos participantes do processo educacional (em especial surdos) e que se defina como um reconhecimento socioantropológico da surdez como diferença. Acredito que a educação bilíngue atenda, em maior medida, aos anseios enfrentados na educação de surdos, sendo necessário, contudo, que se leve em conta, além dos aspectos linguísticos (aquisição da língua de sinais como L1 e aprendizagem da escrita da língua portuguesa como L2), as questões políticas, sociais, culturais, psicológicas e antropológicas aí implicadas, como destacam Skliar (1998, 2001), Lopes (2007) e Silva (2008). Por meio do bilinguismo, acredito que os surdos serão reconhecidos pela LIBRAS, a maior expressão da sua cultura surda e o seu elemento identitário, que os leva ao reconhecimento pela sua diferença cultural, como membros de uma comunidade surda, que possui a sua história e a sua cultura. Assim, poderão, posteriormente, aprender a escrita da sua L2 mediante a elaboração de hipóteses visuais, a partir da LIBRAS, sobre esse sistema gráfico.

Nos momentos em que estive presente em sala de aula, percebi que as concepções de Jaqueline, sobre surdez e LIBRAS (conforme a entrevista), aliada a sua falta de domínio deste sistema linguístico, não só determinavam a forma como interagia com os alunos surdos, como também direcionavam os resultados obtidos em sala de aula e a forma como esses indivíduos constituíam-se como sujeitos. Com base no pensamento de Bakhtin (1993), de que o *eu* se instaura a partir da sua relação com o outro, pude notar que os alunos surdos pouco interagiam com a professora, restringindo-se, na maioria das situações, a apenas copiar as atividades e

suas respostas do quadro e a pintar os desenhos das tarefas, visto que, nada além disso, era solicitado-lhes. Vendo os surdos como indivíduos que apresentavam um problema sensorial, o qual acarretava dificuldades no reconhecimento dos sons e na comunicação (conforme discurso da entrevista), Jaqueline deixava-os, durante praticamente todo o período de aula, pintando os desenhos das folhas de atividades, para que, no momento da correção, eles copiassem as respostas que colocava no quadro. Isso mostra, infelizmente, algo bastante semelhante com o que foi observado em minha pesquisa de TCC, ou seja, que as aulas de língua portuguesa para surdos desta instituição são baseadas na cópia de atividades e de palavras do quadro, o que, por sua vez, não leva os alunos a qualquer reflexão sobre suas atividades. A falta de uma língua compartilhada entre professores e alunos e as concepções, ao meu ver, inadequadas, de surdez e de LIBRAS, parecem marcar este contexto de ensino. Neste âmbito escolar, verifica-se uma aprendizagem através da repetição, conforme pressupostos behavioristas, a qual não tem respaldo nos estudos linguísticos, pois o aluno, surdo ou ouvinte, deve ser levado, por meio de tarefas desafiadoras e com base em sua língua própria, a pensar sobre a sua escrita e a interagir com os demais. Essa postura da educadora, na minha opinião, evidencia a identidade deficitária que atribuía a seus alunos, concebendo-os como seres incapazes de realizarem as tarefas e de aprenderem a escrita da língua portuguesa.

Essa concepção clínico-terapêutica de surdez, que perpassou o discurso produzido pela professora na entrevista, também pôde ser observada em situações de sala de aula em que ela explicou à turma as tarefas a serem desenvolvidas e os conteúdos novos da série empregando, exclusivamente, a modalidade oral da língua portuguesa; desconsiderando, dessa forma, a presença dos surdos em sala de aula, os quais não tinham acesso natural a essa língua. Em determinadas ocasiões, no entanto, a professora tentava explicar, separadamente dos demais, as atividades para os surdos, valendo-se da oralidade, de gestos e de alguns sinais isolados, mas nem sempre obtinha êxito, devido à falta de uma língua em comum e a certa confusão causada com a junção da fala e dos sinais. Nestes momentos, não compreendendo o que deviam fazer em aula ou os conceitos gramaticais trabalhados, percebi que os surdos restringiam-se a pintar os desenhos ou a apenas copiar a escrita do quadro. Essas crianças, portanto, ficavam “excluídas” do que acontecia em sala de aula, como que em um mundo à parte dos ouvintes, situação que reforça a ideia de sua incapacidade e de sua deficiência.

Diante dessas considerações, percebe-se a noção de círculo vicioso no ensino de surdos, como apontado por Skliar (1997). Segundo este estudioso (op. cit.), a professora, partindo do pressuposto de que seus alunos são incapazes, planeja aquém dessas capacidades,

obtendo, assim, resultados medíocres, embora esperados, e, muitas vezes, os discentes constroem uma identidade deficitária em relação aos ouvintes. É importante, contudo, romper com essas práticas escolares, pois, enquanto essa postura persistir, a tendência é de que os surdos continuem excluídos das escolas e da própria sociedade e desempenhem papéis sociais inferiores aos ouvintes, vivendo marginalizados ao mundo ouvinte.

Dando continuidade à reflexão sobre as aulas de língua portuguesa, destaco que as atividades propostas à turma eram, em sua maioria, voltadas ao ensino de aspectos gramaticais da língua, mediante exercícios de reconhecimento de palavras, o que se vinculava à visão de língua como sistema de signos (código), exposta por Jaqueline no momento da entrevista. Esse tipo de tarefa, contudo, não despertava o interesse dos discentes, tanto dos surdos como dos ouvintes, que, dessa forma, deixavam, em diversos momentos, de fazer os exercícios para conversarem ou brincarem. Acredito, entretanto, baseando-me em Quadros (1997), Góes (1996), Lodi (2003) e Karnopp e Pereira (2004), que essas estratégias de ensino não são as mais adequadas, pois o trabalho com português, no caso dos surdos, deve focalizar primeiro o uso da língua em diferentes contextos e só depois proceder ao ensino da gramática, já que, expostos ao uso da língua, os surdos, assim como os ouvintes, constroem automaticamente as suas hipóteses acerca dos aspectos gramaticais. Além disso, Karnopp (2005) destaca como inadmissíveis essas práticas escolares que visam à memorização das regras gramaticais e à subordinação dos sinais à estrutura sintática da língua portuguesa, visto que as línguas de sinais possuem uma gramática própria.

Opondo-se a isso, no entanto, presenciei em duas aulas desta disciplina o desenvolvimento de atividades com textos, as quais foram realizadas em duplas, o que favoreceu uma maior interação dos alunos surdos entre si e com alguns colegas ouvintes, através do uso da sua língua própria. Chamo atenção, neste caso, para a motivação e o interesse que os alunos, tanto ouvintes como surdos, demonstraram ao realizar as tarefas que envolviam o uso da língua em um contexto, diferentemente do que ocorria ao executarem aquelas que enfatizavam as regras gramaticais. Observei, nestas situações, que os surdos buscavam identificar os principais elementos das histórias, compreender os seus enredos e elaborar suas hipóteses sobre a escrita a partir da interação, por meio da LIBRAS, com os colegas ouvintes. Ao contrário do que acontecia na maioria das vezes, notei, nestas ocasiões, uma tentativa de alguns alunos ouvintes “adaptarem-se” ao mundo dos surdos, procurando estabelecer uma comunicação com eles, através da língua de sinais, e ajudá-los no entendimento das histórias e na grafia de palavras na língua portuguesa. Esse interesse dos

ouvintes em relação aos surdos é bastante positivo, pois mostra um movimento em prol da inclusão, apesar de, pelo que pude notar, a LIBRAS ter sido usada, em alguns momentos, na estrutura da língua portuguesa.

Nessas duas aulas, em que a língua parecia ser vista a partir de uma perspectiva sociointeracionista, percebi importantes momentos de interação e de troca de conhecimentos entre os alunos, em que a maioria partilhou a mesma língua, buscando estabelecer uma comunicação eficaz entre todos; com exceção da professora, que demonstrou apenas uma atitude de observação. Além disso, notei que, por meio destas atividades, as crianças evidenciaram um desejo de aprender, já que a escrita estava incorporada a uma tarefa interessante e relevante para sua vida. Isso reitera a importância das práticas de ensino de surdos serem pautadas não em atividades de memorização de regras gramaticais e de repetição de vocábulos, mas no uso da língua prática social e cultural de linguagem. Neste aspecto, trago novamente Lodi (2003, p. 44), que ressalta que “o acesso à escrita só será pleno quando ela for tratada e concebida como prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada”.

Considerando os dados produzidos em sala de aula e as impressões manifestadas pela docente de língua portuguesa, é possível perceber, mais uma vez, o quanto é importante a formação adequada dos profissionais que trabalham em contextos de ensino de surdos. Sem conhecimento em LIBRAS, formação específica e experiência na área da surdez, Jaqueline concebia os surdos como deficientes e a surdez como um problema sensorial a ser corrigido, ou seja, via seus alunos como incapazes de aprenderem a língua portuguesa e de interagirem com os demais. Assim, no contexto de suas aulas, a professora enfatizava apenas a língua majoritária da comunidade ouvinte e reduzia a LIBRAS a um sistema de gestos e sinais isolados, vinculados à estrutura da língua oral. Assim, os surdos eram desconsiderados quanto a sua história, a sua cultura e a sua língua própria, ficando, em muitos momentos, isolados em sala de aula, pois não tinham acesso às atividades e aos conteúdos desenvolvidos, já que estes eram explicados na modalidade oral da língua portuguesa, à qual não tinham acesso. Partindo, então, da maneira como eram vistos e narrados pela docente e por vários colegas ouvintes, os surdos construía uma identidade deficitária em relação aos ouvintes, sendo a sua marca principal a falta de audição. Essas crianças, contudo, só conseguiam se constituir com sujeitos sociais e culturais nos poucos momentos em que era permitida a interação com os outros, por meio da sua língua própria.

Diante dessas considerações, recupero minha fala anterior, destacando novamente a importância da proficiência em LIBRAS dos profissionais ouvintes envolvidos em contextos de ensino de surdos e da inclusão de professores surdos nas escolas. Acredito que, a partir de uma postura socioantropológica de surdez e do conhecimento da língua e da cultura surda, o educador conseguirá mediar conhecimentos e orientar a aprendizagem dos alunos, despertando-lhes o desejo de aprender e fazendo com que se sintam seguros e confiantes para arriscar e superar os desafios que lhes são propostos.

Os dados apresentados ao longo deste capítulo, referentes às entrevistas e às observações das aulas das docentes de LIBRAS e de língua portuguesa, em 2009, assim como os dados das entrevistas produzidas em 2008, trouxeram importantes contribuições para a reflexão proposta neste estudo: identificar o status que a LIBRAS e a língua portuguesa representam em um contexto de ensino e de aprendizagem de crianças surdas. Com base nos pressupostos teóricos da pesquisa, refleti sobre o espaço social ocupado pelas línguas em um meio escolar e sobre as concepções das educadoras que se instauram neste ambiente e nas interações entre elas e os alunos e entre os próprios discentes. Diante disso, constatei que o status representado pelas línguas e a forma como os surdos identificam-se em cada situação de ensino, depende, diretamente, da concepção de surdez, de língua/linguagem e de LIBRAS das professoras, que, por sua vez, está vinculada à sua formação acadêmica e experiência profissional.

A seguir, então, retomo algumas das constatações permitidas por esta pesquisa, procurando destacar seus pontos principais para que continuemos (re)pensando o/no ensino de surdos no referido contexto educacional e em realidades equivalentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado (ALVES, 2004).

Construir escolas que sejam asas e que encorajem seus alunos a voarem como pássaros é um ideal almejado para o sistema de ensino vigente em nosso país. No entanto, isso me parece, ainda nos dias de hoje, algo um tanto utópico, principalmente quando se fala no ensino de e para surdos.

Quando, no âmbito deste estudo, voltamos nosso olhar ao longo da história da educação desses sujeitos, percebemos que esta trajetória foi marcada por inúmeras iniciativas e tendências de base corretiva e normalizadora, que consideravam os surdos como pássaros engaiolados e incapazes para o voo, devido a sua deficiência. Essas abordagens educacionais deixaram resquícios de suas ideologias nas escolas da atualidade, aparecendo, mesmo que subentendidas e inconscientemente, nos discursos de professores, de outros profissionais envolvidos nesses contextos e da própria comunidade ouvinte. Assim, é possível perceber que, ainda hoje, os surdos são narrados pelos ouvintes, em diversos segmentos da nossa sociedade, a partir de uma ótica clínico-terapêutica, como seres inferiores e reabilitáveis, que se diferem dos demais pela sua falta de audição. Embora a discussão sobre a surdez e o ensino de surdos venha sendo ampliada nos últimos anos, muito estudo e reflexão ainda se fazem necessários, pois estamos em constantes lutas pelo reconhecimento e pela valorização da cultura e da identidade surda e, conseqüentemente, pela qualificação do ensino nas escolas.

Neste sentido, o presente estudo insere-se no âmbito das discussões voltadas ao ensino de surdos, trazendo reflexões que podem contribuir com as instituições de ensino que atendem esses alunos, com os profissionais da educação e de outras áreas, com as famílias dessas crianças e, principalmente, com o próprio surdo, que deseja ser reconhecido e valorizado no mundo social pelas suas diferenças culturais, como um pássaro em voo. Diante dessa perspectiva, propus-me a identificar o status que a LIBRAS e a língua portuguesa representam em um contexto de ensino e de aprendizagem de crianças surdas, tendo em vista que a língua configura-se como o elemento identitário dos indivíduos, em seu sentido cultural

e psicossocial, através do qual têm a possibilidade de interagir com o mundo, construir suas interpretações acerca da realidade e identificar-se com uma comunidade. Além disso, também voltei-me às concepções de surdez e de língua que se evidenciam no meio escolar e estão implicadas no uso e no reconhecimento dos dois sistemas linguísticos.

A partir desta investigação, pude verificar vários aspectos importantes quanto à constituição identitária dos sujeitos surdos e ao status da língua de sinais e da língua portuguesa no cenário educacional em foco. Em primeiro lugar, destaco a importância da formação adequada dos professores que trabalham em contextos de ensino de surdos, pois observei que a formação acadêmica e a experiência profissional das docentes têm relação direta com suas concepções de surdez, língua e linguagem, LIBRAS e língua portuguesa e, além disso, determinam a maneira como o ensino é conduzido em sala de aula e como os indivíduos constituem-se como sujeitos.

Assim, nas aulas de LIBRAS, percebi que, a partir da representação construída por Deise sobre surdez e da valorização dada a LIBRAS, os discentes tiveram a possibilidade de identificarem-se, pautados em sua diferença cultural e na língua, que os unia em um grupo e assemelhava-os entre si (surdos) e à professora. Naquelas situações, as crianças surdas, mesmo expostas a atividades que visavam apenas à cópia e à memorização dos sinais (língua vista como um código), demonstravam interesse em participar da aula e em interagir com a educadora e com seus pares, evidenciando o desejo de serem reconhecidos como membros de um grupo, que apresentava a sua língua própria. Sendo concebidos por Deise como sujeitos culturais, segundo perspectiva socioantropológica, observei que os surdos eram encorajados a voarem, ou seja, eram mostradas as suas capacidades de interação e de reflexão sobre o que faziam, não a sua falta de audição. Nestas aulas, a LIBRAS, portanto, tinha o status principal, mediando as relações entre os alunos surdos e a professora, e o bilinguismo era a proposta em uso, pelo menos por parte da docente. Os alunos ouvintes, por sua vez, com necessidades e interesses diferentes, ficavam excluídos nessas aulas, pois eram os “deficientes” em relação à língua em foco.

Nas situações de ensino de língua portuguesa, ao contrário disso, presenciei o modelo clínico-terapêutico de representação da surdez. Sem conhecimento em LIBRAS, formação específica e experiência na área, Jaqueline concebia os surdos como deficientes e a surdez como um problema sensorial a ser corrigido, ou seja, via seus alunos como incapazes de aprenderem a língua portuguesa e de interagirem com os demais; via-os como pássaros que deviam ficar “engaiolados”, sob controle, para serem normalizados. Assim, a professora

enfaticava apenas a língua majoritária da comunidade ouvinte e reduzia a LIBRAS a um sistema de gestos e de sinais isolados, vinculados à estrutura da língua oral. Portanto, os surdos eram desconsiderados quanto a sua história, a sua cultura e a sua língua própria, ficando, em muitos momentos, excluídos em sala de aula, pois não tinham acesso às atividades e aos conteúdos desenvolvidos, que eram explicados por meio da oralidade. Partindo, então, da maneira como eram vistos e narrados pela docente e por vários colegas ouvintes, os surdos construíam uma identidade deficitária em relação aos ditos “normais”, reproduzindo a incapacidade que lhes era atribuída. Os únicos momentos destas aulas em que pareceram, no entanto, constituírem-se como sujeitos e interagirem com os colegas ouvintes foram aqueles (apenas dois) em que tiveram contato com o uso da língua portuguesa em discurso (textos), quando as atividades foram desenvolvidas em duplas. Isso aponta para a importância da leitura e da escrita como práticas sociais e culturais, construídas a partir da relação com o outro (experiências socializadas).

Os alunos ouvintes, em sala de aula, demonstravam, em muitos momentos, desinteresse pela LIBRAS e por seus colegas surdos, excluindo-os das relações sociais devido à marca corporal que os distinguia dos demais. Essa postura, acredito eu, deve-se, em grande parte, à forma como aprenderam e estão aprendendo, no espaço escolar e na sociedade ouvinte em geral, através dos meios de comunicação (grandes formadores de opiniões), a olhar e narrar os surdos, partindo da ideia de que são pessoas deficientes e incapazes para determinadas tarefas. Somente em duas ocasiões, percebi uma tentativa de alguns alunos ouvintes “adaptarem-se” ao mundo dos surdos, procurando estabelecer uma comunicação com eles, através da língua de sinais, como possíveis parceiros em atividades de compreensão de histórias e grafia de palavras na língua portuguesa. Partindo dessa representação de surdez construída pelos colegas ouvintes, notei que os surdos buscavam, no ambiente escolar, organizar-se em um grupo (comunidade), no qual a docente de LIBRAS e alguns (poucos) ouvintes pareciam ser incluídos, por compartilharem a sua língua própria. Percebi que os surdos preferiam sentar próximos a seus pares e a esses colegas, valendo-se de movimentos de defesa/proteção em relação à prática ouvintista. Os surdos, portanto, desejavam ser reconhecidos como um grupo, que têm sua língua própria e suas diferenças culturais.

Estes dados assemelham-se, em grande parte, àqueles produzidos nas entrevistas realizadas em 2008, com professoras de primeira/segunda, quarta e quinta série do Ensino Fundamental, assim como também se aproximam dos resultados obtidos em meu TCC, desenvolvido na mesma instituição. Analisando o discurso daquelas educadoras, que também

possuíam poucos conhecimentos sobre a LIBRAS e as especificidades da surdez, juntamente com os dados produzidos em 2009, observei que, na escola campo de pesquisa, os surdos são concebidos, na maior parte do tempo (com exceção da aula de LIBRAS), pela visão clínico-terapêutica de deficiente auditivo. Assim, o bilinguismo, proposta mais adequada para o ensino de surdos, não é prática comum nesta instituição: a LIBRAS é empregada como um recurso para o ensino da escrita da língua portuguesa, sendo reduzida, em certas situações, a gestos e a sinais isolados, ou seja, só representa o seu papel de língua nas aulas específicas desta disciplina; à língua portuguesa, contudo, é garantido o status de língua dominante, tanto na modalidade oral como na escrita. Além disso, percebi que esta escola é marcada pela presença de profissionais sem formação específica para o ensino de surdos e pela falta de educadores surdos e de intérpretes de LIBRAS, o que parece determinar a forma como esses sujeitos são concebidos, a maneira como as línguas são trabalhadas em sala de aula e como se dá a interação entre professores e alunos.

Com o olhar sobre essa realidade, vejo necessidade de ainda retomar o contexto metodológico da pesquisa. Chamo atenção para a resistência mostrada pela escola em abrir espaço ao trabalho acadêmico proposto, como descrevi no capítulo de metodologia, fato que dificultou o andamento das atividades e, até mesmo, a qualidade das informações coletadas, já que as gravações, em vídeo, das aulas não foram permitidas. Penso que a escola deve ser criteriosa, obtendo todas as informações necessárias sobre as pesquisas e seus responsáveis, mas, ao constatar a seriedade e as contribuições possíveis, seria diretamente beneficiada, já que muitos estudos visam inserir-se neste âmbito escolar para, assim, conhecerem e compreenderem a realidade e levarem os sujeitos envolvidos a, pelo menos, uma reflexão sobre suas práticas e concepções.

Considerando a realidade observada e a história da educação dos surdos, vejo que já tivemos avanços nesta área, mas também percebo que muitas mudanças educacionais ainda são necessárias, para que seja garantida aos surdos uma educação de qualidade, que respeite suas especificidades linguísticas e culturais e que encoraje o seu voo por mundos ilimitados. O ponto chave desta questão está, ao meu ver, na mudança de concepção de surdez que vigora na sociedade e no meio escolar. É fundamental que os ouvintes e a própria escola sejam desafiados a pensar e a praticar outros modos de se relacionar e de compreender a alteridade, passando a ver os surdos, em uma perspectiva socioantropológica, a partir da sua diferença cultural. Este, no entanto, é um aprendizado nada fácil, para quem vive em um mundo ouvinte que, durante muito tempo, vem compreendendo a diferença como deficiência, como o que

foge à referencia de normalidade. Penso que é na escola que o movimento de ruptura a esses modos de pensar deve ser iniciado, pois os alunos ouvintes só verão as potencialidades psicoculturais dos surdos se forem ensinados a isso e se experienciarem, nos contextos escolares, práticas bilíngues e biculturais.

Acredito que o bilinguismo seja a proposta de ensino mais adequada aos surdos, considerando, no entanto, que ela deve partir do reconhecimento da surdez como uma diferença cultural desses sujeitos (não como uma patologia a ser curada) e do reconhecimento da língua de sinais como língua própria da comunidade surda a qual pertencem. A LIBRAS precisa ter papel de destaque na educação de surdos, pois ela é fundamental na constituição da identidade desses sujeitos, permitindo-lhes reconhecer-se como parte integrante de uma comunidade e de uma cultura; além disso, é um elemento mediador entre o surdo e o meio social em que vive, através do qual ele demonstra suas capacidades de interpretação do mundo. A língua portuguesa, na modalidade escrita, deve ser inserida no currículo bilíngue como segunda língua dos surdos, incluindo, assim, métodos de ensino focados na sua característica visual e na sua cultura. Nesse sentido, o ideal seria que a escola, mudando a sua concepção de língua como código e partindo de uma visão sociointeracionista, proporcionasse aos surdos o acesso à leitura e à escrita como prática social e cultural de linguagem, criando condições reais para sua inserção nestas práticas, a partir de suas especificidades. Além disso, seria importante que a escola redimensionasse o seu olhar sobre a escrita dos surdos, reconhecendo-a como uma escrita surda, que traduz a sua visão de mundo, o seu conhecimento de língua, o seu modo de ser, e, por isso, tem suas particularidades.

Na busca pela qualificação das práticas escolares, também se faz necessário, além do reconhecimento da LIBRAS como uma língua natural e da normalização da sua aquisição como L1, o acesso deste sistema linguístico a todas as pessoas, principalmente aos familiares das crianças surdas e aos profissionais envolvidos com a educação, os quais, além de dominarem a língua própria da comunidade surda (proficiência em LIBRAS), devem conhecer a sua história e a sua cultura, para, assim, poderem aproximarem-se melhor de seus alunos e repensarem suas concepções. Acredito também que a adoção da escrita da língua de sinais, embora não encontre respaldo na visão de todos os especialistas da área, pode representar uma alternativa que auxilie no letramento dos surdos e no seu reconhecimento através de sua L1, possibilitando-lhes fazer uso da leitura e da escrita de sua língua, como prática social e subjetiva. Chamo atenção ainda, baseando-me em Quadros (2005), que é preciso traçar a educação de surdos a partir de uma pedagogia surda, que os leve ao encontro

de saberes surdos que estão embutidos nas suas histórias de vida e nas suas relações com o mundo e com o outro.

Por fim, recuperando a epígrafe deste trabalho (cf. QUADROS, 1997) e considerando a realidade observada, acredito que as mudanças educacionais, tão necessárias nestes contextos de ensino, só serão efetivadas quando os ouvintes (professores, alunos, governos, sociedade em geral) deixarem as mãos dos surdos “falarem”. Penso que, com o reconhecimento dos surdos pela língua que os identifica e pelas suas diferenças culturais, será possível construir novas narrativas surdas e traçar uma educação que encoraja os alunos a voarem como pássaros, independente das especificidades que os assemelham a alguns e os diferem de outros.

Como é possível perceber, muitos caminhos ainda precisam ser percorridos nesta trajetória que leva à compreensão da surdez pelo viés socioantropológico. Acredito que minha pesquisa representa um passo nesta direção, pois contribui para as áreas da Linguística, da Educação e dos Estudos Surdos com reflexões sobre o status que as línguas (LIBRAS e língua portuguesa) representam em contextos de ensino de surdos e sobre as concepções de surdez que perpassam o meio escolar e determinam as interações desenvolvidas em sala de aula. Este estudo visa, assim, colaborar com as instituições de ensino que atendem surdos, com os profissionais envolvidos com a educação, tanto professores como demais funcionários das escolas (coordenadores, fonoaudiólogos e psicólogos), e, especialmente, com a instituição campo de pesquisa, a quem os dados deste estudo serão repassados, para que possamos, juntos, (pesquisadora e escola) refletir e repensar sobre as concepções que constituem esse meio escolar. Acredito que, reforçando a importância da LIBRAS como língua própria dos surdos e da língua portuguesa, na modalidade escrita, como sua segunda língua, a comunidade acadêmica e escolar terá subsídios para requerer, aos Estados e aos municípios (Secretarias de Educação), a criação (e a implementação) de políticas públicas que garantam às instituições de ensino que atendem esses alunos recursos apropriados, profissionais capacitados, condições para a formação continuada de professores (formação específica para o ensino de surdos) e encontros de orientação às famílias.

Este estudo, além das contribuições que traz às áreas já mencionadas, configurou-se como um importante momento de reflexão pessoal e profissional. Como comentei no início desta pesquisa, a surdez e o ensino de surdos começaram a gerar indagações e a despertar minha curiosidade a partir do diagnóstico de que minha prima era surda. Na época, ficamos frustrados porque havia uma pessoa “diferente” e deficiente na família; buscamos auxílio

médico para verificar a possibilidade de uso de aparelho auditivo ou de cirurgia, pois queríamos que ela falasse. Tínhamos, naquele momento, pouco (quase nenhum) conhecimento no assunto. Depois dos estudos que desenvolvi e das leituras realizadas, percebo que, hoje, eu e minha família compreendemos a surdez como uma diferença cultural e interagimos com minha prima por meio de sua língua própria, a LIBRAS. Além disso, vejo que, apesar de não trabalhar com alunos surdos, sou capaz de refletir sobre as diferentes especificidades presentes em cada sala de aula e a compreender cada criança como um sujeito social e cultural. O presente estudo, em especial, permitiu-me (re)pensar a forma como vejo (concebo) meus alunos, e esta ação também determina o seu desempenho em sala de aula, a sua aprendizagem ou o seu insucesso.

A algumas de minhas indagações iniciais já consegui respostas, mas sei que muito ainda é preciso estudar sobre este assunto. Considero fundamental uma investigação voltada à organização do currículo nas escolas de e para surdos, que nos leve a (re)pensar sobre o status das línguas (LIBRAS e língua portuguesa) e sobre a inclusão de professores surdos e de intérpretes de LIBRAS nestes contextos de ensino. Além disso, tais estudos permitem que reflitamos sobre práticas que envolvem o uso da escrita nas escolas. Sabemos que é preciso ver a escrita do surdo como uma escrita surda, que possui suas particularidades e representa a visão desse grupo. Do mesmo modo, queremos que a organização do currículo promova a inclusão de todos nas escolas, com a valorização da cultura e da identidade de cada um. Mas, como fazer isso no contexto escolar? Com certeza, não é algo fácil e, por isso, precisamos continuar percorrendo a trajetória que leva ao reconhecimento da surdez pelo viés socioantropológico.

Concluo por aqui as considerações pertinentes a este estudo, que contempla um dos direcionamentos da linha de pesquisa *linguagem e práticas escolares*, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, mas não coloco um ponto final nessas discussões. Acredito, como disse acima, na importância da continuidade de pesquisas sobre o ensino de surdos, principalmente envolvendo o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, como Linguística, Educação e outras áreas afins, pois é fundamental que repensemos as práticas escolares que se valem da linguagem e obtenhamos mais qualidade no ensino de todos, independente das especificidades dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. *A arte de ensinar*. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

_____. *Gaiolas ou asas: a arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Portugal: Edições Asa, 2004.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Trad. Leci Borges Barbisan; Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 11-80, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Ed. Unesp/Hucitec, 1993.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARROS, Diana. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: Edusp, p. 1-9, 1994.

_____. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. São Paulo: UNICAMP, p. 27-38, 1997.

BRAGA, Rubem. *200 Crônicas Escolhidas*. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BRAIT, Beth. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: Edusp, p. 11-27, 1994.

_____. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. São Paulo: UNICAMP, p. 91-104, 1997.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin - conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, p. 61-78, 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Brasil Livre da Rubéola*. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/saude>>. Acesso em: 02 mar. 2009.

BRITO, L.F. Integração social do surdo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, nº 7, p.13-22, 1986.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luiz Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 23, p. 36-61, mai-ago 2003.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira, Volume II: sinais de M a Z*. São Paulo: Edusp, 2001.

CORREIA, Cláudio Manoel de Carvalho; FERNANDES, Eulália. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, p. 7-25, 2005.

DILLINGER, Mike. Forma e função na linguística. *Delta*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 395-407, 1991.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Paraná: Criar Edições, 2003.

_____. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin - conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, p. 37-60, 2005.

FARIAS, Gisele. *Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Curso de Letras) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

FERNANDES, Eulália. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, Eulália; RIOS, Kátia Regina. Educação com bilinguismo para crianças surdas. *Intercâmbio*. São Paulo: PUCSP, v. II, p. 13-21, 1998. Disponível em <www2.lael.pucsp.br/intercambio/07fernandes-rios.ps.pdf> Acesso em: 10 mar. 2008.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. Língua brasileira de Sinais – Libras. In: BRASIL *Ministério da Educação e do Desporto*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, p. 19-61, 1997.

FINGER, Ingrid. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In: FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice M. (Orgs.). *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 17-44, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A história da sexualidade II. O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

GASPAR, Priscilla; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. Uso da Língua Brasileira de Sinais por crianças surdas de 0 a 3 anos de idade. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 137, p. 261-271, 2004.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Orgs.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, p. 39-49, 2004.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Orgs.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, p. 73-85, 2004.

GÓES, Maria Cecília Rafael. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GONZÁLEZ, M. A. R. *Lenguaje de signos*. Madrid: Confederación Nacional de Sordos de Espana, 1992.

GUARINELLO, Ana Cristina. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

KARNOPP, Lodenir. Produções do período pré-linguístico. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, v. 2, p. 165-181, 1999.

_____. Aquisição de locações na Língua Brasileira de Sinais. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 36, n. 125, p. 384-390, 2001.

_____. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, p. 56-61, 2003.

_____. Língua de sinais na educação dos surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. *A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, p. 103-113, 2004.

_____. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, p. 65-79, 2005.

KARNOPP, Lodenir; HESSEL, Carolina; ROSA, Fabiano. *Cinderela Surda*. Canoas: Ulbra, 2003a.

_____. *Rapunzel Surda*. Canoas: Ulbra, 2003b.

KARNOPP, Lodenir; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Orgs.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, p. 33-38, 2004.

KARNOPP, Lodenir; ROSA, Fabiano. *Patinho Surdo*. Canoas: Ulbra, 2005.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, p. 87-102, 2005.

KLEIMAN, Ângela. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LARA, Alvina Themis Silveira. Processo formal de educação de pessoas surdas: subsídios para a (re) construção do espaço educacional para portadores de surdez. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 21, n. 49, p. 115-125, mar. 2003.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. *A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, p. 128-139, 2004.

LIMA, Maria do Socorro Correia. *Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP, 2004.

LODI, Ana Claudia B. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, p. 35-46, 2003.

LOPES, Maura Corcini. A mediação material e sócio-antropológica no processo de integração de crianças surdas. In: SKLIAR, Carlos et al. (Org.) *Educação e exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Editora Mediação, p. 58-74, 2004.

_____. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MANZINI, Vera Lúcia Andrade et al. Leitura e escrita de crianças não alfabetizadas. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (Org.). *Cadernos de pesquisas em linguística*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 51- 54, 2005.

MEDINA, Elaine Marta Lopes. *O discurso de professores de Língua Portuguesa sobre mídia televisiva*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Maringá, PR, 2002.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin - conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, p. 167-176, 2005.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; NAKASATO, Ricardo. Aquisição de narrativas em língua de sinais brasileira. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 36, n. 125, p. 355-363, 2001.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro et al. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, p. 47-55, 2003.

_____. Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, p. 81-86, 2005.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. *Proficiência linguística e intérpretes de Libras: estudo sobre admissão a cursos de formação e ao exercício profissional autorizado*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2008.

PERLIN, Gladis. O Lugar da Cultura Surda. In: THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (Orgs.). *A Invenção da Surdez: Cultura, alteridade, Identidade e Diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PEZATTI, Erolde Goreti. O funcionalismo em linguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, p. 165-218, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. O 'BÍ'em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, p. 26-36, 2005.

_____. *O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas*. Disponível em: <http://virtual.udesc.br/Midioteca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo08.htm> Acesso em: 10 mar. 2006.

_____. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice M. (Orgs.). *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 45-82, 2008.

QUADROS, Ronice Müller; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira – Estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller; SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

RANGEL, Gisele; STUMPF, Marianne. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Orgs.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, p. 86-97, 2004.

RAPOSO, Eduardo Paiva. *Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem*. Lisboa: Caminho, p. 25-63, 1992.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

RODRIGUES, Graciela; ANTUNES, Helenise Sangoi. Alfabetização de surdos: apontando desafios. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 1 , n. 21, p. 23-29, 2003.

SÁ, Nídia Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia et al. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, v. 1, 2002.

SANTOS, Kátia Regina. Educação especial e escola: reflexões sobre os projetos educacionais para alunos surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, p. 51-64, 2005.

SÃO LEOPOLDO. Câmara Municipal de São Leopoldo. Lei Nº. 5.626, de 03 de junho de 2005. Disponível em: <<http://camarasaoleopoldo.rs.gov.br>>. Acesso em: 30 mar. 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nomenclatura na área da surdez. In: BRASIL. *Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. Brasília, 2005. Disponível em: < <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/sicorde> > Acesso em: 25 mai. 2008.

SILVA, T. T. *Teoria cultural e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Ângela Carrancho. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, Eulália (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, p. 37-49, 2005.

SILVA, Simome Gonçalves de Lima da. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: das políticas as práticas pedagógicas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

SILVEIRA, R.M.H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M.V. (org). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Educação & Exclusão: Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, p.105-147, 1997.

_____. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, p. 7-32, 1998.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, jul./dez., p. 15-32, 1999.

_____. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, p.85-110, 2001.

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos et al. (Org.). *Educação e exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Editora Mediação, p. 75-110, 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOBRAL, Adair. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin - conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, p. 11-36, 2005.

STUMPF, Marianne. *Cachos Dourados*. Belo Horizonte: FENEIS, 1997.

_____. Aquisição da escrita de língua de sinais. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 125, p. 373-381, 2001.

_____. Transcrições de língua de sinais brasileira em signwriting. In: LODI, Ana Claudia Balieiro et al. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, p. 62-70, 2003.

_____. Sistema Signwriting: por uma escrita funcional para o surdo. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. *A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, p. 143-159, 2004.

TEIXEIRA, Marlene. O outro no um: reflexões em torno da concepção bakhtiniana de sujeito. In: FARACO, Carlos Alberto et al. (Orgs.). *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

VOTRE, Sebastião Josué; NARO, Anthony Julius. Mecanismos funcionais do uso da língua. *Delta*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 169-184, 1991.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

**ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido entregue às professoras
envolvidas na pesquisa**



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Ciências da Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(ÀS PROFESSORAS)**

Este estudo, que integra a dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, desenvolvida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos pela pesquisadora Gisele Farias Muck, sob orientação da Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, tem como principal objetivo refletir sobre o papel que a LIBRAS e a língua portuguesa desempenham nos contextos de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa escrita para crianças surdas de 1ª a 5ª série desta instituição. Como você é professora da turma _____, solicitamos sua participação e colaboração em dois momentos:

- 1) entrevista sobre a sua prática docente e suas percepções quanto ao ensino de surdos, a qual será gravada em áudio;
- 2) visitas a sua turma, nas quais a mestrande gravará em vídeo a aula de língua portuguesa/LIBRAS e fará algumas coletas de produções escritas de seus alunos surdos. As visitas ocorrerão quinzenalmente, de julho a dezembro de 2008.

Todos os dados coletados serão, posteriormente, organizados e analisados, preservando a sua identidade, garantindo sua privacidade. Serão, portanto, utilizados apenas números e/ou letras para identificação das informações, considerando as metas da pesquisa.

É importante destacar que:

- a pesquisadora estará à disposição para esclarecimentos sobre a pesquisa;
- você, como a professora da turma, e a escola, terão acesso aos resultados parciais e finais no momento em que desejarem;
- você poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum;
- a pesquisa não implicará riscos ou despesas de qualquer natureza a você e/ou aos alunos;
- os dados obtidos no decorrer do trabalho só serão utilizados para os fins da pesquisa;
- as imagens e voz não serão exibidas publicamente;
- este documento será assinado em duas vias: uma para você e outra para a pesquisadora.

Apresentados os objetivos e os esclarecimentos da pesquisa, a sua participação fica confirmada através das assinaturas neste documento.

Nome completo da professora: _____

Assinatura: _____

Pesquisadora: Gisele Farias Muck

Assinatura da pesquisadora: _____

Contatos: 30373104 – gisamuck@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza

Assinatura da orientadora: _____

Contatos: 3591-1100 Ramal 1385 - catiaaf@unisinós.br

São Leopoldo, ____ de _____ de 2008.

ANEXO B - Roteiro da entrevista realizada com as professoras

Série em que lecionas:

Há quanto tempo trabalhas na escola?

Trabalhas em outra instituição? Lá também atendes alunos surdos?

Qual é a tua formação profissional?

Como é o teu conhecimento em LIBRAS?

O que entendes por língua e LIBRAS?

O que entendes por surdo e ouvinte?

Na tua opinião, o que representa a LIBRAS para os surdos? Qual é a sua importância?

Como tu trabalhas com a LIBRAS na sala de aula?

Como vês a LIBRAS no contexto de uso de língua portuguesa?

E como vês a língua portuguesa no contexto de uso da LIBRAS?

Percebes alguma diferença entre o surdo que usa LIBRAS e o que não usa quanto à aprendizagem?

Qual é o objetivo do ensino de língua portuguesa escrita para surdos?

Tu achas importante o ensino de língua portuguesa, na modalidade escrita, para surdos?
Por quê?

Como tu ensinas a língua portuguesa para teus alunos surdos? Que metodologia e recursos tu utilizas?

Como tu percebes que as crianças surdas aprendem a escrita da língua portuguesa?

Quais facilidades/dificuldades tu encontras no dia-a-dia do ensino da língua?

ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido entregue aos responsáveis pelos participantes da pesquisa



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Ciências da Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (AOS PAIS)

Este estudo, que integra a dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, desenvolvida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos pela pesquisadora Gisele Farias Muck, sob orientação da Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza, tem como principal objetivo refletir sobre o papel que a LIBRAS e a língua portuguesa desempenham nos contextos de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa escrita para crianças surdas de 1ª a 5ª série desta instituição.

Para os fins desta pesquisa, serão realizadas visitas à turma de seu/sua filho (a), nas quais a mestrandia gravará em vídeo a aula de língua portuguesa/LIBRAS e fará algumas coletas de produções escritas dos alunos surdos. As visitas ocorrerão quinzenalmente, de julho a dezembro de 2008.

Todos os dados coletados serão, posteriormente, organizados e analisados, preservando a identidade de cada criança, garantindo sua privacidade. Serão, portanto, utilizados apenas números e/ou letras para identificação das informações, considerando as metas da pesquisa.

É importante destacar que:

- a pesquisadora estará à disposição para esclarecimentos sobre a pesquisa;
- os participantes da pesquisa, bem como a professora da turma e a escola, terão acesso aos resultados parciais e finais no momento em que desejarem;
- o aluno poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum;
- a pesquisa não implicará riscos ou despesas de qualquer natureza aos alunos;
- os dados obtidos no decorrer do trabalho só serão utilizados para os fins da pesquisa;
- as imagens não serão exibidas publicamente;
- este documento será assinado em duas vias: uma para o responsável pela criança e outra para a pesquisadora.

Apresentados os objetivos e os esclarecimentos da pesquisa, a participação do (a) aluno (a) fica confirmada através das assinaturas neste documento.

Nome completo da criança: _____

Nome completo do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

Pesquisadora: Gisele Farias Muck

Assinatura da pesquisadora: _____

Contatos: 30373104 – gisamuck@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza

Assinatura da orientadora: _____

Contatos: 3591-1100 Ramal 1385 - catiaaf@unisin.br

São Leopoldo, ____ de _____ de 2008.

ANEXO D – Adendo ao termo de consentimento livre e esclarecido entregue às professoras



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Ciências da Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

ANEXO

Em função dos novos direcionamentos da pesquisa, acertados entre a pesquisadora e a direção da escola, foi definido que não haverá a gravação, em vídeo, das aulas de LIBRAS e de língua portuguesa da turma de 5ª série do Ensino Fundamental. Entretanto, solicitamos, professora, a sua participação e colaboração em dois momentos deste estudo:

- 1) entrevista sobre a sua prática docente e suas percepções quanto ao ensino de surdos, a qual será gravada em áudio;
- 2) visitas a sua turma, nas quais a mestrandia gravará, em áudio, a aula de língua portuguesa/LIBRAS. As visitas ocorrerão quinzenalmente, de março a maio de 2009.

Apresentados os novos encaminhamentos da pesquisa, a sua participação fica confirmada através das assinaturas neste documento.

Nome completo da professora: _____

Assinatura da professora: _____

Pesquisadora: Gisele Farias Muck

Assinatura da pesquisadora: _____

Diretora da escola: Aldemira Castanha de Vargas

Assinatura da diretora: _____

São Leopoldo, ____ de _____ de 2009.

ANEXO E – Adendo ao termo de consentimento livre e esclarecido entregue aos responsáveis pelos alunos



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Ciências da Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

ANEXO

Em função dos novos direcionamentos da pesquisa, acertados entre a pesquisadora e a direção da escola, foi definido que não haverá a gravação, em vídeo, das aulas de LIBRAS e de língua portuguesa da turma de 5ª série do Ensino Fundamental de seu/sua filho(a).

Então, para os fins desta pesquisa, serão realizadas visitas à turma de seu/sua filho (a), nas quais a mestrandia gravará, em áudio, a aula de língua portuguesa e de LIBRAS. As visitas ocorrerão quinzenalmente, de março a maio de 2009.

Apresentados os novos encaminhamentos da pesquisa, a participação do (a) aluno (a) fica confirmada através das assinaturas neste documento.

Nome completo do aluno (a): _____

Nome completo do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

Pesquisadora: Gisele Farias Muck

Assinatura da pesquisadora: _____

Diretora da escola: Aldemira Castanha de Vargas

Assinatura da diretora: _____

São Leopoldo, ____ de _____ de 2009.

ANEXO F - Roteiro da entrevista realizada com a professora de LIBRAS

Séries em que lecionas:

Há quanto tempo trabalhas na escola?

Trabalhas em outra instituição? Lá também atendes alunos surdos?

Qual é a tua formação profissional?

Como é o teu conhecimento em LIBRAS?

Onde fizeste o(s) curso(s) de LIBRAS?

Qual é tua convivência com a comunidade surda?

O que entendes por língua?

O que entendes por LIBRAS?

Como tu concebes a surdez? Como vês teu aluno surdo?

Na tua opinião, o que representa a LIBRAS para os surdos? Qual é a sua importância?

Qual é o objetivo do ensino de LIBRAS para surdos e ouvintes?

Como a LIBRAS é usada em sala de aula e na escola?

Como vês a LIBRAS no contexto de uso de língua portuguesa?

E como vês a língua portuguesa no contexto de uso da LIBRAS?

Quais facilidades/dificuldades tu encontras no dia-a-dia do ensino da língua?

ANEXO G - Roteiro da entrevista realizada com a professora de língua portuguesa

Séries em que lecionas:

Há quanto tempo trabalhas na escola?

Trabalhas em outra instituição? Lá também atendes alunos surdos?

Qual é a tua formação profissional?

Como é o teu conhecimento em LIBRAS?

Onde fizeste o(s) curso(s) de LIBRAS?

Qual é tua convivência com a comunidade surda?

O que entendes por língua?

O que entendes por LIBRAS?

Como tu concebes a surdez? Como vês teu aluno surdo?

Na tua opinião, o que representa a LIBRAS para os surdos? Qual é a sua importância?

Como a LIBRAS é usada em sala de aula?

Como vês a língua portuguesa no contexto de uso da LIBRAS?

Qual é o objetivo do ensino de língua portuguesa escrita para surdos?

Como tu ensinas a língua portuguesa para teus alunos surdos? Que metodologia e recursos tu utilizas?

Como tu percebes que as crianças surdas aprendem a língua portuguesa na modalidade escrita?

Quais facilidades/dificuldades tu encontras no dia-a-dia do ensino da língua?