

CARLETE FÁTIMA DA SILVA VICTOR

**A SALA DE AULA INCLUSIVA NA REDE PÚBLICA COM ALUNOS
SURDOS: UM ESTUDO DE CASO DE UM PROFESSOR DE LÍNGUA
INGLESA**

GOIÂNIA-GO
2010



Termo de Ciência e de Autorização para Disponibilizar as Teses e Dissertações Eletrônicas (TEDE) na Biblioteca Digital da UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás–UFG a disponibilizar gratuitamente através da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD/UFG, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor(a): Carlete Fátima da Silva Victor			
CPF:		E-mail: letevictor@yahoo.com.br	
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
Vínculo Empregatício do autor:			
Agência de fomento:			Sigla:
País:		UF:	CNPJ:
Título: A sala de aula inclusiva na rede pública com alunos surdos: um estudo de caso de um professor de língua inglesa			
Palavras-chave: Prática pedagógica, aquisição de língua inglesa, ensino de surdos			
Título em outra língua: The inclusive classroom in the public school with deafness students: a case study in one English teacher			
Palavras-chave em outra língua: pedagogical practice, English acquisition, deafness education			
Área de concentração: Lingüística Aplicada			
Data defesa: 20 de maio de 2010			
Programa de Pós-Graduação: Faculdade de Letras			
Orientador(a): Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira			
CPF:		E-mail:	
Co-orientador(a):			
CPF:		E-mail:	

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização?¹ total parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique: _____

Outras restrições: _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do(a) autor(a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

CARLETE FÁTIMA DA SILVA VICTOR

**A SALA DE AULA INCLUSIVA NA REDE PÚBLICA COM ALUNOS
SURDOS: UM ESTUDO DE CASO DE UM PROFESSOR DE LÍNGUA
INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos Linguísticos, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira

Goiânia-GO
2010

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
GPT/BC/UFG**

V642s Victor, Carlete Fátima da Silva.
A sala de aula inclusiva na rede pública com alunos surdos: um estudo de caso de um professor de língua inglesa / Carlete Fátima da Silva Victor. - 2010.
132 f.: figs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2010.
Bibliografia.
Inclui lista de figuras, abreviaturas e símbolos.
Apêndices.

1. Prática pedagógica. 2. Língua inglesa – aquisição. 3. Ensino de surdos. I. Título.

CDU: 376-056.26

CARLETE FÁTIMA DA SILVA VICTOR

**A SALA DE AULA INCLUSIVA NA REDE PÚBLICA COM ALUNOS
SURDOS: UM ESTUDO DE CASO DE UM PROFESSOR DE LÍNGUA
INGLESA**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em 20 de maio de 2010, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira - UFG
Orientadora e Presidente da Banca

Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita – CEPAE/UFG

Profa. Dra. Gina Glaydes Guimarães de Faria – Faculdade de Educação - UFG

Aos que **amo, Carlinhos, Gabriel e Carol.**

Eis que a jornada é finda. Compartilhem, então, comigo este momento, porque há muito de vocês neste êxito. Vocês compreenderam minha ausência e foram como rochas seguras para mim nesta caminhada. Tive vocês como apoio, como incentivo e de vocês muitas vezes tirei forças para prosseguir no meu caminho. Alegrem-se, porque esta vitória também é de vocês.

AGRADECIMENTOS

*Em tudo daí graças, porque esta é a vontade de Deus em Cristo Jesus para convosco.
I Te 5:18*

A Deus, autor da vida, toda honra e toda glória por todos as minhas conquistas pessoais, acadêmicas e profissionais. Àquele que me acompanhou em todos os momentos deste programa de mestrado, dando-me proteção, força, coragem, sabedoria e equilíbrio.

À professora Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira, pela orientação segura e pela credibilidade depositada neste trabalho, o que muito contribuiu para a minha formação pessoal e profissional.

Aos professores da Universidade Federal de Goiás: Dr. Alexandre Costa, Dr. Agostinho Potenciano de Souza, Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita, Dra. Dilys Karen Rees, Dra. Eliane Carolina de Oliveira, Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo, Dra. Gina Glaydes Guimarães de Faria, Dra. Heloisa Augusta Brito de Mello e Dra. Rosane Rocha Pessoa, pelas sugestões importantíssimas que apontaram caminhos na realização da pesquisa.

Às equipes gestora e docente da Escola Eureka, que possibilitaram a realização desta pesquisa.

Ao professor Jó, participante desta pesquisa, que demonstrou interesse e satisfação no desenvolvimento deste estudo.

Aos meus pais, Aroldo e Josefa, pelo estímulo, carinho e confiança permanentes.

Aos meus irmãos e irmãs, cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, sogra, pelo apoio e carinho constantes na minha caminhada.

À minha amiga Rejane Maria Gonçalves, pelo apoio e confiança no meu trabalho.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a construção deste trabalho.

“Sam nasceu numa ‘Família surda’, com muitos irmãos surdos mais velhos que ele e, por isso, demorou a sentir a falta de amigos. Quando seu interesse saiu do mundo familiar, notou, no apartamento ao lado do seu, uma garotinha, cuja idade era mais ou menos a sua. Após algumas tentativas, se tornaram amigos. Ela era legal, mas era esquisita: ele não conseguia conversar com ela como conversava com seus pais e irmãos mais velhos. Ela tinha dificuldade de entender gestos elementares! Depois de tentativas frustradas de se comunicar, ele começou a apontar para o que queria ou, simplesmente, arrastava a amiga para onde ele queria ir. Ele imaginava como deveria ser ruim para a amiga não conseguir se comunicar, mas, uma vez que eles desenvolveram uma forma de interagir, ele estava contente em se acomodar às necessidades peculiares da amiga. Um dia, a mãe da menina aproximou-se e moveu seus lábios e, como mágica, a menina pegou sua casa de boneca e moveu-a para outro lugar. Sam ficou estupefato e foi para casa perguntar a sua mãe sobre, exatamente, qual era o problema da vizinha. Sua mãe lhe explicou que a amiga dele, bem como a mãe dela, eram ouvintes e, por isso, não sabiam sinais. Elas falavam, moviam seus lábios para se comunicar com os outros. Sam perguntou se somente a amiga e sua mãe eram assim, e sua mãe lhe explicou que era sua família que era incomum e não a da sua amiga”.

Depoimento descrito por Padden e Humples (1999) sobre Sam Supalla, surdo, a respeito de seu contato com uma menina ouvinte e o descobrir-se surdo.

RESUMO

O presente estudo busca descrever e compreender a prática pedagógica de um professor de língua inglesa em uma escola regular e inclusiva que trabalha com alunos surdos na rede pública de ensino da cidade de Goiânia, Goiás. A pesquisa foi realizada em uma sala de aula da primeira série do Ensino Médio composta por três alunos surdos e trinta e dois ouvintes. Sob o ponto de vista teórico, esta pesquisa tem como base a teoria sociocultural vygotskiana, as abordagens educacionais para alunos surdos e as abordagens de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Baseamo-nos também nos pressupostos teóricos da educação inclusiva. Sob o ponto de vista metodológico, esta pesquisa constituiu-se de um estudo de caso, no qual os dados foram coletados e analisados seguindo os princípios da pesquisa qualitativa e interpretativista de cunho etnográfico, segundo a teoria proposta por Spradley (1980), Erickson (1985) e André (1995). Por meio da análise dos dados, percebemos que a prática pedagógica do professor participante desta pesquisa configura-se dentro de um modelo tradicional, apresentando traços de ruptura e de busca para uma prática que promova o crescimento cognitivo e social de cada educando, respeitando as potencialidades individuais. Nossas considerações finais pretendem contribuir para uma prática pedagógica que reconheça as diferenças e a igualdade de direitos no processo de aprendizagem e participação dos educandos surdos e ouvintes nas atividades educacionais. Por meio de nossas reflexões sobre a atuação pedagógica em uma escola regular e inclusiva com alunos surdos, o professor poderá ponderar criticamente sobre o processo de inclusão que ocorre em nossa sociedade e repensar suas ações, a fim de buscar melhorias para o desenvolvimento do seu alunado.

ABSTRACT

In this work, I describe the pedagogical practice of an English teacher in a regular and inclusive public school in Goiania-GO with three deaf students. The research was developed in a classroom in which there were three deaf students and thirty-two hearing students. This study is based on Vygotsky's Sociocultural theory, inclusive education, deaf education approaches, and foreign language learning studies. In this case study, the data collection and analysis followed the principles of the qualitative research, according to Spradley (1980), Erickson (1985) and André (1995). Based on the results of the data analysis, it was observed that the pedagogical practice of the participant teacher of this study was based on the traditional approach. The data also shows that the teacher tries to change this pattern and to find new teaching strategies in an attempt to improve the students' cognitive and social skills, focusing on their individual characteristics. This research presents a pedagogical practice that recognizes the differences in the learning process of hearing and deaf students. It is hoped that this reflection may help other teachers to think critically about the inclusive process that is happening in our society and rethink their actions and enhance the learning process of their students.

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT.....	8
LISTA DE FIGURAS	12
LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS.....	13
INTRODUÇÃO	14
ARTICULAÇÕES INICIAIS	14
OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	20
CAMINHOS QUE NORTEIAM O NOSSO PERCURSSO	21
AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS SURDAS	21
EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS SURDOS.....	23
ASPECTOS METODOLÓGICOS	24
CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO	24
CAPÍTULO 1	27
COMPREENDENDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA SALA DE AULA REGULAR - INCLUSIVA	27
COM ALUNOS SURDOS.....	27
1.1 MUDANÇAS EDUCACIONAIS DIANTE DA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	28
1.2. CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA EDUCACIONAL DOS SUJEITOS SURDOS	36
1.2.1. A educação do surdo: breve histórico no contexto brasileiro.....	39
1.2.1.1. Abordagem Oralista	40
1.2.1.2. Abordagem da Comunicação Total.....	41
1.2.1.3. Abordagem Bilíngue para a educação de surdos.....	43
1.3. QUESTÕES DE LINGUAGEM E AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE VYGOSTKY PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS	46
1.3.1. O sociointeracionismo vygotskyano	47
1.3.1.1. Educação social para a criança surda segundo os pressupostos vygotskyanos	50
1.4. AQUISIÇÃO DE LE PARA ALUNOS SURDOS	53

1.5. A AULA DE LI COMO ACONTECIMENTO EM UMA SALA DE AULA INCLUSIVA ...	56
CAPÍTULO 2	59
METODOLOGIA	59
2.1 TIPO DE PESQUISA.....	60
2.2 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO E DO PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	61
2.2.1 Escola Eureka.....	62
2.2.2 A Sala de Aula	63
2.2.3 Participante da pesquisa	64
2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	65
2.3.1 Observação e Notas de Campo.....	66
2.3.2 Questionários.....	66
2.3.3 Entrevistas	67
2.3.4 Instrumentos de Avaliação Utilizados pelo Professor.....	68
2.3.5. Projeto Estrangeirismo	68
2.3.6. Passos da Coleta e Análise dos Dados	69
CAPÍTULO 3	71
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS:	71
FORMAÇÃO, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	71
3.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR JÓ E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA	72
3.2 CONCEPÇÕES DO PROFESSOR JÓ SOBRE A EI E SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LI.....	78
3.2.1. Educação Inclusiva e as concepções do professor Jó.....	78
3.2.2. Concepções do Professor Jó sobre o Ensino-aprendizagem de LI com Alunos Surdos.....	82
3.3. ATITUDES PEDAGÓGICAS QUE PERMEARAM O COTIDIANO ESCOLAR.....	85
3.3.1. Atuação pedagógica do professor Jó na sala de aula.....	86
3.3.2. Mudanças na atuação pedagógica do professor Jó durante a realização do Projeto Estrangeirismo	90
3.3.3 Processo Avaliativo realizado Professor Jó.....	92

3.3.3.1 Concepções de avaliação do professor Jó	94
3.3.3.2 As atividades avaliativas do professor Jó.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
RETOMANDO O OBJETIVO E AS PERGUNTAS DE PESQUISA	101
Como a formação do professor participante da pesquisa interfere na prática pedagógica inclusiva?.	102
Quais são as concepções do professor sobre a EI e sobre o ensino-aprendizagem de LI para alunos surdos?.....	103
Quais são as práticas pedagógicas adotadas pelo professor e de que forma elas interferem na atuação pedagógica inclusiva?	105
AS IMPLICAÇÕES DESTE ESTUDO PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LI PARA ALUNOS SURDOS	106
AS LIMITAÇÕES DESTE ESTUDO	107
SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	111
ANEXOS.....	118
Anexo A	119
Anexo B	121
Anexo C	122
Apêndice A.....	126
Apêndice B.....	128
Apêndice C.....	130
Apêndice D.....	131
Apêndice E.....	132

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 Quadro da posição dos alunos surdos e da intérprete na sala de aula 56

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
EI	Educação Inclusiva
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LIBRAS	Língua de Sinais Brasileira
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação 2008
PEE	Plano Estadual de Educação 2008 – 2017
PPP	Projeto Político Pedagógico 2008
SEE	Secretaria Estadual de Educação

INTRODUÇÃO

A comunicação humana é essencialmente diferente e superior a toda outra forma de comunicação. Todos os seres humanos nascem com os mecanismos da linguagem específicos da espécie, e todos os desenvolvem normalmente, independentes de qualquer fator racial, social ou cultural. (SÁNCHEZ, 1990 apud QUADROS, 2008a)

ARTICULAÇÕES INICIAIS

Cada vez mais pesquisadores e professores procuram compreender as práticas desenvolvidas nos ambientes escolares, buscando aprimorar modos de construção de conhecimentos e constituição de subjetividades a fim de um melhor entendimento sobre a riqueza da diversidade humana e as dinâmicas que ocorrem nesse processo.

Nesse sentido, observar a prática educacional que envolve sujeitos surdos pode revelar-se de suma importância uma vez que permite uma discussão sobre as peculiaridades do funcionamento dos sujeitos inseridos no ambiente escolar. Sendo assim, a presente pesquisa surgiu da necessidade de um direcionamento para as práticas de ensino de língua inglesa (LI) para os alunos surdos¹ do Ensino Médio de uma escola regular/inclusiva, localizada na região centro-sul de Goiânia, capital do Estado de Goiás, para verificar como vem sendo desenvolvida a prática pedagógica de um professor em seu primeiro ano de trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais² (NEE).

Ao tomar por base as argumentações defendidas por QUADROS (2008a, 2008b) verifica-se que o processo educacional para surdos se caracterizou pela deficiência auditiva

¹ O termo surdo será empregado neste trabalho para se referir às pessoas que apresentam perda auditiva que interfere na comunicação via oral-auditiva. Também será usado o termo ouvinte, em oposição ao anterior, que se refere à pessoa que ouve.

² A expressão “com necessidades educacionais especiais” vai além dos alunos deficientes e inclui os aprendizes que apresentam alguma dificuldade escolar temporária ou permanente, ou aqueles que se encontram em uma situação social que os impossibilita de desenvolver seus conhecimentos de forma sistematizada em uma sala de aula.

quando comparado com os ouvintes e utilizou uma pedagogia corretiva que buscava a normalização. Contudo, a referida autora aponta uma perspectiva atual que “[...] respeita(r) a autonomia das línguas de sinais e estrutura(r) um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda” (QUADROS, 2008a, p. 27).

Nessa perspectiva, Quadros (2008b, p.32) afirma que “(O)s surdos estão se afirmando como grupo social com base nas relações de diferença. Como diferentes daqueles que se consideram iguais, ou seja, os ouvintes, os surdos buscam estratégias de resistência e de auto-afirmação.”

O estudo aqui apresentado reflete as inquietações e os desafios que fazem parte de um grande número de professores de escolas regulares-inclusivas que desconhecem o histórico e os pressupostos da Educação Inclusiva (EI); pois, até alguns anos atrás, as crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) eram atendidas em escolas especiais com profissionais qualificados e com recursos pedagógicos necessários para o desenvolvimento do processo educacional. Segundo Beyer (2006, p.14) “as escolas especiais não eram *segregadoras*³, pelo contrário, ingressaram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar”; pois, até este período as pessoas especiais eram segregadas do ambiente social escolar.

A partir do desenvolvimento das escolas especiais, surgem dois direcionamentos para os alunos com NEE: a integração e a inclusão. Segundo Mantoan (2006c, p.14), os dois vocábulos apresentam significados diferentes e são empregados para expressar situações de inserção divergentes e se baseiam em posicionamentos teórico-metodológicos diferentes. A autora levanta alguns pontos divergentes,

O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. (Ibid, p.16)

Contudo, a autora aponta que a proposta integradora, praticada há pelo menos três décadas no Brasil, subjaz a concepção de que é o aprendiz que deve se adaptar a escola. Assim, não existe um processo de adaptação para o aluno, sendo este o responsável pela conquista e pelo desenvolvimento das habilidades. Enquanto que, no processo inclusivo, existe um compromisso entre a escola e o processo de aprendizagem de cada aluno.

³ Grifo do autor do texto.

Carvalho (2007) defende que a inclusão envolve um processo de reestruturação das culturas, políticas e práticas escolares. A autora afirma que “o traço mais marcante, nas correntes teóricas atuais, no âmbito da educação, é a valorização da pessoa do educando enquanto aprendiz e como ser histórico, político e social, isto é, como cidadão”(Ibid, p.25).

Carvalho (2008) afirma que o trabalho com a diversidade inicia-se com o reconhecimento das diferenças e da igualdade de direitos no processo de aprendizagem e participação nas atividades educacionais. Nesse sentido, é garantida ao aluno surdo uma aprendizagem que aprimore os conhecimentos e desenvolva suas capacidades. Para isso, faz-se necessário verificar que a simples presença física do aluno surdo na escola não lhe garante um aprendizado que desenvolva o seu conhecimento cognitivo.

Ao analisarmos a evolução da educação dos surdos, observamos que esse processo foi/está sendo permeado por questões relativas à deficiência e/ou diferença linguística⁴. Desse modo, é importante uma análise das três abordagens educacionais presentes nesse processo: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo⁵. A primeira caracteriza-se pela oralização⁶ dos alunos surdos para que eles sejam integrados na comunidade ouvinte. A segunda preocupa-se com os processos comunicativos entre os ouvintes e surdos, permitindo o uso de qualquer recurso espaço-visuomanuais como facilitadores da comunicação entre os indivíduos surdos e ouvintes ou entre surdos e surdos. A última abordagem, Bilinguismo, apresenta como pressuposto teórico a importância de o surdo ser bilíngue, ou seja, adquirir a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) como língua materna⁷ (LM) e a Língua Portuguesa (LP) como segunda língua⁸ (L2). Nessa perspectiva, o surdo será capaz de constituir a sua comunidade, com características culturais e linguísticas próprias (PEREIRA, R. C., 2008). A partir da criação da comunidade surda, surge uma nova concepção de aprendiz surdo, valorizado de acordo com as suas potencialidades e diferenças, a fim de desenvolver sua capacidade cognitiva. No entanto, Quadros (2008a, p.27) afirma que

⁴ Segundo Falcão (2007, p.46), “O conceito de deficiência precisa ser revisto e interpretado como diferença, para que o despertar de habilidades promova-se a partir de estímulos em consonância com a individualidade de cada um.”

⁵ Estas teorias serão abordadas com detalhes mais adiante.

⁶ Goldfeld (2002) define a oralização como o processo em que o indivíduo surdo utiliza o aparelho fonador para expressar palavras e frases da língua.

⁷ Richards e Schmidts (2002) afirmam que a língua materna (*Mother Tongue/First Language*) se relaciona com a língua adquirida primeiramente. Eles acrescentam que em comunidades multilíngues a língua materna refere-se à língua que a criança se sente mais confortável para usar.

⁸ Richards e Schmidts (2002) definem a segunda língua (*Second Language*) como qualquer outra língua que o indivíduo aprenda após a aquisição da língua materna. Já Oxford (1990) afirma que a segunda língua possui uma função comunicativa e social dentro da comunidade em que é apreendida.

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

No entanto, não podemos desconsiderar o fato que muitos surdos não adquirem a LIBRAS de forma natural e espontânea, posto que encontram-se inseridos em uma comunidade, família, ouvinte que desconhecem a língua de sinais e esse fato os impedem de adquirir a LIBRAS dessa forma. No entanto, não podemos deixar de mencionar o caráter social dessa língua o que possibilita aos indivíduos surdos uma inserção dentro da comunidade ouvinte e surda. Quadros (2008b) constata o fato de que se as crianças surdas tiverem acesso à LIBRAS tardiamente, a comunidade escolar deve oportunizar o encontro entre adulto surdo e criança surda a fim de que haja uma integração com a comunidade surda. A autora chama a atenção dos pais para que esses descubram o mundo visual-espacial e a língua de sinais a fim de que possam compartilhar com os seus filhos surdos o bilinguismo.

Diante dessa abordagem, o intuito não é de fazer com que os surdos se enquadrem a padrões estabelecidos pela sociedade ouvinte, muito menos, dos ouvintes enquadrarem-se aos padrões dos surdos, mas de criar um ambiente que favoreça o enriquecimento cognitivo de cada indivíduo diante das suas especificidades e potencialidades. Desse modo, existe o reconhecimento da diversidade e da existência de limites e de possibilidades de superação que podem ser amenizadas através de atitudes colaborativas e humanizadas. Dessa maneira, percebemos que a abordagem bilíngue contempla alguns aspectos da teoria sócio-interacionista vygotskyana (2005), pois apresenta, numa perspectiva histórica, um posicionamento de visão de futuro interligado à conquista da autonomia e ao compromisso humano e solidário de que o surdo necessita para a valorização da sua comunidade.

Para que se estabeleçam essas atitudes, faz-se necessário observarmos os elementos produzidos historicamente e que tenham significados na atividade mental dos surdos, sendo constatados no processo comunicativo, no desenvolvimento cognitivo e nas resoluções de problemas práticos no cotidiano (QUADROS, 2008a). Dessa maneira, os indivíduos surdos ou ouvintes trazem consigo a sua identidade social, cultural e histórica, sendo que todas essas características envolvem um processo de construção e (re)construção os quais são materializados pela própria palavra.

Desse modo, faz-se necessário apresentarmos o enfoque da ação mediadora proposta por Vygotsky (2005) que caracteriza a relação do homem, surdo ou ouvinte, com o mundo e com os integrantes da comunidade que pertence. Vygotsky (2005) ressalta que a

função mediadora encontra-se presente nos sistemas simbólicos, em especial a linguagem, pois permite a comunicação e a interação verbal e não verbal entre os seres humanos. Dessa forma, são estabelecidos significados em uma determinada comunidade social e cultural. Por esse motivo, o autor afirma que as atividades mentais humanas são fornecidas pela cultura, através da mediação simbólica. Logo, a proposta mediadora pretende mostrar a pertinência do enfoque da compreensão comunicativa entre interlocutores verbais e visuais a fim de se tornarem instrumentos sócio-históricos de interação.

A partir da abordagem bilíngue, entendemos a necessidade da aprendizagem da LIBRAS, assim como a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita da Língua Portuguesa (LP) e da Língua Inglesa (LI). Compreendemos que é necessário o aprendizado dessas línguas, visto que o aluno surdo encontra-se inserido em uma sociedade que possui a LP como LM e aprende a LI como língua estrangeira⁹ (LE) para interagir com falantes de outras línguas, o que lhe possibilita a aquisição de novos conhecimentos culturais, sociais e políticos.

Dessa maneira, é importante que os professores sejam capacitados para exercer uma prática pedagógica que valorize as características dos alunos surdos. De acordo com Santos (2008, p. 59), esta discussão sobre o caminho da prática pedagógica do professor possibilita-nos a análise do “tratamento previsto no projeto da escola, submetida ao planejamento e à avaliação que respeite os princípios de flexibilização e adaptação curricular determinadas pelas necessidades educacionais dos alunos envolvidos”.

Nesse sentido, faz-se necessário pensarmos no processo avaliativo seguindo os pressupostos apontados por Hoffman (2001, 2008). Para a referida autora, esse processo busca diagnosticar os problemas que norteiam o aprendizado dos alunos na tentativa de retomar o processo, garantindo a aprendizagem a todos os alunos, com ou sem NEE. Assim, faz-se necessário o desenvolvimento de diferentes técnicas pedagógicas¹⁰ que estimulem o aspecto social, cultural e emocional dos alunos surdos ou ouvintes, a fim de que todos tenham sucesso.

Hoffman (2001, p.18) afirma que “A prática avaliativa nas escolas e universidades vem sendo criticada por negar e/ou desrespeitar as diferenças individuais dos educandos, em quaisquer áreas do desenvolvimento (social, intelectual, moral, física)”. Assim, a autora

⁹ Richards e Schmidt (2002, p. 206) caracterizam a língua estrangeira como “a língua aprendida nas escolas com o intuito de comunicar com falantes de outros países ou de ler textos escritos nesta língua” (tradução minha).

¹⁰ Anthony (1963, p.66) define técnica como “um determinado truque, estratégia ou esquema utilizado para garantir um objetivo imediato na sala de aula” para aplicação de um método.

questiona maneiras de provocar nos professores a descoberta e o respeito às diferenças dos sujeitos.

Segundo Hoffman (2001, p.20),

No processo individual de construção do conhecimento pelo indivíduo, há que se levar em consideração as condições cambiantes do seu meio e da complexidade crescente das relações que estabelece com ele. Há que se considerar, portanto, a investigação e compreensão das diferenças entre os alunos e de suas limitações como uma das mais significativas tarefas docentes e não como entrave ou empecilho à tarefa do professor.

Nessa perspectiva, verificamos que o professor deve se ater as particularidades dos alunos e que a avaliação seja composta por um processo de investigação e compreensão da heterogeneidade presente em sala de aula a fim de retomar questões pertinentes ao grupo.

Procuramos, nesta pesquisa, descrever e analisar a prática pedagógica de um professor, visto que ele é um sujeito inserido em uma comunidade escolar com alunos surdos e ouvintes.

O interesse em elucidar essa temática veio esboçando-se desde o início do meu mestrado, quando fui questionada sobre a atual situação da educação inclusiva, que propõe agrupar, em um mesmo ambiente escolar, um grupo heterogêneo de alunos¹¹. Foi nesse contexto, então, que iniciei as leituras de textos teóricos e de discussões sobre o referido assunto. Assim, observei que, apesar de existir uma vasta literatura que aborda a prática de professores de LI (ALMEIDA FILHO, 2005; VIEIRA ABRAÃO, 1997, 2001; entre outros), na educação inclusiva (BEYER, 2005, 2006; MANTOAN, 2006a, 2006b; entre outros) e na educação para surdos (LACERDA, 1998, 2006; FALCÃO, 2007; FERNANDES, 2008; PEREIRA, M. C. C., 2008; PEREIRA, R. C., 2008; QUADROS, 2006, 2008a, 2008b; entre outros) o número de pesquisadores que abordam o ensino de LI com alunos surdos no Brasil ainda é restrito, sendo encontrado, entre eles, Silva (2005) e Oliveira (2007).

Diante desse novo contexto, procurei em alguns pressupostos teóricos da EI (MITTLER, 2003; MANTOAN, 2006a, 2006b, 2006c; BEYER, 2005, 2006), da teoria sócio-histórica (VYGOTSKY, 2003, 2005) e da educação para surdos (QUADROS, 2008a, 2008b) pontos convergentes e divergentes para investigar a prática pedagógica de um professor de LI em uma escola regular que trabalhasse com alunos surdos. Um dos autores pesquisados, Quadros (2008a), afirma que não existe uma metodologia testada e validada empiricamente para o ensino de LE para surdos no Brasil.

¹¹ Sabemos que toda sala é composta por grupos heterogêneos de alunos, visto que cada indivíduo apresenta suas particularidades. Conforme verificamos, a sala de aula inclusiva apresenta alunos com e sem NEE.

A necessidade de aprofundamento e esclarecimento de questões como EI, formação de professores e alunos com NEE, levaram-me a buscar na Secretaria Estadual de Educação (SEE) dados que pudessem nortear o meu estudo. Verifiquei que o número de alunos com NEE matriculados na rede regular de ensino aumentou significativamente nos últimos anos¹² no estado de Goiás. Dessa forma, iniciei a minha caminhada, buscando revelar os determinantes históricos, linguísticos, sociais e culturais que influenciam a prática pedagógica de um professor de LI, com o intuito de compreender o processo que está sendo implantado na instituição participante dessa pesquisa.

Percorri vários caminhos procurando conhecer a realidade da escola regular que recebe os alunos especiais na rede estadual de educação. Encontrei várias escolas que demonstraram disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. Entretanto, uma delas chamou-me a atenção: a Escola Eureka (nome fictício dado à escola, detalhado no capítulo metodológico), que demonstrou interesse em conhecer a EI, pois o ano de 2008 representava o primeiro contato da instituição com os alunos especiais, três surdos e um com elevado índice de deficiência visual.

Diante dessa realidade, procurei conhecer os professores da instituição e constatei que o professor que ministrava aulas de LI para os surdos foi colocado em uma situação na qual teve de lidar com alunos com NEE em salas de aula regulares e inclusivas, sem ter participado de um processo de capacitação para as exigências e especificidades de um ensino voltado para esta comunidade linguística. Segundo Hoffman (2008), essa é uma situação preocupante, pois existe uma tendência de os gestores brasileiros normatizarem a prática pedagógica sem que os educadores tenham conhecimento das novas regras.

Na próxima etapa, apresento os objetivos e as perguntas de pesquisa do presente estudo.

OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Este trabalho tem como objetivo geral descrever e analisar a prática pedagógica de um professor de LI que trabalha com alunos surdos em uma escola regular/inclusiva da rede pública. Como objetivos específicos, a pesquisa se propõe:

¹² Para mais informações, consulte o anexo C.

- descrever a formação do professor participante na prática pedagógica inclusiva;
- identificar e compreender as concepções do professor sobre a EI e sobre o ensino-aprendizagem de LI;
- analisar as práticas pedagógicas de ensino de LI em uma proposta de sala de aula inclusiva.

Para que isso ocorra, propomos responder as seguintes perguntas:

- a) Como a formação do professor participante da pesquisa interfere na prática pedagógica inclusiva?
- b) Quais são as intuições do professor sobre a EI e sobre o ensino-aprendizagem de LI?
- c) Quais são as práticas pedagógicas adotadas pelo professor e de que forma elas interferem na atuação pedagógica inclusiva?

A partir desta pesquisa, outras poderão ser desenvolvidas, com o intuito de aprimorar a prática pedagógica de LI em uma escola regular/inclusiva. Discorreremos, no próximo item, sobre os pressupostos teóricos que nortearam este estudo.

CAMINHOS QUE NORTEIAM O NOSSO PERCURSSO

Para o desenvolvimento desta pesquisa, nos baseamos em vários autores que promovem discussões sobre a língua e sobre questões relacionadas com a educação inclusiva com alunos surdos. Apresentaremos, a seguir, um panorama dos pressupostos teóricos que nortearam este trabalho.

AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS SURDAS

Ao observarmos o processo de aquisição de línguas para crianças surdas, faz-se necessário que conheçamos o desenvolvimento da linguagem e em que condições esse processo ocorre, ou seja, dentro dos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos,

educacionais, profissionais e holísticos, em que os sujeitos surdos encontram-se inseridos. Para isto, buscamos contribuições nos estudos de Vygotsky (2003, 2005) para nortear o presente trabalho. Vygotsky (2003, 2005) propôs desenvolver um estudo sobre a natureza da gênese e sobre os processos sociais humanos. Dessa maneira, apresentaremos brevemente alguns pontos relevantes os quais serão retomados posteriormente no capítulo dos Fundamentos Teóricos.

Os trabalhos iniciais de Vygotsky tinham como objetivo a elaboração de uma psicologia baseada nos pressupostos marxistas¹³. Em seus estudos, Vygotsky se opôs a duas correntes da época: o behaviorismo¹⁴ e o idealismo¹⁵. Assim, o autor assume o papel de pesquisador sobre a relação entre pensamento, linguagem e suas origens, como podemos observar no excerto a seguir:

O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. (VYGOTSKY, 2005, p.63)

De acordo com essa perspectiva, verificamos que a linguagem é vista como constitutiva do pensamento; assim, a atividade linguística se define pela ação do sujeito sobre e com a língua. Segundo Vygotsky (2005), o ser humano ingressa em uma sociedade através da linguagem, podendo internalizar conhecimentos e estruturar seus pensamentos por meio dela. Os trabalhos de Vygotsky contribuíram muito para as pesquisas realizadas na área da surdez. Em relação às crianças surdas, Vygotsky (1925) chama a atenção para o acesso delas à linguagem, devendo haver a tentativa de dotá-las de diferentes vias de acesso.

Podemos perceber que a interação verbal (não verbal/ visual) do sujeito (surdo ou ouvinte) está intimamente relacionada com a língua a qual assume o papel responsável pela

¹³ Podemos identificar os pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos da obra marxista através das concepções sobre a sociedade, o trabalho humano, o uso dos instrumentos, e a interação dialética entre o homem e a natureza serviram como fundamental às teses de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano profundamente enraizado na cultura e na sociedade. (Citado em “Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação”, REGO, 1994).

¹⁴ Behaviorismo vem da palavra inglesa comportamento (behavior). Os porta-vozes deste movimento, que ergueu-se no início do séc. XX nos EUA, consideravam que o objeto de pesquisa psicológica seriam as reações físicas que podem ser observadas externamente. Sua principal tarefa era estudar o processo de aprendizagem como o de aquisição de novas formas de ações. Os behavioristas não distinguem entre aqueles aspectos que governam o processo de aprendizagem de animais e aqueles que governam o comportamento humano (citado em “Princípios de Educação Social para a Criança Surda”, Vygotsky, 1925).

¹⁵ Segundo Marinho Silva (2001, p.23), o “idealismo tem como metodologia a introspecção e limitava-se a descrever os fenômenos psíquicos sem explicá-los.”

mediação¹⁶ entre interlocutores promovendo comunicação e construção de conhecimentos. Nesse sentido, a linguagem representa a estrutura do pensamento e o seu desenvolvimento aprimora a aquisição de informações, interpretações, inferências e intervenção do meio, de acordo com a subjetividade de cada indivíduo.

Na próxima seção, centralizaremos nossas discussões nos pressupostos teóricos da educação inclusiva (EI) para alunos surdos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS SURDOS

O ato de incluir os alunos com NEE na escola regular vem conquistando o seu espaço no mundo globalizado. Sabemos que esta proposta é de suma importância para a aceitação da diversidade presente na nossa sociedade e que representa valores simbólicos importantes para a sociedade posto que almeja uma igualdade de direitos e de oportunidades educacionais de acordo com a especificidade de cada educando.

De acordo com alguns estudiosos (Beyer, 2005, 2006; Mantoan, 2006a, 2006b, 2006c; Carvalho, 2008), o discurso da EI fundamenta-se no respeito às diferenças¹⁷, à diversidade, à democratização do ensino e à igualdade de oportunidades a todos os alunos com ou sem NEE. Como nos descreve Beyer (2005, p.27),

Assim, educar é confrontar-se com esta diversidade. O professor que transita diariamente entre seus alunos conhece muito bem tal diversidade. Dificilmente aceitaria qualquer premissa de homogeneidade de seus alunos, pois sabe que são diferentes entre si, assim como não há ser humano igual a outro.

Para que isso ocorra, faz-se necessário que a instituição escolar sofra mudanças em sua estrutura física e pedagógica. Assim, cabe aos professores a adoção de uma postura pedagógica revolucionária compromissada com o pensamento crítico dos educandos e que valorize as especificidades e potencialidades de cada aluno seja ele com ou sem NEE, de forma que ele promova uma adaptação curricular, atividades avaliativas e ações pedagógicas de acordo com as particularidades dos educandos.

¹⁶ De acordo com Vygotsky (2005), a expressão “mediação” implica na relação entre o homem, surdo ou ouvinte, com a sociedade em que encontra-se inserido. Este termo será retomado no próximo capítulo.

¹⁷ Carvalho (2008) afirma que o termo “diferença”, quando analisado dentro das relações humanas, é resultado das relações sociais, que se baseiam em valores que, quando desrespeitados, produzem as diferenças.

Dessa forma, faz-se necessário analisarmos como ocorre o processo educacional inclusivo para alunos surdos. Segundo Quadros (2008b, p.34), “[...] a educação de surdos, em uma perspectiva bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança”. Dessa maneira, o professor reconhece a diferença e a potencialidade do educando. Como mencionado anteriormente, um aspecto que nos motivou na realização desta pesquisa foi como esta educação está efetivamente sendo implementada. Isso foi feito por meio da descrição e análise da prática pedagógica de um professor de LI que trabalha com alunos surdos em uma escola regular/inclusiva da rede pública. A seguir, apresentamos, de forma sucinta, alguns aspectos metodológicos utilizados no presente estudo.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, pois, segundo Lüdke e André (1986), este procura explicar um determinado fenômeno através da exploração de uma unidade de estudo, no caso a atuação pedagógica de um professor de LI com alunos surdos. Este estudo aconteceu em uma escola da rede pública estadual em Goiânia, capital do estado de Goiás, localizada na região centro-sul, na primeira série do Ensino Médio.

A coleta e a análise de dados foram norteadas pela perspectiva da pesquisa qualitativa e interpretativista de cunho etnográfico, seguindo os caminhos propostos por Spradley (1980), Erickson (1985) e André (1995). O trabalho etnográfico é um estudo descritivo de uma cultura cujo objetivo principal é buscar entender o modo de vida de um dado grupo social a partir do ponto de vista deste (SPRADLEY, 1980).

Na próxima seção, apresentaremos o percurso realizado durante a investigação e análise do presente estudo.

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Depois de apresentadas as articulações iniciais e os pressupostos teóricos, vejamos os caminhos percorridos durante o presente estudo e como o texto foi produzido, estruturado e construído.

Esta dissertação é composta, além desta introdução, por mais quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a fundamentação teórica que subsidiou a pesquisa, compondo-o em cinco seções. A seção inicial apresenta os princípios da EI de acordo com Beyer (2005, 2006), Mantoan (2006a, 2006b), Mittler (2003), dentre outros. Em seguida, caracterizamos, de forma sucinta, um professor comprometido com os princípios da EI.

Na segunda parte, apresentamos um breve histórico da educação de surdos no mundo e no Brasil. Em seguida, referimos as diferentes abordagens educacionais atinentes aos alunos surdos, seguindo os estudos de Quadros (2008a, 2008b) e Goldfeld (2002). Iniciamos o nosso percurso descrevendo a Oralização e suas particularidades. Logo após, analisamos os principais aspectos da Comunicação Total e do Bilinguismo. De acordo com essa etapa, explicita-se que o surdo conquiste sua própria identidade e seu aprendizado é realizado de acordo com suas potencialidades.

Na terceira etapa, expomos as questões de linguagem e as contribuições de Vygotsky na educação de surdos dentro da sociedade brasileira. Assim, iniciamos esta parte com uma análise da teoria sócio-histórica vygostkyana, relacionando-a com os pressupostos da EI e, especialmente, com os alunos surdos.

A quarta etapa consiste em um estudo sobre as abordagens de aquisição de LE para alunos surdos e, para isso, baseamo-nos nos textos teóricos de Quadros (2008a, 2008b). Segundo a autora, o processo de aquisição de linguagem para surdos é norteado pelos mesmos princípios das abordagens de aquisição das línguas faladas.

Na última etapa, discutiremos sobre a caracterização da aula como acontecimento proposta por Geraldini (2004) a fim de compararmos com os pressupostos da EI e da educação para surdos.

No segundo capítulo, examinamos a metodologia adotada nesta pesquisa a partir das teorias propostas por Spradley (1980), Erickson (1985), Lüdke e André (1986) e André (1995). Esse capítulo é constituído por três partes. Na primeira discutimos a abordagem da pesquisa. Em seguida, descrevemos a escola, a sala de aula e o professor participante. Na terceira parte, descrevemos os instrumentos e os procedimentos usados na coleta de dados.

O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados baseada nas teorias condizentes com este estudo. Esse capítulo é composto por três partes, dispostas da seguinte maneira: a primeira descreve a formação do professor participante da pesquisa; a segunda apresenta, de maneira sucinta, as concepções do professor participante sobre a EI e o ensino e a aprendizagem de LI para alunos surdos; e a terceira etapa analisa como as práticas

pedagógicas adotadas pelo professor interferem na proposta de uma sala de aula inclusiva de LI.

O quarto capítulo é destinado às considerações finais e nele buscamos responder às perguntas que nortearam esta pesquisa. Apresentamos as limitações desta investigação e as sugestões para pesquisas futuras. As referências e os anexos também fazem parte deste trabalho.

CAPÍTULO 1

**COMPREENDENDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELO ENSINO DE LÍNGUA
INGLESA EM UMA SALA DE AULA REGULAR - INCLUSIVA
COM ALUNOS SURDOS**

*Que a força do medo que tenho
Não me impeça de ver o que anseio [...]
Porque metade de mim é o que eu grito
Mas a outra metade é silêncio.
Que as palavras que falo
Não sejam ouvidas como prece e nem repetidas com
fervor
Apenas respeitadas [...]
Porque metade de mim é o que ouço
Mas a outra metade é o que calo.
Oswaldo Montenegro*

Neste capítulo, compreendemos os caminhos percorridos pelo ensino de LI em uma sala de aula regular-inclusiva com alunos surdos, sendo este composto por cinco partes. A primeira aborda as mudanças educacionais que ocorreram no ensino especial, apresentando um panorama histórico (ensino especial, integração e inclusão escolar) e conceitual da educação inclusiva (EI). Iniciamos a segunda parte com a contextualização histórica da educação dos sujeitos surdos no mundo, explicitando os trabalhos de educadores como Leon (Espanha), L'Épée (França), Heinick (Alemanha), Gallaudet (Estados Unidos) e Stoke (Estados Unidos). Em seguida, percorremos a evolução histórica do processo educacional dos alunos surdos no Brasil e contemplamos as abordagens educacionais de alunos surdos - o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. Na terceira parte, apresentamos as questões de linguagem e as contribuições de Vygostky (2003, 2005) para os estudos da educação de surdos. Já a quarta parte consiste em um estudo sobre as abordagens de aquisição de LE para

alunos surdos, baseado nos textos teóricos de Quadros (2008a, 2008b). E, finalizaremos com caracterização da aula como acontecimento proposta por Geraldini (2004).

1.1 MUDANÇAS EDUCACIONAIS DIANTE DA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Nos últimos anos, presenciamos um turbilhão irrefreável de mudanças educacionais: “mudanças nos parâmetros curriculares nacionais, mudanças nas leis de acessibilidade, mudanças na universalização do acesso à escola, mudanças na obrigatoriedade de ensino, mudanças na passagem entre um tipo de escola excludente para inclusiva” (SKLIAR, 2006, p.16).

Diante de tantas mudanças, devemos questionar se estas são cruciais no desenvolvimento intelectual e cognitivo dos aprendizes. Seguindo essa perspectiva de transformações, Mantoan (2006b, p.28) afirma que “Ensinar é marcar um encontro com o outro e a inclusão escolar provoca, basicamente, uma mudança de atitude diante do outro”. É essa mudança de atitude que faz com que o outro conquiste o seu espaço como um cidadão crítico e autônomo.

Com base nos estudos de Mantoan (2006a, 2006b, 2006c), podemos afirmar que a educação dos alunos com NEE passou por mudanças desde o início da sua implantação possuindo três possíveis encaminhamentos escolares:

- a) os dirigidos unicamente ao ensino especial;
- b) os que implicam uma inserção parcial, ou melhor, a integração de alunos em salas de aula de escolas comuns, mas na condição de estarem preparados e aptos a frequentá-las;
- c) os que determinam a inclusão total e incondicional de todos os alunos com deficiência no ensino regular, provocando a transformação das escolas para atender às suas diferenças e às dos demais colegas, sem deficiência. (MANTOAN, 2006b, p. 14)

No primeiro caso, nas escolas especiais, os alunos com NEE são excluídos socialmente da comunidade posto que o seu convívio encontra-se limitado. De acordo com Beyer (2005, p.15), “as escolas especiais foram e são nada mais nada menos do que soluções complementares, as quais oferecem, de forma alternativa, auxílio pedagógico não existente nas escolas regulares”, ou seja, os alunos especiais são/foram recebidos nas escolas especiais como uma medida transitória para o processo educacional desse tipo de alunado.

Já na segunda opção de encaminhamento escolar, denominada de integração social, eles têm que se adaptar para frequentar a escola e esta não é obrigada a alterar a sua estrutura pedagógica e física para recebê-los. Mittler (2003, p.34) ressalta o processo de integração da seguinte maneira:

A integração envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que implica um conceito de “prontidão”¹⁸ para transferir o aluno da escola especial para a escola regular. O aluno deve adaptar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos.

Diante dessa perspectiva, o aluno com NEE precisa ter um atendimento educacional especializado para participar das atividades da escola regular. Assim, ele pode frequentar os diferentes tipos de ensino: especial, regular, sala de recursos, entre outros. Mantoan (2006c, p.18) ressalta esse fato no fragmento a seguir,

O processo de integração ocorre em uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, sala de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

O último encaminhamento caracteriza a escola inclusiva no qual acontece todo um processo de transformação pedagógica e física da escola e da comunidade escolar constituída por alunos, professores, gestores e demais profissionais que ali se encontram. Neste caso, todos aprendem a respeitar as diferenças existentes e democratizam o ensino oferecendo oportunidades a todos, sem distinção de cor, raça, etnia, deficiência.

A presença dos alunos com NEE na escola regular-inclusiva conquista o seu espaço em diversos ambientes escolares. Segundo Mantoan (Ibid), esta proposta caracteriza-se pela aceitação da diversidade cultural e social na sala de aula e representa valores simbólicos importantes para a sociedade, posto que almeja uma igualdade de direitos e de oportunidades educacionais de acordo com a especificidade de cada educando.

Diante desse contexto, faz-se necessário analisarmos alguns significados do termo “diferença”. Segundo Carvalho (2008), ao relacionarmos esse vocábulo com o ser humano, verificamos que ele se caracteriza pela multiplicidade de perspectivas presentes nas práticas sociais e culturais. Sob essa ótica, a concepção de diferença abandona a visão essencialista (a

¹⁸ Grifo do autor do texto.

coisa em si mesma) e adquire uma nova dimensão de cunho fenomenológico, com interpretações pessoais estabelecidas entre os sujeitos e o contexto social. De acordo com essa concepção teórica, a diferença é fruto das relações sociais, que se baseiam em valores que, quando desrespeitados, produzem as diferenças. Assim, ao analisarmos as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, verificamos que esta é percebida pelo que lhes falta e não pela sua potencialidade.

Nesse sentido, é importante a compreensão de alguns princípios que norteiam a EI, visto que este tema tem provocado várias discussões devido à sua complexidade e diversidade de opiniões dos docentes.

Sabemos que a EI tem seu início no reconhecimento das diferenças e na igualdade de direitos promovidos na construção de uma aprendizagem significativa e participativa, e não com a simples inserção dos alunos com NEE na escola regular. Um dos princípios da EI retrata as mudanças que a escola deve sofrer em sua estrutura física e pedagógica. De acordo com Mittler (2003, p. 25), “a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais”. Logo, a escola necessita estar aberta à diversidade cultural e social e proporcionar oportunidades a todos os brasileiros, sem discriminação de cor, raça e deficiência. Entretanto, este “estar aberto” não se limita a integrar o aluno na sala de aula, mas a promover um ensino democrático e significativo¹⁹.

O processo de inclusão escolar foi ampliado a partir da Declaração de Salamanca (1994) que preconiza um processo educacional voltado para todos os aprendizes com ou sem NEE e que seja capaz de atender às necessidades e potencialidades de cada educando em um sistema regular de ensino. Um fator significativo presente na Declaração encontra-se no 17ª alínea do segundo capítulo²⁰ e este aborda o combate de atitudes discriminatórias aos alunos com NEE nas escolas regulares-inclusivas por meio da criação de programas de orientação e capacitação profissional dos docentes e da equipe gestora e administrativa. Para isso, é importante que os profissionais da educação participem ativamente da regulamentação e execução dos programas criados pelos governos federais, estaduais e municipais sobre a EI²¹.

¹⁹ Conforme foi mencionado na introdução deste trabalho, o ensino significativo contribui para que o aprendiz adquira os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento pessoal (BOLZAN, 2002).

²⁰ O 17ª alínea item do segundo capítulo da Declaração de Salamanca diz: “A prática de desmarginalização de crianças portadoras de deficiência deveria ser parte integrante de planos nacionais que objetivem atingir educação para todos.” (Ver anexo A)

²¹ Constituição da República Federativa do Brasil, 1988; Lei n. 10172/2001 – aprova o Plano Nacional de Educação; Lei n. 10436/2002 – dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Ver anexo B); Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás (2008) (Ver anexo C).

Todo esse processo de inclusão representa uma luta para atingir os direitos humanos universais. Mittler (2003, p. 37) afirma que “precisamos ver as necessidades especiais nos contextos mais amplos das desigualdades sociais e da marginalização”, pois somente assim estaremos diminuindo as desigualdades presentes na sociedade. Ou seja, ao desenvolvermos nas escolas brasileiras os princípios que norteiam a EI, estaremos propiciando oportunidades a todos os cidadãos brasileiros sem nenhuma distinção, seja ela física, social ou cultural.

Eizirik (2006, p. 39) ressalta, no entanto, que para obtermos uma EI eficiente e eficaz precisamos adotar uma experiência “revolucionária, fundamentada no enfrentamento de práticas, discursos e valores, compromissada com um pensamento crítico”. Assim, a comunidade escolar deverá adotar práticas pedagógicas que valorizem o perfil de cada aluno, atentando-se para suas particularidades. Desse modo, os professores buscarão na formação continuada um apoio para a aquisição de novos conhecimentos que atendam às suas necessidades para promover um aprendizado expressivo para os alunos com ou sem NEE. Através da construção e reconstrução desse processo de aprendizagem, os professores poderão romper com os paradigmas tradicionais baseados na transmissão de conteúdos descontextualizados e abordar temas relevantes para a realidade educacional de seus alunos.

Mantoan (2006b) aponta algumas mudanças significativas nas propostas educacionais inclusivas. A primeira consiste na

[..] inadequação de métodos e técnicas do ensino tradicional, baseados na transmissão de conhecimentos e na individualização das tarefas de aprendizagem. A abertura das escolas às diferenças tem a ver com uma revolução nos processos de ensino e aprendizagem, pois o que se propõe é o rompimento das fronteiras entre as disciplinas, ou melhor, entre o saber e a realidade; a multiplicidade e integração de saberes e das redes de conhecimento que daí se formam; a transversalidade das áreas curriculares e a autonomia intelectual do aluno, que é o autor do conhecimento. (MANTOAN, 2006 b, p.30)

De acordo com esse conceito tradicional de ensinar, os alunos adquirem respostas homogêneas e são pressionados a acertarem sempre. A autora salienta a necessidade de estimularmos os professores a criarem situações de cooperação, em que os alunos compartilhem seus conhecimentos e produzam um aprendizado significativo. Desse modo, eles assumem a posição de sujeitos ativos no processo de aprendizagem e conquistam a sua autonomia para desenvolver o seu processo educacional dentro e fora da escola.

Em relação à segunda mudança, Mantoan (2006b) relata a falta de preparo das escolas e dos professores para o trabalho com a diversidade. Ela enfatiza a importância do

apoio pedagógico aos professores, a fim de que os problemas que venham a surgir sejam amenizados. Porém, a autora enfatiza que somente o apoio pedagógico não será suficiente para uma mudança expressiva na prática pedagógica do professor. É necessário que ele tenha um comprometimento maior com o processo de inclusão escolar. Com isso, os educadores poderão adotar posturas diferenciadas e procurarão refletir sobre suas práticas pedagógicas, promovendo discussões e questionamentos.

Mantoan (2006c, p.54, 55) afirma ainda que “Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”. Dessa maneira, é necessário que o professor assuma “um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda” (MANTOAN, 2006c, p.55). Ao assumir esta nova postura, o professor promoverá transformações na prática pedagógica, pois ele poderá desenvolver atividades que estimulem o desenvolvimento cognitivo e intelectual de todos os alunos.

Outra mudança apontada por Mantoan (2006a, 2006b) refere-se à adaptação do currículo de acordo com as especificidades dos alunos. A autora demonstra a necessidade de a escola conhecer os seus alunos, com o propósito de elaborar um currículo escolar que reflita o meio social e cultural em que se insere. Para que isso ocorra, é importante que os docentes de todas as disciplinas se articulem a fim de desenvolverem atividades acadêmicas relacionadas com as experiências de vida dos alunos, de seus saberes e fazeres. Dessa forma, eles conseguirão sistematizar os conhecimentos e reestruturar as ações presentes no Projeto Político Pedagógico da instituição.

Mantoan (Ibid) aponta outra importante mudança ao abordar o método avaliativo. Ela sugere que a avaliação seja um processo contínuo no desenvolvimento escolar do aluno que deve analisar as conquistas alcançadas buscando superar as dificuldades. O professor, ao adotar essa atitude de avaliar o aluno de acordo com as suas potencialidades e particularidades, promove a participação ativa deste na construção de seus conhecimentos. Beyer (2005, p.31) corrobora a mesma opinião e ressalta a necessidade de que a avaliação no sistema inclusivo dê

[...] preferência a processos de avaliação que sirvam de retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem, isto é, que informem se o aluno está conseguindo progredir em sua aprendizagem, quais metas tem atingido, quais não, enfim, qual a variabilidade positiva e as adversidades em seu aprender.

Ao assumir essa posição, os aprendizes, com ou sem NEE, são reconhecidos de acordo com o potencial de cada um. Assim, todos são capazes de produzir novos conhecimentos e de promover uma ruptura com a dicotomia “alunos com e sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais” (BEYER, 2006, p. 75). Segundo o autor, não existem dois grupos de alunos e sim crianças e adolescentes que constituem a comunidade escolar e que apresentam características variadas. O referido pesquisador (2005, p. 27) afirma ainda que

[e]ducar é confrontar-se com esta diversidade. O professor que transita diariamente com seus alunos conhece muito bem tal diversidade. Dificilmente aceitaria qualquer premissa de homogeneidade dos seus alunos, pois sabe que são diferentes entre si, assim como não há ser humano igual ao outro.

Esse fato pode ser constatado em qualquer unidade escolar, posto que essa comunidade é formada por um grupo heterogêneo de alunos e todos apresentam características peculiares em sua formação biológica ou comportamental e, até mesmo, em sua experiência de vida, em seus interesses e motivações.

Toda essa discussão sobre a EI avança em todo o território nacional. No entanto, não podemos esquecer que existem outros fatores que influenciam o bom desenvolvimento do aprendizado dos alunos com ou sem NEE. Um desses fatores relaciona-se com a abordagem²² utilizada pelo educador, visto que esta influencia a condução da sua prática pedagógica. É importante que ele compreenda suas atitudes em sala de aula, a fim de criar situações que estimulem o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos. Dessa maneira, “é indispensável que o docente possua conhecimentos que lhe permitam ensinar, na mesma classe, alunos com capacidades diferentes e com níveis diferenciados de conhecimentos prévios” (JESUS; MARTINS; ALMEIDA, 2006, p. 70). São essas capacidades diferentes que caracterizam o aluno, com ou sem NEE, como sujeito. Sujeito esse que, segundo Charlot (2000, p. 33), “é um ser singular que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade”.

Dessa maneira, é necessário que o professor conheça as especificidades e o estilo individual de cada aluno, atentando-se para as variedades de estratégias de ensino. Assim, o professor lhe propiciará o desenvolvimento de um aprendizado significativo, embora alguns aprendizes necessitem de um apoio adicional ou de algumas adaptações curriculares para

²² A abordagem é responsável pela “descrição do como, e na compreensão e explicação do porquê um professor ensina como ensina” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 19).

obterem êxito. Assim, constatamos a importância da equipe de multiprofissionais e de salas de recursos com professores especializados para oferecerem o apoio necessário a estes educandos.

Nesse sentido, é necessário que as práticas pedagógicas do professor sofram algumas mudanças. Dentre elas, Baptista (2006, p. 25) enumera algumas: “a individualização, a defesa de um trabalho inter-transdisciplinar; o planejamento que valoriza as características do aluno e do contexto social, a avaliação que tem o aluno como parâmetro de si mesmo”. Dessa forma, o projeto pedagógico inclusivo busca integrar os alunos, sejam eles especiais ou não, formando uma única comunidade com aprendizes com particularidades específicas.

De acordo com Sasaki (1995, p. 4), os professores comprometidos com a educação inclusiva assumem certas atitudes, tais como:

- Respeita[r] o potencial de cada aluno e aceita[r] todos os estudantes igualmente;
- adota[r] uma abordagem que propicie ajuda na solução de problemas e dificuldades;
- acredita[r] que todos os educandos conseguem desenvolver habilidades básicas;
- estimula[r] os educandos a direcionarem seu aprendizado de modo a aumentar sua autoconfiança, a participar mais plenamente na sociedade, a usar mais o seu poder pessoal e a desafiar a sociedade para a mudança;
- [ser] flexível nos métodos de avaliação pois sabe que os testes, provas e exames provocam medo e ansiedade nos alunos;
- [ser] um bom ouvinte para que os alunos possam falar sobre a realidade da vida que levam;
- adota[r] a abordagem centrada-no-aluno e ajuda[r] os estudantes a desenvolverem habilidades para o uso do poder pessoal no processo de mudança da sociedade.

Ao adotar essas posturas pedagógicas, o professor assume seu papel de mediador de conhecimentos e aprimora sua interação com os alunos, pois aprende a respeitar as especificidades de cada educando, independente de ser este ou não um aluno com NEE. Nessa perspectiva, tanto o docente quanto os discentes com ou sem NEE adquirem conhecimento por meio da relação dialógica²³ estabelecida entre eles. E é nessa troca de experiências que todo aluno é capaz de desenvolver suas habilidades básicas a fim de conquistar sua autonomia.

Segundo Glat, Fontes e Pletsch (2006), a EI apresenta mudanças nos conceitos das práticas pedagógicas realizadas na escola, visando o benefício acadêmico de todos. Tais transformações das práticas tradicionais que analisam as dificuldades dos alunos por seu

²³ Bakhtin (1992a) conceitua o dialogismo em três dimensões: a primeira consiste no modo de funcionamento real da linguagem: todos os enunciados constituem-se a partir dos outros; o segundo conceito afirma que ele é o próprio modo de constituição do enunciado; já o último conceito relaciona-se com a subjetividade a qual é constituída pelo conjunto das relações sociais que o sujeito participa.

suposto ‘déficit’ devem ser em direção a uma prática inovadora que entende as especificidades de cada aluno no processo de aprendizagem, bem como suas possíveis limitações.

Além das dificuldades de adequação e flexibilização dessas práticas, Falcão (2007) aponta igualmente o surgimento de barreiras linguísticas, visto que os alunos especiais (deficientes auditivos, visuais, mentais e outros), “normais” e professores, utilizam diferentes tipos de linguagens (oral, visual, escrita) para se comunicar em sala de aula.

Por esse motivo, vários autores (BEYER, 2005; MANTOAN, 2006a, 2006b, 2006c) chamam a atenção dos educadores para darem continuidade ao seu processo de capacitação profissional. Beyer (2005) sugere o suporte operacional aos professores que consiste

[...] desde os fundamentos conceituais da educação integradora/inclusiva até os aspectos pedagógicos implícitos nesse processo, tais como a metodologia de ensino, os recursos didáticos, as formas de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, sua progressão escolar, as questões de avaliação e da terminalidade escolar, etc. (Ibid., p.57)

Nesse sentido, seria oferecido aos professores um apoio que disponibilizasse a eles toda a estrutura educacional e pedagógica. Mantoan (2006c) complementa tal idéia ressaltando também a importância da formação de grupos de estudos, como demonstrado no fragmento a seguir,

[...] a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas para a discussão e compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e, se possível, de modo interdisciplinar. Os grupos são organizados espontaneamente pelos próprios professores, no horário em que estão na escola. Estas reuniões têm como ponto de partida as necessidades e os interesses comuns de alguns professores de esclarecer situações e aperfeiçoar o modo como trabalham nas salas de aula. (Ibid., p.56)

Nesse sentido, o foco da formação do professor é o aprimoramento da competência de resolver os problemas pedagógicos a fim de estabelecer metas para a construção do conhecimento pelos alunos. Nessa perspectiva, o professor precisa assumir a postura de pesquisador a fim de buscar teorias e práticas que possibilitem a análise de sua atuação pedagógica para reformulá-la quando necessário.

Tendo apresentado os princípios que norteiam a EI, como a utilização de métodos e técnicas pedagógicas que valorizem as especificidades e potencialidades dos alunos e a

aceitação da diversidade no espaço escolar; passamos agora a um breve histórico do processo educacional dos surdos no mundo e no Brasil e a uma compreensão das teorias de aquisição de linguagem de alunos surdos.

1.2. CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA EDUCACIONAL DOS SUJEITOS SURDOS

Atualmente, o número de pesquisas na área da surdez tem aumentado em grandes proporções, principalmente entre linguistas, educadores, psicólogos e fonoaudiólogos. Dessa forma, instalou-se em nós, professores e pesquisadores, um grande interesse em promover discussões que nos possibilitem analisar e compreender esse imenso universo cultural.

Mediante esse contexto, apresentamos uma visão panorâmica sobre a surdez e sobre o processo educacional dos surdos ao longo da evolução histórica da humanidade. Devemos ressaltar que

[...] a pessoa surda é um sujeito eminentemente social e que, como sujeito social, tem em si impressas as diferenças individuais, as influências sociais, educacionais, culturais e históricas que compõem o cotidiano humano. É nesse cotidiano que se dá a educação deste cidadão. (SILVA; NEMBRI, 2008, p.17)

Goldfeld (2002) aborda os processos educacionais atinentes aos surdos, desde a antiguidade até os dias atuais. Ela afirma que, no início, os surdos foram caracterizados de diversas formas: “com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonados ou sacrificados” (Ibid, p.27). Segundo a autora, no século XVI, surgem os primeiros educadores de surdos. Na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) ensinou filhos de nobres surdos a falarem o grego, latim e italiano. Ele construiu uma escola para surdos no Mosteiro de San Salvador em Oña Burgos e desenvolveu uma metodologia baseada na datilologia²⁴, escrita e oralização. Todos os alunos eram crianças surdas filhos de famílias pertencentes à classe nobre. Leon buscou ensiná-los a escrever a língua e desenvolveu um trabalho com língua de sinais. Os estudiosos contemporâneos valorizam o trabalho do monge beneditino desenvolvido no século XVI, posto que muitos não acreditavam na época, na potencialidade dos surdos, pois, neste período, eles eram vistos como seres incapazes e, por isso, marginalizados da sociedade.

²⁴ A datilologia refere-se a representação manual das letras do alfabeto (Goldfeld, 2002).

De acordo com Goldfeld (2002), em 1750, o abade francês Charles M. de L'Épée relacionou-se com os surdos que perambulavam pelas ruas de Paris e, dessa forma, pesquisou sobre os “Sinais Metódicos”²⁵ e aprendeu com eles esses sinais. Dessa maneira, L'Épée é considerado o maior representante da corrente não-oralista. Segundo essa metodologia, “os professores aprendiam os sinais para se comunicarem com os surdos” (SILVA; NEMBRI, 2007, p.19). L'Épée abriu em sua casa uma escola pública para surdos, pois acreditava que todo indivíduo surdo deveria ter acesso à educação independentemente de sua classe social. Segundo L'Épée, a língua de sinais representava a língua natural dos surdos e o instrumento para a comunicação.

Dando continuidade, Goldfeld (2002) acrescenta que, durante esse mesmo período, na Alemanha, Samuel Heinick defendia a ideia que o pensamento só é possível através da oralização do indivíduo. Heinick foi o fundador do Oralismo e de uma metodologia conhecida como “método alemão”. Segundo a autora, no Oralismo o surdo é observado de acordo com a sua deficiência e procura no modelo clínico terapêutico a integração do surdo na sociedade. Para que isso ocorra é necessário que ele aprenda a língua oral e rejeite a língua de sinais. Em 1750, Heinick funda a primeira escola pública baseada no método oral.

Conforme relatado por Goldfeld (Ibid), o século XVIII apresentou um “grande impulso, no sentido quantitativo com o aumento de escolas para surdos, e qualitativo, já que pela língua de sinais os surdos podiam aprender e dominar diversos assuntos e exercer várias profissões” (Ibid, p.29). De acordo com a autora, a partir dessas conquistas, os surdos passaram a ser inseridos e respeitados dentro da sociedade.

Em seu retrospecto, Goldfeld menciona que, em 1815, Gallaudet buscou em estudiosos franceses o referencial teórico para abrir uma escola para surdos nos Estados Unidos. Tal referencial fundamentou a criação de uma língua que os surdos pudessem se expressar e se comunicar. Surgiu, assim, uma nova metodologia que no futuro seria utilizada na abordagem da Comunicação Total.

Alguns anos depois, mais precisamente em 1860, Goldfeld (2002) relata que o método oral avançou em todo o mundo, que vários profissionais valorizaram o aprendizado da língua oral pelos surdos acreditando que a língua de sinais prejudicaria o processo de socialização deles. Em 1880, aconteceu, em Milão, o Congresso Internacional de Educadores de Surdos que teve como objetivo discutir a trajetória da educação de surdos na época.

²⁵ Goldfeld (2002) afirma que esses sinais eram uma combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa.

Durante a discussão feita no congresso, conforme abordado pela autora, a minoria linguística não foi ouvida e, assim, um grupo de ouvintes decidiu que o método oral era o ideal para o processo educacional dos surdos e superior ao método gestual. Desse modo, foi adotada, na época, a abordagem clínico-terapêutico para o ensino de surdos.

O início do século XX foi marcado pelo desuso da língua de sinais em todo o mundo. Segundo Goldfeld (2002, p.31),

A oralização passou a ser o objetivo principal da educação das crianças surdas, e, para que elas pudessem dominar a língua oral, passavam a maior parte de seu tempo recebendo treinamento oral e se dedicando a este aprendizado. O ensino das disciplinas escolares como história, geografia e matemática foram relegados a segundo plano. Com isso, houve uma queda no nível de escolarização dos surdos.

Conforme Goldfeld (Ibid), o processo de ensino-aprendizagem dos surdos era caracterizado pela capacidade do surdo em adquirir a língua oral majoritária de seu país. Assim, ele deixava de adquirir conhecimentos relacionados a outras ciências. Essa abordagem perdurou até a década de 70, ano em que William Stokoe²⁶ comprovou em suas pesquisas e artigos que a língua de sinais americana é uma língua com todas as características das línguas orais. Várias pesquisas foram desenvolvidas a partir desse período com o intuito de analisar as línguas de sinais e suas aplicações práticas na educação dos surdos.

No mesmo período, na Suécia e na Inglaterra, Goldfeld (Ibid) afirma que vários estudos apontaram que a língua de sinais deveria ser utilizada independentemente da língua oral, isto é, não havia a obrigatoriedade do uso concomitante das duas línguas. Surgiu, assim, a abordagem bilíngue²⁷, que a partir das décadas de 80 e 90 conquistaram mais adeptos em todo o mundo. Silva e Nembri (2007, p.25) mencionam que “(A) educação bilíngue parte do pressuposto de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, são capazes de desenvolver uma língua espaço-visual.”

Na próxima seção, apresentaremos esse processo histórico dentro do contexto brasileiro.

²⁶ William Stokoe publicou o artigo “*Sign Language Structure: an outline of the visual communication system of the American Deaf*” no ano de 1970 que constatou a sistematicidade da língua de sinais americana.

²⁷ Todas as abordagens educacionais para surdos: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo; serão retomadas de forma mais detalhada posteriormente.

1.2.1. A educação do surdo: breve histórico no contexto brasileiro

Segundo Goldfeld (2002), a educação de surdos em nosso país teve início em 1855, com a chegada do professor surdo francês Hernet Huet. No ano de 1857, foi fundado o Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), que utilizava a língua de sinais para estabelecer a comunicação. Nessa instituição, a educação era baseada em uma metodologia que buscava atender às especificidades dos educandos para desenvolver a linguagem e o conhecimento. Atualmente, o INES, localizado na cidade do Rio de Janeiro, desenvolve programas de capacitação de docentes (curso de graduação de Bilíngue de Pedagogia, curso de capacitação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental na área da surdez, curso de LIBRAS, dentre outros), publicação de artigos na área da surdez e promove eventos que socializam o conhecimento, além de atender às necessidades dos surdos para aprimorar seus conhecimentos linguísticos e socioculturais.

Goldfeld (2002) relata que o método oral foi estabelecido pelo INES no Brasil em 1911, seguindo a tendência mundial. A língua de sinais conseguiu se manter até o ano de 1957, quando houve sua proibição oficial em sala de aula. De acordo com a abordagem Oralista, a surdez é uma deficiência do indivíduo que deve ser minimizada pela estimulação auditiva.

Seguindo os percursos mundiais da educação para surdos, no final da década de 70, ainda de acordo com Goldfeld (2002), deu-se o início da implantação da abordagem da Comunicação Total com a visita da educadora Ivete Vasconcelos da Universidade Gallaudet, no Estado de Massachussets, nos Estados Unidos. Na década seguinte, o Bilinguismo para a educação de surdos conquista o seu espaço através das pesquisas realizadas pela professora linguista Lucinda Ferreira Brito.

No Brasil, a educação do surdo ainda enfrenta uma série de obstáculos referentes à inclusão, à formação de recursos humanos e à própria escolha da base teórica a ser seguida. Goldfeld (2002) afirma que, atualmente, as três abordagens convivem no território brasileiro. No entanto, é importante ressaltar que existe uma maior tendência pelo uso da abordagem bilíngue.

Em nossas pesquisas para o referencial teórico do trabalho, verificamos a existência de projetos que estão sendo desenvolvidos em alguns estados brasileiros como, por exemplo, Santa Catarina, que já possui um programa de capacitação de professores na Universidade Federal de Santa Catarina. Em Goiás, a Universidade Federal de Goiás realizou

o primeiro vestibular em 2008 para o curso de Letras LIBRAS, aprimorando o ensino de surdos, pois assim haverá mais profissionais capacitados na área da educação de surdos. De acordo com a SEE, existe, em Goiás, um Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez / CAS-Goiás o qual é responsável pela capacitação de professores e pelo atendimento a alunos surdos, oferecendo-lhes apoio no desenvolvimento cognitivo e intelectual.

Para compreendermos o processo educacional dos surdos é necessária uma análise minuciosa das abordagens que norteiam essa área. Nesse sentido, caracterizaremos, nos subitens a seguir, as abordagens que norteiam o processo educacional dos surdos.

1.2.1.1. Abordagem Oralista

Como mencionado anteriormente, a abordagem Oralista almeja integrar o surdo na comunidade de ouvintes por meio de sua oralização e do desuso da língua de sinais. Seu objetivo era integrar o surdo à comunidade, dando-lhe condições para desenvolver a sua fala através da língua oral. Com isso, houve uma revolta entre os surdos, pois a proibição do uso da língua de sinais desvalorizou sua identidade, cultura e educação. Os estudos de alguns pesquisadores como Skliar (1998), Sá (1999), Lacerda (2006), Quadros (2008a, 2008b) relataram que os surdos não apresentavam um considerável desenvolvimento linguístico, cognitivo e afetivo através deste método. Lacerda (1998) pontua inclusive que os surdos não estavam preparados para o convívio social, já que apresentavam sérias dificuldades na comunicação oral e/ou escrita.

Durante o período do predomínio da abordagem Oralista, foram desenvolvidas técnicas que visavam a oralização dos surdos. Com isso, a escola era capaz de trabalhar os aspectos da percepção auditiva e de leitura labial da linguagem falada. Na época, os professores esperavam que as crianças surdas fossem capazes de falar (LACERDA, 1998).

Souza (1998, p. 4) ressalta que:

Para o oralismo, a *linguagem*²⁸ é um código de formas e regras estáveis que tem na *fala*²⁹ precedência histórica e na escrita sua via de manifestação mais importante. Gestos ou sinais, não importa de que natureza fossem, eram e ainda são considerados acessórios, dependentes da fala e/ou inferiores a ela do ponto de vista simbólico. O oralismo defende essencialmente a supremacia da voz, transformando-

²⁸ Grifo da autora do livro.

²⁹ Grifo da autora do livro.

a em nuclear do que consideram ser o tratamento educativo interdisciplinar da pessoa surda.

Quadros (2008a) destaca que a abordagem oralista foi e continua sendo, visto que ainda existem instituições escolares que o utilizam, uma experiência que apresenta baixos resultados para o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, da habilidade comunicativa dos surdos. Assim, a autora questiona se os surdos terão um melhor desenvolvimento no processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita da primeira língua da nação usando esta abordagem.

No Oralismo, os profissionais da educação entendem que é necessário treinar os surdos por meio de repetições e exposição aos modelos, ou seja, imitação e reforço. Dessa forma, o aprendiz é percebido como uma “tábula rasa” e o educador como o condutor do processo de aprendizagem.

Pereira, R. C., (2008) aponta algumas limitações da abordagem Oralista, a saber: exclusão da comunidade dos surdos; processo longo para aquisição da linguagem; não aceitação de códigos manuais; despreparo dos profissionais da educação do ensino regular. Desse modo, o processo de ensino e aprendizagem encontra-se fragilizado, visto que se impõe aos alunos surdos uma adaptação ao mundo dos ouvintes sem uma valorização da sua identidade. As atividades pedagógicas desenvolvidas priorizam a oralidade, como, por exemplo, a aula expositiva.

Devido às tensões, conflitos e opressões que se instauraram na educação de surdos com a abordagem Oralista, surgiu na década de 70 uma abordagem que defendia a utilização de “qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas surdas” (GOLDFELD, 2002, p. 40). Essa abordagem foi denominada Comunicação Total e será analisada a seguir.

1.2.1.2. Abordagem da Comunicação Total

A abordagem da Comunicação Total privilegia a comunicação e a interação social, criando recursos artificiais para promover a comunicação e a educação de surdos.

Goldfeld (2002) afirma que, no Brasil, além da língua de sinais, essa abordagem utiliza códigos visuais³⁰ que auxiliam a comunicação do surdo com a sociedade em geral.

Lacerda (1998) afirma que a Comunicação Total tem como proposta o desenvolvimento de uma comunicação real entre surdos e ouvintes, sejam estes familiares/amigos ou não daqueles. A autora ressalta (idem, p. 75) que “a oralização não é objetivo em si da Comunicação Total, mas uma das áreas trabalhadas para possibilitar a integração social do indivíduo surdo”.

Apesar do avanço que a Comunicação Total trouxe para a comunidade surda, poucos indivíduos surdos alcançaram a autonomia linguística. Eles apresentavam dificuldades em expressar sentimentos e em se comunicar em ambientes fora da escola. Pereira, R. C., (2008, p. 11-12) problematiza algumas limitações do uso dessa abordagem, dentre elas “as dificuldades de compreensão entre surdos e ouvintes; durante a comunicação o ouvinte pode concentrar-se na fala e descuidar dos sinais”. Desse modo, o aprendizado dos surdos encontrava-se limitado e eles apresentavam sérias dificuldades em se comunicar em contextos extraescolares.

Falcão (2007, p. 145) chama a atenção para o fato de que essa abordagem “pode provocar dificuldades de comunicação entre surdos que dominem códigos diferentes de língua de sinais, pois cada um cria o seu sinal ou sua forma de comunicação”. Assim, percebemos que a falta de padronização dificulta a comunicação entre os surdos. No entanto, o uso dessa abordagem trouxe benefícios na educação de surdos, pois ela encoraja a aceitação das pessoas surdas como sujeitos dotados de uma linguagem que pode crescer em resposta às necessidades e particularidades de cada um.

Essa abordagem possibilitou o contato com sinais, o que propiciaria aos surdos a aprendizagem da LIBRAS³¹. Outro aspecto relevante dessa abordagem consiste na abertura para outras reflexões sobre a educação de surdos. A partir dessa abordagem, estudos foram desenvolvidos e a língua de sinais se estruturou para dar início a uma educação bilíngue (LACERDA, 1998).

³⁰ Segundo Goldfeld (2002, p. 102), “esses códigos podem ser uma língua artificial, o português sinalizado, os sinais que representam fonemas (*Cued-speech*), letras (alfabeto manual) ou ainda gestos espontâneos que não caracterizam uma língua”.

³¹ Em 2002, o presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, reconheceu a legitimidade de comunicação e expressão da Língua Brasileira de Sinais através da Lei n. 10436/02 (Ver anexo C).

1.2.1.3. Abordagem Bilíngue para a educação de surdos

Goldfeld (2002) relata que a educação bilíngue para a educação de surdos no Brasil teve início na década de 80, por meio das pesquisas da professora linguista Lucinda Ferreira Brito. Essa abordagem tem como “pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país” (GOLDFELD, 2002, p. 42). Assim, as pessoas surdas têm o direito a serem ensinadas na língua de sinais, visto que esta é considerada uma língua natural que pode ser adquirida espontaneamente, na maioria dos casos, e de forma sistematizada nas escolas.

Lima (2004, p. 37) afirma que:

A educação bilíngue para o surdo despontou no cenário educacional como uma abordagem que visa não somente modificar a escolarização para surdos que era norteadada pelo visível fracasso escolar, mas também para ir de encontro às práticas pedagógicas assumidas em abordagens educacionais anteriores que permearam (e de certa forma ainda permeiam) a educação de surdos (oralismo e comunicação total). Dito de outro modo, como uma “salvadora da pátria” que seja capaz de minorar as dificuldades escolares vivenciadas pelos alunos surdos, sobretudo, na aquisição da língua portuguesa, em sala de aula.

Desse modo, o bilinguismo surge como uma abordagem apropriada para a educação de surdos, visto que esta filosofia prima pela aceitação da LIBRAS como a LM a ser adquirida pelo surdo. Para que isso ocorra, é necessário que as crianças surdas estejam expostas o mais precocemente possível à língua de sinais (LACERDA, 2000).

Nesse sentido, Quadros (2008b) chama a atenção da sociedade para que as crianças surdas desfrutem de encontros com pessoas surdas com o intuito de aprenderem a língua de sinais. No entanto, sabemos que existem muitas resistências sociais, culturais, políticas e econômicas para que esses encontros aconteçam. Com relação aos familiares ouvintes, a autora afirma que

Os pais ouvintes precisam descobrir este mundo essencialmente visual-espacial e conhecer a língua de sinais. As crianças surdas e seus pais ouvintes poderiam compartilhar o bilinguismo: língua portuguesa e língua de sinais brasileira e ir além, descobrindo os vieses das culturas e identidades que se entrecruzam. Possibilitar a aquisição da linguagem das crianças surdas implicará um desenvolvimento mais consistente do seu processo escolar. (Ibid, p.31)

No entanto, Quadros (2008a) afirma que este contexto bilíngue é diferente de outros contextos bilíngues analisados, visto que, na maioria desses contextos, as crianças surdas adquirem a LIBRAS em um ambiente escolar de forma sistematizada. A autora conclama respeito em relação à autonomia das línguas de sinais e ao plano educacional de aprendizes surdos de modo que não afete a experiência psicossocial e linguística deles.

Segundo Quadros (2008a), existem duas formas de bilinguismo na educação de surdos: em uma delas o ensino de LE/L2 acontece de forma concomitante à aquisição de LM e, na outra, o ensino de LE/L2 acontece após a aquisição de LM. A autora acrescenta que, no caso dos surdos, ao enquadrar o processo bilíngue no primeiro caso, a criança surda deve/deveria adquirir a LIBRAS concomitantemente à LM de seu país. Entretanto, observamos que esse processo caminha lentamente no Brasil.

Para que a primeira proposta ocorra, segundo a autora, faz-se necessário que a criança surda tenha contato com outras crianças e com adultos surdos a fim de adquirir a língua de sinais espontaneamente, da mesma maneira que a criança ouvinte adquire a língua majoritária de seu país. Assim como o surdo mantém contato com a comunidade ouvinte, ele será capaz de adquirir algumas características da LM de seu país, sendo esta a L2/LE para ele.

A segunda proposta bilíngue apresenta duas alternativas. Na primeira, o ensino de LM, uma língua oral-auditiva, é realizado somente nas habilidades de leitura e escrita; na outra proposta, o aluno surdo é oralizado além do desenvolvimento da leitura e da escrita (QUADROS, 2008a). Diante desse contexto, o aluno surdo encontra-se inserido na comunidade ouvinte a qual possui uma língua majoritária, no Brasil a LP; logo a aquisição das habilidades de leitura e de escrita lhe possibilitará o relacionamento com as pessoas ouvintes.

Dorziat (2004) discute a necessidade das relações humanas, dos processos de formação de identidade e do estabelecimento de conexão entre os conteúdos escolares e as formas particulares (visuais) de compreensão e de produção de conhecimento. A autora acrescenta a necessidade de inserir os surdos na sala de aula de maneira que professores, intérpretes e alunos surdos e ouvintes se comuniquem efetivamente. Nesse sentido, é importante que, ao ingressar na escola, o aluno surdo compartilhe pelo menos uma língua em comum com o professor. Para que isso ocorra, é preciso que este domine a língua daquele, ou seja, a LIBRAS. No entanto, a maioria dos professores ouvintes não possui tal domínio e contam com a ajuda de intérpretes para auxiliá-los na interação verbal.

Giordani (2006) caracteriza os professores-ouvintes como “estrangeiros” ao se aproximarem da língua de sinais e da cultura visual, visto que eles privilegiam a cultura oral-

auditiva e utilizam a fala como instrumento de comunicação. Dessa maneira, surgem “diferenças no uso da linguagem que tendem a ser e a continuar sendo os maiores focos de preocupação” (Ibid, p.79). A autora ainda questiona a imposição nas abordagens de aprender utilizadas nas escolas baseadas na cultural oral e acrescenta que

Nos últimos anos, a partir de tensionamentos da comunidade surda, de apontamentos das pesquisas em educação e de atitudes de alguns gestores públicos, escolas de educação de surdos começaram a exigir de seus quadros de professores conhecimento em língua de sinais. No entanto, esta aprendizagem ainda é muito tímida. (Ibid. p.79)

Conforme Giordani (2006) afirma que essa exigência da equipe gestora é relevante, mas a escola precisa promover um ensino da língua de sinais para toda a comunidade escolar, porém esse processo caminha lentamente. Segundo a autora, ao amenizar esses focos de preocupação estaremos oportunizando um ensino de LP significativo, o que possibilitará ao aluno uma melhor compreensão de outras disciplinas.

Giordani (2006) acrescenta que, pelo fato de o professor de LI desconhecer a língua de sinais, o ensino desse idioma encontra-se desligado da realidade educacional dos surdos e centra-se na oralidade. Desconsidera-se o conhecimento linguístico dos alunos, ou seja, a LIBRAS. Nesse sentido, o professor despreza o conhecimento prévio que os alunos possuem na LI e valoriza um ensino baseado em vocábulos isolados e em técnicas de memorizar regras gramaticais. No entanto, a autora ressalta que esse tipo de aprendizado pouco contribui para um aprendizado significativo. Ela defende o fato da LIBRAS e da língua escrita serem partes constitutivas da linguagem e como tal encontram-se inseridas em uma sociedade, observe a fala da autora:

Assim como a língua de sinais, a língua escrita é parte da linguagem, e como tal, o uso desta língua não é fruto de uma decisão individual, e sim é o resultado de uma determinação social, dada em uma comunidade. (GIORDANI, 2006, p.83)

Diante desses fatos, faz-se necessário que o professor de LI estabeleça um intercâmbio linguístico com o surdo, a fim de que haja uma relação entre a construção da aprendizagem de LI e a língua de sinais. Dessa maneira, o ensino de leitura e escrita de LI caracterizar-se-á como uma “prática cotidiana de estabelecer pontes entre o texto escrito e a língua de sinais, mediante a tradução” (BOTELHO, 2002 apud SILVA, 2005, p. 64) de diversos textos, que possibilitarão aos alunos uma reflexão sobre seu uso social e pessoal.

No entanto, como apontado por Fabrício (2006, p. 49), todo processo de

reconstrução de conhecimentos consagrados implica persistências e descontinuidades, pois, ao longo da nossa história, quebra de moldes e derretimento de grilhões tendem a coexistir com cânones, às vezes revestidos de outras roupagens, configurando um território multifacetado no qual convivem múltiplas vozes.

De acordo com os estudos de Quadros (2008), Silva e Nembri (2008), o aluno surdo assume a posição de um sujeito cultural produtor e produto de subjetividades, a qual lhe possibilita articulações com outros discursos. Assim, ele realmente demonstra que está inserido em uma comunidade.

Na próxima seção, apresentamos algumas questões de linguagem e as contribuições dos estudos de Vygotsky para a educação de surdos.

1.3. QUESTÕES DE LINGUAGEM E AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DE VYGOSTKY PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Feitas as considerações que regem o processo educacional inclusivo e o histórico do ensino de surdos, iniciaremos esta etapa situando o aprendiz surdo na sociedade, posto que ele é um sujeito eminentemente social e, como tal, carrega consigo suas diferenças individuais e sofre influências sociais, educacionais, culturais e históricas em sua formação enquanto cidadão. Em todas essas situações o homem, surdo ou ouvinte, utiliza a linguagem para formar os seus pensamentos e emoções. É através da linguagem que o surdo conquista a sua autonomia e interage com outros indivíduos, surdos ou ouvintes.

Verificamos, no entanto, que esse processo de inclusão dos surdos na sociedade caminha lentamente quando analisamos a linguagem utilizada entre surdos e ouvintes, visto que eles utilizam línguas diferentes para se comunicar. Falcão (2007) constata que os surdos, que adquiriram a LIBRAS, utilizam-na, língua visuoespacial, como primeira língua, enquanto os ouvintes usam como primeira língua, a LP, língua oral-auditiva. Entretanto, o autor salienta que essas línguas não constituem uma oposição, mas possuem canais diferentes para a transmissão e a recepção da linguagem.

1.3.1. O sociointeracionismo vygotskyano

A teoria sociocultural ou abordagem sociointeracionista originou-se com as pesquisas do psicólogo russo Lev Semynovytych Vygostky que buscou o entendimento dos processos psicológicos e soube desenvolver práticas interdisciplinares que correlacionava vários ramos do conhecimento, tais como Antropologia, a Linguística, a Literatura, a Filosofia, entre outras. Uma das suas principais ideias difundidas na contemporaneidade refere-se a indissociabilidade entre as pessoas e seus contextos históricos, políticos e culturais. Nesse sentido, a abordagem sociointeracionista valoriza as relações dinâmicas entre os sujeitos e o mundo no qual se encontram inseridos.

Os estudos de Vygotsky possuem como principal objetivo desvendar a gênese das chamadas funções psicológicas superiores as quais são desenvolvidas unicamente pelos seres humanos. Podemos citar como exemplos as habilidades de planejamento, memorização consciente e voluntária, pensamentos abstratos e imaginários; sendo que todos estes podem estar relacionados com as ações do indivíduo a fim de torná-lo independente do tempo e do espaço em que se encontra inserido. Segundo o autor, todas essas funções não são inatas ao ser humano e podem ser originadas através das inúmeras relações sociais que ocorrem entre os homens durante a internalização da sua cultura.

Nesse sentido, Vygotsky (2003) considera que as atitudes humanas são resultados de suas interações dialéticas com seu meio sociocultural, pois, à medida que o homem transforma o ambiente em que se encontra inserido, ele é capaz de provocar mudanças em si mesmo. Assim, verificamos que o desenvolvimento cognitivo e intelectual do ser humano encontra-se relacionado com o seu contexto cultural e social. Dessa forma, podemos constatar que a criança, ao nascer, não se caracteriza como um ser pronto e acabado; ela constrói a sua estrutura psicológica e social no momento em que acontecem os eventos históricos, sociais e culturais na comunidade em que ela encontra-se inserida. Logo, percebemos que a identidade da criança só se concretiza diante da sua relação com o “outro”, ou seja, com os membros de sua comunidade com os quais ela poderá compartilhar conhecimentos que foram adquiridos durante a história daquela sociedade.

Ao adotar esse posicionamento, Vygotsky (2003) afirma que o desenvolvimento das funções intelectuais superiores dependem diretamente dos instrumentos

mediadores os quais são responsáveis pela criação e recriação do sujeito em formação. Desse modo, o ser humano é capaz de construir um elemento mediador para que consiga realizar certas atividades e também de aprimorá-lo com o intuito de usá-lo em diversas situações. Seguindo essa perspectiva, Vygotsky (2003) distingue dois elementos responsáveis pela mediação entre o homem e o ambiente em que ele encontra-se inserido: os instrumentos e os signos. Sendo que o primeiro é responsável pela posição da condução que influencia o posicionamento humano sobre o objeto o que causa mudanças externas ao indivíduo. Já o segundo regula as ações psíquicas das pessoas. Dessa maneira, eles são utilizados para que o homem expresse opiniões, eventos e situações diante de uma determinada situação. Assim, podemos constatar que os instrumentos são direcionados para a realização do trabalho humano, enquanto que os signos têm a função de mediadores entre o pensamento do homem e suas obras.

Diante dessa percepção de mediação, Vygotsky (2003) atribui duas funções básicas para a linguagem: a primeira refere-se à capacidade do homem de se comunicar com seus semelhantes; a segunda concebe o pensamento generalizante da linguagem. Essa última é a responsável pela transformação da linguagem em um instrumento de pensamento, ou seja, a linguagem contribui com os conceitos e as formas de organização do real, que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Vygotsky (2003) considera um marco na vida humana quando este conquista a linguagem. Para ele,

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (Ibid, p.38)

Dessa maneira, a linguagem é responsável pela expressão do pensamento da criança e pelo modo como organiza esse pensamento. Dessa maneira, a linguagem permite o seu usuário a ter reflexões abstratas e, também, assegura o intercâmbio social entre os integrantes de determinada comunidade através dos processos comunicativos e das ações de adquirir novos conhecimentos. Assim, verificamos que o modelo sócio-interacionista contempla a conquista da autonomia do indivíduo e o compromisso da inserção deste na sociedade através de um comportamento humanístico e representativo.

Para que a criança conquiste a sua autonomia, faz-se necessário que ela aprenda os princípios que regem a sua comunidade. Vygotsky (2003) afirma que a ação de aprender

está presente em todos os momentos da vida de um ser humano e que esse processo é construído historicamente e sempre é acrescentado algo novo. Nessa perspectiva, a criança ao internalizar a linguagem assume uma postura diferenciada, passando a usar as funções cognitivas e comunicativas de forma racional.

A partir desse posicionamento da criança, Vygotsky (2003) identifica dois níveis de desenvolvimento: o primeiro, o real ou efetivo, “é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*³²” (Ibid. p.111), ou seja, refere-se ao conhecimento já adquirido pela criança ; enquanto que o segundo nível de desenvolvimento, o potencial, é exemplificado por Vygotsky da seguinte maneira,

Por outro lado, se a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado, ou se o professor inicia a solução e a criança a completa, ou, ainda, se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças – em resumo, se por pouco a criança não é capaz de resolver o problema sozinha - a solução não é vista como um indicativo de seu desenvolvimento mental. Esta “verdade” pertencia ao senso comum e era por ele reforçada. Por mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros, poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue realizar sozinha. (Ibid. p.111)

Assim, poderemos inferir o significado do nível de desenvolvimento potencial posto que ele encontra-se relacionado com o que a criança é capaz de fazer com a colaboração de outras pessoas (no caso do contexto escolar, o professor).

Segundo o autor, a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento potencial e o real. Nas palavras do próprio autor,

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Ibid. p.112)

Nesse sentido, a ZDP define aquele conhecimento que não amadureceu, porém se encontra em processo de maturação. A ZDP é um construto que tem assistido os educadores em seu entendimento sobre as dimensões do processo de ensino-aprendizagem que acontecem diariamente em diversas salas de aula.

³² Grifo do autor.

A partir desse conceito, verificamos que, durante o processo da ZDP, o aluno tem a oportunidade de exercer certas ações que só poderiam ser realizadas com a intervenção de outras pessoas, mas que são internalizadas e torna-se parte de seu desenvolvimento cognitivo.

Diante do exposto, Vygotsky (2003) concebe a mente humana como algo constituído por uma atividade psicológica e outra histórica, pois, sua criação está relacionada com a internalização de atividades socioculturais e históricas. No tópico a seguir, apresentaremos o pensamento vygotskyano sobre a educação de surdos.

1.3.1.1. Educação social para a criança surda segundo os pressupostos vygotskyanos

Vygotsky contribui(u) muito para as pesquisas realizadas na área da surdez, como mencionado na parte introdutória do trabalho. Segundo o autor, a criança surda é o sujeito que maior sofre danos em seu processo de socialização, pois a ausência do sistema auditivo atinge exatamente a função que a diferencia: a linguagem e sua interação com outros indivíduos.

Em seu trabalho “*Princípios de educação social para a criança surda*”, Vygotsky (1925, p.3) ressalta que os problemas da surdez são provenientes das questões socioculturais, pois “[...] a deficiência física significa um descarrilamento social, então, pedagogicamente falando, educar esta criança significa trazê-la de volta para o curso correto da vida do mesmo modo que um organismo desarticulado ou prejudicado é reestabelecido.”

Em outra obra, “*Fundamentos da defectologia*”, Vygotsky (1989), faz as mesmas considerações sobre os problemas educacionais da criança surda, ou seja, estes são decorrentes das questões socioculturais e afirma que a educação deve ter como meta a minimização destes danos.

É totalmente evidente que toda gravidade e todas as limitações criadas pela deficiência não têm sua origem na deficiência por si mesma, mas sim nas consequências, nas complicações secundárias provocadas por esta deficiência. A surdez por si mesma poderia não ser um obstáculo tão penoso para o desenvolvimento intelectual da criança surda, mas a mudez provocada pela surdez, a falta de linguagem é um obstáculo muito grande nesta via. Por isso, é na linguagem como núcleo do problema onde se encontram todas as particularidades do desenvolvimento da criança surda. (VYGOTSKY, 1989)

Nesse sentido, percebemos que a deficiência é um conceito formado na sociedade dentro do aspecto cultural e que as crianças surdas que nunca tiveram contato com a língua oral anteriormente, não se percebem como pessoas deficientes. Para elas, esta é a situação que elas conhecem.

Diante desse contexto, Vygotsky (1925, 1989) inicia um questionamento sobre os métodos de ensino de língua oral para as crianças surdas. Assim, o autor apresenta uma pesquisa de campo em que os participantes são crianças surdas na idade pré-escolar. Segundo Vygotsky (1925) os primeiros indícios da instrução falada são: o balbúcio da criança, a mímica natural e os gestos; sendo estes os elementos formadores do desenvolvimento das habilidades verbais. Logo, a interação social representa um elemento global na vida da criança.

No entanto, esses instintos naturais desaparecem em um curto intervalo de tempo em crianças surdas. Em seguida, elas desenvolvem um período de interação não-verbal em que o discurso e a consciência percorrem caminhos diferentes no processo de desenvolvimento cognitivo. Durante esta etapa, Vygotsky (1925, p.4) afirma que

Qualquer interesse ativo na fala tem sido destruído, e somente com a ajuda de medidas artificiais, e rigor excepcional, algumas vezes já aplicados com crueldade à consciência da criança, ela terá êxito na aprendizagem do discurso. Mas todos nós bem sabemos como isso ocorre sem esperança na prática educacional, para confiar somente nos esforços conscientes de uma criança quando elas correm contra seus princípios de interesses e hábitos.

Com essas considerações, Vygotsky (1925) demonstra a sua incredibilidade sobre a abordagem Oralista em relação ao processo educacional de surdos. Desse modo, o autor propôs uma reestruturação dessa abordagem:

Se esperássemos a criança aprender a pronunciar corretamente cada som e só depois lhe ensinássemos a juntar os sons em sílaba, as sílabas em palavras, se fôssemos dos elementos da linguagem a sua síntese, nunca chegaríamos à linguagem viva e verdadeira da criança. Na realidade acontece o caminho inverso, que é o natural, das formas íntegras da atividade articulatória ao domínio dos elementos de linguagem e de suas combinações. Tanto no desenvolvimento filogenético quanto no ontogenético, a frase antecede a palavra; a palavra, a sílaba; a sílaba, o som. Uma frase isolada é quase uma abstração, a linguagem surge inteira, maior que a oração. Por isso dá-se à criança a linguagem com sentido, indispensável para a sua vida, isto é, a linguagem lógica e não a articulação. (VYGOTSKY, 1989, p.92)

De acordo com os pensamentos vygotksyanos, a criança surda deve adquirir a linguagem seguindo os mesmos parâmetros da criança ouvinte. O autor valoriza a educação

infantil (pré-escolar) como um meio social ideal para a estimulação da linguagem da criança surda e da sua inserção na comunidade.

É, também, durante este período que acontece a interação não-verbal a qual Vygotsky (1925) chama a atenção para a leitura labial, processo este que poderá auxiliar a criança surda no desenvolvimento das suas atividades mentais através da oralização e da leitura labial. Ele ressalta ainda que a leitura labial associa-se com a leitura de letras impressas e escritas e os sons são trabalhados como parte de todo o sistema lingüístico, palavras, frases e textos, como pode ser observado no excerto a seguir,

Gradualmente, dependendo da leitura de certas palavras, frases e movimentação dos lábios, a compreensão da criança é fortalecida apenas como é sua pronúncia interna. Ela não é capaz de pronunciar oralmente, mas já fala mentalmente. [...] Deste modo a fala natural ocorre imediatamente em toda a diversidade de suas funções. (VYGOTSKY, 1925, p.5)

A partir de outros estudos realizados posteriormente, Vygotsky (1925, 1989) reconhece que o surdo oralizado adquiriu uma fala significativa mecanizada, ou seja, ele não era capaz de compreender os textos produzidos por ele e proferidos por outros interlocutores. Com essas ponderações, o autor analisou o uso das mímicas em crianças surdas e constatou que estas auxiliavam no desenvolvimento cognitivo e no aprendizado delas.

A luta da linguagem oral contra a mímica, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, como regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque precisamente a mímica, desde o ponto de vista psicológico, seja a linguagem verdadeira do surdo, nem porque a mímica seja mais fácil, como dizem muitos pedagogos, mas sim porque a mímica é uma linguagem verdadeira em toda a riqueza de sua importância funcional e a pronúncia oral das palavras, formadas artificialmente, está desprovida da riqueza vital e é só uma cópia sem vida da linguagem viva. (VYGOTSKY, 1989, p.190)

Assim, ele ressalta a importância do uso da mímica no processo de comunicação da criança surda e comprova que “o problema central, mas específico, do ensino do surdo é ao mesmo tempo uma preocupação da educação social global e somente como tal ela pode ser resolvida” (VYGOTSKY, 1925, p.8)

De acordo com o autor, ao ampliar as possibilidades comunicativas através do uso das mímicas, a comunicação dos surdos estaria se aprimorando e, em decorrência desse fato, eles seriam inseridos na comunidade. Após termos apresentado uma síntese acerca os

estudos de Vygotsky (1925, 1989), discorreremos sobre o processo de aquisição de LE/L2 para alunos surdos.

1.4. AQUISIÇÃO DE LE PARA ALUNOS SURDOS

Ao observarmos o processo de aquisição de LE por alunos surdos, é importante que conheçamos o desenvolvimento da linguagem e em que condições esse processo ocorre, ou seja, dentro dos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, educacionais, profissionais e holísticos, em que os sujeitos surdos e ouvintes encontram-se inseridos.

De acordo com Quadros (2008a), os conhecimentos sobre o processo de aquisição de L2 para ouvintes não podem ser enquadrados diretamente para o ensino de L2 ou de LE para surdos, visto que estes apresentam uma modalidade diferente de aquisição de linguagem (visuoespacial). Entretanto, são esses conhecimentos que norteiam o caminho a ser seguido no processo de aquisição de LE para os surdos. Por esse motivo, analisaremos os dados do presente estudo dentro da perspectiva sociointeracionista.

Os sociointeracionistas embasam seus estudos em Vygostky (2003), que considera um marco na vida humana quando este conquista a linguagem,

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (p.38)

Dessa maneira, a linguagem é responsável pela expressão do pensamento da criança surda ou ouvinte e pelo modo como organiza esse pensamento. Assim, verificamos que o modelo sócio-interacionista contempla a conquista da autonomia do indivíduo surdo e o compromisso da inserção deste na sociedade através de um comportamento humanístico e representativo como já mencionado. Desse modo, o conhecimento será transmitido a cada aprendiz, seja ele surdo ou ouvinte, de acordo com as suas especificidades e também será reconhecido “a existência de limites e de possibilidades de superação através de atitudes colaborativas e humanizadas” (FALCÃO, 2007, p. 142).

Segundo Quadros (2008a), as pesquisas desenvolvidas sobre o processo de aquisição de linguagem para os surdos são norteadas pelos estudos das abordagens de aquisição das línguas faladas. Com esse argumento, a autora aponta três tipos de aquisição de L2/LE para alunos surdos: a primeira consiste na aquisição simultânea da LM e da L2/LE; na segunda o aprendiz adquire espontaneamente a L2/LE, mas não simultaneamente; e a última envolve um processo de aprendizagem da L2/LE de forma sistemática.

Ao analisar a aquisição de L2/LE por alunos surdos, a autora afirma que, devido à condição física da pessoa surda, somente o processo de ensino da L2/LE sistematizado pode ser aplicado, visto que os surdos adquirem a LP e a LI em um ambiente escolar baseado em um currículo escolar nacional; ou seja, Quadros (2008a) desconsidera os dois primeiros processos de aquisição de L2/LE - formas simultânea e espontânea - por alunos surdos. Nessa perspectiva, a LIBRAS deveria ser adquirida pelos surdos brasileiros naturalmente, enquanto que a LP e a LI são LE e, para que os surdos as adquiram, é necessário um estudo sistemático. No entanto, a realidade brasileira é outra, e muitos surdos desconhecem a LIBRAS e quando eles a adquirem é um processo sistematizado.

Para completar a discussão, Quadros (2008a) apresenta as questões internas e externas relacionadas ao processo de aprendizagem de L2 para surdos. Segundo a autora, os fatores internos relacionam-se com a capacidade para a linguagem, a sequência natural e o período sensível. Já com relação às questões externas, a autora reconhece o ambiente, a interação (*input*, *output* e *feedback*), a idade, o interesse/motivação, a prática social, as estratégias e os estilos de aprendizado, assim como os fatores afetivos.

Por esse motivo, é importante caracterizarmos três aspectos do contexto linguístico, nos quais ocorre o processo de aquisição de LI: o *input* (a recepção), o *output* (a produção) e o *feedback*. Quadros (2008a, p.86) define esses aspectos da seguinte maneira,

O *input* é a linguagem oferecida para o estudante por falantes nativos (ou por outros estudantes); os aprendizes de L2 usam o *input* para formar hipóteses sobre a linguagem. O *output* é a linguagem falada pelos próprios alunos, através da própria produção, os alunos podem testar suas hipóteses. E o *feedback* é a reação oferecida na conversação diante da produção do aluno; o *feedback* ajuda os alunos a avaliarem suas hipóteses. A otimização da interação envolve qualidade e quantidade do *input*, do *output* e do *feedback*.

Percebemos que o papel do *input* é algo inquestionável para ativar o desenvolvimento da língua para o aprendiz, surdo ou ouvinte. Quando analisamos os alunos surdos, ressaltamos a importância de o professor explorar o *input* visual qualitativamente com

os alunos surdos, atentando-se ao tempo necessário de exposição, a fim de que a aquisição da língua alvo ocorra adequadamente (QUADROS, 2008a).

Segundo Silva e Nembri (2008, p.27), “Os princípios universais indicam que o ensino de línguas deve oferecer a oportunidade ao aluno de estar em contato com a língua para desenvolvê-la de forma natural (oferecer o *input*).” A proposta é que o professor ofereça um contato intenso com a escrita da L2 ou LE. O *output* é a linguagem produzida (oral ou escrita) pelos próprios alunos. Já o *feedback* é uma reação oferecida aos aprendizes, surdos ou ouvintes, durante as suas produções.

Para Quadros (2008a), o modo como o *input* é fornecido ao aluno surdo é relevante, pois se o professor valorizar as atividades “orais” dentro de sala de aula poderá contribuir para a segregação desse aluno surdo. Para que isso não ocorra, faz-se necessário que o educador desenvolva práticas pedagógicas que permitam a participação de todos os alunos, surdos ou não. Nesse sentido, a autora retrata a importância de atividades que estimulem a leitura. A partir da leitura de textos diversos eles serão capazes de compreender alguns aspectos gramaticais, lexicais e semânticos da L2/LE para depois se expressarem através da escrita (*output*), seja na LI ou na LP. Porém, sabemos que devido às diferenças linguísticas entre a LIBRAS, a LI e a LP, os alunos poderão apresentar dificuldades na produção de textos (QUADROS, 2008a).

Diante desse contexto de aquisição de L2/LE, é necessário percebermos que a prática pedagógica para alunos surdos não é linear e unidirecional. Nesse sentido, verificamos que esta se encontra inserida em um contexto social e que sua compreensão está relacionada com o ser e o fazer do professor. Desse modo, faz-se necessário retomarmos o conceito de aula como acontecimento - conceito esse proposto por Geraldi (2004) - para compreendermos as atitudes pedagógicas de professores de L2/LE para alunos surdos. Tal conceito é abordado no sub-item a seguir.

1.5. A AULA DE LI COMO ACONTECIMENTO³³ EM UMA SALA DE AULA INCLUSIVA

Geraldi (2004) propõe a ideia de aula como acontecimento, em que o aluno assume um papel ativo e reflexivo na construção de seu conhecimento, ou seja, ocupa a posição de sujeito da sua história e o professor assume o papel de mediador de conhecimentos. Assim, o aprendizado é construído a partir de uma prática social que valoriza as especificidades dos alunos e do professor. O autor (idem, p. 20) afirma que o ensino é visto como uma “produção de conhecimentos, que podem resultar também de novas articulações entre conhecimentos disponíveis”.

Ao relacionarmos a aula como acontecimento com os pressupostos da EI, observamos alguns pontos convergentes, como a valorização dos educandos de acordo com as suas potencialidades e particularidades. Dessa forma, questionamos: como o professor de LI pode fazer de sua aula um acontecimento, de acordo com os princípios apontados por Geraldi (2004), para o seu aluno com NEE?

Para que isso ocorra, o professor precisa estar comprometido com os pressupostos da educação inclusiva. Beyer (2005) aponta alguns destes princípios, dentre eles o Princípio da Aprendizagem Diferenciada, o Princípio da Avaliação Individual e o Princípio da Livre Escolha. O primeiro aborda a necessidade de o professor desenvolver diferentes atividades pedagógicas, já que cada aluno aprende de acordo com o seu tempo e modo. Em outras palavras, cada aluno necessita de um tempo e de um modo de ensino para internalizar as atividades desenvolvidas em sala de aula e utilizá-las em um ambiente extraclasse. Assim, o professor precisa conhecer as características peculiares de seus alunos para promover diferentes situações de aprendizagem. Dessa maneira, ele será capaz de direcionar o segundo princípio, que prima por uma avaliação que respeite a individualidade de cada aluno de acordo com as suas particularidades, podendo ou não retomar algum ponto que julgar necessário. O último relaciona-se com a importância de pais e educadores se envolverem no processo de inclusão, respeitando as características dos alunos com e sem NEE a fim de desenvolverem estratégias educacionais que permitam o desenvolvimento do aluno. Se relacionarmos este princípio com o conceito vygotlskyano de ZDP, verificamos que o papel do pai ou do professor é de promover situações que transformem o desenvolvimento potencial do aluno em real, assim ele conquistará a sua autonomia.

³³ Termo cunhado por Geraldi (2004) em uma palestra proferida na Semana da Prática Pedagógica, na Universidade de Aveiro, em Portugal.

O primeiro pressuposto pode ser percebido em Geraldi (2004) quando este considera o aluno como um sujeito detentor de um conhecimento e o fato de que cabe ao professor identificar as experiências de vida de seus alunos, a fim de torná-las o início da construção do conhecimento. Ao relacionarmos este pressuposto ao ensino de LI, podemos observar que o professor promoverá a aula como acontecimento ao “eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado” (ibid., p. 21). Dessa forma, ele será capaz de desenvolver as habilidades comunicativas da LI de acordo com a realidade dos alunos.

Ao relacionarmos o Princípio da Avaliação Individual proposto por Beyer (2005) com os posicionamentos de Geraldi (2004), observamos que ambos compactuam da mesma ideia, ou seja, eles compreendem que o processo avaliativo deve respeitar as particularidades de cada aluno e que devem ser desenvolvidas atividades avaliativas de acordo com as suas especificidades e potencialidades.

Já o último princípio destaca a relevância de o professor e o pai de cada aluno com ou sem NEE valorizar os seus interesses e os seus conhecimentos o que corrobora com o posicionamento de Geraldi (2004) ao propor a aula como acontecimento. Segundo o autor, a aula deve ser planejada a partir da realidade do grupo de alunos que encontram-se inseridos na sala de aula.

Quadros (2008a) também ressalta a importância de o professor despertar nos alunos surdos o interesse pelo aprendizado da LE por meio do uso de práticas pedagógicas significativas para a vida do aprendiz. A autora afirma que “o prazer e a satisfação servirão para despertar o significado do aluno” (ibid., p. 99).

Contudo, essa prática pedagógica distancia-se da realidade educacional dos surdos. Segundo Falcão (2007, p. 34),

A lógica educacional das pessoas surdas tem sido apresentada no modelo behaviorista cuja repetição e treino eliminam a construção cognitiva do aluno e esta filosofia educacional não corresponde à contemporaneidade, embora ambos, tanto os alunos surdos como os ouvintes, [...], estejam sujeitos a essa lógica aristocrática.

O autor acrescenta que o ensino deve ser contextualizado com valores culturais e saberes sociais para atender às especificidades dos alunos enquanto sujeitos construtores de seus conhecimentos. Dessa maneira, Falcão (2007) corrobora com os princípios da aula como acontecimento propostos por Geraldi (2004) e com a teoria sócio-histórica de Vygotsky (2003, 2005), visto que

O surdo é um ser humano histórico, afetivo, social, cultural, ético e estético que atende a um modelo educacional comum, é potencialmente reflexivo e construtor de conhecimentos, apresenta possibilidades de aprendizagem, envolvimento político, econômico cujas habilidades se expressam em todas as manifestações artísticas e culturais, capaz de atender a diversas competências profissionais. (FALCÃO, 2007, p.64)

Após ter apresentado a fundamentação teórica propulsora deste trabalho, discorreremos, no próximo capítulo, sobre os aspectos metodológicos abordados na presente pesquisa.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

*Tijolo
areia
andaime
água
tijolo
O canto dos homens trabalhando
mais perto do céu
cada vez mais perto
mais
- a torre.*

Carlos Drummond de Andrade, 1995

A presente pesquisa configura-se na proposta da abordagem qualitativa, pois busca compreender socialmente o sujeito participante do estudo através da observação deste em seu contexto natural, o que possibilita uma melhor interpretação dos dados (SELIGER e SHOHAMY, 1990, p. 118). A pesquisa leva em consideração o ponto de vista êmico, ou seja, “refere-se a regras, a conceitos, a crenças e a significados dos povos em seu próprio grupo” (WIELEWICKI, 2001).

Outro fator que caracteriza este estudo dentro da perspectiva qualitativa consiste na sua fonte direta de dados, o que supõe um contato direto e prolongado do pesquisador com o sujeito participante, o ambiente e a situação da pesquisa.

Nessa perspectiva, o presente capítulo tem por objetivo descrever as etapas percorridas durante a realização deste estudo e está dividido em três partes. Na primeira parte, teceremos uma breve discussão sobre o estudo de caso e a pesquisa etnográfica. A segunda

diz respeito ao contexto e ao participante da pesquisa. Na terceira parte, descrevemos os procedimentos, os instrumentos utilizados na coleta de dados e as etapas realizadas durante a análise.

2.1 TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa insere-se no âmbito da Linguística Aplicada e desenvolve um estudo de caso de um professor de LI que trabalha diretamente com alunos surdos em uma escola regular/inclusiva. Trata-se de um estudo de caso, pois, segundo Lüdke e André (1986), este apresenta um interesse único, particular, mesmo que depois fiquem evidentes certas características em comum com outros casos ou situações.

Johnson (1992) afirma que o estudo de caso caracteriza-se pela ênfase à unidade e à totalidade de um sistema limitado. A autora ressalta que ele apresenta as seguintes características: *naturalística*, pois a coleta de dados acontece em um ambiente natural, onde o estudo é realizado; *descritivo*, já que descreve um fenômeno, podendo até interpretar uma cultura ou um contexto; *longitudinal*, pelo fato de ser realizado em um longo período de observação; e *qualitativo*, embora não se desprezem os dados quantitativos.

A coleta e a análise dos dados foram norteadas pela perspectiva da pesquisa qualitativa e interpretativista de cunho etnográfico, seguindo os passos iniciais propostos por Spradley (1980), Erickson (1985) e André (1995).

Spradley (1980) caracteriza o estudo etnográfico como um trabalho descritivo de uma cultura, cujo objetivo principal é buscar entender o modo de vida de um dado grupo social a partir do ponto de vista deste. O autor aponta outras características desse tipo, como a interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado; a preocupação com o significado dado pelo grupo às situações e às ações vividas; e a descrição e a indução como elementos essenciais na análise dos dados coletados (ANDRÉ, 1995; SPRADLEY, 1980).

De acordo com André (1995), vários fatores influenciam uma pesquisa etnográfica: uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise de dados. Nesse sentido, o pesquisador deve ter em mente que a cultura pesquisada não se encontra isolada, mas sim inserida em uma comunidade maior, refletindo seus aspectos sociais, culturais e políticos.

Erickson (1984) ressalta que a etnografia pode ser considerada como um processo deliberado de investigação guiado por um ponto de vista. O trabalho de campo é pesadamente indutivo, mas não existem induções puras, ou seja, o pesquisador traz para o campo de pesquisa um ponto de vista teórico e um conjunto de questões explícitas ou implícitas. No entanto, sabemos que a perspectiva e as questões podem mudar durante o estudo em campo, mas o etnógrafo tem uma simples noção do início da pesquisa.

Lüdke e André (1986) relatam três etapas que são desenvolvidas em uma pesquisa de cunho etnográfico: etapa exploratória – são feitas as primeiras observações com foco em conhecer o fenômeno, já que o etnógrafo pode mudar seus problemas e hipóteses no transcorrer da pesquisa; etapa decisória – o pesquisador aprende a selecionar os dados relevantes para responder às questões e busca encontrar maneiras confiáveis para ter acesso às informações; etapa da descoberta – o pesquisador situa o fenômeno estudado, visto que ele está em constante interação com os dados reais e com as teorias científicas.

É importante notar que garantimos ao participante da pesquisa a preservação da sua identidade na divulgação dos dados coletados.

Na próxima seção, descreveremos o contexto e o participante do estudo.

2.2 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO E DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em um colégio da rede estadual, localizado na região centro-sul de Goiânia, Goiás, em uma turma de 1ª série do Ensino Médio. A escolha desse contexto se deve ao fato de a escola ser inclusiva e possuir um professor de LI que se disponibilizou a estudar coletivamente o tema proposto. Era o primeiro ano que a escola trabalhava diretamente com alunos surdos.

A coleta de dados aconteceu nos meses de abril de 2008 a fevereiro de 2009. Ressaltamos que toda a coleta de dados aconteceu no período do ano letivo de 2008 que, devido à greve da rede estadual de educação, terminou no dia 06 de fevereiro de 2009. O mês de fevereiro foi reservado às entrevistas semi-estruturadas e não estruturadas com o professor Jó³⁴. Ao longo da pesquisa, foram trinta momentos reservados para observação, gravação em áudio, aplicação de questionário e realização das entrevistas semi-estruturadas e não

³⁴ Nome fictício escolhido pelo professor participante, que o relacionou com a música infantil *Escravos de Jó* devido à sua paciência.

estruturadas. Após a fase de coleta, transcrevemos e analisamos os dados durante o primeiro semestre de 2009. A produção textual e a apresentação dos resultados aconteceram no ano de 2009.

Passemos à descrição da Escola Eureka e, em seguida, do professor Jó.

2.2.1 Escola Eureka³⁵

A instituição é considerada uma escola inclusiva. Entretanto, não existem adaptações na estrutura física e pedagógica para a presença de alunos especiais como, por exemplo, sinalizadores, sala de recursos³⁶, capacitação de professores, entre outros. Nesse sentido, a Escola Eureka contraria os princípios de escola inclusiva propostos pela Declaração de Salamanca (1994), que defende a necessidade de mudanças estruturais nas instituições escolares para receber aos alunos com NEE. Já no aspecto pedagógico, verificamos poucas adaptações, dentre elas o fato de a escola receber uma intérprete e uma equipe de multiprofissionais para auxiliá-la. No entanto, os professores não foram capacitados para a EI.

Isso nos leva a pensar sobre a responsabilidade da equipe gestora, docente e técnico-administrativa em promover atividades educativas significativas aos alunos com NEE, pois foi constatado que nenhum funcionário da instituição recebeu algum tipo de qualificação sobre a prática pedagógica com alunos especiais. Dessa maneira, direção, coordenação, professores e demais funcionários sentem-se mais responsáveis com o aprendizado de todos os alunos e, em particular, os com NEE. Estudavam nesta escola três surdos³⁷ e uma aluna com grande deficiência visual e trabalhavam nesta instituição cinco professores de LI. A pesquisa foi realizada na sala dos alunos surdos devido à disponibilidade e ao interesse de um dos professores.

No caso dos surdos, a escola conta com a ajuda da equipe de multiprofissionais³⁸. Contudo, observamos que não houve um curso de formação ou instrução para os funcionários

³⁵ Nome fictício escolhido pelo professor participante da pesquisa. Segundo o professor, a escolha deste nome está relacionada com o Princípio de Arquimedes, que relaciona o nome a uma descoberta.

³⁶ Sala de recursos é um ambiente com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos às NEE do alunado. Nesse ambiente se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino regular, por professores especializados. Nesta sala deverão ser atendidos os alunos com NEE de diversas faixas etárias, matriculados em diferentes níveis ou tipos de ensino.

³⁷ Os alunos surdos eram dois rapazes e uma moça. Eles conheciam a LIBRAS e faziam a leitura labial em várias situações de interação social.

³⁸ Segundo o documento “Formação em rede” (2008) fornecido pela SEE do estado de Goiás, a equipe multiprofissional é responsável pelo apoio na capacitação de professores e na prática pedagógica. É composta

da escola para o recebimento desses alunos e, na maioria das vezes, os profissionais tentavam superar as dificuldades apresentadas na comunicação com os surdos com o auxílio da intérprete. Com relação à estrutura física, não foi realizada nenhuma adaptação para recebê-los. O início e o término das aulas continuaram sendo anunciados através do sinal, o que causava certo constrangimento aos alunos surdos, pois eles precisavam que alguém os avisasse do horário.

A escola possui dois prédios, separados por um pátio. Nesse local encontra-se uma placa com todas as regras da instituição e um tablado para a realização de eventos culturais. Existe uma biblioteca com um acervo considerável de livros e um pequeno laboratório de informática.

Descreveremos, a seguir, a sala de aula em que foram observadas as aulas de LI ministradas pelo professor participante da pesquisa.

2.2.2 A Sala de Aula

Depois de compreendermos o contexto em que aconteceu a presente pesquisa, faz-se necessário que analisemos em que situações ocorreram as aulas e as atividades desenvolvidas. Assim, descreveremos de forma sucinta a sala de aula.

As aulas de LI aconteceram no período matutino, no primeiro horário, às terças-feiras e sextas-feiras, com duração de cinquenta minutos.

A sala de aula é ampla e bem iluminada. As paredes estavam sujas e rabiscadas. A organização da sala foi feita sempre do mesmo modo, com as carteiras organizadas em cinco filas. Os alunos surdos e a intérprete sentavam nas duas filas próximas à porta. Como os alunos ouvintes e o professor não falavam LIBRAS, a interação entre eles e os surdos apresentava algumas limitações que precisavam ser amenizadas. No entanto, o professor Jó demonstrou interesse em desenvolver estratégias de comunicação para melhorar as interações linguísticas. Veja o desenho que demonstra a posição dos alunos surdos e da intérprete em sala.

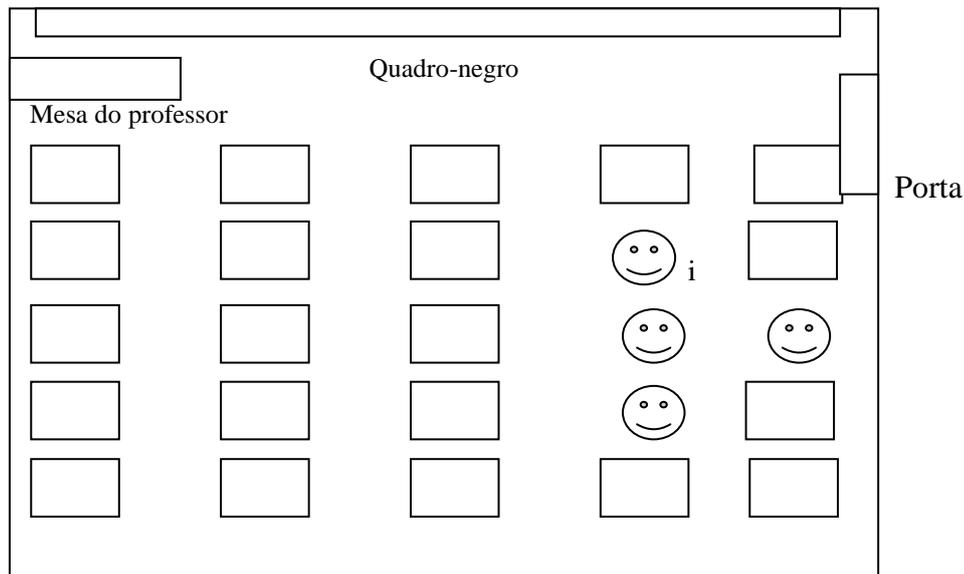
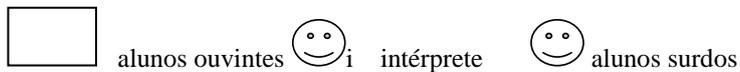


Figura 1.1: Quadro da posição dos alunos surdos e da intérprete na sala de aula

Legenda



Verificamos que os alunos ocuparam os mesmos lugares em quase todas as atividades. A única atividade em que houve uma mudança dessa estrutura foi durante a realização do projeto “Estrangeirismo”, como veremos adiante. Nesse momento, eles sentaram em círculos para discutirem e desenvolverem as atividades. A seguir, descreveremos o sujeito participante da pesquisa.

2.2.3 Participante da pesquisa

Professor de LI da Escola Eureka, Jó é graduado em Letras: Português/Inglês no Estado de São Paulo e especialista em Língua Portuguesa por uma universidade particular de Goiânia. Leciona LI e LP em uma única escola. Após ouvir depoimentos de funcionários da escola, pude verificar que é um professor responsável e preocupa-se em melhorar sua didática em sala de aula e, para isso, busca meios que possam aprimorar suas atividades pedagógicas.

Desde o primeiro contato com o educador, percebemos seu interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Era a primeira vez que leciona para alunos especiais e trabalha diretamente com os alunos surdos. Não foi capacitado para exercer essa função e não possuía domínio linguístico da LIBRAS.

Na próxima etapa, apresentaremos os instrumentos e procedimentos utilizados no decorrer da pesquisa.

2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Como mencionado anteriormente, iniciamos esta pesquisa no mês de abril de 2008 e terminamos em fevereiro de 2009. Durante o mês de abril, realizamos as primeiras visitas à escola, nas quais tivemos a oportunidade de conhecer a equipe gestora e docente, a estrutura física e alguns alunos. Solicitamos à direção e aos professores de LI autorização para a realização do presente estudo. A solicitação foi atendida pela direção e coordenação, mas somente um professor se dispôs a participar. Dessa maneira, iniciamos a primeira etapa da coleta de dados por meio de observações de aulas e notas de campo.

Tivemos a oportunidade de observar sete aulas no primeiro semestre e três no segundo. Devido à greve, que aconteceu nos meses de agosto e setembro, somente retornamos nossas atividades em outubro de 2008. Assim, o ano letivo de 2008 dessa instituição findou-se no dia 06 de fevereiro de 2009. Os questionários e as entrevistas foram realizados com o professor J6, nos períodos em que ele encontrava-se disponível em horários extras das suas atividades escolares. Analisamos também duas atividades avaliativas realizadas nos meses de abril e junho de 2008.

Os dados foram triangulados através de diferentes instrumentos de coleta, como os questionários, observações de aulas, entrevistas e atividades avaliativas realizadas pelos alunos, para termos diferentes perspectivas sobre o assunto e diminuirmos a influência pessoal da pesquisadora (NUNAN, 1992). Johnson (1992) concebe a triangulação de dados como a maneira de o pesquisador chegar ao mesmo significado por intermédio de, no mínimo, três abordagens diferentes e independentes.

Passemos, a seguir, à caracterização dos instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa.

2.3.1 Observação e Notas de Campo

Spradley (1980) afirma que o pesquisador etnógrafo depara-se com diferentes formas de interpretação da vida e com significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências, tentando mostrar esses significados ao leitor. Assim, ele utiliza as observações e notas de campo com o intuito de promover uma maior interação com o contexto da aprendizagem e desempenham um relevante papel para a pesquisa.

Lüdke e André (1986, p. 26) afirmam que “a observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas”. As autoras acrescentam que as técnicas de observação são importantes para o descobrimento de novas características de um problema.

As notas de campo foram realizadas durante a observação das aulas e durante as entrevistas semi-estruturas e não estruturadas.

2.3.2 Questionários

Chagas (2002) caracteriza o questionário como um instrumento bastante utilizado em pesquisas, principalmente na coleta inicial dos dados, pois, quando bem elaborado e aplicado, permite traçar o perfil dos participantes e registrar informações gerais e/ou superficiais que podem colaborar com a análise dos dados.

Foram utilizados quatro questionários com o objetivo de buscar pistas sobre a atuação pedagógica do participante da pesquisa. Segundo Nunan (1992), estes fornecem dados mais flexíveis para a análise. O autor os categoriza em abertos (os participantes podem decidir o que e como dizer) e fechados (as possíveis respostas são previamente delimitadas pelo pesquisador).

O primeiro questionário foi apresentado ao professor com o objetivo de conhecer sua formação profissional, bem como suas particularidades. Já o segundo buscou conhecer as concepções que o professor Jó possui em relação à EI. No terceiro questionário, encontramos alguns conceitos sobre avaliação e sobre as abordagens de ensino de LI. Buscando

compreender as concepções do professor Jó sobre estes termos. No último, retomamos alguns pontos relevantes sobre avaliação e prática pedagógica com alunos surdos a fim de sanarmos alguma eventual dúvida.

2.3.3 Entrevistas

Segundo Bauer e Gaskell (2007, p. 65), a entrevista qualitativa tem como foco a “compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos”. Nesse sentido, buscamos, com as entrevistas semi-estruturadas, apresentar questões predeterminadas e observações do pesquisador sobre os enunciados proferidos pelo sujeito participante do estudo (SELIGER e SHOHAMY, 1990).

Segundo Spradley (1980), as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados.

Johnson (1992) classifica as entrevistas em três tipos:

- estruturada - refere-se àquela bem específica, com questões fechadas, a qual o pesquisador segue rigidamente a sequência das perguntas;
- semi-estruturada - trata-se daquela que contém a maioria das perguntas que serão feitas ao(s) participante(s) sem, todavia, ter que obedecer à ordem em que aparecem;
- não estruturada - segue apenas um plano geral de tópicos de pesquisa, sem ter nenhuma pergunta previamente elaborada.

Utilizamos as entrevistas semi-estruturadas e não estruturadas, dada a possibilidade de surgirem perguntas não previstas (NUNAN, 1992).

As entrevistas foram realizadas na biblioteca da unidade escolar. Em todos os momentos, não houve interferências que atrapalhassem o bom andamento das entrevistas. Todas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, tendo sido realizadas em diferentes momentos da pesquisa devido à necessidade de retomar algum questionamento. O

fato de retomar alguns aspectos relevantes caracteriza a pesquisa de cunho etnográfico proposta por Spradley (1980).

2.3.4 Instrumentos de Avaliação Utilizados pelo Professor

O professor Jó utilizava três instrumentos de avaliação em suas aulas de LI: o teste simulado, com quatro questões gramaticais; a prova escrita formal, que visa à compreensão textual; e as atividades desenvolvidas em sala de aula, as quais o professor verificava para saber quem havia feito ou não as atividades.

Durante a coleta de dados, vivenciamos alguns momentos da prática avaliativa do professor Jó com os alunos surdos. Diante dessas informações, o professor Jó escolheu dois instrumentos avaliativos formais para serem analisados (ver um deles no anexo D).

2.3.5. Projeto Estrangeirismo

Ao final do semestre, no mês de dezembro de 2008, foi realizado pelo professor um trabalho que visava despertar nos alunos surdos e ouvintes a curiosidade em verificar a presença da língua inglesa (LI) no cotidiano através de uma análise da influência cultural americana e britânica na sociedade goianiense. Desse modo, eles observaram as variedades linguísticas, as músicas, a alimentação, o vestuário, as datas comemorativas, dentre outros.

Durante as aulas, os alunos sentavam em grupos e discutiram sobre os significados das palavras e expressões que eles haviam encontrado nas ruas e nas suas casas. Na próxima etapa, descreveremos os passos da coleta e análise de dados.

2.3.6. Passos da Coleta e Análise dos Dados

Os dados para a pesquisa foram coletados seguindo alguns passos propostos por Spradley (1980), Erickson (1985) e André (1995). Nessa perspectiva, iniciamos nosso estudo com uma visita, a fim de detectarmos possíveis elementos que mereciam ser analisados.

Durante as primeiras visitas, conversamos informalmente com a diretora e com os coordenadores da escola. Em seguida, observamos a interação dos alunos surdos com os ouvintes e com os próprios surdos em atividades sociais como recreio, festas e outras. Nesse período, conhecemos os professores e, em especial, o professor Jó.

A partir desse momento iniciamos a nossa caminhada. O professor Jó prontificou-se a participar da pesquisa, pois ele revelava o desejo de aprimorar seus conhecimentos com o objetivo de melhorar sua prática pedagógica. Nos primeiros encontros, aplicamos o primeiro questionário (ver apêndice B), com o intuito de conhecê-lo melhor, explicar a ele o projeto de pesquisa e entregar-lhe o termo de consentimento livre e esclarecido³⁹ (ver apêndice A).

No encontro seguinte, conversamos informalmente sobre alguns itens do primeiro questionário. Disse-me que gostaria de aprimorar seu conhecimento, mas sempre se deparava com vários obstáculos que o impediam de participar de seminários e de cursos de capacitação. Em seguida marcamos a data em que iríamos assistir às aulas.

Observei sete aulas no primeiro semestre de 2008. Durante esse período, marcamos encontros para a realização de entrevistas semi-estruturadas e não estruturadas. Durante a execução das entrevistas, percebi um interesse do professor Jó em responder às perguntas e em discutir os temas propostos.

As ações programadas para o segundo semestre foram prejudicadas com a greve dos professores da rede estadual de educação como já destacado. Os professores só retornaram as aulas em meados do mês de setembro. Assim que a escola Eureka retomou as atividades, conversei com o professor Jó e levei-lhe todos os dados coletados a fim de que lesse e desse ciência a eles.

Devido aos problemas resultantes da greve, foi possível observar apenas três aulas no segundo semestre. No entanto, o professor Jó procurou amenizar a situação de várias maneiras e disponibilizou mais horários para a realização da pesquisa. Assim, pudemos ouvir os seus posicionamentos sobre as aulas e suas ações pedagógicas.

³⁹ O termo de consentimento livre e esclarecido é um documento que permite ao participante um esclarecimento sobre a pesquisa e mostra que ele está de acordo com os termos do estudo

Ao final do semestre o professor propôs o projeto Estrangeirismo a fim de que os alunos observassem a presença da LI em seu cotidiano. Ele solicitou aos alunos que levassem para a sala de aula materiais que utilizavam vocábulos na LI. Eles levaram letras de músicas, nomes de estabelecimentos comerciais, panfletos e outros. O professor solicitou aos alunos que se organizassem em grupos e discutissem o significado das palavras. Tanto os surdos quanto os ouvintes participaram das atividades, e o professor e os alunos ouvintes interagiram com os surdos através de gestos, mímicas e outros.

Após a realização do projeto, discutimos sobre sua realização e o desenvolvimento das outras aulas. Foram necessários três momentos para que o professor expusesse o seu ponto de vista.

A análise do *corpus* foi realizada após as repetidas leituras do material coletado. Procuramos em todas as etapas questões mais significativas, com o intuito de compreender e categorizar os dados. Durante essa etapa de categorização e análise dos dados, retomamos a leitura de vários textos teóricos e do material coletado. Sabemos que somente com o aprofundamento dos pressupostos teóricos enriquecemos a interpretação dos dados e, a partir deles, discutiremos questões que contribuam para uma melhoria significativa na comunidade escolar.

As temáticas que compõem a parte de análise de dados deste estudo são as seguintes:

- 1ª temática: a formação do professor Jó e a sua interferência na sua prática pedagógica de LI com alunos surdos;
- 2ª temática: Concepções do professor Jó sobre a EI e sobre o ensino-aprendizagem de LI;
- 3ª temática: Práticas pedagógicas do professor e as suas interferências na proposta de uma sala de aula inclusiva.

Faz-se necessário ressaltar que as respostas das entrevistas e as aulas gravadas foram transcritas com algumas modificações do discurso oral para o escrito. A partir desse contexto e desses instrumentos metodológicos de pesquisa, passaremos para o próximo capítulo através da análise dos dados coletados.

CAPÍTULO 3

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ALUNOS SURDOS: FORMAÇÃO, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*Estou preso à vida e olho meus companheiros (...)
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito vamos de mãos dadas. (...)
O tempo é a minha matéria, o tempo presente,
Os homens presentes,
A vida presente.
Carlos Drummond de Andrade*

Para Vygotsky (1925, p.8), “o problema central, mas específico, do ensino do surdo é ao mesmo tempo uma preocupação da educação social global e somente como tal ela pode ser resolvida”. Nesse cenário – em que se associam sujeitos surdos e ouvintes – a experiência é vivida em um mundo com profundas transformações.

Diante de tantas mudanças, verificamos a necessidade da realização desta pesquisa com o intuito de analisarmos as atitudes pedagógicas de um professor de LI em uma sala de aula regular-inclusiva com alunos surdos. Desse modo, dividimos a análise em três etapas: a primeira descreve a formação do professor participante na prática pedagógica; na segunda etapa, identificaremos e compreenderemos as concepções do professor participante sobre a EI e o ensino-aprendizagem de LI; e, finalizaremos com uma análise das práticas pedagógicas de ensino de LI diante de uma proposta de sala de aula inclusiva.

3.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR JÓ E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Mantoan (2006c) ressalta que um professor comprometido com os princípios da EI consegue compreender melhor as dificuldades e as possibilidades/potencialidades de cada educando. Sendo que esse comprometimento encontra-se relacionado com a formação profissional do educador. Assim, é de suma importância que compreendamos a formação do professor JÓ a fim de entendermos as suas atitudes pedagógicas.

Os dados coletados nos revelam que, apesar da carência/ausência de capacitação do professor JÓ em relação à educação de surdos, ele promoveu situações de aprendizagem que favoreceram as diferenças individuais dos seus alunos. Assim, descreveremos nesta etapa o processo de formação e a sua interferência na prática pedagógica.

Quando iniciamos a pesquisa com o professor JÓ, percebemos uma preocupação sobre a sua formação em relação à educação de surdos,

[01] *Professor JÓ:* Graduei em Letras há algum tempo no estado de São Paulo. Depois, fiz a especialização em Língua Portuguesa em uma faculdade particular. Não me lembro se participei de algum seminário ou congresso recentemente. Com relação à educação inclusiva, não participei de nenhum curso. Gostaria de participar. Quero me matricular em um curso de LIBRAS. Quem sabe. (Questionário inicial, aplicado no dia 08 de maio de 2008).

Percebemos, nesse fragmento, que o professor deseja continuar a sua capacitação. Existe uma postura de busca, de análise de sua formação, de desejo de reformulação, de mudança para as tendências educacionais atuais. Observamos que existe uma abertura a fazer revisões na sua capacitação de modo a acompanhar o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos surdos.

No entanto, esse processo ainda é incipiente e caminha lentamente, visto que, durante o ano letivo de 2008, o professor JÓ não participou de nenhum curso de capacitação na área. Porém, ele retoma o seu processo de formação profissional no momento em que propôs ao grupo gestor e docente a formação de um grupo de estudo para promover discussões e buscar melhorias nas suas atuações pedagógicas,

[02] *Professor JÓ:* Realizamos alguns encontros aos sábados para discutirmos sobre a nossa prática pedagógica. Durante esses encontros, verificamos o que funciona ou não em certas disciplinas. Passamos a compreender melhor os alunos surdos

e ouvintes. Assim, procuramos melhorar o aprendizado deles. Tivemos bons resultados, pois os alunos participaram mais. (Entrevista não estruturada realizada no dia 06 de junho de 2006)

Diante desses relatos, verificamos que as atitudes dos professores demonstram uma preocupação da equipe docente em aprimorar a prática pedagógica através da discussão entre eles. Mantoan (2006c, p.56) ressalta a “necessidade da formação de grupos de estudos nas escolas para a discussão e compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e, se possível de modo interdisciplinar.”

Outro aspecto observado neste fragmento consiste no fato dos professores buscarem alternativas para o processo de formação profissional a fim de reconhecer as particularidades dos aprendizes em sala de aula a fim de promoverem situações em que valorizem as especificidades e potencialidades de cada aluno. Vygotsky (2003) ressalta a importância desse ato para o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos educandos. Assim, verificamos que o conhecimento é construído através da interação dialética do homem com seu contexto sociocultural, seguindo os pressupostos vygotskyanos,

Os aspectos particulares da existência social humana refletem-se na cognição humana: um indivíduo tem a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros de seu grupo social o entendimento que ele tem da experiência comum ao grupo. (VYGOTSKY, 2003, p.177)

Assim, o grupo de estudo contribuiu para a capacitação dos professores, pois, segundo o relato do sujeito-participante da pesquisa, eles conseguiram estimular a participação dos alunos com ou sem NEE na sala de aula e aprimoraram seus conhecimentos.

Outro aspecto que devemos abordar com relação à formação, inicial e continuada, do professor Jó, refere-se à forma como ele compreende o seu papel de educador em sala de aula e, como este contribui para o engrandecimento da sua atuação pedagógica, conforme podemos observar no fragmento do seu relato:

[03] *Professor Jó:* O professor é o responsável pela transmissão de conteúdos. O professor tem que conhecer a realidade da sua sala de aula. Dependendo de suas atitudes, ele pode prejudicar ou não o aprendizado do aluno, por isso ele necessita conhecer cada aluno. As minhas aulas são expositivas e, como não temos material didático, eles copiam as atividades. (Entrevista não estruturada, realizada no dia 03 de junho de 2008).

Verificamos, na fala do professor, o reconhecimento de sua responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem a fim de promover situações significativas para o seu alunado. No entanto, ele ainda tem a “[...] visão funcional do ensino. Esse profissional tem o falar, o copiar e o ditar como recursos didático-pedagógicos. É um professor palestrante” (MANTOAN, 2006c, p.52). Porém, sabemos que o professor Jó utiliza a aula expositiva como um recurso didático devido à carência/ausência de outros recursos. Outro fator importante na fala do professor consciente no fato dele demonstrar-se preocupado com a sua participação na formação dos alunos, pois as suas atitudes podem influenciar positiva ou negativamente o aprendizado dos alunos. Esse fato condiz com a afirmação de Mantoan (2006c, p.47),

Os alunos aprendem nos seus limites, e se o ensino for, de fato de boa qualidade⁴⁰, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar novas gerações, e não apenas alguns de seus membros, os mais capacitados e privilegiados.

Dessa forma, o participante da pesquisa deixa-nos transparecer que ele corrobora com o pensamento da autora, visto que ele demonstra ter cuidado com suas atitudes, uma vez que elas podem interferir (ou não) no aprendizado dos alunos com ou sem NEE; como podemos verificar no trecho a seguir, em que ele faz um comentário sobre sua prática pedagógica:

[04] *Professor Jó:* Quero me capacitar. Sei que a minha prática é limitada a poucos recursos. Quem sabe poderei utilizar outras coisas. Quero ajudá-los, mas primeiro preciso descobrir como. Preciso estudar, participar de cursos de capacitação. (Entrevista não estruturada, realizada no dia 03 de junho de 2008).

Com esse posicionamento, o professor Jó demonstra o seu desejo em compreender os princípios da EI e aprender procedimentos adequados com as características de cada aluno. Ele acredita que a sua prática pedagógica é limitada devido à falta de conhecimento, por isso deseja participar de cursos de capacitação.

O reconhecimento do professor Jó sobre as suas limitações em sala de aula faz com ele busque, no grupo de estudo, propostas alternativas para o desenvolvimento da sua prática pedagógica. Essa postura de conhecer sua realidade é abordada por Bolzan (2002) ao

⁴⁰ A autora considera como ensino de boa qualidade aquele que desperta no aluno com ou sem NEE um raciocínio lógico e crítico, formando um cidadão para a comunidade em que se encontra inserido.

afirmar que a imagem que o educador tem de si mesmo e do seu papel no processo de aprendizagem interfere neste, para o bem ou para o mal, e quando ela é utilizada para ampliar e melhorar o aprendizado ele está ajudando a redimensionar as práticas escolares vigentes, fato muito importante para melhorá-las e, conseqüentemente, melhorar o referido processo.

Outro aspecto importante que devemos retratar na capacitação do professor refere-se ao seu desenvolvimento cognitivo diante do contexto social, cultural e político, visto que o docente é um ser humano inserido em uma comunidade. Com relação ao professor Jó, verificamos que ele não recebeu nenhum tipo de formação iniciada e/ou continuada sobre a EI. Entretanto, pudemos verificar que sua prática pedagógica sofreu alterações devido às discussões periódicas realizadas na própria instituição entre os professores, como exemplo podemos citar o projeto “Estrangeirismo”⁴¹, realizado no mês de dezembro, e em alguns momentos de suas aulas, como veremos, a seguir, no fragmento de uma aula.

[05] *Pesquisadora:* O professor escreve o texto no quadro e solicita aos alunos que copiem no caderno. Depois, faz perguntas sobre o mesmo. Os alunos ouvintes compreendem rapidamente as perguntas, porém os surdos necessitam de mais explicações. O professor caminha até eles e os auxilia nos significados de algumas palavras. Ele pede ajuda a intérprete para traduzir as palavras da LI para LIBRAS. Um aluno solicita o livro e o professor fala “Book”, o aluno diz que sim. Com o livro em mãos, o aluno surdo compreendeu o texto com a ajuda de figuras. (Nota de campo da aula observada no dia 10 de junho de 2008)

Em se tratando desta nota de campo, pudemos observar que o professor preocupa-se com os alunos surdos, se estão compreendendo ou não as atividades propostas. Existe uma preocupação dele sobre as funções básicas da linguagem, pois ele procura em vários momentos se comunicar com os alunos surdos com o intuito de auxiliá-los no processo de aprendizagem. Esta preocupação do professor Jó está vinculada à capacidade do homem de se comunicar com seus semelhantes e de transformar a linguagem em um instrumento de pensamento, isto é, a linguagem colabora com os conceitos e as formas de organização do real VYGOTSKY (2003).

Com essa descrição de aula, podemos inferir que o fato do professor não ter participado de cursos de capacitação que retratassem a EI, não o impediu de exercer a sua prática pedagógica valorizando as potencialidades e particularidades dos alunos surdos. Porém, ele sente a necessidade e a importância em participar de cursos relacionados com a

⁴¹ Esse projeto foi detalhado nos instrumentos metodológicos e será melhor analisado durante a análise da atuação pedagógica do professor Jó.

área. Ele mesmo demonstrou em vários momentos o seu desejo em participar de algum tipo de curso, porém possui algumas limitações, como a falta de tempo disponível e de cursos promovidos pelos órgãos responsáveis, segundo podemos constatar no fragmento de uma entrevista a seguir:

[06] *Professor Jó:* Quando teve o último curso de capacitação, não pude participar. O professor que participou era contrato temporário e não repassou as informações. Gostaria de participar sim, mas tenho problemas com tempo e os órgãos responsáveis precisam disponibilizar para nós, professores, esses cursos. No entanto, eu preciso de algo imediato para a minha prática pedagógica, já que não participei de cursos de capacitação e já recebo alunos surdos em salas de aula. (Entrevista semi-estruturada realizada no dia 12 de fevereiro de 2009)

Ao assumir esse posicionamento, verificamos que o participante desta pesquisa assume outra posição no seu processo de formação profissional. Os dados nos mostram que ele adota por alguns instantes a postura de sujeito passivo na construção de seu aprendizado, pois, sendo ele o responsável pelo desenvolvimento de seu aprendizado, não precisaria esperar nos órgãos responsáveis cursos de capacitação para o seu aprendizado. Esses cursos existem, porém são poucos e não atende a toda a demanda de professores⁴². Podemos deduzir que ele aguarda o auxílio de outras pessoas para o seu desenvolvimento cognitivo e científico. Entretanto, ele demonstra ser consciente da necessidade em promover ações simples como a leitura de textos teóricos, participação em eventos científicos da sua área, porém, devido aos problemas da política educacional pública que faz com que o professor trabalhe em três turnos o impede de participar de eventos e de fazer as suas leituras.

O professor Jó deixa transparecer que compreende a urgência em participar de cursos de capacitação na área da EI e na educação de surdos, visto que a sua formação apresenta certa carência neste aspecto. No entanto, ele deseja algo imediato, o que nos leva às “receitas prontas”, ou seja, às técnicas pedagógicas prontas que consideram os alunos como seres homogêneos. Enquanto que a proposta inclusiva diz que

Ensinar a turma toda reafirma a necessidade de promover situações de aprendizagem que formem um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente em uma sala de aula. (MANTOAN, 2006c, p.52)

⁴² A Secretaria de Ensino Especial, juntamente, com o CAS, realiza cursos de capacitação de professores da rede pública estadual de ensino, porém as vagas são limitadas.

A autora refere-se aos diferentes alunos presente em uma sala de aula ao mencionar o “tecido colorido de conhecimento”, ou seja, a heterogeneidade e diversidade cultural e social que ali se encontra. Assim, podemos inferir que a fala do professor Jó apresenta pontos conflitantes, pois o fato de executar as mesmas ações pedagógicas para todos os alunos com ou sem NEE contradiz a sua fala, em alguns momentos, quando ele afirma da diversidade dos alunos, sendo este um dos pressupostos da EI, que prima pela valorização da diversidade dos alunos presentes em sala de aula, independente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação (ARANHA, 2004).

Um aspecto que nos chamou a atenção, em vários momentos de sua fala, consiste no fato de ele não participar de cursos de capacitação na área de ensino e aprendizagem de LI e de EI, isso deixa-nos inferir que o professor está inquieto com a sua formação profissional. Dessa forma, podemos observar que a continuidade da formação do sujeito-participante da pesquisa poderia propiciar melhorias no desenvolvimento da sua prática pedagógica, pois, segundo Mantoan (2006c, p.56) “O fato de professores fundamentarem suas práticas e seus argumentos pedagógicos no senso comum dificulta a explicitação dos problemas de aprendizagem”.

No entanto, compreendemos que a simples participação em cursos de formação de professores não lhe garantiria um ensino de qualidade e democrático; pois, conforme vimos anteriormente à simples inserção em um grupo de estudo dentro da própria unidade escolar fez com que a sua prática pedagógica sofresse alterações. Por esse motivo, Mantoan (2006c, p.54) chama a atenção para o “modo pelo qual os professores aprendem para se profissionalizar e aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, e também a maneira como reagem às novidades, aos novos métodos educacionais.”

É necessário que o professor Jó utilize todos os recursos possíveis para promover rupturas com o ensino homogeneizante e excludente presente na nossa sociedade através da relação dos subsídios teóricos adquiridos na formação continuada e da prática pedagógica presente em seu contexto educacional. Entendemos também que a sua aceitação em participar deste estudo é um início de um processo de mudança em sua formação profissional, pois ele deseja conhecer novos caminhos para a sua prática pedagógica. No entanto, é de suma importância que ele participe de cursos de capacitação e de eventos científicos na área da EI e da educação de surdos.

Na próxima etapa, faremos uma tentativa de compreensão das concepções do professor Jó sobre a EI e sobre o ensino-aprendizagem de LI.

3.2 CONCEPÇÕES DO PROFESSOR JÓ SOBRE A EI E SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LI

No decorrer da pesquisa, observamos que o professor possui algumas concepções sobre a EI e sobre o ensino-aprendizagem de LI que são significativas para que compreendamos a sua prática pedagógica. Dessa maneira, discorreremos sobre essas concepções.

3.2.1. Educação Inclusiva e as concepções do professor JÓ

Para que compreendamos a prática pedagógica do professor JÓ, faz-se necessário que entendamos as suas concepções sobre a EI. Iniciaremos a nossa análise através de relatos que ele fez durante a pesquisa. Em alguns momentos, ele nos deixa transparecer que devido a sua falta de capacitação sobre a EI, ele sentia-se inseguro em sua atuação pedagógica, como podemos verificar no excerto a seguir:

[07] *Professor JÓ:* No início, fiquei angustiado e com medo de não dar certo a escola inclusiva. Depois, eu vi que esta escola beneficia os alunos especiais, uma vez que é uma escola para eles e para nós, ouvintes. Todos se beneficiam, aprendemos a respeitar o outro. (Entrevista não estruturada realizada em 09 de maio de 2008)

De acordo com a sua resposta, podemos notar que o professor JÓ sentia-se inseguro com relação a sua prática pedagógica. No entanto, a sua angústia e medo de atuar em algo desconhecido não lhe impossibilitou adquirir o conhecimento, posto que ele compreendeu um dos princípios da EI. Carvalho (2008) afirma que a EI tem seu início no reconhecimento das diferenças e na igualdade de direitos promovidos na construção de um aprendizado para todos os alunos com ou sem NEE, observe o fragmento a seguir,

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. (CARVALHO, 2007, p.29)

No estudo em questão, verificamos que, apesar do participante da pesquisa utilizar termos do senso comum, como *fantástico*, para caracterizar a EI, ele compreendeu o pressuposto que visa o respeito das particularidades e potencialidades de cada educando, conforme SASSAKI (1995, p.4) ressalta a necessidade de “Respeita[r] o potencial de cada aluno e aceita[r] todos os estudantes igualmente.” Podemos constatar esse fato no fragmento a seguir:

- [08] *Professor Jó:* Quando eu comecei a trabalhar com eles, os alunos surdos, aprendi muito. Vi que é um processo fantástico, pois propicia oportunidades aos alunos especiais e aos outros também. (Entrevista não estruturada realizada em 03 de junho de 2008)
- [09] *Professor Jó:* A ideia de uma escola aberta, inclusiva, com capacidade para atender alunos em situações diferenciadas é altamente desafiante. Bonito esta frase. Realmente, a educação inclusiva é desafiante e bela. É algo gratificante. (Questionário aplicado no dia 11 de fevereiro de 2009)

Observamos que o professor possui pouco conhecimento sobre a escola inclusiva. Ele utiliza termos comuns, como *fantástico* e *escola para eles* para caracterizar a escola inclusiva.

Em outro momento, percebemos que o participante da pesquisa questiona se a simples presença dos alunos surdos na escola regular consiste em uma escola inclusiva, o que vai ao encontro da fala de Carvalho (2008, p.23) que “O trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação e não apenas física nesta ou naquela modalidade de atendimento educacional escolar.” Vejamos o seu depoimento:

- [10] *Professor Jó:* Será que a presença deles, os surdos, na sala de aula, já caracteriza a escola inclusiva? Será que não existe mais que podemos fazer para ajudá-los? (Entrevista não estruturada realizada após a atuação em sala de aula no dia 03 de junho de 2008)

Inferimos com essas perguntas proferidas pelo professor Jó após a sua atuação, que ele questiona se a equipe gestora e docente da Escola Eureka não pode promover mudanças na estrutura pedagógica e física da instituição com o intuito de aprimorar o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos surdos. Ele constata que a simples inserção dos alunos surdos em salas regulares não lhes garante um ensino de qualidade. Beyer (2005, p.66) defende que para que haja “o atendimento escolar de alunos com deficiência seja

possível no ensino regular, deve haver a tomada de consciência e a disposição de participação no processo por parte dos vários sujeitos envolvidos”, ou seja, todos devem assumir o seu papel de responsável no ensino inclusivo, seja ele da equipe gestora, docente, familiar ou da comunidade em geral.

Durante as observações das aulas do sujeito participante da pesquisa, verificamos que, em vários momentos de seu trabalho pedagógico, ele utilizou uma abordagem centrada no professor, ou seja, ele transmitia conhecimentos e todas as ações foram decididas por ele. Quando o interrogamos sobre essas atitudes, ele deixa transparecer a sua autoridade pedagógica ao utilizar expressões como “*atividades que eu proponho*” em sua fala. Observe o fragmento a seguir,

- [11] *Professor Jó:* Os alunos realizam as atividades que eu proponho. Alguns querem falar sobre o tema, mas eu não permito. Eles fazem os exercícios de interpretação e tradução de textos e alguns gramaticais. (Entrevista semi-estruturada realizada no dia 20 de maio de 2008)

No entanto, constatamos a existência de outra postura em um novo momento em que corrobora com o pensamento de Geraldi (2004). Segundo o autor, o professor deve “olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas” (Ibid., p.19). Neste caso, ele procurou valorizar o conhecimento prévio de cada aluno para a realização das atividades, como podemos perceber isso no trecho a seguir:

- [12] *Professor Jó:* Hoje um dos alunos surdos me perguntou sobre o Halloween. Tive que explicar o que era. A partir daí, iniciamos a discussão sobre palavras relacionadas com esse tema. Quase todos os alunos participaram, tanto ouvintes quanto surdos. Discutimos sobre a cultura dos EUA. A intérprete traduzia para os alunos surdos. (Entrevista não estruturada realizada após a aula do dia 21 de outubro de 2008)

Com base nos fragmentos anteriores, percebemos uma mudança significativa na prática do professor Jó: no excerto [11], o professor deixa inferir que é autoritário ao exigir que os alunos façam as atividades sem que estes demonstrem ter compreendido; já no fragmento [12], sua aula foi orientada pelo questionamento de um aluno e, a partir daí, houve uma troca de informações que possibilitou o desenvolvimento do aprendizado de todos os alunos surdos e ouvintes. Desse modo, o educador assumiu a posição de mediador de conhecimentos, propiciando que o aprendizado fosse construído a partir de uma prática social,

valorizando as particularidades de cada aluno. Essa atitude corrobora com a proposta pedagógica de Geraldi (2004) da aula como acontecimento, ou seja, ele concorda com a necessidade de “eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado” (Ibid., p.21)

O último aspecto que retrataremos, de acordo com os pressupostos da EI, refere-se ao modo para a realização das atividades. Segundo BEYER, (2005) o educador deve conhecer as particularidades dos alunos surdos e promover atividades diferenciadas que valorizem as suas potencialidades e particularidades. No entanto, devido à falta de conhecimento sobre os princípios que norteiam a EI, o professor Jó não se atem ao fato da realização de atividades diferenciadas para os alunos, como podemos observar no trecho a seguir:

- [13] *Pesquisadora:* Os alunos surdos realizam as mesmas atividades dos ouvintes?
Professor Jó: Sim. Eles realizam todas as atividades ao mesmo tempo. (Entrevista não estruturada realizada no dia 06 de outubro de 2008)

Com esse posicionamento do professor contribui para homogeneização dos alunos, distanciando-se dos pressupostos da EI, que prima pela aceitação da diversidade e heterogeneidade, conforme Carvalho (2008) argumenta que

São todos diferentes uns dos outros, seja em suas características corporais, comportamentais, seja em suas experiências de vida, nas atitudes, nos seus estilos de aprendizagem, em seus interesses, seja em suas motivações para aprender e para participar. (Ibid., p53)

Porém, para amenizarmos esse caráter homogêneo, não é necessário ser um estudioso da EI para compreender que cada indivíduo tem o seu tempo e modo para realizar as suas atividades. Por isso, acreditamos que todos nós, educadores que somos, precisamos estar mais atentos às especificidades e potencialidades de nosso alunado.

No entanto, pudemos observar um fato inusitado em uma de suas aulas, vejamos a nota de campo a seguir:

- [14] *Pesquisadora:* O professor escreveu a data no quadro. Fez a chamada. Pegou figuras de artistas e cantores e entregou aos alunos surdos. Enquanto ia entregando as figuras, conversava com os demais alunos sobre as ações de vários famosos. A intérprete traduzia para LIBRAS. Ele escreveu várias palavras no quadro (*sing, dance, play soccer, play basketball, TV host, singer* etc.). Em seguida, formou frases no *Present Simple*, falando sobre o que essas pessoas fazem. Depois, pediu aos alunos ouvintes que formassem frases sobre outras

peças e aos surdos sobre as peças das figuras. (Nota de campo da aula observada no dia 18 de novembro de 2008)

A partir dessa aula, constatamos que, apesar da limitação na formação profissional do professor Jó, ele conseguiu compreender outro princípio da EI, isto é, entendeu que é importante o docente valorizar as potencialidades de cada educando, a fim de que todos produzam conhecimento. Esse fato pode ser constatado com a sua preocupação em oferecer *inputs* visuais aos alunos surdos. Segundo Quadros (2008a), essa prática pedagógica é de suma importância para que a língua alvo seja adquirida de maneira adequada. No entanto, não sabemos se essa prática reflete a concepção do professor em utilizar os *flashcards* seguindo os princípios do método áudio lingual⁴³ ou se ele utilizou como um *input* visual para os alunos surdos.

Analisando esses dados, percebemos que as intuições sobre EI do professor Jó contribuíram para a sua prática educacional inclusiva. A seguir, apresentaremos as concepções do professor Jó sobre o ensino-aprendizagem de LI com alunos surdos.

3.2.2. Concepções do Professor Jó sobre o Ensino-aprendizagem de LI com Alunos Surdos

Para que compreendamos o trabalho pedagógico do professor Jó, é importante que entendamos as suas concepções sobre o ensino-aprendizagem de LI como LE para alunos surdos. As abordagens de aquisição de linguagem para alunos surdos e as abordagens pedagógicas de LI são assuntos desconhecidos pelo professor Jó. No entanto, os dados nos revelam que sua prática pedagógica valoriza a oralidade e a abordagem tradicional de ensino de LI como LE. Assim, iniciaremos esta etapa com a análise das suas concepções sobre as teorias educacionais de surdos.

O professor estimula a audição dos alunos surdos e procura integrá-los na comunidade ouvinte através do uso de técnicas de repetição de palavras. Os relatos que se seguem permitem-nos observar que as três abordagens, Oralismo, Comunicação Total e

⁴³ De acordo com Larsen-Freeman (2000), o método Áudio-lingual é baseado na teoria behaviorista e apresenta os seguintes pressupostos: o aprendizado de uma língua consiste na formação de hábitos; os diálogos iniciais introduzem a estrutura da língua e são memorizados através da repetição; os erros são vistos como algo negativo; os acertos são reforçados positivamente com prêmios ou elogios; o professor é o condutor do aprendizado.

Bilinguismo, encontram-se presente na sala de aula, conforme verificamos nos fragmento a seguir:

- [15] *Professor Jó:* Os alunos tentam oralizar algumas palavras. Uma aluna tentou falar palavras simples como “EGG, PEN”. (Entrevista semi-estruturada realizada no dia 11 de fevereiro de 2008)
- [16] *Professor Jó:* Quando eu faço um círculo com os alunos, eu deixo eles tentarem falar. Eles precisam do auxílio da intérprete para traduzirem as palavras. Eles entendem muitas palavras e se comunicam com gestos e não em LIBRAS. Eles usam a LIBRAS com a intérprete. (Entrevista semi-estruturada realizada no dia 11 de fevereiro de 2008)

Esses relatos demonstram a presença das três abordagens conforme mencionado por Goldfeld (2002) em seu livro “*A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*”, apesar da forte tendência para o uso constante da abordagem bilíngue. No excerto [15], podemos inferir que o professor Jó acredita que a oralização dos alunos surdos é algo necessário e que é um desejo deles. Já no fragmento [16], as três abordagens encontram-se presentes: o Oralismo quando o professor permite os alunos a falarem (a língua oral); a Comunicação Total acontece no momento em que os alunos surdos usam gestos para se comunicarem com o professor e com os outros alunos ouvintes; e o Bilinguismo encontra-se na interação não verbal/visual do intérprete com os alunos surdos.

Nesse contexto, podemos deduzir que os alunos surdos compreendem os sistemas linguísticos independentes, LIBRAS, LP e LI, como Goldfeld (2002, p.111) afirma que a criança surda em contato com a língua de sinais e outra(s) LE(s) “adquire os conceitos e valores das palavras em oposição às outras palavras da mesma língua, baseados nas características culturais dessa língua⁴⁴, e não criando sinônimos entre as duas línguas”

Com relação às concepções do professor Jó sobre o ensino-aprendizagem de LI, inferimos que, na maioria das aulas observadas, o participante da pesquisa valoriza o uso de métodos e técnicas tradicionais, baseadas em cópias e tradução de textos. Observe a nota de campo de uma aula observada,

- [17] *Pesquisadora:* O professor “vistou” o caderno dos alunos que copiaram o texto passado no quadro na aula anterior. Poucos alunos tinham copiado o texto. Ele me mostrou o caderno (fichário) da aluna surda. Ela possui uma letra e

⁴⁴ A autora refere-se à língua de sinais.

organização impecável. Um aluno surdo necessita de uma caneta e solicita ao professor. Ele responde “PEN” e o aluno demonstra que entendeu. O professor procura algo no livro e encontra a parte dos exercícios. Explica aos alunos que é uma revisão do conteúdo anterior. Quando começou a passar os exercícios no quadro, poucos alunos começaram a copiar. Os surdos copiam. A prática do professor se resume em passar o texto no quadro, traduzir e fazer exercícios. Ele alega que não tem material e possui dificuldade em elaborar materiais extras. (Nota de campo da aula observada no dia 20 de maio de 2008)

Durante a leitura dessa nota de campo, notamos algo relevante em relação a interação verbal / não verbal do professor com um aluno surdo. Em certo momento da aula, o educador fala a palavra “PEN” e o educando demonstra um entendimento, este fato comprova o pressuposto vygotskyano (1925) que afirma que com a leitura labial as crianças surdas (no caso em questão, os alunos surdos) são capazes de compreender mentalmente o significado das palavras.

Analisaremos, a seguir, outra aula observada com o intuito de averiguar como ocorre o processo de aquisição de LI na Escola Eureka com os alunos surdos. O primeiro passo a ser analisado refere-se ao tipo de aquisição de LE para surdos, como podemos verificar no fragmento de uma aula observada:

- [18] *Pesquisadora:* O professor cumprimenta os alunos em inglês. Faz a chamada. Inicia a aula através da explicação do tempo verbal *Present Progressive*. Escreve algumas frases no quadro. Os alunos copiam e não questionam o que estão copiando. Em seguida, ele escreve dois exercícios no quadro e pede aos alunos que respondessem utilizando o tempo verbal estudado. Dois minutos depois, o sinal toca avisando que a aula havia acabado. (Nota de campo da aula observada no dia 23 de maio de 2008)

Observamos nesse fragmento que o professor faz da sua aula uma sistematização de regras gramaticais em que os alunos não se posicionam como sujeitos ativos para construir um aprendizado significativo para eles. Com este posicionamento, o sujeito participante da pesquisa contradiz Bakhtin (1992a) ao afirmar que a essência da língua não se encontra no sistema abstrato das formas lingüísticas. A forma utilizada pelo professor Jó demonstra a sua concepção de aprendizagem de LE - o ensino da gramática é essencial ao aprendizado de LE - esse fato fez com que ele se esquecesse do uso real da língua em uma situação social.

Durante a realização da pesquisa, o professor nos deixa transparecer em alguns momentos que a sua prática pedagógica de LI para alunos surdos apresenta momentos

conflitantes, ou seja, em certas aulas ele adota uma prática pedagógica voltada para a resolução de exercícios gramaticais e em outras promove a interação com os alunos, discutindo assuntos relevantes ao ensino de LI, como no fragmento [12] mencionado anteriormente. Neste caso em específico, ele teve a intuição que o ato de ensinar uma LE não se resume em elucidar a gramática e a tradução. Existe também a questão cultural e social, neste momento, o professor compartilha com os alunos, surdos e ouvintes, o conhecimento que possuem sobre o *Halloween*. Desse modo, podemos deduzir que a sua atuação pedagógica se encontra em um processo de transformações, porém é necessário um direcionamento teórico para aprimorá-la.

Dessa maneira, podemos inferir duas concepções do professor Jó sobre o ensino-aprendizagem de LI:

- a) Para que ocorra o aprendizado de LI em uma sala de aula com alunos surdos e ouvintes, é necessário que todos (professor, alunos surdos e ouvintes) estabeleçam uma interação seja verbal ou não verbal para que haja uma comunicação. Nesse sentido, o professor Jó permitiu que fossem utilizadas as três abordagens educacionais para surdez (Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo).
- b) A princípio, ele utilizava o método gramático-tradutor⁴⁵ como a única abordagem possível naquele momento. Depois, ele percebeu que houve mudanças nos interesses dos alunos e que estes desejavam aprender algo a mais como a cultura (como observamos no fragmento 12) e o uso da língua em situações reais (como no projeto Estrangeirismo que será analisado posteriormente).

No próximo item, faremos uma análise das práticas pedagógicas práticas pedagógicas adotadas pelo professor e como elas interferem na atuação pedagógica inclusiva.

3.3. ATITUDES PEDAGÓGICAS QUE PERMEARAM O COTIDIANO ESCOLAR

Dando continuidade à análise dos dados, abordaremos nesta etapa as atitudes pedagógicas do professor Jó que permearam o cotidiano das aulas de LI. Gostaríamos de salientar que esse foi o primeiro ano que o sujeito participante da pesquisa trabalhou

⁴⁵ O método Gramático-tradutor é um processo dedutivo em que o aprendiz deve estar ciente das regras gramaticais para utilizá-las em listas de exercícios. A habilidade oral e a compreensão auditiva não são objetos de ensino, mas sim a leitura e a escrita. O processo interativo, em sala de aula, acontece entre professor e alunos, sendo pouca a iniciativa dos alunos, e raramente entre alunos. (LARSEN-FREEMAN, 2000)

diretamente com alunos surdos. Esta etapa encontra-se dividida em duas etapas constituintes da prática pedagógica de todo educador: a atuação pedagógica e o processo avaliativo.

3.3.1. Atuação pedagógica do professor Jó na sala de aula

Principiaremos a análise da atuação pedagógica do sujeito-participante da pesquisa com o relato do professor sobre sua primeira aula, coincidentemente a primeira aula do ano letivo na turma da 1ª série do Ensino Médio da Escola Eureka. Observemos o trecho a seguir:

- [18] *Professor Jó:* A primeira aula do ano letivo foi minha. Durante a minha apresentação, gosto de falar sobre a importância de nos conhecermos e de respeitarmos um ao outro. Assim, falei e escrevi no quadro sobre a importância dos nossos sentidos. Utilizei os verbos VER, OUVIR, SENTIR⁴⁶. Foi nesse momento que os alunos surdos se manifestaram e explicitaram as suas deficiências. Fiquei surpreso, pois até aquele momento ninguém da equipe gestora e pedagógica tinha conhecimento da presença deles na escola. Procurei ajuda com as coordenadoras e elas solicitaram apoio junto à SEE. Algum tempo depois, a intérprete e a equipe de multiprofissionais iniciaram um trabalho de apoio aos surdos. (Entrevista não estruturada realizada no dia 07 de maio de 2008)

De acordo com o comentário feito pelo professor Jó, ele se preocupa em conhecer a realidade do seu alunado para iniciar as atividades do ano letivo. Entretanto, nesse primeiro dia, ele foi acometido por uma surpresa: a presença de alunos surdos em sua sala de aula. Mesmo sem compreender a LIBRAS, o professor Jó conseguiu interagir com os alunos surdos de forma que eles se manifestaram e fizeram ser compreendidos dentro das suas particularidades.

No primeiro momento em que o professor teve oportunidade, ele procurou apoio junto à coordenação pedagógica, demonstrando a sua disponibilidade e interesse em adquirir novos conhecimentos, pois ele não foi capacitado para receber surdos em seu trabalho pedagógico. Observamos em seu depoimento que houve, a princípio, a integração dos alunos surdos na sala de aula, ou seja, a simples aceitação da presença deles nesse ambiente, seguindo o conceito de Mantoan (2006c, p.18) que afirma que “o processo de integração

⁴⁶ As palavras estão escritas com letras maiúsculas para demonstrar a ênfase que o professor deu ao proferi-las.

ocorre em uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar”.

Com o passar do tempo, todos os integrantes da instituição mobilizaram-se em buscar recursos que oferecessem aos alunos surdos um ensino significativo através da formação de um grupo de estudo e da solicitação da presença da equipe multiprofissional para o suporte operacional. Assim, podemos inferir que as atitudes dos profissionais desta instituição escolar foram resultados de suas interações com seu meio sociocultural, pois, verificamos que todos os trabalhadores deste local transformaram de alguma forma esse ambiente e que suas atitudes sofreram mudanças, seguindo os princípios vygotskyanos da teoria sociocultural.

Salientamos que, apesar das dificuldades encontradas, a Escola Eureka encontra-se aberta à reestruturação de seu trabalho pedagógico e é consciente da necessidade de auxílio de outros profissionais para a realização de um ensino de qualidade. Nesse sentido, a coordenação pedagógica, assim que foi notificada da presença dos alunos surdos na instituição, solicitou um apoio pedagógico a SEE e, assim, foi enviada à escola uma equipe de multiprofissionais e uma intérprete para auxiliá-los durante o ano letivo. Dessa forma, a Escola Eureka enquadra-se no perfil da escola inclusiva, de acordo com a concepção de Mittler (2003, p.25), “a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo”, pois houve uma reestruturação da prática pedagógica dos docentes daquela sala com a presença da equipe de multiprofissionais.

Com relação à atuação do professor Jó, verificamos que, ao longo da pesquisa, ele preocupou-se com a sua atuação em sala de aula, apesar da realização frequente de atividades que abordam principalmente a estrutura e tradução da língua, como podemos observar no fragmento de aula a seguir:

- [19] *Pesquisadora:* Entramos juntos na sala de aula. Aos poucos os alunos sentaram. O professor escreveu o título do texto no quadro: *Fashion week*. Ele pediu aos alunos que explicassem oralmente o que compreendiam do título. A intérprete traduziu para os alunos surdos a fim de que eles compreendessem o que estava acontecendo. Eles não emitiram opiniões sobre o tema abordado. Em seguida, copiou o texto no quadro e pediu aos alunos que copiassem no caderno. Depois, solicitou-lhes que traduzissem o texto para a língua portuguesa. (Nota de campo da aula observada no dia 21 de outubro de 2008)

Observamos, nesse trecho da aula, que a atuação do professor consistiu em discutir o título do texto, copiá-lo no quadro e solicitar sua tradução. Dessa maneira, ele não se ateve ao aspecto abordado na EI, que consiste no fato da adoção de práticas pedagógicas que valorizem as especificidades dos alunos. Esse fato demonstra a sua carência/ausência de formação profissional na área. Entretanto, sabemos que se houvesse um apoio pedagógico ao professor conforme foi proposto por Mantoan (2006b) para um melhor desenvolvimento da prática pedagógica inclusiva, o desenvolvimento das atividades seriam diferenciadas.

Constatamos, no fragmento 19 que o professor Jó não utilizou estratégias visuais para valorizar as especificidades dos alunos surdos e nem criou situações que despertassem a curiosidade e o interesse dos alunos ouvintes, visto que poucos participaram da aula. O tema da aula é algo que se encontra presente na vida cotidiana dos alunos, porém o professor não conseguiu despertar-lhes o interesse para um envolvimento na aula. Assim, concordamos com Vygotsky (2003) e Geraldi (2004) quando estes relatam a importância do papel do professor em valorizar o conhecimento construído pela experiência pessoal, concreta e cotidiana dos alunos, pois somente através desse conhecimento eles, ouvintes ou surdos, serão capazes de construir novos conceitos científicos.

Em alguns comentários, durante as entrevistas não estruturadas, o professor Jó afirmou que os alunos surdos necessitam aprender a LI através de exercícios gramaticais e de tradução. Entretanto, constatamos nas mudanças educacionais que o uso de métodos e técnicas do ensino tradicional é criticado pelos estudiosos da EI (MANTOAN, 2006c, p.44), “(S)uperar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao que e ao como ensinamos aos nossos alunos, para que eles cresçam e se desenvolvam”, uma vez que eles contribuem para a segregação dos alunos. Podemos constatar esse fato no comentário do professor Jó a seguir:

[20] *Professor Jó:* Os surdos necessitam aprender a gramática e traduzir os textos em inglês. (Comentário feito no dia 17 de junho de 2008 durante uma entrevista não estruturada)

Diante desse contexto, observamos que a prática pedagógica do professor Jó prima pela cópia e tradução de textos e pelo estudo de gramática. No entanto, com essas atitudes, ele ainda consegue despertar nos alunos surdos o interesse em adquirir a LI. Vejamos o fragmento de outra aula:

- [21] *Pesquisadora:* O professor escreve a data e o título do texto em inglês no quadro. Em seguida, faz a chamada, especificando os alunos por números em inglês. Quando ele chama os surdos, ele fala os nomes dos alunos e a intérprete pede a eles que levantem a mão. Depois, o professor escreve um pequeno texto no quadro e pede que todos os alunos copiem. Constatei que os alunos surdos copiam e que, nesse momento, eles sorriem. Já traduz o texto para português e a intérprete para a LIBRAS. Depois, ele pede que os alunos sublinhem os verbos do texto. Em vários momentos o professor se aproxima dos surdos e tenta se comunicar com eles. Os alunos surdos desenvolvem as atividades com interesse. (Nota de campo da aula observada em 10 de junho de 2008)

Durante a realização dessa aula, verificamos a preocupação constante do professor Jó em usar a LI, porém ele a intercalava com as traduções e com exercícios gramaticais. No entanto, o educador poderia criar situações de cooperação, em que os alunos pudessem compartilhar seus conhecimentos, ou seja, o aprendizado seria construído socialmente, conforme os pressupostos vygotskianos da teoria sociocultural.

Logo, constatamos que a atuação pedagógica do professor Jó é baseada na transmissão de conteúdos. Geraldi (2004, p. 10) afirma que a aula sempre foi entendida dessa forma, ou seja, “com gestos e fazeres predeterminados, de transmissão de conhecimentos”. No entanto, o autor acrescenta que o educador deve considerar a sua própria bagagem cultural e a dos alunos a fim de construírem um novo aprendizado. Verificamos, em alguns momentos de sua prática pedagógica, o início dessa nova atuação do professor Jó, como o projeto *Estrangeirismo* o qual será analisado em outro momento.

Quando questionado sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula, ele demonstrou, em alguns momentos, certo interesse em buscar atividades pedagógicas que propiciassem o desenvolvimento cognitivo dos educandos de acordo com as especificidades de cada um, conforme podemos observar em um trecho de seu depoimento em uma entrevista semi-estruturada:

- [22] *Professor Jó:* Tenho vontade de desenvolver atividades em que todos pudessem participar. Sabe, tem atividades que os alunos surdos ficam olhando com vontade de participar enquanto que os outros, os normais, realizam-nas sem interesse.

Com relação às ações pedagógicas realizadas na sala de aula, o professor sente-se incomodado com a participação dos alunos, pois, em algumas os surdos observam sem participarem. Dessa forma, os dados nos mostram que essa prática encontra-se limitada, visto que o professor Jó compreende a diversidade do seu grupo de alunos a fim de buscar nos

princípios da EI, da educação de surdos e nas abordagens de ensino de LI atividades que permitam todos os alunos participarem. No entanto, devido ao sistema educacional existente o qual não lhe possibilitou o desenvolvimento de uma prática pedagógica que valorizasse os princípios da EI, ele aplicou, em alguns momentos, atitudes pedagógicas homogêneas sem se ater as particularidades dos seus alunos. Este fato colaborou com o processo de exclusão e segregação dos alunos.

Durante a realização do primeiro questionário e das entrevistas não estruturadas, o professor Jó demonstrou uma preocupação com relação às suas atitudes a fim de não constranger os alunos surdos. Procurou tratá-los da mesma maneira que os demais alunos para que eles não se sentissem constrangidos dentro da sala de aula. Segundo ele, os alunos surdos tinham mais interesse e motivação em aprender do que muitos ouvintes. Desse modo, entendemos que o professor vê a capacidade de os alunos surdos produzirem novos conhecimentos, corroborando com os pensamentos de Beyer (2006) e Vygotsky (1925, 1989) que afirmam que todos os aprendizes devem ser reconhecidos de acordo com o seu potencial. Este fato comprova a fala de Vygotsky (1925, 1989) que os problemas educacionais dos alunos surdos acontecem, principalmente, devido às questões socioculturais e que cabe aos educadores amenizarem estes problemas, como foi feito pelo professor Jó durante a realização desta pesquisa.

Na próxima etapa, analisaremos o projeto Estrangeirismo de acordo com os princípios da teoria sociocultural e do ensino inclusivo.

3.3.2. Mudanças na atuação pedagógica do professor Jó durante a realização do Projeto Estrangeirismo

Durante a realização da pesquisa, pudemos perceber alguns indícios de mudanças na prática pedagógica do professor participante da pesquisa, dentre eles foi à realização do Projeto Estrangeirismo. É importante salientar que a iniciativa em desenvolver este projeto foi exclusivamente dele, não houve qualquer tipo de intervenção da equipe gestora, coordenação e da equipe de multiprofissionais.

Como foi mencionado anteriormente nos instrumentos metodológicos, o Projeto Estrangeirismo buscou despertar nos alunos surdos e ouvintes a curiosidade em constatar a

presença da LI no cotidiano através de uma análise da influência cultural americana e britânica na sociedade goianiense.

Assim, o professor Jó solicitou a todos os alunos que trouxessem materiais que tivessem palavras escritas na LI e que observassem nos espaços que frequentavam a existência também dessas palavras. Durante a realização desse projeto, os alunos, surdos e ouvintes, trouxeram materiais (panfletos, letras de músicas, revistas, receitas de bolos, dentre outros) que tivessem algo escrito na LI. Na sala de aula, eles sentaram-se em pequenos círculos para que discutissem os significados das palavras e expressões na LI.

Assistimos a uma aula durante a execução do projeto e fizemos algumas anotações, vejamos,

[23] *Pesquisadora:* O professor entra na sala e cumprimenta os alunos em inglês. Em seguida, ele pergunta se todos trouxeram o material (panfletos, letras de música, nomes de lojas que tivessem palavras escritas na LI). Alguns alunos esqueceram o material, mas a maioria trouxe. Os alunos sentaram em grupos a fim de discutirem sobre os significados das expressões. Durante o desenvolvimento da atividade, observei que houve um processo de comunicação e interação entre os alunos surdos e ouvintes. Todos estavam envolvidos com a atividade. Eles usavam gestos e LIBRAS para explicarem os significados e onde encontraram o material. A intérprete quase não participou da aula. (Nota de campo da aula observada no dia 02 de dezembro de 2008)

Ao observamos esta aula, pudemos verificar como ocorreu a comunicação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes. Eles utilizaram de gestos e da leitura labial para que houvesse uma maior compreensão dos significados, segundo Vygotsky (1925) a leitura labial permite à criança⁴⁷ surda um entendimento mental o qual o auxilia no desenvolvimento cognitivo e no aprendizado.

Houve uma construção de conhecimento através da interação e da comunicação entre os alunos surdos e ouvintes conforme a teoria sociocultural proposta por Vygotsky (2003), pois foi contemplado a autonomia do indivíduo e o compromisso da inserção de todos, ouvintes e surdos, no desenvolvimento da atividade o que proporcionou interesse e motivação de todos os envolvidos em participar da atividade pedagógica. Assim, observamos um dos princípios da EI que concebe a escola como

Um espaço onde todos são bem-vindos, reconhecidos em suas diferenças e valorizados como sujeitos de potencialidades, com direito de aprender em benefício da

⁴⁷ No caso em questão, seriam os alunos surdos.

melhoria da qualidade de suas vidas e para se tornarem cidadãos contributivos na sociedade. (CARVALHO, 2008, p.54)

Nesse sentido, constatamos que a execução do projeto foi muito positiva para o processo de ensino-aprendizagem de todos, alunos e professor. Outro aspecto observado nesta aula consiste na interação entre os alunos surdos e ouvintes, posto que eles produziram enunciados. Verificamos também que os alunos surdos fazem parte da comunidade linguística da sala de aula e participaram ativamente da cadeia de comunicação verbal e social. Os dados nos mostram que os alunos surdos e ouvintes interagiram entre si e produziram novos conhecimentos. Vejamos um comentário do professor Jó sobre o desenvolvimento do projeto:

[24] *Professor Jó:* Os alunos agruparam-se e discutiram sobre os significados das palavras. Nesse momento, eles trocaram informações sobre o que sabiam e interagiram. Os surdos participaram de todas as atividades e circularam em outros grupos. Foi muito bom. Eles sabiam várias palavras e aprenderam novas. (Comentário feito pelo professor Jó depois da segunda aula do projeto Estrangeirismo, realizada no dia 02 de dezembro de 2008).

Notamos na fala do professor o seu entusiasmo pelo processo de aprendizagem de todos os alunos. Ele participou das atividades e, com isso, conseguiu “entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação” (MANTOAN, 2006c, p.52). Desse modo, o participante da nossa pesquisa atuou como mediador nesse projeto e, por intermédio, segundo Vygotsky, da ZDP⁴⁸, auxiliou os alunos a buscarem um desenvolvimento real, aprimorando o potencial de cada um. Logo, podemos deduzir que a execução desse projeto trouxe benefícios inestimáveis a todos, professor e alunos.

Discorreremos, no próximo item, sobre o processo avaliativo realizado pelo professor Jó durante as suas aulas.

3.3.3 Processo Avaliativo realizado Professor Jó

Hoffman (2001) ressalta a importância de o professor ter consciência de que o processo educacional encontra-se inserido em uma relação humana e que não existem

⁴⁸ Segundo Vygotsky (2003) a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento potencial e real do educando.

métodos infalíveis para compreendê-lo. A autora acrescenta que é essencial o professor aprimorar o conhecimento teórico em sua área de ensino e estabelecer julgamentos permanentes sobre sua prática pedagógica, a fim de que possa aprimorá-la quando julgar necessário. O professor Jó percebe a mudança que ocorreu no processo avaliativo ao longo de sua carreira, como podemos observar em sua fala:

- [25] *Professor Jó:* Há trinta anos quando terminei a faculdade, o conceito de educação tanto cultural quanto pessoal de avaliação era diferente. Hoje eu vejo que muita coisa mudou. As coisas mudaram. Nós temos que mudar essa noção de avaliação. Nós temos dificuldade para com a avaliação. Hoje avalia o aluno não só quantitativamente, mas em todo o seu potencial. Ele é um ser humano. E a gente se pega muitas vezes com medo de fazer justiça. O ser humano não é uma avaliação numérica, não é visto só nisto.
- Pesquisadora:* Como o senhor vê a questão da avaliação e o lado humano do aluno?
- Professor Jó:* Tentar conhecer esse aluno. Tentar aproximar-se deste aluno. Por ele para conversar comigo. Pode ser depois da aula. Pode ser dentro da sala ou fora da sala. Ver o material dele. Ver a capacidade dele de querer perguntar, de querer saber, de querer aprender. E aí eu vou fazendo, eu consigo muita coisa.
- Pesquisadora:* As provas apresentam questões de interpretação de texto e gramática. Como que o senhor percebe que o aluno utiliza essa língua?
(ele pensou um pouco)
- Professor Jó:* O aluno resolve os exercícios, traduz textos, repete as palavras.
(Ele para um momento e continua.)
Eu percebo que o aluno perdeu o medo de aprender inglês. Eu falo para eles não terem medo de aprender o inglês, de falar o inglês. Eu percebo que muitas vezes eles arriscam falar algumas palavras, mesmo cometendo alguns erros. Eles observam a escrita, mas estão preocupados com a pronúncia, se está certo ou não. (Entrevista semi-estruturada realizada no dia 11 de fevereiro de 2009)

O trecho transcrito serve para exemplificar que o professor se preocupa com o lado humano e social do aluno em sua prática avaliativa. Ele percebe que houve uma mudança: *Hoje eu vejo que muita coisa mudou. As coisas mudaram. Nós temos que mudar essa noção de avaliação.* Entretanto, verificamos que essa mudança caminha lentamente em sua prática pedagógica e avaliativa, pois ele utiliza a avaliação classificatória no decorrer do processo avaliativo, através dos exames e simulados exigidos pela direção da escola.

Ao analisarmos a prática avaliativa do professor Jó no trecho anteriormente citado, verificamos que ele demonstra claramente sua concepção de ensino de LE: *O aluno resolve os exercícios, traduz textos, repete as palavras.* Sarmiento (1997) afirma que a prática avaliativa de um professor relaciona-se com as concepções de ensino que ele possui. No caso

do professor Jó, ele deixa-nos transparecer que acredita nos métodos e técnicas do ensino tradicional o qual utiliza um sistema classificatório de avaliação.

Nesse contexto, é de suma importância analisarmos as concepções de avaliação do professor Jó, bem como suas atividades avaliativas. Assim, discorreremos sobre esses temas a seguir.

3.3.3.1 Concepções de avaliação do professor Jó

Ao analisarmos os dados coletados através das entrevistas, observações e avaliações desenvolvidas em sala de aula, constatamos que o professor Jó concebe a avaliação como algo classificatório⁴⁹, verificando o que o aluno aprendeu a partir de testes e observação da participação dos alunos em atividades na sala de aula. Podemos observar esse fato no fragmento a seguir:

- [26] *Pesquisadora:* Como você acredita que deve ser a avaliação?
Professor Jó: A avaliação deve ser escrita e oral. O aluno tem que responder questões de gramática, interpretação e tradução de texto. Aí, eu vejo o que eles acertaram e erraram. Depois, eu atribuo notas. (Questionário aplicado no dia 25 de novembro de 2008)

Ao focalizarmos os dados coletados, verificamos que o professor Jó classifica o desempenho de cada aluno, atribuindo um valor numérico para corresponder ao resultado da avaliação, seguindo as exigências da escola que constam no PPP. Nesse sentido, inferimos que ele concebe a avaliação como um sistema classificatório, baseado em notas e na segregação de alunos. Essa abordagem avaliativa contribui para a exclusão dos alunos. Hoffman (2001) afirma que essa avaliação revela uma relação de poder e de autoridade unilateral, em que o professor assume o papel de avaliador e abandona seu papel de mediador de conhecimentos. Dessa forma, não considera as especificidades dos alunos surdos e ouvintes. Observemos o fragmento [27]:

⁴⁹ Segundo Veloso (2005), a avaliação classificatória foi construída devido às exigências sociais e à valorização de títulos por meio de provas. Essa concepção classifica o desempenho de cada aluno, atribuindo-lhe um valor numérico, que corresponde ao resultado de um exame ou ao somatório de testes. Os alunos são segregados como bons ou maus, fracos ou fortes, em função de sua maior ou menor capacidade de reter os conhecimentos que lhes são transmitidos.

- [27] *Pesquisadora:* O processo de avaliação faz parte do ensino de línguas. Como esse processo é realizado com os alunos especiais?
- Professor Jó:* Os alunos especiais fazem as mesmas provas que os outros alunos. Eu procuro avaliar também através da comunicação “oral”. Eu observo se eles compreendem algumas palavras pela leitura labial. (Entrevista informal realizada no dia 08 de maio de 2008)

Percebemos, através de sua resposta, que o professor compreende a avaliação como um processo que acontece de forma homogênea a todos os alunos. Ele não se ateu ao fato da heterogeneidade humana, independentemente de os alunos possuírem ou não NEE, pois cada indivíduo diferencia-se do outro por seu caráter e experiência de vida. Vale ressaltar que, com esse posicionamento, o professor Jó poderá estar contribuindo para a segregação e exclusão dos alunos (BEYER, 2005).

Outro aspecto que devemos observar é o fato do professor permitir aos alunos surdos que façam a leitura labial a qual, segundo Vygotsky (1925), permite-lhes um entendimento mental do significado das palavras. No entanto, não podemos afirmar que esse fato contribui ou não para a segregação dos alunos surdos, pois estes se sentiam interessados e motivados em desenvolverem as atividades.

Beyer (2005, p. 48) afirma que “os desempenhos e progressos na aprendizagem somente podem ser adequadamente avaliados com critérios que respeitem as individualidades” dos alunos. Durante o desenvolvimento deste estudo, verificamos que o professor Jó observa a participação dos alunos, surdos e ouvintes, em sala de aula. Para ele, é de suma importância que o aluno tenha copiado as atividades do quadro. Ele faz anotações em um caderno sobre quem fez ou não as atividades em sala. O professor considera essas anotações como parte do processo avaliativo, cuja nota é somada com uma avaliação escrita e um simulado, ambos prescritos pela instituição, conforme observamos no trecho a seguir:

- [28] *Professor Jó:* Eu avalio os alunos toda aula. Verifico se eles fizeram as atividades ou não. Se fizer eu anoto no caderno. Quem faltar à aula tem que me procurar e me mostrar a atividade. (Entrevista não estruturada realizada no dia 05 de junho de 2008)

O que podemos notar, pelo trecho da entrevista descrito anteriormente, é que o professor Jó preocupa-se com o fato de o aluno fazer a atividade. Ele não verificou se as respostas dos exercícios estavam coerentes com as perguntas. Para ele, a execução das tarefas se resumia ao fato de ter algumas palavras escritas na LI. No trecho seguinte, retirado de uma nota de campo, vemos a descrição de um desses momentos:

- [29] *Pesquisadora:* O professor passou as atividades no quadro e avisou os alunos que ia “vistar” os cadernos, ou seja, ele ia verificar quem fez ou não a atividade da semana anterior. Ele não observava o que os alunos tinham respondido, somente as perguntas e se estava feito. (Nota de campo da aula observada no dia 27 de maio de 2008)

Para o professor Jó, o simples fato de fazer um exercício sem uma correção crítica sobre ele corresponde a uma avaliação contínua, como podemos observar no fragmento de uma entrevista:

- [30] *Professor Jó:* A avaliação apresenta um caráter contínuo com a avaliação de exercícios em sala de aula e uma formal: avaliação escrita que visa à compreensão textual e um simulado com quatro questões gramaticais. (Entrevista semi-estruturada realizada no dia 05 de junho de 2008)

Notamos que o professor compreende que a avaliação precisa ser contínua, entretanto, sua ação educativa não acompanha os alunos, surdos e ouvintes, com o intuito de investigar e trabalhar as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Hoffman (2001), a prática avaliativa executada dessa maneira perde sua funcionalidade. O docente justifica, em depoimentos informais, que ele realiza essas atividades devido à escassez de tempo e de material didático.

Encontramos na fala do professor Jó dois pontos conflitantes: ele considera a avaliação classificatória desnecessária e a utiliza; a avaliação deve estar de acordo com as particularidades de cada aluno e ele aplica as mesmas atividades avaliativas para todos. Podemos constatar esses conflitos nos fragmentos do questionário realizado no dia 28 de novembro de 2008:

- [31] *Professor Jó:* A avaliação classificatória é um mal necessário. Existe um conflito entre as notas e a participação ativa dos alunos normais ou especiais. O sistema educacional não está preparado para ficar sem as notas. O próprio aluno não está preparado para isso. (Questionário aplicado no dia 28 de novembro de 2008)

- [32] *Professor Jó:* Precisa ter avaliação de acordo com as especificidades dos alunos. A sala de aula é heterogênea. Tem aluno que aprende a língua inglesa com muita facilidade, outros não. Eu gostaria de desenvolver atividades de acordo com

a realidade de cada um, mas a sociedade exige que haja a avaliação/exames.
(Questionário aplicado no dia 28 de novembro de 2008)

De acordo com os trechos do questionário descritos anteriormente, percebemos que o professor é consciente das mudanças que ocorreram no processo avaliativo, porém as suas atitudes estão vinculadas às exigências da Escola Eureka e do sistema educacional. Os dados nos mostram que ele percebe as particularidades e potencialidades de seus alunos, porém ele não demonstra uma postura que permita a realização de atividades avaliativas que valorizem as especificidades dos alunos.

Discorreremos, na próxima seção, sobre as atividades avaliativas do professor Jó.

3.3.3.2 As atividades avaliativas do professor Jó

Iniciaremos a análise das atividades avaliativas realizadas nas aulas do professor Jó discutindo se as práticas realizadas em sala de aula segregam ou não os alunos surdos. Durante a coleta de dados, o professor relatou que utiliza os mesmos instrumentos avaliativos para todos os alunos, sejam eles ouvintes ou surdos. Dessa forma, verificamos que ele não se ateu às especificidades de cada aluno.

[33] *Professor Jó:* Eu utilizo os seguintes instrumentos na prática avaliativa: Exercícios escritos (breves), avaliação através de provas e atividades orais com a ajuda da intérprete. Todos os alunos realizam as mesmas atividades. (Questionário aplicado no dia 25 de novembro de 2008)

Nesse sentido, um dos critérios adotados pelo professor em sua prática avaliativa consistia em observar se os alunos fizeram ou não as atividades. Outro critério utilizado pelo professor era a realização de atividades avaliativas escritas e orais. Durante essas etapas, ele percebia as diferenças entre os alunos e contava com o apoio da intérprete para que os alunos surdos compreendessem melhor as atividades propostas. De acordo com Hoffman (2001), esse controle rígido sobre presença e participação no processo avaliativo caracteriza a avaliação tradicional que, segundo a autora, colabora para a prática excludente da comunidade escolar.

Com essa prática avaliativa, o professor Jó contribui para o processo excludente e segregacionista da sociedade escolar, pois, segundo Beyer (2005, p. 30), “É injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas”. O autor acrescenta que, em uma escola inclusiva, a avaliação deve servir de retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o professor deve analisar todo o desenvolvimento do aluno a fim de rever quais os objetivos não alcançou, e, então, realizar e determinar novas atividades a serem desenvolvidas com o mesmo propósito.

Entretanto, observamos, durante as aulas observadas, que os alunos gostam desse ritual de verificar quem fez ou não as atividades. Porém, este poderia ser acrescido de uma análise individual da trajetória de aquisição da escrita de LI por cada educando, o que contribuiria para seu processo de aprendizagem (HOFFMAN, 2001).

Ao analisarmos algumas avaliações feitas pelos alunos, verificamos que o professor lhes transmite um conteúdo e este é cobrado na avaliação. Como as aulas foram baseadas em exercícios de tradução, observamos em um trecho de uma avaliação exercícios semelhantes:

- [34] *Trecho de uma avaliação:* Translate into Portuguese. (Add 3 points in each correct answer).
 1- What is this style?
*O que é estilo (Os alunos não colocaram o ponto de interrogação e o professor acrescentou)*⁵⁰.
 2- Why is it so attractive to youngsters?
*E o...*⁵¹. *(O professor circulou a resposta como uma forma de chamar a atenção dos alunos.)*⁵² (Trecho da avaliação realizada no mês de junho de 2008)

Em outra atividade avaliativa, o professor Jó focou a interpretação de um texto, contudo, manteve o sistema classificatório baseado em notas e na transmissão de conteúdos, conforme observamos no fragmento a seguir:

- [35] *Trecho de uma avaliação:* 1- Who is Patricia?
My daughter, went to London in 1970.
 2- Where did she go to?
London in 1970.
 3- When did she go to London?
1970.
 4- How was her English when she arrived in London?

⁵⁰ Observação da pesquisadora.

⁵¹ O aluno não respondeu a questão.

⁵² Observação da pesquisadora.

When she arrived there her English very poor. (Trecho da avaliação realizada no mês de abril de 2008)

Com relação a este trecho de avaliação, podemos verificar que o professor Jó analisa as respostas dos alunos dentro de um processo de interação verbal em que o ouvinte/leitor/interlocutor recebe a mensagem e assume uma postura de resposta ativa, ou seja, ele responde as perguntas, assumindo o papel de locutor. Durante a correção da avaliação, o professor Jó não se ateu aos erros gramaticais e sim, se o aluno surdo ou ouvinte conseguiu compreender e responder as perguntas com coerência.

Outra mudança na prática avaliativa do professor Jó ocorreu durante a realização do projeto Estrangeirismo. De acordo com os relatos dele, a avaliação foi realizada de acordo com a realização das atividades em sala de aula, ou seja, à medida que os alunos desenvolviam as tarefas propostas ele avaliava se o aluno surdo ou ouvinte conseguiu compreender os vocábulos. Caso contrário, solicitava aos alunos que refizessem as atividades, retornando as discussões. Dessa maneira, pudemos observar que o professor promoveu uma pequena mudança em sua prática avaliativa, mudança essa que possivelmente demonstra o início de uma nova postura em sala de aula. Assim, o professor Jó parece adquirir uma nova concepção sobre avaliação: diagnóstica, mediadora e formadora. Entretanto, sabemos que esse é o primeiro passo para uma longa caminhada que se aproxima e que a abordagem tradicional encontra-se enraizada em seus princípios. Observemos a comparação feita pelo professor Jó sobre as atividades desenvolvidas durante o Projeto Estrangeirismo e as atividades avaliativas desenvolvidas ao longo do ano letivo:

- [36] *Pesquisadora:* Em qual atividade avaliativa houve uma maior participação dos alunos surdos: cópia de textos no quadro, tradução de textos e sentenças, exercícios gramaticais, projeto Estrangeirismo?
- Professor:* Eles participaram de todas as atividades, porém na resolução de exercícios no quadro e caderno... Eu acho que eles gostam mais. Esse fato os ajuda a aprenderem a escrever. Já no projeto, eles participaram mais e usaram mais a língua, porém não posso afirmar que eles aprenderam a escrever ou a falar a língua. (Entrevista semi-estuturada realizada no dia 12 de fevereiro de 2009)

Apesar de promover situações avaliativas que valorizem as potencialidades de cada educando, o professor traz consigo a concepção que os alunos necessitam de atividades avaliativas escritas e formais. Assim, percebemos que essa prática avaliativa trouxe implicitamente a concepção de ensino do professor de, conforme Romão (2005), um ensino

de LI baseado na estrutura da língua e na tradução de textos e sentenças. Outro aspecto que constatamos foi o caráter homogêneo do aprendizado. No entanto, existem pontos diferentes no discurso do professor, como podemos verificar no fragmento a seguir:

[37] *Professor Jó:* Precisa ter avaliação de acordo com as especificidades dos alunos. A sala de aula é heterogênea. Tem aluno que aprende a LI com muita facilidade, outros não. Eu gostaria de desenvolver atividades de acordo com a realidade de cada um, mas a sociedade exige que haja a avaliação/exames. Os professores estão sendo avaliados. A escola está avaliando a prática dos professores com os portfólios e com o grupo de avaliadores da escola com a perspectiva de melhorar a autoestima dos professores. (Questionário realizado no dia 28 de novembro de 2008)

Podemos, pois, perceber que o professor justifica o uso da avaliação classificatória ao expor o fato da sociedade lhe cobrar esse instrumento avaliativo. No entanto, verificamos que sua fala e suas ações, em especial após a realização do projeto desenvolvido, encontram-se em uma situação conflitante, posto que apresentam momentos que valorizam as especificidades dos alunos e em outros homogeneízam todos os estudantes.

Diante de tais afirmações, percebemos que o professor tem consciência da importância de o processo avaliativo estar de acordo com as especificidades de cada aluno. Entretanto, sua prática encontra-se limitada a várias questões relacionadas com intuições e crenças da sociedade e/ou suas. Segundo Félix (2005), as ações pedagógicas de um professor são embasadas em crenças, intuições e experiências pessoais quando ele possui um conhecimento básico e superficial.

Passemos, então, ao último capítulo deste estudo, dividido em cinco seções, nas quais retomaremos as perguntas de pesquisa, apontaremos suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem de LI para alunos surdos, apresentaremos as limitações do estudo e sugestões para futuras pesquisas, e, finalizaremos com as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O mais importante e bonito do mundo é isto:
que as pessoas não são iguais,
ainda não foram terminadas, mas que elas sempre
vão mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior.
É o que a vida me ensinou.*
Guimarães Rosa

Este capítulo faz um breve resumo dos resultados levantados durante a presente pesquisa. Iniciamos, portanto, retomando o objetivo e as perguntas de pesquisa que nortearam este estudo. Em seguida, apontaremos suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem de LI para alunos surdos. Logo após, apresentamos uma avaliação do estudo como tal, ressaltando suas limitações e possíveis sugestões para futuras pesquisas. Para finalizarmos, teceremos as considerações finais.

RETOMANDO O OBJETIVO E AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Conforme apresentamos na parte introdutória deste estudo, buscamos descrever e analisar a prática pedagógica de um professor de LI que trabalha com alunos surdos em uma escola regular/inclusiva da rede pública estadual. Dessa maneira, norteamos esta pesquisa a partir de algumas perguntas, as quais buscamos responder partindo da discussão dos resultados obtidos durante a análise dos dados e respaldadas pelas teorias apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho.

Como a formação do professor participante da pesquisa interfere na prática pedagógica inclusiva?

O processo de formação de professores diante da proposta inclusiva é muito discutido por vários pesquisadores, visto que muitos profissionais da educação têm apresentado resistências às mudanças pedagógicas e físicas na estrutura educacional. Segundo Mantoan (2006c), muitos professores resistem ao ensino na perspectiva inclusiva pelo fato de não se sentirem capacitados ou não terem recebido qualquer preparação na formação inicial ou continuada. A autora acrescenta que “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino em todos os níveis” (Ibid., p.54).

Nesse sentido, elucidamos a importância de compreendermos como a formação do professor participante da pesquisa interferiu diretamente na sua prática pedagógica inclusiva.

Iniciamos a nossa análise com um olhar sobre a postura do professor J6 diante da sua ausência/carência de uma formação inicial e continuada sobre a EI e a educação de surdos. Esse fato não o impediu de buscar recursos para o aprimoramento de sua prática pedagógica. Assim, ele prontificou-se em participar de um grupo de estudo formado pela equipe docente da própria unidade escolar a fim de que eles identificassem e propusessem atividades para o desenvolvimento do aprendizado dos alunos surdos inseridos em uma sala de aula regular-inclusiva.

Mantoan (2006c) afirma que essa atitude constitui um processo de formação continuada dos profissionais educacionais e que “a cooperação, as autonomias intelectual e social e a aprendizagem ativa são condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os professores” (Ibid., p.55). Dessa maneira, podemos deduzir que as atitudes do professor J6 sofreram interferências durante esse processo, visto que no início as suas aulas eram encontros em que os alunos copiavam e traduziam textos. No entanto, essa prática apresentou mudanças quando o professor foi questionado em uma das suas aulas sobre um evento cultural, Halloween, e, a partir deste momento, a aula foi conduzida pelos interesses do aluno.

Em seguida, ele, por iniciativa própria, desenvolveu o Projeto Estrangeirismo o que representou uma nova prática pedagógica que estava por vir. No entanto, não sabemos se esta nova atuação pedagógica perdurou, pois os alunos surdos

saíram da escola Eureka, pois passaram no processo seletivo do Colégio Militar. A seguir, discorreremos sobre as intuições do professor sobre a EI e sobre o ensino-aprendizagem de LI.

Quais são as concepções do professor sobre a EI e sobre o ensino-aprendizagem de LI para alunos surdos?

Como foi mencionado no decorrer do trabalho, o sistema educacional percorreu mudanças em todo o seu processo. Assim, observamos, durante a realização da pesquisa, que as concepções do professor Jó sobre a EI e sobre o ensino-aprendizagem de LI sofreram mudanças que possibilitaram um melhor desenvolvimento da sua prática pedagógica.

Inicialmente, o participante utilizava termos comuns para conceituar a EI, como, por exemplo, *fantástico* e *escola para eles*. Entretanto, com o passar do tempo, verificamos algumas transformações no uso desses vocábulos e constatamos a presença de duas concepções em seus depoimentos e em sua atuação pedagógica sobre a EI.

Nesse momento, faz-se necessário comparar essas concepções do professor Jó com os princípios da EI, sendo que um deles é ressaltado por Beyer (2005) ao demonstrar a importância de o educador compreender e se capacitar para a prática pedagógica inclusiva. O autor chama a atenção do comprometimento e disposição de todos os envolvidos no processo de inclusão a fim de traçarmos o melhor caminho para o ensino inclusivo⁵³. Desse modo, pudemos perceber alguns indícios no professor-participante desta pesquisa, apesar de não ter participado de curso algum de formação profissional sobre a EI, que permita uma compreensão de dois aspectos da EI:

- a) o primeiro refere-se à distinção dos termos integração e inclusão – o professor Jó com a sua prática didática e conhecimento, aparentemente, soube discernir os dois termos, pois em vários momentos ele questionou que a simples presença dos alunos surdos em sala de aula não lhes garantiam o sucesso escolar e que a necessidade da adoção de atitudes pedagógicas que valorizem as potencialidades

⁵³ “Se não houver o comprometimento, a disposição, a convicção dos sujeitos participantes, pais, professores e gestores, de que a educação inclusiva é o melhor caminho para uma inclusão social mais efetiva das crianças com deficiência, com o esforço e o sacrifício compartilhado entre cada um desses agentes, tal projeto fracassará” (BEYER, 2005, p.63)

e particularidades de cada aprendiz. Assim, ele internaliza os conceitos de integração que se refere à simples inserção de alunos com NEE na sala de aula regular, sem se ater às especificidades do alunado e de inclusão que ressalta a importância de o educador desenvolver uma prática pedagógica voltada para as particularidades dos educandos (MANTOAN, 2006c);

- b) o segundo princípio refere-se ao fato de o docente conhecer e valorizar as especificidades e potencialidades dos alunos, de modo que sejam estimulados a produzirem um aprendizado significativo (BEYER, 2005). Em vários momentos, o professor Jó reconhece as particularidades dos alunos surdos e procura promover atividades que aprimorem o aprendizado, como podemos observar durante o desenvolvimento das atividades ao longo do ano letivo.

Com relação ao ensino-aprendizagem de LI em alunos surdos, é importante analisarmos o processo de interação verbal / não verbal que ocorre na sala de aula do professor Jó. Em vários momentos da pesquisa, percebemos a presença das três abordagens educacionais para surdos, ou seja, os alunos surdos utilizaram vários recursos de comunicação como gestos, leitura labial, mímicas e a língua de sinais. Desse modo, é relevante apontarmos alguns momentos em que visualizamos a presença das abordagens para que depois compreendamos as intuições do professor sobre essa temática.

Podemos constatar a Oralização nos momentos em que o professor tenta “reabilitar” a audição dos alunos surdos e a sua fala através da língua oral, como por exemplo, quando ele pronunciava as palavras pausadamente a fim de que os surdos repetissem. Assim, ele deixa transparecer que acredita na possibilidade dos alunos surdos falarem algo. Já a Comunicação Total se fez presente nos momentos de interação entre o professor Jó e os alunos surdos e entre os alunos surdos e os ouvintes, pois tanto o docente quanto os alunos ouvintes desconhecem a LIBRAS. Logo, eles utilizam gestos, códigos manuais, língua de sinais, a leitura labial e qualquer outro tipo de linguagem para facilitar a comunicação entre os surdos e a comunidade escolar. O Bilinguismo pode ser observado somente na interação entre os alunos surdos e a intérprete.

Diante desse contexto, os integrantes da sala de aula – professor Jó, alunos surdos e ouvintes – deparam-se com o aprendizado de LI que é importante para a formação educacional dos alunos. Assim, o professor desenvolveu, na maior parte das

aulas observadas, uma prática pedagógica baseada em estratégias de tradução de textos e sentenças e no estudo de regras gramaticais que compõem a estrutura da língua. Segundo o próprio professor, essas ações são necessárias para um bom aprendizado de LI. Dessa maneira, podemos inferir que ele concebe como importante no ensino de LI como LE o uso dessas estratégias. Podemos deduzir que as crenças do professor sobre o ato de adquirir uma LE encontram-se impregnadas em suas ações.

Ao compararmos as quatro concepções de EI e do processo de ensino e aprendizagem de LI em alunos surdos do professor-participante do estudo, podemos observar que em alguns momentos suas atitudes são inclusivas, e em outros ele segrega e exclui a diversidade cultural e social presente em sala de aula. É provável que essa mistura de ações deva-se ao fato de o professor Jó não ser capacitado profissionalmente para o sistema educacional inclusivo e suas ações serem baseadas em suas próprias concepções, experiências anteriores como professor de LI e nas discussões promovidas pelo grupo de estudo que aconteceram na Escola Eureka.

Quais são as práticas pedagógicas adotadas pelo professor e de que forma elas interferem na atuação pedagógica inclusiva?

Ao analisarmos a atuação pedagógica do professor Jó, constatamos que as aulas iniciais eram baseadas na transmissão de conteúdos descontextualizados, especialmente em regras gramaticais e em tradução de textos diversos. No final do ano, o professor Jó adotou uma prática pedagógica, como por exemplo, podemos falar do desenvolvimento do Projeto Estrangeirismo, que primava mais para a realidade dos seus alunos surdos e ouvintes. No entanto, não podemos afirmar que essa nova abordagem será definitiva em sua atuação pedagógica.

Durante a realização da pesquisa, constatamos que a progressão dos alunos na Escola Eureka acontece de forma sistematizada, baseada no critério de notas, o que contribui para o processo de exclusão e segregação do alunado. A escola normatiza o processo de avaliação em três etapas. A primeira ocorre durante as aulas e cada professor realiza uma pequena parcela das atividades avaliativas em sua aula, de acordo com as particularidades de sua disciplina. O professor Jó verifica quem fez ou não as atividades propostas nas aulas, sem se ater se os alunos surdos ou ouvintes tinham

alguma dúvida sobre o referido tema. A segunda etapa consiste na realização de exames com datas e horários estabelecidos pela coordenação e direção da escola. Todos os alunos, surdos e ouvintes, realizam as mesmas provas, sem se atentarem às potencialidades de cada um. Com relação aos instrumentos avaliativos utilizados nessa etapa pelo professor J6, observamos que eram baseados em exercícios gramaticais e em tradução de textos. Na última etapa, os alunos realizam um simulado igual a todos. No entanto, verificamos um indício de mudança com a realização do projeto *Estrangeirismo*, pois somente nesse período o professor realizou o processo avaliativo de outra maneira. Ele usou a participação e o material produzido pelos alunos como instrumentos avaliativos.

Tratamos, a seguir, das implicações desta pesquisa para o processo de ensino e aprendizagem de LI para alunos surdos.

AS IMPLICAÇÕES DESTE ESTUDO PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LI PARA ALUNOS SURDOS

De acordo com o que vimos na Introdução e no Capítulo 1 deste trabalho, a educação de surdos ainda percorre caminhos desconhecidos, que merecem ser analisados em sua plenitude. Sabemos que muitos linguistas, psicológicos, pedagogos e fonoaudiólogos têm desenvolvido inúmeras pesquisas sobre o tema, porém ainda percorremos um caminho novo que constrói e reconstrói teorias, as quais fundamentam a prática pedagógica inclusiva. Nesse sentido, acreditamos que o presente estudo propiciou-nos momentos de discussão e análise sobre o ensino e aprendizagem de LI em alunos surdos.

Assim, a primeira implicação que apontamos sobre o referido tema refere-se ao fato de o sistema educacional inclusivo desenvolver um ensino democrático que valoriza a diversidade e a heterogeneidade escolar. Para que isso ocorra, é necessário que os professores estejam capacitados para exercerem tal função e que demonstrem uma abertura para as mudanças que ocorrem no processo educacional. Dessa forma, percebemos que a presente pesquisa revelou a importância da formação inicial e continuada do docente durante o período em que este estiver exercendo suas atividades profissionais e que o processo de formação rompe fronteiras e pode também acontecer

em pequenos grupos de estudo em que todos estejam comprometidos com uma educação de qualidade.

Outra implicação que notamos relaciona-se com o aspecto físico da unidade escolar. Encontramos alguns obstáculos que deveriam sofrer algum tipo de mudança para auxiliar a inclusão dos alunos com NEE. Como exemplo, podemos citar: o uso do sinal para indicar o início e término das aulas, que poderia ser feito por meio de um dispositivo luminoso que permitisse aos alunos surdos a compreensão do que estava acontecendo naquele momento; a ausência de uma sala de recursos que permitisse aos alunos com NEE um acompanhamento escolar de LI em um horário especial (contraturno) a fim de auxiliar e aprimorar seu desenvolvimento cognitivo; a ausência ou carência de pessoas que utilizam a LIBRAS no processo de interação social, assim seria interessante a criação de cursos de LIBRAS para todos os integrantes da sociedade escolar. Durante as visitas que fizemos no ano de 2009, verificamos que algumas dessas mudanças já ocorreram como o dispositivo luminoso, pois neste período estudavam nesta instituição duas crianças surdas de 10 anos e a reivindicação junto a SEE da sala de recursos.

Nesse sentido, este estudo contribuiu significativamente para despertar no corpo docente e gestor da Escola Eureka a importância de uma reforma estrutural física e pedagógica.

Apresentamos, a seguir, as limitações deste estudo.

AS LIMITAÇÕES DESTE ESTUDO

Encontramos, no decorrer deste estudo, algumas limitações. A primeira refere-se ao número limitado de pesquisas na área de aquisição de LI para aprendizes surdos brasileiros. Inicialmente, começamos as leituras teóricas sobre a educação inclusiva e sobre a aquisição de língua estrangeira. A partir dessas leituras, encontramos dois estudos (SILVA, 2005; OLIVEIRA, 2007) realizados no curso de Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UNB), os quais nortearam o nosso caminho. Através da leitura dessas pesquisas, tivemos acesso a uma vasta literatura sobre a área de aquisição de LE para alunos surdos, como exemplo podemos citar Quadros (2008), Skliar (1998) e Lacerda (2006).

Outra limitação que encontramos diz respeito à greve dos professores, embora concordemos com suas reivindicações, que prolongou o ano letivo de 2008 até fevereiro de 2009. Durante esse tempo, tivemos um período de observação menor.

SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Não pretendemos, com este estudo, responder a todos os questionamentos sobre o ensino e aprendizagem de LI para alunos surdos. Acreditamos que, devido ao notável e recente aumento de alunos surdos presentes no ensino regular/inclusivo, são relevantes e necessários mais estudos nesta área. Assim, propomos pesquisas que:

- investiguem o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos no processo de aquisição da LI nas habilidades da escrita e de leitura;
- identifiquem as crenças e mitos subjacentes à postura do professor de LI em escolas regulares/inclusivas que trabalham diretamente com alunos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vygotsky (1925) argumenta que “o problema central, mas específico, do ensino do surdo é ao mesmo tempo uma preocupação da educação social global e somente como tal ela pode ser resolvida” (Ibid., p.8). Nesse sentido, o professor poderia desenvolver atividades que promovam o crescimento cognitivo e social de todos os alunos, surdos ou ouvintes. Para que isto ocorra, faz-se necessário que o professor esteja atento às potencialidades e particularidades de cada educando, ou seja, que ele compreenda a caminhada do saber e dela participe com seus alunos, propiciando situações em que todos aprendam juntos.

Dessa maneira, eles estarão construindo suas ações humanas através de suas interações dialéticas com seu meio sociocultural, de acordo com os pressupostos da teoria sociointeracionista vygotskyana. No entanto, observamos que a interação professor ouvinte e aluno surdo é influenciada por outros fatores como a linguagem,

visto que eles apresentam um canal diferente de percepção de linguagem, ou seja, a língua utilizada pelos surdos é visuo-espacial, enquanto que os ouvintes usam uma língua oral-auditiva. Porém, esta dificuldade é amenizada quando os sujeitos participantes das ações, neste caso o professor ouvinte e os alunos surdos, desejam facilitar o processo de comunicação entre eles.

Assim, ao voltarmos o nosso olhar para os dados da presente pesquisa, verificamos que o professor Jó buscou interagir com os alunos surdos em diversas situações a fim de que aprimorasse o aprendizado da LI, pois, naquele momento, existia a presença de três línguas (LIBRAS, LI, LP) naquele ambiente e um grande problema, somente a intérprete usava a LIBRAS para se comunicar com os surdos. A comunicação entre o professor Jó e os alunos surdos acontecia através de outros recursos lingüísticos, como as mímicas, leitura labial, língua oral e códigos manuais. Logo, podemos inferir que foram durante os momentos de interação não verbal /visual entre eles que houve um melhor desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem de LI.

Com relação à formação do professor Jó, deduzimos que não foi a sua ausência/carência na área do ensino especial e inclusivo que impossibilitou uma prática pedagógica que valorizasse as potencialidades e especificidades dos alunos surdos. Mas foi o seu desejo de aprender e de construir um mundo mais humano e justo que fez com que ele participasse de um grupo de estudo na Escola Eureka e que, a partir deste momento, ele foi capaz de formar “um tecido colorido de conhecimento, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento” (MANTOAN, 2006c, p.52).

No entanto, devemos salientar que, nesse caso, a ausência de uma compreensão sobre as abordagens educacionais dos surdos (Oralismo, Comunicação Total, Bilinguismo) e sobre os pressupostos da educação inclusiva não interferiu negativamente a prática pedagógica do professor, porém devemos questionar que se o professor tivesse conhecimento dessas teorias as suas ações sofreriam mudanças para o melhor desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos surdos. Não sabemos a resposta, mas é uma sugestão para uma nova pesquisa.

Para finalizarmos este trabalho, trazemos o depoimento de Armando Guimarães Nembri⁵⁴ para que todos nós possamos refletir sobre o ser surdo num mundo ouvinte,

Ser surdo num mundo ouvinte é ter a certeza de que muito há para ser feito com relação à sua condição, sabendo que as oportunidades e possibilidades existem, em função de ter uma colossal estrada para ser construída e depois aperfeiçoada. Ser surdo num mundo ouvinte é procurar caminhos de inserção e aceitação, compreendendo que todos somos partes desiguais, mas infinitesimais de um todo maior. Ser surdo num mundo ouvinte é sentir o isolamento que vivencia e, positiva e efetivamente, vislumbrar a beleza e a riqueza da inclusão que não demora. Ser surdo num mundo ouvinte é compreender os ouvintes e não achá-los culpados por uma sensação de abandono que, vez por outra, nos atinge em cheio. Os ouvintes, em sua maioria, apenas desconhecem o potencial que temos e a culpa também é nossa; precisamos encontrar formas mais adequadas de esclarecimento e convencimento. Para isso, é condição essencial encontrar mecanismos eloquentes para a expressão de nossas idéias; sem dúvida, a medida mais acertada. E estamos caminhando para isso. O quadro que temos, hoje, é extremamente confortador e anuncia novos horizontes. A história está mudando e o indivíduo surdo também. O futuro dos surdos é, sem dúvida, sorridente e se aproxima velozmente.

⁵⁴ Armando Guimarães Nembri é surdo e autor do livro “Ouvindo o silêncio: surdez, linguagem e educação” no qual traz o relato de sua experiência educacional com o intuito de reorganizar o trabalho pedagógico nas escolas para garantir aos surdos o direito a condições dignas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: _____ (Org.). *O professor de línguas estrangeiras em formação*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005. p.11-27.
- AMARAL, M. A. G. C. Modelo de educação e ensino bilíngüe para surdos. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. *Educação para surdos: práticas e perspectivas*. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 12. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- ARANHA, M. S. F. *Educação Inclusiva: a escola*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2004.
- BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1992b.
- BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006.
- BARATA, M. C. C. M. *Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir de metáforas no discurso de professores em formação*. 2006. Tese (Doutorado em estudos linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2006.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Trad. de Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006. p. 73-81.
- _____. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BOLZAN, D. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 14 de abril de 2008.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, R. E. *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

_____. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

CHAGAS, A. T. R. O questionário na pesquisa científica. *Administração On Line: Prática – Pesquisa – Ensino*, v. I, n. 1. Jan/Fev/Mar 2002. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm>. Acesso em: 12 nov. 2005.

CHARLOT, B. Por uma sociologia do sujeito. In: _____. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 33-49.

CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957.

DEMO, P. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. Campinas: Papirus, 1996.

DORZIAT, A. *Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?* 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a8.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2008.

_____. *Inclusão nas escolas de 1º ciclo de ensino básico de Lisboa: algumas considerações*. Revista Brasileira de Educação Especial. V.15, p.269-288, 2009.

EIZIRIK, M. F. Dispositivos de inclusão: invenção ou espanto? In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006. p. 31-42.

ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching*. Occasional paper n. 81. Institute for Research on Teaching, Michigan: Michigan State University, 1985.

FABRICIO, B. F. Lingüística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: LOPES, L. P. M. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FALCÃO, L. A. *Aprendendo a LIBRAS e reconhecendo as diferenças: um olhar reflexivo sobre a inclusão*. 2. ed. Recife: Ed. do Autor, 2007.

FELIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) *O professor de línguas estrangeira em formação*. 2 ed. Campinas: Pontes, 2005. p. 93-110.

FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. Portugal: Tipave, Indústrias Gráficas de Aveiro, 2004.

GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.) *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-85.

GLAT, R.; FONTES, R. S.; PLETSCHE, M. D. Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. *Cadernos de Educação 6: Inclusão social desafios de uma educação cidadã*. Rio de Janeiro: UNIGRANRIO Editora, nov. 2006. p. 13-30.

GOIÁS. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás*. Goiânia: 2008.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOWER, R. et al. *Teaching practice handbook*. Oxford: Heinemann, 1995.

HOFFMANN, J. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. 6. ed. Porto Alegre, RS: Ed. Mediação, 2001.

_____. *O jogo do contrário em avaliação*. 3ª edição. Porto Alegre, RS: Mediação, 2007.

_____. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre, RS: Ed. Mediação, 2008.

JENSEN, L. Planning Lessons. In: CELCE-MURCIA, M. *Teaching english as a second or foreign language*. 3rd ed. Heinle & Heinle: Thomson Learning, 2001.

JESUS, S. N.; MARTINS, M. H.; ALMEIDA, A. S. Da educação especial à escola inclusiva. In: STOBÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 65-82.

JOHNSON, D. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Caderno do CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, mai./ago. 2006.

_____. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais. *Caderno do CEDES*, Campinas, n. 50, p. 70-83, 2000.

_____. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Caderno do CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, 1998.

LIMA, M. S. C. *Surdez, bilingüismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. 2004. 260f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). IEL-UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2004.

LOPES, M. C. *Surdez e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In: *Ensaio Pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006a.

_____. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÁUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b. p. 27-40.

_____. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 2ª Ed. São Paulo, SP: Editora Moderna, 2006c.

MARINHO SILVA, M. P. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

_____. *Reflexões sobre identidade e surdez: aspectos pedagógicos e interacionais na interlocução de uma professora surda com alunos ouvintes*. 2006. 168f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). IEL – UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2006.

MELLO, H. A. B. O que está por trás da ação do professor na sala de aula? In: DALACORTE, M. C. F.; MELLO, H. A. B. *A sala de aula de língua estrangeira*. Goiânia: Ed. UFG, 2000.

MENEZES, V. *A complexidade da aquisição de segunda língua*. 2008. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/aquisicao.htm>>, acesso em 20 de setembro de 2009.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. 2 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

NUNAN, D. *Research methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, D. F. A. *Professor, tem alguém ficando para trás! As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: UNB, jun. 2007.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teachers should know*. Boston: Heinle e Heinle Publishers, 1990.

PADDEN, C. & T. HUMPHRIES. *Deaf in America: voices from a culture*. London. Harvard University Press, 1999.

PERLIN, G.; STROBEL, K. *Fundamentos da Educação de Surdos*. Florianópolis: Centro de Comunicação e Expressão, 2006.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: FERNANDES, E. (Org.) *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. p. 81-86.

PEREIRA, R. C. *Surdez: aquisição de linguagem e inclusão social*. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter Ltda, 2008.

PERRENOUD, P. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

QUADROS, R. M. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008a.

_____. O “BI” em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.) *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008b. p. 27-37.

_____. *Estudos Surdos I*. v. I. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. *Dictionary of language teaching & applied Linguistics*. 3rd ed. Harlow: Pearson Education Limited, 2002.

RODRIGUES, D. *A educação e a diferença*. In: RODRIGUES, D. (org). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto, 2001.

ROMÃO, J. E. *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SÁ, N. R. L. *Educação de surdos: a caminho do bilingüismo*. Niterói: EDUFF, 1999.

SANTOS, K. R. Educação especial e escola: reflexões sobre os projetos educacionais para alunos surdos. In: FERNANDES, E. (org.). *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 51-64.

SARMENTO, D. C. (Coord.) *O discurso e a prática da avaliação na escola*. Campinas: Pontes; Juiz de Fora: EDUFJF, 1997.

SASSAKI, R. K. *Atitudes inclusivas fundamentais em educação (tradução, 1998)*. The Roeher Institute. *Speaking of Equality: A Guide to Choosing an Inclusive Literacy*

Program for People with Intellectual Disability, Their Families, Friends and Support Workers. North York, Ontario: The Roeher Institute, 1995.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. Second language research methods. 2nd edition. Oxford University Press, 1990.

SILVA, A. C. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, E. (Org.) *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008. p. 39-50.

SILVA, C. M. O. *O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos*. 2005. 230f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília, DF, setembro, 2005.

SKINNER, B. F. *Verbal behavior*. New York: Appleton Century Crofts, 1957.

SKLIAR, C. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: _____. (Org.). *A surdez, um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (org). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto, 2001.p.15-34.

SOARES, M. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUZA, R. M. *Que palavra que te falta? Lingüística, Educação e Surdez: considerações epistemológicas a partir da surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1980.

SUASSUNA, L. *Linguagem como discurso: implicações para as práticas de avaliação*. 2004. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). IEL – UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2004.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 2000.

VELOSO, M. R. B. *Avaliação formativa? A prática avaliativa de dois professores de língua inglesa de escola pública*. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, Goiás, 2005.

VIEIRA ABRAÃO, M. H. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*. Sínteses, UNICAMP, Campinas, v.2, p.11-18, 1997.

VIEIRA ABRAÃO, M. H. *A formação acadêmica e a inicial profissional do professor de língua estrangeira*. Trabalhos em Linguística Aplicada, UNICAMP, Campinas, v. 37, p.61-81, 2001.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Pensamento e linguagem*. Trad. de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Princípios da educação social para crianças surdas*. 1925. Traduzido por FABRI, A. E. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/16420056/vigotsky-principios-de-educacao-social-para-a-crianca-surda-traduzido-por-ae-fabri>. Acesso em: 20 de outubro de 2009.

_____. *Fundamentos da defectologia*. Obras completas, tomo 5. Habana: Pueblo Y educación, 1989.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. de José Carlos de Almeida Filho. Campinas: Fontes, 1991.

WIELEWICKI, V. H. G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. *Acta Scientiarum: Maringá*, 23 (1): 27-32, 2001. Disponível em <[HTTP://www.edcasadaarvore.com.br/metodologia/biblio/etnografia.pdf](http://www.edcasadaarvore.com.br/metodologia/biblio/etnografia.pdf)>. Acesso em: 15 de junho de 2008.

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/lei9394_ldbn2.txt

ANEXOS

Anexo A

TRECHO DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA QUE TRATA DO TEMA Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais

Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações inter-governamentais naquela Conferência Mundial.

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

2. Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

II. LINHAS DE AÇÃO EM NÍVEL NACIONAL A. POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO

- **13.** Educação integrada e reabilitação comunitária representam abordagens complementares àqueles com necessidades especiais. Ambas se baseiam nos princípios de inclusão, integração e participação e representam abordagens bem testadas e financeiramente efetivas para promoção de igualdade de acesso para aqueles com necessidades educacionais especiais como parte de uma estratégia nacional que objetive o alcance de educação para todos. Países são convidados a considerar as seguintes ações concernentes a política e organização de seus sistemas educacionais.
- **14.** Legislação deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados.
- **15.** Medidas Legislativas paralelas e complementares deveriam ser adotadas nos campos da saúde, bem-estar social, treinamento vocacional e trabalho no sentido de promover apoio e gerar total eficácia à legislação educacional.
- **16.** Políticas educacionais em todos os níveis, do nacional ao local, deveriam estipular que a criança portadora de deficiência deveria freqüentar a escola de sua vizinhança: ou seja, a escola que seria freqüentada caso a criança não portasse nenhuma deficiência. Exceções à esta regra deveriam ser consideradas individualmente, caso-por-caso, em casos em que a educação em instituição especial seja requerida.
- **17.** A prática de desmarginalização de crianças portadoras de deficiência deveria ser parte integrante de planos nacionais que objetivem atingir educação para todos. Mesmo naqueles casos excepcionais em que crianças sejam colocadas em escolas especiais, a educação dela não precisa ser inteiramente segregada. Freqüência em regime não-integral nas escolas regulares deveria ser encorajada. Provisões necessárias deveriam também ser feitas no sentido de assegurar inclusão de jovens e adultos com necessidade especiais em educação secundária e superior bem como em programa de treinamento. Atenção especial deveria ser dada à garantia da igualdade de acesso e oportunidade para meninas e mulheres portadoras de deficiências.

Anexo B

LEI N.º 10.436 de 24 de abril de 2002

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

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

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

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

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

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

Anexo C

Trecho do Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás - 2008

Tabela 3.11 – Goiás: Educação especial, segundo as redes de ensino e iniciativa privada – 2006

Rede	Atendimento	Classes de Inclusão
Federal	-	4
Estadual	1522	5995
Municipal	1454	5406
Privada*	5325	587
Total	8301	11992

* Nessa categoria estão: APAE e Instituto Pestalozzi

OBJETIVOS E METAS

1. Generalizar, em cinco (5) anos a partir da data de vigência deste Plano, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educando com necessidades educacionais especiais, aos professores em exercício.
2. Universalizar, em dez (10) anos a partir da data de vigência deste Plano, o atendimento a estudantes com necessidades especiais, na educação infantil e no ensino fundamental,
3. Incluir nos cursos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicos para a capacitação ao atendimento de estudantes com necessidades especiais,
4. Ampliar, nas universidades e IES, habilitação específica, em nível de graduação e de pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial.
5. Implementar parcerias e projetos para trabalhos integrados com as áreas da saúde, trabalho, assistência social e educação.
6. Garantir a generalização, em cinco (5) anos a partir da vigência deste Plano, da aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as unidades escolares de educação infantil e do ensino fundamental, em parceria com a área de saúde, de forma a detectar problemas e oferecer apoio adequado a todos os educandos.
7. Implantar, em três (3) anos a partir da data de vigência deste Plano, em parceria com as áreas da saúde, assistência social e trabalho, em regiões-pólo do Estado, centros especializados destinados ao atendimento de pessoas com graves dificuldades de desenvolvimento.
8. Adaptar, em três (3) anos a partir da vigência deste Plano, os prédios escolares já em funcionamento aos padrões básicos de infra-estrutura capazes de permitir a livre e fácil locomoção, em conformidade com os princípios de acesso universal.
9. Garantir que, a partir da vigência deste Plano, as construções de prédios escolares sejam realizadas de acordo com as normas técnicas vigentes, segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).
10. Assegurar, em cinco (5) anos a partir da vigência deste Plano, que o Projeto Político-Pedagógico de todas as unidades escolares, públicas e privadas, contemple a inclusão, para atendimento, em classes regulares, dos educandos com necessidades educacionais especiais.
11. Implantar, em três (3) anos, e universalizar em dez (10) anos a partir da data de vigência deste Plano, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os estudantes surdos, por meio de formação continuada.

12. Tornar disponíveis, em cinco (5) anos a partir da data de vigência deste Plano, livros didáticos em Braille e em caracteres ampliados, para os educandos cegos e para os de visão subnormal.
13. Implantar, em dois (2) anos a partir da data de vigência deste Plano, sistemas de informações sobre a população a ser atendida pela educação especial, que deverá ser incluída nos censos educacional e populacional.
14. Ampliar o fornecimento de equipamentos de informática necessários ao processo de aprendizagem dos educandos com necessidades especiais, inclusive por meio do estabelecimento de parcerias com organizações da sociedade civil.
15. Implantar, nos centros de educação profissional e nos de referência, cursos de educação profissional para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Anexo D**ATIVIDADE AVALIATIVA**

Avaliação abril de 2008 (avaliação respondida em dupla por dois alunos são surdos)

Learning English

Patrícia, my daughter, **went** to London in 1970. When she **arrived** there her English **was** very poor. while she **was** in England she spoke English all the time. As a result she **learned** it. Now she **speaks** English fluently.

(Os verbos estão negritos são para chamar a atenção dos alunos com os verbos regulares e irregulares.) Explicação do professor Jó no dia 11-02-2009. Conversa informal.

Answer these questions:

1- Who is Patricia?

My daughter, went to London in 1970.

2- Where did she go to?

London in 1970.

3- When did she go to London?

1970.

4- How was her English when she arrived in London?

When she arrived there her English very poor.

5- Did she speak English all the time?

As a result she learned it.

6- Did she learn English?

She learned.

7- Does she speak English fluently now?

Now she speaks English fluently.

Good test!

APÊNDICES

Apêndice A



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título da Pesquisa: *A sala de aula inclusiva na rede pública estadual com alunos surdos: um estudo de caso de um professor de língua inglesa*

Pesquisador Responsável: Carlete Fátima da Silva Victor

Pesquisador Orientador: Prof. Dr. Maria Cristina Faria Dalacorte

Telefone para contato: (62) 3521-1136

Descrição da pesquisa:

A presente pesquisa tem como objetivo descrever e analisar a prática pedagógica de um professor de LI que trabalha com alunos surdos em uma escola regular/inclusiva da rede pública.

Para a realização da mesma, os dados serão coletados através de observações com preenchimento de diários, entrevistas, questionários e gravação das aulas observadas.

Carlete Fátima da Silva Victor

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____/
CPF _____/ n.º de matrícula na Secretaria Estadual de
Educação de Goiás _____, abaixo assinado, concordo
em participar do estudo sobre “*A sala de aula inclusiva na rede pública estadual com alunos surdos: um estudo de caso de um professor de língua inglesa*”, como participante. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Carlete

Fátima da Silva Victor sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento.

Local e data

Assinatura do participante: _____

Apêndice B

Questionário 1

Caro(a) Professor(a),

As informações contidas neste questionário são de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa que será realizada no curso de Pós-Graduação em Letras e Linguística, nível mestrado, da Universidade Federal de Goiás, portanto a veracidade das respostas é imprescindível. Qualquer dúvida dirija-se a entrevistadora. Por favor, não troque informações com os seus colegas. Obrigada pela sua participação.

Carlete Fátima da Silva Victor

Dados pessoais:

Nome: Professor Jó

Telefone: _____

Idade: _____

Formação:

Graduação: _____

Pós-graduação: _____

Participação em eventos recentes: (Seminário, congressos / ano)

Experiência Profissional:

Instituição(ões) onde leciona atualmente: _____

Disciplina: _____

Carga Horária: _____

Outras funções exercidas na área da educação:

Função: _____ Período: _____

Prática Pedagógica e Educação Inclusiva

Como você e a escola têm se posicionado em relação à educação inclusiva?

Como você se sente ao lecionar neste ambiente eclético (alunos “normais” e alunos especiais)?

Os alunos especiais necessitam de cuidados especiais. Como são as suas atitudes em relação a eles?

Existem vários cursos, seminários, congressos e especializações sobre a educação inclusiva. Você já participou (participa) de algum desses programas?

Se sim, qual?

Qual é a sua opinião sobre estes cursos na formação do professor de língua inglesa graduado em Letras?

Você já vivenciou alguma experiência negativa com algum dos alunos especiais?

Se sim, faça um breve comentário.

Ao planejar as aulas de língua inglesa, você leva em consideração a presença dos alunos especiais?

Se sim, como você faz o planejamento?

O currículo escolar leva em consideração os alunos especiais? Como?

Como é a interação dos alunos com os alunos especiais?

Como é a participação dos alunos especiais nas aulas de língua inglesa? Como eles se sentem nas aulas?

O processo de avaliação faz parte do ensino de línguas. Como esse processo é realizado com os alunos especiais?

Apêndice C

Questionário 2 – dia 25-11-2008

- 01- Como você acredita que deve ser a avaliação?
- 02- A avaliação faz parte dos temas de formação continuada da escola? Se sim, como é abordado? Se não, por quê?
- 03- Com que objetivo você realiza a sua avaliação?
- 04- Qual o principal objetivo de avaliar o aluno com NEEs nas aulas de LI?
- 05- Quais são os instrumentos (formais ou informais) com que você realiza a avaliação?
- 06- Com que frequência esses instrumentos são utilizados?
- 07- Quais são as atitudes após realizar a avaliação?
- 08- Em sua opinião, a avaliação influencia a atividade pedagógica? Se sim, como? Se não, por quê?
- 09- Com relação aos alunos com NEEs, existe alguma orientação específica na escola, quanto a avaliação?
- 10- Os alunos com NEEs realizam as mesmas atividades avaliativas ou existem algumas atividades específicas para eles? Comente como é feito a avaliação para os alunos com NEEs.
- 11- Quais são as dificuldades que você sente ao avaliar os alunos com NEEs?
- 12- Você concorda com a prática avaliativa dos alunos especiais? Se não, sugira mudanças para este processo.
- 13- Sabemos que os alunos especiais apresentam certas especificidades. Como são tratadas estas características no processo avaliativo?

Apêndice D

Questionário 3 – 28-11-2008

Comente as frases abaixo.

1. Apenas os dispositivos legais bastam para que todos os alunos com necessidades educacionais especiais tenham uma educação com qualidade.
2. A idéia de uma escola aberta, inclusiva, com capacidade para atender alunos com situações diferenciadas é altamente desafiante.
3. As classes inclusivas necessitam da concordância de pais e educadores envolvidos.
4. A avaliação classificatória funciona na lógica da seleção e da hierarquia de saberes e de pessoas, contribuindo para a competição, homogeneidade e exclusão dentro do contexto escolar.
5. A avaliação é concebida por alguns autores como classificatória, pois o desempenho de cada aluno é mensurável. O aluno é o único a ser avaliado e classificado como bom ou mau, fraco ou forte, em função de sua maior ou menor capacidade de reter as informações que lhes são passadas.
6. Os professores são desobrigados de uma análise e de uma intervenção mais incisiva sobre os erros e as dificuldades dos alunos. Os acertos são somente quantificados, e os erros, percebidos pelo professor como fracasso, são registrados em forma de nota baixa sem a interpretação de seu significado.
7. A avaliação serve de suporte para questionar a atuação do corpo docente e para aferir se o processo educativo está apresentando resultados satisfatórios.
8. Existe uma desarmonia entre as teorias mais atuais e progressistas de avaliação e a realidade cotidiana das escolas, condicionadas, estruturalmente, pelo sistema de promoção e seriação e pelas condições de trabalho.

Apêndice E

Entrevista Formal realizada no dia 12 de fevereiro de 2009

- a) Os alunos cometeram alguns erros e o senhor considerou-os como certos. O que levou o senhor a tomar esta atitude?
- b) O senhor trabalhou com questões de tradução e interpretação de textos. O senhor acredita que os alunos adquiram a LI? Comente.
- c) O senhor desenvolveu no mês de dezembro o projeto de estrangeirismo com os alunos. Como foi a participação dos alunos ouvintes e dos surdos?
- d) Durante as aulas, o senhor utilizou a cópia de textos no quadro, tradução de textos e sentenças, exercícios gramaticais. E o senhor disse em um de nossos encontros que a avaliação é contínua. Como o senhor avalia estas atividades?
- e) Em qual atividade houve uma maior participação dos alunos surdos nas atividades: cópia de textos no quadro, tradução de textos e sentenças, exercícios gramaticais, projeto estrangeirismo? Por quê?
- f) Qual atividade o senhor acredita que poderá envolver mais o aluno surdo?
- g) Em um de nossos encontros, o senhor fala em oralidade para os alunos surdos. O senhor acredita que eles são capazes de expressar na língua oral? Explique.
- h) A avaliação relaciona-se com a abordagem de ensino do professor. O senhor tem conhecimento sobre as abordagens de ensino de LI?
- i) O planejamento faz parte da prática pedagógica do professor. O senhor disse que o planejamento só foi realizado no início do ano por outras professoras. O senhor acredita que isso foi bom ou ruim? O que poderia ter sido feito para melhorar?
- j) O senhor tem conhecimento do Plano Estadual de Educação?
- k) O senhor tem conhecimento das Leis sobre a Educação Especial?
- l) Qual área o senhor sente mais necessidade para se capacitar?