



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEP. DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

O SURDO NA ESCOLA INCLUSIVA APRENDENDO UMA
LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS): UM DESAFIO PARA
PROFESSORES E ALUNOS

Claudney Maria de Oliveira e Silva

Setembro de 2005
Brasília – DF



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEP. DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

O SURDO NA ESCOLA INCLUSIVA APRENDENDO UMA
LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS): UM DESAFIO PARA
PROFESSORES E ALUNOS

Claudney Maria de Oliveira e Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, da Universidade de Brasília – UNB, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora
Professora Doutora Maria Luisa Ortiz Alvarez

Setembro de 2005
Brasília – DF

Página de Aprovação

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

Banca examinadora

Professora Doutora Maria Luisa Ortiz Alvarez
(Presidente)

Professora Doutora Heloisa Maria Moreira Lima de Almeida Salles
(Membro Externo)

Professora Doutora Cynthia Ann Bell dos Santos
(Membro Interno)

Professora Doutora Percília Lopes Casseiro dos Santos
(Membro Interno)

Dedicatória

A todas as pessoas envolvidas com a Educação.

Agradecimentos

Agradeço a Deus porque cria e transforma todas as coisas.

Ao Marco que sempre respeitou o meu convívio com os surdos e, um dia, me perguntou por que eu não pesquisava “alguma coisa” sobre eles, apontando o caminho que me conduziria a esse trabalho e o qual eu já trilhava, sem me dar conta.

Às minhas filhas que esperaram, ansiosas, pelo término dessa ‘tarefa da mamãe’.

À minha mãe, por estar com minhas filhas todas as vezes que eu, envolvida com essa pesquisa, estava ausente.

Ao meu pai que me incentivou e compreendeu a ausência dela.

À profa. Dra. Maria Luisa Ortíz Alvarez, por não temer desafios e ousar buscar novas respostas.

A todos os outros professores do mestrado que compartilharam comigo um pouco de seus conhecimentos.

Aos surdos que me ensinaram sobre a igualdade.

Aos meus irmãos e irmãs de sangue e de alma que torceram por mim.

Às minhas amigas que sentiram minha falta e de quem eu sempre me lembrava.

A Capes, que apoiou essa pesquisa.

A todas as pessoas que me ouviram ao longo desse tempo e cujas perguntas foram muito pertinentes.

A todas as pessoas que, de alguma forma, me ajudaram na realização dessa pesquisa.

Agradeço a Deus, novamente e sempre, por ter me colocado na vida de cada uma dessas pessoas para que eu tivesse a chance de aprender.

¹⁹O anjo respondeu-lhe: “Eu sou Gabriel, que assisto diante de Deus, e fui enviado para te falar e te trazer esta feliz nova. ²⁰Eis que ficarás mudo e não poderás falar até ao dia em que estas coisas acontecerem, visto que não deste crédito às minhas palavras, que hão de cumprir ao seu tempo”. ²¹No entanto, o povo estava esperando Zacarias; e admirava-se de ele se demorar tanto tempo no santuário. ²²Ao sair, não lhes podia falar, e compreenderam que tivera no santuário uma visão. **Ele lhes explicava isto por acenos;** e permaneceu mudo. (Lucas 1,19-22)

ABREVIATURAS

APAE	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
ASL	American Sign Language (Língua de Sinais Americana)
BSL	British Sign Language (Língua de Sinais Britânica)
CEB	Câmara de Educação Básica
CM	Configuração de Mão
CNE	Conselho Nacional de Educação
DB(dB)	Decíbel
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LDB(EN)	Leis de Diretrizes e Bases (da Educação Nacional)
LE	Língua Estrangeira
LIBRAS	Língua de Sinais Brasileira (ver nota de rodapé nº 3)
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

RESUMO

A presente pesquisa, de cunho etnográfico, tem como questão principal analisar o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (Inglês) do aluno surdo no contexto da educação inclusiva e como a leitura é trabalhada dentro deste processo. Para tanto, foi observada uma classe de 3ª série do Ensino Médio de uma escola pública estadual inclusiva. Os dados foram coletados em vídeo, notas de campo, entrevistas, relatos informais e questionário. Os resultados da análise dos dados evidenciam a importância da língua de sinais no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira do aluno surdo. É através da língua de sinais que ele vai construir os significados da língua estrangeira a ser aprendida, e como não pode contar com informações veiculadas na modalidade oral como entonação de voz ou semelhança na pronúncia de certas palavras, qualquer atividade proposta desta forma torna-se inacessível ou nula. Mostraram também que a metodologia utilizada pela professora contempla somente o aluno ouvinte, por ser a modalidade oral o principal veículo de comunicação. Tal fato, ainda que pareça favorecer o aluno ouvinte, não representa uma vantagem, uma vez que a língua utilizada nesta modalidade, na maior parte da aula, não é a língua-alvo, e sim a língua portuguesa, língua materna destes alunos. O aluno surdo observa a movimentação da professora e dos outros alunos em torno do que ela propõe, mas efetivamente segue as orientações propostas pela intérprete, que muitas vezes assume o papel da professora ao responder ou explicar alguma coisa para o aluno surdo segundo o seu entendimento, demonstrando que não está claro para ela qual a verdadeira função do intérprete dentro da sala de aula. A leitura, modalidade de ensino de língua mais acessível ao surdo, é trabalhada em forma de textos que são utilizados para fins de tradução para o português e exercícios que visam a prática de tópicos gramaticais. Ao aluno surdo é proposto aprender inglês através de explicações dadas pela professora na língua portuguesa e interpretadas em Libras por uma intérprete que não sabe inglês. Por essa via é pedido a ele que realize juntamente com os alunos ouvintes exercícios de gramática baseados em textos que são copiados do quadro. Seguramente este é o único momento da aula em que efetivamente os dois grupos realizam, no mesmo momento, a mesma tarefa (para posteriormente responder perguntas, ora em inglês, ora em português sobre o texto em questão). A inclusão, no contexto de aprendizagem de inglês, apresentou-se como condição dificultadora, podendo até impedir o aprendizado do aluno surdo.

Palavras-chave: o aluno surdo – inclusão – processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa – leitura.

ABSTRACT

The present ethnographic-based research aims to analyse the foreign language (English) teaching and learning process of the deaf student in the context of Inclusive Education, and how reading is worked in this process. A 3rd grade class of high school students of a so-called inclusive public school was observed. The data were recorded in video, personal writings, interviews, informal conversations and questionnaires. The results of the data analysis show the importance of sign language in the foreign language teaching and learning process of the deaf student. It is through sign language that he/she is supposed to build up the meanings in the language to be learnt, and as he/she can not count on oral information such as voice intonation or similarities in the pronunciation of certain words, among others, any activity proposed in this modality turns out to be null or unperformable. The results also revealed that the methodology used by the teacher matches the hearing student only, because she uses the oral modality the most as the means of communication. Even through this may seem to favour the hearing student, it is not an advantage after all, because the language spoken most of the time in class is not the language to be learnt, but Portuguese, the students' mother tongue. The deaf student observes the teacher and the other students moving through the activity she has proposed, but effectively he/she follows the orientations of the interpreter, who frequently assumes the role of the teacher, answering and giving explanations to the deaf student, according to her own understanding. This shows that neither the teacher nor the interpreter are aware of what the latter's role should be. Reading, the most accessible modality of language teaching to the deaf, is worked through texts that are used in order to be translated into Portuguese and to exercise grammar points. Thus, it is suggested that the deaf student learn English from Portuguese explanations, interpreted in LIBRAS. Through these means he/she is asked to do grammar exercises based on texts copied from the board, along with the hearing students. Copying is surely the only moment in class when both groups perform, at the same time, the same task. Inclusion in the English language learning context complicated the learning process and may even prevent the deaf from learning this language.

Key words: the deaf student – inclusion - English language teaching and learning process - reading

SUMÁRIO

Capítulo I: O caminho a ser percorrido.....	12
1.1. Introdução.....	12
1.2. A pesquisa e a sua equação com a Lingüística Aplicada.....	13
1.3. Justificativa da escolha.....	14
1.4. Objetivos e perguntas de pesquisa.....	15
1.5. Cenário da pesquisa: o âmbito legal.....	16
1.6. Organização da dissertação.....	26
Capítulo II: O aluno surdo na escola inclusiva aprendendo uma LE.....	28
2.1. O aluno surdo. Características.....	28
2.2. A escola inclusiva no Brasil.....	41
2.3. O aluno surdo na escola inclusiva.....	44
2.4. O papel da leitura no processo de aprendizagem e inclusão do surdo.....	58
2.5. O processo de ensino/aprendizagem de LE na escola inclusiva para o aluno surdo.....	66
Capítulo III Da metodologia.....	84
3.1. Tipo de pesquisa.....	84
3.2. Contexto da pesquisa.....	85
3.3. Sujeitos-participantes.....	91
3.4. Instrumentos de pesquisa.....	91
3.4.1. Questionários.....	92
3.4.2. Gravação em áudio e vídeo.....	92
3.4.3. Entrevista.....	94
3.4.4. Anotações da pesquisadora.....	94
3.4.5. Histórico escolar dos sujeitos-participantes.....	95
3.4.6. Procedimentos.....	95
Capítulo IV A realidade do surdo que aprende uma LE (Inglês) na escola Inclusiva....	98
4.1. Introdução.....	98
4.2. A professora.....	98
4.3. Os alunos surdos.....	102

4.3.1. O aluno D.....	103
4.3.2. O aluno G.....	107
4.3.3. O aluno L.....	109
4.3.4. O aluno R.....	111
4.4. A intérprete.....	114
4.5. As aulas e as conclusões parciais da análise.....	115
4.6. Conclusões parciais da análise.....	177
Considerações Finais.....	183
Referências Bibliográficas.....	191
Bibliografia Consultada.....	198
Bibliografia Sugerida.....	198
Sites Pesquisados.....	199
Anexos.....	200

CAPÍTULO I

O CAMINHO A SER PERCORRIDO

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor assim não morre jamais”.

(Rubens Alves)

1.1 Introdução

A língua¹ é um dos principais instrumentos de identidade cultural de uma comunidade. Assim, por exemplo, o que identifica a comunidade de surdos é a língua de sinais² (LS), usada como meio de comunicação por excelência e como principal instrumento do pensamento. LIBRAS³ é o nome da língua de sinais brasileira e, embora seja reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, ainda é pouco divulgada no Brasil.

A Constituição Federal, em seu artigo 208, inciso III, indica “*garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino*”. O fato de a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei

¹Segundo SAUSSURE (1995), língua é uma parte determinada e essencial da linguagem. É um produto social da faculdade de linguagem e, ao mesmo tempo, um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social que permite o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Para CHOMSKY (1986, p. 13) apud QUADROS & KARNOPP (2004, p. 25), língua é “um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos”.

² As línguas de sinais são um sistema lingüístico legítimo. Consideradas pela Lingüística como línguas naturais que atendem aos critérios lingüísticos no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Não é um uso alternativo da língua falada.

³A LIBRAS é a língua de sinais falada pela comunidade surda brasileira. É uma língua natural com toda a complexidade que os sistemas lingüísticos, que servem à comunicação e de suporte de pensamento às pessoas dotadas da faculdade de linguagem, possuem (Brito, 1995, p.15).

Nesse trabalho, o termo LIBRAS será utilizado quando nos referirmos à Língua de Sinais Brasileira, em específico, e o termo língua de sinais será utilizado para designar as línguas de sinais em geral. Existe uma convenção internacional que determina que sejam três as letras que identificam as Línguas de Sinais (QUADROS, 1993), mas o Brasil se encontra numa situação de impasse, uma vez que a sigla BSL (Brazilian Sign Language) não pode ser usada já que essa sigla denomina a Língua de Sinais Britânica. FARIA(2003), em seu trabalho, adota a sigla LSB(Língua de Sinais Brasileira) conforme sugerem alguns pesquisadores brasileiros. Neste trabalho, porém, adotamos a sigla LIBRAS(Língua Brasileira de Sinais) para designar a língua de sinais brasileira por ser essa a sigla adotada também por alguns pesquisadores e por ser este o seu nome oficial, segundo a Lei Federal de nº10.436/2002. Ressaltamos, entretanto, a necessidade da continuidade dos estudos sobre esta questão, que também devem levar em consideração a existência de uma outra língua de sinais brasileira: a Urubu-Kaapor- língua de sinais falada pelos surdos da tribo ‘Kaapor’, no Maranhão. Acreditamos que países como a Bolívia, Bélgica e outros, também estejam pesquisando sobre o uso dessas siglas.

nº 9.394/96)⁴ ter determinado um capítulo apenas para a Educação Especial⁵ é uma prova contundente de que ao mesmo tempo que reconhece a especialidade, mostra, no decorrer de seus itens e parágrafos, o quanto ainda a sociedade está despreparada para cumpri-la.

É com esse olhar que nos voltamos para o tema que propomos aqui analisar: descreveremos o surdo⁶ na escola inclusiva⁷ aprendendo uma Língua Estrangeira (inglês) – doravante LE-Ingês. Portanto, faremos uma reflexão sobre o processo educacional do surdo (seu atendimento em uma escola) e seu desenvolvimento como indivíduo nesse ambiente.

Este capítulo está dividido em seis partes assim organizadas: A primeira parte faz a introdução da pesquisa apresentando a equação do tema com a Lingüística Aplicada, a justificativa da escolha, os objetivos e perguntas de pesquisa, o cenário no âmbito legal e a organização da dissertação.

1.2 A pesquisa e a sua equação com a Lingüística Aplicada

Ao percorrer o caminho da escola especial para a escola regular conduzido por várias leis, o aluno surdo trouxe consigo questões que até então só haviam sido pesquisadas no âmbito da saúde (a reabilitação da fala, por exemplo) ou no âmbito da educação. Esse encontro do aluno surdo com o aluno ouvinte na sala de aula resultou num (des)encontro lingüístico, onde não somente utilizam duas línguas diferentes, como também essas línguas pertencem a modalidades distintas, a saber: o aluno surdo fala em língua de sinais, uma língua visuoespacial⁸ e o aluno ouvinte fala em português, uma língua oral-auditiva⁹. Por outro lado, e de acordo com o currículo das escolas de ensino médio e fundamental, também se estuda

⁴ Todas as leis citadas neste trabalho estão descritas em anexo.

⁵ Por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (Artigo 3º, da Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica). (Direito à Educação, 2004, p.13).

⁶ 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 em oposição ao termo ouvinte, que se refere à pessoa que ouve.

⁷ A escola inclusiva será discutida no tópico 2.2 desse trabalho.

⁸ Ambas as terminologias “visuoespacial” e “gesto-visual” são usadas neste trabalho para designar a modalidade de articulação (manual/gestual) e recepção (visual), no espaço, da língua de sinais.

uma língua estrangeira. Assim, espera-se que o aluno surdo aprenda a Língua Portuguesa (as letras LP também serão usadas ao longo desse trabalho para designar essa língua) e uma outra LE.

Considerando que a língua é o grande dificultador no processo de aprendizagem do surdo, este trabalho propõe pesquisar como o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa acontece na escola inclusiva para o aluno surdo. Esta pesquisa se justifica dentro da área da Lingüística Aplicada porque trata de “questões relativas ao uso da linguagem em sala de aula” (MOITA LOPES, 1996, p.11). ALMEIDA FILHO (1991), no seu artigo “Maneiras de compreender a Lingüística Aplicada”, afirma que merecem um tratamento sistemático, objetivo e explícito da parte do lingüista aplicado as situações de uso das línguas em diferentes situações.

1.3 Justificativa da escolha

A justificativa para a apresentação deste estudo relaciona-se por um lado com a necessidade de se conhecer este novo contexto da sala de aula e suas implicações para o processo de aprendizagem de língua inglesa do aluno surdo. Esperamos que o resultado deste trabalho possa contribuir de alguma forma para a formação daqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos com surdos em sua prática escolar, principalmente para os envolvidos com o ensino da língua inglesa. Por outro lado, um motivo mais pessoal, relaciona-se com a vontade de participar mais sistematicamente na construção de um conceito sobre a aprendizagem do surdo mais condizente com a verdade dele. O fato de ter vários amigos surdos e conviver com eles há mais de quinze anos, além de ter favorecido o aprendizado de LIBRAS, nos permitiu vê-los como são: pessoas envolvidas com seus sonhos, com seus problemas, dificuldades, e não somente como ‘deficientes auditivos’¹⁰, como a maioria, por não conhecê-los, os classificam.

⁹ O termo “oral-auditiva” é usado nesse trabalho para designar a modalidade de articulação (via oral) e recepção (via auditiva) da língua portuguesa.

¹⁰ Neste trabalho os termos deficiente auditivo, portador de deficiência auditiva e surdo serão considerados sinônimos, pois são usados por diferentes autores e estão legalmente inseridos no grupo dos deficientes. Entretanto, ressaltamos que o termo surdo nos parece mais adequado por que denomina a pessoa por uma característica que ela tem (a surdez) e não pelo que lhe falta (a audição).Dizer que uma pessoa é surda não é preconceito*. Dizer que uma pessoa, porque é surda, não aprende ou não pode aprender, além de ser preconceito, é uma inverdade. * Preconceito: é uma

Normalmente numa aula de língua inglesa, espera-se que ocorra um maior uso do inglês, mas o que dizer dessa ocorrência numa sala inclusiva? A aula de língua inglesa numa sala inclusiva torna-se palco de um delta lingüístico onde um grupo majoritário de alunos ouvintes fala português, um grupo minoritário de alunos surdos fala LIBRAS, uma professora de inglês fala português e não necessariamente fala LIBRAS, e por fim, uma intérprete de LIBRAS que fala português e não obrigatoriamente sabe inglês.

Se, por causa dos alunos ouvintes, a professora falar inglês, o que a intérprete irá fazer caso não saiba inglês? E se, por causa dos alunos surdos, a professora falar em português para que a intérprete possa interpretá-la, não estaria anulando todo o seu esforço em se fazer entender em inglês? Uma vez que os alunos ouvintes perceberem que a professora fala em inglês e em seguida fala em português, não há por que prestarem atenção na informação veiculada naquela língua. Segundo MELLO (2005, p.164), “acredita-se que se duas línguas são usadas para transmitir um mesmo conteúdo, reduz-se a motivação dos alunos para compreender o que está sendo ensinado na L2¹¹, assim como se neutraliza o esforço do professor e dos alunos para usar a L2...”. Desta forma tem-se um contexto de aprendizagem com muitos questionamentos e esta pesquisa aborda um deles.

1.4 Objetivos e perguntas de pesquisa

Mesmo havendo um crescente interesse com relação ao universo dos surdos, com várias pesquisas sobre a língua de sinais brasileira – LIBRAS e sobre o ensino da língua portuguesa para surdos, não há, por nossa parte, conhecimento de publicações a respeito do surdo brasileiro aprendendo inglês, pelo menos até a data da elaboração desta dissertação. Assim, esse trabalho pretende fazer uma análise do processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa e do aluno surdo na escola inclusiva, e dentro dessa análise explicitar o papel da leitura nesse processo.

Para isso, propõe responder as seguintes perguntas:

atitude hostil para com uma pessoa que pertence a um grupo, pelo simples fato de ela pertencer a esse grupo (ALLPORT, 1962 apud BOTELHO, 2002).

¹¹ A sigla L2 será utilizada para designar a segunda língua aprendida pelo aluno.

- a) Como é a aula de inglês para o aluno surdo na escola inclusiva?
- b) De que forma a leitura é trabalhada?
- c) Qual o papel da leitura no processo de aprendizagem e inclusão do surdo?

É importante ressaltar que esta pesquisa não pretende apontar as falhas no ensino público nem criticar o que já está fragilizado, mas mostrar como está sendo trabalhada a língua inglesa num contexto inclusivo. A partir deste conhecimento prévio, outras pesquisas deverão ser feitas, por exemplo, em turmas iniciais, de 5ª série, com professores de inglês que saibam LIBRAS ou intérpretes que saibam inglês, para traçar um quadro mais abrangente do ensino desta língua para o aluno surdo e a partir daí desenvolver projetos que viabilizem este aprendizado.

1.5 Cenário da pesquisa: o âmbito legal

Estamos vivendo hoje um momento de mudanças na Educação, onde a política de cotas para alunos negros e uma participação maior da sociedade nas decisões tomadas pelas escolas são temas, entre outros, que estão em constante discussão. Tarso Genro¹², Ministro da Educação, sustenta que o atual desafio da educação brasileira é a implantação de uma política inclusiva (MEC-SEESP, 2004). O ministro acertou quando escolheu a palavra desafio porque é isto o que representa a Educação Inclusiva, uma vez que não é só um elo de ligação entre a Educação Comum e a Educação Especial, mas se apresenta como um novo paradigma educacional que traz consigo divergências no âmbito pedagógico, médico, cultural e envolve decisões políticas que repercutem em cada um desses âmbitos.

O conceito de Educação Especial, que é anterior à Educação Inclusiva, ainda é discutido. O Conselho Nacional de Educação (CNE), no Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001, homologado pelo Ministro da Educação, em 15 de agosto de 2001, concebe a educação especial como:

“o conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais, devendo vincular suas ações cada vez mais à qualidade da relação pedagógica e não apenas a um público-alvo

¹² Tarso Genro “estava” ministro durante a realização da coleta dos dados para essa pesquisa.

delimitado, de modo que a atenção especial se faça presente para todos os educandos que, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, dela necessitarem para o seu sucesso escolar” (MEC-SEESP, 2004, p.338).

Contraditoriamente, o artigo 3º, da Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do próprio CNE a define como uma *modalidade da educação escolar*, o que pode colocá-la junto às outras modalidades tais como a educação básica, profissional e superior e não ser entendida como “o conjunto de conhecimentos” que, segundo o Parecer nº 17/2001, deveria permear cada uma delas. Este entendimento pode ser constatado na própria disposição da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Esta lei, no Título V sobre os Níveis e Modalidades de Educação e Ensino, estabelece no capítulo I a Composição dos Níveis Escolares, no capítulo II a Educação Básica, no capítulo III a Profissional, no capítulo IV a Superior e no capítulo V dispõe sobre Educação Especial (Conhecendo Nossos Direitos e Deveres, vol. III, 2000).

Assim pode-se observar a abrangência da proposta inclusiva. Embora o atual governo brasileiro tenha se comprometido, através do Ministério da Educação, a fazer do Brasil um País de Todos e para todos na área da Educação, a construção do sistema educacional inclusivo no país começou um pouco antes, quando decidiram seguir uma política mundial orientada para o estabelecimento de uma proposta educacional inclusiva a partir da Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (elaborada a partir da Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, que aconteceu em Jontein, na Tailândia, em março de 1990) e principalmente da Declaração de Salamanca (Espanha, 1994). Esta última foi resultado do compromisso firmado entre mais de 300 representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais em assembléia realizada em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade (GARCIA, 1998).

Em linhas gerais, este documento determina que todas as crianças, individualmente, sejam respeitadas em suas características e preservadas em sua dignidade, independente de suas condições sociais, intelectuais, físicas, lingüísticas, emocionais, entre outras. Determina também que elas tenham direito à educação e que os sistemas educativos, representados pelos administradores, diretores, funcionários e professores, tenham programas de orientação sobre a deficiência de modo a desmistificá-la. Os professores devem participar

de programas de formação e capacitação especializados para poderem atuar com todos os tipos de deficiências e o ensino deverá acontecer em escolas comuns com objetivo de construir uma sociedade integradora e efetivamente de todos. Por fim sugere que tais princípios integradores sejam adotados com força de lei ou como política educacional.

Essencialmente, tais declarações orientam para que sejam tomadas medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência como parte integrante do sistema educativo (MEC-SEESP, 2004). Nesse sentido, a legislação brasileira, nas últimas décadas, começou a se posicionar com o objetivo de assegurar aos deficientes a apropriação da educação pública^{13, 14}.

A Constituição Federal no seu artigo 208, inciso III, estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino. Também a Lei Nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no Artigo 58, aponta que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (MEC-SEESP, 2004, p.119). Esta mesma lei estabelece também, no Artigo 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades (inciso I), professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (inciso III). (CNDD- vol. III, p. 209 -210)

Ao fazer uma leitura destas leis, pode-se perceber que o acerto da terminologia na designação dos surdos também continua sendo uma preocupação. As palavras ‘deficiente’, ‘portador’, ‘necessidades’ e ‘especial’ são as mais utilizadas atualmente, conforme a visão de cada um. Assim, temos o deficiente auditivo, o portador de necessidades especiais, o especial, o que tem necessidades especiais, todos termos usados em detrimento da palavra surdo.

Assim, de acordo com TARTUCI (2001):

¹³ As Leis nº. 10.172/01 e nº. 7.853/89, e o artigo 2º do § 1º da Lei nº. 8.069/90 também estabelecem metas e dispõem sobre o apoio às pessoas com deficiências.

¹⁴ Educação pública: aquela que é oficial, mantida e controlada pela União, estados e municípios, gratuita, isto é, custeada pelos impostos (KASSAR,1998).

“...o preconceito e a segregação em relação aos hoje denominados indivíduos com necessidades especiais estão presentes, entre tantos outros problemas sociais, desde a civilização. A literatura acerca desta temática mostra o desprezo, a vergonha, a repulsa, a exclusão e a eliminação que assinalaram as relações de segregação social dos mesmos em diferentes épocas, desde as sociedades do mundo antigo até as contemporâneas. Os próprios termos empregados –“doente”, “deficiente”, “excepcional”, “portador de necessidades especiais”, entre outros- marcam a trajetória de preconceitos em relação aos excluídos da escola e da sociedade”. (TARTUCI, 2001, p.54).

E a discussão em torno destes termos continua. Mrech (1999) entende por deficiente o indivíduo que apresenta alguma deficiência e adota este conceito atendendo à orientação seguida pelos movimentos de deficientes que têm repudiado a utilização do conceito “portador de deficiência” tal como ele vem sendo proposto pela política educacional contemporânea. Os estudiosos envolvidos com as questões sociais e educacionais dos surdos, tanto no Brasil quanto fora dele, consideram que a utilização da palavra “portador” é apenas um eufemismo que tenta escamotear os efeitos da deficiência nos sujeitos.

De acordo com o Manual da Mídia Legal¹⁵, editado em novembro de 2002 pela “Escola de Gente” em parceria com o Ministério Público Federal, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Rede ANDI (Agência de Notícias dos Direitos da Infância), a palavra “portador de deficiência” deve ser evitada uma vez que não se utiliza, por exemplo, a expressão “portador de olhos azuis” e não há como dissociar os olhos da pessoa.

Também SÁ (1999), entende que essa terminologia não é a mais adequada pois, por “portadores”, supõe-se uma pessoa que carrega algo do que pode se livrar em outro momento, e que as “necessidades” na realidade, é uma questão de direito.

Por fim a palavra “especial” parece inadequada para se referir aos indivíduos com algum tipo de deficiência por que todas as pessoas, por serem únicas, são especiais. Uma forma de se pensar o que poderia ser “especial” no âmbito da educação, seria considerar como especial a ação ainda não experimentada, mas que se acredita ser capaz de motivar o aluno a promover em seu processo de aprendizagem um fazer novo. Desta forma, não seria especial a escola, o aluno ou o sistema educacional em si, mas toda e qualquer nova ação que possibilite

¹⁵ O “Manual da Mídia Legal” é o resultado de um trabalho desenvolvido pela Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI) e Fundação Banco do Brasil (FBB), com o apoio técnico da Escola de Gente- Comunicação em Inclusão, que analisou o tratamento dado pela mídia impressa brasileira a questões associadas à diversidade, com foco na Deficiência.

o desenvolvimento do aprendiz. Assim, a palavra especial estaria mais ligada ao novo, ao diferente, e não ao deficiente.

Optamos pela utilização do termo “surdo” por designar o indivíduo pelo que ele é e não pelo que lhe falta (a audição). Por não haver um consenso entre os especialistas quanto à utilização dos termos citados acima, os mesmos foram mantidos neste trabalho conforme utilizados pelos autores, e esses estão ligados a uma única palavra: deficiência.

O inciso I do art.3º do Decreto Nº 3.298¹⁶, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (CNDD- vol. IV, p.41) entende por “deficiência” *“toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”*. Mas o que dizer daquelas pessoas que não têm braços mas desempenham atividades tais como cozinhar, pintar, escrever, desenhar, nadar, entre outras, com eficiência e extrema habilidade e delicadeza? E pode se dizer eficiente uma pessoa que não desempenha nenhuma atividade embora tenha estruturas e funções psicológicas, fisiológicas e anatômicas consideradas normais para o ser humano?

Parece claro que o entendimento do termo deficiência, segundo esta definição, também precisa ser repensado. Muitas pessoas confundem os termos deficiência e doença, e ao fazerem isto, assumem que, como a doença, a deficiência precisa ser tratada, ser curada. De fato, toda doença precisa ser evitada e tratada e toda deficiência, na medida do possível, deve ser prevenida. Com relação à surdez, parece-nos prudente dimensioná-la nessas três categorias: doença, deficiência e diferença. A surdez não pode ser considerada uma doença, sob um ponto de vista reducionista, por que não é contagiosa nem afeta ou ameaça a sobrevivência daquele que a tem. Entretanto, ela pode ser adquirida, muitas vezes, em consequência de uma doença.

Na abordagem clínica, a surdez sugere a redução ou ausência da capacidade para ouvir determinados sons. A surdez não tem um padrão e pode se estabelecer devido a vários fatores etiológicos. Entre os surdos, existem dois grupos distintos: aqueles que nascem surdos e os

¹⁶ O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. (CNDD, vol IV, p.41)

que ficam surdos após o nascimento. Os que pertencem ao primeiro grupo são aqueles cuja surdez ocorreu no período pré-natal ou no período peri-natal, e os que pertencem ao segundo grupo, no período pós-natal ou neonatal.

Os fatores que podem causar surdez no período pré-natal, ou seja, durante a gestação, são de dois tipos: (a) hereditário, como síndromes e o fator familiar, e (b) não hereditário, como alterações endócrinas, bacterianas (sífilis, por exemplo), viróticas (rubéola, citomegalovírus, herpes genital, toxoplasmose), deficiência na nutrição materna, diabetes, drogas e medicamentos, toxemia gravídica (síndrome), e má formações (de cabeça e pescoço).

Os fatores que podem causar surdez durante o nascimento, isto é, no período peri-natal, são anóxia (falta de oxigenação), prematuridade, traumas do parto e herpes simples (Herpes Simplex Vírus).

No segundo grupo, os fatores causadores da surdez depois do nascimento, no período pós-natal ou neonatal, são drogas ototóxicas, infecções bacterianas (encefalite, meningite), traumas (crânio encefálico), ocorrências virais (caxumba, meningite, sarampo), ruído, icterícia ou hiperbilirrubinemia e baixo peso.

Todas as crianças cuja surdez ocorreu nos períodos pré-natal e peri-natal são consideradas surdas pré-lingüísticas. As crianças cuja surdez ocorreu no período pós-natal são consideradas pré-lingüísticas caso não tenham conseguido adquirir a Língua Oral numa “quantidade” suficiente para elaborar e desenvolver seu pensamento, e pós-lingüísticas quando, por terem tido a audição por mais tempo, tenham incorporado elementos auditivo-verbais que a permitiram elaborar e desenvolver o pensamento, usando-os na sua comunicação de forma efetiva¹⁷.

Um outro elemento que interfere de forma relevante e que está associado a todos esses tipos de surdez é o grau de perda auditiva. Segundo o Padrão ANSI (1969), o grau pode variar de 25 a 40 decibéis¹⁸ (dB), caracterizando uma surdez leve; de 41 a 55 dB, uma surdez

¹⁷ Ver quadro 1, em anexo.

¹⁸ Decíbel: Unidade de intervalo de potência, igual a um décimo do bel, correspondente, pois, a um intervalo tal que a razão entre as potências extremas seja 1,259, e freqüentemente empregada para exprimir diferenças de nível de sensação acústica (Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 1986).

moderada; de 56 a 70 dB, uma surdez acentuada; de 71 a 90 dB, uma surdez severa e acima de 91 dB, uma surdez profunda (Série Audiologia, INES, 2003, p. 07-48).

Numa visão socioantropológica, a surdez não é vista como deficiência, mas como diferença (SKLIAR, 1999), uma vez que, por si só, bloqueia o sentido da audição mas não impede a comunicação: o que impede a comunicação é a falta de domínio de uma língua. Dessa forma, a pessoa surda é parte de uma minoria lingüística. Por fim, se considerada diferença, deve-se ressaltar que, diferente de outras minorias que não devem sofrer qualquer tipo de interferência ou restrição daqueles que não o são (BUENO, 1998), a surdez deve ser prevenida, uma vez que, conforme DINIZ (2001, p.103) “*os pais têm a obrigação prima facie¹⁹ de não permitir que a criança seja formada deliberadamente ou negligentemente com uma saúde que resulte em sofrimento ou deficiência significativas, ou em reduções significativas nas opções de vida...*” Assim, à pessoa que tem uma deficiência, precisa ser garantido um mínimo de condições necessárias para que possa se desenvolver naquilo que ela tem como potencial, acreditando que é possível ser eficiente e participativo mesmo tendo uma deficiência, e ao surdo, poder ser visto não somente como uma pessoa carente de audição, “*mas pessoas que participam de uma cultura²⁰ própria e que são capazes de levar uma vida plena e desenvolver-se de acordo com os padrões gerais de sua cultura*” (PELUSO & LARRINAGA, 1996, p.16).

O panorama educacional com relação à deficiência mostra que a legislação, tentando garantir direitos iguais a todas as pessoas, acabou por estabelecer uma nova sala de aula: a sala de aula inclusiva.

Na Educação Especial, a classe especial:

“...é uma sala de aula, em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor da educação especial utiliza métodos,

¹⁹ Prima facie: loc.lat. “à primeira vista.” (Vocabulário Prático de tecnologia jurídica e de brocardos latinos. Autor Iêdo Batista Neves. APM editora, 1987)

²⁰ Cultura: A cultura deve ser entendida primordialmente como uma rede de significados. Os conteúdos, espaços e situações sociais adquirem inteligibilidade no processo coletivo de produção de significados, que possibilitam a comunicação entre as pessoas e a penetração dos indivíduos em um determinado universo imaginativo. Esse processo pressupõe a construção de normas, valores e expectativas de comportamento, assim como de formas de organização e estruturação social. É dessa maneira que os seres humanos elaboram conceitos sobre a natureza, si mesmos e a sociedade, e estabelecem, na convivência entre os pares, um *ethos* do grupo, constituído de imagens que condensam aspectos morais, estéticos e valorativos e que se configuram num estilo de vida e visão de mundo (LARAIA (1993) apud TURA (2001).

técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum” (MEC-SEESP, 2004, p.343).

Já a Educação Inclusiva se apresenta como uma nova abordagem, onde:

“a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares. O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda a fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional” (MEC-SEESP, 2004, p.337).

Conforme o anteriormente exposto, a escola inclusiva é composta de salas ou classes inclusivas onde qualquer aluno, com ou sem qualquer uma das situações citadas acima deve ser recebido. Como se pode observar, o desafio é imenso. Assim, para fins desta pesquisa, este grande grupo será dividido somente em dois: o grupo dos que ouvem e o grupo dos que não ouvem, e a inclusão a ser discutida aqui, limita-se ao segundo grupo, ou seja, aos alunos surdos.

Para este trabalho foi considerado como surdo o aluno cuja perda auditiva, independente do grau ou quando esta ocorreu, acarreta dificuldades no estabelecimento da comunicação via oral-auditiva e é usuário da língua de sinais. A língua de sinais - modalidade lingüística gesto-visual - é considerada como a língua materna²¹ da pessoa surda, essencial para a construção e desenvolvimento do conhecimento de si e do mundo (BRITO, 1995; SACKS, 1989; SKLIAR, 1998; VIGOTSKY, 1997) e sua “*aquisição precoce e utilização*

²¹ Neste trabalho, os termos ‘língua materna’, ‘língua nativa’ e ‘língua natural’ estão sendo usados como a língua que a criança adquire de forma natural mediante contato com adultos utentes nativos dessa língua. Segundo a concepção socioantropológica de surdez, a língua materna ou natural dos surdos é a Língua de Sinais. Para Skliar (1998:27) “o termo natural entretanto, não se refere a uma espontaneidade biológica e sim como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda tanto estrutural como funcionalmente com o passar do tempo, e a surdez não é mais vista como uma deficiência, mas como diferença lingüística.” Também distinguimos a LM da L1 porque entendemos que a criança surda, se for filha de pais ouvintes, poderá ser exposta primeiro à língua portuguesa, e não à LIBRAS. Neste caso, o português será a L1 dessa criança. Assim, entendemos como L1 a primeira língua a que a criança foi exposta, que pode ou não coincidir com a sua língua materna.

permanente” está diretamente relacionada a “*um desempenho melhor do surdo em todas as áreas acadêmicas*” (BOTELHO, 2002, p. 105).

Em 2002, o então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, reconheceu²², como meio legal de comunicação e expressão, a Língua de Sinais Brasileira (doravante LIBRAS) através da Lei nº 10.436/02, garantindo aos seus usuários a liberdade de usá-la e aos órgãos públicos competentes a obrigação de difundi-la. Entretanto, o domínio da língua de sinais e o direito de usá-la por si só não vão garantir ao surdo o acesso ao conhecimento.

A princípio, o fato do aluno surdo estar na sala de aula com o aluno ouvinte, ou seja, o fato de surdos e ouvintes estarem em uma sala de aula inclusiva deveria significar que ambos participam do mesmo momento e compartilham as mesmas atividades que ali ocorrem. O grande problema é que estas atividades se baseiam na oralidade²³ e a língua utilizada é o português (no caso do Brasil), ou seja, o surdo na escola inclusiva se encontra em um ambiente auditivo-oral, onde não há “*uma língua compartilhada entre os estudantes surdos e professores ouvintes*” (BOTELHO, 2002, p.68).

Autores como FERNANDES (1990) e BOTELHO (2002) apontam o aprendizado da língua portuguesa pelos surdos como um dos grandes problemas no seu processo de aprendizagem. Como a LIBRAS ainda não possui um registro escrito legal²⁴, para o surdo, aprender a ler significa, antes de mais nada, aprender uma segunda língua (SILVA, 2001). Assim, esta dificuldade não fica restrita somente ao português, mas se estende a todas as outras matérias, uma vez que os professores fazem dele um instrumento para transmissão de seus conteúdos.

Os órgãos competentes, reconhecendo tal situação, asseguraram que um intérprete de LIBRAS fosse colocado ao lado da professora na sala de aula, conforme a Resolução

²² Em países como Os Estados Unidos, Canadá, Lituânia, Colômbia, Dinamarca Suíça, Uruguai, Austrália, Suécia, Bielorrússia, República Tcheca, Ucrânia, Noruega e Eslováquia, a LS é reconhecida pela legislação, e na Finlândia, Uganda, África do Sul e Portugal, a LS é reconhecida pela constituição (VALVERDE, 2000).

²³ ONG (1987) apud PELUSO (1996, p.17) define a oralidade como o tipo de produção verbal próprio da interação humana e que se caracteriza pela presença e preponderância do som.

²⁴ Lei nº 10.436/02, art.4º, parágrafo único: A LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

CNE/CEB nº 2²⁵, de 11 de setembro de 2001, Artigos 8º, inciso IV, b e 12, §2º; e Portaria Nº 1.679/1999²⁶, para garantir ao aluno surdo a aula em sua língua, presumindo que todos os alunos surdos sabem língua de sinais, o que necessariamente não é verdade. Muitos alunos surdos só aprendem LIBRAS quando, na escola, conhecem outros surdos.

Mas se, à primeira vista, o intérprete parece ser a solução encontrada para o impasse da comunicação entre o professor ouvinte-falante da língua portuguesa (LP) e o aluno surdo falante da língua de sinais, o que ele pode fazer numa aula de língua estrangeira-inglês? A língua estrangeira é disciplina obrigatória no currículo do ensino médio (Lei 9.394/1996, art.36, inciso III²⁷) e também de grande relevância para o ensino de línguas. Saber comunicar-se em uma ou mais línguas estrangeiras é fundamental para o acesso à sociedade, à informação, ao mundo acadêmico, às novas tecnologias e ao mundo dos negócios (PCNs). Sendo assim, por motivos de natureza político-econômica no mundo atual, faz-se necessária a aprendizagem da língua inglesa, que por motivos legais tornou-se obrigatório ensiná-la nas escolas e instituições do país. De acordo com MOITA LOPES (1996), tornar este aprendizado possível é responsabilidade dos especialistas em LEs, ou seja professores e lingüistas aplicados.

Se para o ensino das outras matérias é essencial o uso efetivo da LP, uma vez que esta é a língua circulante, majoritária e compartilhada entre os alunos ouvintes e o professor, numa aula de língua inglesa, teoricamente, o seu papel seria muito menor, uma vez que toda a atenção estaria voltada para a língua-alvo. Ocorre que a língua inglesa também é uma língua oral-auditiva e mesmo seguindo a orientação dos Parâmetros Curriculares que sugerem um enfoque maior na leitura (PCNs, p.21), não torna o seu aprendizado menos árduo uma vez que toda a atividade proposta baseia-se na língua oral.

Entender como os alunos surdos se diferem dos alunos ouvintes no que diz respeito a forma de interpretar e apreender as experiências vivenciadas por eles e como essas diferenças se refletiram e continuam refletindo no processo educacional deles é o tópico que

²⁵ A Resolução CEN/CEB nº 2/2001 institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ver em anexo.

²⁶ A Portaria nº 1.679/99 dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Ver em anexo.

²⁷ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ver em anexo.

apresentamos no próximo capítulo, mas antes, segue a forma de organização dessa dissertação.

1.6 Organização da dissertação

Este trabalho está organizado em quatro capítulos, além das considerações finais, as referências bibliográficas, a bibliografia consultada e os anexos.

O primeiro capítulo apresenta a justificativa, objetivos, perguntas de pesquisa, e o cenário da pesquisa no âmbito legal.

O segundo capítulo apresenta algumas considerações sobre o surdo e como a língua de sinais é importante na sua constituição lingüística, social e educacional. Apresenta também aspectos sobre a educação inclusiva no Brasil e como o surdo foi colocado nela. Mostra como essa educação não contempla aspectos tais como interação²⁸ professor(ouvinte)-aluno(surdo), interação aluno(ouvinte)-aluno(surdo), trabalhos em grupos ou em pares, associação do uso da língua que se está aprendendo com a realidade que circunda o aluno, entre outros, considerados essenciais para o aprendizado de línguas de qualquer aluno, inclusive do aluno surdo. Por último, descreve o processo de ensino/aprendizagem de LE-inglês na escola inclusiva e o papel da leitura no processo de aprendizagem e inclusão desse aluno.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia de pesquisa, descrevendo o contexto, os sujeitos, os instrumentos e procedimentos adotados.

O quarto capítulo apresenta a análise dos dados e uma reflexão sobre a implementação da inclusão no sistema brasileiro de educação, mostrando somente uma de suas faces (a apropriação de um espaço físico determinado) e como isto interfere no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira do aluno surdo.

²⁸ Interação: é o processo que ocorre quando pessoas agem em relação recíproca, em um contexto social (MATTOS, 2001, p.50).

Finalmente, trazemos as considerações finais que tentam resumir toda a análise desenvolvida e mostram os resultados que de alguma forma servirão como subsídio para outras pesquisas e para fazer uma reflexão sobre qual é o verdadeiro papel da inclusão²⁹.

²⁹ Inclusão: Movimento que prevê educação para todos através de atividades de ensino/aprendizagem que levam em consideração as necessidades educacionais especiais de cada aluno, num mesmo contexto, ou seja, na sala de aula. Autores como Sasaki (1997) e Skliar (1997) fazem distinção entre os termos inclusão e integração. Afirmam que na Integração(matrícula do aluno surdo em classes especiais na escola regular iniciado no Brasil na década de 80) o aluno deve se adaptar às normas da escola, e na inclusão, é a escola que deve se adequar às necessidades do aluno (ver quadro 2). Nesse trabalho essa distinção será mantida, e uma descrição mais detalhada é apresentada no tópico 2.2 desse trabalho.

Capítulo II

O aluno surdo aprendendo uma LE na escola inclusiva

Este capítulo apresenta o sujeito surdo e faz uma descrição de sua constituição histórica e social demonstrando o papel fundamental que a língua de sinais desempenha na construção deste sujeito. Faz um breve relato da questão educacional das pessoas surdas através das duas diferentes abordagens que mais direcionaram sua vida escolar e como a inclusão tem permeado esta questão. Por fim, apresenta o processo de ensino/aprendizagem da LE-inglês na escola inclusiva e o papel da leitura neste processo.

“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 sua casa perguntar a sua mãe sobre, exatamente, qual era o tipo de 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 Sam Supalla, (citado por Perlmutter (1996) apud Padden & Humples apud Ministério da Educação- Secretaria de Educação Especial ,2002:37-38) surdo, sobre seu contato com uma menina ouvinte e o descobrir-se surdo.

2.1 O aluno surdo. Características

Ao longo da história, várias foram as formas pelas quais o surdo foi visto pela sociedade ouvinte. De acordo com Kirk e Gallagher (1991, apud CADER, 1997), eles foram negligenciados, maltratados e até mortos na era pré-cristã, necessitados e merecedores de

compaixão a partir do Cristianismo e, a partir do século XVIII, considerados como responsabilidade do estado.

Segundo SOARES (1999), Pedro Ponce de Leon (1520-1584), Juan Pablo Bonet (1579-1633) e Manoel Ramirez (1579-)³⁰ foram considerados os primeiros preceptores na educação dos surdos. O primeiro, monge espanhol, foi chamado para assistir à família Velasco, e, sendo substituído na mesma família pelo segundo, dedicou-se a ensinar outros surdos, todos filhos da corte espanhola. O que se sabe a respeito de seu trabalho, já que não deixou nada escrito, era que iniciava seu ensino pela escrita e depois treinava a fala. O terceiro, *“escreveu o primeiro tratado de ensino para surdos, propondo que se devesse começar pela escrita, passar pela correspondência entre o alfabeto escrito e o alfabeto dactilológico³¹, para só depois desenvolver a linguagem falada”* (TARTUCI, 2001, p.17). Essas ações, acredita-se, tinham como objetivo educar os surdos para elevá-los à condição de herdeiros (op.cit.).

Já no século XVI, Gerolamo Cardano, havia afirmado que o surdo-mudo era capaz de aprender e que a escrita seria o melhor meio para isso (SOARES, op.cit.). Assim, a escrita era considerada ora como instrumento de aprendizagem dos surdos, ora como facilitadora para a aprendizagem da fala.

Para SACKS (1989), o abade Charles M. De L’Epée foi o primeiro educador ouvinte que aprendeu uma língua de sinais. Ao aprender a língua de sinais com os surdos que moravam nas ruas de Paris, desenvolveu um método educacional baseado nessa língua chamado de sinais metódicos que correspondia à língua de sinais adaptada à gramática francesa.

De L’Epée transformou sua casa em escola pública e fundou, em 1760, a primeira escola para surdos, tirando a educação do alcance somente da nobreza. Para ele, o desenvolvimento pleno do sujeito estava diretamente ligado ao desenvolvimento da

³⁰ Não há registros da data de seu falecimento.

³¹ Alfabeto dactilológico é outra denominação para alfabeto manual ou alfabeto digital. Segundo Soares (1999), a definição mais antiga é de Tobias Leite (1881), que diz que o alfabeto manual consistia nas “25 posições dos dedos da mão direita, pelas quais eram representadas as 25 letras do alfabeto”. É um sinal ou configuração de mão (CM) específica representando uma letra do alfabeto. Conforme FERREIRA-BRITO (1995), a LIBRAS apresenta 46 CMs. Assim, para cada uma das 26 letras do alfabeto, há um sinal que a caracteriza. O mesmo ocorre com os números.

linguagem. Muitos dos seus alunos se destacaram na sociedade naquela época ocupando posições importantes. Um aluno seu, o abade Ricard, continuou seu trabalho e teve como aluno Laurent Clerc, que conheceu Thomas Gallaudet, com quem aprendeu inglês e pra quem ensinou a língua de sinais. Os dois foram juntos para os EUA e fundaram, em 1817, a primeira escola para surdos, que posteriormente se tornou a primeira universidade para surdos, conhecida hoje como Gallaudet University³².

Em 1856, o imperador D. Pedro II trouxe para o Brasil o professor francês surdo H Ernest Huet para trabalhar com duas crianças surdas, e, dois anos depois, fundou o que hoje é o Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES³³ (FERREIRA-BRITO, 1993).

Na Alemanha, ainda no século XIX, surgem com Samuel Heinicke, as primeiras noções do que, posteriormente, seria chamado de filosofia educacional oralista³⁴. Para ele, o pensamento só é possível através da língua oral³⁵. Como alguns avanços tecnológicos facilitavam a aprendizagem da fala³⁶ pelo surdo, muitos profissionais começaram a investir no aprendizado da língua oral pelos surdos.

De forma simplificada³⁷, assim foi o início do estabelecimento das duas principais, porém opostas, colunas que deram (dão) sustentação às metodologias de ensino para surdos, o oralismo e a língua de sinais.

³² Além desta universidade, existe a Tsukuba College of Technology, no Japão (Goldfeld, 1997).

³³ Para uma leitura mais detalhada, consultar "A educação dos surdos no Brasil", de Maria Aparecida Soares, em bibliografia sugerida.

³⁴ A filosofia educacional oralista considera que o surdo deve investir todos os seus esforços para atingir o modelo ouvinte, rejeitando dessa forma a língua de sinais, símbolo de sua identidade individual enquanto surdo e de sua identidade cultural (FERREIRA-BRITO, 1989, p.90).

³⁵ Os pressupostos de Heinicke têm adeptos e defensores até hoje (LACERDA, 2003)

³⁶ Quanto maior o grau de surdez, mais dificuldade o surdo terá em produzir um som. Um melhor resultado na aprendizagem da fala também está relacionado com a época da ocorrência da surdez. "As pessoas com surdez pré-lingüística não dispõem de imagem auditiva, não têm idéia alguma de como é realmente o som da fala, não têm noção da correspondência entre som e significado. O que é essencialmente um fenômeno auditivo tem de ser entendido e controlado por meios não auditivos" (SACKS, 1989). Tal aprendizado é extremamente árduo e requer um longo tempo para ser adquirido, e muitas vezes, o resultado é uma fala inexpressiva, difícil de ser entendida por aqueles que não são familiarizados com aquele surdo. Para os que ficaram surdos depois da audição estar estabelecida, ou seja, os que têm surdez pós-lingüística, esse aprendizado pode ser menos árduo, uma vez que podem contar com "uma experiência auditiva correlata (baseada na vivência e na associação)" (SACKS, op.cit).

³⁷ Para uma leitura mais detalhada sobre esse assunto sugerimos a obra "Vendo Vozes", de Oliver Sacks. Consultar bibliografia.

Embora almejassem oferecer ao surdo uma língua para que ele pudesse se desenvolver, apontavam para direções completamente contrárias. De acordo com PELUSO (1996), no oralismo, a língua oral é considerada como a única linguagem possível. Para SOARES (1999, p.1), essa filosofia “parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral”. Assim, a aprendizagem da língua oral é vista como determinante para a apropriação e desenvolvimento dos conhecimentos necessários para a inserção do surdo na escola, no mercado de trabalho e na vida social. Possui duas linhas distintas de trabalho: a unissensorial, que usa somente a pista auditiva e a multissensorial, que utiliza, além da pista auditiva, o canal visual (para a leitura labial³⁸) (GÓES, 1999). Um surdo bem oralizado é aquele que consegue acessá-la, mesmo que parcialmente, apoiando-se em subterfúgios visuo-articulatórios e, em alguns casos, em certos resquícios auditivos. Normalmente a fala do surdo na língua oral tem limitações, e ele é visto, nessa concepção, como um sujeito deficitário, uma vez que tem a avaliação do seu nível de inteligência atrelada à avaliação do nível do seu desempenho oral. Como muitas vezes o nível da fala de um surdo oralizado é sofrível, levando-o a ter importantes carências comunicativas, ele é visto como um ser de pouca ou baixa inteligência. Dessa forma, estabelece-se uma visão patológica da surdez.

A baixa porcentagem de sucesso na aprendizagem da língua oral - cerca de 10 por cento dos surdos oralizados conseguiam alcançar um desenvolvimento comunicativo (leitura da escrita e leitura labial) satisfatório (LUZ, 2003) – e a baixa qualidade de apropriação do conhecimento lingüístico levavam o surdo a uma troca comunicativa muito deficitária com o meio, tendo como consequência direta déficits no seu desenvolvimento emocional, cognitivo, intelectual e social. De acordo com LUZ (2003, p.06), “*a agressividade, o nervosismo, impulsividade, insegurança, dependência, depressão, paranóia, baixa auto-estima, entre outros*”, estão entre as consequências emocionais decorrentes desta visão. Nada disso, entretanto, era atribuído a uma limitação da técnica oralista utilizada, mas a uma falha do indivíduo, fortalecendo ainda mais o conceito de surdez como patologia.

³⁸ Segundo SACKS (1989, p. 82) a leitura labial não é apenas uma habilidade visual – 75% dela é uma espécie de adivinhação inspirada ou conclusão por hipótese, dependente do uso de pistas encontradas no contexto. É mais fácil para as pessoas com surdez pós-lingüística, que conhecem a fala, “lê-la”, e é muito mais difícil para as que têm surdez pós-lingüística.

Para o sócio-interacionista Vygotsky (1984), a surdez representa a falta de uma importante via para a formação de vínculos com o meio social, e essa falta traz implicações para o processo de adaptação e educação da criança surda. Segundo SACKS (1989), Vygotsky, que avaliava as crianças ‘portadoras de incapacidades’³⁹ com base no que elas tinham de intacto, de ‘mais’, e não com base no que lhes faltava, de ‘menos’, e dizia que “*uma criança com uma incapacidade representa um tipo qualitativamente diferente, único, de desenvolvimento*” (op. Cit:63), declarou que “*a chave para o seu desenvolvimento será a compensação- o uso de um instrumento cultural alternativo*”. Para ele a língua de sinais era este instrumento, pois está voltada para as funções visuais, que nos surdos, permanecem intactas e é “*o meio mais simples de lhes permitir o desenvolvimento pleno, e o único que respeita sua diferença, sua singularidade*” (op.cit:63). Ao aprender a língua de sinais, a sua conduta, do ponto de vista psicológico e pedagógico, poderá ser comparada à conduta da criança ouvinte.

Nas palavras de Joseph Church (1961, pp.94-95, apud SACKS, 1989, p.56):

“... o aprendizado da língua transforma o indivíduo de tal modo que ele é capaz de fazer coisas novas para si mesmo ou coisas antigas de maneiras novas. A língua permite-nos lidar com coisas à distância, agir sobre elas sem manuseá-las fisicamente. Primeiro, podemos agir sobre outras pessoas, ou sobre objetos por meio de pessoas. [...] Segundo, podemos manipular símbolos de modos que seriam impossíveis com as coisas que elas representam e, assim, chegar a versões inusitadas e criativas da realidade. [...] Podemos reorganizar verbalmente situações que, em si mesmas, resistiriam à reorganização [...] podemos isolar características que, na realidade, não podem ser isoladas [...] podemos justapor objetos e eventos muito separados no tempo e no espaço [...] podemos, se quisermos, simbolicamente virar do avesso o universo”.

É esse o poder que a língua de sinais imprime à vida do surdo.

A linguagem, além de ter uma função comunicativa, exerce também as funções organizadora e planejadora, sendo um importantíssimo instrumento do pensamento do homem. Citando HUGHLINGS-JACKSON (1915 apud SACKS, 1989, p.32), com suas próprias palavras, “*falamos não apenas para dizer a outras pessoas o que pensamos, mas para dizer a nós mesmos o que pensamos. A fala é uma parte do pensamento*”.

³⁹ termo usado pelo autor.

Para VIGOTSKY (1984), é através da fala que a criança supera as limitações imediatas de seu ambiente e se prepara para a atividade futura de planejar, ordenar e controlar o próprio comportamento e o dos outros. É importante, então, que ela tenha as condições favoráveis de desenvolver-se lingüisticamente a partir de uma exposição à uma estimulação adequada numa língua acessível, e essa exposição, precisa necessariamente acontecer até os quatro ou seis anos de idade.

Segundo FERREIRA-BRITO (1995), vários estudos nas áreas de Psicolingüística e de Aquisição da Linguagem revelaram que a privação da aquisição⁴⁰ de uma língua pela criança em tempo hábil, ou seja, desde a sua mais tenra idade, vai conduzi-la a prejuízos de ordem comunicativa e cognitiva. A criança ouvinte, desde o seu nascimento, está exposta e recebe, voluntária e involuntariamente, os estímulos auditivos existentes ao seu redor, que vão ajudá-la na construção dos significados de maneira implícita e espontânea. Ao se escutar, associa os sons que produz e passa a qualificar as suas sensações de prazer e desprazer, descobrindo muito cedo que o choro e o grito, por exemplo, podem ser úteis para chamar alguém, sendo usados como forma de comunicação precoce e possível (RELLA, 2002 apud BERGMANN, 2001). A criança surda, ao contrário, não só está privada do que ocorre ao seu redor como também não se ouve, e vai construir o seu mundo a partir da apreensão do contexto que somente pode ser visto, resultando em algo fragmentado e distorcido, onde não há uma comunicação efetiva nem afetiva. Segundo esta autora, “a ausência do som no vínculo mãe-filho não possibilitará ao bebê receber o componente melódico e afetivo da voz da mãe, apaziguadora das ansiedades precoces (BERGMANN, 2001, p.05)”, por outro lado, ele pode registrar as intenções afetivas dela a partir do seu toque, das carícias e das expressões faciais. Esse bebê, contudo, não poderá contar com a sua mãe e, provavelmente com ninguém da sua família para a aquisição natural e o desenvolvimento da sua língua. Essa aquisição e desenvolvimento dependerá do grau de inserção desta criança na comunidade de usuários dessa língua e da dinâmica gerada nas relações sociais que são estabelecidas.

Assim, no caso da criança surda, que precisa ter acesso à língua de sinais QUADROS (1997), SACKS (1989), SALLES et al. (2002), esse desenvolver dependerá da

⁴⁰ Nesse trabalho, a distinção entre aquisição (processo inconsciente que ocorre quando indivíduos estão engajados em interações comunicativas naturais, semelhante ao modo pelo qual as crianças desenvolvem a sua língua materna, sem se preocuparem com a forma) e aprendizagem (processo que requer conhecimento e análise consciente da L2 e que ocorre tipicamente em ambientes formais de ensino), defendida por KRASHEN (1981), é mantida.

sua inserção na comunidade surda. De acordo com NORTHERN & DOWNS (1991, apud LUZ, 2002), caso esta exposição não ocorra naquele tempo, esta criança apresentará um déficit em relação à criança ouvinte. Autores como CICCONE (1990), FERREIRA-BRITO (1993) e FERNANDES (1990) afirmam que mesmo que ela aprenda uma língua mais tarde, terá sempre problemas emocionais, sociais e cognitivos como consequência deste atraso. É importante ressaltar que muitas conclusões distorcidas vêm sendo feitas há muito tempo, atribuindo à surdez “*e não às experiências lingüísticas insatisfatórias, as dificuldades de abstração por parte do surdo*” (BOTELHO, 2002).

Uma criança surda filha, de pais surdos usuários da língua de sinais, já terá adquirido uma fluência considerável por volta dos quinze meses, e terá sido capaz de fazer sinais mais simples a partir do sexto mês. Essa criança nunca vivenciará a dor e a angústia da falta de uma comunicação plena com os seus pais, e terá seus “porquês” tão respondidos quanto os da criança ouvinte.

De acordo com SACKS (1989), há semelhanças notáveis entre a aquisição da língua falada por uma criança ouvinte e a aquisição da língua de sinais por uma criança surda. O desenvolvimento da gramática em ambas as línguas ocorre da mesma forma e no mesmo ritmo, o que denota que a causa do atraso na aprendizagem não é a surdez em si, mas sim a falta de uma língua naturalmente adquirida.

Toda essa questão, no entanto, nunca é discutida nem sequer é pensada por uma família ouvinte quando nasce uma criança, a menos que ela nasça surda, e todos sabemos que uma família ouvinte nunca está preparada para receber um filho surdo. Citando MILNER (1987, p.95) apud PELUSO (1996, p.84):

“...o filho surdo de ouvintes começa a ser nomeado muito antes de nascer, sem que seus pais saibam que será surdo. Se aceitarmos a clássica e nem por isso menos problemática distinção que realiza Benveniste (1966) entre enunciador e locutor, a criança surda antes de nascer já se constitui em enunciador dentro do funcionamento da língua oral, mesmo sem ser locutor. Começa a ser falado por uma língua oral e logo será sujeitado por ela, língua que nunca poderá devolver a imagem de que é dono de seu dizer na medida em que não pode falá-la nem sequer escutá-la plenamente. [...] Assim, o surdo filho de pais ouvintes fica em posição de escravo frente a uma língua que o torna um estrangeiro em relação ao sistema que o atravessa e o estrutura. [...] O surdo filho de ouvintes é estrangeiro em relação a sua própria língua materna”.

Na maioria das vezes a surdez de um bebê não é percebida, a princípio, nem mesmo por pais considerados observadores em outros aspectos, a menos que haja algum indício como outros casos de surdez na família, ou que se faça o teste da audição⁴¹. Assim, poderá levar algum tempo, às vezes muito tempo, para que a família perceba algo em relação a audição do bebê, e para esta criança surda, o tempo é determinante para a aquisição, no período ideal⁴², da sua língua. Porém somente o conhecimento dos pais sobre a surdez de seu filho não lhe garante a essencial exposição à língua de sinais e sua inserção na comunidade surda. É preciso que antes os pais tenham, pelo menos aceito a sua condição de surdo. Às vezes demora um pouco, às vezes demora muito, às vezes demora uma vida toda.

Enquanto se espera pelo nascimento de um bebê, as preocupações e expectativas estão, na maioria das vezes, relacionadas principalmente a fatores econômicos e emocionais já estabelecidos naquela família, porque certamente serão alterados com seu nascimento. É natural que a mãe, durante a gestação, pense em como será o bebê que está esperando, com quem se parecerá, se será menino ou menina, e há uma frase célebre, dita pelo menos uma vez, e repetida por quase todas as mães ao serem questionadas sobre o sexo do seu bebê: ‘tanto faz, contanto que seja perfeito’. Assim, mesmo na família que, por fatores hereditários, há uma probabilidade maior de ter uma pessoa surda, há sempre a esperança de que aquele bebê será poupado. Lidar com a realidade da constatação da surdez de um filho é lidar com intensos sentimentos de decepção, frustração, culpa e conflitos que não cabem aqui serem discutidos, mas a atitude da família diante desta realidade é determinante para a formação da identidade⁴³ desse surdo como indivíduo, como ser social, ou como Homem.

É muito difícil a família aceitar que aquela pessoa surda, independente do caminho que vai seguir, ou que será compelida a seguir, traga consigo algumas características reconhecidas que o identificam com ela, como traços físicos e algumas preferências, e outras

⁴¹ Teste fisiológico da reação do cérebro ao som. Pode ser feito a partir da primeira semana de nascimento. Já houve campanhas de conscientização pela população para que se fizesse este teste em todas as crianças, mas não se falou em encaminhamento para associações de surdos nem estímulo ao contato com a LIBRAS.

⁴² Segundo Salles et al. (2002, p.72) “parece existir um período crítico, isto é, um período em que conexões neurológicas são estabelecidas em face dos estímulos externos (no caso, a exposição a uma língua), sem as quais a aquisição da linguagem não alcança o resultado descrito na primeira infância”.

⁴³ O sujeito surdo constrói sua identidade surda a partir do discurso dos outros sobre a surdez e como é ser surdo. Ao encontrar o outro que mostra a ele as referências do que lhes é pertinente, ele vai começar a compor sua identidade a partir desse encontro, e não a partir do (des)encontro com aquele que nada lhe diz porque ele não é ouvinte.

tantas que somente serão compartilhadas com outras pessoas, seguramente desconhecidas até então.

Conforme SACKS (1989), podemos fazer coisas com os olhos, como movê-los, focalizá-los, abrir e fechá-los, que não podemos fazer com os ouvidos, e isto fará com que as convenções sociais que emergem no intercurso dos usuários da língua de sinais sejam diferentes das do ouvinte. É possível, por exemplo, ter seis pares de pessoas ao redor da mesa, cada par em uma conversa diferente, sem que nenhum par perturbe o outro, e é claro, não é educado olhar a conversa de outros. Também é permitido o toque para chamar a atenção de outra pessoa e o apontar, coisas que são consideradas deselegantes no convívio dos ouvintes.

Tudo isso representa, para o ouvinte, um mundo novo dentro do seu mundo, um fazer diferente para as coisas conhecidas, um novo aprender, e adianta muito pouco falar sobre o papel da língua de sinais e a importância da presença de pares surdos na vida e na formação da criança surda, se a família que o circunda pensar de forma contrária e, por medo ou simplesmente por não saber, fechar-se em volta dele. Ao não expor o seu filho surdo na intenção de protegê-lo, a família estará tirando dele as melhores chances para se desenvolver e se fortalecer emocionalmente, intelectualmente e socialmente.

A princípio, pelo menos no início da sua vida, caberá à família, em grande parte à mãe, determinar que tipo de atendimento o surdo vai ter e a qual língua será exposto primeiro, se à sua língua materna, a língua de sinais e a tudo que ela representa para o surdo, ou se à língua oral, o português, e o que ele representa para a família. Esta decisão está intimamente ligada à maneira que a família terá se colocado diante da surdez, e é aqui, neste momento, que acreditamos que começa a inclusão do surdo.

A inclusão do surdo começa, sem que ele nem a família saiba, no momento em que a família decide apresentar o filho surdo à comunidade surda e se permitindo receber e ser recebida por ela. Ao aprender a língua de sinais e conviver com outros surdos, ele não estará somente adquirindo conhecimentos lingüísticos que o ajudarão na aprendizagem de outras línguas que, conseqüentemente, o ajudarão no convívio e na sua inclusão na comunidade ouvinte, estará também tendo construída a sua identidade surda. Ao entrar na escola, estará apto para desenvolver qualquer atividade proposta, caso seja proposta em LIBRAS, e as dificuldades possíveis não serão em decorrência do não entendimento do que foi dito (em

português) mas da dificuldade própria da atividade, assim como o aluno ouvinte, para quem o português na modalidade oral não representa um problema.

De acordo com SACKS (1989), existe um limite para o que os pais ouvintes, por mais amorosos que sejam, podem proporcionar; porque eles são, por natureza, seres auditivos e não visuais, e a criança surda precisa de uma interação visual para que possa desenvolver sua própria identidade. Isso só é possível se proporcionado com outro ser visual, ou seja, outra pessoa surda. Infelizmente, muitos surdos se sentem isolados, até mesmo separados, em sua própria família. O surdo sente que pertence a ela, mas que ela por si só não o completa, e se nunca tiver contato com outro surdo, não saberá que do que ele sente falta, na verdade, é de um par, e de sentir-se igual, e isso só pode acontecer com outro surdo, com sua família surda, composta de outros surdos.

Entretanto, não deve ser esquecido, em detrimento da aquisição da língua, segundo CICCONE(1990), o importante papel do pai e da mãe na formação da personalidade e teoria de mundo dessa criança. Assim, de acordo com trabalho desenvolvido por AHLGREN (1994) e citado em QUADROS (1997), para garantir à criança surda o relacionamento com seus pais ouvintes e ao mesmo tempo a aquisição da língua de sinais, foi sugerido que os pais aprendessem a língua de sinais como L2 e tivessem em contato social com pessoas surdas.

Infelizmente, na maioria das vezes, a família ouvinte concebe essa situação como tendo dois lados, o lado dos ouvintes e o lado dos surdos, e teme que ao aceitar a surdez do seu filho, ela o esteja perdendo para o lado de lá, o lado dos surdos. Essa sensação de perda, na verdade, está associada à falta de conhecimento da LIBRAS por parte da família, já que sem ela a mãe, por exemplo, não pode monitorar as brincadeiras e conversas entre seu filho e as outras crianças surdas, como faz as mães de filhos ouvintes. Para não ver o filho em situações que não pode controlar ou entender plenamente, a mãe muitas vezes prefere resguardar o seu filho, evitando o contato com outros surdos. Na verdade, ela está resguardando a si e o restante da família do enfrentamento da surdez de um de seus membros. Assim, tentará moldar o filho surdo de acordo com o restante da família, impondo a ele que fale e negando-lhe o acesso a si mesmo, à sua língua e à cultura que ela encerra. E a família, assim, torna-se para o surdo um lugar de isolamento, como descrito por JACOBS (1974, pp.173-174) apud SACKS (1989, p.131):

“Você é deixado de fora nas conversas à mesa do jantar. Isso é chamado de isolamento mental. Enquanto todo mundo conversa e ri, você está tão longe quanto um árabe solitário no deserto que se estende por todo o horizonte. [...] Você anseia por conexão. Sufoca por dentro, mas não consegue falar a ninguém sobre esse sentimento horrível. Não sabe como fazê-lo. Tem a impressão de que ninguém compreende ou se importa. [...] Não lhe é concedida nem ao menos a ilusão de participação. [...]

Espera-se que você passe quinze anos na camisa-de-força do treinamento para a fala e leitura labial [...] seus pais nunca se dão o incômodo de reservar uma hora por dia para aprender uma língua de sinais ou parte dela. Uma hora em 24 que pode mudar toda a sua vida”.

Também no depoimento, de Lúcia Severo, diretora administrativa da FENEIS⁴⁴, podemos perceber o mesmo sentimento de exclusão causado pela falta de uma língua compartilhada:

“Tive uma criação sólida, não faltou nada, carinho, amor, atenção e respeito. Uma coisa que não posso negar, tive muita dificuldade na comunicação apesar de ter facilidade de me comunicar mas ... por exemplo: num jantar de família, numa roda de mesa com meus familiares em volta sempre havia assuntos que eu mesma não conseguia entender, ficava muito perdida. Me incomodava muito. Ficava extremamente chateada. Tive revolta e desânimo, pois pouca coisa me passavam. Naquela época não podia usar LIBRAS e foi uma pena porque se usássemos minha comunicação com a família seria um belo presente para mim e não estaria perdida e sozinha”.

A língua de sinais nunca é vista como o elo que pode aproximar estes dois mundos, ao contrário, é vista muitas vezes como a delatora da surdez, e por isso deve ser evitada. Esperam do surdo que participe da comunidade ouvinte, mas não se abrem para o convívio com os surdos, querem que ele fale mas não querem aprender sua língua, assim, conforme PELUSO(1996, p.14), “*os conflitos de poder entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda começam já nas situações de interação inicial tais como a família e a escola e, posteriormente, se repetem e se reestruturam em todas as situações em que se produzem contatos interculturais.*”

Esmeralda Stelling (2001), mãe de um surdo, declara em um depoimento que

“enquanto não se permitiu adentrar a comunidade surda e não se despiu de todos os preconceitos cristalizados pelo tempo e imersos no lago escuro da prepotência, da vaidade e do orgulho, permaneceu próxima fisicamente do filho surdo, mas distante psicolinguisticamente e até mesmo emocionalmente”.

⁴⁴ Federação Nacional para a Educação e Integração do Surdo. Trabalha com a inserção do surdo no mercado de trabalho e pelos direitos gerais desse segmento da população.

Muitos surdos se encontram, então, numa situação de profundo pesar e incompreensão, se vêem fora de um lugar onde, na verdade, nunca estiveram. Como não falam como os ouvintes, não se sentem totalmente pertencentes àquela comunidade, e por não serem usuários da língua de sinais, também não se identificam com os surdos. Mesmo sendo surdos, não possuem uma identidade surda e sim uma identidade flutuante. Segundo PERLIN (1998), a identidade flutuante é própria dos surdos que foram subordinados ao oralismo e à integração, a quem a audição foi apresentada como modelo “normal” e ideal a ser alcançado. Esses surdos ficam, assim, deslocados entre dois mundos, ao invés de compartilharem, com os seus integrantes, o que têm em comum. Não conhecendo os valores da sua cultura não podem reconhecer os valores de outras culturas. Conseqüentemente, não poderão aceitar as diferenças existentes entre cada uma delas, uma vez que só é possível aceitar as diferenças depois que estas tiverem sido percebidas e reconhecidas.

O grupo dos surdos, enquanto comunidade minoritária, possui uma característica muito peculiar, que o faz único. Como o que os une é a língua, cada um pode trazer consigo uma infinidade de outras características que, em outros contextos, são causadores de separação, exclusão, e até guerras. Numa comunidade surda, há diferentes religiões. Dois ou mais surdos podem estar intimamente relacionados independente da distância social que possa haver entre eles. Por causa dos grandes problemas comunicativos que eles vivenciam, as diferenças de classe social parecem ser neutralizadas quando estão em um clube de surdos, e se tornam amigos e íntimos apesar delas. Além disso, como os surdos de classes média e alta são geralmente oralizados e só vêm a adquirir contato com a língua de sinais tardiamente, muitas vezes eles demonstram interesse em se relacionar com os surdos de classe baixa ou média pela proficiência destes no idioma (FERREIRA-BRITO, 1995, p.176).

Resumimos esta explanação colocando que do ponto de vista clínico, a surdez caracteriza-se pela diminuição da acuidade e percepção auditiva que dificulta a aquisição da linguagem oral de forma natural. Assim, a lingüística reconhece as línguas de sinais como línguas naturais e como sistemas lingüísticos legítimos e não como problema do surdo ou como patologia da linguagem (QUADROS & KANOPP, 2004), uma vez que ele pode acessá-las naturalmente através da visão.

Desta forma, a surdez faz com que o surdo passe a ser um sujeito visual pertencente a uma outra comunidade, com cultura e língua diferente, porém inserida na comunidade ouvinte. Para o surdo é essencial “ter acesso a uma língua de sinais para garantir o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, do pensamento (QUADROS, 1997, p.85) e ainda, através dela aprender uma segunda língua, a língua da comunidade ouvinte. Ao aprender a língua da comunidade onde está inserido, no caso do Brasil, o português, o surdo não dependerá inteiramente de um intérprete, “*e poderá fazer valer os seus direitos diante da sociedade ouvinte* (QUADROS, op.cit)”.

Concluimos com as palavras de PELUSO (1996, p.16) que argumenta:

“Parte-se de uma concepção de Ser Humano que deve cumprir certos requisitos para ser são, requisitos que, em geral, se medem através da estatística. Todo aquele que se afasta dessa média passa a ter caráter de patológico, no sentido de que não se ajusta aos padrões esperados. Nos limites entre o enfermo e o diferente, o patológico não se concebe como o diferente e respeitável e, em alguns casos, como uma alternativa possível que não implica necessariamente disfuncionalidade para o indivíduo nem para aqueles que o cercam. O patológico passa a ser um desvio da norma que deve ser rapidamente corrigida para que o indivíduo se aproxime o mais possível dessa média que ideologicamente se concebe como o estado em que o Homem pode ser mais funcional e, portanto, mais feliz.”

Essa idéia de que o surdo é menos feliz que o ouvinte porque vive no silêncio, não é condizente com a realidade dele, não do surdo pré-lingüístico, que perdeu a audição no período anterior ao período da aquisição da linguagem oral, por que esse ‘silêncio’ corresponde tão somente às projeções do próprio ouvinte. O surdo não pode ser visto somente como uma pessoa carente de audição, mas como uma pessoa que participa, a partir da sua língua, de uma outra cultura e consegue se desenvolver e se envolver em questões diversas de acordo com os padrões gerais dessa cultura que é a sua. Por fim não se considera como deficiente, mas como diferente (SKLIAR, 1998), conforme declaram Nelson Pimenta, ator surdo (em entrevista à revista ESPAÇO, de junho de 1999, p.61), Vera Lúcia Dias, professora especialista em Educação Especial, surda (em entrevista à revista ESPAÇO, de julho de 2002 p.60) e Gladys Perlin, coordenadora da Área de Educação da FENEIS, surda, que diante da surdez, não se calam.

Considerando essas proposições sobre o surdo e tendo em vista a importância da experiência escolar na vida e na formação de todos os indivíduos, apresentamos no tópico seguinte a escola tal como se apresenta para o aluno surdo.

2.2 A escola inclusiva no Brasil

A educação hoje é reconhecida como direito de todos e como condição primordial para o pleno desenvolvimento da criança. Como é um direito de todos, também é direito dos surdos.

Embora já se discutisse um modelo menos restritivo de escola desde a década de sessenta, até o final da década de setenta, o ensino do aluno surdo e demais alunos que apresentavam problemas de aprendizagem seguia um sistema de ensino diferente das escolas regulares e acontecia em um ambiente separado representado por instituições públicas⁴⁵, como o INES⁴⁶(só pra surdos), e privadas⁴⁷ como o Instituto Pestalozzi e APAE⁴⁸. Os responsáveis pela educação dessas pessoas acreditavam que as condições de aprendizagem seriam melhores se estivessem em um lugar apropriado para eles e junto aos alunos que tivessem problemas, estabelecendo, assim, uma classificação curiosa: por não serem ‘iguais’ aos demais, deveriam ser agrupados separadamente. Mas se por um lado foram agrupados como ‘desiguais’, por outro foram vistos e tratados como iguais, e as diferenças impostas pelas condições adversas que cada aluno trazia consigo foram negligenciadas.

Em seguida, com uma proposta mais democrática e compatível com o modelo idealizado já na década de sessenta e que também estava sendo difundido em outros países, se decidiu pela transferência do surdo e dos outros alunos para a escola regular, visando uma inserção social, que defendia a oferta das mesmas oportunidades para todos os alunos, contanto que eles conseguissem se adaptar às exigências da escola. Foram criadas classes

⁴⁵ Aquela que é oficial, mantida e controlada pela União, estados e municípios, gratuita, isto é, custeada pelos impostos. (Jannuzzi, 1995a apud KASSAR, 1998)

⁴⁶ INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos. Foi criado sob a denominação de Instituto Imperial dos Surdos-Mudos* e foi a primeira instituição criada para a educação de surdos. SOARES (1999), baseada em RIBEIRO (1986), data a criação desse instituto em 1856 sob ordens de D. Pedro II. (Para obter uma descrição mais detalhada sobre a fundação desse instituto sugerimos Soares (1999), “A educação do surdo no Brasil”. * Surdo-mudo, forma equivocada como muitas pessoas designam os sujeitos surdos, visto que a surdez, por si só, não implica mudez. Os surdos possuem a capacidade de falar.

⁴⁷ (Ou particular), é administrada por pessoa física e/ou jurídica, como associações religiosas, filantrópicas, comunitárias ou empresariais, podendo ser paga ou gratuita. (Jannuzzi, 1995a, apud KASSAR, 1998)

⁴⁸ APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais*. (*excepcional- termo utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas com deficiência mental).

especiais⁴⁹ e a esse movimento deu-se o nome de Integração, que resultou na criação de um espaço separado para esses alunos dentro da escola regular.

Segundo TARTUCI (2001), reduziu-se a distância entre as crianças que passaram a estar no mesmo espaço do outro, mas não foram proporcionadas as mesmas possibilidades a todos os alunos. O aluno surdo tinha acesso à escola, mas continuou privado da aprendizagem uma vez que as atividades eram centradas na oralidade (PELUSO, 1996).

Nas décadas seguintes, algumas linhas de ações apoiadas em diferentes documentos como a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, a Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990 e a Declaração de Salamanca, de 1994, começaram a dar um novo rumo para a educação. No Brasil, com a abertura política nacional que fortalecia a idéia da valorização da identidade do indivíduo, principalmente no aspecto social, começou-se a questionar também essa valorização do indivíduo no âmbito escolar.

Várias ações políticas se concretizaram em forma de leis que delinearão um novo paradigma educacional que passou, então, a valorizar as diferenças de cada aluno propondo uma educação de qualidade, onde todos os alunos pudessem aprender juntos com o apoio necessário e com suas necessidades educacionais atendidas visando o seu êxito na escola e por conseguinte em todos os âmbitos da sociedade. A esse paradigma educacional deu-se o nome de Educação Inclusiva, que é parte de um movimento mais amplo, a Inclusão.

O Brasil, como signatário de vários documentos internacionais que defendem a inclusão, tem feito muito no âmbito governamental para assegurar ao surdo a sua inclusão na escola e em outras áreas. A política de cotas⁵⁰ nas empresas, nos concursos e nas universidades é apenas uma demonstração do que vem sendo feito pelos governantes na

⁴⁹ Classe especial: "sala de aula em escola de ensino regular, em espaço físico e modulação adequada. Nesse tipo de sala, o professor da educação especial utiliza métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapa da educação básica, para que o aluno tenha acesso ao currículo da base nacional comum. Ela pode ser organizada para atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos, de alunos surdos, de alunos que apresentam condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos e de alunos que apresentam casos graves de deficiência mental ou múltipla. Pode ser utilizada principalmente nas localidades onde não há oferta de escolas especiais; quando se detectar, nesses alunos, grande defasagem idade/série; quando faltarem, ao aluno, experiências escolares anteriores, dificultando o desenvolvimento do currículo em classe comum". (Direito à Educação, 2004 p.343)

⁵⁰ Lei nº 8.213/1991: Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social.

tentativa de garantir às minorias e aos menos favorecidos social e economicamente as mesmas oportunidades no âmbito profissional e educacional.

A lei é uma garantia legítima que assegura uma conquista, embora muitas vezes constatem uma enorme distância entre o que diz o texto da lei e a realidade na qual esta deveria se aplicar. E mais, sabemos que nem tudo pode ser resolvido através de leis.

A inclusão hoje é vista como algo democrático, e nas escolas, democracia significa acolher todos os alunos. Mas fazer inclusão social não pode significar somente incluir qualquer aluno, seja ele surdo, cego, com paralisia cerebral ou outra característica singular, na escola regular, mas provê-lo de condições que assegurem a ele o direito à educação, e não somente o direito de ir para a escola.

Sob a perspectiva da inclusão, somos todos diferentes, e a deficiência não deve ser concebida como fraqueza ou falta de algo. Desta forma, torna-se imprescindível um planejamento educacional orientado para os pontos fortes da criança (GÓES, 1999), a capacitação dos professores, de todos os envolvidos no processo de ensino da criança e prover as escolas com recursos necessários para que possam receber, devidamente, e com dignidade aqueles alunos. Na realidade, ainda se observa a falta do cumprimento das leis.

A inclusão justa e verdadeira acontecerá quando as diferenças de cada indivíduo não forem esquecidas nem desconsideradas, mas respeitadas. Respeitar não é tratar como igual aquele que é diferente e que busca de forma diferenciada atender seus anseios. Segundo Tartuci (2001), o tratamento igual aos diferentes acaba por se constituir na pior forma de injustiça.

Por fim, a iniciativa de inserir o aluno surdo nas classes de ensino regular é justificada, por vezes, em termos de uma visão de integração, enquanto oferta de oportunidades educacionais uniformes e de tratamento do diferente como igual. Entretanto autores como SÁNCHEZ (1990) e FERREIRA-BRITO (1993) argumentam que essa solução é ilusória, e que são necessárias condições educacionais diferenciadas (GÓES, 1999). Ao surdo, não basta somente assegurar o seu acesso à escola e reconhecer a língua de sinais como sua língua. É preciso que haja uma ação que unifique o seu acesso à escola e, através da

língua de sinais, ele tenha também acesso à aprendizagem. E o acesso à língua não depende somente da escola.

2.3 O aluno surdo na escola inclusiva

“É triste ver a surpresa do professor ao chegar na sala de aula e saber que existe um aluno surdo”.

(Alex Curione de Barros. Assistente Educacional em LIBRAS do INES. Surdo)

Criar ou manter espaços que favorecem o isolamento das pessoas surdas é se colocar na contramão da cidadania. Porém, acreditar que a sua inclusão ocorre na medida em que se eliminam as escolas especiais e as transferem para a escola regular pode ser um erro maior ainda.

SACKS (1989) afirma que em alguns países como os Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, por exemplo, tem havido uma certa pressão em favor do fechamento de instituições de ensino exclusivos para surdos sob alegação de assegurar-lhes o direito à “igualdade de acesso”. O Brasil, buscando concretizar o que está proposto na sua Constituição e também nos vários documentos internacionais nos quais é signatário (MEC-SEESP, 2004), também segue esta tendência.

No entanto, é preciso observar que a inclusão do aluno surdo não pode se limitar em garantir-lhe acesso à escola igual ao aluno ouvinte. É fundamental que ele também tenha acesso ao mesmo conteúdo e variedade de atividades do aluno ouvinte. Porém, também é preciso garantir a ele o convívio com outros surdos, assim como os ouvintes, na escola, convivem com outros ouvintes. Caso isso não ocorra, corre-se o risco de trazê-lo para o contexto do ouvinte afastando-o do contexto do surdo, repetindo na escola, a situação que ele vive em casa.

Para SACKS (1989), supõe-se ser vantajoso para as crianças surdas estudar com crianças ouvintes porque a apresentação do mundo seria mais ampla, no entanto, ele ressalta que isso pode levá-las a um isolamento próprio e afastá-las de sua língua e cultura própria. O autor afirma que os surdos são uma minoria lingüística e cultural, e não deficientes, e que eles

têm “a necessidade, na verdade o direito, de estar juntos, de ir para escola juntos, de aprender uma língua que lhes é acessível e de viver na companhia e comunidade de outros como eles” (SACKS,1989, p.149). Assim, a inclusão escolar do surdo, diferente dos outros “excluídos”, não deve ser somente no sentido de garantir a ele o convívio com alunos ouvintes, mas principalmente com outros surdos, com seus pares.

Muitas vezes o aluno surdo, ao ser matriculado na escola regular na “unidade mais próxima da sua casa”⁵¹ como promete a política da inclusão, afasta-se dos outros surdos que também foram matriculados em escolas diferentes, e assim distanciam-se uns dos outros. Estar atento a esse aspecto é fundamental para que não se aumente ainda mais a condição de desigualdade que sempre existiu entre a escola para ouvintes e a escola para surdos, onde, a princípio, o aluno ouvinte freqüentava a primeira para aprender a ler e escrever, e o aluno surdo, a segunda, para aprender a falar.

Segundo SOARES (1999, p.65),

“... a escola comum foi encarada como local para obtenção de um tipo de saber acumulado historicamente, sendo este conhecimento de extrema importância para a inserção do indivíduo na sociedade moderna, daí a sua democratização ter se tornado motivo de confronto entre os representantes das diferentes classes sociais”.

Essa relação entre saber e educação escolar ultrapassa o discurso pedagógico-didático e permeia todas as instâncias da sociedade (SAVIANI, 1994 apud SOARES, 1999), fazendo as pessoas buscarem cada vez mais o ensino formal como meio de ascensão profissional e por conseguinte, social.

Entretanto, de acordo com SOARES (1999), a escola para surdos não foi criada voltada para a sua educação formal, como fora e até hoje é, a educação do ouvinte. A abordagem educacional oralista sempre esteve estreitamente ligada ao conceito terapêutico da surdez (quanto maior a produção oral do surdo, ‘menos’ surdo (doente) ele pareceria, ou, dito de outra forma, mais ‘normal’ ele seria). Sob este ponto de vista, SKLIAR et al. (1995 apud SÁ,1997, p.32) afirma que “os surdos são considerados “enfermos” reabilitáveis e os intentos pedagógicos são unicamente práticas reabilitatórias derivadas do diagnóstico

⁵¹ Propaganda do Governo Federal sobre a inclusão onde apresentava a escola pública inclusiva e orientava que os alunos procurassem a escola mais próxima da casa deles, já que todas as escolas

médico cujo fim é unicamente a ortopedia da palavra”. Assim, por exemplo, a metodologia de ensino de português utilizada para surdos não foi de ensino de segunda língua⁵² ou língua estrangeira, mas uma metodologia oralista que caracterizava o ensino como o exercício de leitura labial e o treino articulatório de palavras. Esse exercício de leitura “começava pelos substantivos, aos quais eram gradativamente adicionados os artigos, adjetivos, numerais, incluindo, a partir destes, noções de conhecimento da matemática” (SOARES, 1999, p.76).

MASSONE (1990) considera muito difícil a forma de apresentação do ensino da língua oral na modalidade escrita para a criança surda baseado no conhecimento gramatical do adulto ouvinte, que não leva em consideração o desconhecimento da criança surda da parte oral da língua. MASSONE (1990, p.23) apud PELUSO (1996, p.76-77) afirma que:

“O ensino da língua oral deveria se basear, então, nas mencionadas estratégias de aquisição que a criança lida e não no modelo da gramática adulta e muito menos na gramática normativa que divide a língua em classes de palavras: substantivos, adjetivos, verbos, advérbios, etc. Nem sequer para criança ouvinte, que domina a sua língua aos três ou quatro anos de idade, é possível explicar o significado e uso das preposições muito menos para uma criança surda que não escuta a língua oral ao redor de si nem desfruta a oportunidade de experimentar hipóteses na sua própria língua.”

Todo o conteúdo gramatical, no entanto, visava somente ao ensino e à prática da fala e era apresentado de forma descontextualizada, pressupondo que o surdo estaria desenvolvendo o seu processo de comunicação oral.

Dessa forma, a metodologia de ensino confundia-se os com processos de reabilitação de fala, e a aprendizagem do conteúdo das disciplinas escolares dependia do desenvolvimento oral do surdo.

DÓRIA (1967, p.16) apud SOARES (1999, p.96) considera que *“uma vez aprendida a linguagem, o veículo social mais importante, todas as noções elementares (ou não) poderão ser aprendidas pela criança...”*. Assim, adquirir a linguagem oral passou a ser a condição primeira para a instrução escolar do aluno surdo. Com esse objetivo, toda a apresentação desta instrução somente poderia ocorrer através da fala. Dessa forma, a

deveriam recebê-lo. Esta propaganda foi veiculada nas principais emissoras de televisão, em horário nobre, no primeiro semestre do ano de 2004.

⁵² Vide Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. (SALLES et al.,v.1 e 2, 2002.

aprendizagem passou a depender da compreensão da fala através da leitura labial, e, segundo DÓRIA (1967), citando NEW (1968, p.06) “*do Q.I. da criança, de sua perda auditiva e de sua aptidão para adquirir a linguagem*”.

Entretanto, somente cerca de 10 por cento dos surdos submetidos à educação oralista conseguiam desenvolver o seu processo comunicativo oral⁵³ de forma satisfatória, e noventa por cento dos surdos apresentava resultados desanimadores, atribuídos sempre ao fracasso pessoal deles (LUZ, 2003).

No Brasil, os surdos que tiveram acesso à escola e atendimento especializados foram tratados pelos métodos que visavam à comunicação oral. Enquanto o aluno ouvinte ia para a escola em busca de um tipo de saber, o surdo ia para escola para aprender a falar.

A partir da década de 60, com a publicação dos trabalhos de William Stokoe (1965) sobre os aspectos estruturais⁵⁴ da ASL (American Sign Language), outros estudos também descritivos sobre outras línguas de sinais começaram a aparecer, por exemplo, no Japão (PENG, 1974), na Dinamarca (SORENSEN,1975), na Itália (VOLTERRA,1984), no Uruguai (BEHARES e DAVIS, 1987), e na Argentina (JOHNSON e MASSONE,1990) (CASARIN et al,2003), assegurando a tais línguas o seu caráter lingüístico. SACKS (1989) e FERREIRA-BRITO (1995) afirmam que elementos como produtividade, arbitrariedade, descrição, dupla articulação, possibilidades de expressar relações gramaticais entre outros, próprios das línguas orais também estão presentes na língua de sinais. Dessa forma, essa língua finalmente passou a ser reconhecida por muitos lingüistas (KLIMA & BELLUGI (1980), (BEHARES (1987), QUADROS (1997), SACKS (1989), FERREIRA-BRITO (1995)) como a língua natural dos surdos. No entanto, ainda há autores, como TRIPICCHIO & TRIPICCHIO (2004), que insistem em afirmar que a língua de sinais é uma “linguagem mímica” com “vocabulário pobre” e sem “possibilidades gramaticais importantíssimas para o desenvolvimento do pensamento”, demonstrando desconhecem por completo a língua de sinais e a cultura nela impregnada, o que os leva a considerações equivocadas sobre a mesma.

Segundo HALLIDAY (1975), citado por BOTELHO (2003), a linguagem possui sete funções específicas:

⁵³ leitura da escrita e leitura labial.

⁵⁴ Fonologia, morfologia e sintaxe.

“A função *instrumental*, que se refere à satisfação de necessidades; a *regulatória*, que remete ao controle do comportamento de outros; a *interacional*, que visa a demarcar a relação com o outro; a *peçoal*, a identificação e expressão do eu; a *heurística*, exploração do mundo ao seu redor; a *imaginativa*, criação de um mundo próprio no contexto da linguagem; e a *informativa*, comunicação de novas informações”(p.18)

Ao dominar essas funções, o indivíduo se apropria da linguagem e vai utilizá-la de forma cada vez mais eficaz como instrumento de aprendizagem. Esse domínio da linguagem pela criança surda passa pela aquisição da língua de sinais.

Com a certeza de que era possível para o surdo aprender apesar da surdez, Cardano (1501-1576), no século XVI, “*havia afirmado que a surdo-mudez não era impedimento para o surdo aprender*” (SOARES, 1999). Com o reconhecimento das línguas de sinais como língua materna dos surdos, e com a constatação de que a capacidade de comunicação lingüística é um dos principais fatores responsáveis pelo processo de desenvolvimento da criança surda, a educação do surdo passou a ser questionada. Ao mesmo tempo, a sociedade como um todo, influenciada por importantes movimentos sociais, também começou a mostrar sinais de que as pessoas ditas “deficientes” também deveriam ter o direito a um exercício social mais pleno, igualitário e não-discriminatório em todos os âmbitos da sociedade, começando pela escola. Com isso, os alunos surdos, que já estudavam na mesma escola mas em ambientes separados, deixaram as classes especiais e foram para as salas de aulas comuns.

Com isso, ficou mais visível ainda a necessidade de mudança na abordagem de ensino que, até então, era predominantemente oralista, embora ao longo da história do atendimento educacional dos surdos, várias orientações foram implementadas. Citaremos, a seguir, as mais conhecidas:

Comunicação Total: Defende a utilização de múltiplos meios de comunicação (linguagem falada, alfabeto digital, sinais, linguagem escrita para ensinar a língua majoritária e dar acesso a outras áreas curriculares (CICCONE, 1990).

Bimodalismo: Propõe o uso simultâneo de sinais e da fala. No Brasil, é a utilização do português sinalizado. FERREIRA-BRITO (1993) o considera um sistema artificial e observa a impossibilidade de preservar as estruturas das duas línguas ao mesmo tempo. A inserção das

estruturas gramaticais da língua majoritária na língua de sinais, termina por desestruturá-la (FELIPE (1989) apud CARDER (1997)).

Bilingüismo: assume a língua de sinais como a primeira língua da criança surda e defende o direito dessa criança de ser ensinada naquela língua. A língua majoritária é considerada como sua segunda língua. Tem como meta educacional viabilizar a prática alternada do uso dessas duas línguas no contexto escolar do aluno surdo (QUADROS, 1997).

A surdez, ao ser analisada a partir de uma visão sócio-antropológica (SKLIAR, 1997), passou a ver o surdo como um indivíduo inserido em um contexto onde há duas línguas, uma oral – o português e outra visual- a LIBRAS , e por isso vive em uma situação de bilingüismo.

Contudo, o resultado dessas ações inclusivas no plano educacional, até hoje, pode ser visto como insatisfatório, dado o fracasso da educação do surdo no contexto da educação brasileira.

Segundo os dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2000, há 5.750.809 pessoas com algum grau de surdez⁵⁵. Entre elas, 519.460 estão na faixa de 0 a 17 anos e 276.884 na faixa de 18 a 24 anos, ou seja, no mínimo 500.000 pessoas surdas necessariamente deveriam estar na escola.

Infelizmente não é isso o que acontece. De acordo com o Censo Escolar (MEC/ INEP), no ano de 2003 houve um total de 56.024 matrículas de alunos surdos na Educação Básica. Desses, somente 2.041 estavam matriculados no Ensino Médio. Isso significa que somente 3,6% dos alunos surdos brasileiros que ingressam no sistema educacional conseguem concluir a Educação Básica. Na Educação Superior a situação não é melhor. Os dados do Censo da Educação Superior de 2002 (MEC/INEP) indicam que no 1º semestre havia 344 alunos surdos matriculados em instituições de Ensino Superior no Brasil, e no 2º semestre desse mesmo ano, este número diminuiu para 332 (90% deles na rede privada). Estes números demonstram que apesar da inclusão já fazer parte da política educacional há mais de 10 anos,

⁵⁵ O Censo de 2000 considerou deficientes auditivos, seguindo o padrão médico, pessoas que apresentam qualquer uma das formas de perda auditiva de acordo com os seguintes graus: surdez leve (de 25 a 40 decibéis (db)); surdez moderada (de 41 a 55 db); surdez acentuada (de 56 a 70 db); surdez severa (de 71 a 90 db) e surdez profunda (acima de 91 db), seguindo a classificação de

o fracasso ainda faz parte da vida escolar da maioria dos alunos surdos, e a falta de clareza dos objetivos e funções da escola pode ser um dos fatores que contribui com essa situação.

Consta no Plano Nacional de Educação- PNE- (2001), que a escola é o lugar que deve favorecer e garantir aos alunos o contato com a diversidade humana (PNE,2001). MENDES (1975), vai além e argumenta que a escola não é só um lugar em que se aprende os conhecimentos básicos, mas é também um ambiente em que se aprende a conviver em sociedade. Entretanto, para o aluno surdo, esta afirmação deve ser reconsiderada. Mesmo sendo verdade que a maior parte do conteúdo das disciplinas trabalhadas é estudada, até mesmo pelos alunos ouvintes, somente na escola, esses alunos ouvintes contam com outras fontes de informações, como os programas e documentários exibidos pela televisão, por exemplo, que os auxiliam na compreensão e esclarecimentos de vários desses conteúdos. Também conversam com seus pais ou familiares e participam de várias situações comunicativas ao longo do dia que os ajudarão posteriormente no seu processo de aprendizagem. O aluno surdo, no entanto, não pode se apoiar nessas trocas de informações já que são na língua oral ou na forma escrita (ambas as formas são problemáticas para ele), e a sala de aula, literalmente, torna-se o único lugar onde ele poderia ter acesso àqueles conhecimentos.

Entretanto, existem funções que ultrapassam o âmbito pedagógico (educacional) e vem sendo atribuídas à escola sem, no entanto, serem cobrados de outras instituições o desenvolvimento e o trabalho com a aprendizagem formal do aluno surdo.

O convívio social pode acontecer em vários outros lugares como centros de lazer, associações, instituições religiosas e praças, mas não se espera e nem se cobra de nenhum desses lugares a responsabilidade do ato de ensinar, no caso do surdo.

Não estamos, com esta afirmação, diminuindo a importância do convívio social nas escolas. Para muitos surdos, a escola representa o lugar onde convivem e têm oportunidade de conversar, bater papo, contar ou ouvir piadas e brincar com outros surdos. Geralmente não há outros surdos na família e esta, por sua vez, não promove situações de interação e encontros com outros surdos. VYGOTSKY (1984) apresenta a interação dialética

do homem com o seu meio social e cultural como responsável pelas funções psicológicas especificamente humanas. As crianças surdas precisam conviver também com outras crianças surdas e precisam ter referências de adultos surdos, mas o número de professores surdos ainda é escasso e não há conhecimento de que a comunidade surda participe nas atividades das escolas regulares.

Um aspecto importante na vida de qualquer aluno é a relação afetiva que ele estabelece com seus colegas de sala. A identidade que ele constrói enquanto parte daquele grupo social se refletirá nas suas relações sociais. Entretanto, conforme assegura QUADROS & PERLIN (1997), a vida escolar da pessoa surda é marcada pela falta de afetividade nas relações com os colegas ouvintes. O surdo não consegue se identificar com os ouvintes e como quase nenhum deles sabem LIBRAS, a relação fica baseada na solidariedade dos atos de emprestar cadernos ou dar respostas. O aluno surdo não compartilha com a cumplicidade natural que surge entre colegas, a menos que tenha outros alunos surdos na sua sala, com os quais sempre se sente mais confortável.

Quanto ao professor, BOTELHO (2002) relata que nunca houve escolas onde a língua dos alunos surdos e professores ouvintes fossem compartilhadas. Assim, a interação social que permite aumentar a quantidade e a qualidade dos elementos apreendidos (VAN LIER, 1988) sequer é estabelecida. Muitos professores, por não saberem como agir, simplesmente isolam o aluno surdo e continuam o seu trabalho, que foi planejado e preparado para contemplar somente o aluno ouvinte.

GOMES (2003), citando MAUCO (1967), afirma que o educador age mais de acordo com o que ele é do que com o que ele diz e faz. Assim, caso o professor tenha um conceito errado da surdez, preconceito ou medo do aluno surdo, já que esse aluno representa o inesperado, que pode atrapalhar “*a tranquilidade sentida em uma aula preparada em todos os seus detalhes*” (p.54), tanto as suas falas quanto as suas ações serão influenciadas por estes conceitos e sentimentos. Essas falas e ações são percebidas pelo aluno e vão interferir na formação da sua identidade, e quanto mais novo o aluno for, maior será a interferência. Isso acontece, segundo GOMES (2003), porque “*o professor sempre é um modelo de identificação para seus alunos pois, depois da família, é a escola o principal locus de aprendizagem relacional no âmbito social*” (p.52). Muitos alunos surdos atribuem à sua surdez e não ao

despreparo ou até mesmo ao preconceito do professor, as atitudes negligentes e ignorantes desse para com eles, o que contribui mais ainda para afastá-los do grupo dos ouvintes.

Entretanto, há entre os professores aqueles que diante do aluno surdo, não esquecem o que aprenderam “*nos bancos de cursos universitários, que seus futuros alunos deveriam ser tratados todos iguais*” (SOUZA, 1998, p.61), e tentam, conforme o que são e acreditam, realizar a sua prática na sala de aula também com esse aluno. Essa autora coloca que o professor quando está com o aluno surdo, ele fala mesmo sabendo que não pode ser ouvido, porque a fala é parte indissociada de sua identidade de professor.

Os professores (e nesse aspecto se assemelham aos pais) ao lidarem com as dificuldades do aluno surdo tendem a fazê-lo de diferentes maneiras tais como a *minimização*, que consiste na atenuação dessas dificuldades, *deslocamento*, atribuindo a dificuldade a outra pessoa ou circunstância, *falseamento*, alterando a natureza do problema e o *preconceito de amor*, quando enaltece as qualidades do aluno tentando isentá-lo de suas dificuldades (BOTELHO, 2002).

De qualquer modo, todos os professores se sentem despreparados para lidar com esse aluno cuja língua não sabem, mas que já está na sua sala de aula, como constatou MARTINS (2003) citado por PERLIN (2004, p.70):

“O fato é que nenhum dos professores que trabalhavam diretamente com os surdos estava realmente preparado para tanto, a começar pela língua de sinais. Isto admitido e dito pelos próprios professores, que se sentiam carentes de orientação e, muitas vezes, frustrados com o próprio trabalho que avançava muito lentamente”.

A Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos⁵⁶ defende, entre outras coisas, que a pessoa tem o direito de receber instrução na língua com a qual mais se identifique e na língua oficial da Nação ou região onde reside. Sendo a língua de sinais reconhecida como a língua natural dos surdos e a LIBRAS reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, supõe-se que o ensino do aluno surdo deveria estar sendo veiculado nela por “*professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos*”, segundo

⁵⁶ Princípios Fundamentais para uma Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos. Ver em anexo.

determina o Art.8º, inciso I, da resolução CNE/CEB nº 2/ 2001). Porém, não acontece assim na prática.

Em uma pesquisa, BEVILACQUA (2002) concluiu que nos cursos de formação⁵⁷, os professores não estão preparados para atender as exigências impostas pelo movimento da inclusão escolar, uma vez que, mesmo sendo a favor da inclusão do aluno surdo (83,16% dos professores disseram ser favoráveis à inclusão), 81,62% dos professores participantes disseram sentir-se despreparados para trabalhar com esse tipo de aluno, e destes, 45,91% já atuaram com os mesmos.

Segundo GOLDFELD (1997), é raro encontrar professores que utilizem a LIBRAS em sala de aula na educação pública, pois as aulas são ministradas em português. Tentando diminuir a distância entre o ouvinte e o surdo e por conseguinte, o professor ouvinte e o aluno surdo, foi determinado a presença de um intérprete de LIBRAS na escola desde o início até a conclusão do curso (Portaria Nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999, parágrafo único, item b)⁵⁸ e também em outros estabelecimentos públicos (Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, art. 18)⁵⁹.

O intérprete⁶⁰ é a pessoa que passa um texto oral de uma língua-fonte para uma língua-meta, em oposição ao tradutor⁶¹, que é a pessoa que trabalha com o texto escrito e geralmente dispõe de mais tempo e assim pode utilizar recursos como comentários, notas de

⁵⁷ São considerados cursos para a formação de professores os de licenciaturas, normal superior, pedagogia e Educação Especial.

⁵⁸ A Portaria Nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999, parágrafo único, item b dispõe para alunos com deficiência auditiva o compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso: *quando necessário*, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa...; materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade lingüística dos surdos. (CNDD- vol. IV, p. 38) (grifo nosso: Questionamos a presença do intérprete na sala de aula somente “quando necessário”, conforme o texto do documento porque acreditamos que se o professor não sabe LIBRAS, enquanto o surdo estiver em sala de aula, a sua presença será necessária).

⁵⁹ A Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, art. 18 trata da acessibilidade na comunicação.

⁶⁰ Ao nosso ver, a tradução que o intérprete faz está relacionada com a tradução inter-semiótica, já que “a tradução inter-semiótica ou transmutação consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais [...] e é bastante utilizada em sala de aula através do uso de imagens (desenhos, fotos, slides, filmes) e dos próprios gestos do professor” (COSTA, 1988, p.284). Tais gestos devem se referir à mímica e não aos sinais de uma língua propriamente dita. De qualquer forma abre a possibilidade da discussão porque tira a tradução do plano somente escrito e oral, levando-a para o plano visual, ou seja, do sinal.

⁶¹ A tradução é definida como “ ato ou efeito de traduzir; interpretação”(MICHAELIS, 1998. p.2093). Sendo assim, parece que a divisão feita pelos autores, segundo a modalidade, não fere esse conceito.

rodapé e glossário (PIRES & NOBRE, 2000). Como trabalha na presença do emissor, o que limita o seu tempo, o intérprete precisa agir com rapidez e conhecer em profundidade a língua-meta e dominar a língua-fonte. Ter acesso ao texto ou ao seu conteúdo previamente, ajuda no êxito deste trabalho porque faz com que o intérprete tenha uma visão global do assunto. Segundo CAMPOS (1987) apud PIRES & NOBRE (2000), os elementos do acervo cultural e os conhecimentos gerais e específicos do intérprete serão trazidos à tona nesse momento. O raciocínio rápido, a intuição, a capacidade de dedução, a concentração e a memória o ajudarão a encontrar os termos equivalentes possíveis enquanto estiver interpretando. É válido lembrar que interpretar fielmente não significa substituir palavras de uma língua para a outra, já que não existem línguas estruturalmente idênticas, e no caso de interpretar do português para LIBRAS, estamos falando de línguas cujos canais de recepção e produção também são diferentes.

Há ainda o aspecto da intraduzibilidade⁶² na cultura, já que muitas situações são particulares de uma cultura, e portanto, difíceis de serem interpretadas caso o intérprete ou os surdos não tenha conhecimento dela. Por essas razões, a fidelidade na interpretação é um assunto polêmico já que “(...) *ao falarmos do mundo em duas línguas diferentes, jamais estamos falando precisamente do mesmo mundo, de modo que a tradução não somente não é legítima de uma língua para outra, como também, cientificamente, não é materialmente possível*” (MOUNIN (1975) apud PIRES & NOBRE (2000)).

Segundo LEITE (2004) a tarefa de transladação⁶³ pode ser: **resumida** (é um texto que corresponde a dois ou mais textos originais e, às vezes, é fornecido por um mesmo interlocutor ou falado por diferentes indivíduos); **expandida** (aumentadas, é um texto que acrescenta mais informações ao texto original); **não transladação** (enunciado de iniciativa e responsabilidade do intérprete não correspondendo ao enunciado original) e **transladação zero** (acontece quando o enunciado original não é interpretado).

⁶² Traduzível: “que se pode traduzir ou interpretar”(MICHAELIS,1998. p.2094). Colocamos que todas as questões sobre a *traduzibilidade ou intraduzibilidade** que circulam a tradução de um texto escrito também são pertinentes à interpretação na língua de sinais, e devem ser pesquisadas a partir desse enfoque. *Para uma leitura mais pertinente sobre esse assunto sugerimos a leitura dos trabalhos de ARROJO (1986), BELL (1991), COSTA (1996) e HARGREAVES (2002).

⁶³ “Transladação é o texto contínuo que corresponde a um enunciado falado por um intérprete, com base no original, isto é, no enunciado imediatamente precedente e pode relatar o original de diversas maneiras” LEITE (2004) citando Wadensjö (1998).

A interpretação exige não somente a prática, mas um profundo conhecimento teórico sobre a área, mostrando que é algo muito mais complexo do que se presume. Ainda não existe curso superior para formação de intérpretes da LIBRAS especializados nas diferentes áreas do conhecimento (TESKE, 2004). Isso significa que a maioria dos intérpretes contratados não tem domínio da LIBRAS (FERNANDES (2003) apud LEITE, 2004) e não se tem definido como deve ser a formação desse “super-profissional” uma vez que se espera dele uma interpretação multidisciplinar, pois deve interpretar todas as disciplinas (FELIPE, (2003) apud LEITE, 2004).

Assim, os intérpretes que atuam hoje em sala de aula, são pessoas que não têm um conhecimento suficiente para desempenhar essa função, mas são contratadas porque sabem conversar com os surdos (FERNANDES, 2003). De acordo com a autora, *“tem-se dado o domínio da língua de sinais ou a apresentação do certificado de um curso de língua de sinais como requisito suficiente para o desempenho da função de intérprete. Ora, um curso de língua de sinais não deve confundir-se com um curso de formação de intérpretes”* (p.84). Além do mais, para poder atuar na sala de aula é preciso ter uma formação específica.

A necessidade de pesquisar o papel do intérprete de LIBRAS na sala de aula para melhor defini-lo emerge da própria prática do intérprete, que na falta de uma preparação profissional, atua conforme o seu entendimento, e como suas falhas não são percebidas nem pelo professor, que não sabe LIBRAS, e nem pelos alunos porque não podem ouvir, atua também conforme a sua vontade.

Muitas vezes, o intérprete deixa claro que não sabe qual o seu papel principal e passa a exercer o papel de professor, explicando a matéria e dando esclarecimentos aos alunos surdos em determinados momentos da aula, quando, na verdade, deveria chamar o professor.

É válido dizer que um passo foi dado no sentido de começar a mudar essa situação. O Decreto nº 4.176, de 28 de março de 2002, inciso II, artigo 34 que regulamenta a lei que dispõe sobre a LIBRAS, incluiu o ensino de LIBRAS no currículo dos cursos de formação de professores. O que se espera é que os professores adquiram proficiência suficiente para, no mínimo, participar com o intérprete nos diálogos com seu alunos.

PERLIN & QUADROS (1997) concordam que a educação de surdos deve acontecer na escola regular através da utilização da língua de sinais para difundir conhecimento, porém afirmam que “*as escolas inclusivas não apresentam as condições básicas para o desenvolvimento das relações lingüísticas, sociais, culturais e políticas da comunidade surda*” (p.36) porque há várias questões relacionadas com os surdos que ainda não fazem parte do planejamento dessas escolas. A história da educação de surdos no mundo, a história das línguas de sinais, os aspectos da LIBRAS, a existência de organizações mundiais, nacionais e regionais para surdos, o uso do intérprete de língua de sinais, a escrita da língua de sinais, entre outros, são temas relevantes para a educação dos surdos e os surdos precisam ter conhecimento deles.

BOTELHO (2002) argumenta que uma aparente ausência de problemas devido à freqüentemente utilização da estratégia de *simulação de compreensão*⁶⁴. HIGGINS (1980) reforça o equívoco de que a escola regular é possível para o surdo, e SÁ (1997) questiona o ingresso do aluno surdo em turmas do ensino regular, haja vista os resultados conseguidos até hoje, e sugere que o surdo não inicie seus estudos na escola inclusiva, já que os primeiros anos são imprescindíveis para o domínio das línguas, mas nos anos posteriores, quando já tivesse conhecimento das duas línguas necessárias para o seu pleno desenvolvimento.

GOLDFELD (1997) salienta o fato de que ainda há surdos brasileiros que não conhecem a LIBRAS nem dominam a língua oral. Assim, a escola, além de ter o papel educacional na vida dos surdos, tem que assumir a tarefa de ensinar-lhes LIBRAS (já que a maioria não a possui como língua materna) e também de criar situações sociais que incentivem a sua prática.

Dessa forma, a discussão em torno do processo de escolarização do surdo ainda não é conclusiva, sendo possível encontrar pessoas trabalhando em vários lugares seguindo diferentes abordagens de ensino para surdos. Assim, a escola, vista pela ótica do aluno surdo, não é um ambiente tão rico em interações sociais quanto é para o aluno ouvinte devido ao número reduzido de alunos e adultos surdos, e a falta de conhecimento da LIBRAS pelos ouvintes impede uma comunicação efetiva e afetiva entre os dois tipos de alunos. Também

⁶⁴ Não conseguindo acompanhar a totalidade da interação verbal em sala de aula, muitos alunos surdos simulam estar compreendendo o que está sendo dito para evitar a tensão na comunicação e para que passem despercebidos (BOTELHO, 2002).

não é um lugar onde o aluno surdo vai aprender conhecimentos básicos, pois muito pouco do que é ensinado em sala de aula pode ser assimilado. A maioria das informações são passadas oralmente, e mesmo contando com a presença de um intérprete, todo o processo educacional do surdo está condicionado à aprendizagem da língua portuguesa. Ele não participa ativamente dos acontecimentos da sala de aula, quase não conversa com o colega ouvinte nem compartilha das muitas falas e interações que se estabelecem enquanto realizam uma atividade porque todas essas ações não acontecem na língua de sinais.

Ainda assim, muitos surdos e pais de surdos consideram o ensino regular como algo bom porque faz com que eles se sintam iguais aos outros alunos (BORTOLETO et al., 2003). O aluno surdo acredita que o aluno ouvinte aprende melhor, então, pensa que ao estar junto do aluno ouvinte, ele também vai aprender. Enquanto isso, muitos pais dos surdos, ao verem seus filhos na escola regular, pensam que eles estão tendo as mesmas oportunidades que os alunos ouvintes e que, portanto, estão sendo expostos a um processo de ensino de qualidade.

Consideramos necessário ter cautela para que não ocorra no Brasil uma super valorização do processo de inclusão do aluno surdo no sistema educacional regular em detrimento da importância do seu processo de aprendizagem. Não há igualdade nas oportunidades oferecidas a esses dois tipos de alunos, e a contratação de intérpretes, embora seja relevante, não é a resposta a todas as questões que envolvem esse processo. A escola, local clássico de aprendizagem formal, não pode continuar sendo acessível somente para o aluno ouvinte. A inclusão do aluno surdo depende do nível de seu aprendizado. Quanto melhor o processo de aprendizagem do surdo, mais preparado ele estará para ocupar o seu lugar na sociedade e também para conduzir a sua vida segundo o seu próprio entendimento e vontade. A autonomia do surdo, assim, depende da qualidade da sua educação. Além disso, ao longo da história, o surdo participou muito pouco nas decisões sobre os seus processos educativos e sociais. Sobre essa afirmação, SÁNCHEZ (1999, apud SKLIAR, 1999) declara que:

“Não há surdos que se desempenhem nas primeiras linhas, em posições de liderança na sociedade global, que impulsionem avanços sociais, culturais e científicos, não há surdos descobridores, inovadores nem criativos. Mas há surdos que copiam, que imitam, que repetem, e um coro de ouvintes que os aplaudem, fazendo-os crer que está tudo bem. E não. A educação dos surdos é uma fraude, uma enorme e perdurável fraude. Uma mentira da qual ainda não temos nos livrado, apesar de termos sacudido – na aparência – o jugo do oralismo. Entretanto, ainda estão internalizadas muitas de suas premissas, e a educação

nestas condições não é uma educação para humanos surdos, mas sim para pessoas as quais irremediavelmente falta o ouvido”.

A importância da leitura no processo de aprendizagem e inclusão do surdo é o próximo tópico a ser apresentado.

2.4 O papel da leitura no processo de aprendizagem e inclusão do surdo

Enquanto o surdo e o seu universo, composto pela sua comunidade e cultura, estiverem geograficamente no mesmo lugar que o ouvinte, havemos de falar em sons, em sinais e em línguas.

Existem semelhanças e diferenças entre a língua oral e a língua de sinais. As diferenças talvez estejam relacionadas às condições para a produção e percepção dessas línguas. A língua de sinais não é produzida apenas manualmente, com as mãos, mas também se utiliza de meios não-manuais, que incluem expressões faciais, movimentos da boca, a direção do olhar, o que permite um grau significativamente maior de informações lingüísticas produzidas simultaneamente, do que é possível na língua oral. Por outro lado, há uma grande quantidade de informações relevantes na fala que não podem ser visualmente compreendidas, informações que ultrapassam o sentido das palavras. Por exemplo, pela entonação da voz é possível presumir o estado de espírito de uma pessoa, o seu sotaque é suficiente para dizer se ela pertence ou não à região em que se encontra, ainda, é possível, na maioria das vezes, dizer o seu sexo e deduzir a sua idade, afirmar, perguntar, negar e várias outras coisas.

Dentro da perspectiva sócio-interacionista de VYGOTSKY (1984), a fala, entendida como instrumento, tem um papel fundamental de organizadora do pensamento e dos processos psicológicos superiores e a sua função primordial é a comunicação. Como a fala pode ocorrer tanto na língua de sinais quanto na língua oral não podemos, então, falar em uma língua melhor ou pior, falamos de línguas diferentes, que servem a pessoas diferentes, mas têm a mesma função, e por isso, possuem o mesmo valor. Desta forma, diante da diferença, nos resta falar em respeito.

Pode haver intercâmbio lingüístico entre o surdo e o ouvinte, desde que respeitadas as limitações naturais envolvidas nesta troca. O ouvinte pode aprender a falar em língua de sinais, se não lhe faltar o sentido da visão, a partir do convívio e relacionamento

com os surdos em situações diversas, ou seja, pode aprender em um contexto informal, em situações naturais de interação.

O surdo, por sua vez, vai depender de fatores como a capacidade de ser oralizado, tempo para o treinamento da fala, entre outros, para aprender a falar a língua oral, mesmo compartilhando o mesmo espaço e os mesmos afazeres diários que os ouvintes. E isto porque lhe falta, ou não tem no nível mínimo necessário, o sentido da audição.

Tudo que acontece ao redor do surdo é percebido de forma parcial porque ele só percebe aquilo que vê. CUDWORT (apud SACKS, 1989), no séc. XVII, escreveu: *“um pintor habilidoso e perito observará muitas elegâncias e curiosidades da arte e se deliciará com diversas pinceladas e sombras num quadro, enquanto um olho comum não consegue discernir coisa alguma”*.

Assim também acontece com a visão do surdo. É uma visão mais ampliada do que a visão que os ouvintes compartilham porque, de uma maneira geral, os surdos observam detalhes que, normalmente, somente ouvintes visualmente perspicazes são capazes de perceber (HAWKINS, 2001 apud SALLES et al., 2002).

Ao contrário da fala oral, que depende da audição, a língua escrita é totalmente acessível através da visão. Assim, a leitura é acessível ao surdo e ele pode aprender a ler e a escrever em qualquer língua. As dificuldades de abstração, quando existem, estão relacionadas às experiências lingüísticas e escolares insatisfatórias que o aluno surdo teve (tem), já que não há nenhuma limitação cognitiva inerente à surdez (BOTELHO, 2002). Por essa razão, das quatro habilidades lingüísticas, a leitura é considerada a primeira mais acessível para ser aprendida por ele. Infelizmente, conforme constatou SILVA (2001, p.45), *“muitas vezes as crianças surdas não participam inicialmente do processo de leitura, em virtude de os pais ou mesmo os adultos acabarem por rotulá-las como incapazes de compreender o código escrito, ou até mesmo por sentimento de superproteção”*, ou ainda porque a própria família não tem essa atividade como hábito.

A leitura é um processo complexo de comunicação entre o autor e o leitor via texto, num certo momento. A visão teórica sobre leitura em segunda língua/língua

estrangeira⁶⁵ pode ser dividida em três momentos. No primeiro momento a leitura era vista numa perspectiva meramente estruturalista. Nela, o ato de ler era um processo passivo de reconhecimento do sentido que estaria “preso” às palavras e às frases no texto (KATO, 1985). CARRELL (1995) apud GASPARINI (2003) preconiza o “resgate do sentido” a partir dos menores⁶⁶ elementos lingüísticos do texto que procede linearmente em direção a esse sentido. Esse processo é conhecido como processamento ascendente ou “bottom-up” (do particular ao geral) (KATO, 1985).

No segundo momento, sob uma visão cognitiva, a leitura passa a ser vista como um processo em que está em jogo a relação entre o pensamento e a linguagem. A leitura é um processo seletivo que envolve o uso mínimo de informações gráficas, selecionadas do insumo (input) que foi percebido de acordo com as expectativas do leitor. Ao processar essa informação, o leitor realizará as predições mais confiáveis, irá testá-las, confirmá-las ou rejeitá-las e continuará construindo o significado num processo cíclico e contínuo. Esse processo é conhecido como processamento descendente ou “top-down” (que parte do todo para as partes). Nele, o sentido textual é construído não apenas sobre as informações visuais, mas também a partir do conhecimento de mundo do leitor (GOODMAN, 1995 apud GASPARINI, 2003).

Para SMITH (1973, apud KATO, 1985) a leitura é um processo que envolve uma comparação entre a informação visual e a não-visual. Quanto mais conhecimento prévio o leitor tiver sobre o assunto, menos informação visual será necessária para se identificar uma letra, uma palavra ou um significado do texto. Assim, o que vai possibilitar o leitor predizer o que irá encontrar no texto é a interação entre as pistas visuais e o conhecimento armazenado na memória do leitor.

Nesse sentido, GASPARINI (2003) aponta para as abordagens interativas que poderiam ser consideradas, no estudo da interpretação de textos em segunda língua/ língua estrangeira, como o terceiro momento teórico. Segundo essa abordagem, no ato de ler, os dois níveis de processamento, descendente e ascendente, são utilizados de forma interativa na

⁶⁵ Neste trabalho, leitura em segunda língua e leitura em língua estrangeira são vistos como processos semelhantes levando em consideração que para o aluno surdo, ler significa, ler em uma outra língua que não a sua língua materna, a LIBRAS.

⁶⁶ Menores elementos são as letras e as palavras em oposição a maiores elementos, parágrafos e textos inteiros.

compreensão do texto. Esse dois níveis exerceriam uma influência recíproca, onde deficiências no processamento em um dos níveis, levariam ao uso maior no outro.

Para KATO (1987) o leitor ideal seria aquele que conseguisse adequar melhor os dois processamentos. Nessa concepção, o leitor, ao possuir esquemas⁶⁷ mentais socialmente adquiridos, poderia construir sentido no confronto entre o seu conhecimento prévio e o conhecimento contido no texto. Entretanto, CORACINI (1995, apud FARIA, 2003) alerta para o fato de que mesmo sendo visto como sujeito ativo nesse processo, o texto ainda traz consigo o sentido do qual o leitor não pode se distanciar.

ROSENBLATT (1978), WOODWARD, HARSTE & BURKE (1984) apud TOTIS (1991) apresentam a leitura como um processo transacional, e que tanto o texto como o leitor sofrem uma mudança no processo, ou seja, o leitor adquire novos conhecimentos ao reconstruir o texto.

KLEIMAN (1992) concebe a leitura como uma prática social, visto que *“colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados”* (p.10).

Segundo MEY (2001) apud FARIA (2003 p 63),

“a leitura é uma atividade colaborativa entre o autor e o leitor. O trabalho que o autor realizou ao produzir o texto deve ser suplementado e complementado pelo leitor. Você não compra somente o livro, você compra um autor para levá-lo consigo para casa. A leitura é um processo cooperativo de re-criação ativa, não o uso passivo, pré-organizado e pré-determinado”.

Para finalizar a descrição dos vários pontos de vista sobre a leitura, apresentamos o que CORACINI (1995) apud CONCEIÇÃO (2005), aponta como outra concepção de leitura, a concepção de leitura discursiva, apoiada na Análise do Discurso e na Desconstrução. Nela se entende a leitura como um *“processo discursivo em que os sujeitos produtores de sentido, leitor e autor, são ambos ideologicamente constituídos e sócio-historicamente*

⁶⁷ Os esquemas são visto como “...blocos de construção do conhecimento. Eles são elementos fundamentais sobre os quais todos os dados sensoriais são interpretados (lingüísticos e não lingüísticos), na retenção da informação pela memória, na organização de ações, na determinação de

determinados e a construção dos sentidos é influenciada por esses elementos constitutivos” (CONCEIÇÃO, 2005, p.55).

Segundo MOITA LOPES (1986), três tipos de conhecimentos são utilizados pelas pessoas no processo de construção de significado de natureza sócio-interacional: o conhecimento sistêmico, o de mundo e o de organização de textual. O primeiro, engloba os conhecimentos léxico-semântico, sintático, morfológico e fonético-fonológico. O segundo, refere-se ao conhecimento simples que as pessoas têm sobre as coisas do mundo e que estão retidos na memória. É o conhecimento adquirido através das experiências vividas ao longo da vida de cada pessoa, e por isso mesmo é variável. O terceiro, diz respeito ao modo de organização dos textos, se são narrativos, descritivos, entre outros.

Por último, trazemos a concepção de leitura segundo os PCNs, que apontam que a leitura deve ser vista como uma construção social, e não um ato de decodificar a palavra escrita, onde o único conhecimento utilizado pelo leitor-aluno é o sistêmico (p.93). Coloca-se a aprendizagem da leitura em língua estrangeira como fator que pode auxiliar o desempenho do aluno como leitor em sua língua materna (p.20). É importante lembrar que o surdo não lê em sua língua materna, uma vez que a LIBRAS ainda não possui um sistema de escrita amplamente utilizado nem legalmente reconhecido como tal (embora haja estudos consistentes nesse sentido, o sign writing, por exemplo).

Contudo, este aprendizado necessariamente será construído de maneira sistemática e formal, preferencialmente na sala de aula. Neste aspecto, se assemelha à maneira de aprender a ler do ouvinte que, via de regra, acontece também na sala de aula. Porém, é dentro da sala de aula que devemos estabelecer as diferenças entre estes dois aprendizes. O sucesso na aprendizagem do surdo só vai ser alcançado se estas diferenças forem respeitadas.

Temos, em uma sala de aula, dois tipos lingüisticamente distintos de alunos no tocante a língua portuguesa. Para o aluno ouvinte ela é a língua materna e para o surdo, língua estrangeira, e as línguas maternas desses alunos pertencem a modalidades diferentes. Por conseguinte, supõe-se que a metodologia de ensino para o aprendizado da leitura naquela língua para esses alunos também deve ser diferente.

objetivos maiores e menores, na alocação de recursos, e, geralmente no direcionamento do fluxo do sistema em processamento”. (RUMELHART apud BRAGGIO, 1992:42)

Um aluno ouvinte, brasileiro, aprendendo a ler em português, estará envolvido no processo de aprendizagem de leitura em língua materna, enquanto um aluno ouvinte, estrangeiro, aprendendo a ler em português em qualquer país onde essa língua oficialmente falada, estará envolvido no processo de aprendizagem de leitura em L2⁶⁸. Ambos serão favorecidos pelas interações com os interlocutores participantes desse processo. Já um aluno ouvinte, estrangeiro, aprendendo a ler em português, em seu país, estará diante do processo de leitura em língua estrangeira e o contato com essa língua será reduzido.

Com o aluno surdo é diferente. Ele tem como língua materna a Língua de Sinais (KLIMA & BELLUGI,1980; KYLE & WOLL,1985; STOKOE,1960; FERREIRA-BRITO,1993). Com o advento das câmeras filmadoras e gravação de imagens em computador, tornou-se possível fazer o registro das línguas de sinais. Segundo CORRÊA (1998), há quatro propostas de sistemas de escrita importantes do ponto de vista científico e/ou histórico, a saber: a de BRIEN (1992) na Inglaterra, a de WILLIAN STOKOE⁶⁹ (1965) nos Estados Unidos, a de VALERIE J. SUTTON⁷⁰ (1981) e a de FERREIRA-BRITO (1995) no Brasil. Entretanto, nenhuma forma escrita desta língua ainda foi oficialmente reconhecida.

Uma vez que 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes (BEHARES, 1996), na maioria das vezes a língua de sinais não é a primeira língua (L1) com a qual o surdo tem contato, mas sim a língua oral da comunidade na qual está inserido, no caso do Brasil, a língua portuguesa.

É importante, aqui, lembrar mais uma vez que “*é específico dos surdos não poder ouvir*”, ou seja, “*não poder ter uma participação ativa em situações comunicativas nas quais esteja sendo utilizada uma língua inteligível*” (SVARTHOLM, 1998, p. 38), no caso a língua oral, e dessa forma o desenvolvimento nessa primeira língua não será satisfatório e poderá não servir como base para o desenvolvimento de uma outra língua. Assim, para o surdo, a tarefa de aprender a ler está intrinsicamente associada à tarefa de aprender a língua (SVARTHOLM, op.cit) que não é a sua.

⁶⁸ As diferenças entre a aprendizagem de LM e L2 estão limitadas a essas considerações por que tal questão não faz parte do escopo desta pesquisa.

⁶⁹ Stokoe System: endereço eletrônico: <http://world.std.com/~mam/ASCII-Stokoe.html>

⁷⁰ SignWriting: endereço eletrônico: www.signwriting.org

Vários autores consideram o português como L2⁷¹ para os surdos (FREIRE,1998; CICCONE,1999; QUADROS,1997; GÓES,1999; SALLES et al., 2002). Porém, um aluno surdo, brasileiro, aprendendo a ler em português, a princípio, não estará lidando com o português como L2, mas como língua estrangeira-LE⁷², uma língua que ainda não pode ser entendida porque não lhe diz nada. É uma língua pouco ou nada acessível, uma vez que na modalidade oral não pode ser ouvida e na modalidade escrita não pode ser lida. Antes do surdo aprender a ler (isso também pode se aplicar ao ouvinte iletrado), as palavras ou um texto não são mais do que um desenho feito com linhas que se cruzam e se enrolam, traços que as cortam ou as interrompem e uns pontinhos espirrados aqui e ali, ou seja, algo totalmente desconhecido: O mesmo que os ideogramas chineses representam para a maioria das pessoas ocidentais.

À medida que a aprendizagem da leitura em português começa a ser construída, baseando-se na língua de sinais, por intermédio da lingüística contrastiva (QUADROS, 1997), onde as especificidades de cada língua serão estudadas e respeitadas, também estará ocorrendo, simultaneamente, a aprendizagem da língua portuguesa. Este processo não pode ser dissociado, uma vez que não pode haver leitura sem língua.

Quando a leitura passar a ser vista como “*prática cotidiana de estabelecer pontes entre o texto escrito e a língua de sinais, mediante a tradução*” (BOTELHO, 2002, p.117) de textos variados que levem os alunos a uma reflexão sobre o seu uso social e pessoal, aí então a língua portuguesa passará de um status a outro, deixará de ser estrangeira e efetivamente poderá ser considerada L2.

Imaginemos uma ampulheta. Ela tem dois lados distintos, (A) e (B), que comportam uma certa quantidade de areia, que vai passar de um lado para o outro através de uma estreita passagem que liga os dois. Podemos comparar a transição de status do português-LE para português-L2, no processo de aprendizagem dessa língua pelo surdo, ao que acontece com a areia da ampulheta. Consideremos que um dos lados da ampulheta (A) represente a língua portuguesa-LE e o outro lado (B) represente a língua portuguesa-L2, a estreita

⁷¹L2: é a língua aprendida ou adquirida de forma natural ou formal no ambiente onde ela é a língua nativa. Porém devemos levar em conta que o surdo iletrado não tem meios de acessá-la. Esse acesso só vai existir a partir de um aprendizado formal, consciente.

⁷² LE: é a língua fora do ambiente onde ela é falada como nativa.

passagem representa o processo de ensino/aprendizagem e a areia dentro da ampulheta, o surdo.

Antes do início desse processo, o lado (A) está na posição de baixo e contém toda a areia e, mesmo tendo uma passagem que acessa os dois lados, ela não é usada, e nenhum grão de areia passa para o lado (B). No entanto, ao girarmos a ampulheta, veremos a areia passar lentamente para o lado (B), que, agora, está na posição de baixo. Assim, cada grão que passar pela passagem representa um grão a menos do lado (A) e um grão a mais do lado (B). Depois de um certo tempo, o lado (A) ficará vazio e toda a areia estará no lado (B).

Assim acontece com o surdo. Embora vivendo no Brasil, permanece isolado e com poucas ou nenhuma condição de interagir com o mundo ouvinte. Não importa o que aconteça, ele se encontra, na maioria das vezes, excluído e dependente de alguém que traduza para ele o que acontece neste mundo. Não conhece a língua portuguesa, embora talvez saiba da sua existência. De qualquer forma, é uma língua estranha, estrangeira. E ele vive como um estrangeiro. Analisemos um exemplo banal dessa estrangeiridade: Não adianta proporcionar ao surdo o passe-livre⁷³ para que possa ir e vir se vai precisar, para isso, perguntar a um desconhecido qual ônibus tomar porque simplesmente não consegue ler o letreiro. Normalmente esse desconhecido é um estranho, e, além disso, ouvinte. Ou seja, para usufruir de um direito lhe assegurado por lei, o surdo precisa ‘confiar’ na bondade de alguém que ele acabou de ‘ver’ no ponto de ônibus ou na rodoviária. Isso contribui para a preservação da sua condição de excluído. Tal situação pode não ser muito diferente para o surdo em melhores condições econômicas e sociais. Mesmo podendo ter seu carro próprio e saber conduzi-lo com prudência e habilidade, pode não passar pelo exame de habilitação em função da prova escrita, onde a compreensão das perguntas é determinante para respondê-las corretamente.

No entanto, com o girar da ampulheta, ou seja, com o início do processo de ensino/aprendizagem de leitura, começa a mudança dessa situação. A partir do momento que o aluno surdo for aprendendo a língua portuguesa (que a areia estiver passando pela passagem), ela vai sendo revestida de significação e passará a nomear aquilo que ele já conhece na sua língua. Com isso, paulatinamente, (grão a grão) o português deixará de ser

⁷³ Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994.

Art. 1- É concedido passe livre às pessoas portadoras de deficiência, comprovadamente carente, no sistema de transporte coletivo interestadual.

uma língua estrangeira e passará a ser a L2 do surdo. A partir daqui, ele vai poder participar de forma menos restritiva e muito mais independente das situações e contextos onde, até então, somente estava presente fisicamente.

PELUSO (1996, p.72) afirma que a “*a cultura ouvinte é dominante no plano político, cultural, educativo, técnico e econômico*”. Segundo QUADROS (1997), o surdo somente vai poder fazer valer os seus direitos diante da sociedade ouvinte quando dominar a língua portuguesa como L2. A apropriação da cidadania brasileira do surdo acontece na medida que ele “desestrangeiriza” a língua portuguesa, porque o surdo que não sabe português, embora nascido no Brasil, numa família brasileira, é um estrangeiro.

Esse domínio da leitura, uma vez estabelecido, conduzirá o surdo à apropriação do seu direito de ser cidadão e ser participativo. Ele dará continuidade ao seu processo de inclusão que começou quando ele adquiriu a língua de sinais. Ela agora é usada como embasamento lingüístico no seu processo de aprendizagem de leitura/língua na língua oral da comunidade majoritária, que por sua vez, o apresentará a sua outra cultura, a cultura de sua família e da comunidade ouvinte.

O aluno surdo hoje tem acesso, pelo menos teoricamente, a conhecimentos nunca antes pensados pelos surdos brasileiros mais velhos. A aprendizagem da língua inglesa é um deles, e como esse processo acontece em uma escola pública é o que abordamos no próximo tópico.

2.5 O processo de ensino/aprendizagem de LE na escola inclusiva para o aluno surdo⁷⁴

A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases⁷⁵ e na Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos⁷⁶ (PCNs, p.19). É inegável a importância da língua inglesa no mundo atual devido à abertura nos âmbitos comercial, cultural, científico, político

⁷⁴ Os comentários relativos à aula inclusiva de LE-Ingês para surdos são relativos ao próprio estudo etnográfico desenvolvido nesse trabalho.

⁷⁵ Lei nº 9.394/96, Art. 36, inciso III (ver glossário em anexo)

⁷⁶ Ver em anexo.

e até mesmo turístico, em que ela é a ferramenta que permite que as trocas e/ou relações aconteçam.

Entretanto, desde que foi instituída como disciplina na grade curricular em 1930 (TOTIS, 1991) até os dias atuais, quanto mais necessária tem sido a sua aprendizagem, haja vista o seu papel no acesso ao mundo globalizado representado pela internet, onde a maioria das informações são veiculadas nessa língua, com menos relevância ela tem sido ensinada na escola regular. Apesar disso, a importância do seu aprendizado é reconhecida pelos PCNs. No documento está explícito que *“é indispensável que o ensino da Língua Estrangeira seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de trabalho”* e vai promover *“um acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia”* (p. 38).

Se efetivamente se espera uma inclusão social, e aqui não estamos falando somente do aluno surdo, mas de todos aqueles para quem o ensino público é a única alternativa de estudo, então é preciso que esses alunos também tenham acesso à língua inglesa e para isso é necessário fazer uma reavaliação na forma como está sendo promovido esse acesso.

Segundo os PCNs, o desenvolvimento de habilidades orais da língua inglesa não é relevante no Brasil levando em consideração a realidade social dos alunos e o uso restrito dessa língua no cotidiano da população em geral, salvo em algumas regiões turísticas. O documento também aponta que o número excessivo de alunos por sala de aula, a carga horária reduzida, a questionável competência lingüístico-comunicativa da maioria dos professores e material didático na forma de giz e livro didático podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades (p.21).

Por essas razões, os PCNs elegem a leitura como a habilidade que atende às necessidades da educação formal, uma vez que, nos exames de língua estrangeira, somente a leitura e o conteúdo gramatical são avaliados. A leitura também é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Assim, esse documento afirma que *“a leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna”* (p.20).

Entretanto,

“não exclui a possibilidade de haver espaços no programa para possibilitar a exposição do aluno à compreensão e memorização de letras de música, de certas frases feitas (por exemplo...How do you do?...), de pequenos poemas, trava-línguas e diálogos. Esses recursos são úteis para oferecer certa consciência dos sons da língua, de seus valores estéticos... de veicular algumas regras de uso da língua estrangeira (polidez, intimidade, saudações).... Também permitem o envolvimento com aspectos lúdicos que a língua oral possibilita, aumentando a vinculação afetiva com a aprendizagem. ... (PCNs, p.22)

Mesmo assim fazem uma ressalva explicando que é *“preciso que fique claro, porém, que esses momentos não implicam engajamento no discurso oral. Tem a função de aumentar a consciência lingüística do aluno, além de dar um cunho prazeroso à aprendizagem”* (PCNs, p.22). Este é um assunto delicado e discuti-lo não é a intenção deste trabalho, embora fique claro que os defensores deste modelo de ensino têm consciência de que estão propondo retirar o doce e o gelado do sorvete, ou seja, ao minimizarem o enfoque oral estão reduzindo também uma parte do que é agradável na aprendizagem de uma outra língua.

Não concordamos com essa visão reducionista de ensino de língua e nem com a justificativa dada para o seu ensino, visto que por si só estabelece um tipo de exclusão, a exclusão lingüística. Entretanto, somente o ensino da leitura em detrimento de pelo menos duas habilidades (ouvir e falar) das quatro existentes (ler, escrever, ouvir e falar) se aplica à educação dos alunos surdos por motivos óbvios. Esse direcionamento não foi dado em função da presença do aluno surdo em sala de aula, e mesmo se fosse, estaria infringindo o princípio da igualdade de acesso às oportunidades, defendido pela inclusão.

Se o professor não realizar atividades em sala de aula que promovam o desenvolvimento da expressão oral, e não proporcionar insumo através da compreensão auditiva na língua-alvo, neste caso o inglês, ele estará negando ao aluno ouvinte (mesmo com o respaldo dos PCNs) a possibilidade de desenvolver esses tipos de habilidades na língua inglesa. Caso isso ocorra, o professor estará favorecendo um tipo de aluno (nesse caso o surdo) em detrimento do outro (o ouvinte), criando uma nova situação de desigualdade, além de manter a condição de desigualdade já existente em sala de aula.

Essa desigualdade também se verifica na própria forma como os PCNs consideram qual o nível lingüístico dos alunos. Ao afirmar que “*o processo sociointeracional de construir conhecimento lingüístico e aprender a usá-lo já foi percorrido pelo aluno no desafio de aprender sua língua materna*” e que “*ao chegar à quinta série, a criança já é um falante competente de sua língua para os usos que se apresentam nas comunidades discursivas imediatas das quais participa em sua socialização*” (PCNs, p. 28), os Parâmetros Curriculares denotam total desconhecimento da verdadeira condição lingüística dos alunos surdos. Muitos deles vão ter contato com a LIBRAS pela primeira vez ao chegarem na escola. Mesmo tendo passado ou estarem passando por um processo de oralização, que utiliza como base o ensino do português, eles ainda não aprenderam essa língua porque é usada como instrumento de prática da fala. Assim, podem chegar à quinta série sem terem sistematizado língua alguma. Daí se deparam com a proposta de ensino de uma terceira língua, neste caso, o inglês.

Os PCNs reconhecem que o português não é a língua materna dos alunos surdos (p.23), já que propõem o seu ensino como segunda língua, e reconhecem também a importância da língua materna no processo de aprendizagem de LE dos alunos. Porém, o português é a língua materna dos alunos ouvintes e como tal deverá ser usada no processo de ensino e aprendizagem do inglês, como pode ser visto a seguir:

“No que se refere aos conhecimentos que o aluno tem de adquirir em relação à língua estrangeira, ele irá se apoiar nos conhecimentos correspondentes que tem e nos usos que faz deles como usuário de sua língua materna em textos orais e escritos⁷⁷. Essa estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da língua estrangeira e os conhecimentos que já possui de sua língua materna é uma parte importante do processo de ensinar e aprender a Língua Estrangeira. Tanto que uma das estratégias típicas usadas por aprendizes é exatamente a transferência do que sabe como usuário de sua língua materna para a língua estrangeira” (PCNs, p. 32).

Dessa forma, sugere-se que seja levado em consideração o conhecimento do aluno em relação à sua língua materna e ao conhecimento de mundo para que a aprendizagem do inglês seja significativa (p.29), o que por sua vez levará o aluno a aumentar o conhecimento sobre a sua língua materna (p.28). O aluno surdo, nesse processo, fica totalmente

⁷⁷ Contudo, baseados somente na leitura deste trecho, já que uma análise aprofundada dos PCNs e os alunos surdos não faz parte deste trabalho, quando se refere à língua materna, aparentemente não levam em consideração as línguas da modalidade visuo-espacial, visto que ressaltam a experiência do aluno com “textos orais e escritos”.

desamparado porque não tem uma experiência lingüística nos níveis esperados ou, se tem, não pode fazer uso dela, já que não é na língua portuguesa, mas em LIBRAS.

O aluno surdo vai pra uma aula de inglês com poucos conhecimentos de língua portuguesa e, no entanto, toda a aula acontece nessa língua. Assim, o aprendizado do inglês fica condicionado ao conhecimento da língua portuguesa, o que torna esse aprendizado restrito e totalmente descaracterizado. Quando ele pode contar com a presença de um intérprete, esse intérprete não tem conhecimento da disciplina que vai interpretar, nesse caso, não sabe inglês, e o professor, na maioria das vezes, não sabe LIBRAS (LUZ, 2003).

Hoje a sala de aula de inglês na escola inclusiva pode ser comparada a um delta lingüístico composto pelo inglês como língua-alvo, língua essa que o professor deve dominar, o português como língua majoritária na sala de aula e compartilhada pelo professor, alunos ouvintes e o intérprete, e a LIBRAS como língua minoritária e conhecida pelos alunos surdos e o intérprete. Três grandes “rios” são responsáveis pela a formação deste delta: A inclusão do surdo no ensino regular⁷⁸, a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira no ensino público⁷⁹ e o fato do professor não saber LIBRAS.

A princípio, a sala de aula parece estar em conformidade com os preceitos da inclusão, entretanto, quando vista mais de perto, percebemos que o seu contexto é totalmente ao contrário ao que se propõe como aula de língua de inglesa. Como não é considerada pelos PCNs como objetivo a ser atingido, a habilidade oral não é trabalhada, e toda a informação é dada em português. Entretanto, muitos professores colocam seus alunos em contato com os sons da língua inglesa, ao trazerem músicas, por exemplo, e conseguem envolver os seus alunos na atividade proposta. Porém para o aluno surdo essa atividade é inútil, constrangedora até, porque não podem contar com a intérprete e não há nada que possam fazer. Assim, o professor consciente do seu papel de professor de língua inglesa, muito pouco pode fazer ao tentar trabalhar oralmente nessa língua e se resolvesse fazê-lo, estaria limitando ainda mais a atuação do intérprete, que não sabe inglês. O aluno surdo estaria assim, sendo colocado novamente numa situação de exclusão. Como o professor não fala em inglês e não há nenhuma atividade voltada para o seu uso, os alunos ouvintes e surdos têm uma aula onde basicamente copiam textos e respondem exercícios de gramática que serão corrigidos. Fica

⁷⁸ Constituição Federal, Art 208, inciso III; Lei 9.394/96, art. 4º

⁷⁹ lei 9.394/96,art.36,inciso III.

muito claro que nesse contexto, onde se têm duas situações distintas, não há como trabalhar com o mesmo método nem com métodos diferentes ao mesmo tempo.

O fato do professor de língua estrangeira não saber a língua materna de seus alunos pode não ser relevante para alguns métodos, o Método Direto⁸⁰ por exemplo. Mas para o ensino de alunos surdos, o conhecimento da LIBRAS pelo professor é essencial, já que, de acordo com BOTELHO (2002:68) “*a ausência de uma língua comum gera a não-participação do estudante surdo nas aulas*” em decorrência da falta de mediação do professor, algo fundamental em todo o percurso de aprendizagem.

VYGOTSKY (1984) vê o aprendizado como um processo essencialmente social, que acontece através do diálogo. MOITA LOPES (1996) afirma que o conhecimento é uma construção social, que acontece através de um processo de interação entre o professor, que deve se posicionar como construtor de andaimes, possuidor de um conhecimento a ser compartilhado, e o aluno, que deve ter condições de converter esse conhecimento externo para si e desenvolver um controle consciente sobre o mesmo. É através do processo de interação que se desenvolve o conhecimento comum, compartilhado entre os agentes sociais na sala de aula. Esse processo não será completo e nem contribuirá para tal desenvolvimento se não favorecer a autonomia do aluno, dando a ele o controle da aprendizagem. Para tal é necessário uma língua comum, e no caso da aprendizagem do aluno surdo, a LIBRAS é vista como a única via de acesso ao conhecimento a ser adquirido. A aprendizagem de qualquer língua necessariamente terá de se apoiar nela, o que pode restringir a escolha do método, mas não vai restringir o seu aprendizado.

Até hoje, a metodologia de ensino de português para os surdos, muitas vezes, não é considerada como metodologia de ensino de uma segunda língua ou língua estrangeira. Se antes seguia uma vertente clínica, devido à metodologia oralista a que estava submetido, quando o surdo foi transferido para a sala de aula inclusiva, ele passou estudar a língua portuguesa ensinada como língua materna, uma vez que, para o restante dos alunos, os ouvintes, o português é língua materna.

⁸⁰ Consistia em expor o aluno à língua estrangeira, em situações de vida cotidiana (embora os diálogos fossem fabricados e obedecessem a uma progressão gramatical e lexical rígida) e fazê-lo ouvir e repetir as estruturas até a sua total memorização e assimilação (CORACINI, 1997). A gramática era ensinada indutivamente. A aula era dada exclusivamente na L2 (RICHARDS & RODGERS, 1986)

Segundo PELUSO (1996), ao centrar os processos de ensino e aprendizagem de LE nos modelos de estímulo-resposta e reforço, próprios da visão behaviorista⁸¹ de ensinar, o professor deixa de lado os processos criativos do aluno e, ao mesmo tempo, apela para mecanismos metalingüísticos muito sofisticados que as crianças, muitas vezes, ainda não adquiriram. O autor cita MASSONE (1990) ao defender que:

“o ensino da língua oral deveria se basear, então, nas mencionadas estratégias de aquisição com que a criança trabalha e não no modelo da gramática adulta e muito menos na gramática normativa que divide a língua em classes de palavras: substantivos, adjetivos, verbos, advérbios, etc. Nem sequer para criança ouvinte, que domina a sua língua aos três ou quatro anos de idade, é possível explicar o significado e uso das preposições muito menos para uma criança surda que não escuta a língua oral ao redor de si nem desfruta a oportunidade de experimentar hipóteses na sua própria língua (p.23).”

Desta forma o aprendizado da língua inglesa torna-se mais complicado ainda para o aluno surdo porque é ensinado com base no português, uma língua na qual se supõe já exista um nível cognitivo desenvolvido, mas que ele ainda está aprendendo, melhor dizendo, que ele está tentando desestrangeirizar. Para ALMEIDA FILHO (1998) uma língua só é estranha a princípio, mas que se “*desestrangeiriza ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la* (p.12)”. Assim, ao apresentar o português como forma de facilitar o processo de ensino do inglês para o aluno surdo, acaba-se por dificultar ainda mais a sua aprendizagem, uma vez que ele deve desestrangeirizar duas línguas ao mesmo tempo.

Nas últimas décadas, o ensino da língua inglesa no Brasil passou por várias mudanças. Nos anos 60, predominava o método tradicional⁸², com ênfase na gramática e na tradução. Já na década de 70, os métodos estruturalista-behaviorista atingiram seu auge, e pressupunha uma concepção de ensino e aprendizagem de LE semelhante ao da língua materna e reduzia-se à memorização de estruturas em situação de comunicação, ou seja, de vida cotidiana. Na década de 80, no Brasil, e na década de 70 na Europa, metodólogos e

⁸¹ Na visão behaviorista, o foco é voltado para o professor e para o ensino. A aprendizagem de Língua Estrangeira é compreendida como um processo de adquirir novos hábitos lingüísticos no uso da língua estrangeira, através da automatização desses novos hábitos, usando uma rotina e envolveria ESTÍMULO (a exposição do aluno ao item lexical, à estrutura sintática, etc. a serem aprendidos, fornecidos pelo professor), a RESPOSTA do aluno e o REFORÇO, em que o professor avaliaria a resposta do aluno e caso houvesse erros, seriam imediatamente corrigidos (PCNs, 56).

⁸² No método tradicional, o ensino de LE era baseado na transposição da língua materna para a estrangeira e acreditava-se que era possível a transparência da linguagem (CORACINI, 1998). A aprendizagem era feita por meio de regras gramaticais e vocabulário ensinados dedutivamente. A aula era dada na língua materna do aluno (RICHARDS & RODGERS, 1986).

lingüistas aplicados com uma visão cognitivista⁸³ sobre o ensino de línguas, propuseram a abordagem comunicativa⁸⁴ que dava a ênfase à interação e comunicação e não aos aspectos formais da língua. Hoje, embora seja utilizada a abordagem comunicativa no ensino de inglês, a atenção ainda está centrada nos exercícios que, em geral, apontam para o estudo de estruturas gramaticais descontextualizadas e em ocasiões com exercícios de tradução.

A metodologia de ensino também é freqüentemente pautada no ensino de palavras, pensando a linguagem como um aglomerado de vocábulos (Botelho, 2002). Alguns estudos em Lingüística Aplicada, como os de Coracini (1995, 1997, 2000); Grigoletto (1995); Carmagnani (1995) apud ECKERT-HOFF (2002 p 49), “*evidenciam que o ensino de LE se reduz à tradução de palavras para a língua materna, ao estudo de aspectos gramaticais, à busca incessante do significado dado ‘intencionalmente’ pelo autor, e à garantia de uma unanimidade de interpretação*”.

Entretanto, para o aluno surdo, essa proposta se configura de forma diferente: ele deve traduzir do inglês para o português, e mesmo com o auxílio do intérprete, essa tarefa fica sem sentido porque, na maioria da vezes, o professor e o intérprete trazem para o contexto da língua portuguesa todas as questões, exercícios, palavras e situações ficando o ensino de inglês num segundo plano.

De acordo com ECKERT-HOFF (2002, p.35) “(...) *as diversas abordagens de ensino de língua estrangeira se assemelham no sentido de evitar o confronto entre a LE e a língua materna*”. Porém, o surdo, enquanto trabalhar com uma língua da modalidade oral, deverá sempre buscar o caminho inverso: é através do confronto entre a língua oral e a LIBRAS que ele estabelecerá relações entre as duas e significará a primeira. QUADROS (1997) afirma que é por intermédio da lingüística contrastiva⁸⁵ que o surdo aprenderá uma

⁸³Na visão cognitivista, o foco do ensino é deslocado para o aluno e para a aprendizagem, ou seja, para as estratégias que ele utiliza na construção de sua aprendizagem da Língua Estrangeira. Entende-se que a mente humana está cognitivamente apta para a aprendizagem de línguas, e ao ser exposto à língua estrangeira, com base no que sabe sobre as regras de sua língua materna – estratégia de transferência lingüística –, o aluno passa a elaborar hipóteses sobre essa língua e as testa no ato comunicativo em sala de aula ou fora dela. Os erros são entendidos como parte constitutiva do processo da aprendizagem da língua. Uma contribuição importante do enfoque cognitivista foi chamar a atenção para o fato de que nem todos os alunos aprendem da mesma forma (PCNs, 56-57).

⁸⁴Consiste na simulação das situações reais de comunicação na língua a ser adquirida e não na imitação da forma como se adquire a língua materna. Embora seja preconizado o uso da LE em sala, é recorrente o uso da tradução ou da comparação com a língua materna, quando isso facilitar a compreensão de itens gramaticais ou de aspectos culturais (CORACINI, 1998)

⁸⁵Lingüística constrativa: análise e comparação entre dois sistemas lingüísticos.

outra língua. Se for negado ao aluno surdo o uso da LIBRAS nesse processo, ele não poderá recorrer à sua própria experiência. Nesse sentido, WIDDOWSON (1991) argumenta que não se pode negar ao aluno o uso da sua experiência no seu aprendizado porque isso aumenta a dificuldade de aprender a língua.

O ensino da língua inglesa não deveria ser reduzido ao estudo do léxico e da gramática, como se tem feito no ensino regular⁸⁶. Segundo os PCNs, essa redução é feita na tentativa de facilitar a aprendizagem. Com essa intenção, os professores tendem “*a organizar os conteúdos de maneira excessivamente simplificada, em torno de diálogos pouco significativos para os alunos ou de pequenos textos, muitas vezes descontextualizados, seguidos de exploração das palavras e das estruturas gramaticais, trabalhadas em forma de exercícios de tradução, cópia, transformação e repetição*” (PCNs, p.54). Muitos professores centram as atividades na oralidade (BOTELHO, 2002) e desconsideram o fato de que os alunos surdos utilizam muitas pistas visuais e a utilização destas pistas tais como objetos concretos, filmes, fotos e gravuras, revistas e desenhos, gestos, expressões corporais, etc... ajudam na compreensão e construção do assunto em questão.

Muitos professores ainda possuem uma visão tradicional de leitura que os influencia em sala de aula. Nessa visão, conforme explica BARNITZ (1985), a leitura implica a aprendizagem da compreensão literal, antes da aprendizagem da compreensão por inferência, assumindo que o significado está no texto e para extraí-lo o indivíduo deve ser proficiente na língua.

Nessa concepção, o professor entende que, para poder fazer uma interpretação, é preciso que antes o aluno saiba o que as palavras significam na língua materna. Então, o professor concebe a leitura em LE como busca de compreensão do vocabulário e de aspectos gramaticais, e acredita que ao traduzir a palavra, ele garante o significado. Esse tipo de professor está privilegiando a concepção tradicional de ensino-aprendizagem de LE dos anos 60. Conforme Coracini (1997, apud ECKERT-HOFF, 2002), acreditava-se ser possível a transparência da linguagem, logo, “*ler significava traduzir para sua língua o texto escrito em outra*” (p.154). Vale ressaltar, porém, que essa prática ainda é muito freqüente na sala de aula de muitos professores.

⁸⁶ Vale ressaltar que essa afirmação se baseia nos dados coletados para essa pesquisa, portanto, se limitam a ela.

O surdo, ao ser inserido dentro dessa abordagem, vê a distância que o separa da língua inglesa aumentada ainda mais, já que ele não traduz para a sua língua materna, a LIBRAS, mas para o português. Gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que traduzir é passar uma mensagem de um sistema de signos para o outro, e esse processo ocorre em duas direções, da língua materna para a estrangeira ou vice-versa (COSTA, 1988). Nessa perspectiva, não podemos chamar de tradução o que o aluno surdo faz ao passar elementos do inglês para o português. Talvez o termo transposição seria mais adequado. Assim, quando utilizarmos o termo “tradução” no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo, estaremos falando da passagem de elementos da língua inglesa e portuguesa para LIBRAS ou vice-versa, e o termo transposição quando a passagem ocorrer nas línguas inglesa e portuguesa entre si. No caso da tradução, ela vai ocorrer quando se tratar de línguas de modalidades diferentes, ou seja, da modalidade escrita para a visual, enquanto que a transposição ocorrerá somente na modalidade escrita das línguas. Supõe-se que para uma pessoa que sabe dois ou mais idiomas, a ‘transposição’ pode ser vista como uma atividade relevante e até prazerosa do ponto de vista lingüístico e cultural. Porém, pedir ao aluno surdo que trabalhe com duas línguas, uma, que ele não conhece e outra, que está aprendendo ainda de forma pouco satisfatória, é algo a ser questionado.

Se para o aluno ouvinte uma aula de leitura em língua inglesa é reduzida a mera tradução, para o aluno surdo é menos que isso. Embora consiga acompanhar algumas das ações e até antecipar outras, como por exemplo, ao ver a professora escrever no quadro ele já começa a copiar, o aluno surdo depende do intérprete para todas as outras atividades.

J. Gumperz (1982: p. 22) diz que *“para conseguirmos que coisas sejam feitas, nós temos que nos comunicar intensamente com indivíduos, cujos conhecimentos antecedentes não conhecemos”*. Como o professor não sabe LIBRAS, a comunicação que ele estabelece com os alunos surdos se limita a apontamentos⁸⁷ e palavras escritas⁸⁸ em português, dificultando a comunicação, e toda a responsabilidade por essa comunicação é transferida

⁸⁷ Apontar com o dedo. Geralmente o balançar da cabeça e uma expressão facial acompanham o apontamento.

⁸⁸ No caso do surdo a língua escrita pode ter um papel importante na interação com ouvintes na língua oral, já que de alguma maneira funciona como a própria língua oral. Muitas vezes, em situações de incompreensão se apela para o português escrito para apresentar aquelas palavras chaves que, se acredita, vão permitir continuar e/ou esclarecer o diálogo.

para o intérprete. Sem uma comunicação intensa, muito pouco do que é proposto pelo professor é realmente feito pelos alunos surdos.

Toda a aula é baseada na fala do professor, o que torna a presença do intérprete indispensável. De acordo com BASSI & DUTRA (2004), as pesquisas revelam que o professor e o aluno possuem alguns papéis recorrentes na interação, e isso pode ser visto também nos PCNs, quando descrevem que na maioria das vezes a interação é *“assimétrica, pois seu controle é exercido pelo professor, que inicia a interação falando sobre um tópico que escolheu (na dependência de seu planejamento), que faz perguntas cujas respostas ele já sabe, para, a seguir, avaliar a resposta do aluno”*(p. 59).

Assim, o professor atua como gerenciador e condutor do processo de aprendizagem, detendo a maior parte dos turnos de fala (CAZDEN, 1988; TSUI, 1995; PAIVA, 1999). O aluno ouvinte assume o papel de receptor e o aluno surdo fica imobilizado, pois não pode acompanhar a professora nem os colegas ouvintes. Com isso, o surdo é forçado a depender ainda mais da intérprete, que por sua vez, não tem um lugar definido nesse processo.

Nem tudo o que o professor fala é de fato interpretado⁸⁹, e mesmo se fosse, a maioria das informações pareceriam desconexas para o aluno surdo, já que o professor freqüentemente não relaciona o que ele diz com o que ou sobre o que ele diz. Um exemplo disso ocorre quando o professor explica um determinado tópico, passa para o tópico seguinte para, novamente, abordar o tópico anterior. O aluno surdo, não conseguindo acompanhar tais mudanças, entende que é tudo uma explicação só, o que acaba por confundi-lo. É muito importante que o aluno surdo (e também o intérprete) entenda sobre o que se está dizendo determinada coisa. Assim, apontar e depois explicar deve ser a ordem de apresentação de cada item ou palavra e cada nova situação a ser trabalhada. Caso essa ordem de apresentação não seja mantida, ou seja, se o professor fala e aponta ao mesmo tempo, o aluno surdo fica impossibilitado de acompanhar o professor, visto que estará olhando para o intérprete, caso ele estiver interpretando. Dessa forma, se olhar para o professor, verá o que ele faz mas não saberá o que ele diz, e se olhar para o intérprete, saberá o que o professor diz, mas não saberá sobre o que o professor está falando. Porém, como consegue estabelecer contato com os alunos ouvintes oralmente, o professor faz toda a explicação e marca as diferenças que ele

quer mostrar através da fala. Assim, o aluno surdo presta mais atenção na intérprete do que no professor, determinando o papel do intérprete como uma variante do professor. Essa postura é ressaltada pelo intérprete quando ele promove situações de fala que não correspondem às falas do professor⁹⁰.

Muitas vezes, o professor é interrompido pelos alunos ouvintes durante a explicação de um determinado tópico, outras vezes, pára para responder à pergunta de algum aluno em particular e depois continua a partir do ponto em que parou. O intérprete, quase sempre interrompe a sua ação e só a retoma quando o professor termina de responder àquele aluno e dá continuidade à sua explicação. Ao fazer isso, o intérprete acaba selecionando o que vai ou não interpretar e se esquece (ou não sabe) que, muitas vezes, a dúvida de um aluno é generalizada, porém só aquele aluno a verbalizou. Quando seleciona o que vai interpretar, o intérprete reduz o conteúdo da aula. Numa aula de língua inglesa em que a fala em língua portuguesa é privilegiada, uma vez que a maioria de seus sujeitos são ouvintes e falantes dessa língua, e onde o intérprete faz uma seleção do que irá interpretar, o aluno surdo acaba por ter recortes de recortes de língua inglesa. Isto é, ao vincular o ensino do inglês à língua portuguesa, o professor faz o primeiro recorte desse ensino, que sofrerá um segundo recorte quando passar pela seleção do intérprete.

Deve ficar claro que para o aluno surdo aprender a ler é necessário que o ensino da leitura seja feito através da língua de sinais e através de um método semelhante ao que é usado no ensino de línguas estrangeiras para crianças (WALLIN (1990), apud QUADROS (1997); VIROLE (1996) apud KOZLOWSKI (2000). Nesse processo, a tradução é um instrumento eficiente de ensino. COSTA (1988) apresenta a proposta de WIDDOWSON (1979) de utilização da tradução como prática para enriquecer a aula de língua estrangeira. O autor considera o fato de que as línguas usam meios distintos para veicularem a mesma informação. Ele afirma também que “*a aprendizagem de uma língua estrangeira deveria ser apresentada não como uma aquisição de novo conhecimento e experiência, mas como uma extensão ou uma realização alternativa do que o aluno já sabe*” (WIDDOWSON, p.71, apud COSTA, p.286).

⁸⁹ Quando ocorre transladação zero (ver tópico 2.3)

⁹⁰ Quando ocorre não-transladação (ver tópico 2.3)

Nessa perspectiva, acreditamos que, ao aprender a ler uma língua estrangeira, o aluno surdo vai desenvolver as habilidades de linguagem (vocabulário, estrutura, discurso) e habilidades lingüísticas (predição, seleção, rejeição e confirmação).

Os alunos em geral precisam se tornar menos dirigidos pelo texto e mais orientados para as estratégias ao aprenderem a selecionar, predizer, confirmar e rejeitar as hipóteses que formulam ao ler. Entretanto, o que se nota é um apego do aluno a determinados aspectos estruturais do texto em detrimento das unidades maiores⁹¹, o que acaba por afastá-lo do significado. Durante uma atividade de leitura, o professor muitas vezes é solicitado a executar o papel de mediador na interação leitor-autor. No entanto, se o professor simplesmente faz a tradução dos termos, ou seja, fala para o aluno um termo que ele (o professor) pensa ser o mais adequado, acaba por impedir o aluno de utilizar as estratégias de leitura exigidas para aquela tarefa e interrompe essa interação texto-leitor.

A perspectiva de construção do sentido do texto está associada à idéia do domínio de palavras. Os surdos se habitam a parar nas palavras desconhecidas, como se o sentido fosse lexicado. Tal perspectiva está relacionada à forma como a professora apresenta a língua.

“A origem da ênfase da professora está, pelo menos parcialmente, em sua experiência pedagógica, marcada pela constante solicitação da classe para o esclarecimento de ‘palavras’. Disso resulta um entrelaçamento importante: embora com referenciais distintos, professora e alunos acabam por alimentar uma noção , que circula implícita nas atividades pedagógicas, de que aprender português é aprender palavras” (GÓES,1999).

A atividade de leitura parece mais com uma atividade de desfragmentação do texto em palavras, o que torna mais difícil a interpretação dele.

Segundo FERREIRA-BRITO (1997 p 148) “*a compreensão e a produção de um texto escrito requerem estratégias lingüístico-cognitivas complexas que vão além da decifração das letras e de sua pronúncia correta*”.

WIDDOWSON (1991) pondera que de fato o aluno não precisa aprender a língua estrangeira para levar adiante os seus estudos (no caso do Brasil, pelo menos no nível da Educação Básica), e sugere que essa língua lhe seja apresentada como algo de utilidade

⁹¹Parágrafos e textos, em oposição a unidades ou elementos menores(letras e palavras).

prática definida, acrescentando que, ao estabelecer os objetivos dessa aprendizagem em termos de metas remotas, acaba não fornecendo ao aluno uma motivação imediata .

É importante então, que a finalidade da leitura numa aula de leitura retrate as mesmas finalidades encontradas na vida real. O aluno para aprender precisa, então, além da capacidade cognitiva nata, da afetividade e da motivação pelo objeto da aprendizagem, que no caso aqui focado é a língua inglesa. Segundo CALAZANS (2002), é importante levar em consideração o significado que esta língua e a cultura que ela representa têm para esse aluno. Quando nem ele, nem os seus familiares possuem elo com a cultura dessa língua, os professores passam a ter a responsabilidade de estabelecer este elo, de modo que esse aluno possa ver algum significado na aquisição dessa nova língua. Nesse momento todo cuidado se faz necessário a fim de evitar que a aprendizagem tenha uma conotação negativa para o aluno. O professor de LE que trabalha numa sala inclusiva deve redobrar o esforço e ter esse cuidado, uma vez que ao recorrer ao português-língua materna como forma de explicar o que ao seu ver não ficou claro, ou para certificar-se que seus alunos realmente entenderam, continuará fornecendo um input não compreensível. Assim, mesmo sendo uma aula de inglês, os problemas decorrem da ausência da LIBRAS, que não permite aos surdos uma perspectiva em relação à língua inglesa. MARIA LÚCIA WEISS (1992) apud CALAZANS (2002) explica que o conhecimento se constrói *“através de uma articulação entre algo conhecido, algo por conhecer e o desejo de conhecer”* (p. 73).

Visto dessa forma, a língua inglesa não é algo que se deseja conhecer, e não há articulações a serem feitas porque o que o aluno surdo conhece não é utilizado. Restaria articular o pouco conhecido com o desconhecido por completo e aí não há o desejo de conhecer.

Segundo um velho provérbio *“os peixes são os últimos a reconhecer a água”* (SACKS, 1989, p.157). Uma aula de língua estrangeira pode ser muito mais do que aprender um novo idioma. Deve ser vista como uma oportunidade de identificação e apropriação dos próprios valores culturais e sociais dos alunos e professores a partir do conhecimento dos valores culturais e sociais deste novo idioma, contribuindo assim para a construção do aluno e também do professor enquanto cidadãos conscientes de si mesmos. O ensino de uma língua estrangeira na escola tem um papel importante na medida em que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade.

A aprendizagem da língua estrangeira também é vista como um fenômeno sociointeracional. Na visão behaviorista, o foco da aprendizagem era colocado no professor e no ensino, e na visão cognitivista passou a ser no aluno e na aprendizagem. Na visão sociointeracional, o foco está na interação entre o professor e o aluno e entre os alunos, pois a aprendizagem passa a ser vista como forma de estar em contato e interagindo no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional.

De acordo com VYGOTSKY (1984), a interação é tida como contexto e origem do desenvolvimento mental do indivíduo e todo desenvolvimento cognitivo surge como resultado da interação entre os indivíduos, que ao se apoiarem mutuamente, fazem com que cada um trabalhe na sua ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal), definida como a diferença entre o que o indivíduo é capaz de realizar quando age só e o que é capaz de realizar em conjunto, com outra pessoa.

Para VYGOTSKY (1984, p.99) é através da linguagem que nossa história é generalizada, sendo ela o meio pelo qual nós perseguimos nossos alvos em nossas experiências e sua forma de existência em nossa consciência. É na atividade colaborativa, mediada pela interação verbal⁹² que os processos complexos ou chamados de funções superiores têm suas origens. Desta forma, a criança/aprendiz, por meio da atividade social, entra em contato com os novos conceitos, principalmente, através da instrução de um adulto. Por meio da internalização, ela se torna apta a aprender um conceito novo e, posteriormente, incorporá-lo como seu.

HALL (2002) enfatiza a importância dos estudos sobre linguagem em sala de aula e afirma que o papel do discurso do professor-aluno e do aluno-aluno é muito importante na criação do que ela chama de “comunidade de aprendizes” e na modelagem do desenvolvimento dos aprendizes na língua-alvo.

“Em tais comunidades (de aprendizes), o aprendizado e o ensino são considerados partes inseparáveis do processo socialmente situado, colaborativo, e mutuamente benéfico, no qual os aprendizes, através de suas participações nas atividades de sala de aula, assumem novos entendimentos, assumem novas habilidades e finalmente desenvolvem

⁹² Nesse trabalho, o termo “verbal” não se relaciona ao termo “oral”. Assim, a interação verbal entre ouvintes é acontece através da fala baseada em palavras, e a interação verbal com os surdos, através da fala baseada em sinais.

novas identidades culturais. Porque a linguagem é considerada ferramenta básica para a socialização dos aprendizes dentro dessas comunidades, a interação na sala de aula é vista como fundamental para o processo” (HALL, 2002 p.94).

A autora assevera ainda que “*nas interações sociais uns com os outros, professores e alunos trabalham juntos para remeter questões, problemas e preocupações que são preocupações particulares daquela comunidade*” (p. 94).

Vygotsky e Halliday acreditam que a co-construção do conhecimento é de extrema importância, principalmente quando “a distância entre os participantes é muito grande.” Para Vygotsky, a co-construção se dá em qualquer momento em que o par menos experiente necessita da ajuda do par mais experiente. Nesse contexto interativo de conhecimento, o par mais experiente (o professor) auxilia o par menos experiente (o aluno) a realizar uma tarefa que sozinho este não conseguiria por estar além das suas potencialidades (FREEMAN, 1992 apud BASSI& DUTRA, 2004). A mediação entre alunos de competência equivalente que trabalham em pares também demonstrou ser eficaz para o desenvolvimento lingüístico dos alunos (SWAIN & LAPKIN, 1998; KLINGER & VAUGHN, 2000 apud BASSI & DUTRA, 2004). Com os alunos surdos, todo o processo de mediação acontece entre o professor, quando assiste ao aluno surdo individualmente, entre o intérprete e o alunos surdos e entre os alunos surdos. Não há, por sua vez, nenhum tipo de trabalho realizado em que os pares sejam surdos e ouvintes. Ao realizar as mesmas tarefas, a sala naturalmente se divide em dois grupos: o grupo dos alunos ouvintes e o grupo dos alunos surdos. Toda a troca interativa de conhecimento acontece dentro desses grupos, e não entre eles, como proposto pelo processo de inclusão.

ALLWRIGHT (1984, p.159) aponta que a interação é a condição *sine qua non* da pedagogia da sala de aula. Para esse autor, a interação não é algo que o professor decide colocar ou não em prática, mas é algo inerente à noção da pedagogia de sala de aula. “*Deste ponto de vista, então, não há porque ser a ‘favor’ ou ‘contra’ a interação, já que ela é um aspecto do qual não se pode escapar e um ponto inescapavelmente crucial da vida da sala de aula*” (idem).

VAN LIER (1997) dentro de uma visão sociocultural, coloca o estudo das interações na aula de LE como:

“a principal tarefa do professor de entender os alunos, particularmente até que ponto suas atividades de aprendizagem estão conectadas na sala de aula... Para tal entendimento se desenvolver, dois termos chave, aprendizagem e linguagem, precisam ser examinados detalhadamente. De igual modo os aspectos cognitivos e sociais do aprendizado de línguas precisam ser estudados e relacionados. Na sala de aula, a interação é a manifestação mais visível do processo de aprender em funcionamento, embora a fala interiorizada seja igualmente crucial” (VAN LIER, 1997, p.34).

O canal visuo-espacial pode não ser o preferido pela maioria dos seres humanos para o desenvolvimento da linguagem, pois a maioria das línguas naturais são orais-auditivas. Porém, é uma alternativa que revela de imediato a força e a importância da manifestação da faculdade de linguagem nas pessoas (BRITO, 1995 p.11). *Na opinião de Chomsky, os seres humanos são geneticamente dotados de um conhecimento dos princípios gerais ditos arbitrários, que determinam a estrutura gramatical de todas as línguas*” (QUADROS-KARNOFF, 2004). Assim não há como negar o uso da língua de sinais no processo de aprendizagem dos alunos surdos, principalmente no processo de aprendizagem de línguas, e isso pouco foi feito no Brasil, na escola inclusiva, através da LIBRAS.

Assim, o que consideramos plausível para o ensino da língua inglesa no processo de aprendizagem do surdo é que essas aulas sejam dadas em classes separadas. Laboratórios são montados para aulas de química e física, aulas de computação são realizadas em salas próprias, há também salas de leitura e artes contendo cada uma o material necessário para o desenvolvimento das atividades propostas assim como as aulas de educação física são realizadas nos ginásios e ao ar livre, e tudo isso é visto como necessário para o desenvolvimento das aulas. Assim também deve ser visto o espaço reservado para o ensino da língua inglesa para surdos.

Os alunos ouvintes precisam ter aulas que explorem também as partes auditiva e oral, utilizando o português quando precisarem. Para os alunos surdos essas duas situações não são aplicáveis. Eles necessitam do uso de pistas visuais em número muito maior e, também, da LIBRAS. A inadequação na forma como as aulas de inglês acontecem hoje para o aluno surdo é simples de ser entendida. Imagine o contexto atual de uma sala de aula inclusiva, em que, o professor de inglês é surdo e extremamente competente em LIBRAS, língua que ele usa para ensinar seus alunos ouvintes e surdos. Caso haja intérprete, ele precisa prestar atenção ao que o professor fala, e isso significa que precisa manter os olhos fixos nele para ver os seus sinais e não nos alunos ouvintes para quem ele está interpretando. Toda a aula é em LIBRAS e não há utilização de nenhum tipo de som, somente sinais. Poderíamos

considerar essa aula uma aula de inglês para ouvintes? Ao propormos aulas de língua inglesa em salas separadas não estamos indo contra o processo de inclusão, apenas lembrando que isso também está definido pela Lei nº9.394/96⁹³, que leva em conta as especificidades desses alunos.

Se antes a dificuldade de aprendizagem do surdo era vista como decorrência de problemas cognitivos, agora parece ser em função da aprendizagem da língua portuguesa. Entretanto, devemos questionar o papel da língua portuguesa no processo de aprendizagem de inglês, em que também está sendo considerada um fator dificultador. Por mais contraditório que possa parecer, estabeleceu-se que o surdo não aprende inglês porque não sabe português.

O aluno surdo precisa aprender português porque não há ainda um sistema de escrita em LIBRAS legalmente reconhecido⁹⁴ e adotado pela comunidade surda brasileira, é a língua utilizada no sistema de ensino e é a língua do seu país. Por outro lado, o aprendizado da língua inglesa também se faz necessário por ser ela um instrumento de muita importância no mundo da informação. A aprendizagem da leitura, ao ser reduzida a mera decodificação de símbolos, é realizada de forma mecânica e sem autonomia. Ao condicionarem o aprendizado do inglês ao aprendizado do português, tornaram esse processo extremamente difícil e altamente complexo.

⁹³ Lei 9.394/96, Art.58, § 2º.

⁹⁴ Vide Lei nº 10.436/02, art.4

CAPÍTULO III

DA METODOLOGIA

Esta pesquisa se apresenta numa perspectiva interpretativista. Nessa perspectiva, a pesquisa tenta ir além da descrição dos fatos, buscando identificar o significado das ações desses eventos do ponto de vista ético, ou seja, do ponto de vista de quem observa do lado de fora e tenta não se influenciar por sua própria cultura. Tal posicionamento se justifica uma vez que, como ouvintes, pertencemos a uma cultura diferente da cultura do grupo pesquisado. A pesquisa também leva em consideração o ponto de vista êmico, ou seja, o ponto de vista de quem conhece o universo a ser pesquisado, uma vez que convivemos há mais de quinze anos com a comunidade surda.

3.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa é do tipo estudo de caso. CHIZOTTI (1991), citado por BARROS (2002, p.95) caracteriza o estudo de caso como:

“uma modalidade de estudo nas Ciências Sociais, que se volta à coleta e ao registro de informações sobre um ou vários casos particularizados, elaborando relatórios críticos organizados e avaliados, dando margem a decisões e intervenções sobre o objeto escolhido para a investigação”.

Segundo TRIVIÑOS (1987 apud BARROS, 2000), o estudo de caso pode ser do tipo observacional, geralmente utilizando a observação e ligado à pesquisa qualitativa e participante; do tipo histórico organizacional, quando se deseja investigar uma instituição. Quando se realiza a avaliação de dados que foram coletados em depoimentos orais e em documentos trata-se do tipo história de vida.

O estudo de caso como método de pesquisa pode ser definido como um conjunto de dados que descrevem uma fase ou a totalidade do processo social de uma unidade, em suas várias relações internas e nas suas fixações culturais, quer seja essa unidade uma pessoa, uma família, um profissional, uma instituição social, uma comunidade ou uma nação (YOUNG, 1960 p. 269).

As freqüentes críticas que este tipo de pesquisa sofre são decorrentes da dificuldade em generalizar as suas conclusões, porém é relevante lembrar que “*o estudo de caso visa, sobretudo, à profundidade*” (LAVILLE & DIONNE, 1999 p. 175) necessária para a compreensão e entendimento de um caso particular, mas que pode representar outros casos análogos.

A nossa pesquisa utiliza alguns instrumentos da pesquisa etnográfica e traz alguns aspectos da história de vida dos sujeitos. Espera-se que a observação simples dos sujeitos pesquisados no ambiente da sala de aula juntamente com os outros instrumentos de coleta de registros descritos no item 3.4 forneçam subsídios para uma triangulação desses dados na tentativa de se compreender as ações dos participantes no processo de ensino e aprendizagem que supostamente ocorre dentro do contexto onde a pesquisa foi realizada (ERICKSON, 1986 citado por MOITA LOPES, 1996).

3.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual localizada na região central da cidade de Goiânia, capital do estado de Goiás, numa turma de 3º ano do Ensino Médio com 20 alunos ouvintes e quatro alunos surdos.

Embora seja um número pequeno de alunos surdos, ele é bastante significativo, uma vez que representa quinze por cento da população deste grupo. Segundo a Secretaria de Estado da Educação, através da Superintendência de Ensino Especial – SRE Metropolitana, 22 alunos surdos cursaram o 3º ano do Ensino Médio na rede pública nessa cidade no ano de 2004.

A escolha de uma escola pública para o desenvolvimento desta pesquisa se deve ao fato da maioria dos surdos (devido à política da inclusão) estarem matriculados nela. O 3º ano foi escolhido por que neste nível supõe-se que o aluno teve um contato de no mínimo sete anos com a língua inglesa e, portanto, deve ter uma certa familiaridade com alguns de seus elementos.

A escola possui três pavilhões formando um “U” com um pátio no meio, mas não há nada nela que possa caracterizar a presença de alunos surdos, por exemplo, sinalizadores. Há um telefone público comum instalado em frente à sala dos professores. Nesta mesma parede há um painel de notas (avisos, mensagens) de aproximadamente 2,5 metros de altura por 2,0 de comprimento. Das quatro mensagens afixadas no painel, duas anunciavam eventos que tinham ocorrido no mês anterior, uma falava sobre uma campanha do Ministério da Saúde e a outra sobre um artigo de um programa de televisão que saiu do ar há mais de três meses. Ao lado deste painel há uma placa de metal com o nome da escola. Algumas paredes contêm pichações, mas a área da escola e o pátio são mantidos limpos. Um porteiro cuida do portão e controla a entrada e saída dos alunos fora do horário normal. É freqüente a presença de uma viatura policial na entrada da escola .

Embora seja uma escola inclusiva e, por conseguinte, apta para receber alunos com diferentes características: cegos, surdos, cadeirantes, alunos com problemas mentais e de comportamento, foi constatado que a escola não passou por nenhuma alteração em sua estrutura física. Os três pavilhões que a compõem são cercados por, no mínimo, dois degraus e não há rampas de acesso. Também não há TDD⁹⁵ (Telecommunication Device for the Deaf), telefonia para surdos.

No caso específico de alunos surdos, esta escola conta com a ajuda de intérpretes. Porém, nem o corpo docente, nem os funcionários, incluindo a diretora, vice-diretora e secretárias, receberam qualquer formação ou instrução sobre como receber e tratar o aluno surdo. Não sabem LIBRAS e toda comunicação é mediada pelo intérprete, quando este se encontra presente.

A coleta de dados ocorreu entre os meses de junho e outubro de 2004. Neste período foram programados nove momentos, reservados para aplicação dos questionários, coleta de dados, observação e gravação de aulas de inglês, segundo consta no horário oficial

⁹⁵ TDD: sigla em inglês para Telecommunication Device for the Deaf. No Brasil, significa telefonia para surdos. É um aparelho acoplado ao telefone (qualquer telefone) onde a pessoa digita o que quer dizer e lê o que a outra pessoa digitou. Para isso, ambos usuários precisam ter este aparelho. Uma operadora (Brasil Telecom) disponibiliza um atendimento aos usuários surdos que possuem o TDD e que desejam falar com alguém que não o tem. Através de um operador que intermedia a conversação, o surdo “tecla” (termo que os operadores também utilizam para introduzir a fala do surdo) a mensagem que é lida na íntegra pelo operador para o usuário ouvinte. Este, por sua vez, tem a sua resposta digitada pelo operador e transmitida para o surdo, que a lê em seu aparelho.

da escola, e, depois, mais um momento destinado às entrevistas, que ocorreram em dias diferentes.

O primeiro momento foi utilizado para aplicação do questionário. No segundo momento, foi realizada a primeira gravação de aula; o terceiro momento, foi cedido à professora de espanhol; o quarto, para aplicação de uma prova abrangendo todas as matérias (um simulado); no quinto momento foi realizada a segunda gravação de aula; o sexto momento não teve gravação porque havia poucos alunos e a professora não deu aula. Ela justificou esse fato dizendo que os alunos só retornariam no próximo semestre uma vez que já haviam feito o simulado. Assim houve uma pausa no mês de julho e retomamos às atividades em agosto. O sétimo momento também não foi gravado por que naquele dia houve uma mudança no horário das aulas. Duas professoras haviam deixado a escola o que fez com que a coordenadora reorganizasse os horários das aulas daquele dia conforme os professores que se encontravam na escola. Quando chegamos na escola, a aula de inglês já havia acontecido. O oitavo momento foi a gravação da 3ª aula; no nono momento foi realizada a observação da quarta aula que foi observada sem gravação em vídeo em decorrência de um problema com a câmera ocorrido no momento da gravação. O décimo momento foi destinado às entrevistas que aconteceram nas datas citadas abaixo.

(1º - 07/06 - segunda – questionário

(feriado dia 10/06, quinta-feira e sexta-feira não teve aula)

2º - 14/06 – segunda - **1ª aula**

3º - 17/06 – quinta - aula de espanhol no horário da aula de inglês

4º - 18/06 – sexta - simulado

5º - 21/06 – segunda - **2ª aula**

6º - 24/06 – quinta - dispensados

julho – férias

dia 05/08 – quinta - estivemos na escola e a professora nos perguntou se não poderíamos recomençar a observação na segunda-feira , mas não justificou o porquê. Dissemos que não haveria problema.

7º - 09/08 – segunda - houve aula, mas não houve observação devido à mudança de horário.

8º - 20/08 – sexta - **3ª aula**

9º - 23/08 – segunda - 4ª aula observação sem gravação

10º - 26/08 – quinta – início das entrevistas. A primeira foi com a professora.

27/08 – sexta entrevista com os alunos

17/09 – sexta – entrevista com a intérprete

21/09 – terça – entrevista com a mãe de G

28/09 – terça – entrevista com a mãe de L

05/10 – terça – entrevista com a mãe de D

15/10 – sexta - entrevista com a mãe de R

Quadro 1: Quadro da coleta de registros

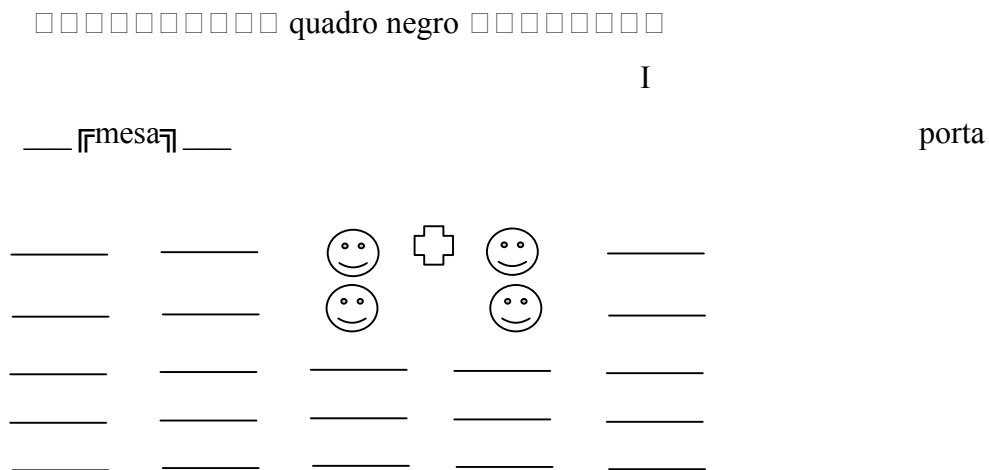
Momentos destinados à coleta de dados	Data da coleta	Descrição dos momentos
1º Momento	07/06/04	Aplicação do questionário
2º Momento	14/06/04	Gravação da 1ª aula
3º Momento	17/06/04	Aula de espanhol no horário de aula de inglês
4º Momento	18/06/04	Realização de um simulado
5º Momento	21/06/04	Gravação da 2ª aula
6º Momento	24/06/04	Os alunos foram dispensados da aula porque estavam em número reduzido.
	05/08/04	A pesquisadora esteve na escola mas só recomeçou as gravações na semana seguinte, a pedido da professora.
7º Momento	09/08/04	A aula aconteceu num horário diferente do estabelecido e a pesquisadora não fez a observação.
8º Momento	20/08/04	Gravação da 3ª aula
9º Momento	23/08/04	Observação da 4ª aula (sem gravação)
10º Momento	26/08/04	Início das entrevistas. Entrevista com a professora.
	27/08/04	Entrevista com os alunos
	17/09/04	Entrevista com a intérprete
	21/09/04	Entrevista com a mãe de G
	28/09/04	Entrevista com a mãe de L
	05/10/04	Entrevista com a mãe de D
	15/10/04	Entrevista com a mãe de R

A sala de aula se apresenta na forma tradicional, com as carteiras dispostas em filas e os alunos todos voltados para a professora que ocupa preferencialmente o espaço

frontal entre os alunos e o quadro negro. Dois alunos surdos sentam na frente e os outros dois sentam atrás destes.

O quadro a seguir mostra de forma simplificada a disposição dos alunos surdos na sala de aula.

Quadro 2: Quadro da posição dos alunos surdos na sala de aula.



Os traços (____) representam os locais que os alunos ouvintes ocupam segundo a vontade deles. O símbolo ☺ representa os locais onde os alunos surdos se sentam. Eles revesam tais lugares entre si. O símbolo I representa o local ocupado preferencialmente pela intérprete. Quando se encontra nessa posição, fica sentada. Nessa posição, ela assiste aos alunos que sentam nas duas carteiras da frente. Fica de pé ao lado dos outros dois alunos quando fala com eles individualmente.

Durante as aulas observadas não foi utilizado nenhum recurso tecnológico ou audiovisual, revistas, livros ou outro material impresso em língua inglesa. Em uma aula os alunos manusearam revistas (em português) que eles trouxeram de casa à procura de figuras ligadas ao esporte para um trabalho que a professora havia marcado e que deveria ser entregue na aula seguinte.

A aula de inglês parece não ser vista como relevante no processo de aprendizagem dos alunos. Embora tenha uma carga horária ampliada (3 aulas de 45 minutos, num total de 2

horas e quinze minutos por semana), este tempo não corresponde ao tempo realmente destinado a atividades com a língua inglesa.

3.3 Sujeitos-participantes

O único critério levado em consideração para a escolha dos sujeitos foi que nenhum deles conhecesse a pesquisadora. Seguindo tal critério, foram escolhidos como sujeitos de pesquisa quatro alunos surdos, a professora e a intérprete que acompanha esta turma⁹⁶.

No momento da escolha dos sujeitos, não foi levado em consideração o grau de perda auditiva apresentado por eles, por que esse aspecto não constitui objeto de estudo da Língua Aplicada, mas sim as questões relacionadas à aquisição e aprendizagem de línguas e os problemas de comunicação que a falta de uma língua pode ocasionar. Segundo BOTELHO (2005, p.15) *“um surdo que tem uma perda auditiva leve pode ter as mesmas ou mais intensas dificuldades que um surdo profundo”*.

Após a descrição dos sujeitos e os critérios utilizados para a sua escolha, descreveremos no próximo tópico os instrumentos e os procedimentos de coleta de registros.

3.4 Instrumentos de pesquisa

Os dados coletados para este trabalho foram obtidos através de questionários, observação, gravação em vídeo e áudio, anotações, entrevistas e análise do histórico escolar dos alunos. Cada um desses instrumentos serão descritos a seguir.

⁹⁶ Segundo a Secretaria de Estado da Educação, através da Superintendência de Ensino Especial – SRE Metropolitana, até a 4^o série é designado um intérprete para cada turno nas escolas. Este intérprete, então, deve atender todas as classes que possuem alunos surdos, sendo requisitado pelas professoras quando estas acharem necessário. Somente a partir da 5^a série é que há um intérprete para cada turma.

3.4.1 Questionários

Foram elaborados dois questionários com o objetivo de fornecer à pesquisadora pistas sobre o posicionamento de ambos (professora e alunos surdos) com relação à leitura em língua inglesa, à experiência com a escola inclusiva e por último com a LIBRAS.

Em alguns momentos os alunos perguntaram à intérprete o significado de algumas palavras que não entendiam. Ela interpretou as perguntas e ajudou nas respostas, digitando⁹⁷ as palavras em português para os sinais referentes às respostas (por exemplo: profissão da mãe: costureira (sinal = mulher+costura).Em um certo momento a intérprete me pediu para ter paciência, dizendo: *“eles demoram muito, tem que ter paciência”*, e para justificar esse fato, diz, o que, na sua opinião, era a causa da demora: *“Eles não sabem as palavras”*.

Durante o tempo em que respondiam o questionário, os quatro alunos surdos fizeram perguntas e comentários sobre as próprias respostas e também sobre as respostas dos outros.

3.4.2 Gravação em áudio e vídeo

Segundo LAKATOS e MARCONI (2001), a observação, sendo elemento básico de investigação científica, auxilia o pesquisador na identificação e obtenção de dados sobre os objetivos que orientam o comportamento dos pesquisados sem que estes tenham consciência disto e também exige dele uma proximidade maior com a realidade.

Nós podemos olhar as pessoas fazerem e dizerem coisas e também podemos perguntar às pessoas sobre suas próprias ações e o comportamento dos outros. É possível

⁹⁷ Em língua de sinais, digitar significa dactilografar, isto é, soletrar uma palavra segundo a língua a que pertence esta palavra utilizando o alfabeto digital. Segundo QUADROS (2004, p. 88), a “soletração manual não é uma representação direta do português, é uma representação manual da ortografia do português, envolvendo uma seqüência de configurações de mão que tem correspondência com a seqüência de letras escritas do português”. O alfabeto soletrado manualmente é um conjunto de configurações de mão que representam o alfabeto português, seguindo a proposta de Padden (1998). (QUADROS, 2004).

obter informações através de experiências pessoais ou perguntando a alguém sobre o que aconteceu. Entretanto, a observação como procedimento científico deve ser sistematicamente planejada, deve servir a um objetivo formulado de pesquisa e deve ser submetida à verificação e aos controles de validade e precisão (SELLTIZ et al., 1967 apud GIL (1999, p. 100).

Segundo ANDER-EGG (1978, p. 96) citado por LAKATOS e MARCONI (2001), as várias modalidades de observação variam de acordo com as circunstâncias. De acordo com os tipos apresentados pelo autor, definimos a modalidade de observação desta pesquisa como estruturada, segundo os meios utilizados; não participante, segundo a participação do observador; individual, segundo o número de observações e por último efetuada na vida real, segundo o lugar onde se realiza.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de junho e outubro de 2004. Neste período foram escolhidos aleatoriamente para observação e gravação das aulas 9 momentos reservados à aula de inglês, segundo consta no horário oficial da escola. Porém neste período, nem todos os horários foram destinados às aulas de inglês conforme previsto no horário. Assim, dos nove momentos escolhidos, somente em quatro efetivamente ocorreram aulas. Elas foram gravadas em áudio e vídeo com o objetivo de auxiliar a pesquisadora no registro das aulas principalmente por que não há como observar a fala da intérprete e dos alunos surdos em LIBRAS e escrever ao mesmo tempo (como ocorre numa transcrição oral) uma vez que a visão é requisitada em ambas as ações. O outro objetivo era registrar o compasso entre a professora, a intérprete e os alunos surdos.

Em separado, a parte de áudio das aulas foi transcrita e a parte de vídeo foi descrita e enumerada em atos. Em seguida, cada aula foi estruturada novamente obedecendo a seqüência dos atos, e as falas foram inseridas novamente no seu contexto. Dentre os 142 atos descritos, 36 foram fotografados e serão analisados.

As fotografias foram tiradas por uma câmera digital, da imagem do vídeo das gravações de cada aula. Em seguida, as fotos foram transferidas para um computador e impressas em uma impressora comum. A entrevista com os alunos também foi gravada em vídeo.

3.4.3 A entrevista

As entrevistas foram semi-estruturadas. Além das questões que deveriam ser abordadas com todos os entrevistados, havia também a possibilidade para esclarecimentos e perguntas espontâneas, caso fosse necessário (NUNAN, 1992).

A primeira entrevista foi feita com a professora a fim de se verificar o que pensava sobre o seu trabalho junto aos alunos surdos. A entrevista com os alunos teve como objetivo esclarecer algumas respostas dadas no questionário, pois houve semelhança em algumas respostas entre os alunos. Esta entrevista, também gravada em vídeo, foi feita com o auxílio de uma intérprete que tem mais de 15 anos de atuação junto aos surdos da comunidade de Goiânia.

Em seguida foi feita uma entrevista com a intérprete que acompanha as aulas de inglês na turma pesquisada para saber sobre a sua formação lingüística. As mães dos alunos foram entrevistadas por último com o objetivo de saber o que aconteceu nos primeiros dez anos de vida de cada aluno, pois ao analisar o histórico escolar descobriu-se que tinham começado na escola por volta dos dez anos de idade sendo que todos eles, na entrevista, disseram que tinham começado a estudar muito mais cedo, aos três ou quatro anos.

As entrevistas com as mães foram agendadas por telefone e todas concordaram em nos receber em suas casas. As mães de D e G demonstraram grande interesse em “ajudar” na pesquisa. A mãe de L se mostrou cautelosa ao telefone, mas logo no início da entrevista se mostrou atenciosa e posteriormente se justificou dizendo que tem “muita gente que não tá nem aí pro surdo”. A mãe de R foi gentil. As demais entrevistas foram feitas na escola.

3.4.4 Anotações da pesquisadora

As anotações durante as aulas foram feitas simultaneamente à gravação em vídeo, uma vez que outra pessoa se responsabilizou pelo manuseio da câmera filmadora. O objetivo das anotações era fazer o registro do roteiro das atividades desenvolvidas nas aulas e também das idéias e questionamentos que passaram por nossas mentes durante as mesmas. Era importante não confiarmos somente na memória quando fôssemos fazer a análise dos dados.

3.4.5 Histórico escolar dos sujeitos-participantes

Na escola, com a permissão da diretora, foi realizada junto à secretaria, uma análise do histórico escolar dos sujeitos de pesquisa para se conhecer melhor a trajetória educacional de cada um deles. Não foi possível fazer a cópia dos históricos por que a máquina copiadora estava estragada e os documentos não podiam ser retirados da secretaria. Fizemos, então, algumas anotações conforme o objetivo dessa análise, que era determinar o início da vida escolar deste aluno surdo, em quais instituições e escolas ele estudou, o tempo de permanência em cada uma delas, quando teve o primeiro contato com a língua inglesa no contexto escolar e, por último, saber quando a inclusão escolar começou a fazer parte desta trajetória.

A necessidade desta leitura surgiu após a aplicação do questionário e da entrevista, quando constatamos que todos eles tinham idade entre 21 e 24 anos e, com exceção de ‘G’⁹⁸, disseram nunca terem sido reprovados e que começaram a freqüentar a escola antes dos quatro anos de idade. Precisamos checar tais informações uma vez que onze anos é o tempo médio gasto para a conclusão da Educação Básica. Sendo assim, teriam concluído o 3º ano do Ensino Médio com idade aproximada de dezesseis ou dezessete anos.

3.4.6 Procedimentos

“Se a pesquisa envolve pesquisadores e pesquisados – ou pesquisadores e participantes -, é importante que a ética conduza as ações de pesquisa, de modo que a investigação não traga prejuízo para nenhuma das partes envolvidas”. (Menezes (2005, p.44)). Seguindo esse raciocínio, alguns aspectos como a privacidade e preservação da identidade dos pesquisados foram levados em consideração. Também procurou-se ao máximo não alterar a rotina da sala de aula pesquisada. Nenhum dado foi coletado sem autorização prévia, concedida verbalmente.

A coleta de dados seguiu 13 passos. Não foi informado aos participantes que eu sabia LIBRAS, uma vez que acreditamos que tal fato favoreceria a manutenção da naturalidade do contexto pesquisado. Aparentemente os alunos ouvintes não se preocuparam

com a pesquisadora porque sabiam que não eram os principais sujeitos da pesquisa. Os alunos surdos não viam a câmera filmadora, a menos que olhassem para trás porque estavam sendo filmados do fundo da sala de aula, o que minimizou o desconforto de serem filmados. Os sujeitos de pesquisa se mostraram curiosos e no final da primeira gravação pediram para ver a filmagem. Foi mostrado a eles parte do que havia sido filmado e como todos estavam de costas, aparentemente fazendo nada, demonstraram desapontamento e falaram /que não acontecia nada/⁹⁹. Após esse dia, somente uma aluna surda perguntou sobre a pesquisadora em um outro momento. A intérprete, de frente para a câmera, parecia não se importar com o fato de ser filmada e sentia-se “protegida” pela língua de sinais. Por fim, a professora demonstrou naturalidade diante da presença da pesquisadora, embora alguns pesquisadores acreditem que “*a presença do pesquisador pode provocar alterações no comportamento dos observados*” (GIL, 1999, p.111)

A seguir descreveremos os 13 passos da coleta dos dados:

1º passo: Pedir autorização à diretora da escola para realizar a pesquisa.

2º passo: Pedir autorização à coordenadora do turno da manhã para visitar as aulas.

3º passo: Pedir autorização à professora de língua inglesa para pesquisar a sala de aula dela.

4º passo: Permissão dos alunos surdos. Não foi pedida a permissão aos pais destes alunos porque todos são maiores de dezoito anos.

5º passo: Aplicação do questionário. Todos os questionários foram respondidos e entregues antes do início da observação das aulas. (O 5º passo corresponde ao 1º momento da coleta de dados. Vide quadro página TAL)

6º passo: Observação, gravação e anotações da pesquisadora sobre as aulas.

Uma pessoa ficou responsável pela filmagem, assim fizemos as anotações sem nos preocuparmos com o manuseio da câmera filmadora. Os procedimentos de filmagem,

⁹⁸ ‘G’: um dos quatro sujeitos de pesquisa descrito no capítulo IV.

⁹⁹ Tradução livre da pesquisadora para o sinal /NADA/+ mostrar desapontamento/decepção com o rosto .

gravação e anotações foram feitas do fundo da sala. A filmagem foi feita utilizando uma única câmera, mas de tal forma que a professora pudesse ser filmada em qualquer ângulo da sala de aula, e principalmente focando o grupo dos alunos surdos e a intérprete. A intérprete aparece de frente e os alunos aparecem de costas. O fato de não estarem vendo a câmera (a menos que olhassem para trás) os deixou mais confortáveis. (Somente uma aluna pareceu atenta às gravações já que de vez em quando fazia alguns comentários sobre a pesquisadora com a intérprete). (O 6º passo corresponde aos momentos 2º, 5º, 8º e 9º da coleta de dados).

7º passo: Transcrições das aulas. A transcrição das aulas foi feita sem nenhuma correção nas falas, mantendo as características do discurso oral.

8º passo: Entrevista com a professora.

(O 8º passo corresponde ao 10º momento da coleta de dados).

9º passo: Entrevista com os alunos. Todos os alunos foram entrevistados no mesmo dia. Uma outra intérprete auxiliou na entrevista mediando a pesquisadora e os alunos. (O 9º passo corresponde ao 10º momento da coleta de dados).

10º passo: leitura e análise do histórico escolar.

11º passo: Entrevista com a intérprete.

(O 11º passo corresponde ao 10º momento da coleta de dados).

12º passo: Entrevista com as mães dos sujeitos de pesquisa. Cada uma foi entrevistada em sua respectiva casa e em dias distintos. (O 12º passo corresponde ao 10º momento da coleta de dados).

13º passo: Transcrição das entrevistas. A transcrição das entrevistas foi feita sem nenhuma correção nas falas, mantendo as características do discurso oral.

No próximo capítulo apresentaremos a análise dos dados feitos de acordo com a metodologia aqui explicitada.

CAPÍTULO IV

A REALIDADE DO SURDO QUE APRENDE UMA LE (INGLÊS) NA ESCOLA INCLUSIVA

4.1 Introdução

Este capítulo apresenta a análise dos dados refletindo sobre a real possibilidade de se trabalhar uma língua estrangeira com alunos surdos e ouvintes em contexto inclusivo em que cada um usa uma língua de modalidade distinta e tem necessidades e expectativas diferentes. Espera-se que tanto os alunos surdos quanto os ouvintes sejam capazes de ler em inglês.

A descrição dos alunos surdos foi feita a partir de alguns dados do questionário, da entrevista realizada com os próprios alunos e em conversa com as respectivas mães. A descrição da professora foi feita baseada no questionário e posterior entrevista, e por último, a da intérprete, baseada somente na entrevista. Por motivo ético, os nomes dos sujeitos foram substituídos por letras para proteger a sua identidade. Por fim, a análise das aulas foi feita a partir da gravação e anotações.

A seguir apresentaremos o perfil dos sujeitos-participantes.

4.2 A professora

Nome: A.L.O.

Sexo: feminino

Formação acadêmica: Formada em Letras com Pós-Graduação em Planejamento Educacional.

Experiência profissional: Há 15 anos que trabalha como professora de Língua Inglesa na escola pública e, há quatro, com salas inclusivas. Entretanto, a professora não recebeu nenhuma instrução específica sobre como trabalhar com alunos surdos e afirmou que não existe curso específico para esse fim para os professores. Essa afirmação corrobora o fato de

que mesmo sendo previsto por lei¹⁰⁰, muitas dessas determinações não são cumpridas. A professora também declarou não ter lido as orientações dos PCNs.

A LIBRAS: A professora diz que não sabe LIBRAS. Ao ser perguntada se conhecia os sinais dos seus alunos, confundiu ‘sinal do surdo’¹⁰¹ com sinais da língua e afirma que conhece alguns sinais porque tem tido muitos alunos surdos e que sempre os observa.

Os alunos surdos: Ela considera os alunos surdos um grupo unido. Acrescenta que são muito esforçados e dedicados (“*eles lutam muito pra aprender, eles querem aprender, eles vêm pra escola com vontade*”¹⁰²) e responsáveis (“*é muito difícil eles faltarem, não só dessa turma, mas como de outra turma qualquer, eles não faltam, e quando precisam faltar, mandam recado, telefonam*”¹⁰³, *sabe, não é assim, faltam por faltar não*”).

A professora minimiza a surdez e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos (“*essa deficiência deles não é tão sério não, no aprendizado*”) e argumenta que ela não impede sua comunicação com eles. Justifica-se dizendo que muitas vezes ela não precisa da ajuda da intérprete para entender o que eles querem saber, e vice-versa. Também afirma que os alunos surdos perguntam diretamente para ela sem a interferência da intérprete. No entanto, foi observado que a forma de comunicação entre a professora e os alunos surdos era baseada em acenos, movimentos da cabeça (afirmativa e negativamente) e o apontar, ora para o quadro, ora para o caderno ou o livro, que contêm as respostas. Esse acobertamento das dificuldades existentes em decorrência da surdez dos alunos através do enaltecimento das qualidades deles, é o que BOTELHO (2002) chama de manifestação do ‘preconceito de amor’, ou seja, há um esforço para ampliar e enaltecer as qualidades do aluno surdo como forma de fazer parecer menor as suas dificuldades. Isto é feito “às custas de colocar o foco em um aspecto não essencial, embora relativamente importante” (p.36-37). Ser responsável, não faltar às aulas e ter vontade de aprender são

¹⁰⁰ A Resolução CNE/CEB¹⁰⁰ nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no artigo 8º, inciso I, determina que: “as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns, professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (MEC-SEESP, 2004 p.15).

¹⁰¹ Na comunidade surda, cada pessoa, além do seu nome, também tem um sinal que a nomeia. Geralmente os outros surdos se baseiam numa característica da pessoa, percebida por eles, para criarem esse sinal. Assim, ao ser apresentada a outro surdo, uma pessoa sempre dirá (digitará) o seu nome e em seguida, fará o seu sinal.

¹⁰² As falas dos ouvintes foram transcritas na íntegra e estão entre “aspas”.

fatores muito importantes no processo de aprendizagem, porém não substituem nem diminuem a importância da comunicação e interação que só acontecem através do uso efetivo da língua.

A professora também acredita na ausência de problemas no processo de ensino e aprendizagem de LE dos alunos surdos, e considera o desempenho deles semelhante ao desempenho dos alunos ouvintes (“*quando eu vou olhar a tradução eu vejo que, tá perto né, dos ouvintes, eles conseguem fazer*” e “*eu achei no começo que seria difícil né, que eles iam render pouco, mas depois eu vi que não, que eles tendem ao mesmo efeito que os outros*¹⁰⁴”). A professora demonstra não questionar o desempenho dos alunos ouvintes.

A leitura: A professora caracteriza a leitura como algo importante e necessário para os surdos não só dentro da escola, mas também útil para a vida diária deles. Nas quatro aulas observadas, ela demonstrou agir de acordo com esse pensamento, com os dois textos que foram trabalhados durante esse período. Entretanto, a sua prática se mostrou extremamente marcada pela visão tradicionalista de leitura, que busca, na tradução das palavras e nos aspectos gramaticais, a garantia do significado do texto (CORACINI, 1997). Para a professora, ler é traduzir (“*...porque a gente faz muita interpretação de texto, certo? Eu passo um texto, ele*¹⁰⁵ *vai procurar a tradução desse texto, e faz tradução certinha*”). Assume que a compreensão do texto está na compreensão das palavras (“*...mas eles já sabem o assunto porque já fizeram tradução desse texto*”) e deixa transparecer que o uso do dicionário é essencial e também representa a garantia para uma boa interpretação (“*... com o dicionário eles podem procurar quando a gente vai fazer interpretação de texto, eles sabem procurar direitinho, né*”). No entanto, a professora parece não se lembrar (ou não tem conhecimento) de que ‘traduzir textos’, nessa sala de aula, não significa a mesma coisa para os dois tipos de alunado que a compõe. Para os alunos ouvintes, traduzir para o português significa traduzir para a sua língua materna. O mesmo não ocorre com os alunos surdos, que ao ter o texto em inglês traduzido para o português, não tem esse texto traduzido, mas transladado, ou seja, passado de uma língua estrangeira para outra língua estrangeira, e não para a sua língua materna, a LIBRAS. Dessa forma, a tradução de textos, para os alunos surdos, depende da intérprete, a quem a professora também transfere a responsabilidade da tradução (“*Eu leio em voz alta, e a intérprete*

¹⁰³ É comum um surdo pedir a um ouvinte que sabe LIBRAS para ajudá-lo, como interlocutor-intérprete, em uma conversa telefônica.

¹⁰⁴ Os ‘outros’ a que a professora se refere são os alunos ouvintes.

¹⁰⁵ ‘Ele’ é o aluno surdo.

vai passando pra eles”). Assim, a professora parece ver a leitura de uma forma simplista: traduzir o texto é compreendê-lo: Para os alunos ouvintes, a compreensão depende do uso correto do dicionário, e para os alunos surdos, além do dicionário, a compreensão depende também da intérprete.

A inclusão: A professora declara que a inclusão é muito importante para os alunos surdos e acredita que eles se sentem motivados pelo fato de estudarem com ouvintes (“*Isso é muito importante pra eles, eu acho que isso é um empurrão maior pra frente*”). Ao fazer tal afirmação, a professora deixa transparecer uma visão unilateral e generalizada da inclusão. Unilateral porque acredita beneficiar somente aos surdos e generalizada, uma vez que a maioria da população também pensa assim. Também afirma que a turma (se referindo ao alunos ouvintes) se interessa pelos colegas surdos e considera que há ‘entrosamento’ entre eles, ressaltando que muitos alunos ouvintes conversam com os surdos, embora não tenham feito nenhum curso de LIBRAS. De fato, não percebemos nenhum tipo de preconceito ou tratamento diferenciado explícito por parte dos colegas. Os alunos surdos habitam o mesmo espaço físico de forma amigável e têm este espaço respeitado pelos alunos ouvintes. Em todas as aulas, nenhum aluno ouvinte ocupou as cadeiras ocupadas preferencialmente pelos surdos e, quando a professora atendia algum deles, os alunos ouvintes esperavam sua vez para serem também atendidos. Infelizmente, não registramos momentos de interação entre os alunos ouvintes e surdos que confirmem o ‘entrosamento’ descrito pela professora. Somente uma aluna ouvinte mantém, com um dos sujeitos surdos, certa relação de coleguismo. Desse modo, constatamos que o que acontece ao longo das aulas é o estabelecimento de dois contextos distintos, um de ouvintes e outro de surdos. A única pessoa que efetivamente participa nos dois é a intérprete.

A seguir descreveremos o perfil dos sujeitos-participantes, a história de vida e a experiência de cada um deles com a LIBRAS. Apresentaremos também a sua trajetória escolar.

4.3 Os alunos surdos

“De tudo que distingue os humanos em categorias, eu tinha consciência de pertencer a numerosos grupos: dos brancos, dos falantes de língua francesa, dos ocidentais, dos adultos, das mulheres, dos amantes de chocolate. Porém, jamais, me haviam dito que eu pertencia à classe dos que ouvem”.

DE BEYL (1993, p.117) apud GÓES (1999, p. 73), mãe de uma criança surda, ao comentar seu desconcerto frente à constatação da surdez da filha.

Os alunos surdos sujeitos dessa pesquisa não têm outros comprometimentos aparentes além da surdez. Todos são filhos de pais ouvintes e têm irmãos ouvintes (o que corrobora a afirmação de BEHARES (1996) de que 95% das famílias que têm filhos surdos são de pais ouvintes). Somente um dos sujeitos (G) relatou ter um outro caso conhecido de surdez na família. Mesmo sendo diferentes nos aspectos sociais e econômicos, as famílias dos sujeitos dessa pesquisa vivenciaram as mesmas fases, descritas por STELLING (2001) como: (a) a descoberta da surdez, (b) a repercussão e (c) a adaptação e os sentimentos pertencentes à cada uma dessas fases. Sentimentos de confusão, decepção, frustração, negação, culpa e depressão são muito comuns na fase da descoberta. Na fase da repercussão, surgem sentimentos de insegurança, medo do desconhecido, reavaliação e formação de crenças e opiniões sobre a realidade da surdez. É a fase das dúvidas e questionamentos, mas é também o início das buscas e das mudanças. Por fim, na fase da adaptação, não há mais dúvidas. A família vai desenvolver, cada membro a seu modo, uma forma de interagir com o surdo. Uns serão mais próximos e outros menos, como em qualquer família, ouvinte ou não.

De acordo com o histórico escolar, nenhum deles participou na educação infantil ou pré-escola, talvez por terem entrado na escola com idade superior à idade limite para o ingresso nela. Todos, porém, passaram por instituições de assistência ao deficiente e/ou ao surdo, onde foram submetidos a tratamentos de reabilitação da fala. Três sujeitos tiveram uma trajetória semelhante, começando por uma escola especial para surdos e posteriormente transferindo-se para a escola inclusiva.

Dos quatro sujeitos pesquisados, três consideram como seu melhor amigo um surdo, também vão a lugares freqüentados por outros surdos, como igrejas e a associação dos surdos. Esses três sujeitos aprenderam LIBRAS de forma natural, através da convivência com

outros surdos já usuários dessa língua, embora o ambiente onde essas interações ocorreram foi a instituição e/ou a escola que eles freqüentaram.

Todos eles elegeram a televisão como atividade de lazer preferida e também disseram gostar muito de cinema.

4.3.1. ALUNO (D¹⁰⁶)

Nome: D.M.J.

Sexo: masculino

Data Nascimento: 11/09/1984

A família: Pais casados. A mãe é odontóloga e o pai, que é fazendeiro, cursou até o 3º do ensino Médio (antigo segundo grau). Tem só um irmão, mais velho. É o único surdo na família.

O sentimento da descoberta: *“Primeiro você não quer descobrir que ele é surdo né ... eu quase morri porque eu pensava assim, que ele era um pouquinho só surdo e (ele) tinha surdez profunda. Ele não escutava nada, até o limite que foi testado na época. Foi então que deu um choque, né. E, realmente, a gente não quer saber não, com quatro meses foi que eu tive coragem de falar: tá.”*

(depoimento da mãe de ‘D’ em entrevista)

Sua história: ‘D’ nasceu surdo. A mãe suspeitou logo, porque já tinha cuidado de outros bebês (*“das irmãs mais novas, e do primeiro filho”*), mas só teve coragem de assumir que ‘D’ poderia ter algum problema auditivo quando ele tinha quatro meses de idade. Ela falou com o pai de ‘D’, que também suspeitava da surdez. Ambos foram procurar ajuda dos médicos, e fizeram o BERA¹⁰⁷ onde foi constatada a surdez.

¹⁰⁶ Foram atribuídas letras substituindo os nomes dos alunos surdos por motivo ético e para preservar a sua identidade.

¹⁰⁷ Exame de Audiometria de Tronco Cerebral, também conhecido como BERA, consiste em analisar anormalidades na função auditiva, propiciando informações sobre o nível mínimo de respostas que o nervo tem condições de captar em determinadas freqüências. (Série Audiologia. Edição Revisada. Rio de Janeiro. INES,2003. p38)

A escola: O aluno ‘D’ passou por vários tratamentos com profissionais fonoaudiólogos oralistas. Aos nove anos de idade foi matriculado na 1ª série numa escola particular ‘X’, cursando lá até a 2ª série. Foi transferido para a escola ‘Y’ e repetiu a 2ª série, por sugestão da mãe que disse que ele não tinha condições de cursar a 3ª série, embora não tivesse sido reprovado. Na escola ‘Z’ cursou a 3ª e a 4ª séries. Posteriormente entrou na escola ‘V’ onde cursou a 5ª série. Na escola ‘W’, cursou a 6ª série. Todas as escolas acima citadas são escolas particulares e ‘D’ era o único aluno surdo. No ano de 2000, foi transferido para a escola pública inclusiva ‘A’ e lá cursou a 7ª e a 8ª séries. Havia mais surdos na sala, mas, um tempo depois, mudou de escola novamente por esta última não oferecer o Ensino Médio durante o dia. Assim, foi para a escola pública inclusiva ‘B’ em que cursou o 1º e o 2º ano. No 3º ano, foi matriculado novamente em uma escola particular ‘C’, de ouvintes. Ficou nela um mês e voltou para escola ‘B’, onde realizamos essa pesquisa.

A seguir apresentaremos um quadro resumo que mostra todo o percurso do aluno pelas diferentes instituições em que estudou. As escolas inclusivas aparecem em negrito.

Quadro 3: Sujeito D

Idade/Ano	Série	Escola
09/1993	1ª	X
10/1994	2ª	X
11/1995	2ª	Y
12/1996	3ª	Z
13/1997	4ª	Z
14/1998	5ª	V
15/1999	6ª	W
16/2000	7ª	A
17/2001	8ª	A
18/2002	1ºano	B
19/2003	2ºano	B
20/2004	3ºano	C
20/2004	3ºano	B

A língua: O aluno foi oralizado. Seus pais foram orientados por fonoaudiólogos e médicos para não usar LIBRAS porque acreditavam que podia atrapalhar o seu processo de oralização. Somente na adolescência, uma fonoaudióloga sugeriu que ‘D’ aprendesse LIBRAS, uma vez que sua fala oralizada tinha sido trabalhada ao máximo. Segundo a mãe, ‘D’ não queria aprender porque tinha vergonha das outras pessoas, mas hoje ela atribui esta vergonha ao fato dela proibí-lo de *“fazer gestos, assim ele achava que aquilo era muito feio”*.

A família tem uma grande influência e, portanto, responsabilidade no desenvolvimento lingüístico do surdo, uma vez que depende dela o contato (ou não) precoce com a LIBRAS. Muitas vezes, grande parte da vida da criança surda é investida no ensino da fala. A interação com outras crianças e o lazer, tão importantes na sua formação social e cognitiva, são colocados em segundo plano. Segundo a mãe de ‘D’, ela sempre insistiu para que ‘D’ usasse a fala oral ao invés da LIBRAS, mas hoje ela não tem certeza se o que fez foi o melhor (*“...porque toda vida ele falava... (mostrava) fazia um gesto, eu falava: fala!. Eu preguei cartaz na casa inteira, preguei figura, essa parte foi feita, com palavra individuais que eu acho que não sei se foi o ideal, mais foi feito”*). Ela sempre procurou especialistas, seguindo as orientações à risca. No entanto, todos eles seguiam a abordagem oralista.

‘D’ começou a aprender LIBRAS em 2000, quando tinha 16 anos de idade. A mãe afirmou várias vezes que o fato de saber essa língua somente o ajudou na escola, em casa não fez diferença porque ninguém da família sabe LIBRAS. Segundo a mãe, a família do lado materno e as suas funcionárias (que trabalham em sua casa e em sua clínica odontológica, localizada em frente à sua residência) não têm dificuldades de se comunicar com ‘D’, como acontece com as pessoas que não convivem diariamente com ele, o avô paterno que mora em outra cidade, por exemplo. Depois, a mãe diz que é *“muito mais difícil conversar com ele do que conversar com um ouvinte”*. A mãe não fez referência à leitura labial, embora ‘D’ tenha dito que enquanto seus pais falam, ele tenta ler seus lábios, e acrescenta que *“é muito difícil, melhor deixar pra lá”*¹⁰⁸.

¹⁰⁸ As falas dos alunos surdos estão entre barras. A transcrição dos sinais é um processo altamente complexo uma vez que elementos como expressão facial, direção do olhar, movimento e intensidade, entre outros, também fazem parte de um sinal e são extremamente difíceis de serem grafados. Por esse motivo e também por não ser o escopo deste trabalho, nós optamos por fazer uma tradução livre das falas dos alunos surdos sujeitos desta pesquisa. Mesmo tendo aprendido LIBRAS há mais de 15 anos e desde então termos atuado em incontáveis situações na qualidade de intérprete, reconhecemos a necessidade de estar em constante contato com surdos e estudar sempre. Assumimos também a responsabilidade exclusiva de qualquer erro ou mal interpretação que possa acontecer numa tarefa desta grandeza. Para um estudo mais detalhado sobre transcrição de sinais,

‘D’ começou a aprender LIBRAS em um curso particular para ouvintes. A mãe relatou que ela e o pai de ‘D’ fizeram o curso de LIBRAS junto com ele como uma maneira de estimulá-lo, porém pararam antes do término do curso, porque ‘D’ apresentou um desenvolvimento muito mais rápido que os dois. *“Tudo que o professor ensinava, ele aprendia”*, nos conta a sua mãe. Ela disse que já esqueceu tudo e que seu marido não chegou a aprender LIBRAS, pois é *“muito difícil de aprender aqueles sinais”*. ‘D’ teve aulas de inglês na escola a partir da 3ª série.

A leitura: Segundo a mãe, ‘D’ não gosta de ler, só de folhear¹⁰⁹ o jornal, o que faz todos os dias, já que possui assinatura de um jornal local. Quando precisa ler alguma coisa para a escola, a mãe faz a leitura oral e resume para ele, ele copia o resumo e ela explica, oralmente, o texto. Diz que em leituras longas ele se perde, e acrescenta que isso não é problema só do “deficiente”. ‘D’ relata que *“| ler é difícil porque o português é difícil |”*. Acrescenta que *“| não gosta de português por causa dos verbos, sujeito, essas coisas |”* e que *“| tem pavor de redação |”*. Por outro lado, diz que *“| gosta de ler na internet |”*.

‘D’ atribui a dificuldade da leitura à dificuldade do processo de aprendizagem da língua portuguesa e parece perceber a leitura como algo isolado e pertencente ao universo escolar. No questionário, ele respondeu que ‘sempre’ lê jornais, revistas semanais, revistas mensais, livros e a Bíblia, mas na entrevista, disse gostar de ler só na internet.

A inclusão:

Segundo a mãe: Ela não se importaria com a separação entre “escola normal” e “escola para surdos” se a qualidade do ensino fosse boa. Acredita que não há escolas de qualidade para atender o surdo. Ela diz que o problema não está no surdo, mas na escola, por que eles aprendem outras coisas fora da escola.

Segundo D: O aluno relata que era muito difícil quando estudava com ouvintes. Ele sentava junto de algum colega e copiava, mas não conversava com ninguém. Ele diz que agora é melhor (*“| É bom porque converso com os surdos e bato papo... e eles me ajudam com LIBRAS |”*).

consultar Quadros & Karnopp (2004) e Ferreira-Brito (1995). Todas as entrevistas foram gravadas em vídeo.

¹⁰⁹ Ela disse que ‘D’ lê as manchetes e, dentre os fatos que chama a atenção, ele lê a matéria, exatamente como faz o leitor ouvinte.

De acordo com SACKS (1989), os surdos têm a necessidade de estar juntos, de aprender uma língua que seja para eles acessível, de ir para escola juntos e de viver na companhia e na comunidade de outros que sejam como eles. Na verdade, esse autor coloca essa necessidade como um direito que deve ser assegurado ao surdo. ‘D’ sempre estudou em escola de ouvintes, mas quando pôde decidir em qual escola estudar, optou por uma escola onde pudesse conviver com outros surdos.

4.3.2. ALUNO (G)

Nome: G.

Sexo: feminino

Data de Nascimento: 22/04/80

A família: Pais casados. A mãe vende biquínis por conta própria e cursou até a 8ª série. O pai compra e vende carros e cursou até a 4ª série. Tem três irmãs, mais velhas. Tem um primo surdo que mora em outra cidade. Sobre essa questão, ‘G’ disse: “| *ele sabe LIBRAS e a gente combina muito* |”.

O sentimento da descoberta: “*Quando ela começou a andar eu falei pro meu esposo: Gardene não ouve. Ele disse: mas por que?... Ele (o médico) só virou pra nós: não tem jeito. Assim! Ai o pai dela entrou no carro, baixou a cabeça e começou a chorar. Ai eu disse: eh rapaz, só foi um (diagnóstico)! Vamos pra frente!...*” (depoimento da mãe de ‘G’ em entrevista)

Sua história: ‘G’ teve icterícia¹¹⁰ ao nascer e ficou na incubadora, sofrendo queimaduras e desidratação devido à alta temperatura. Aproximadamente 40 dias depois apresentou anemia. Quando ‘G’ tinha nove meses, sua mãe desconfiou que ela não ouvia e comentou sobre isso com seu marido. Ele concordou em procurar ajuda médica. O médico pediu para fazer uma bateria de exames e assim foi constatada a surdez.

A escola: Por volta dos quatro anos foi matriculada na instituição ‘P’ para crianças com deficiências múltiplas. G ficou agressiva e não apresentou progressos na aprendizagem. A

¹¹⁰ A hiperbilirrubenemia, algumas vezes chamada de icterícia, é caracterizada por uma quantidade excessiva de bilirrubina no sangue que pode ser neurotóxica, se atingir níveis altos no início. É observada durante a primeira semana de vida em aproximadamente 60% dos bebês a termo, e em 80% dos bebês prematuros. Geralmente as mães relatam que o bebê fica amarelinho e que tomou “banho de luz” no hospital. (Série Audiologia. Edição Revisada. Rio de Janeiro. INES, 2003. p.24)

mãe então a matriculou na escola ‘M’¹¹¹, que atendia somente crianças surdas. Nessa escola, ‘G’ cursou até a 7ª série. Posteriormente, foi matriculada na escola inclusiva ‘A’ em que cursou a 8ª série. Mudou-se para outra escola inclusiva ‘B’ na qual cursou o 1º, o 2º e está cursando o 3º ano.

O quadro a seguir resume os dados aqui apresentados:

Quadro 4: Sujeito G

Idade/Ano	Série	Escola
13/1993	1ª	P
14/1994	1ª	P ¹¹²
15/1995	2ª	M
16/1996	3ª	M
17/1997	4ª	M
18/1998	5ª	M
19/1999	6ª	M
20/2000	7ª	M
21/2001	8ª	A
22/2002	1ºano	B
23/2003	2ºano	B
24/2004	3ºano	B

A língua: Foi oralizada. A aluna ‘G’ aprendeu LIBRAS aos cinco anos quando teve contato com outros alunos surdos na instituição em que foi matriculada. A mãe e uma das irmãs sabe

¹¹¹ A escola ‘M’ é uma escola especial que atendia somente surdos. O ensino de linguagem articulada era obrigatório. Os alunos eram submetidos à estimulação auditiva através de equipamentos e fones de ouvidos e ao treinamento da fala oral. O ensino das disciplinas era subordinado ao ensino da fala oral, seguindo a opção metodológica oralista. O uso da LIBRAS era proibido, embora fosse usada pelos alunos nos corredores e na porta da escola, longe dos olhares vigiantes das professoras, coordenadora e diretora. A partir do ano de 2003, a escola passou a receber também crianças ouvintes, mas o número de surdos ainda é superior. Hoje, mesmo com o reconhecimento da LIBRAS, essa escola possui somente uma professora surda. Os outros professores são ouvintes e as aulas são dadas em português, embora muitos professores saibam alguns sinais do cotidiano escolar. (Essas informações foram colhidas em uma conversa informal com a atual coordenadora, que trabalha na escola há treze anos).

¹¹² Foi reprovada e repetiu esta série, embora não haja nenhum registro de ‘reprovada’ no histórico escolar.

um pouco de LIBRAS. Segundo a mãe, ‘G’ sabe “ *um pouco a leitura labial*”. Ela teve aulas de inglês a partir da 5ª série.

A leitura: Segundo a sua mãe, ‘G’ gosta de ler jornal e faz todos os trabalhos de casa sozinha, lendo os livros da escola (didáticos). Também é aplicada, responsável e não precisa ser lembrada de fazer seus deveres escolares ou de estudar, pois ela toma essa iniciativa sozinha. Usa o dicionário enquanto faz trabalhos de casa e pergunta para sua mãe e irmãs durante essa atividade, quando tem alguma dúvida. No questionário, ‘G’ respondeu que ‘sempre’ lê o jornal, a revista semanal, revistas mensais, revistas em quadrinhos, encartes, panfletos, livros em geral, livros didáticos/escolares e a Bíblia, contradizendo sua mãe.

A inclusão:

Segundo a mãe: Gostou muito. Acredita que a inclusão está fazendo com que eles se sintam “*iguais a todo mundo*”.

Segundo G : “| *É bom estudar com o ouvinte por que ele ajuda e tem intérprete que também ajuda*”|. No entanto em nenhum momento foi presenciado qualquer interação ou ajuda entre ela e um colega ouvinte, e várias vezes não foi atendida pela intérprete quando a solicitou.

4.3.3. ALUNO L

Nome: L. C. F.

Sexo: feminino

Data de Nascimento: 25/03/1982

A família: Pais casados. A mãe é costureira e cursou até a 2ª série. O pai é vendedor de carros e estudou até a 3ª série. Tem duas irmãs mais novas. Não há outro caso de surdez na família.

O sentimento da descoberta: “... *a família todinha desconfiou, mas eu, como mãe, eu não queria aceitar... acho que meu mundo caiu mesmo, sabe. Eu só chorava, no início. Eu fiquei muito deprimida, me achando assim: Errei. Eu fiz uma coisa errada, eu fiz uma pessoa errada. Eu só pensava assim. Nossa! Eu me culpava, todo dia eu me culpava mesmo. Foi muito difícil..... Nós criamos um tipo de rejeição uma à outra... Eu me distanciei dela um tempo.*” (depoimento da mãe de ‘L’ em entrevista)

Sua história: Aos dois meses de gravidez, a mãe teve uma “alergia” e, segundo o médico procurado, não era nada grave. Hoje, com a informação que tem, ela acredita que, na verdade, teve rubéola, embora nunca tenha feito os exames correspondentes. A família desconfiava, mas somente quando ‘L’ tinha 1 ano é que foi levada ao médico (pela avó paterna) e foi constatada a surdez.

A escola: Por volta dos dois anos ‘L’ foi matriculada na instituição ‘F’ para crianças surdas. Depois foi colocada em uma escola particular de ouvintes e posteriormente entrou numa outra instituição para crianças com deficiências múltiplas. Como não se adaptou, a mãe a matriculou na escola ‘M’ que atendia somente crianças surdas, onde ‘L’ cursou até a 6ª série. Fez a 7ª e 8ª séries numa escola inclusiva ‘C’. Mudou para outra escola inclusiva, ‘B’, onde cursou o 1º, o 2º e está cursando o 3º ano.

A seguir, o quadro que resume as informações acima apresentadas.

Quadro 5: Sujeito L

Idade/Ano	Série	Escola
12/1994	1ª	M
13/1995	2ª	M
14/1996	3ª	M
15/1997	4ª	M
16/1998	5ª	M
17/1999	6ª	M
18/2000	7ª	A
19/2001	8ª	A
20/2002	1ºano	B
21/2003	2ºano	B
22/2004	3ºano	B

A língua: Foi oralizada. Aos dois anos ‘L’ foi matriculada num instituto para surdos, onde aprendeu LIBRAS através do contato com outros surdos. A mãe diz que a comunicação entre elas é baseada em sinais que elas mesmas criaram e que sabe “*só um pouco de LIBRAS, porque*

acaba aprendendo”. Segundo ‘L’, ela conversa com a mãe, mas ela “[*fala errado e sabe LIBRAS só um pouquinho*]”.

As irmãs sabem um pouco de LIBRAS, que aprenderam com ‘L’. A mãe não fez referência à leitura labial. ‘L’ teve aulas de inglês a partir da 5 série.

A leitura: Segundo a mãe, ‘L’ não gosta muito de ler, mas sempre conta o que vai acontecer nas novelas de acordo com o que lê nas revistas. Na verdade, ‘L’ faz uma seleção, lendo somente o que lhe interessa e desperta a sua curiosidade. Entretanto, a mãe parece fazer uma distinção entre o que é e o que não é leitura baseada no que lê, como se ler revistas sobre novelas fosse diferente de ler livros, essa sim, considerada uma leitura de verdade.

A inclusão:

Segundo a mãe: Acredita que “*na verdade ela tinha que lidar com gente igual a ela também*”, por isso a colocou numa escola especial. Respeita a vontade de L ao querer “*sempre mais contato com os surdos*”. Diz que não fez muita diferença se relacionar com outros surdos na escola. Faz severas críticas às pessoas que trabalham com os surdos e aos intérpretes, pois acredita que eles não têm preparação e só estão interessados no salário.

Segundo L: “[*É bom por que o ouvinte ajuda*]”. ‘L’ é a única que efetivamente tem contato com uma colega ouvinte. Essa colega, mesmo não sabendo LIBRAS, chama ‘L’, cutucando-a, mostra o que quer, escreve e fala, sugerindo, aparentemente, que ‘L’ faz leitura labial.

4.3.4. ALUNO R

Nome: R. R. P.

Sexo: feminino

Data de nascimento: 27/08/1983

A família: Os pais não moram juntos. Ambos são vendedores de roupas numa feira popular. A mãe cursou até 3ª série e o pai até a 8ª série. ‘R’ é filha única por parte de mãe. Ela tem quatro irmãos e uma irmã por parte de pai. É a única pessoa surda na família.

O sentimento da descoberta: “... *Ela parou de conversar. Depois eu chamava ela, e ela não dava atenção, sabe? ... Aí a gente foi tentar, foi ver, e aí era mesmo, sabe?..... Mas aí a gente tenta superar.*” (depoimento da mãe de ‘R’ em entrevista)

Sua história: ‘R’ nasceu normal. Teve meningite quando tinha um ano e três meses. Já andava e falava (segundo a mãe, ela falava ‘o normal’ pra idade dela). Depois de recuperar-se, ‘R’ voltou a andar, mas a mãe percebeu que quando a chamavam, não respondia.

A escola: Embora não saiba dizer precisamente quando, a mãe lembra que ‘R’ foi matriculada numa escola particular de ouvintes. Não teve muito progresso e foi levada para APAE¹¹³, e encaminhada posteriormente para a escola ‘M’ que atendia somente crianças surdas. Nessa escola ‘R’ cursou até a 7ª série. Fez a 8ª série na escola inclusiva ‘A’. Posteriormente mudou para outra escola inclusiva, a ‘B’ em que cursou o 1º, o 2º e está cursando o 3º ano.

O quadro a seguir apresenta as informações acima apresentadas.

Quadro 6: Sujeito R

Idade/Ano	Série	Escola
11/1994	1ª	M
12/1995	2ª	M
13/1996	3ª	M
14/1997	4ª	M
15/1998	5ª	M
16/1999	6ª	M
17/2000	7ª	M
18/2001	8ª	A
19/2002	1ºano	B
20/2003	2ºano	B
21/2004	3ºano	B

A língua: Foi oralizada. A mãe diz que ela fala “*um pouco*”¹¹⁴ e só usa sinais quando conversa com outro surdo ou quando quer falar “*alguma coisa mais difícil*”. Fez referência à leitura labial

¹¹³ Associação de Pais e Amigos do Excepcional (embora o nome da associação continue o mesmo, a palavra excepcional caiu em desuso).

¹¹⁴ Na realidade, o nível da fala dos sujeitos não foi especificado porque não era esse o enfoque da pesquisa, mas durante o período em que a pesquisadora esteve com eles, foi observada muito pouca produção oral. A maioria dos surdos consegue emitir sons, mas como não são capazes de monitorar suas vocalizações, ou seja, controlar o volume e o tipo de som que produzem, preferem o uso da LIBRAS. Muitos deles, em casa, fazem esses sons e são entendidos pelo contexto em que se

dizendo que “*muitas coisas ‘R’ consegue entender olhando na pessoa e prestando atenção para a forma de falar*”, isso denota uma certa capacidade de ‘R’ para fazer leitura labial. Segundo ‘R’, a conversa com sua mãe e familiares é baseada em palavras isoladas. “[...*só fala algumas poucas palavras*]”. Teve aulas de inglês a partir da 5ª série.

A leitura: ‘R’ gosta de ler os livros didáticos. Segundo a mãe, ela não gosta de ler revistas (talvez pelo fato de a igreja Assembléia de Deus, que ambas freqüentam, não permitir esse tipo de leitura).

A inclusão:

Segundo a mãe: É uma coisa boa, mas ressalta que ‘R’ prefere a companhia de outros surdos (“*sempre gosta de ficá (sic) mais junto com os dela mesmo*”).

Segundo R: Declara que gosta de estudar junto com ouvintes (“*eu gosto de estudar junto com ouvintes porque só com surdo dá problemas*”). Ao ser perguntada qual seria o problema, disse que era ‘fofoca’.

‘R’ sempre estudou com surdos e só há quatro anos passou a estudar com ouvintes. Ao dizer que a fofoca no meio social do surdo é um problema, parece acreditar que isso é algo característico do surdo, e não do ser humano. Quando dissemos para ela que em todo lugar há fofoca, ela riu e disse “[*então tá difícil*]”. No entanto, durante as aulas observadas, houve somente um momento de interação entre ela e uma colega ouvinte, onde lhe foi passado um bilhete. Ela leu o bilhete e o devolveu sem responder. A colega pegou o bilhete sem olhar para ‘R’ porque estava conversando com outra colega ouvinte.

A seguir apresentamos um quadro resumo sobre o perfil dos sujeitos

Quadro resumo do perfil dos sujeitos:

encontram, e estes sons são interpretados como ‘fala’. Alguns surdos, após anos de tratamento para reabilitação da fala, conseguem falar. É uma fala articulada, medida, distante de ser uma fala natural. Vale lembrar, no entanto, que o ‘sucesso’ na produção oral dos surdos está relacionado com uma série de fatores tais como grau de perda auditiva, estimulação adequada e freqüente, época em que a perda ocorreu, entre outros. LENNEBERG (1967) apud SACKS (1989) introduziu a idéia de uma ‘idade crítica’ para a criança (neurologicamente normal), surda ou ouvinte, adquirir a primeira língua, que vai até os cinco anos de idade. Ele ressalta, porém, que a criança demonstra uma genialidade maior entre as idades de 21 a 36 meses. Como ‘R’ contraiu meningite aos 15 meses de idade, mesmo já pronunciando algumas palavras, a sua surdez é do tipo pré-lingüística, pois ‘R’ não teve tempo de exposição à língua suficiente para adquiri-la antes de perder a audição.

Quadro 7: Perfil dos sujeitos

Aluno Idade	Causa da surdez	Quando a surdez foi percebida	Escola que frequentou	Início do processo de escolarização	Ingresso na 1ªsérie	Primeiro contato com a LIBRAS
D 20 anos	Nasceu surdo	Aos 4 meses	Particular, para ouvintes	Aos 6 anos	Aos 9 anos	Aos 16 anos
G 24 anos	Provável hiperbilirrubinemia	Aos nove meses de idade	Pública, para surdos	Por volta dos 4 anos	Aos 13 anos	Por volta dos 5 anos
L 22 anos	Nasceu surda. Provável rubéola na sua gestação	Com um ano de idade	Pública, para surdos	Por volta dos 2 anos	Aos 12 anos	Por volta dos 2 anos
R 21 anos	meningite	Com um ano e três meses de idade	Pública, para surdos	Por volta dos 7 anos	Aos 11 anos	Aos 7 anos

4.4. A intérprete (Int)

Nome: T.

Formação acadêmica: Ensino Médio completo.

Experiência profissional: Fez um curso de LIBRAS durante um ano e trabalha como intérprete há mais ou menos um ano e meio. Também faz trabalho voluntário como intérprete na igreja.

4.5 As aulas

Quatro aulas foram observadas dos nove momentos que freqüentamos a escola. As ações, que chamaremos de ‘atos’, ocorridas em cada uma dessas aulas foram enumeradas em ordem crescente e consecutiva. Vários desses atos foram fotografados e serão descritos e analisados a seguir. Ao longo das aulas, ocorreram, em momentos diferentes, atos semelhantes, que, para evitar repetição, serão apenas citados.

A fala da professora (‘P’) e dos alunos (‘A’) aparecem em itálico. O que a professora e os alunos ouvintes falam em inglês está em negrito. Os números que antecedem as falas correspondem aos números da transcrição de cada aula, que está em anexo.

Aula I

Posição dos alunos surdos:

L D

G R

Ato 1. A professora entra na sala e cumprimenta os alunos em português.

Ato 2. A professora pergunta sobre o exercício que ela passou na aula passada e diz que vai fazer a correção. Os alunos disseram que não tinham feito os exercícios e ela pede que, então, terminem de fazê-lo. *I- P- Vamos fazer o exercício 2 e 3 rapidinho pra gente poder corrigir?*

Enquanto isso acontece, ela se movimenta pela sala e olha os cadernos dos alunos.

A intérprete sinaliza ‘*cadê o exercício?*’ ‘*Faz rápido*’.

As letras inseridas nas fotos identificam respectivamente a professora (P), a intérprete (I) e os sujeitos (D, G, L, R).

Foto 1:



A professora fala de costas para os alunos surdos e repete o que disse anteriormente, mas a intérprete não interpreta. Como os alunos surdos não olham para a professora, não percebem que ela está falando. Como a intérprete não cumpriu a sua função, os alunos surdos aguardam sem saber exatamente o que está se passando e o que a professora está falando. Os alunos ouvintes sabem o que devem fazer, uma vez que a professora mencionou o exercício da aula passada. Entretanto, a intérprete só falou em fazer o exercício, mas não disse qual. Aparentemente há uma continuidade das atividades, porque espera-se que eles saibam quais são os exercícios.

Ato 3. A Professora olha o exercício de ‘G’. Não há intervenção da intérprete.

Ato 4. A professora checa o exercício de uma aluna ouvinte e fala da carteira dessa aluna: 2-P – *Começa aqui oh. Escreva o verbo no gerúndio.*

A intérprete não interpreta. Nesse momento, segundo LEITE (2004), acontece a transladação zero, isto é, quando o enunciado original não é interpretado.

Ato 5. ‘R’ olha para trás e pergunta para a intérprete a razão de estarmos filmando. | *Para quê?*| A intérprete responde que é uma pesquisa para saber como eles aprendem. Ela acrescenta que vamos filmá-los por alguns dias.

(‘R’ foi a única aluna que falou da nossa presença).

Ato 6. A intérprete não interpreta o que a professora diz (novamente ocorre a transladação zero (LEITE, 2004). Ela fala para os alunos que eles podem fazer os exercícios juntos.

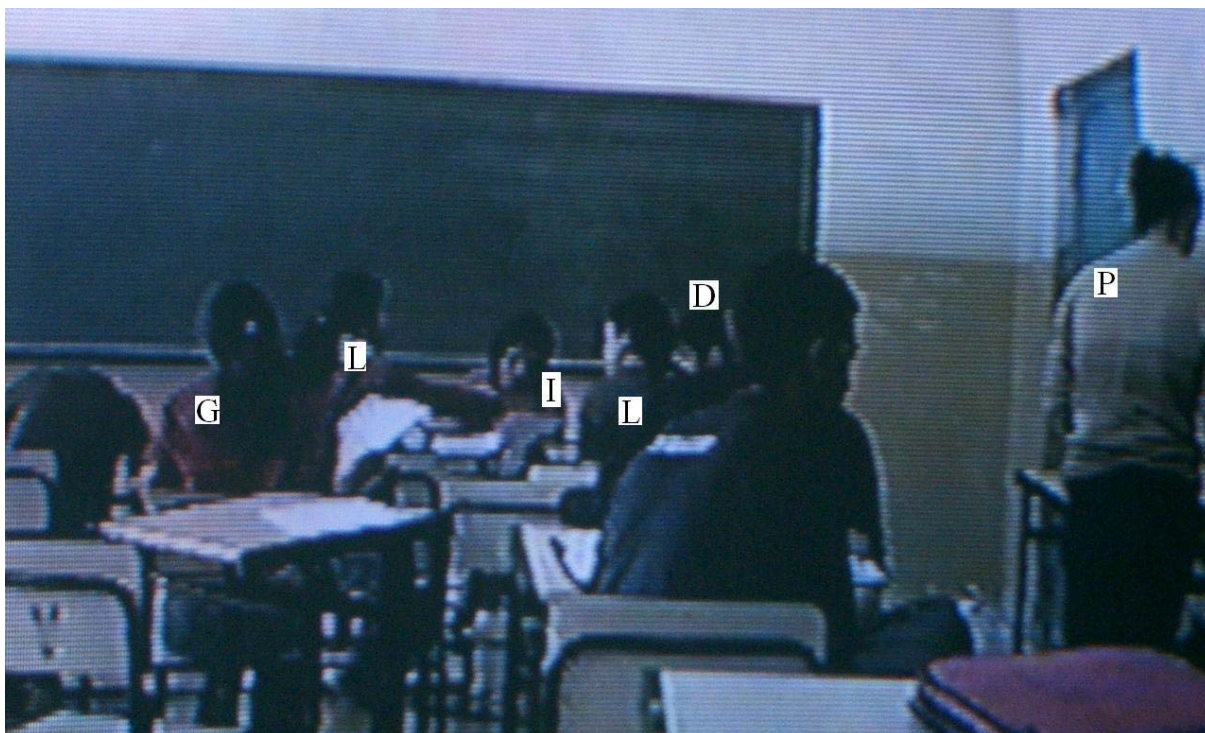
Foto 2:



A professora fala com duas alunas ouvintes e depois, novamente, explica em voz alta onde começa o exercício que eles devem fazer. A intérprete não interpreta e diz a eles que podem fazer os exercícios juntos. Ela diz isso provavelmente porque algumas alunas estão resolvendo os exercícios juntas, e como a professora não diz nada, assume que isso pode ser feito. Quando a intérprete fala com os alunos surdos algo que não foi dito pela professora, ocorre uma não- transladação (LEITE, 2004), ou seja, o que ela fala não corresponde ao enunciado da professora.

Ato 7. A intérprete corrige o exercício de ‘L’ e a professora checa o exercício de uma aluna ouvinte.

Foto 3:



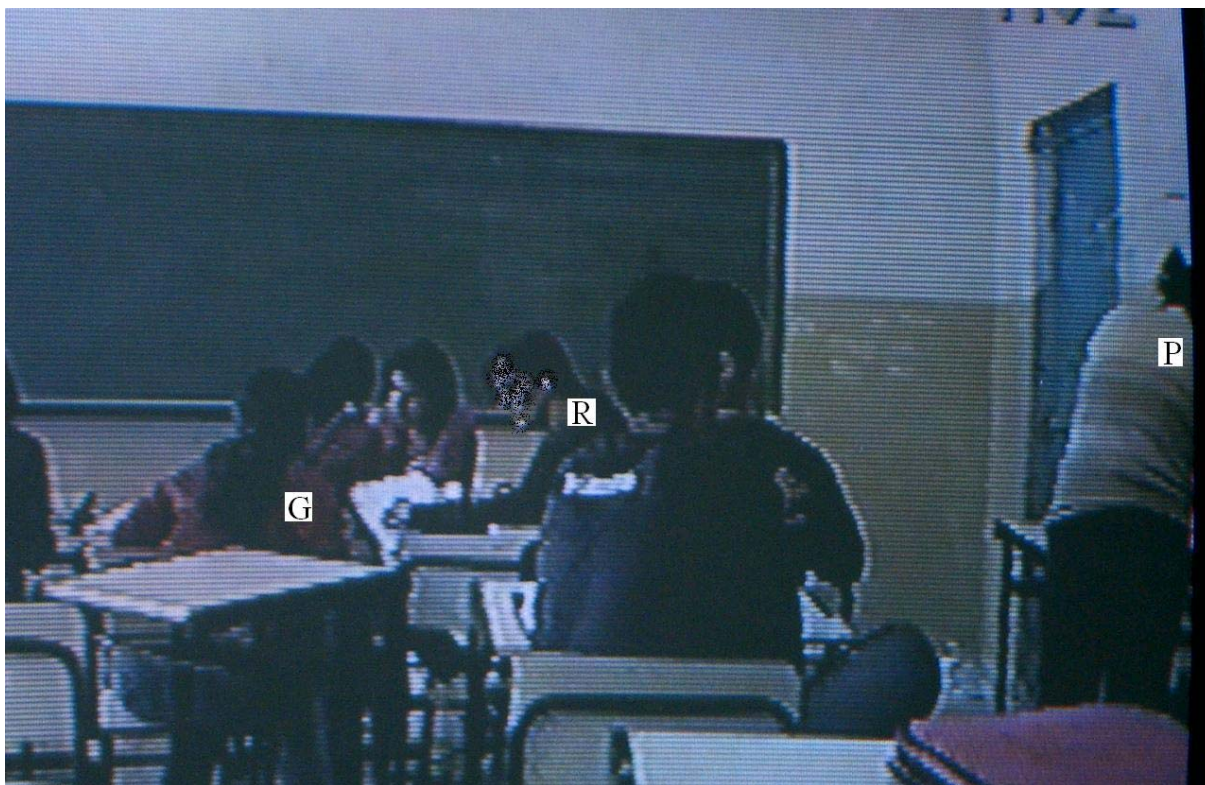
A professora atende uma aluna ouvinte individualmente enquanto a intérprete corrige o exercício de ‘L’, sendo observada por ‘D’ e ‘R’. Quanto a ‘G’, a professora já tinha dado uma rápida olhada e “explicado” a ela o exercício. Geralmente a professora, ao “explicar” individualmente para um aluno surdo, aponta, escreve no caderno, mostra o seu livro para que possa comparar, corrigir e/ou copiar a resposta. ‘G’, no entanto, permanece quieta. Como não ouve o que as colegas à sua esquerda estão falando e não participa da correção do exercício de ‘L’, fica completamente alheia ao que acontece nesse momento. Essa situação nos mostra que muitas vezes os surdos ficam isolados dentro da própria sala de aula.

Ato 8. ‘R’ pede para ver o exercício de ‘G’. Ao ver o que ‘G’ fez, ‘R’ diz a ela que está errado e lhe mostra o seu. ‘G’ então chama a intérprete que não responde. A professora está com uma aluna ouvinte.

Quando ‘G’ chama a intérprete e esta não lhe responde, ignorando-a, repete-se a cena, em sala de aula, que sempre aconteceu com o surdo ao longo da história: ele está submetido à vontade do ouvinte. Inserida na sala de aula (uma comunidade ouvinte) onde a LIBRAS não é a língua falada nem como segunda língua, ‘G’ fica à mercê da vontade da intérprete, que atua livremente. Como a professora não sabe LIBRAS, não pode acompanhar

o que é falado entre ela e os alunos surdos. Os colegas ouvintes também ficam alheios a esse processo, restando aos surdos pouco ou nada a fazer. Normalmente eles reclamam para suas mães¹¹⁵, que, mesmo reconhecendo a gravidade da situação¹¹⁶, também se sentem impotentes diante dessa situação. Não podem simplesmente tirá-los dessa escola e matriculá-los em outra, como normalmente fazem os pais quando estão insatisfeitos com a escola dos filhos, porque sabem que o problema não é uma determinada escola, mas, a escola pública em geral. Na escola privada, quando aceitam o aluno surdo, a contratação do intérprete, bem como o seu pagamento, é da responsabilidade dos pais.

Foto 4:



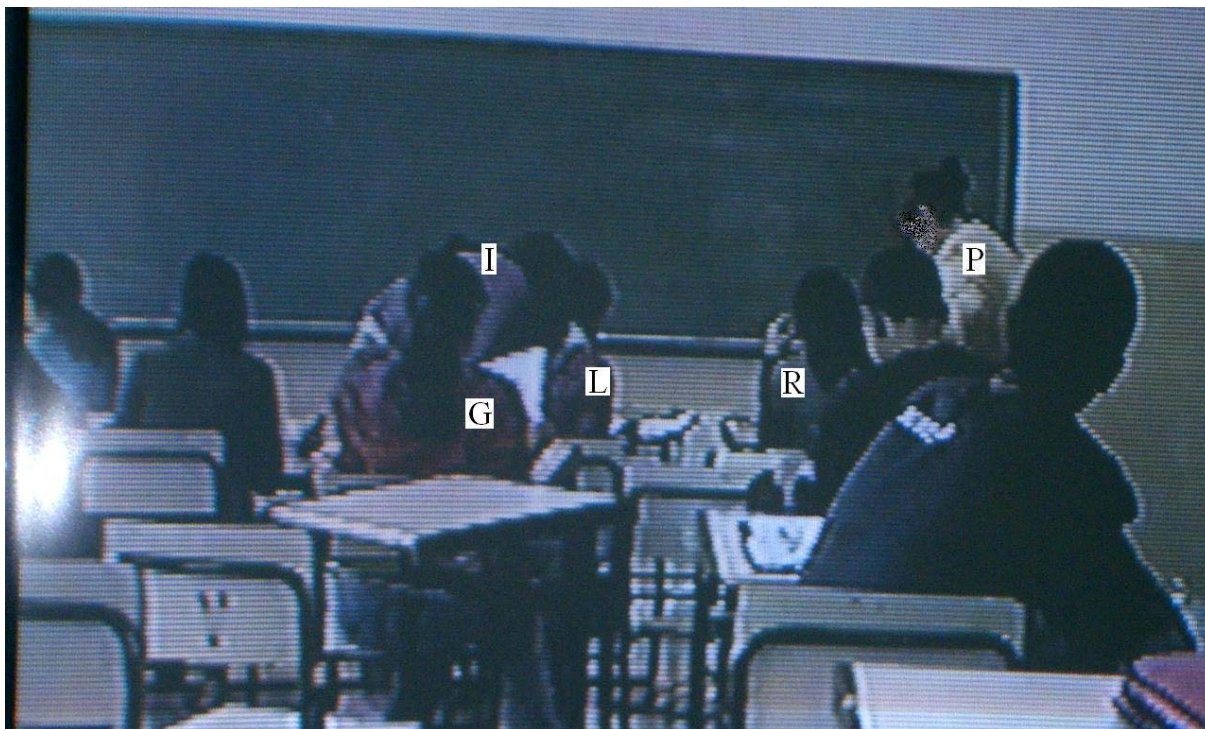
A professora atende uma aluna ouvinte individualmente. A intérprete corrige o exercício de 'L' sendo observada por 'D'. 'R' pede para ver o que 'G' havia feito. Ao olhar o exercício, 'R' diz que está errado e explica, ao seu modo, o exercício.

Ato 9. A intérprete auxilia 'L' ao mesmo tempo em que a professora olha o exercício de 'R'. Depois a professora pega a caneta e escreve no caderno de 'R'.

¹¹⁵ “... se a intérprete está ruim ele reclama...” (declaração da mãe de 'D', em entrevista).

¹¹⁶ “... às vezes eles não têm muito estudo, ou às vezes eles não têm muito interesse, o interesse deles é o salário...” (comentário da mãe de 'L' sobre os intérpretes)

Foto 5:

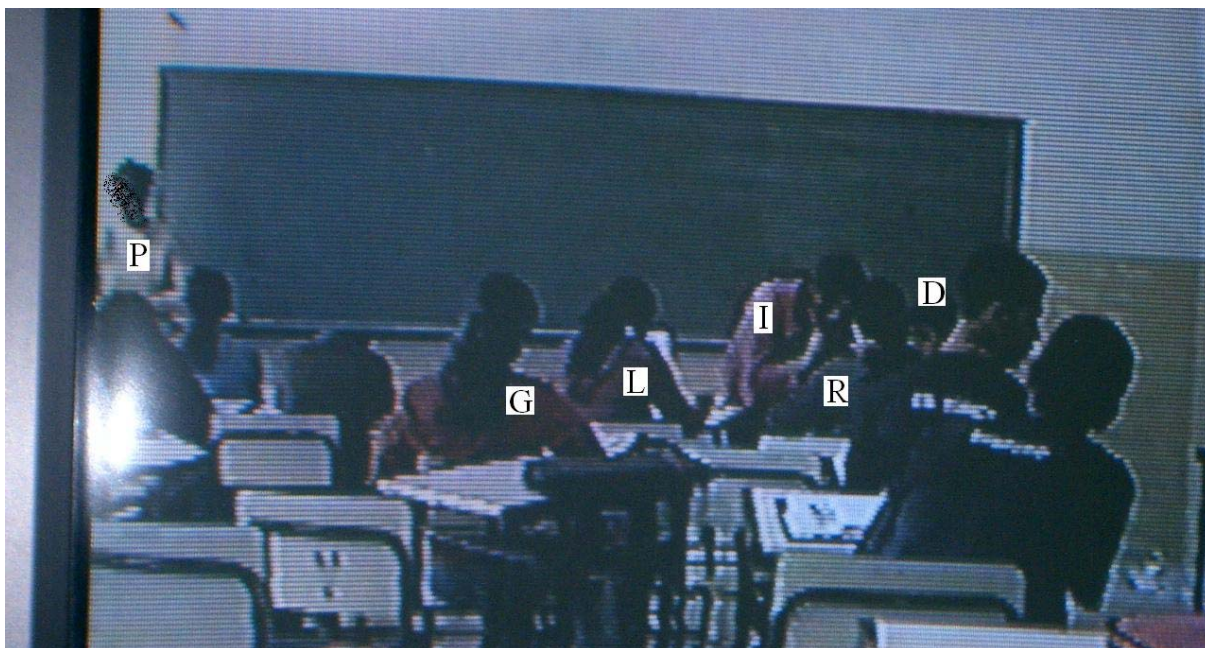


A professora olha o exercício de 'R', balança a cabeça afirmativamente, depois pega a caneta e escreve algo no caderno. 'D' olha o que a professora faz. A intérprete auxilia 'L' e 'G' olha suas anotações. A intérprete não acompanha a professora enquanto ela olha o exercício de 'D'.

Ato 10. A professora checa o exercício de 'L' e diz (balança a cabeça afirmativamente) que está certo. A intérprete, no entanto, já tinha corrigido. (ver atos 07 e 09).

Ato 11 - A professora se prepara para fazer a chamada e a intérprete explica o exercício para 'R' e 'D'.

Foto 6.



A professora vai para sua mesa e se prepara para fazer a chamada. A intérprete, agora, explica o exercício para 'R' e 'D'. 'G' passa as páginas de seu caderno como se procurasse algo, dando a idéia de que está fazendo o exercício.

Ato 12. A professora faz a chamada e a intérprete responde pelos alunos surdos.

Foto 7.



A professora faz a chamada pelo nome dos alunos e a intérprete responde pelos alunos surdos.

A chamada dos alunos é uma prática oral comum a todos os professores, em todas as escolas. No caso dos alunos surdos, que além do nome, também possuem um sinal, seria possível que eles próprios respondessem a chamada se a professora também fizesse o sinal deles. A professora, infelizmente, desconhece esse fato e reforça a exclusão dos alunos surdos ao promover situações exclusivamente oral-auditivas.

Ato 13. A intérprete está ajudando ‘G’ nesse momento. A professora fala para os alunos que vai passar mais um exercício e pede aos alunos que copiem. 3- *P- Enquanto vocês terminam, eu vou passar mais um exercício pra quem já terminou.*

A intérprete não interpreta.

O exercício:

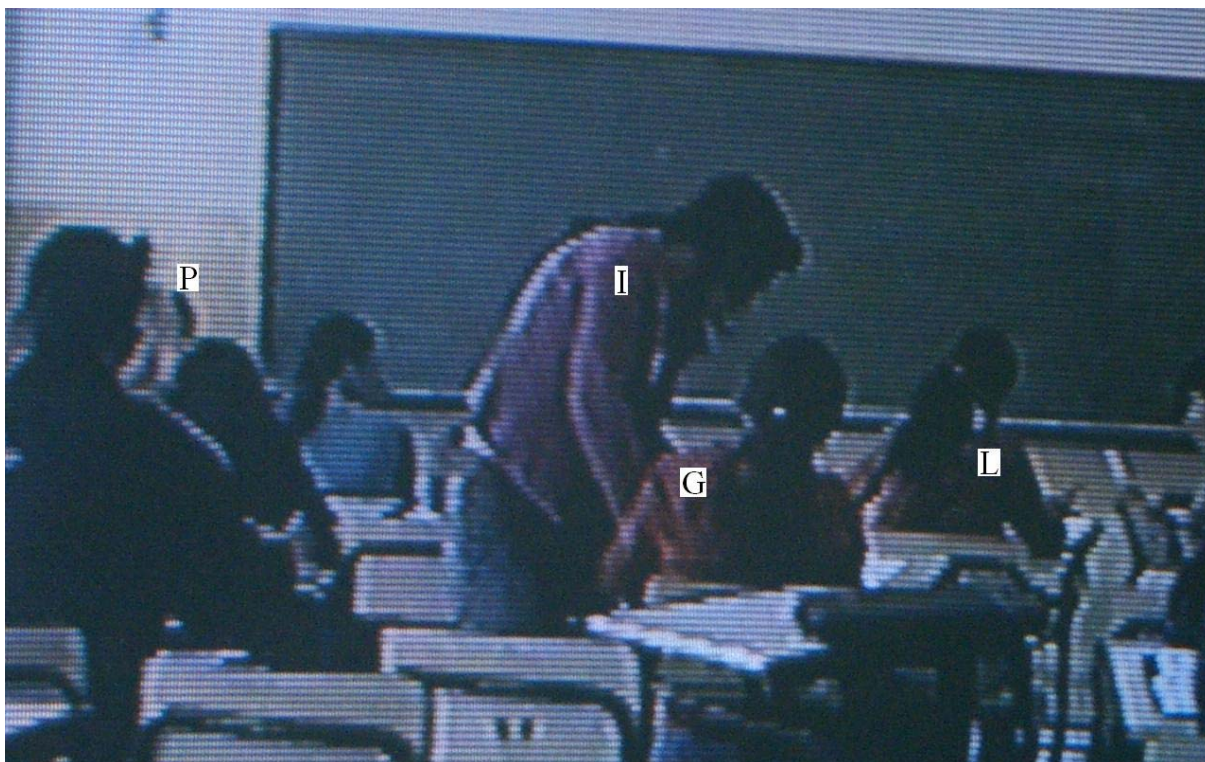
Observe o modelo e responda:

Modelo : What are you doing? (to plant / a tree)

I am planting a tree.

1. What is she doing? (to read / a book)
2. What are they doing? (to play / football)
3. What are the girls doing? (to sing)
4. What is the man doing? (to drive / a car)
5. What are you doing? (to study / geography)

Foto 8.

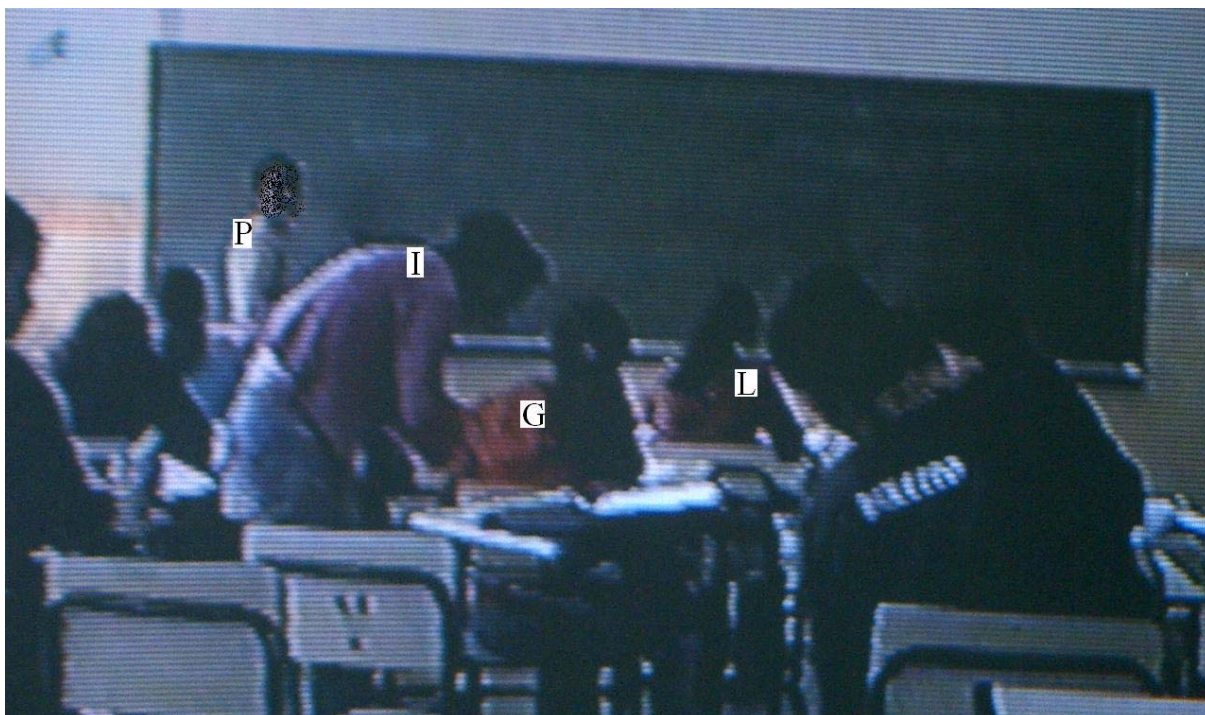


A professora diz que vai passar outro exercício no quadro para os alunos que já terminaram o exercício anterior. A intérprete agora auxilia 'G' e não interpreta o que a professora fala. 'D', 'R' e 'L' conversam.

Foi observado que todas as aulas seguem uma ordem semelhante de apresentação, onde a professora escreve o texto e os exercícios no quadro para serem copiados por todos os alunos. Em seguida, é feita a leitura desse texto e a explicação dos exercícios, que serão respondidos com a ajuda da professora e, no caso dos alunos surdos, com a ajuda da intérprete.

Ato 14. A professora chama a intérprete (que ainda está com 'G') e pede a ela que diga aos alunos surdos para copiarem. Somente 'G' e 'R', que estão olhando para a intérprete, percebem o que ela diz. Ela não chamou a atenção de 'D' e 'L' que estão olhando para os seus próprios cadernos.

Foto 9.

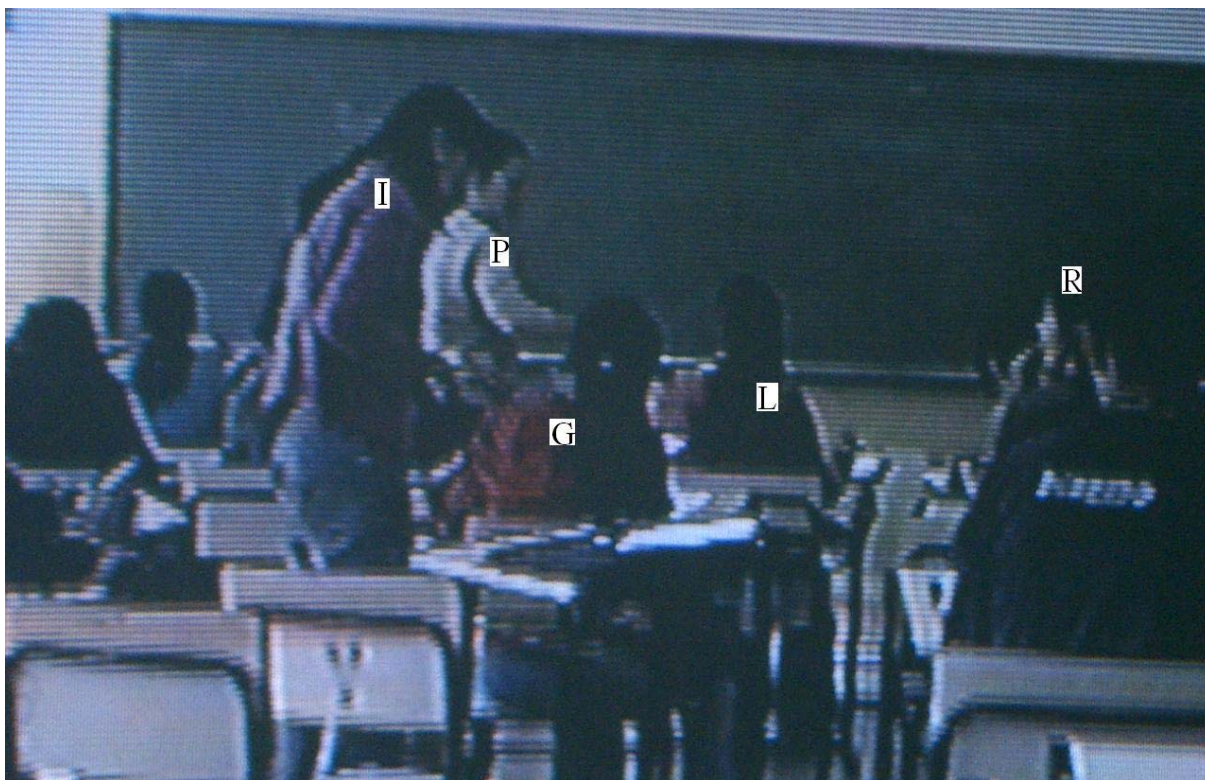


A professora fala diretamente com a intérprete, pedindo a ela que fale para os alunos copiarem. A intérprete pára de falar com ‘G’, faz o sinal de ‘copiar’ e volta a falar com ‘G’. Somente ‘G’ e ‘R’ vêem o sinal. ‘L’ e ‘D’ estão de costas.

Ato 15. A professora, apontando no quadro, pede a ‘L’ e ‘D’ que copiem.

Ao fazer isso, demonstra se preocupar com os alunos surdos e está sempre atenta se eles estão acompanhando o que está sendo feito, o que normalmente acontece caso a atividade seja copiar textos e exercícios do quadro e fazer exercícios. Ela observa o que eles fazem e olha toda a produção deles, demonstrando ter consciência e respeitar a presença deles, por exemplo, não apagando o quadro sem antes perguntar para a intérprete se eles já copiaram. Como não pergunta diretamente para os alunos surdos, eles não sabem que a professora faz isso, e ela perde a chance de demonstrar o seu cuidado e respeito a eles. Embora pense falar com eles e acredite que não precisa de intérprete, a comunicação entre ela e os alunos é extremamente limitada e deficitária. Baseia-se em apontar o que está errado e o que está certo e balançar a cabeça negativa ou afirmativamente. Assim, toda a interação e comunicação com os surdos não vai além de algumas mímicas que são insuficientes para sustentar um diálogo.

Foto 10.



A professora vê que 'L' e 'D' não viram o que a intérprete disse sobre 'copiar' (foto 9), então se aproxima e fala diretamente com eles, demonstrando estar atenta com o que acontece com eles. 'R' também acompanha os movimentos da professora. Eles presumem o que vai acontecer já que ela está com o livro em uma mão e o giz na outra e, depois de apontar para o quadro, começa a escrever. Os alunos surdos não têm autonomia sobre os seus atos e repetem os gestos dos alunos ouvintes. Ao fazerem isso, acabam realizando, mesmo sem saber para quê, as tarefas propostas pela professora. Não há uso de LIBRAS, mas houve comunicação.

Ato 16. A intérprete continua com 'G'. A professora explica o exercício oralmente, em português, e aponta para o quadro.

4- P- *Eeh! Vocês vão observar o modelo.*

5- P- *What are you doing? O que você está..., o que que é doing? Fazendo. O que você está fazendo?*

6- P- *What are you doing? I am planting a tree. Eu estou plantando uma árvore. Marcos copia aqui oh, aqui é o modelo. Baseando no modelo vocês vão fazendo.* Enquanto fala isso, ela vai tirando a blusa de frio que está usando, o que a impede de apontar no quadro.

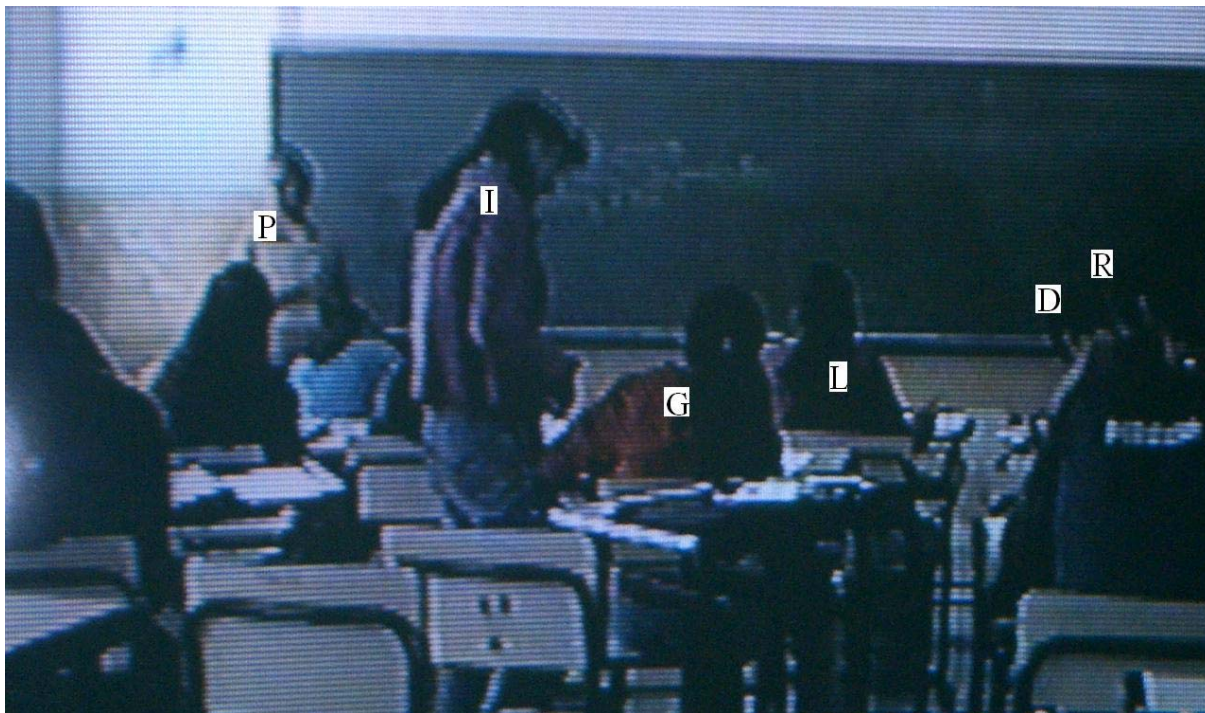
7- P- *O que você está fazendo? Eu estou plantando uma árvore. Agora eu estou perguntando pra você. Eu estou perguntando pra você. O que você está fazendo? Eu estou plantando uma árvore.*

8- P- *Olha, gente, aqui já é diferente Oh. O que ela está fazendo?*

A intérprete não interpreta.

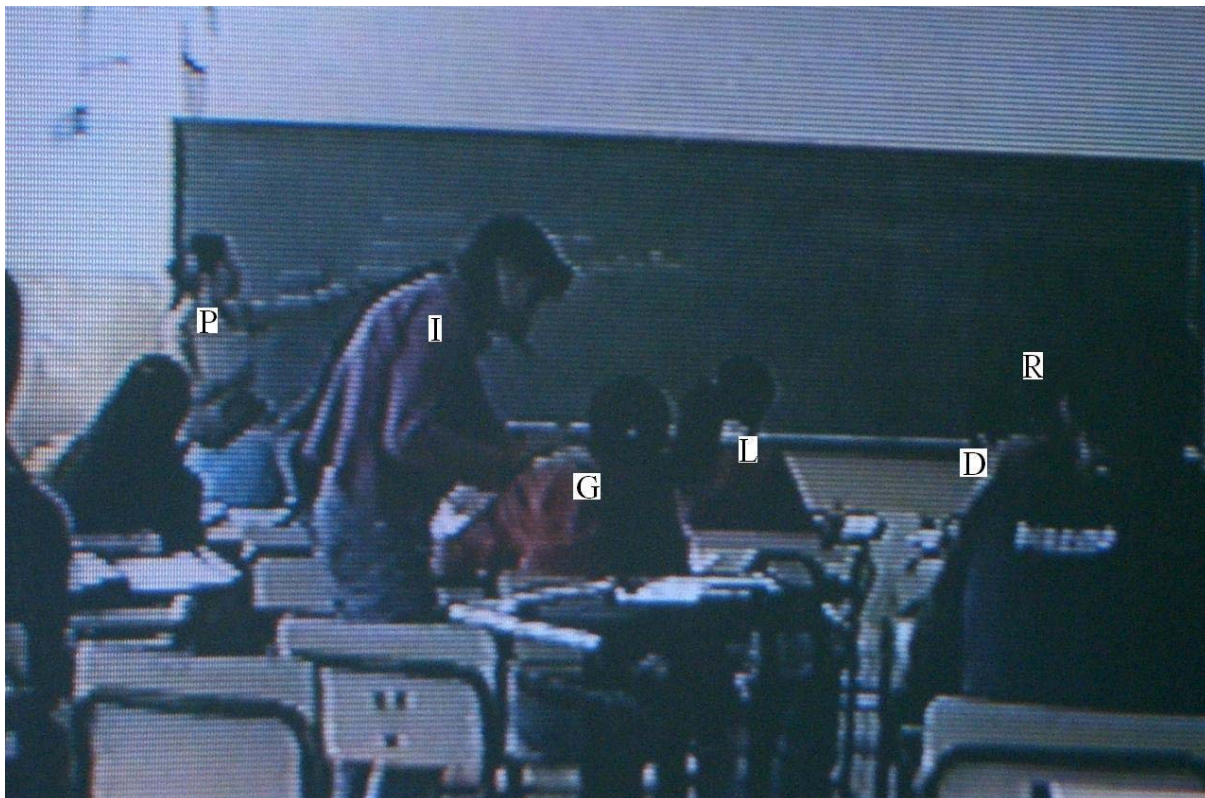
Essas fotos mostram a seqüência desse ato.

Foto11:



A professora termina de escrever o exemplo do exercício a ser feito e começa a explicá-lo. A intérprete está com 'G' ainda discutindo o exercício anterior. 'L', 'D' e 'R' olham para a professora que se dirige à toda a classe.

Foto 12:



A professora explica o exercício (na verdade, ela lê o que está escrito no quadro, apontando para cada palavra na seguinte ordem: WHAT (o que) YOU (você) ARE (está) DOING (fazendo) – pausa – I (eu) AM (estou) PLANTING (plantando) A (uma) TREE (árvore) .

Através de exercícios que focalizam a forma, a professora promove oportunidades para os alunos exercitarem estruturas lingüísticas que foram pré-selecionadas, assumindo que a internalização das estruturas gramaticais e itens de vocabulário irá resultar, em última instância, em aprendizagem (TICKS, 2005)

Ela faz a correspondência entre o que diz em português e o que está escrito em inglês, porém, os alunos surdos não acompanham tal relação porque só vêem o que ela aponta. A linguagem oral é utilizada para analisar as características estruturais e o vocabulário trabalhado porque a língua materna da maioria dos alunos é o português. De acordo com os itens 7 e 8, dos princípios fundamentais para uma Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos¹¹⁷, toda pessoa tem o direito de ser ensinada, no ensino público, na comunidade ou em seu contexto familiar, na língua oficial do país. Assim, a professora atua em concordância com tais princípios, pois tem alunos ouvintes, e utilizar a língua materna na aula de inglês também

pode ser visto como forma de estabelecer relações lingüísticas entre as duas, o que facilitaria o aprendizado da LE (WIDDOWSON (1991) e QUADROS (1997)) Por outro lado, ao utilizar o português, fere os mesmos princípios lingüísticos dos alunos surdos, já que o ensino oferecido a eles não é por meio da LIBRAS, dificultando ainda mais o processo de aprendizagem deles. A presença da intérprete na sala de aula não assegura ao aluno surdo o acesso e a participação deles nas atividades em sala, como previsto pelas leis que tratam da educação e da política de inclusão dos mesmos no ensino regular. Por várias vezes a intérprete não atua como deveria, deixando de interpretar o que a professora explica em sala de aula.

Foto 13:

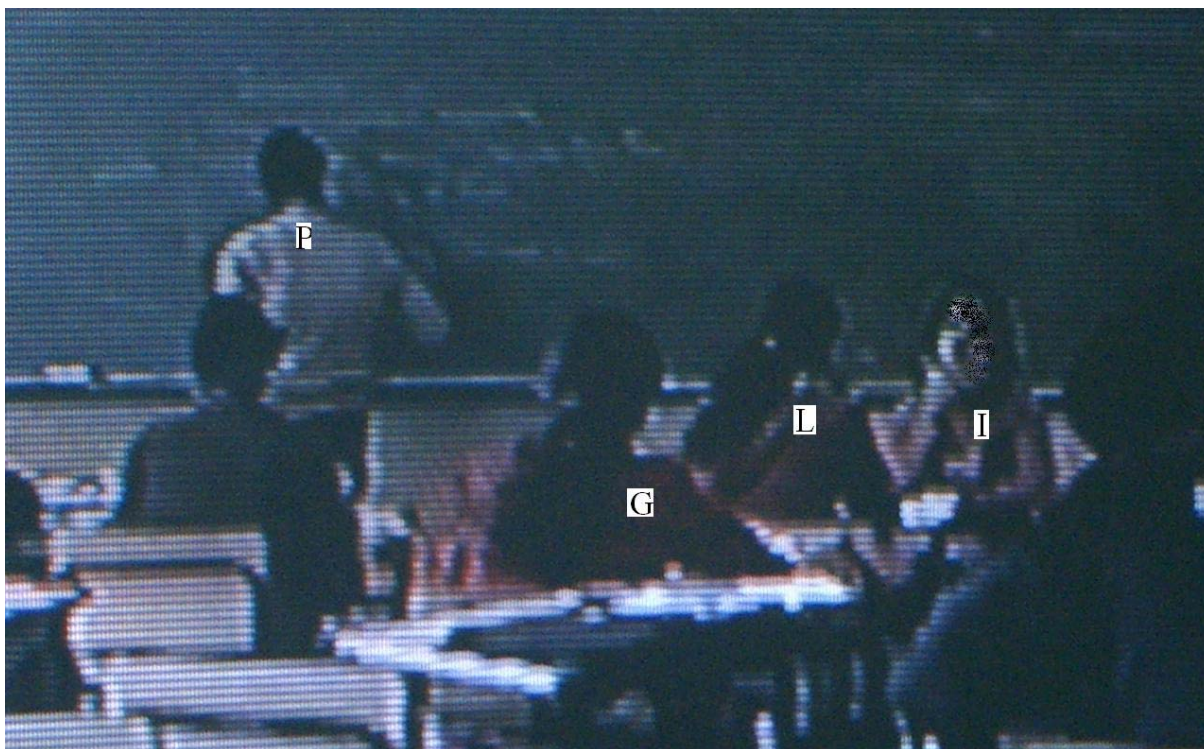


A professora repete a pergunta e a resposta do modelo, enquanto a intérprete volta para sua cadeira, sem interpretar.

Ato 17. A professora escreve o exercício no quadro. Enquanto copiam, os alunos ouvintes conversam entre si e com a professora. Os alunos surdos conversam com a intérprete e copiam do quadro alternadamente.

¹¹⁷ Ver em anexo

Foto 14.



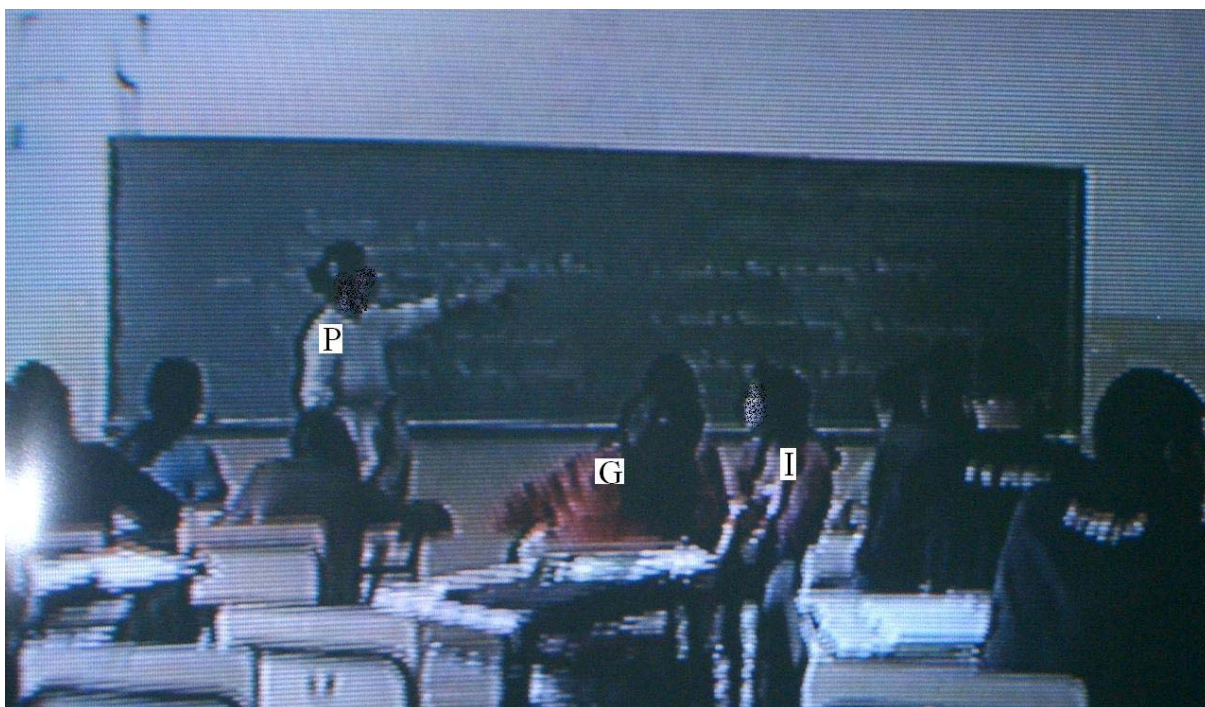
A professora escreve o restante do exercício no quadro e participa da conversa entre os alunos ouvintes, que copiam. A intérprete e os alunos surdos também conversam, mas sobre um assunto diferente. Como não podem conversar e copiar ao mesmo tempo, alternam copiando e batendo papo.

Eles não têm autonomia sobre os dizeres que transitam no universo da sala de aula enquanto uma aula acontece. A falta dessa autonomia está vinculada ao fato da língua majoritária falada nesse contexto ser o português e não a LIBRAS. O aluno surdo, na aula de língua inglesa na escola inclusiva, é totalmente dependente da intérprete que, aparentemente, está lá para viabilizar o processo de aprendizagem dele, através do uso da LIBRAS. Contudo, as questões e as dificuldades encontradas pelos alunos surdos observados, a falta de interação com os alunos ouvintes, a falta de comunicação efetiva com a professora e em decorrência disso, a falta de interação com ela, a dificuldade em entender as explicações dadas, o não acompanhamento efetivo do que está sendo feito durante a aula, principalmente do que acontece durante a realização das tarefas propostas, não são solucionadas com a presença da intérprete. Ela interpreta somente uma pequena parte do que é dito pela professora e, como não interpreta as perguntas que a professora faz, tira dos alunos surdos a chance de tentarem responder, impedindo-os de participar mais ativamente da aula.

Uma forma de diminuir alguns desses problemas é o aprendizado da LIBRAS por parte de todos os ouvintes envolvidos nesse contexto. Mesmo que a língua utilizada em sala de aula continue a ser o português, o fato de todos, professora e alunos, saberem LIBRAS (o que a tornaria a língua compartilhada por todos) permitiria a manifestação e, por conseguinte, a participação dos alunos surdos sem a interferência direta da intérprete, o que seguramente os tornaria menos dependentes dela.

Ato 18. A professora explica o exercício para a intérprete, apontando para o quadro. Em seguida, a intérprete chama a atenção dos surdos e sinaliza: *'O que você está fazendo? Eu estou plantando uma árvore'*. E pergunta para eles se entenderam. (Ao sinalizar essas sentenças para os surdos, a intérprete, embora usando sinais, não falou em LIBRAS, mas usou o sistema artificial do português sinalizado. Esse sistema consiste no uso de sinais da LIBRAS dentro da estrutura gramatical da língua portuguesa (QUADROS, 1997).

Foto 15.



A professora explica o exercício novamente, dessa vez para a intérprete, e o faz apontando no quadro. Os alunos surdos olham atentamente para a professora que fala e aponta ao mesmo tempo. Caso os alunos tentem a leitura labial, não podem associar a fala da professora ao que ela aponta, pois não podem, ao mesmo tempo, acompanhar seus lábios e a sua mão. Em seguida, a intérprete chama a atenção dos surdos e explica, em português sinalizado: *'O que você está fazendo? Eu estou plantando uma árvore'*. Dessa forma, ela apresenta cada palavra na

seguinte ordem, em sinais: *O QUE / VOCÊ / ESTAR / FAZER? EU / ESTAR / PLANTAR / ÁRVORE*. Ao fazer isso, a intérprete tenta associar os sinais às palavras em português, e não às palavras em inglês, que estão escritas no quadro. Como ela sinaliza sem mostrar a que se refere, os alunos não podem fazer a associação nem com o português, porque não está escrito no quadro, e nem com o inglês, porque nenhuma comparação direta foi feita entre essa língua e a LIBRAS.

As informações e as explicações que os alunos surdos recebem são da intérprete, que tem um conhecimento extremamente reduzido do conteúdo que a professora trabalha em sala de aula, o que faz com que a professora tenha que explicar para a intérprete o que está explicando para os alunos. Assim, a intérprete explica os exercícios baseada nas explicações que a professora faz, no entanto, percebemos que ela também tem dúvidas e quando os alunos demonstram que não compreendem o que está sendo dito, ela limita-se a repetir a mesma explicação, sempre terminando com a pergunta, ‘entendeu?’. É uma pergunta conflitiva porque, se respondem ‘não’, temem serem vistos como menos inteligentes perante os colegas surdos e a própria intérprete. Se respondem ‘sim’, logo adiante se deparam com a mesma questão e novamente precisam de ajuda, deixando claro que não entenderam a explicação dada minutos antes. Entretanto, na maioria das vezes, optam pela resposta afirmativa.

Esse momento mostra, de forma clara, a impossibilidade de se trabalhar o ensino da língua numa turma com alunos surdos e ouvintes, sem aumentar o grau de dificuldade inerente ao processo, nem desrespeitar as singularidades dos dois grupos de alunos. É impossível para o aluno surdo acompanhar as explicações na forma como são apresentadas para o aluno ouvinte. Os alunos surdos utilizam muitas pistas visuais e a utilização destas pistas tais como objetos concretos, filmes, fotos e gravuras, revistas e desenhos, gestos, expressões corporais, ajudam na compreensão e construção do tema em questão. No entanto, não observamos o uso de nenhuma pista visual durante as aulas. A professora atua basicamente apoiada na fala oral, o que requer dos seus alunos ouvintes o máximo da atenção auditiva.

Ato 19. A intérprete não relaciona o que está escrito no quadro com LIBRAS, Enquanto conversa com os surdos, a intérprete fala em LIBRAS, porém, durante as explicações ela também faz uso do português sinalizado.

Ato 20. Ao explicar para ‘R’ o que é ‘estou’, a intérprete sinaliza novamente e devagar, a frase ‘*eu estou plantando uma árvore*’ e digita ‘E-S-T-O-U.’ Outra vez, ela faz uso do português sinalizado.

Ato 21. A professora chama um aluno para ir até o quadro fazer a correção do exercício que ela deu na aula anterior. 9- P- *Quem quer vim fazer o primeiro no quadro? Escreva os verbos no gerúndio. Quem quer vim fazer? Escrever os verbos no gerúndio.* (Chamando o aluno no quadro).

Pode colocar só a resposta.

A intérprete não interpreta.

A professora está atenta ao que acontece com todos os alunos. É amável e cordial com todos, surdos e ouvintes, sem distinção. Também não percebemos nenhum tipo de preconceito ou tratamento diferenciado explícito por parte dos colegas. Mesmo assim, os alunos surdos não se manifestam para escrever as respostas dos exercícios no quadro, mesmo sabendo que os exercícios já foram corrigidos pela professora e pela intérprete. A professora insiste com alunos ouvintes mas não convida os alunos surdos diretamente. Em nenhum momento houve a participação espontânea ou qualquer tipo de resposta vindo dos alunos surdos.

Ato 22. A professora pergunta para a intérprete se “eles” já copiaram o exercício que ela escreveu no quadro. 10- P- *Eles já copiaram?*

A intérprete pergunta aos alunos surdos. Eles respondem que ‘sim’. Ela responde oralmente que sim.

Nesse momento, a intérprete atua de forma devida. Mesmo acompanhando o que os surdos estão fazendo, interpretou a pergunta da professora e a resposta dos alunos.

Ato 23. Uma aluna ouvinte, que foi responder os exercícios no quadro, e a professora conversam enquanto esperam alguns minutos porque um aluno ouvinte disse que ainda estava copiando. Os alunos surdos esperam, sem saber o que está acontecendo. Outro aluno ouvinte faz um comentário engraçado e a intérprete ri e diz que é ‘uma piada’, mas não conta para os surdos do que se trata.

Em diversos momentos, todos os ouvintes, inclusive a intérprete, participam de diálogos onde todos discutem o mesmo assunto, falam e são ouvidos por todos. Os alunos surdos, embora

não participem desses momentos, percebem que ‘algo’ acontece, porque podem ver a reação das pessoas, se estão rindo, olhando todos para uma mesma direção ou coisa parecida. Mesmo não sendo intencional, esses momentos são flagrantes da exclusão dos alunos surdos na sala de aula.

Ato 24. Uma aluna ouvinte escreve no quadro a resposta do exercício da aula anterior:

As respostas da aluna no quadro são:

- 1- *to going*
- 2- *to studying*
- 3- *to playing*
- 4- *to speaking*
- 5- *to dancing*
- 6- *to singing*
- 7- *to working*
- 8- *to running*
- 9- *to talking*

Ato 25. A professora pergunta à intérprete se ‘eles’ estão copiando. Ela responde que sim, mas, desta vez, sem perguntar aos surdos.

A professora demonstra estar atenta ao que estão fazendo os alunos surdos, se eles estão ‘acompanhando’ a turma. Entretanto, os surdos não sabem dessa preocupação, pois a professora a expressa oralmente, e a intérprete não faz nenhuma menção ao fato.

Ato 26. ‘G’ pergunta para a intérprete o que a colega está escrevendo no quadro. A intérprete pergunta para a professora que responde que é o exercício da aula passada. Ela fala para os surdos que é o exercício que eles já tinham corrigido.

Nesse momento, observamos duas situações irregulares que demonstram o despreparo da intérprete: a intervenção da sua fala (não transladação) no diálogo que deveria ocorrer entre ‘G’ e a professora, e desconhecimento da sua função em sala de aula. No primeiro caso, a neutralidade, um dos aspectos essenciais na atuação do intérprete, não foi

mantida. No segundo caso, ao dizer que já haviam corrigido o exercício, ela assumiu a função da professora perante os alunos surdos, já que a professora ainda não havia feito nenhuma correção.

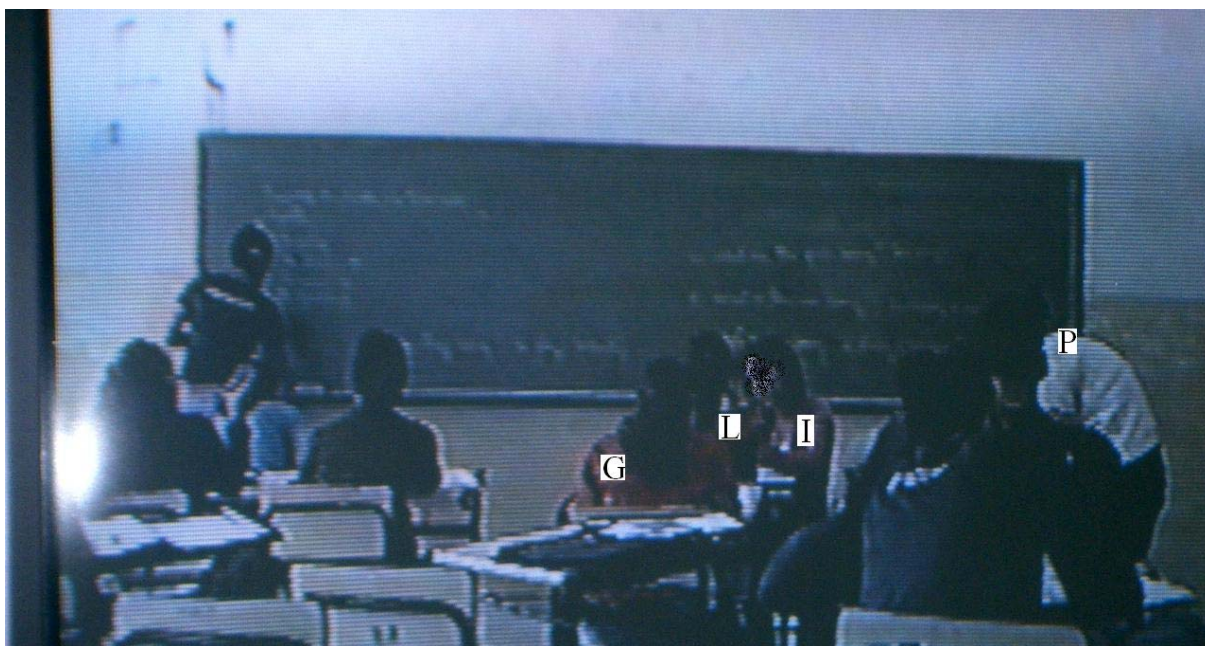
Ato 27. ‘D’ compara a resposta de ‘L’ com a resposta do quadro. Chama ‘L’ e aponta para o quadro e diz que ‘L’ é burra. A intérprete observa os dois e também compara as respostas, mas não faz nenhum comentário.

‘D’ mostra para ‘L’ que a resposta do exercício que fizeram está diferente da resposta escrita no quadro pela aluna ouvinte. A intérprete, que os ajudou na resposta e depois, segundo ela, corrigiu, não faz nenhum comentário com os dois, embora volte a olhar o caderno de ‘L’, o que demonstra a sua insegurança em relação ao que transmite para o surdos.

Ato 28. ‘R’ chama a professora que está passando perto e a professora a atende. A intérprete continua com ‘L’ e não acompanha a professora no atendimento a ‘R’.

Ato 29. A intérprete pega a caneta e copia.

Foto 16.



Os atos 28 e 29.

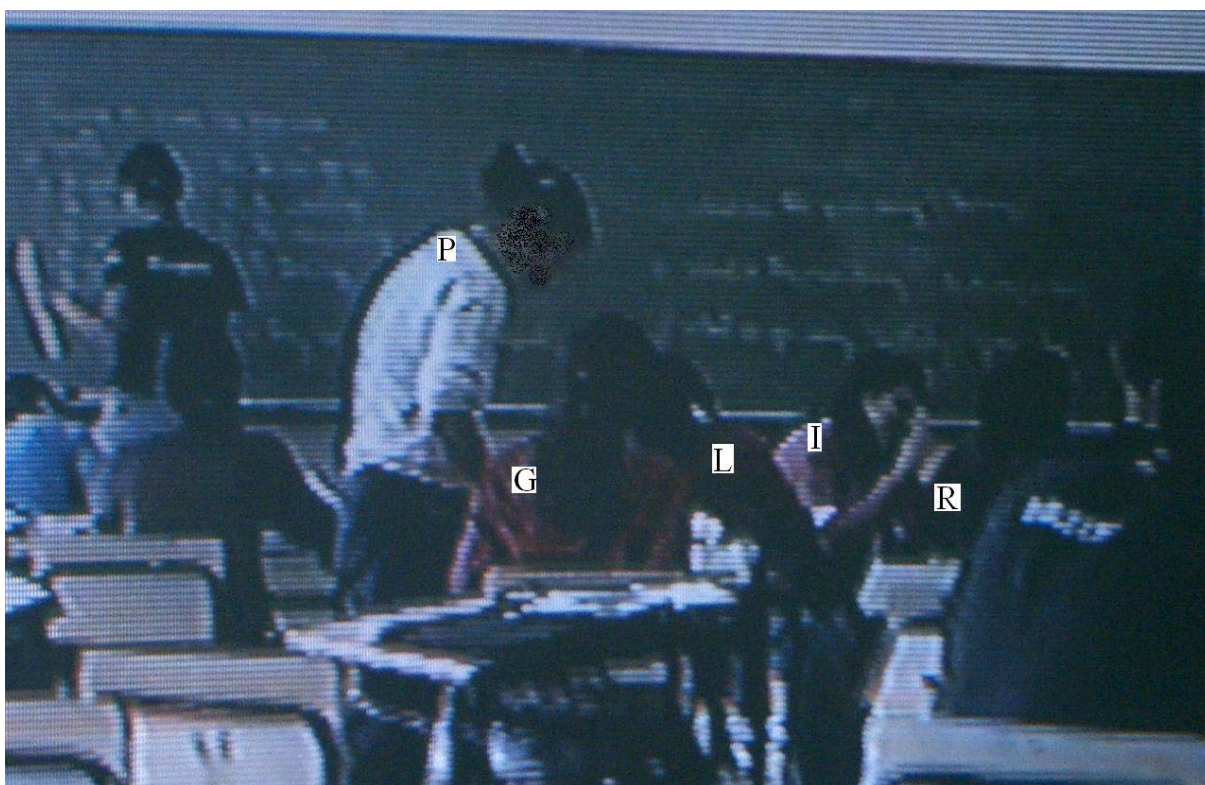
A professora explica para ‘R’ o exercício, enquanto a intérprete auxilia ‘L’. ‘G’ observa as duas situações. Uma aluna ouvinte escreve no quadro a resposta do exercício. A intérprete, após a explicação, pega a caneta e escreve no caderno de ‘L’.

Outra vez observamos a falta de definição do papel do intérprete na sala de aula e a total conformidade da professora com essa situação, o que demonstra, novamente, o despreparo de ambas em trabalhar na sala de aula inclusiva. A intérprete deveria estar com a professora, assistindo a ‘R’, e não com ‘L’.

Ato 30. A professora corrige o exercício de ‘D’ sem a assistência da intérprete.

Ato 31. A professora olha o exercício de ‘G’ e a intérprete conversa com ‘D’.

Foto 17.

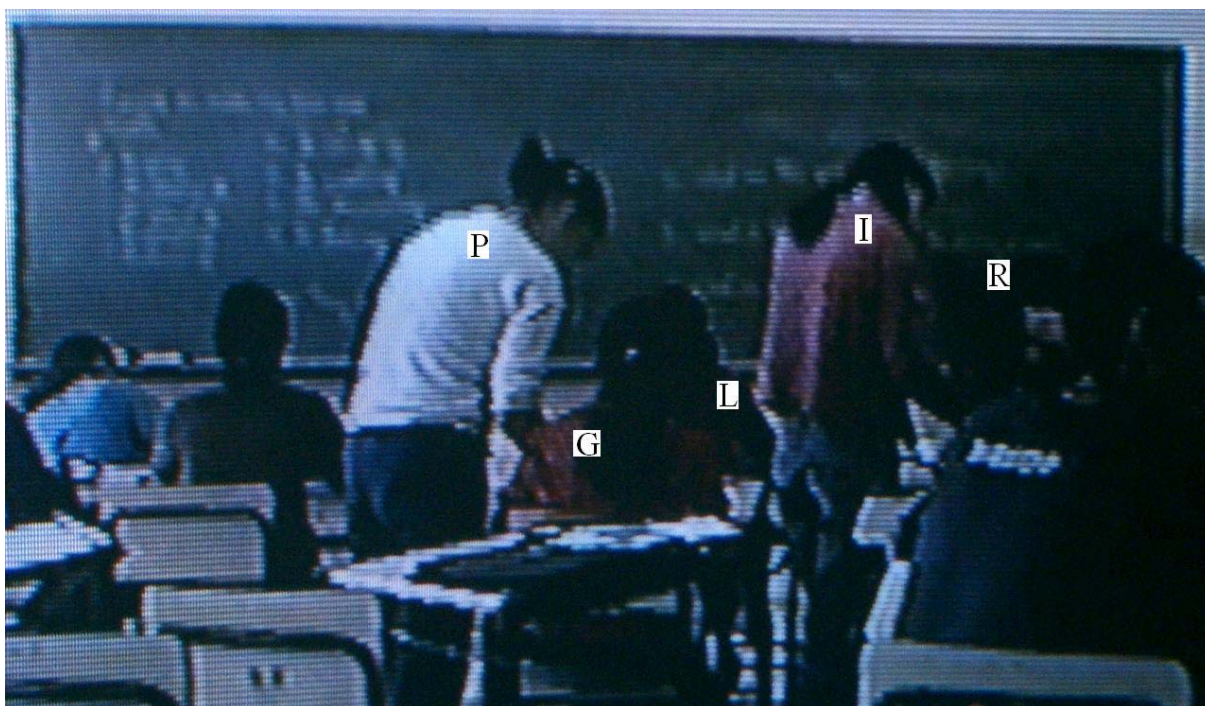


A professora checa o exercício de ‘G’ e a intérprete fala com ‘D’, cujo exercício a professora tinha acabado de corrigir, também sem a sua assistência. A aluna ouvinte ainda escreve a resposta do exercício no quadro.

Enquanto espera que os alunos terminem de copiar, a professora anda pela sala verificando o caderno dos alunos, às vezes fazendo algum comentário ou chamando a atenção para algum aspecto relacionado ao que está escrito no quadro. Ela fez isso em todas as aulas observadas e com todos os alunos, surdos e ouvintes.

Ato 32. A professora continua com ‘G’ e a intérprete, então, olha o exercício de ‘R’.

Foto 18.



A professora olha o exercício de ‘G’ e a intérprete verifica o exercício de ‘R’ que a professora tinha olhado. Percebemos que é muito recorrente a prática da intérprete em assumir a posição de professora, ou, no mínimo, assistente da professora durante as aulas. Os alunos parecem estar acostumados com essa ‘parceria’ pois perguntam mais para a intérprete do que para a professora. Somente quando não sabe a resposta, a intérprete pergunta para a professora.

Ato 33. A professora, ainda com ‘G’, vai até a sua mesa e pega o seu livro. Retorna à carteira de ‘G’ e mostra a ela, que copia, certamente, a resposta.

A intérprete fala com ‘D’ e depois fala com ‘R’.

A língua portuguesa, que serve como suporte para a construção da identificação do grupo, é a língua utilizada pela professora para explicar o conteúdo das aulas para os surdos. Embora sempre com eles, ela não sabe a LIBRAS, o que impede a comunicação

efetiva do que ambos querem ou precisam dizer. É necessário que a professora use o português, já que precisa se comunicar com os alunos ouvintes e falantes naturais dessa língua. Devido à falta dessa comunicação com os alunos surdos, a professora recorre ao livro do professor para mostrar qual deve ser a resposta. Entretanto, a professora declarou que embora não soubesse LIBRAS, podia conversar com eles sem problemas, o que mostrou não ser verdade.

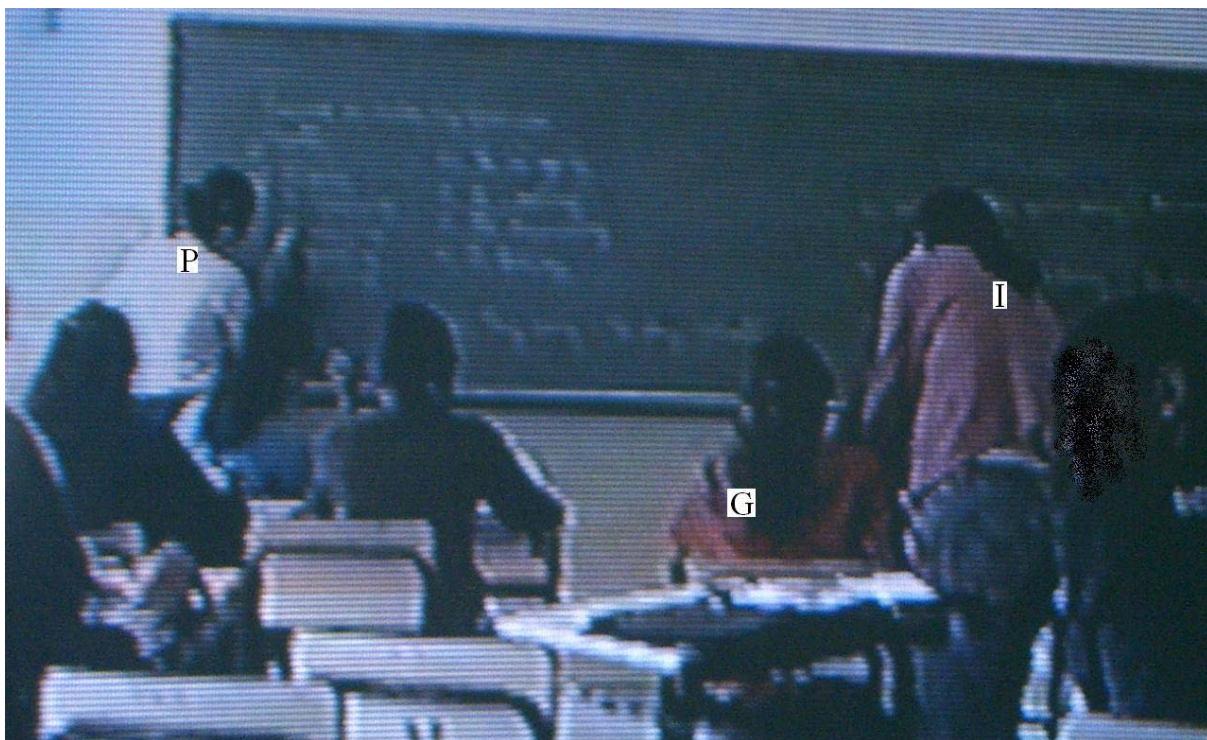
Ato 34. A professora corrige no quadro o exercício sobre presente contínuo.

*11- P- Gente oh aqui oh, o que está escrito aqui? Gente oh aqui oh, **to going** ,quando vai para o gerúndio não precisa deste **to** aqui oh. (Chama a atenção de um aluno que está conversando muito) *Aqui oh não precisa do **to** não oh. Quem pôs o **to** tá errado* Enquanto fala, a professora apaga a partícula TO no quadro. (ver ato 24)*

*12- P- O **to** aqui é pra indicar que tá no presente e aqui não está no presente, tá no gerúndio oh, **going**.*

A intérprete, que está com ‘G’, explica a ela o que a professora diz.

Foto 19.



Os atos 34 e 35.

A professora, olhando para o quadro, explica o uso da partícula TO e vai apagando essa partícula, que a aluna escreveu diante da forma dos verbos no gerúndio. Os alunos surdos podem ver que ela está falando e também o que ela está fazendo, mas a intérprete, porque está perto de 'G', mostra somente para 'G' o que a professora está dizendo. Nada foi dito em LIBRAS sobre o uso da partícula TO. Como 'D', 'L' e 'R' estão olhando para a professora, que apaga a partícula 'to', não vêem a explicação que a intérprete está dando para 'G'. Caso a intérprete estivesse atuando, o resultado não seria muito diferente, pois os alunos teriam que escolher entre olhar para a intérprete ou acompanhar os movimentos da professora. Como a professora faz uma coisa e a intérprete faz outra, ao mesmo momento, os alunos normalmente acompanham e seguem as instruções dadas pela intérprete.

Ato 35. 'D', 'L' e 'R' não participam da explicação porque a intérprete está com 'G'. 'D' mostra para 'L' que a professora apagou a partícula TO.

Os alunos surdos frequentemente trabalham em pares ou em grupo, mesmo quando deveriam trabalhar sozinhos. Segundo BASSI & DUTRA (2004), citando SWAIN & LAPKIN (1998) e KLINGER & VAUGHN (2000), o trabalho em par entre alunos de competência equivalente também ajuda no desenvolvimento lingüístico dos mesmos. No entanto, questionamos o conteúdo ou o conhecimento que eles compartilham, já que as explicações dadas pelo par mais competente, a professora, são insuficientes e em português.

Ato 36. A professora faz a correção dos exercícios oralmente: Ela fala em inglês as palavras com as terminações no gerúndio e os alunos respondem em português a sua tradução.

*13- P- O que que significa **going**? **To go** é o verbo ir, e **going**, indo.*

*14- P- E **studying**?*

15- AAo – Estudando.

*16- P - Estudando. **Playing**?*

17 - AA o – Jogando.

*18- P – Jogando. **Speaking**?*

19- AA o – *Falando*

20- P – *Falando. Dancing?*

21- AA o – *Dançando.*

22 -P – *Dançando. Singing?*

23- AA o – *Cantando.*

24- P – *Cantando. Working?*

25- AA o- *Trabalhando*

26- P – *Trabalhando.*

27- P- *Taking, aqui é taking ou talking?*

28- AA o –**taking**. (Esta é a primeira vez em que os alunos falam uma palavra em inglês).

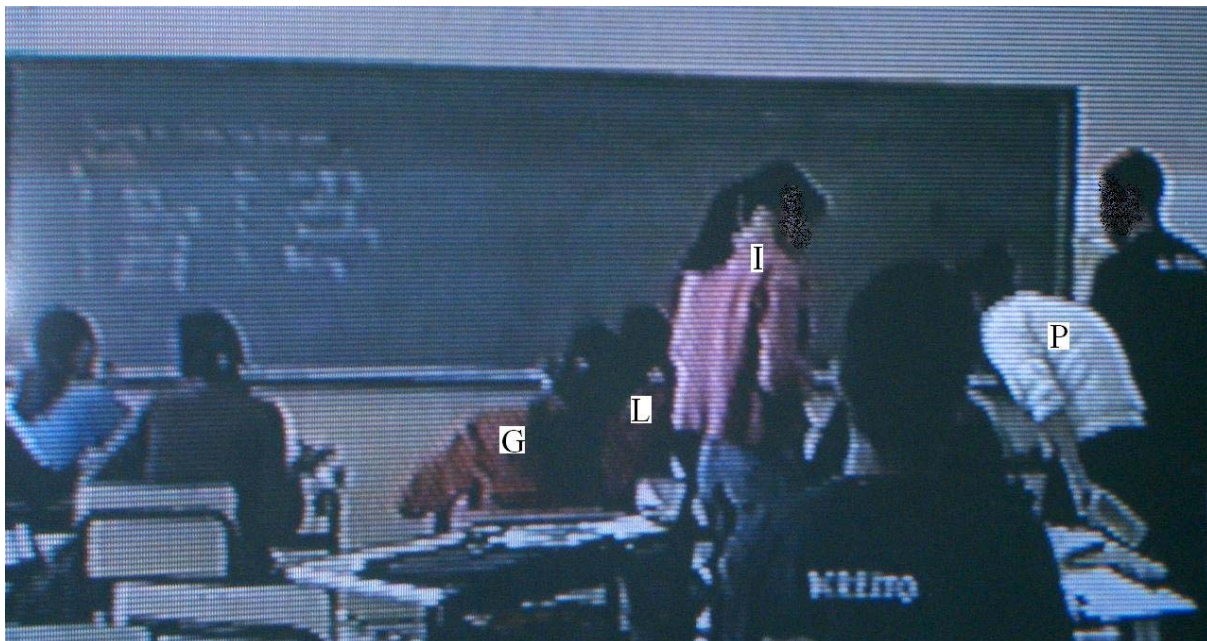
29 -P – **Taking**. *Pegando, levando, tomando. Levar, pegar e tomar.*

A intérprete não interpreta.

Ato 37. A professora pede para os alunos irem até o quadro e responderem o próximo exercício. Não há nenhum tipo de manifestação por parte dos alunos surdos e nenhum incentivo por parte da professora para que eles participem dessa atividade, mesmo sabendo o que eles responderam. Em nenhuma aula observada a intérprete passou para os alunos surdos que eles podiam escrever as respostas no quadro, caso eles quisessem.

Ato 38. A Intérprete e a professora estão com ‘R’. A professora escreve no caderno de ‘D’.

Foto 20.

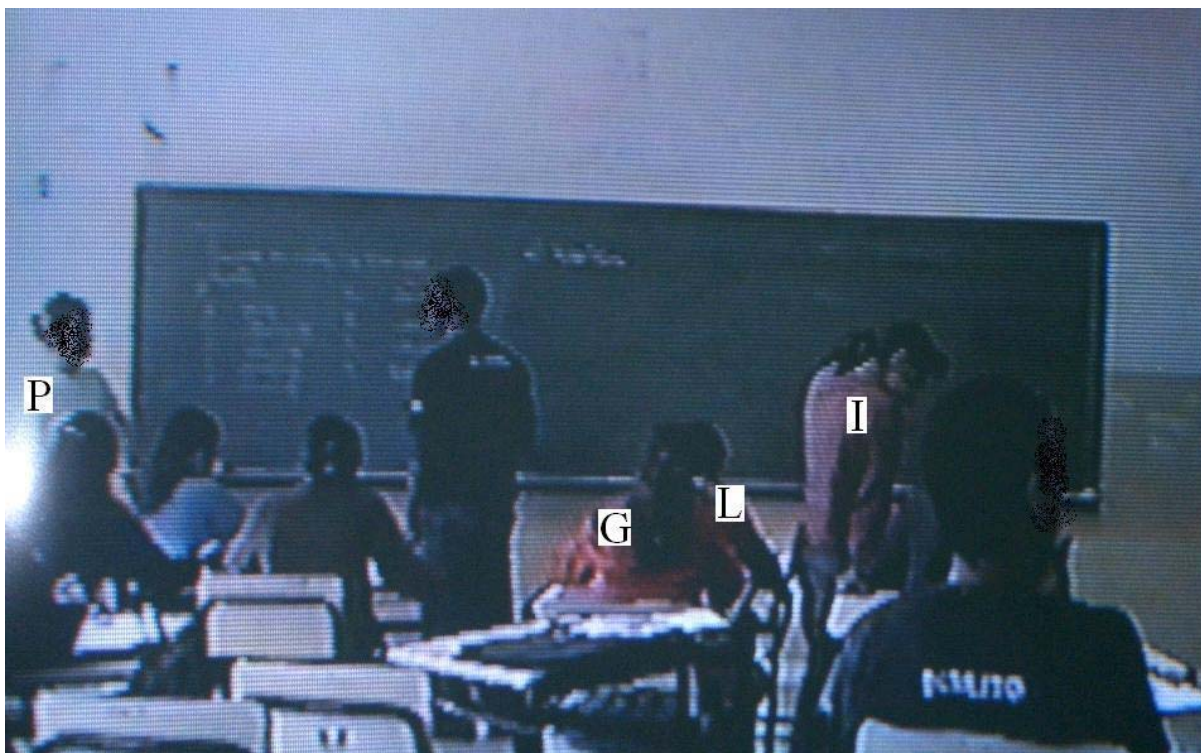


A professora e a intérprete estão juntas com a aluna 'D'. A intérprete só observa o que a professora faz. A professora, depois de apontar no caderno da aluna, faz algumas anotações nele.

Ato 39. Um aluno ouvinte vai até o quadro e escreve uma resposta errada (workees). A professora faz um movimento negativo com a cabeça para mostrar que a resposta está incorreta e pergunta para o grupo quem deseja corrigir a resposta. 30- P – *Quem vem fazer? Quem vem aqui conjugar os verbos no presente? Conjugate os verbos: to work no simple present. Quem vem fazer?*

A intérprete não interpreta.

Foto 21.



A professora está com outro aluno ouvinte, que foi até o quadro para escrever a resposta do exercício. Como a resposta não está correta, a professora pergunta aos alunos quem gostaria de corrigir o exercício. Embora sempre chame os alunos para responder no quadro, nenhum aluno surdo foi chamado diretamente, nem se manifestou livremente para fazê-lo, mesmo tendo todos os exercícios corrigidos pela professora e pela intérprete. A intérprete conversa com 'R' e não interpreta.

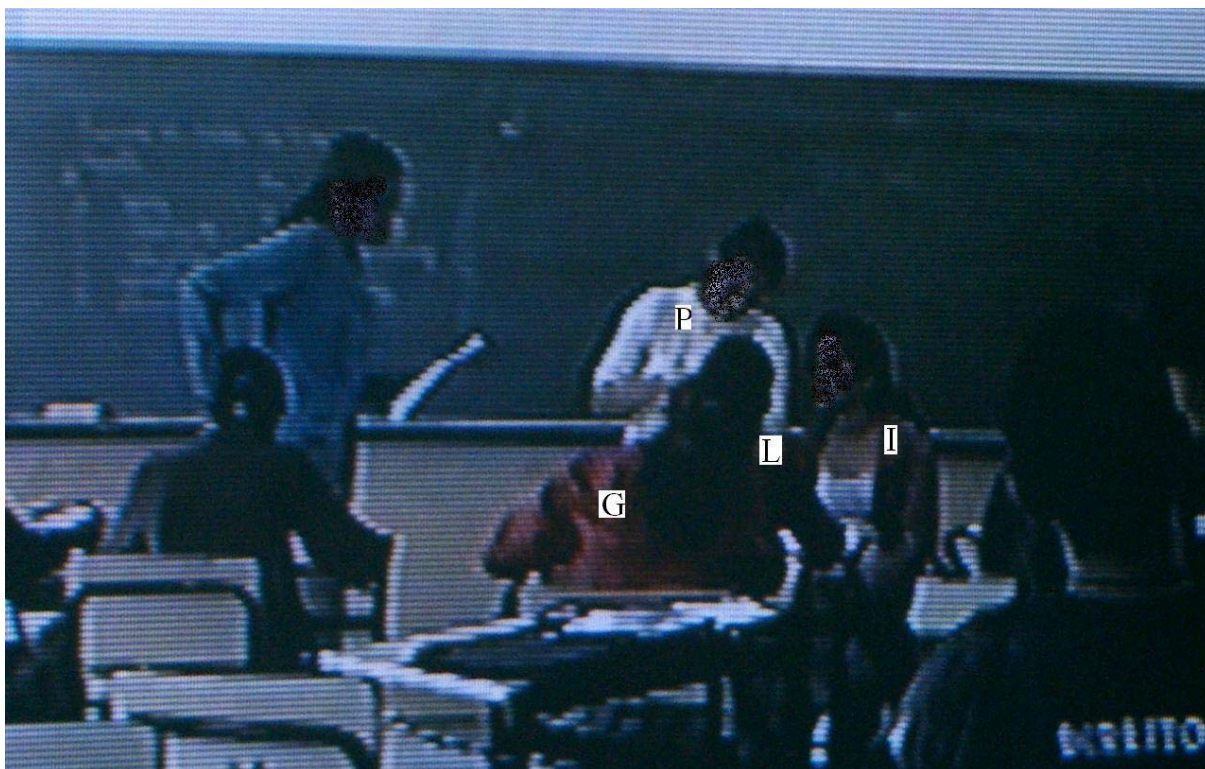
Ao não interpretar esse momento, a intérprete demonstra fazer uma seleção do que é dito pela professora e explica somente o que ela acha importante. A professora, por sua vez, mesmo não sabendo LIBRAS, poderia interferir nessa hora, pois viu que não houve interpretação. No entanto, por não saber LIBRAS, é comum os professores não questionarem a atuação dos intérpretes. Este fato mostra que os professores e os próprios intérpretes continuam sem saber como lidar com o aluno surdo e atuam na sala de aula conforme o que pensam saber sobre ele ou aprenderam por experiência própria. Muito pouco sabem, já que a maioria deles não tiveram a oportunidade de conviver com surdos nesse ambiente.

Ato 40. A professora está com uma aluna ouvinte. Ela lembra aos outros alunos que no exercício seguinte devem utilizar o presente simples. Ela fala isso do meio da sala. A intérprete não interpreta.

Na verdade, o professor é preparado para atuar com uma criança ouvinte, que compartilha com ele da mesma língua e cultura. Assim, todo o ambiente, todo o material e a modalidade de ensino foram escolhidos e preparados para receber este aluno e não outro, aquele que não ouve. O professor, naturalmente, exclui o aluno surdo duas vezes: primeiro ao utilizar a fala para se comunicar com eles, e segundo, por não monitorar os atos da intérprete. A intérprete, cuja atuação deveria diminuir essa exclusão, ao não interpretar, acaba por reforçá-la.

Ato 41. ‘L’ mostra o exercício para a intérprete, e esta última chama a professora e pede que lhe explique o exercício. A professora explica o exercício para a intérprete, que, por sua vez, o explica para ‘L’, enquanto a professora atende uma aluna ouvinte.

Foto 22.



A intérprete, que está com ‘L’, chama a professora e lhe pergunta sobre o exercício (presente simples). A professora explica para a intérprete, sob o olhar atencioso dos quatro alunos surdos. Quando termina de falar com a intérprete, a professora passa a atender uma aluna

ouvinte, enquanto a intérprete passa para ‘L’, o que foi dito pela professora. ‘D’, ‘R’ e ‘G’ prestam atenção na explicação.

Quando não sabe sobre o tópico em discussão, a intérprete chama a professora. Nesse momento, discutem o uso do ‘s’ na terceira pessoa do singular no presente simples. A intérprete fala para os surdos que ‘s’ é para ‘ela’ e ‘ele’.

Ato 42. A intérprete e a professora conversam e ‘L’ só observa.

Ato 43. A professora novamente checa o exercício de ‘G’.

Ato 44. A professora deixa ‘G’, que chama a intérprete. Esta não responde.

Mais uma vez o chamado da aluna é desconsiderado pela intérprete. A professora tinha ‘explicado’ para ‘G’ o exercício (apontando e falando). Ao chamar a intérprete assim que a professora termina a ‘explicação’, demonstra que ‘G’ ainda continua com dúvidas. Ela sabe que a intérprete ouviu a explicação da professora, o que ela provavelmente não sabe é que a intérprete também pode não ter entendido a explicação, o que dificultaria a interpretação.

Ato 45. A professora chama a atenção dos alunos dizendo que um exercício é no presente contínuo e o outro é no presente simples.

A intérprete não interpreta porque está conversando com ‘D’.

Outra situação observada com frequência são os diálogos que a intérprete têm com os alunos surdos durante a aula. Geralmente tratam de assuntos particulares que não estão sendo discutidos pelo restante do grupo e pela professora.

Ato 46. A professora, novamente, chama a atenção dos alunos para a forma de responder os exercícios: *31- P – Gente, oh! Vocês estão fazendo confusão. Que aquele verbo ali é pra conjugar no presente simples e o numero 3, no presente contínuo.*

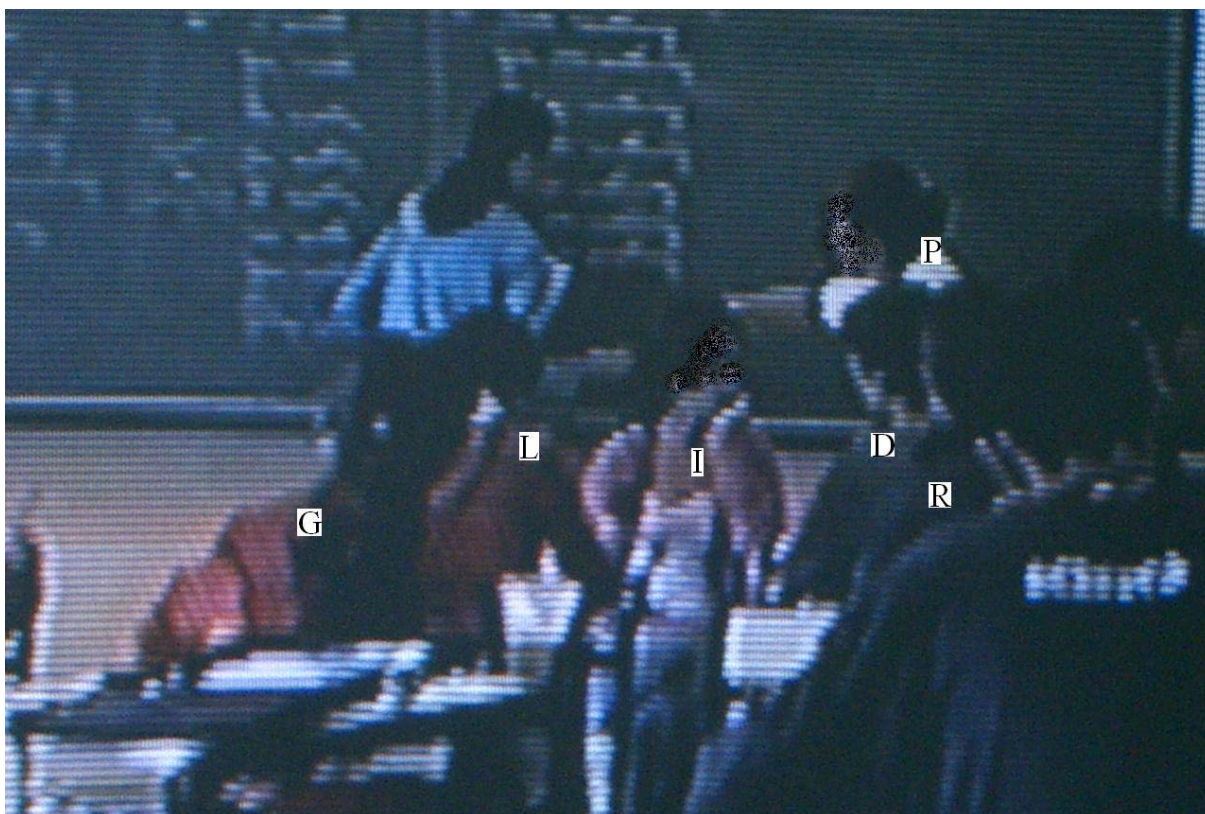
Ato 47. Uma aluna ouvinte vai para o quadro e escreve as respostas. Ela escreve todos os pronomes pessoais e a forma ‘work’ do verbo TO WORK. (I work – You work- He work – She work – It work – We work – You work –They work) .

Ato 48. A professora vai para o quadro e acrescenta ‘S’ nos três pronomes da terceira pessoa, enquanto fala: *31- P- ... É só acrescentar o ‘S’ aqui da terceira pessoa.* A intérprete não interpreta

A professora já tinha dito isso para os alunos surdos. Novamente a intérprete pensa não ser necessário passar isso para os alunos porque eles estão vendo escrito no quadro ou porque a professora ou ela mesma já tinha escrito em seus cadernos.

Ato 49. A professora olha o exercício de ‘D’ e aponta para o quadro. Depois pede a intérprete que mostre a ele a forma correta do gerúndio do verbo RUN. A intérprete diz que são dois ‘N’s.

Foto 23.



A professora, ao ver o exercício de ‘D’, aponta para o quadro tentando mostrar a ele a grafia correta da palavra ‘running’. O quadro está todo escrito, o que provavelmente dificulta saber

exatamente o que ela mostra. Percebendo que ‘D’ não entende o que ela está tentando mostrar, ela pede à intérprete que mostre a ele a forma correta dessa palavra. A intérprete diz para ele que são dois ‘N’s.

Há uma grande preocupação com a forma. Em nenhum momento foi dito sobre a função dos tempos verbais. A professora marca a diferença desses tempos através da forma, ‘s’, na terceira pessoa do singular, quando o verbo estiver no presente simples, e -ing mais o verbo ‘to be’ se o verbo estiver no presente contínuo.

Ato 50. A professora, no quadro, aponta para a terminação “S” na 3ª pessoa do singular no presente simples e para a terminação “-ING” do gerúndio. Diz que a forma “-ING” é a forma do presente contínuo. 34 – P- *Gente oh então aqui é só o presente contínuo. É o verbo TO BE mais o -ING. Aqui é ING mais presente contínuo. E aqui é o presente simples. Vamos fazer os outros exercícios aqui falando oh.*

A professora, enquanto explica, aponta no quadro. A intérprete não interpreta.

Nesse momento percebemos a dificuldade e a impossibilidade de se trabalhar com o aluno surdo sem que a professora saiba LIBRAS. Ao utilizar a LIBRAS para explicar qualquer tópico, a professora, naturalmente, ficaria impossibilitada de apontar e fazer os sinais ao mesmo tempo, já que, em ambos, precisaria das mãos. Haveria uma discussão que envolveria não só o discurso da professora, mas os questionamentos dos alunos. Se houver interpretação no momento em que a professora estiver falando e apontando, o aluno surdo não vai olhar para a professora, e sim para a intérprete.

Ato 51. A professora corrige o próximo exercício. 35- P- *Vocês tem aqui o modelo, respondam: What are you doing? O que você está fazendo? I am planting a tree. Eu estou plantando uma árvore.* A professora se aproxima da intérprete, mostra o livro e a intérprete chama a atenção dos surdos e diz que vai interpretar em ‘português’.

A intérprete novamente faz uso do português sinalizado e sinaliza: ‘o que/ ela/ está/ fazendo?’. Ela também digita a palavra E-L-A. Em seguida, repete a pergunta e digita a palavra F-A-Z-E-N-D-O.

Não há preocupação em distinguir a aula de inglês com a aula de português, ao contrário, a professora usa o português como se ele garantisse aos surdos entendimento do que está sendo dito.

Ato 52. A professora pede a uma aluna que responda, e pergunta:

36- *Esse é o modelo. O exercício numero 1. Aqui é muito fácil. O presente contínuo você coloca ING em todas as pessoas. **What is she doing?** (Perguntando para uma aluna: O que você fez?) **She...** *ÃÃ ? Oh, eu estou perguntando: O que ela esta fazendo? Vem fazer o primeiro aqui no quadro oh.**

A professora faz todas as comparações com o português acreditando que assim está contribuindo para a compreensão dos alunos. Se falasse em inglês, no entanto, não poderia ser interpretada, pois a intérprete não sabe inglês.

Ato 53. A professora começa a corrigir o exercício em português e um único aluno ouvinte a acompanha, enquanto os outros permanecem em silêncio:

37-P – *O que ela está fazendo? O que ela tá fazendo? Gente, olha a numero 1 oh. O que ela está fazendo? Ela está...*

38- A – *...lendo um livro.*

Ato 54- A intérprete interpreta em LIBRAS “*ela está lendo um livro*”, e em seguida digita a palavra L-I-V-R-O.

Ato 55. A professora continua a correção e pergunta sobre o a próxima sentença, entretanto a intérprete continua na sentença anterior, com a palavra ‘livro’.

39- P – *A número 2: **What are they doing?** O que... O que eles estão fazendo? **They are...***

40- A - *...**playing football.*** (Essa é a segunda vez que observamos o uso do inglês por um aluno)

41- P – ***They are playing football.***

Nesse momento, a coordenadora interrompe e encerra a aula.

Aula II¹¹⁸

Posição dos alunos:

L D

G R

Ato 56. A professora entra na sala e cumprimenta os alunos em português. Diz que vai passar um texto no quadro, que será trabalhado em sala. 42- P – *Nesta aula é pra ficar ... (a professora não completa a frase) É um texto de vocabulário fácil da última aula. As questões é que vocês vão ter que pensar pra responder.*

Ato 57. A professora orienta os alunos para olharem no texto e responder as questões que ela também vai passar no quadro. Ressalta que não pediu aos alunos para trazerem seus dicionários porque o vocabulário é fácil.. 43- P- *Vocês vão olhar no texto e responder as questões . Eu nem falei para trazer dicionário porque o vocabulário é fácil.*

A intérprete fala que eles devem responder as perguntas e podem olhar no dicionário.

Mesmo sendo lembrados do uso do dicionário pela professora, somente ‘D’ e ‘G’ disseram utilizá-lo para procurar as palavras para eles desconhecidas. ‘D’ e ‘L’ também disseram que perguntam para alguém da família quando têm dúvidas. Somente ‘D’ não se referiu à intérprete no caso de não saber alguma palavra ou ter alguma dúvida. Isso demonstra uma certa dependência por parte dos alunos em relação a ela. Uma provável explicação para a atitude diferente de ‘D’ é que sua mãe, todos os dias, estuda com ele. Dos quatro sujeitos, no entanto, só ‘L’ disse que, na ausência da intérprete, ela pergunta para a colega ouvinte.

Ato 58. A professora escreve o texto e as perguntas que os alunos deverão responder no quadro. ‘L’ copia, enquanto ‘G’ conversa com a intérprete sobre maquiagem. Depois ‘D’ e ‘R’ passam a conversar com a intérprete e com ‘G’.

O texto:

Introducing People

¹¹⁸ A professora havia se submetido a uma sessão de maquiagem definitiva no dia anterior. Tal procedimento foi percebido por vários alunos, inclusive pelos surdos, e que no decorrer da aula será

I am Paul.

I am forty-years old.

There are six people in my family.

We are at home now. The house is not beautiful but it is large and clean.

We are very happy in this house.

This is my father. His name is John.

He is sixty-nine.

This is my mother. Her name is Flávia.

She is sixty- five.

This is Silvia, my wife. She is thirty-four.

These are my children.

This is my son Mark. He is only ten years old

And this is my daughter Mary. She is fourteen years old.

O exercício:

Exercises:

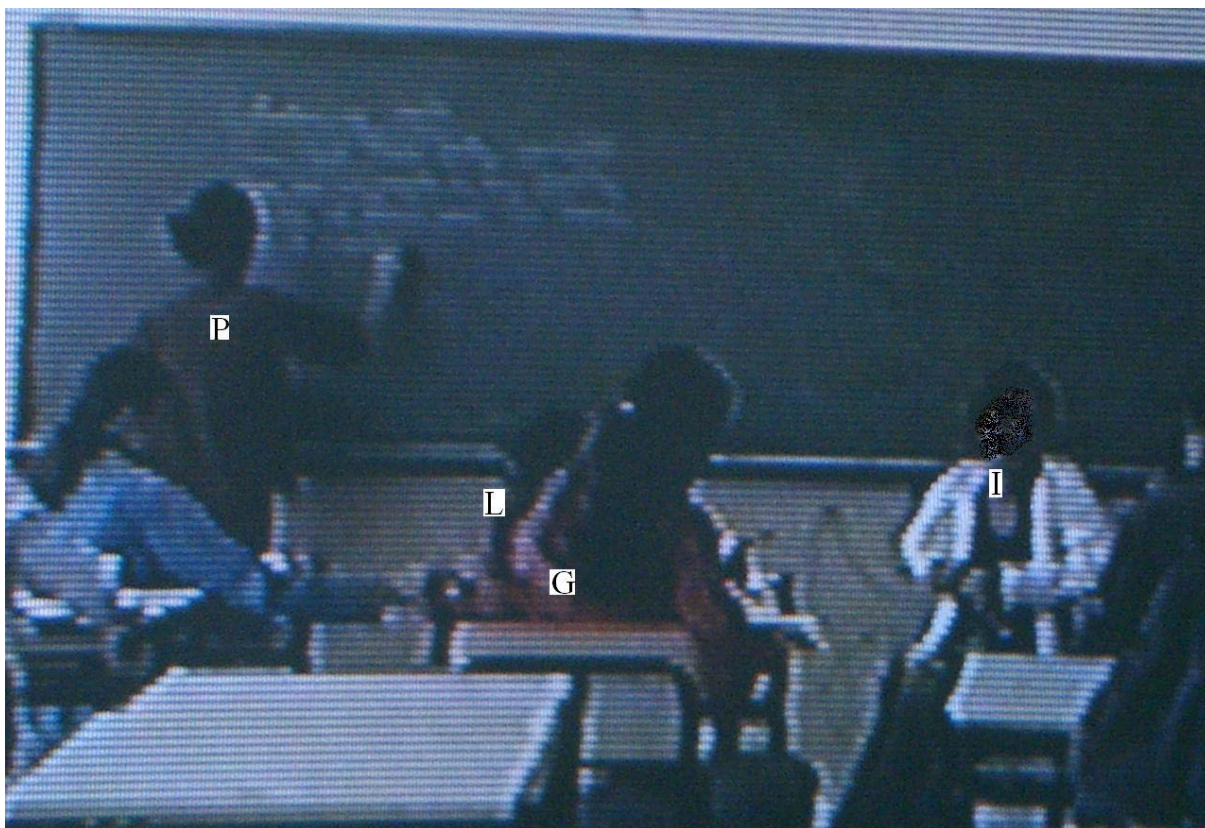
- 1- Who is introducing the family?
- 2- How many people are there is (IN)¹¹⁹ this family?
- 3- Where are they now?
- 4- Are they happy?
- 5- How old is Paul?
- 6- How old is his father?
- 7- How old is his mother?
- 8- And his wife? How old is she?
- 9- Is Mark a child?

Ato 59. Uma aluna ouvinte que está sentada à esquerda de ‘L’ a cutuca e lhe mostra uma caneta. Na realidade, a colega ouvinte percebeu que ‘L’ estava com problemas com sua caneta, provavelmente tinha acabado a tinta, e lhe ofereceu uma caneta.

motivo de comentários.

¹¹⁹ Depois de terminar de escrever no quadro, a professora corrige o texto e substitui -is- por -in na pergunta de nº 2. Entretanto, não menciona o erro nem sua correção, deixando os alunos perceberem o que foi feito.

Foto 24.



A professora escreve no quadro um texto que será trabalhado nessa aula. Todos os alunos copiam. Uma colega ouvinte, à esquerda de 'L', a cutuca e oferece uma caneta. É o primeiro contato observado entre um aluno surdo e um ouvinte.

Ato 60. A professora pergunta sobre o vestibular que está acontecendo em uma faculdade da cidade. A intérprete fala 'hoje é vestibular'. 'D' pergunta para a intérprete o que a professora falou. Ela responde 'vestibular'.

Ato 61. 'R' pede a 'G' um álbum de fotos que ela levou para a escola. 'G' e a intérprete conversam sobre uma festa.

Ato 62. 'L' e 'D' copiam.

Ato 63. A professora diz aos alunos que vai apagar o quadro em poucos minutos. A intérprete fala que a professora vai apagar o quadro.

Ato 64. Um aluno ouvinte pergunta para a professora se ela havia tirado a sobrancelha. Ela pára de escrever no quadro e diz que fez maquiagem definitiva. A intérprete interpreta. Uma aluna pergunta se a professora também havia pintado o cabelo. Ela responde que sim. A intérprete não interpreta.

Os alunos surdos sabem que a professora está conversando porque ela parou de escrever no quadro e voltou-se para os alunos. Enquanto a professora escreve no quadro e todos os alunos copiam, os alunos ouvintes conversam sobre vários assuntos que, na maioria das vezes, não são interpretados, fazendo com que os alunos surdos não tomem conhecimento das discussões, mesmo que banais, que ocorrem na sala de aula. Muitas vezes, os alunos surdos, observando a professora, os colegas e a própria ouvinte, ‘sentem’ que algo está acontecendo e perguntam para a intérprete. No entanto, nem sempre ela responde na íntegra.

Muitas das conversas que ocorrem em sala, acontecem quando os alunos estão copiando ou fazendo algum exercício, e interpretar durante esses atos é impedir ou interromper os alunos de fazer tais atividades. Diferente dos alunos ouvintes, que podem copiar enquanto conversam entre si, os alunos surdos têm toda a sua atenção voltada para a pessoa que fala com eles, o que impede a realização de qualquer outra tarefa. Mais uma vez, por características inerentes do ambiente ouvinte, os alunos surdos são excluídos sem que essa seja a intenção de nenhum dos ouvintes, mas a não-intencionalidade não evita ou justifica o isolamento no qual o aluno surdo é colocado. Conforme descrito por JACOBS (1974, p.173-174, apud SACKS, 1989, p.131), “*você é deixado de fora nas conversas...*” . .

Ato 65. A intérprete conversa com ‘R’. A professora volta a falar sobre a maquiagem com os alunos ouvintes. A intérprete continua conversando com ‘R’, e ‘G’ passa a conversar com ‘R’ e com a intérprete. Elas falam sobre maquiagem definitiva. ‘G’ fala que não é definitiva, que depois de um certo tempo a maquiagem acaba. A intérprete diz que não sabe e continua conversando com ‘R’.

Um outro aspecto observado é que mesmo quando discutem entre si e apresentam suas opiniões, o que dizem não é transmitido para o restante da turma, mesmo que o que estão dizendo se refere ao que está sendo discutido pelos ouvintes. Um exemplo disso ocorre aqui quando os alunos ouvintes e a professora conversam sobre a maquiagem definitiva à qual ela

se submeteu e ‘G’ comenta que conhece uma pessoa que fez, mas que depois de um certo tempo, a maquiagem desapareceu. A intérprete se limitou a dizer que não sabia disso.

Ato 66. A professora continua escrevendo no quadro e os alunos copiam. Um aluno comenta que a professora é bonita, mas que a idade dela não ajuda. A intérprete ri e olha para ele. A professora pára de escrever e também olha para o aluno. ‘R’ olha para a direção do olhar delas, percebe que está acontecendo algo, mas não sabe o quê. A intérprete não interpreta.

Ato 67. A intérprete fala para os alunos surdos que a professora fez plástica.

Ato 68. O aluno continua e pergunta qual a idade da professora. A intérprete interpreta. A professora brinca dizendo que tem 25 anos. A intérprete interpreta e acrescenta que ‘é mentira’.

Na realidade, a professora brinca com os alunos ouvintes quando diz a sua idade. A intérprete deveria ter dito que era brincadeira da professora, e não mentira.

Ato 69. A professora continua escrevendo no quadro e conversando com os alunos ouvintes e a intérprete não interpreta.

Enquanto copiam, os alunos ouvintes conversam entre si e com a professora. Os alunos surdos precisam escolher entre copiar e conversar entre si e com a intérprete, uma vez que não é possível fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Eles percebem que a professora e os outros alunos estão conversando porque ela, às vezes, pára de escrever para fazer algum comentário ou mesmo rir do comentário de algum aluno.

Ato 70. ‘R’ bate-papo com a intérprete. ‘L’, ‘G’ e ‘D’ copiam.

Ato 71. Um aluno ouvinte pergunta para a professora o que é /ROSE/ 44- *A o – Professora, o que que é /Rose/?* e a professora, corrigindo a pronúncia dele, diz que /HOUSE/ é casa. 45- *P – House? Facinho, gente. House é casa. House: Casa.*

Ato 72. Enquanto os alunos copiam, a professora faz a chamada e, novamente, a intérprete responde pelos alunos surdos. A intérprete conversa com ‘G’ sobre uma pessoa.

Ato 73. A professora pede aos alunos que copiem rápido.

46- P- *Gente, vamos fazer rapidinho essa lição 3 aqui.*

Ato 74. A mesma aluna, que na aula anterior mostrou uma caneta pra 'L', a chama e 'conversam' sobre o texto.

Não há um diálogo efetivo, mas fica claro que há uma intenção de se comunicarem, uma vontade explícita que vai além da ausência de uma língua comum. Infelizmente, a falta de uma língua comum a todos os participantes da sala de aula mantém os alunos surdos separados do restante do grupo. Estas duas alunas, 'L' e a ouvinte, foram as únicas que efetuaram algum tipo de comunicação e integração entre os contextos surdo e ouvinte.

Ato 75. A intérprete conversa com 'G', em seguida, com 'R' e depois com 'D'.

Ato 76. A professora pergunta para os alunos o que significa o título do texto '*introducing people*' 47- *O que que significa isso aqui oh título do texto: **Introducing people** o que que significa?* (um aluno balbucia algo, mas a professora ouve direito) *Hãa?*

A intérprete conversa com 'R' e 'D'.

Foto 25.



Atos 76 e 77.

A professora termina de escrever o texto “Introducing People” no quadro e começa a fazer a leitura dele. Ela lê em inglês, pergunta o significado do que leu e fala a tradução. Ela aponta para o quadro enquanto fala. A intérprete, que conversa com ‘R’ e ‘D’ sobre um outro assunto, interrompe a sua própria fala, sinaliza ‘apresentar’ e volta a conversar. Ao fazer o sinal sem relacioná-lo ao que a professora está dizendo, a intérprete não faz o sinal mais adequado para essa situação, que é o sinal de /CONHECER + APRESENTAR/ feitos simultaneamente.

Ato 77. A intérprete chama a atenção dos surdos e digita a palavra I-N-T-R-O-D-U-C-I-N-G. A professora diz que ‘introducing’ é ‘apresentar’.⁴⁸ *O que que significa?* (Ela pergunta e ela mesmo responde) *Introducing people: Apresentando pessoas.* (Repete) *Introducing people: Apresentando pessoas.*

A intérprete faz o sinal de ‘apresentar’ (mostrar), e não o de ‘apresentar pessoas’ (/conhecer+ apresentar+ ‘apontar a pessoa que se está apresentando’)

Ato 78. A professora ressalta para os alunos a importância das respostas do exercício.

49- P- Prestem atenção: Eu estou mais interessada nas respostas que vocês vão dar às perguntas, não exatamente dessa forma do texto aqui como está.

Ato 79. A professora começa a tradução¹²⁰ do texto: 50-P – Pronto? *I am Paul: Eu sou Paulo.*

Ato 80. A professora pergunta o que a frase *I am forty years old* significa.

51- P- *Gente, oh! O que que está falando aqui, oh.? I am forty years old. O que que está dizendo essa frase?*

52- P- *Hã? O que que tá dizendo aqui oh?: I am forty years old. Hãa?*

A intérprete olha um álbum de fotos de ‘G’ e não interpreta.

Foto 26.



A professora continua traduzindo o texto oralmente e a intérprete olha as fotos de ‘G’. ‘L’, ‘R’ e ‘D’ copiam o texto e ‘G’ observa a intérprete.

A língua portuguesa é utilizada na modalidade oral para analisar as características estruturais e o vocabulário do texto e do exercício. A professora mostra no quadro a palavra cuja tradução ela está falando oralmente. No entanto, a intérprete não acompanha o que a professora fala porque está olhando fotografias.

¹²⁰ É válido lembrar que o ato de passar as sentenças escritas no quadro, em inglês, para o português tem dois significados nessa aula: é visto como tradução pelos alunos ouvintes e como transposição pelos alunos surdos. Para esses, somente é considerado tradução o que a intérprete, passa para LIBRAS (ver capítulo II, p.XXX)

Novamente a intérprete não cumpre seu papel e a professora, mais uma vez, se omite diante da atitude da intérprete.

Ato 81. A professora lembra aos alunos do uso do verbo TO BE quando se refere à idade (I am), e não o uso do verbo TO HAVE (I have), como em português. 53- P- *Gente, oh, só lembrando aqui, lembra que o verbo **to be** substitui o verbo **to have**, você não escreve: **I have** , você escreve **I am** ... é o verbo **to be**.*

A professora aponta para o quadro, enquanto explica.

A intérprete não interpreta porque continua olhando as fotos.

Fica clara a preocupação que a professora tem em focalizar os aspectos gramaticais em detrimento da mensagem que o texto apresenta. Esse texto, no entanto, tem uma estrutura gramatical (uso de pronomes pessoais, verbo TO BE no presente simples, números cardinais e pronomes demonstrativos THIS e THESE) e nível de dificuldade abaixo do esperado para uma turma de 3º ano do Ensino Médio, que, teoricamente, prestará vestibular no final do ano.

Ato 82. A professora alerta os alunos para que escrevam o que ela está dizendo, porque depois eles vão precisar dessa explicação, na realidade é a tradução do texto, para responder às perguntas.

Ato 83. A professora lê a frase '*I am forty years old*', fala em português '*eu sou quarenta anos velho*' e ressalta que quando se traduz, deve-se colocar do jeito que se fala: '*eu tenho quarenta anos*'.

54- P- **I am:** *Eu sou... quarenta anos velho... verbo ao pé da letra. Então como traduz, foi o que nós falamos: Eu tenho quarenta anos de idade. **I am forty years old.***

A intérprete fala em LIBRAS: 'quarenta anos'. Em seguida digita a palavra A-N-O-S e faz o sinal de 'idade'.

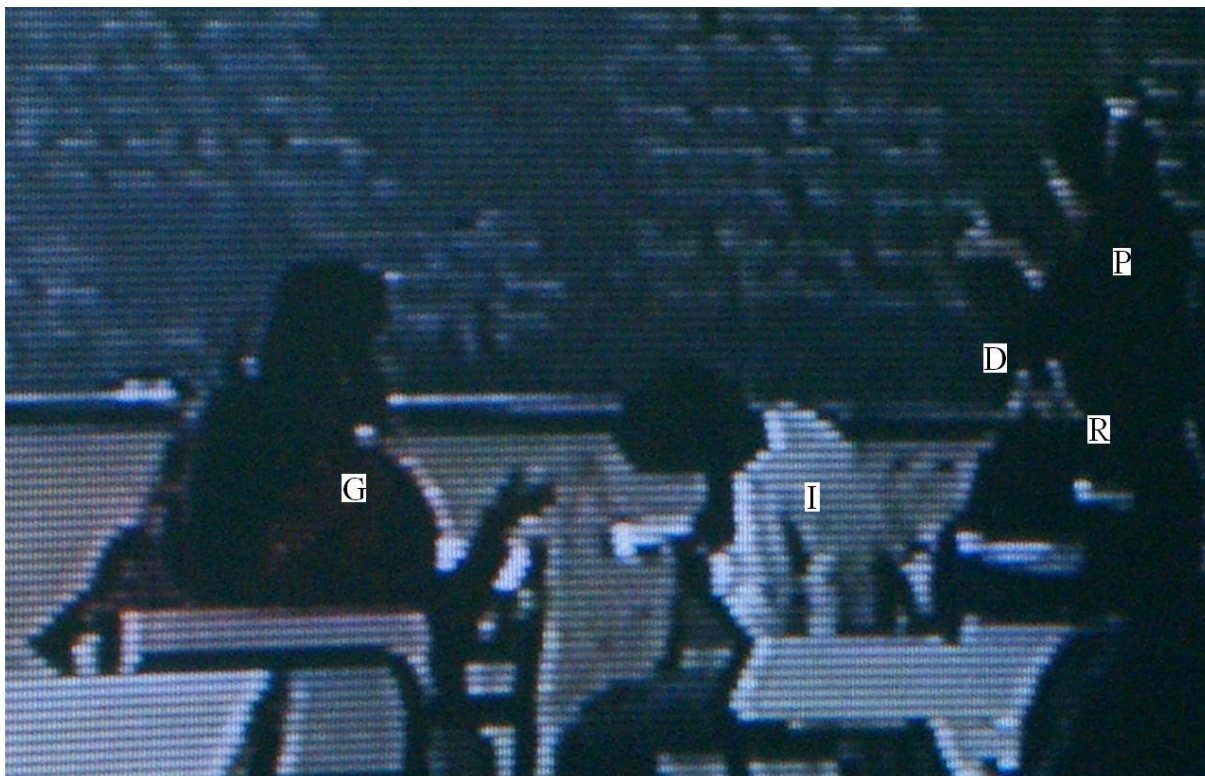
Ao simplesmente interpretar uma parte da sentença apresentada pela professora, a intérprete faz um recorte do que está sendo dito. Além do mais, não há como os alunos saberem a que se refere essa informação, embora possam reconhecer os números.

Embora a professora tenha mencionado o uso do dicionário por parte dos alunos, não vimos nenhum aluno, surdo ou ouvinte, utilizando o mesmo. Ela lê as sentenças em inglês e, mesmo tendo dito que leitura em voz alta ajuda o aluno a perceber os seus erros de pronúncia e ela, a professora, a corrigi-los, em nenhuma aula foi feito qualquer tipo de atividade onde os alunos tivessem que ler ou repetir qualquer palavra em inglês. No questionário, porém, ela afirma promover essas atividades com frequência. Um único aluno, uma única vez, ao perguntar a ela o significado de uma palavra (house), foi imediatamente corrigido em sua pronúncia, o que elimina qualquer outra tentativa desse ou de outros alunos em pronunciar qualquer palavra em inglês. Por outro lado, caso a professora trabalhasse a parte oral e auditiva dos alunos ouvintes através de exercícios de repetição, leitura em voz alta e 'listening', por exemplo, estaria propondo tarefas que excluiriam os alunos surdos. Ao não trabalhar a parte auditiva, segundo as orientações dos PCNs, a professora acaba por restringir as possibilidades de aprendizagem dos alunos ouvintes.

Ato 84. A professora novamente pede aos alunos que escrevam o que está sendo dito porque eles vão precisar. A intérprete não interpreta.

Ato 85. A intérprete pede o caderno de 'D' e começa a copiar. 'L', 'R' e 'G' não copiam.

Foto 27.



A professora insiste com os alunos para que escrevam a tradução. A intérprete pega o caderno de 'D' e começa a copiar o texto e escrever a tradução que a professora está fazendo. Enquanto isso, a professora continua a tradução, comentando os tópicos que acha relevantes. Os alunos batem papo. É interessante notar que a professora pede ao alunos ouvintes que escrevam o que ela está falando, como forma de pedir silêncio. No entanto, os alunos surdos conversam livremente diante dela. Essa situação se mantém até o ato 96.

Ato 86. A professora vai traduzindo o texto oralmente e os alunos ouvintes a acompanham.

55- P- *There are six people in my family.* O que que significa esse *there are*, heim? Hãa? Há. Só que esse há é com -h- né.

56- P- *Quantas pessoas?*

57- Ao – *Seis.*

58- P- *Seis pessoas in my family.*

A intérprete não interpreta porque está copiando o texto do quadro e escrevendo a tradução feita pela professora.

Ato 87. A professora pede para os alunos traduzirem e anotarem as respostas.

59- P- *Vai escrevendo aí que tem pessoas que estão... têm que terminar de responder lá.*

60- *We are at home now. Nós...*

61- P/A – *Nós estamos em casa agora.*

62- P - *We are at home now. Nós estamos em casa agora.*

A intérprete não interpreta porque ainda está escrevendo

A professora faz toda a decodificação das palavras oralmente e, ao não escrever a tradução no quadro, força os alunos a prestarem atenção no que ela diz. Essa forma de controle se mostra eficaz em relação aos alunos ouvintes, que precisam fazer silêncio para ouvir o que a professora fala, porém é extremamente prejudicial aos alunos surdos. Ao não escrever a tradução no quadro, o que facilitaria a comparação entre o inglês e o português por parte de todos os alunos, a professora aumenta a dependência dos alunos surdos em relação à intérprete.

Ato 88. A professora pergunta a diferença entre os termos ‘house’ e ‘home’. 63- *You are in the house, qual a diferença aqui entre house e home aqui oh? Quem lembra?*

Ato 89. Um aluno responde fazendo piada e todos os alunos riem, inclusive a professora. A intérprete não interpreta e segue copiando o texto do quadro.

64- A – *É que um tem l e o outro tem u.*

65- P- *Eu sei.*

Os alunos ouvintes respondem qualquer coisa, o que faz com que toda a classe ria.

66- AA- *Piadas, trocadilhos. (conversas paralelas entre os alunos sem nenhum significado)*

Ato 90. A professora responde à pergunta gesticulando e olhando para os surdos.

67- P – *Qual a diferença entre casa e casa? Eu já expliquei isso. Olha aqui para vocês verem oh: A casa não é bonita. Aqui oh é a casa em construção, aqui oh gente a casa (gesticulando, mostrando a parede). Agora, quando mora gente, tem uma família, é home, significa lar. Nós estamos em casa agora. A casa em que moramos é um lar. Olha aqui oh, the house.... A casa não é bonita. Ele tá falando da casa, do espaço físico dela, da house. A professora faz o seguinte comentário: Às vezes uma perguntinha boba dessa cai no vestibular né?.*

Os quatro alunos surdos olham para a professora atentamente enquanto a intérprete copia o texto.

Ao dar essa explicação, a professora fala olhando para os surdos, gesticula, aponta para a parede quando se refere a palavra ‘house’ e ‘construção’. No entanto, nada disso é eficaz porque a explicação foi feita em português, via fala. Caso escrevesse as palavras em português, os alunos surdos poderiam fazer as associações entre as palavras em inglês e português. Os alunos ouvintes copiarão a tradução (que a professora faz oralmente), e os alunos surdos fariam a transposição do texto em inglês para o português. Mais uma vez percebemos as condições desiguais em que os alunos surdos são colocados numa aula de inglês com relação aos ouvintes. Assim, conforme SKLIAR (1999), a tarefa de aprender torna-se quase intransponível, porque o aluno tem que enfrentar problemas de vocabulário, morfologia e sintaxe em um texto cujo conteúdo ele desconhece.

Ato 91: a professora continua a tradução do texto, e um aluno responde às perguntas dela:

68- *No verbo **it is large and clean**. O que que quer dizer isso aqui oh: Mas ela, (chama atenção do aluno) ela é grande, larga, espaçosa **and clean** é limpa.*

69- ***We are very happy in this house**. Nós somos muito felizes, olha o **in this**, nesta casa.*

70- ***This is my father. His name is John**.*

71- *A o– Meu nome é **John**.*

72- *P – O nome dele é **John***

73- *P – **He is sixty-nine years old**.*

74- *P - Novamente o verbo **to be**, olha só, não é o verbo **to have**, é o verbo **to be** .*

75- *Aí vai: Ele tem... aí você vai julgar, quantos anos ele tem? sessenta e nove anos de idade.*

Ato 92. A professora lê a sentença ‘this is Silvia, she is thirty-four’ e pergunta, em português, quantos anos ela tem. 76- ***This is Silvia my wife**. Essa é Silvia, minha esposa, **wife**.*

Ato 93. A professora faz um círculo na palavra ‘thirty-four’ e, apontando para ela, pergunta novamente quantos anos Silvia tem. 77- *Quantos anos ela tem? **She is thirty- four**. Quantos anos ela tem?*

Os alunos ouvintes respondem em português: 78- *A o – Trinta e quatro.*

A professora fala na maior parte do tempo e, mesmo abrindo espaço para os alunos responderem, ela controla a fala deles por meio de perguntas estruturadas cujas respostas são fechadas. Assim, o que eles têm a fazer é responder corretamente à professora para receberem uma avaliação positiva. A resposta correta do aluno permite a ela dar

continuidade à aula e ao seu planejamento. Essa forma de interação é pouco natural e torna a aprendizagem totalmente passiva, porque não possibilita ao aluno construir seus próprios conceitos sobre o que está aprendendo e, assim, poder usar esse conhecimento em outros contextos de uso da linguagem.

Ato 94. A professora repete a resposta dos alunos:

79- P – *Trinta e quatro, **thirty- four.***

Ato 95. A professora continua a explicação. Os alunos ouvintes acompanham, respondendo em voz alta.

80- ***These are my children: crianças. Estes são meus filhos. Pode ser filho, também filhos, no plural children. Estes são meus filhos.***

81- P- ***This is my son Mark.***

82 - A – ***Meu filho Mark.***

83- P - ***Este é meu filho Mark.***

84 - P- ***He is ten years old.***

85- P/A – ***Ele tem... dez anos de idade.***

86- P – ***And this is my daughter Mary. Esta é...***

87- P/A o – ***Esta é minha filha Mary.***

88- P – ***Quantos anos tem a Mary?***

89 - AA o – ***Quatorze.***

90- A o– ***Mary tem quatorze anos.***

91- P – ***She is fourteen years old.***

92- P/AA o – ***Ela tem quatorze anos de idade.***

‘D’, ‘R’ e ‘G’ conversam entre si. A intérprete continua copiando a tradução que a professora faz.

A professora, após ler cada sentença, pergunta o significado das palavras para os alunos ouvintes e, em seguida, ela mesmo responde, em português. Embora tenha dito que não é necessária a compreensão de cada palavra do texto para que se apreenda o sentido geral dele, ela passa a tradução do texto, palavra por palavra, demonstrando conceber a leitura numa perspectiva estruturalista, onde o sentido se esconde nas palavras. KATO (1985) define essa concepção como processo ascendente ou bottom-up.

Ato 96. A professora comenta sobre a terminação – TEEN junto aos números.

*93- P – Vocês viram que o treze é **thirteen** até o dezenove é **nineteen**. Tem esse **teen** aqui no final, porque gente? Porque é a fase da adolescência. Então começa com **thirteen, fourteen**, de criança para a adolescência.*

A intérprete não interpreta. Termina de escrever o texto e entrega o caderno a ‘D’.

Todas as informações e comentários feitos pela professora não foram interpretados porque a intérprete, enquanto a professora falava, escrevia o texto e a sua tradução no caderno de ‘D’. A intérprete, novamente, decide sobre a forma de trabalhar a atividade proposta pela professora. Copiar o texto do quadro com a sua respectiva tradução e depois pedir aos alunos que copiem do caderno seguramente é menos complicado do que deixá-los copiar e depois interpretar cada sentença.

Ato 97. ‘G’ pergunta sobre o texto e a intérprete diz que está tudo escrito no caderno. ‘G’ então pede o caderno de ‘D’.

‘G’ demonstra interesse ao perguntar sobre o texto. ‘L’ copiou o texto, mas não tem a tradução. A intérprete pede a elas que copiem do caderno de ‘D’.

Ato 98- A intérprete pede para ver as fotos de ‘G’ novamente. ‘G’ diz que não pode. A intérprete insiste e diz que não tem nada para interpretar. Nesse instante a professora pergunta qual a diferença entre os termos ‘children’ e ‘child’.

Ela mesma responde que ‘children’ é plural, e que pode ser tanto filhos quanto crianças.

*94- P – Gente, olha aqui oh. Quem sabe a diferença de **children** e **child**? Quem sabe? Aqui vocês podem ver que **children** é crianças, no plural. E aqui oh, é **child**, é criança no singular. No singular tem um som diferente do plural. Singular, plural: criança, crianças.*

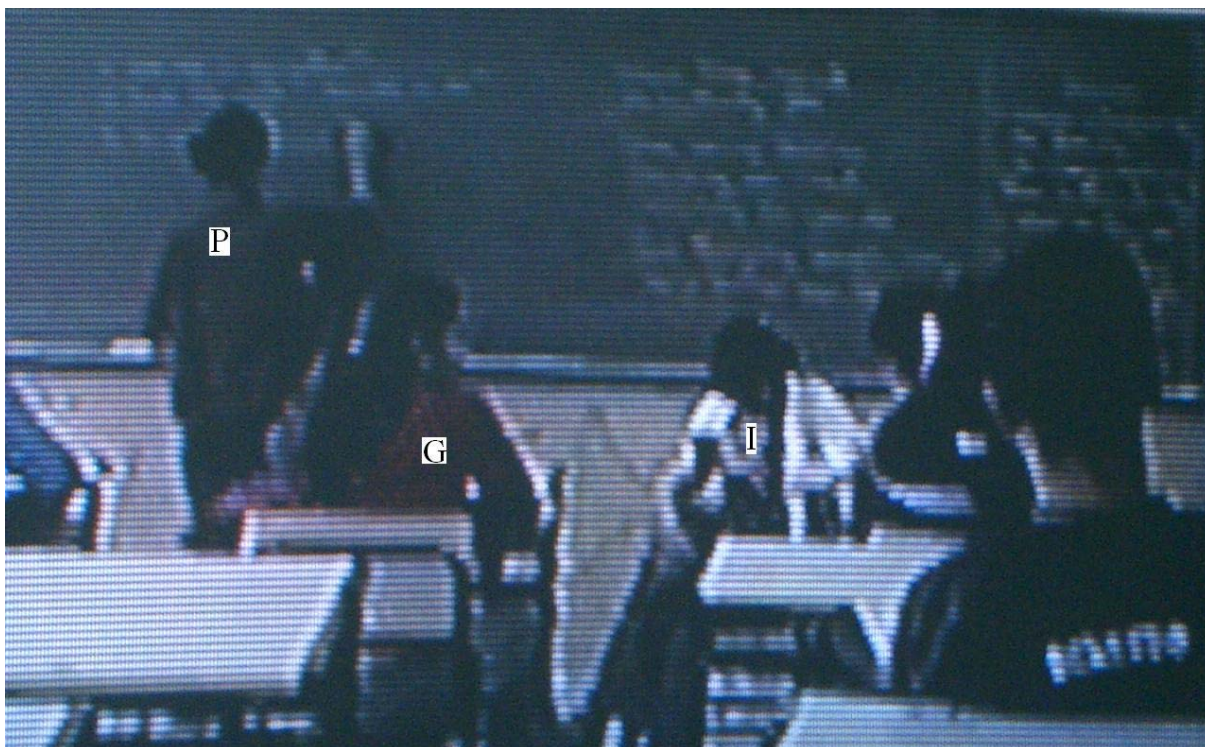
A intérprete digita C-H-I-LD e interpreta somente como ‘filho’.

Constatamos novamente que o aluno surdo numa aula de leitura em inglês tem recortes de recortes de língua. A professora lê em inglês e traduz para o português, e a intérprete, traduz o que foi dito em português para LIBRAS. Entretanto, várias palavras se perdem ao longo desse processo, resumindo o texto a um número mínimo de palavras desconexas, fazendo o primeiro recorte. Como nem tudo o que foi dito pela professora é

realmente interpretado, a cada palavra ou sentença não interpretada, acontece o segundo recorte.

Ato 99. A intérprete começa a olhar as fotos de novo e pergunta para ‘G’ sobre uma pessoa da foto. ‘D’ passa a olhar e comentar as fotos com a intérprete.

Foto 28.



A professora escreve o exercício no quadro e a intérprete, novamente, olha fotos do álbum que ‘G’ trouxe.

A princípio ‘G’ fica constrangida com o fato da intérprete olhar as fotos diante da professora. No entanto, como a professora, mesmo vendo, não fez nenhum comentário, ‘G’ passa a olhar e comentar as fotos com a intérprete. Talvez pelo fato de estar escrevendo no quadro os exercícios que serão trabalhados (o que não requer interpretação), tenha feito com que a professora achasse normal a intérprete fazer outra coisa durante aquele momento. Novamente a professora concede um tempo aos alunos para que respondam ao exercício. Enquanto isso, ela verifica o que estão escrevendo, assistindo cada aluno individualmente, fazendo as devidas correções. Enquanto respondem os exercícios, os alunos conversam entre si e com a professora. Esses exercícios são basicamente de dois tipos: perguntas e respostas sobre o texto apresentado e exercícios com enfoque na forma gramatical.

Ato 100. A professora conversa com um aluno ouvinte e depois diz que vai fazer o exercício junto com eles.

Ato 101. A professora olha no relógio e diz que faltam 5 minutos para o término da aula. Ela começa a andar pela sala olhando os cadernos dos alunos.

Ato 102. ‘R’ chama a intérprete e quando esta chega ao seu lado, bate o sino terminando a aula. A intérprete não chega a explicar nada para ‘R’.

Aula III¹²¹

Posição dos alunos:

L R

--(carteira vazia)

D

Ato 103. A professora começa a aula somente com 13 alunos em sala, exatamente metade dos alunos está faltando. ‘G’ não está presente e a intérprete também não chegou. A professora começa escrever no quadro e, de costas, responde para uma aluna ouvinte sobre a data de entrega do trabalho a ser feito com o texto que ela está escrevendo. Ela diz que nessa aula eles têm somente que copiar. ‘L’ e ‘R’ conversam.

95- P- Esse trabalho é para entregar na semana que vem. Nós vamos trabalhar nele essa semana.

O texto:

FITNESS AND HEALTH

Getting in shape is a constant preoccupation for millions of people today.

Regular exercises are part of their daily life.

While some of them swim, run or cycle, other exercise¹²² in gym or do aerobics.

¹²¹ Nessa aula, a aluna ‘G’ chega atrasada. Segundo sua mãe, o fato de morar muito longe da escola, faz com que ‘G’, às vezes, chegue atrasada na escola. No entanto, nessa mesma aula, a intérprete também se atrasa.

There are several factors that explain the fitness boom in our days.

Health Care

People who practice regular exercise are healthier than unfit people especially those who drink, smoke or take drugs. This fact is confirmed by recent medical research.

Beauty and Youth

Today there is a great pressure on men and women to look beautiful and attractive.

The media

Dozens of newspapers and magazines on sports and fitness are published every year.

Fitness lessons and a great variety of sports fulfil hours of TV programs.

Can you mention some advantages of fitness?

- Of course. Fitness
 - . helps you to reduce weight
 - . reduces the danger of heart attacks
 - . increases the size of your muscles
 - . helps you to sleep better
 - . increases your strength
 - . endurance and flexibility
 - makes you feel more positive and healthy

Questions on the text.

1. What is a constant preoccupation for millions of people?
2. What is necessary to get in shape?
3. Can you mention some activities to get in shape?

Complete:

- a) Today there is a great pressure on men and women to look _____
- b) The media help to divulge sports and fitness by means of _____

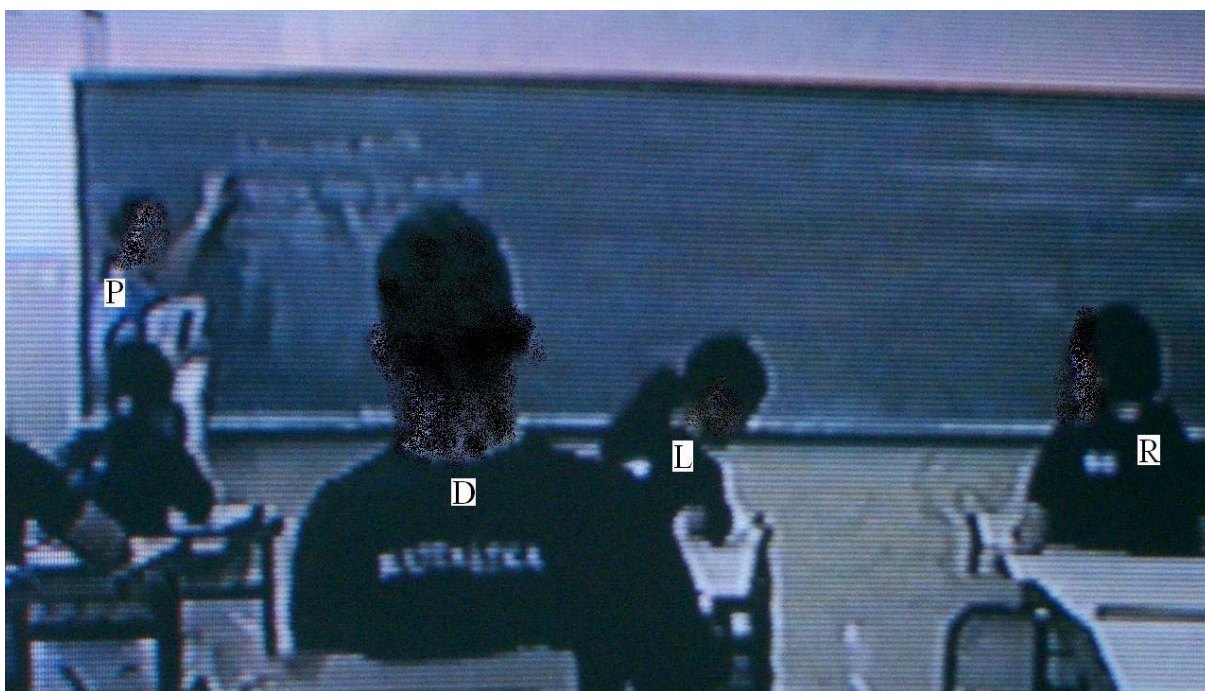
¹²² A professora não corrige esse verbo que deveria estar na 3ª pessoa do plural (... other (people) exercise...), embora tenha feito a revisão da grafia do texto quando terminou de escrevê-lo no quadro.

Esse texto, que trata dos benefícios dos exercícios físicos e como eles são vistos pela sociedade atual, traz um vocabulário e aspectos gramaticais um pouco mais elaborados. Os exercícios, porém, são para completar, preencher lacunas, exigindo dos alunos somente a localização das palavras no texto e a cópia delas no exercício. Foi feito um trabalho sobre esse texto e os alunos deviam procurar gravuras para ilustrá-lo.

Ato 104. A professora fala a tradução do título do texto:

96- P- *Então, o título é... forma física e ... saúde.*

Foto 29.



A intérprete está ausente. A professora escreve o título do texto que será trabalhado. Fala a tradução apontando para as palavras e olhando para os alunos surdos. ‘L’ e ‘R’ conversam e ‘D’, que hoje está sentado mais no fundo da sala, folheia o livro de matemática.

O aluno ‘D’ sentou-se no fundo da sala porque estava fazendo exercícios de matemática. O fato da intérprete estar ausente não alterou a conduta da professora perante os alunos surdos. Ela fala olhando para os alunos surdos, como se eles pudessem ouvi-la. No questionário, ela afirma que a surdez dos alunos não interfere no seu planejamento (“...porque muitas vezes eles me entendem, eu entendo o que eles estão querendo saber também”). Assim, ao

falar com o aluno surdo da mesma forma que fala com o ouvinte (oralmente) a professora acredita estar respeitando-o .

Ato 105. Uma aluna pergunta se precisa entregar o texto depois e a professora responde que ‘sim’, porém não olha para a aluna e está de costas para os surdos, impedindo que eles vejam qualquer manifestação por parte da professora. 97- *A- É pra entregar , professora?*
98- *P- É.*

Ela explicou que fariam um trabalho com o texto que ia escrever no quadro e que esse trabalho era para ser entregue na semana seguinte. Essas informações foram passadas oralmente, enquanto escrevia no quadro.

Ato 106. ‘L’ pergunta para aluna ouvinte o que devem fazer, e ela responde, gesticulando, que é para entregar depois.

Ato 107. Os alunos ouvintes, em silêncio, copiam o texto que a professora escreve no quadro e ‘D’, ‘L’ e ‘R’ copiam juntos. Neste momento, é impossível fazer qualquer distinção entre alunos ouvintes e surdos.

O único momento no qual os alunos surdos e ouvintes participam simultaneamente da atividade proposta pela professora é durante a cópia dos textos que ela passa no quadro.

Ato 108. ‘L’ e ‘R’ conversam. ‘L’ fala que foi ao oftalmologista e que vai usar óculos. Explica que os seus olhos doem.

Ato 109. A coordenadora entra na sala de aula, sem pedir licença, fala sobre os jogos internos da escola e adverte os alunos para não ficarem no pátio após o recreio. Somente os alunos que estão participando dos jogos poderão permanecer nele após o término do recreio. Segundo a coordenadora, nenhum aluno do 3º ano poderá participar dos jogos porque estão estudando para o vestibular. Avisa que só os alunos das outras séries vão participar dos jogos. Enquanto a coordenadora dá os avisos, a professora continua escrevendo. ‘L’ e ‘R’ conversam. ‘L’ mostra pra ‘D’ que a tinta da sua caneta está acabando. A coordenadora não fez nenhum comentário sobre a ausência da intérprete.

Foto 30

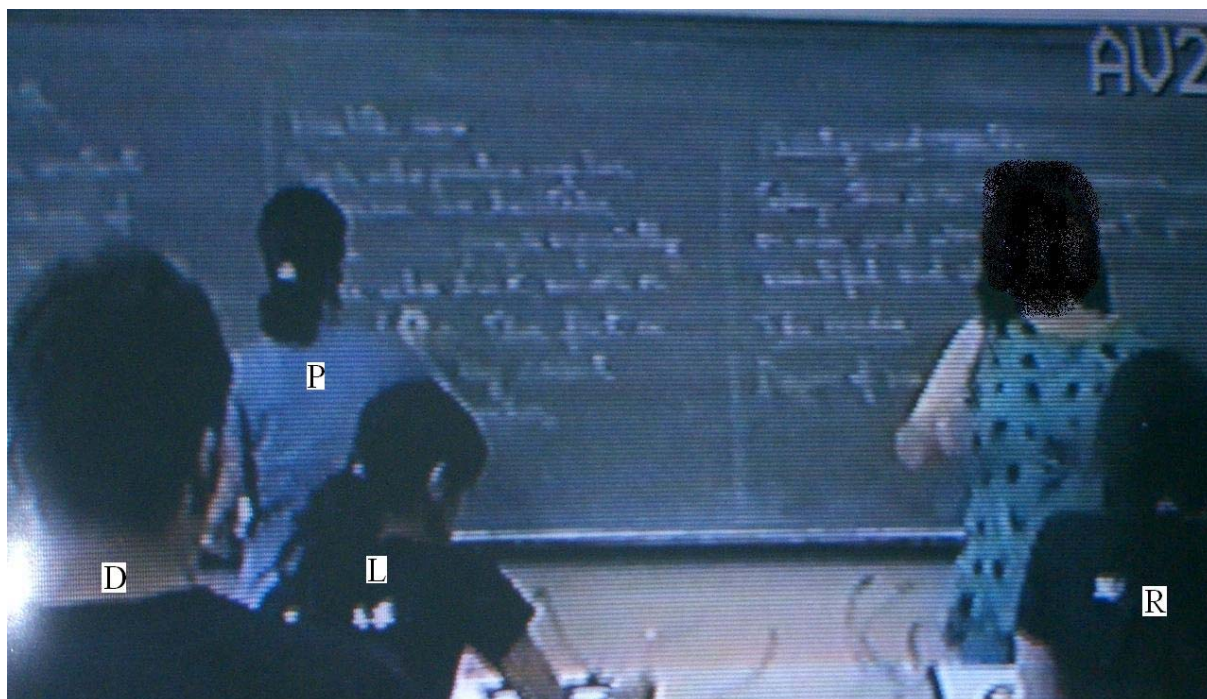


Foto 31.



A coordenadora fica diante dos alunos surdos e dá um aviso para toda a sala. 'L' e 'R' conversam. A professora continua escrevendo no quadro.

A coordenadora não demonstrou qualquer preocupação com o fato da intérprete estar ausente, e sequer pediu que professora se encarregasse de passar o aviso para os alunos surdos quando a intérprete chegasse.

Ato 110. Trinta e quatro minutos após o início da aula, a intérprete chega. 'L' diz que a coordenadora esteve lá e pergunta para a intérprete sobre o que a coordenadora falou. A intérprete não responde. Senta-se e diz que se atrasou por causa do ônibus.

A professora não fala para o intérprete sobre o aviso da coordenadora e a intérprete, mesmo sabendo que a coordenadora esteve lá, não pergunta a nenhum ouvinte o motivo da sua visita. Assim, os surdos ficam sem saber o que foi dito pela coordenadora.

Ato 111. A professora pergunta se pode apagar a primeira parte do texto. A intérprete não interpreta.

A intérprete, mais uma vez, não cumpre a sua função, assumindo que os alunos estão acompanhando o restante da turma.

Ato 112. 'D' pede a intérprete que corrija o seu exercício de matemática. A Intérprete responde que 'depois'.

Ato 113. A Intérprete pergunta para 'R' se a professora já havia feito a chamada. 'R' responde que 'não'.

Ato 114. 'D' pede à intérprete que mude de lugar para poder copiar, já que ela estava sentada na frente do quadro. Ela senta em outro lugar e 'D' agradece.

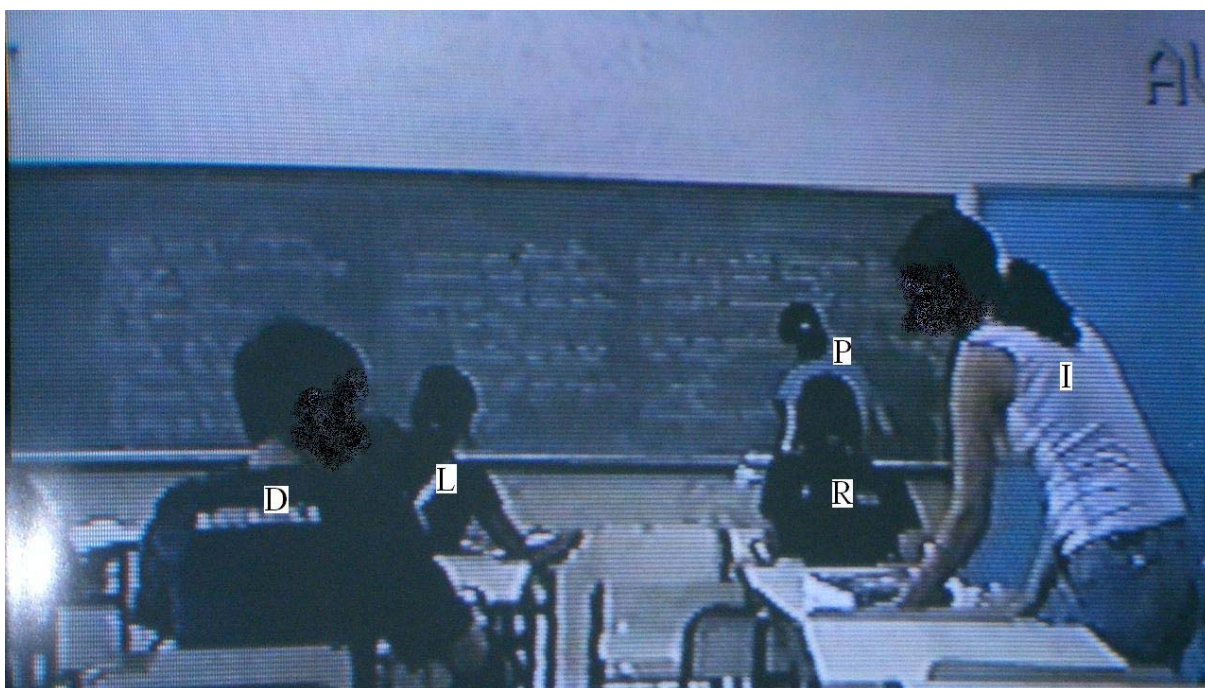
Ato 115. A professora continua escrevendo. Todos os alunos copiam enquanto 'R' comenta com a intérprete sobre o seu atraso.

Ato 116. 'D' conta para intérprete que no dia anterior (domingo) foi ao clube, tomou sol tranquilamente. Conta também que no sábado tinha ido numa festa e que estava cansado e com sono. 'D' fala sobre uma pessoa que usa aparelho ortodôntico como ela.

Aparentemente ‘D’ não estava copiando, como ‘L’ e ‘R’. Pareceu-nos que ele tinha que entregar os exercícios de matemática e que ele gostaria que a intérprete os corrigisse.

Ato 117. ‘D’ muda de assunto. Diz que não entendeu o exercício de matemática e pede para a intérprete que dar uma olhada. Ela diz que é para ele esperar, porém ‘D’ insiste que seja naquele momento. Novamente ela responde que ‘não’.

Foto 32.



‘D’ coloca o livro e o lápis sobre uma carteira vazia do lado dele e pede que a intérprete se sente nela. A intérprete cede à insistência de ‘D’, vem e se senta nessa carteira.

Ato 118. Antes que a intérprete comece a olhar o exercício, a diretora chega na porta e chama a intérprete, que sai da sala. A diretora não pede licença, não cumprimenta a professora nem os alunos.

Ao entrar na sala de aula sem pedir licença para a professora, a diretora foi indelicada. A professora, por sua vez, continua escrevendo no quadro, como se nada estivesse acontecendo à sua volta.

Ato 119. É possível ouvir a diretora pedindo à intérprete que explique para ‘G’ que por chegar atrasada, não pode entrar para assistir essa aula. A diretora diz que ‘G’ pode ficar na escola, mas não pode entrar para a sala da aula, somente na aula seguinte. Como estão fora da sala, não é possível ver o que a intérprete diz.

Dentro da sala, não podemos ver o que ‘G’ fala para a diretora, só é possível ouvir o que a diretora fala para ela, uma vez que a voz da diretora estava visivelmente alterada.

Ato 120. Dentro da sala de aula, ‘L’, ‘D’ e ‘R’, juntamente com todos os alunos ouvintes, param de copiar e olham atentamente para a porta. ‘L’ comenta que ‘G’ só pode entrar para a sala na aula seguinte porque chegou atrasada. Ela acha que ‘G’ tinha ido ao médico (‘G’ e ‘L’ são amigas e freqüentam a casa uma da outra. Talvez ‘G’ tivesse comentado com ‘L’ que iria ao médico, o que fez com que ‘L’ pensasse que o atraso pudesse ser em função disso. ‘D’ discorda e diz que ela estava namorando.

Ato 121. ‘G’ e a intérprete entram para a sala de aula.

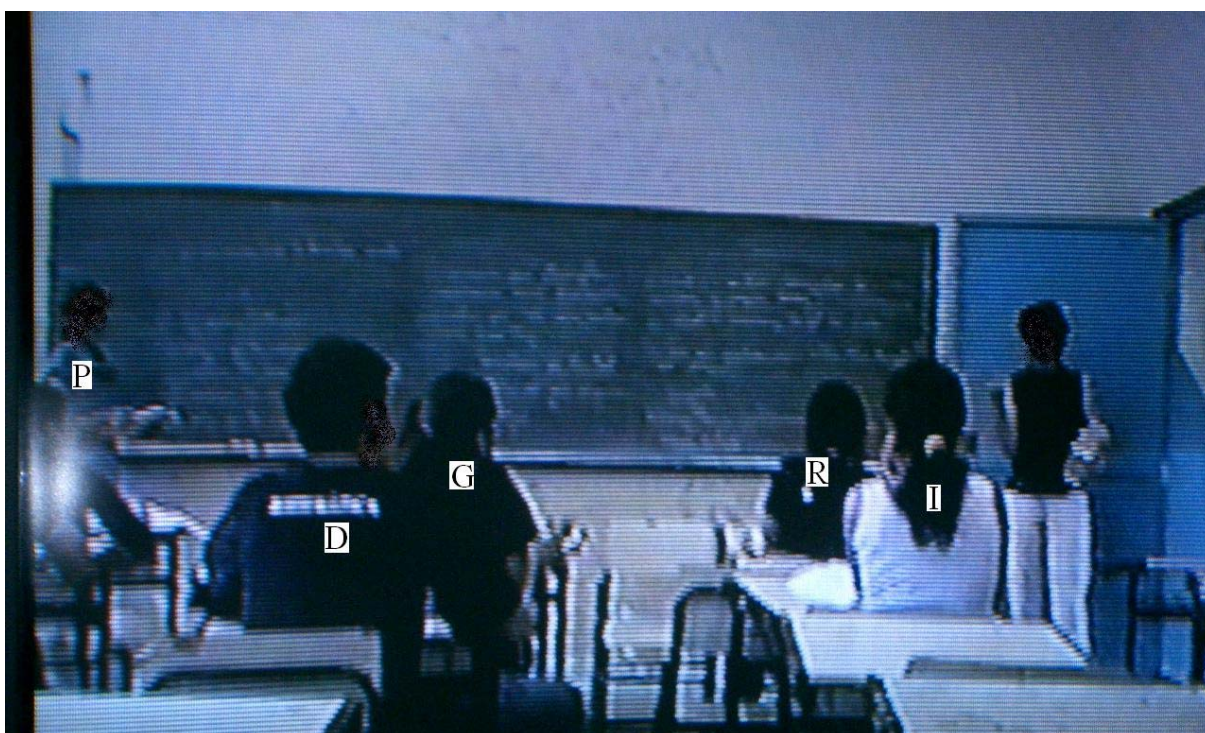
Ato 122. A diretora entra na sala e fala para ‘G’ que é só no segundo horário que ela pode entrar. Manda que ela vá para a sala da diretoria. ‘G’ vocaliza, tentando falar, o que causa um certo desconforto e tensão na sala. Nem a professora, nem a intérprete se manifestam. A diretora, com voz alterada, manda a intérprete dizer para ‘G’ ir para a sala dela. A intérprete interpreta.

O fato da diretora entrar na sala falando alto com ‘G’ e mandando que ela fosse para a sala dela, causou desconforto porque, de um lado, a diretora falava com ‘G’ como se ‘G’ fosse ouvinte (a diretora sabia que ela era surda porque havia chamado a intérprete antes), e por outro, era constrangedor ver e ouvir ‘G’ tentando se explicar, oralmente, para a diretora. ‘G’ ficou visivelmente abalada. A professora não interferiu em nenhum momento no que estava acontecendo, e a intérprete, literalmente, só interpretou para ‘G’ quando a diretora assim o ordenou.

Ao incluir o aluno surdo simplesmente garantindo a ele o direito de ocupar o mesmo espaço físico que o aluno ouvinte negaram-lhe o direito de aprender, como pode ser visto ao longo da análise dessas aulas. Porém, o fato do aluno surdo estar na mesma sala de aula que o

aluno ouvinte, não o transforma em ouvinte nem a sua limitação auditiva é diminuída. Há uma generalização sobre o conceito de respeitar e incluir o aluno surdo. Aqui podemos ver que a todos, professora, coordenadora e diretora pensam que tratar o surdo com igualdade é tratá-lo como ouvinte, negligenciando ou negando a sua surdez. A principal prova disso é a utilização da fala oral na comunicação com os surdos. A maior prova de desconsideração com ‘G’ e despreparo de todos os responsáveis pelo processo de inclusão nessa escola foi expô-la diante dos colegas, surdos e ouvintes, falando com ela em português, num tom de voz alterado (mesmo não ouvindo, os alunos surdos viam que a diretora estava nervosa) e sem lhe dar chances de se justificar. Nesse momento, a diretora fez valer a sua autoridade de forma preconceituosa e ouvintista¹²³ quando não falou com ‘G’ em LIBRAS. Discutir com uma pessoa e, ao mesmo tempo, não permitir que ela fale em sua língua, é tirar-lhe, simultaneamente, o escudo, que a protege, e a espada, que também fere. Foi como vimos ‘G’, desarmada. Segundo TARTUCI (2001 p.151), *“o tratamento igual aos diferentes acaba por se constituir na pior forma de injustiça”*.

Foto 33.



¹²³ Ouvintista: É a uma forma oposicional ao surdo, na qual o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, onde predomina a hegemonia através do discurso e do saber. Academicamente, esta palavra designa a pessoa que estuda o surdo do ponto de vista da deficiência, da clinicação e da necessidade de normalização (PERLIN, 1998).

A diretora entra na sala e se dirige diretamente para ‘G’, falando com ela em português. ‘G’ vocaliza, tentando falar. A professora, que estava escrevendo no quadro, assiste a cena passivamente, assim como todos os outros alunos. A intérprete, obedecendo a diretora, fala para ‘G’ ir para a sala da diretora.

Ato 123. ‘G’ se levanta e quando chega na porta, vira-se e chama a intérprete, que a acompanha. ‘D’, ‘L’ e ‘R’ ficam sem a ajuda da intérprete.

Foto 34.



‘G’ pega seu material e antes de sair da sala, vira-se para a intérprete e a chama para acompanhá-la até a sala da diretora.

A diretora, em nenhum momento, pensou nos outros três alunos surdos quando pediu que a intérprete saísse da sala para falar com ‘G’, demonstrando não se preocupar com essa situação.

Ato 124. ‘L’ faz um comentário para ‘R’ dizendo que ‘sujou’ para ‘G’.

Ato 125. A professora explica o trabalho que é para ser feito com o texto. Diz que pode ser feito em duplas. 99- P- vocês podem responder além... (intraduzível) esse trabalho é pra ser feito

aqui até a semana que vem. Não é um trabalho para ser feito em casa como o outro Nós vamos ter três aulas, aí então nessa três aulas eu queria que vocês fizessem aqui. Pode ser de dois.

A intérprete não está na sala para explicar aos alunos surdos o que a professora está dizendo para os alunos ouvintes.

Após a leitura, os alunos deverão responder às questões de compreensão do texto. Na realidade, o que os alunos deverão fazer é procurar no texto os trechos que repitam o material que será traduzido.

A professora age como se não tivesse alunos surdos em sala. Como ouvinte, não consegue evitar que sua “experiência de ser ouvinte”(BOTELHO,2002) não macule a sua prática. Ela corrige exercícios oralmente e pede à classe também para responder em voz alta, conversa com os alunos ouvintes enquanto escreve no quadro, refere-se ao que está escrito no quadro sem, no entanto, mostrar que faz isso, responde à perguntas individuais dos alunos ouvintes do meio da sala e, ao fazer isso, repete a explicação dada que funciona como reforço, já que é ouvida por todos os outros alunos e, por fim, também faz a chamada enquanto os alunos estão desenvolvendo alguma atividade, sem que isso os atrapalhe ou interrompa. Percebemos que a prática da professora não se altera na ausência da intérprete.

Ato 126. ‘D’ pergunta para ‘L’ o que precisam fazer. ‘L’ responde que também não sabe.

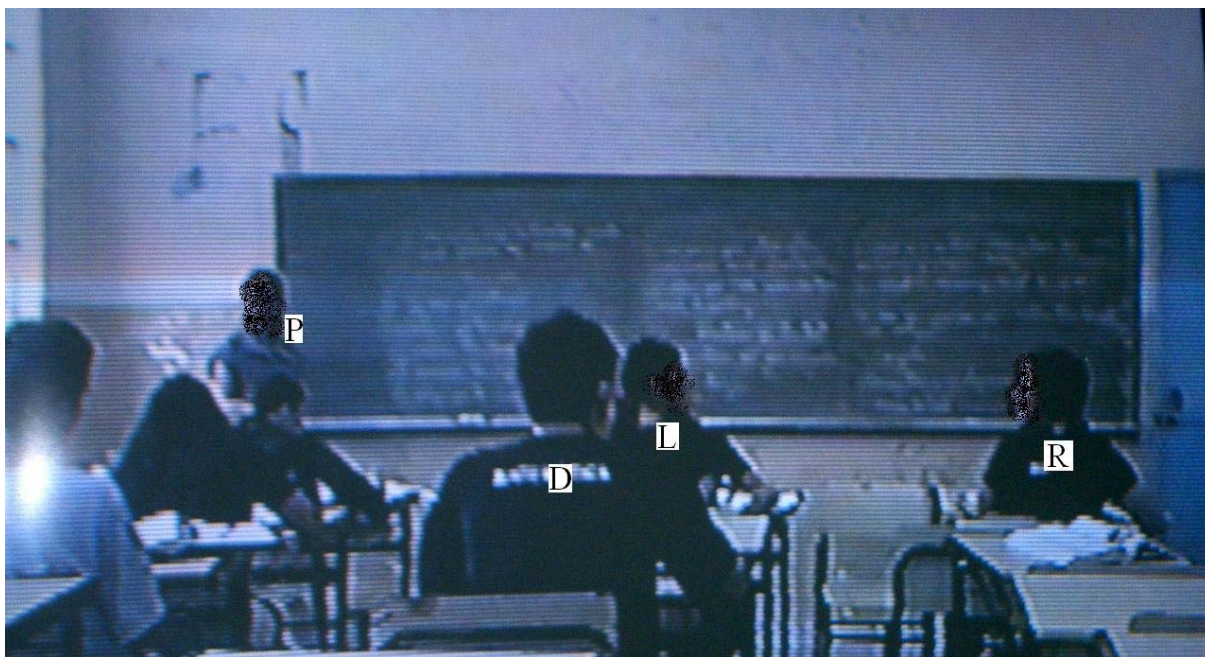
Ato 127. Uma aluna ouvinte passa um bilhete para ‘R’ que o lê e devolve rapidamente. A aluna pega o bilhete de volta sem olhar para ‘R’, porque está conversando com outra aluna ouvinte.

Ato 128. A professora faz a chamada e a intérprete não está presente.

Ato 129. A professora pede para os alunos trazerem o dicionário na próxima aula para que possam trabalhar com o texto. Ela pede para eles anotarem no caderno para não esquecerem.

Ato 130. A professora, sentada em sua cadeira, explica sobre o trabalho a ser feito. Diz que eles podem ilustrá-lo com figuras e pede para eles trazerem revistas com gravuras na próxima aula. *100- P- Gente, então segunda feira, não esquece de trazer o dicionário. No trabalho, se vocês quiserem eh, colar figuras, de pessoas malhando , essas coisas.*

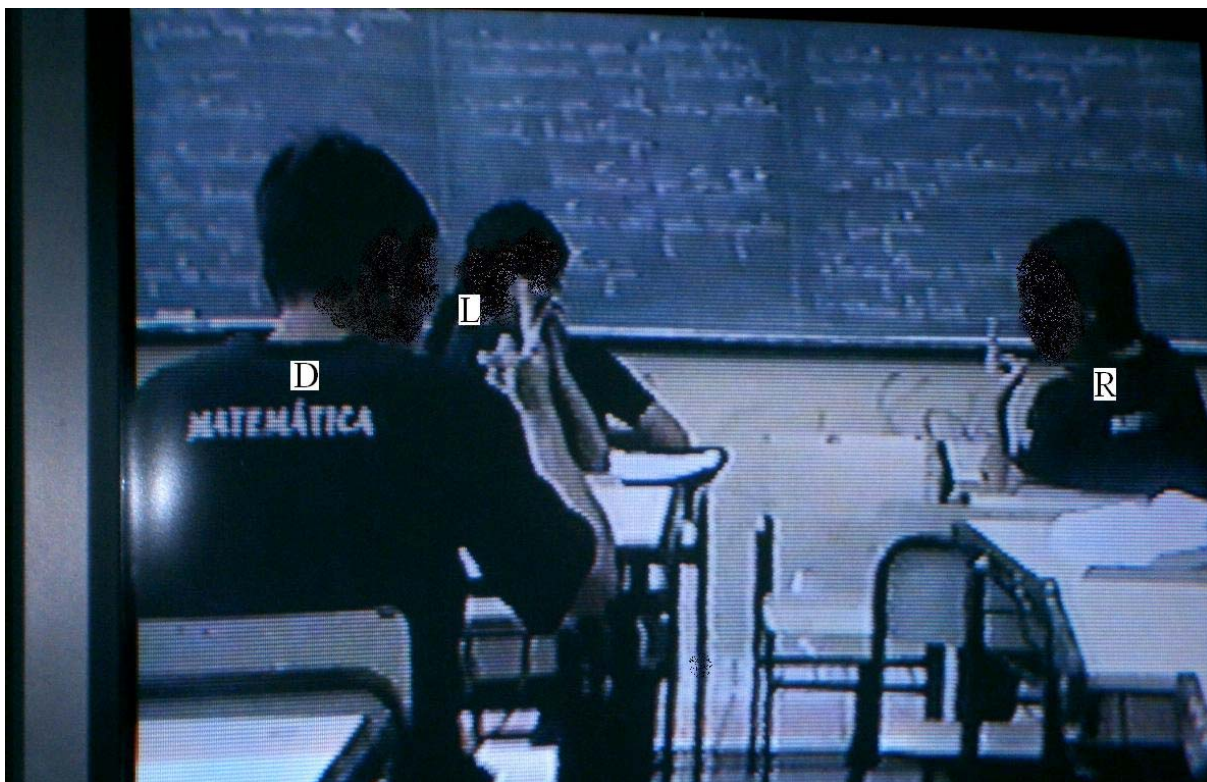
Foto 35.



A professora, de sua mesa, explica como deve ser feito o trabalho com o texto que está escrito no quadro. Ela fala em português.

Ato 131. 'L' , 'D' e 'R' conversam sobre o trabalho que a professora pediu para fazer em casa.

Foto 36.

**Ato 131.**

‘L’, ‘D’ e ‘R’ conversam sobre o trabalho a ser feito.

A aula termina sem que a intérprete volte para a sala.

Aula IV

Posição dos alunos

L D

G R

(esta aula não foi gravada em vídeo)

Ato 132. A professora chega, cumprimenta os alunos em português e pergunta se todos trouxeram o dicionário e as revistas.

101- P- Gente, vocês podiam pegar os dicionários de vocês para gente poder responder logo as questões. Depois a gente olha para procurar as figuras.

Ato 133. A professora fala para os alunos que eles podem trabalhar em dupla.

102- P- Gente, vocês lembra que eu falei que pode fazer de dois?

Ato 134. ‘L’, ‘G’, ‘D’, ‘R’ e a intérprete comentam sobre as reportagens da revista.

Ato 135. A professora anda pela sala observando como os alunos fazem a tarefa proposta.

Ato 136. A professora fala que o trabalho deve ser entregue na próxima aula e pede para os alunos não falarem alto. . *103- P- Na próxima aula nós vamos terminar pra poder me entregar.* A intérprete não interpreta porque estão todos olhando revistas.

Ato 137. A professora pede para os alunos prestarem atenção, pois vai fazer a chamada. A intérprete não interpreta e responde pelos alunos surdos.

Ato 138. A professora se coloca a disposição caso algum aluno tenha dúvidas. A intérprete não interpreta.

O fato de não ser monitorada, nem ter a sua atuação avaliada, faz com que a intérprete atue conforme a sua vontade e disposição, o que é extremamente sério, já que a professora, durante a aula, fala (oralmente) português para transmitir todo o conteúdo planejado. Entretanto, a professora, mesmo dizendo não planejar tarefas específicas para o aluno surdo, como se isso ferisse a sua condição de ‘igual’, tem preferência por cópias e não há trabalho de produção oral nem de compreensão auditiva (listening). Foi possível perceber uma certa rotina nas atividades propostas nas aulas observadas, o que traz uma certa tranquilidade para o aluno surdo. Ele pode antever determinadas ações, o que dá a ele uma falsa autonomia, já que ele executa uma ação junto com o aluno ouvinte, e não depois dele. Quando a professora pega o giz, por exemplo, ele abre o caderno e pega a caneta.

Ato 139. A professora chega junto ao grupo dos surdos, aponta alguma coisa na revista e faz um gesto afirmativo com a cabeça, talvez concordando com as gravuras que os alunos estão escolhendo para ilustrar o texto.

Ato 140. Só ‘G’ lembrou de levar tesoura para recortar as gravuras das revistas. Entre os alunos ouvintes, somente duas alunas têm tesouras. Por isso, tiveram que esperar pelo colega.

Ato 141. Os alunos continuam conversando e a professora anda pela sala checando se as gravuras que os alunos estão escolhendo estão de acordo com o texto.

Ato 142. Toca o sino e a professora lembra os alunos da data de entrega do trabalho. A intérprete fala para os alunos que a aula acabou.

4.6 Conclusões parciais da análise

Se acreditamos que o aprendizado de uma língua estrangeira não se dá de forma passiva, que o aluno precisa estar envolvido e ser parte deste processo, e que efetivamente é preciso que o aluno traga para a sala de aula uma bagagem que será negociada, então o que os alunos surdos trazem para a aula? E o que levam da aula?

Segundo MOITA LOPES (1986), o conhecimento sistêmico, o conhecimento de mundo e o de organização textual são os três tipos de conhecimentos utilizados pelas pessoas no processo de construção de significado de natureza sócio-interacional. O primeiro, engloba os conhecimentos léxico-semântico, sintático, morfológico e fonético-fonológico. Na aula de inglês, na sala inclusiva, há o aluno ouvinte que possui o domínio desses conhecimentos em português (língua mediadora utilizada para o ensino do inglês), e o aluno surdo, cujo conhecimento do português é escasso, e o da língua inglesa, se não inexistente, mais escasso ainda. Quando a professora traduz para o português, ela torna passivo o processo de aprendizagem de inglês do aluno ouvinte e passa a trabalhar o português com o aluno surdo. Isso reforça a idéia errônea que os alunos surdos precisam saber português para estudar inglês. Várias vezes, a intérprete soletra as palavras em português para que os alunos possam escrever a tradução. Assim, enquanto a professora fala a tradução de uma sentença inteira, a intérprete soletra palavras como /e-s-t-o-u/ e /f-a-z-e-n-d-o-/, por exemplo. O conhecimento sistêmico que o aluno surdo possui é em LIBRAS, no entanto, ainda há surdos que não são usuários da LIBRAS ou passaram a ter contato com ela na escola, como é o caso de ‘D’.

O segundo tipo de conhecimento se refere ao conhecimento simples que as pessoas têm sobre as coisas do mundo e que estão retidos na memória. É o conhecimento adquirido através das experiências vividas ao longo da vida de cada pessoa, e por isso mesmo é variável. No caso dos surdos, essas experiências muitas vezes se limitam ao contexto imediato e mais ligado à rotina doméstica, geralmente desacompanhadas de linguagem, que resulta num atraso na aprendizagem e, conseqüentemente, atraso no desenvolvimento desses alunos surdos.

Todos os sujeitos passaram pelo processo de oralização, onde ‘L’, ‘G’ e ‘R’ foram assistidas por uma instituição especial pública e ‘D’ foi assistido por profissionais particulares. Embora fosse oficialmente proibido o uso de LIBRAS, ela era a língua usada pelos alunos surdos quando não estavam sendo vigiados, o que ajudava na sua aquisição, pelos surdos mais novos. Entretanto, em casa, continuavam e continuam sem fazer uso efetivo dela, já que os outros membros da família não sabem essa língua. A mãe de ‘D’ fez uma tentativa de colocá-lo nessa instituição, porém, depois de visitá-la, não a considerou apropriada para ele, justamente porque todos os alunos surdos, sem distinção, falavam LIBRAS e a ela foi dito que ‘os gestos’ atrapalhariam o desenvolvimento oral dele. Anos mais tarde, porém, foi aconselhada a deixá-lo aprender LIBRAS.

Todas as experiências com a linguagem permeiam a forma como cada aluno surdo interpreta (ou não) as situações vivenciadas.

O terceiro e último tipo de conhecimento, o textual, diz respeito ao modo de organização dos textos, se são narrativos, descritivos, entre outros. Com base nas respostas do questionário e nas entrevistas, podemos constatar que nenhum dos sujeitos tem esse conhecimento, já que a leitura diversificada, que proporciona subsídios para a diferenciação dos textos, não é prática de nenhum deles.

Todas as diferenças quanto aos tipos e níveis de conhecimentos que cada aluno traz consigo para a aula de língua inglesa são valiosas. Além da possibilidade de aprender um novo idioma e conhecer outros valores culturais e sociais, os alunos também têm a oportunidade de falar sobre si e sobre seus valores, o que ajuda na conscientização e apropriação dos mesmos a partir das diferenças percebidas no outro colega e que serão reveladas ao longo das aulas. Entretanto, como a surdez dos quatro sujeitos é uma diferença facilmente percebida pelo restante da turma, tornou-se a única, e disfarçou as outras

pertencentes a cada um dos alunos. É como se não houvesse outras diferenças. Como não trabalham com a língua a ser aprendida, o inglês, e nem com a língua que sabem, a LIBRAS, não há revelações, não há entendimento, não há troca de experiências, não há nada. Mais uma vez temos a dificuldade do aluno surdo em aprender em decorrência das dificuldades lingüísticas geradas pela falta do acesso à LIBRAS ou a sua aquisição tardia. No caso específico da aprendizagem de uma língua estrangeira, o aluno contribui de maneira decisiva para a tarefa de aprender a partir de seu conhecimento sobre sua primeira língua.

É necessário que a professora saiba LIBRAS para que possa explicar, através de comparações possíveis, a língua inglesa. Assim, poderá mostrar as semelhanças e ressaltar as diferenças entre as duas línguas, sem a interferência da língua portuguesa, ou, pelo menos, garantir o uso restrito dessa última. É importante deixar claro para os alunos que não é preciso saber português para aprender inglês. ‘D’, em sua entrevista, diz achar o espanhol mais fácil do que o inglês porque o espanhol, ao se parecer com o português, fica mais fácil de comparar. Desse modo, se considerarmos o fato dele usar o português, uma língua cujo aprendizado também é limitado, como suporte no aprendizado do espanhol e, ainda assim, ele achar que é mais fácil, podemos esperar que ele obtenha mais sucesso caso possa comparar o inglês com a LIBRAS.

Se o professor pedir a um aluno surdo para escrever em português o que entendeu após a leitura de um texto, ele não estará avaliando somente a compreensão de leitura desse aluno, mas também a sua produção escrita. No caso desse aluno, a avaliação da compreensão de leitura deve ser feita também através da LIBRAS.

Coincidência ou não, as notas finais mostram que ‘D’ e ‘L’, mais próximos e por isso mais assistidos individualmente pela intérprete, tiveram as notas mais altas. ‘D’, que disse na entrevista não gostar muito de inglês, tirou 9, a maior nota. ‘L’ disse gostar de inglês e é a única que aparentemente demonstrou interagir com uma colega ouvinte. Algumas vezes foi chamada pela colega, e mesmo não sabendo LIBRAS, mantiveram uma comunicação, o que reforça a idéia de que ‘L’ consegue fazer leitura labial. Sua nota final foi 8. ‘R’ disse gostar de inglês, mas ressaltou que não gosta de usar dicionário. Sua nota foi 7. ‘G’, embora seja assistida pela intérprete e pela professora, ficou com a nota mais baixa, 5,5. O fato de estar mais distante da intérprete e, por conseguinte, não ser monitorada o tempo todo por ela, inclusive não ser atendida por ela mesmo quando a solicitava, pode ter contribuído para uma

produção mais pessoal e menos dirigida por parte de ‘G’, o que resultou nessa nota baixa. Numa conversa informal, a professora nos disse que a avaliação dos alunos surdos é feita baseada em três aspectos: frequência, boa-vontade e participação. Assim sendo, é questionável a diferença entre a nota mais alta, 9, e a nota mais baixa, 5,5, uma vez que somente ‘G’ se atrasou uma única vez, e nenhum dos quatro sujeitos tiveram comportamento diferenciado quanto aos critérios boa-vontade e participação.

O que acontece ao longo das aulas é o estabelecimento de dois contextos distintos, um contexto de ouvintes e um contexto de surdos, e a única pessoa que efetivamente participa nos dois, é a intérprete.

Mesmo estando na mesma sala, com a mesma professora, as possibilidades de aprendizagem do aluno surdo são incomparavelmente menores do que as possibilidades do aluno ouvinte, já que, com exceção dos momentos reservados a escrita, todas as outras atividades são baseadas na oralidade.

SACKS (1989) ressalta a importância de assegurar-lhes o direito de estudarem juntos, uma vez que buscam a companhia uns dos outros. Isso foi observado em todos os sujeitos dessa pesquisa. ‘L’, ‘G’ e ‘R’ estudaram juntas até a 6ª série na escola especial. Até então, não havia outra alternativa, uma vez que a escola “M” era a única escola só para surdos. No entanto, a partir do ano 2000, quando tiveram a oportunidade de se matricular numa escola inclusiva, somente ‘L’ deixou a escola “M” e cursou a 7ª série na escola “A”. Nessa escola, encontrou-se com ‘D’, que vinha da escola regular. Foi um momento significativo para ambos, porém, por razões exatamente contrárias: Pela primeira vez ‘L’ estaria estudando com colegas ouvintes¹²⁴ e ‘D’, com colegas surdos. No ano seguinte, entretanto, ‘R’ e ‘G’ também foram para a escola “A” e todos cursaram juntos a 8ª série. Novamente, tiveram que escolher qual a escola que deveriam ir, uma vez que “A” é uma escola de ensino fundamental. Assim, foram todos para a mesma escola, “B”, mesmo tendo outras opções. A mãe de ‘D’ ainda tentou convencê-lo a voltar para a escola só de ouvintes, matriculando-o em uma. Mas ele permaneceu nessa escola por menos de um mês, voltando para escola “B”. Dessa vez, sua

¹²⁴ Sua mãe a matriculou em uma escola particular perto da sua casa quando ainda era criança, mas ‘L’ ficou lá por muito pouco tempo. ‘L’ relatou não ter lembranças dessa experiência.

mãe pediu que o colocasse numa sala onde houvesse outros surdos¹²⁵, já que havia duas turmas de 3º ano. Ficou evidente que prevaleceu a vontade do aluno surdo na escolha da escola.

Consta no horário escolar que a turma do 3º ano do Ensino Médio tem 3 aulas de inglês por semana. Observamos, porém, que nem todos esses horários são efetivamente destinados a aulas de inglês. Várias vezes, no período em que estivemos na escola, não houve aula de inglês, e os motivos foram os mais variados: concessão do horário para professora de outra matéria, aplicação de provas (simulado), dispensa dos alunos já que estavam em número reduzido, entre outros. Num primeiro momento, parece haver um reconhecimento da importância do aprendizado da língua inglesa, haja vista o número considerável de aulas semanais a ele destinado. Entretanto, o fato dessas aulas serem substituídas por outras atividades alheias a esse processo demonstra que não é visto como relevante para o processo de ensino e aprendizagem do aluno como um todo.

A sala de aula inclusiva não constitui espaço de apropriação e produção de conhecimentos de língua inglesa para o surdo. O inglês é a língua menos utilizada, não havendo uma distinção clara entre o ensino da língua portuguesa e da língua inglesa. Não há explicitação dos objetivos a serem alcançados. Os alunos não conseguem relacionar o aprendizado da língua como algo passível de ser utilizado e necessário. O ensino da língua inglesa pauta-se em dois tipos de atividades, a leitura, baseada no ensino/tradução de palavras, e o estudo de aspectos gramaticais, baseado na correção de erros, o que o constitui em um trabalho essencialmente normativo.

É clara a situação de desigualdade entre os alunos ouvintes e os surdos, a começar pela interação que a professora mantém com os primeiros. Durante a aula, eles conversam sobre assuntos que vão além do conteúdo que está sendo trabalhado, comentando sobre o que está acontecendo na cidade, na escola e nas outras disciplinas. Com os alunos surdos, não há diálogos e a comunicação acontece através de gestos, apontar e balançar a cabeça, insuficientes para o estabelecimento de uma interação professor-aluno capaz de sustentar e desenvolver o processo de aprendizagem desses alunos.

¹²⁵ No ato da matrícula, preenche-se uma ficha com as características do aluno. Na ficha de 'D' estava escrito que o colocasse junto com outros surdos. Nas fichas dos outros 3 sujeitos não havia nenhuma observação.

Este capítulo apresentou a análise dos dados através da descrição dos sujeitos e apresentação das aulas observadas. Os comentários e discussões levantadas foram feitos considerando os pressupostos da inclusão dentro do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa realizado com esse grupo durante essa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensamos que este trabalho pode contribuir para esclarecer alguns aspectos sobre a educação do aluno surdo e também fornecer subsídios para reflexões mais profundas sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (inglês) na escola inclusiva.

Como é a aula de inglês para o aluno surdo na escola inclusiva, de que forma a leitura é trabalhada, e qual o papel da leitura no processo de aprendizagem e inclusão do surdo são as perguntas que norteiam essa pesquisa, de cunho etnográfico.

Durante a realização da pesquisa observou-se que a metodologia utilizada pela professora de inglês na sala de aula contempla somente o aluno ouvinte. A modalidade oral é o principal veículo de comunicação, embora a professora demonstre preocupação e esteja sempre assistindo individualmente cada aluno surdo. Essa assistência, porém, é pouco efetiva, porque não é em LIBRAS. Embora a utilização da fala oral pareça favorecer o aluno ouvinte, não representa uma vantagem por que a língua utilizada, na maior parte da aula, é a língua portuguesa. Ao mesmo tempo, o uso do português faz com que o aluno surdo dependa da atuação da intérprete durante todo o processo de ensino, com exceção dos momentos de escrita.

A leitura, modalidade de ensino de língua mais acessível ao surdo, é trabalhada através de textos que são utilizados de formas distintas pelos dois tipos de alunado. Os alunos ouvintes fazem exercícios de tradução para o português e os alunos surdos fazem exercícios de transposição, uma vez que trabalham com duas línguas estrangeiras (o inglês e o português). Os textos também servem como material para exercícios que visam a prática de tópicos gramaticais. Desse modo, a professora trabalha a leitura somente sob o aspecto gramatical e o da tradução de palavras. Como a língua utilizada é o português e não a LIBRAS, o aluno surdo fica impossibilitado de estabelecer comparações diretas com a sua língua materna.

Diferente das crianças ouvintes, muitas crianças surdas não têm acesso às histórias infantis, muito importantes como pontos de referências na nossa sociedade (todos os sujeitos aqui pesquisados corroboram essa afirmação). A família não sabe LIBRAS e a comunicação

estabelecida é basicamente voltada geralmente para situações relacionadas à rotina doméstica. Também não compartilham com o restante da família de conversas diárias sobre fatos cotidianos que vão compondo o repertório variado de palavras e significados que, mais tarde, as ajudará a contextualizar e processar uma das fases da leitura, a leitura ascendente. Assim, um aluno ouvinte, ao trabalhar um texto qualquer, reconhecerá mais elementos desse texto do que o aluno surdo.

Aprender a ler, para o aluno surdo, é aprender uma língua estrangeira, pois não há registros de línguas de sinais na modalidade escrita, embora alguns sistemas estejam sendo pesquisados. A prática da leitura de textos variados certamente levará os alunos surdos a uma reflexão e conhecimento melhor sobre o mundo que os cerca, assim como é para o ouvinte.

Assim, no contexto pesquisado, ao aluno surdo é proposto aprender inglês através de explicações dadas pela professora na língua portuguesa oral e interpretadas em Libras por uma intérprete que não sabe inglês.

A seguir, apresentaremos também alguns pontos que foram percebidos enquanto buscávamos as respostas para essa pesquisa e que consideramos importantes mencionar.

É sabido que o oralismo contribuiu em grande parte para a formação de indivíduos surdos isolados da LS e sub-instruídos, incapazes de dar continuidade a sua vida acadêmica e deslocados socialmente. Mesmo admitindo a importância da LIBRAS na vida do surdo, ainda lhe é imposto uma aprendizagem a partir da língua portuguesa, o que faz com que os resultados obtidos continuem aquém do esperado.

As colocações sobre as práticas de ensino expostas ao longo da análise dos dados não tem como objetivo criticar os profissionais envolvidos na educação dos surdos, porque eles são instrumentos e vítimas de ideologias políticas tanto quanto os próprios alunos surdos. O nosso objetivo é entender suas práticas enquanto atuam na (des)construção da aprendizagem de uma língua estrangeira junto a esse aluno. Tais práticas estão fundamentadas na ausência de formação profissional específica e qualificada que deu lugar a crenças e tabus¹²⁶ que foram passados a esses profissionais ao longo de suas vidas e que eles nunca

¹²⁶ É comum ouvir que o surdo não é inteligente, que não sabe se expressar, não pensa, tem dificuldades de abstração, não aprende ou tem uma capacidade limitada de aprendizagem, entre outros exemplos.

questionaram, mas que lhes deram subsídios quando se depararam com o aluno surdo em sua sala de aula. É importante destacar a coragem desses profissionais que, diante desse encontro, não se acovardam e abrem as portas da sua sala de aula, nos ajudando na construção desse entendimento, indispensável para a melhoria da prática de todos nós.

Receber o surdo na escola regular não é e não pode ser visto como objetivo final do processo de inclusão. Ao contrário, a partir do momento que o surdo entra na sala de aula de uma escola regular, novas situações emergem. Estas situações envolvem âmbitos diferentes tais como a interação entre os alunos ouvintes e os surdos e entre os professores e os alunos surdos, a existência de duas línguas num mesmo ambiente, o aparecimento de um terceiro sujeito na relação, até então, dual (aluno-professor) na pessoa do intérprete, o conhecimento e desenvolvimento de abordagens e metodologias compatíveis com essa realidade ainda tão recente, só para citar algumas.

É necessário e mais prudente conhecer melhor essas situações para se discutir sobre políticas pedagógicas que realmente possibilitarão o progresso escolar para o aluno surdo. É um erro acreditar que somente a existência de uma legislação abrangente vai garantir uma inclusão verdadeira e acessível. Nessa pesquisa, foi constatado que a escola não se preparou para receber o aluno surdo e não houve uma formação específica para a professora que proporcionasse um atendimento especializado a ele, como determina várias leis.

O fato dos alunos ouvintes e a professora não terem nenhuma atitude hostil ou preconceituosa diante dos alunos surdos na escola regular pode ser considerado um fator positivo, que demonstra uma mudança na sociedade, se comparada a alguns anos atrás. Entretanto, incluir o aluno surdo não é só garantir a ele o direito de ocupar o mesmo espaço físico que o aluno ouvinte e ser respeitado por ele. É preciso garantir ao surdo o direito de aprender.

A professora demonstrou estar ciente da presença dos alunos surdos e também boa vontade em relação aos mesmos. Entretanto, não foi capaz de alterar sua prática baseada na oralidade. Involuntariamente, fala de costas, não faz referências ao que está sendo dito, corrige exercícios e faz a chamada oralmente.

Considerar o aluno surdo igual aos demais, está sendo interpretado, equivocadamente, como tratá-lo de forma igual. Eles são iguais aos outros, mas precisam de metodologias de ensino diferentes, recursos específicos e o respeito à sua língua, que é de uma modalidade diferente. Esse tratamento ‘igual’ foi observado em vários momentos das aulas quando a professora, a coordenadora e a diretora falaram oralmente com os surdos (na ausência da intérprete, por exemplo). A diretora, diante de uma situação corriqueira (o atraso de um aluno para a primeira aula) demonstrou despreparo ao lidar com a aluna surda nessa situação. Ao pensar que não foi entendida pela aluna surda, elevou o tom de voz, como se gritando, a aluna pudesse ouvi-la e obedecê-la.

Aspectos como responsabilidade, assiduidade, bom comportamento em sala de aula, entre outros, que são vistos como deveres de qualquer aluno, são considerados como características positivas nos alunos surdos.

A inclusão do aluno surdo na escola regular requer uma profunda alteração na forma como ela está estabelecida hoje. Há diversas ações que precisam ser realizadas. Não é possível falar em igualdade de acesso à escola sem que, antes, ela passe por algumas mudanças como a qualificação dos professores e formação profissional dos intérpretes, reformas curriculares (o que, segundo CARTOLANO (1998), significa mais um processo social do que incluir ou excluir disciplinas ou conteúdos), estudo e introdução de elementos da cultura surda no ambiente escolar, estudo da LIBRAS como disciplina obrigatória de línguas, contratação de funcionários surdos e o comprometimento dos alunos ouvintes, de todos os professores e funcionários da escola, principalmente do corpo administrativo, em aprender a língua de sinais, não deixando a comunicação somente a cargo dos intérpretes, a produção de materiais pedagógicos adequados, entre outras.

Este estudo também pode ajudar os profissionais envolvidos no ensino de línguas estrangeiras para os surdos a perceberem a necessidade de uma profunda revisão da abordagem e metodologia de ensino atualmente utilizada. Embora estejam conscientes de que a língua de sinais é a língua materna deles, ela não é utilizada como meio de comunicação entre o professor ouvinte e o aluno surdo assim como no (não) estabelecimento das relações sociais entre esse aluno e o aluno ouvinte.

O ensino da língua inglesa, embora reconhecido como relevante na formação do aluno, ainda não é tratado como tal na escola pública. Por motivos diferentes, várias aulas de inglês foram substituídas por outras atividades.

Falta autonomia e participação verdadeira do aluno surdo nas atividades desenvolvidas durante a aula por falta de uma língua comum, no caso a LIBRAS. O aprendizado da LIBRAS por parte de todos os ouvintes faria com que houvesse uma língua comum em sala de aula. Mesmo usando o português para explicar a matéria e conversar com os alunos ouvintes, o fato de todos conhecerem a LIBRAS faria com que a comunicação dos surdos fosse direta (sem a interferência da intérprete) nos momentos de interação e participação nas atividades propostas. Os alunos surdos ficam impedidos de participar ativamente da aula pois não discutem, não apresentam suas opiniões, e quando o fazem, é entre si, e o restante da turma não toma conhecimento do que é falado por eles. Os surdos também não têm acesso à maioria das falas da professora e a reação que essas falas provocam nos alunos ouvintes. Quando eles discutem a meia voz, entre si, os surdos não participam.

A presença de um intérprete de LIBRAS na sala de aula de língua inglesa não assegura o acesso do aluno surdo ao que realmente acontece nessa aula. Embora já tenham algumas publicações acerca deste novo sujeito inserido na sala de aula (ver LACERDA, 2000; PIRES, 2000 e SANDER, 2000), várias questões, tais como sua interação com os alunos surdos, as implicações da sua presença na relação aluno-professor e na interação entre eles já que o professor não sabe LIBRAS, a sua formação profissional, entre outras, ainda precisam ser investigadas. A falta de qualificação e conhecimento do conteúdo da matéria a ser interpretada interferem na qualidade e eficiência da interpretação.

A professora não sabe LIBRAS, e isso a impede de interagir com o aluno surdo da mesma forma que faz com o ouvinte e também a impede de acompanhar o desempenho da intérprete.

Partindo do princípio de que a aprendizagem de línguas se dá com apoio de conhecimentos já adquiridos na língua materna, deve-se questionar qual o conhecimento lingüístico que o surdo utiliza, já que há surdos que adquiriram a língua de sinais como língua materna durante o período considerado favorável à aquisição de linguagem, outros só tiveram contato com a língua de sinais tardiamente e, há ainda aqueles que foram oralizados e nunca

tiveram contato com ela, até chegar na escola. Isso significa que diferentemente dos alunos ouvintes, que ao chegar na sala de aula já possuem um arsenal lingüístico básico adquirido naturalmente, muitos alunos surdos apresentam uma bagagem lingüística deficitária na própria língua materna.

Assim, ao iniciarem o processo de aprendizagem de língua inglesa na sala inclusiva, os alunos surdos já se encontram em situação de desvantagem, se comparados aos ouvintes. Quando sentir necessidade, o professor sempre recorrerá à língua materna dos ouvintes, isto é, a língua portuguesa. Os surdos, porém, caso recorram à LIBRAS, poderão não ser entendidos.

Dessa forma, torna-se primordial que a família, ao constatar a surdez na criança, procure, o mais rápido possível, estudar e ter contatos com falantes da língua de sinais, para que a criança possa adquiri-la naturalmente e a família, por sua vez, também possa aprendê-la.

Uma questão observada e pouco discutida é o lugar que a língua portuguesa ocupa hoje no processo de ensino e aprendizagem de inglês. Tem-se a impressão de que o surdo precisa saber português para aprender inglês, e isso não é verdade. A língua portuguesa pouco apareceria na aula de inglês se a professora de inglês soubesse LIBRAS.

O ensino da língua inglesa oferecido aos alunos surdos não é através da língua de sinais, o que, seguramente, dificulta a sua aprendizagem. Entretanto, como há alunos ouvintes na sala, faz-se necessário a prática de exercícios orais e também de compreensão auditiva, embora essa não seja uma recomendação presente nos PCNs. Se essas atividades não ocorrerem devido à presença do aluno surdo, corre-se o risco de, na tentativa de ajudar o aluno surdo, acabar prejudicando também o aluno ouvinte.

Assim, sugerimos a criação de salas especialmente preparadas para trabalhar o ensino de línguas. Laboratórios são montados para aulas de química e física, aulas de computação são realizadas em salas próprias. Há salas de leitura e artes contendo cada uma o material necessário para o desenvolvimento das atividades propostas, e nem por isso são vistas como lugar de exclusão. Da mesma forma deveria ser visto as salas ou laboratórios de língua estrangeira para surdos.

Segundo Sacks (1989) é difícil para o ouvinte que não sabe a língua de sinais entender os surdos. Ela afirma que a interpretação jamais pode bastar. Para aceitar alguém é preciso aceitar a sua língua e a cultura impregnada nessa língua, e a interpretação não é capaz de estabelecer a interação nesse nível.

O Brasil é um país cuja língua de sinais já é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão. Assim, é importante que os seus cidadãos saibam as duas línguas que o expressam. O surdo aprenderá o português e exercerá a sua cidadania brasileira e o brasileiro ouvinte, ao aprender LIBRAS, estará construindo de fato uma sociedade inclusiva. Não será mais preciso o uso do termo ‘inclusiva,’ porque, ao menos lingüisticamente, não haverá o outro grupo, o excluído, e a comunicação estará assegurada, assim como o que dela advém.

Hoje, a inclusão social do surdo ainda depende do seu aprendizado (parcial) da língua oral. Embora haja leis que garantem o acesso do surdo a vários lugares (universidade, escola pública, mercado de trabalho¹²⁷), esses mesmos lugares não se prepararam para recebê-lo, como já foi feito no âmbito do acesso físico¹²⁸, com a construção de rampas e o alargamento das portas para a passagem de cadeiras de rodas. Pode-se construir uma rampa em um dia ou, como já está sendo feito, na própria elaboração do projeto das construções. Porém, a preparação para o recebimento do surdo não reside na construção de algo concreto, feito à base de cimento, mas reside na construção do homem como ser social, e isso não poderá, jamais, ser feito em um único dia. Não é possível, para quase todas as pessoas, aprender uma língua em um dia. Assim, o aprendizado de LIBRAS pelo ouvinte deve começar na escola, na educação infantil, como já é feito na rede privada com a língua inglesa.

É essa aceitação da LIBRAS pelo ouvinte que levará o surdo à aceitação, à identificação e à familiaridade com a comunidade brasileira ouvinte. Por outro lado, o ouvinte, este ser que se sente privilegiado, precisa saber que também depende dele, do seu crescimento lingüístico, e não da sua caridade (quem nunca comprou um folheto com o alfabeto digital da língua de sinais vendido por um surdo?) a construção e a manutenção desse caminho chamado inclusão rumo à democracia.

¹²⁷ Lei nº 8.213/1991.

¹²⁸ Lei nº 10.098/2000

“... Assim, é graças a essa organização que o espírito, como um músico, produz em nós a linguagem e nos tornamos capazes de falar. Esse privilégio jamais o teríamos, sem dúvida, se os nossos lábios tivessem de assegurar, para as necessidades do corpo, a carga pesada e penosa da alimentação. Mas as mãos chamaram a si esse cargo e libertaram a boca para o serviço da palavra.”
Gregório de Nisa (379 d.C.) apud Gourhan (sd).

Mas o Homem, esse ser que se constrói na medida dos desafios que enfrenta e se descobre grande pelos desafios que vence, em algum momento, viu que suas mãos podiam mais: elas também podiam libertar a própria palavra.

Claudney M de Oliveira

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLWRIGHT, D.L. *The importance of interaction in classroom language learning*. In: Applied Linguistics, v. 5, n. 2, 1984. p. 156-171
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Maneiras de compreender a Lingüística Aplicada*. In: Revista Letras, v. 2, Santa Maria: UFSM, dez. 1991, p. 7-14.
- _____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- BARNITZ, J. G. *Reading development of nonnative speakers of English*. Flórida: Harcourt Bree Jovanovich, Inc. 1985
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2000.
- BARROS, Alex Curione de. (sem título) In: Espaço: Informativo técnico-científico do INES, n. 16, jul-dez. Rio de Janeiro, 2001, p. 60-62.
- BASSI, Cláudia Eliana & DUTRA, Deise Prina. *A interação e o processo de negociação em L2*. In: Revista Brasileira de Lingüística aplicada, vol. 4 , n. 1, – Belo Horizonte, MG: UFMG, 2004, p.291-313.
- BEHARES, L. E. *Aquisição da linguagem e interações mãe ouvinte-criança surda*. Anais do Seminário do INES: Repensando a Educação da Pessoa Surda. Rio de Janeiro: INES,1996.
- BERGMANN, Luisa. *Repercussões da surdez na criança, nos pais e suas implicações no tratamento*. In: Espaço: Informativo técnico-científico do INES, n. 6, jul-dez. Rio de Janeiro. 2001, p. 03-08.
- BOTELHO, Paula. *A linguagem e a surdez*. In: Espaço: Informativo técnico-científico do INES, n. 20, dez. Rio de Janeiro, 2003, p.13-19.
- BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias- Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: MEC, 1999.
- _____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. Organização e coordenação Marlene de Oliveira Gotti & et.al.. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- BUENO, José Geraldo Siveira. *Surdez, linguagem e cultura*. Cadernos Cedes, ano XIX, n.46, Unicamp,1998, p.41-56.
- CADEL, Fátima Ali Abdalah Abdel. *Leitura e escrita na sala de aula: uma pesquisa de intervenção com crianças surdas*. UNB- Brasília, 1997. Dissertação de Mestrado.
- CALAZANS, Heloisa Xavier. *Bilingüismo: ganho cultural ou mais um motivo para o fracasso escolar*. In: Espaço: Informativo técnico-científico do INES, n. 18 e 19, dez/2002-Jul/2003. Rio de Janeiro, p.70-75.

CARTOLANO, Maria Teresa Pentead. *Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial*. Cadernos Cedes, ano XIX, n.46, Unicamp, 1998, p.29-40.

CASARIN, Melânia de Melo et al. *Língua de sinais: Uma história de restrições e conquistas*. In: Espaço: Informativo técnico-científico do INES, n. 20, Rio de Janeiro, dez.2003, p.27-32.

CICCONI, M. *Comunicação total: Introdução, estratégia e a pessoa surda*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990

CICCONI, Marta Maria Costa. *Processos de alinhamento e negociações de subentendidos em discursos de identidade de surdos FNs (falantes nativos) de Libras em sala de aula da L2 escrita*. In: Espaço: Informativo técnico-científico do INES, n. 11, jan-jun. Rio de Janeiro, 1999.

CAPOVILLA, Fernando C. *Filosofias educacionais em surdez: Oralismo, comunicação total e bilingüismo*. In: Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação, v.1, n.2, 1997, p. 561-588.

CEDES 46: *A nova LDB e as necessidades educativas especiais*. Campinas: Unicamp, 1998.

CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. *A leitura no livro didático: uma dicotomia entre o discurso e a prática*. In: Linguagem e Ensino, vol. 8, n. 1, Pelotas: Universidade Católica de Goiás, 2005.

Conhecendo Nossos Direitos e Deveres. Diretrizes Nacionais- v. III e IV, INES, 2002.

CORRÊA, Mariângela Estelita Barros. *Proposta de escrita das línguas de sinais*. UFG. Goiânia, 1998. Dissertação de Mestrado.

COSTA, Walter Carlos. *Tradução e ensino de línguas*. In: Tópicos de Lingüística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p.282-291.

DINIZ, Débora. *Autonomia reprodutiva e justiça: um estudo sobre a surdez*. Anais do Seminário do INES: Surdez: Diversidade Social. Rio de Janeiro: 2001. p.98-104.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. *A leitura na aula de língua estrangeira: o que dizem os professores*. In: Trabalhos de Lingüística Aplicada, n. 40, Campinas, jul-dez. 2002, p.29-43.

FARIA, Sandra Patrícia de. *A metáfora e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos*. UNB, Brasília, 2003. Dissertação de mestrado.

FERNANDES, Eulália. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: agir, 1990

_____ *A função do intérprete na escolarização do surdo*. Anais do Congresso do Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões. INES, Rio de Janeiro: 2003, p. 83-86.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. *Necessidade psico-social e cognitiva de um bilingüismo para o surdo*. Trabalhos em Lingüística Aplicada, n.14, Campinas, jul/dez. 1989, p. 90-100.

_____ *Integração Social & Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

_____. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

_____. *Aquisição da língua portuguesa escrita por surdos*. In: RINALDI, G (org.) A Educação de Surdos 1. Deficiência Auditiva, Séries Atualidades Pedagógicas, v.2, n.4, fascículo 5, MEC/SEESP, 1997.

FREIRE, Alice. *Aquisição de português como segunda língua: uma proposta de currículo*. In: Espaço: Informativo técnico-científico do INES, n. 9, jan-jun. Rio de Janeiro, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17^o.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1987.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *A educação de indivíduos que seqüelas motoras: uma questão histórica*. Cadernos CEDES, ano XIX, n.46, Unicamp, Campinas,1998, p.81-92.

GASPARINI, Edmundo Narracci. *A leitura de textos em língua estrangeira “entre” a ideologia, a estrutura da linguagem e o desejo: uma abordagem discursiva*. In: Revista Brasileira de Lingüística aplicada, v. 3, n.1. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2003, p. 25-40.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5^aed. São Paulo: Ed. Atlas, 1999.

GÓES, Maria Cecília Rafael. *Linguagem, surdez e educação*. 2^a ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

GOMES, Marcia Pires Ramos. *A importância da relação professor-aluno na construção de conhecimento*. In: Espaço: Informativo técnico-científico do INES, n. 20, Rio de Janeiro, dez. 2003, p.50-54.

GUMPERZ, L. *Discourse strategies*. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, n.14, Campinas, jul/dez. 1989, p.89-100.

GOURHAN André Leroi. *O gesto e a palavra. Técnica e linguagem*. Edições 70. Rio de Janeiro. S.d., p.31.

HALL, J. K. *Methods for teaching foreign languages: creating a community of learners in the classroom*. New Jersey: Practice Hall, 2002.

HOLANDA, Aurélio Buarque. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 2^o ed, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações*. Cadernos CEDES, ano XIX, n.46, Unicamp, Campinas, 1998, p. 16-28.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. 2^a ed. São Paulo: Ática,1987.

- KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1992.
- KLIMA, Edward S. e BELLUGI, Ursula. *The signs of language*. 3ªed. London: Harvard University Press, 1980.
- KYLE, J. G. e WOLL, B. *Sign language*. Cambridge: University Press, 1985.
- KOZLOWSKI, Lorena. *A educação bilíngue-bicultural do surdo*. In: Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe. Lacerda, C., Nakamura, H. e Lima, M.(Org.) Editora Plexus, 2000.
- KRASHEN, Stephen D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.
- LACERDA, Cristina. B. F. de. *O Intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão*. In MACERDA, B.F. e GÓES, M.C.R (Org.) Surdez: Processos Educativos e Subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.
- _____ *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*. Cadernos CEDES, ano XIX, n.46, Unicamp, Campinas, 1998, p. 68-80.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2001.
- LEITE, Emeli Marques Costa. *A atuação do intérprete de LIBRAS no contexto da sala de aula inclusiva*. Anais do Congresso de Educação de Surdos: Múltiplas Faces do Cotidiano Escolar. INES, Rio de Janeiro, 2004, p. 64-68.
- LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.
- LUZ, Evanise. *A função do intérprete na escolarização do surdo*. Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões. INES, Rio de Janeiro, 2003. p 105-107.
- LUZ, Renato Dente. *Violência psíquica e surdez- Os caminhos de um (des)encontro*. In: Espaço: Informativo técnico-científico do INES, n. 20, Rio de Janeiro, dez. 2003, p.03-12.
- MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. In Espaço: Informativo técnico-científico do INES, Rio de Janeiro, dez. 2001.
- MELLO, Heloísa Augusta Brito de. *Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de ESL*. In. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n.1, Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- MENDES, O. *Avaliação e técnicas de reabilitação profissional*. CBCISS, Série de Reabilitação, Coleção Zeni Miranda, n. 03, Rio de Janeiro, 1975, p. 29-39.
- MENEZES, Vera Lúcia de Oliveira. *Reflexões sobre ética e pesquisa*. In Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.5, n.1, , Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 43-61.

MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP. Mercado de Letras. 1996.

NERI, Marcelo et.al. *Diversidade: Retratos da Deficiência no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV / IBRE, CPS, 2003.

_____. *Diversidade: Mídia e Deficiência*. Veet Vivarta, Brasília: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.

NUNES, Lúcia Maria. *A escrita em gesto: um caso de surdez*. Unicamp. Campinas 2004. Tese de doutorado

PELUSO, Leonardo & LARRINAGA, Juan Andrés. *Los sordos y la lengua oral: Una aproximación al español de la comunidad sorda de Montevideo*. Uruguai: Departamento de Publicaciones, 1996.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In. SKLIAR, Carlos. (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. & QUADROS, Ronice. *Educação de surdos em escola inclusiva?* In: Espaço: Informativo técnico-científico do INES, n. 07, Rio de Janeiro, jun. 1997, p.35-40.

_____. *Educação de surdos: profissionais para a política cultural e a experiência surda*. Anais do Congresso Educação de Surdos: Múltiplas Faces do Cotidiano Escolar. INES, Rio de Janeiro, 2004, p. 69-74.

PIRES, Cleidi Lovatto. *O intérprete de LIBRAS - Um olhar sobre a prática profissional*. Anais do Seminário do INES: Desafios para o Próximo Milênio. Rio de Janeiro, 2000, p.85-86.

PIRES, C. L & NOBRE, M. A. *Interpretação em língua de sinais: um olhar mais de perto*. In: Espaço: Informativo técnico-científico do INES, n. 14, Rio de Janeiro, dez. 2000, p. 12-16.

QUADROS, Ronice Muller. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. & KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: Estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RICHARDS, Jack C. & RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SÁ, Nídia. *Escola inclusiva: confrontando o paradigma*. In: Espaço: Informativo técnico-científico do INES, n.07, Rio de Janeiro, jun. 1997, p.29-34.

_____ *Educação de surdos: A caminho do bilingüismo*. Niterói: EDUFF,1999.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SALLES, Heloisa M.M. L. et all. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. v. 01, Brasília:MEC/SEC de Educação Especial, 2002.

SANDER, Ricardo. *O intérprete de LIBRAS - Um olhar sobre a prática profissional*. Anais do Seminário Desafios para o Próximo Milênio. INES. Rio de Janeiro, 2000, p.80-84.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

Série Audiologia. Edição Revisada - Rio de Janeiro: INES, 2003.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____ (Org.) *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Cadernos de Autoria, Porto Alegre: Mediação & Programa de Pós-graduação-UFRGS, 1997.

_____ (Org.) *Atualidades da educação bilíngüe para surdos*. V. 01, Mediação. 1999.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas, SP: EDUSF: Autores Associados,1999.

_____ *A educação do deficiente auditivo: reabilitação ou escolaridade?* In: Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões. INES, Rio de Janeiro, 2003, p.137-143.

SOUZA, Regina Maria de. *Língua de sinais e língua majoritária como produto de trabalho discursivo*. Caderno CEDES, ano XIX, n. 46, Unicamp, Campinas, 1998, p.57-67.

STELLING, Esmeralda. *A Diversidade na família*. Anais do Seminário Surdez: Diversidade Social. INES, Rio de Janeiro, 2001, p.55-57.

STOKOE, W.C. *Sign language structure*. Silver Spring: Linstok Press, [1960] 1978.

SVARTHOLM, Kristina. *Aquisição de segunda língua por surdos*. In: Espaço: Informativo técnico-científico do INES, n. 9, Rio De Janeiro, jan-jun. 1997, p. 29-34.

TARTUCI, Dulcéria. *A Experiência escolar de surdos no ensino regular: Condições de interação e construção de conhecimento*. Dissertação de Mestrado Piracicaba-SP: UNIMEP, 2001.

TESKE, Ottmar. *A profissionalização dos intérpretes na universidade: espelhando as diferenças*. Anais do Congresso Educação de Surdos: Múltiplas Faces do Cotidiano Escolar. INES. Rio de Janeiro, 2004, p.75-84.

TICKS, Luciane. *O livro didático sob a ótica do gênero*. In: Linguagem & Ensino, v.8, n. 01, Pelotas, jan/jun. 2005, p. 15-49.

TOTIS, Verônica Pakrauskas. *Língua inglesa: Leitura*. Coleção Magistério 2º grau. Série formação geral. São Paulo: Cortez, 1991.

TRIPICCHIO, Adalberto; TRIPICCHIO, Ana Cecília. *Cérebro e linguagem: uma co-evolução*. In: Momento do Professo, ano 1, n. 5, São Paulo, 2004, p. 38-46.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. *A cultura escolar e a construção de identidades*. In: ? In: Espaço: Informativo técnico-científico do INES, n. 16, Rio de Janeiro, dez. 2001, p. 28-33.

VALVERDE, Fernando de. *Ações para a legalização da LIBRAS*. Anais do seminário Surdez: Desafios para o próximo milênio. INES. Rio de Janeiro, 2000, p. 35-39.

VAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman, 1998.

_____ *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman, 1997.

VIGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Pontes, 1984, p.191.

WIDDOWSON, H.G. *O Ensino de línguas para a comunicação*. Tradução: José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes, 1991.

YOUNG, Pauline. *Métodos científicos de investigación social*. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad del México, 1960.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- AGAR, M. (1996). *Professional stranger: An informal introduction to ethnography*, (2nd ed.). Academic Press.
- AMARAL, Lúcia Assumpção. *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília. CORDE. 1994.
- BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino. *Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988.
- BROWN, H. Douglas . *Principles of language learning and teaching*. 2ªed. USA: Prentice Hall Regents, 1987.
- EVANS, A.D. e FALK, William W. *Learning to Be Deaf*.
- FORTKAMP, Mailce Borges Mota. *Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis, SC: Insular, 2000.
- GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.
- GUIRAUD, Pierre. *A linguagem do corpo*. São Paulo: Ed. Ática, 1991.
- PUGH, A.K. *Silent Reading*. London: Longman, 1978.
- SALLES, Heloisa M.M. L. et all. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. v. 02, Brasília: MEC/SEC de Educação Especial, 2002.

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA

- ARROJO, R. *Oficina de tradução: A teoria na prática*. São Paulo: Ática, 1986.
- BELL, Roger. *Translation and translating*. London: Longman, 1991.
- COSTA, L. *Limites da traduzibilidade*. Salvador: EDUFBA, 1996.
- HARGREAVES, Luiz Eduardo Saldanha. *Os limites da traduzibilidade*. Horizontes de Lingüística Aplicada. LET/UNB. Ano 1, n.1. Brasília, 2002
- SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- SALLES, Heloisa M.M. L. et all. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. v.02, Brasília:MEC/SEESP, 2002.
- SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas, SP: EDUSF: Autores Associados, 1999.

SITES PESQUISADOS:

www.mec.gov.br/seesp

<http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=content&task=view&id=104&Itemid=255>

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/consulta_publica/consulta.htm.

www.ines.org.br

www.feneis.com.br

www.signwriting.org

<http://word.std.com/~mam/ASCII-Stokoe.html>

ANEXO
GLOSSÁRIO DE LEIS

DECRETOS:

Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

Art.3º inciso I, considera “deficiência” toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano. (CNDD- vol. IV, p.41)

Art.IV inciso II, considera deficiência auditiva a perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte:

- a) de 25 a 40 decibéis (db) – surdez leve;
- b) de 41 a 55 db – surdez moderada;
- c) de 56 a 70 db – surdez acentuada;
- d) de 71 a 90 db – surdez severa;
- e) acima de 91 db – surdez profunda; e anacusia. (CNDD- vol. IV, p.42)

LEIS:

Constituição Federal, artigo 208, inciso III: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência- CORDE.

Parágrafo único: Para o fim estabelecido no *caput* deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízos de outras, as seguintes medidas:

I- área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimento públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema de ensino.(Conhecendo Nossos Direitos e Deveres, vol. III, 2002)

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Capítulo IV, do direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, **art. 54, inciso III**: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.

Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências

Artigo 93: A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiências habilitadas, na seguinte proporção:

- I - até 200 empregados...2%;
- II – de 201 a 500.....3%;
- III- de 501 a 1.000.....4%;
- IV- de 1.001 em diante...5%.

Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994

Art. 1- É concedido passe livre às pessoas portadoras de deficiência, comprovadamente carente, no sistema de transporte coletivo interestadual. (Direito à Educação,2004.)

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Artigo 1º: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais.

Artigo 36: O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; *a língua portuguesa como instrumento de comunicação*, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; (grifo meu) isso vai contra a inclusão e os direitos lingüísticos do surdo

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Artigo 58: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (Direito à Educação,2004, p.119)

§2º: O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Artigo 59: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Direito à Educação,2004).

Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências.

Artigo 18: O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação. (Direito à Educação,2004.)

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001

Aprova o Plano Nacional de Educação, no item 8.2, que dispõe as Diretrizes da Educação Especial, e coloca que o ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. (direito à Educação,2004)

LEI n. 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.

Texto publicado no D.O.U. de 25.4.2002

PARECER:

Parecer nº 17, de 3 de julho de 2001, homologado pelo Ministro da Educação em 15 de agosto de 2001, concebe a educação especial como o conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais, devendo vincular suas ações cada vez mais à qualidade da relação pedagógica e não apenas a um público-alvo delimitado, de modo que a atenção especial se faça presente para todos os educandos que, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica, dela necessitem para o seu sucesso escolar (Direito à Educação, 2004).

PORTARIA:

Portaria Nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999:

parágrafo único: item (b) dispõe para alunos com deficiência auditiva o compromisso formal da instituição de proporcionar, caso seja solicitada, desde o acesso até a conclusão do curso: quando necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa...; materiais de informações aos professores para que se esclareça a especificidade lingüística dos surdos. (CNDD- vol. IV).

RESOLUÇÕES:

resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica

Art.8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I- professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

IV- serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

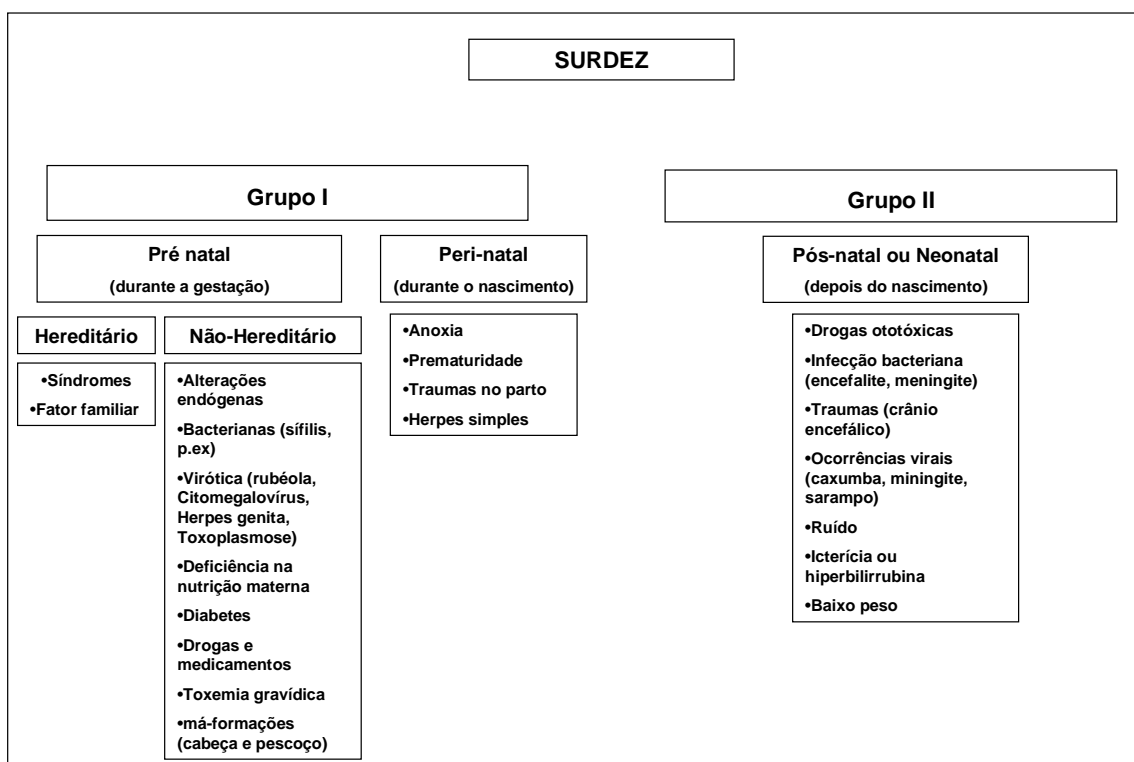
Art. 12. Os sistemas de ensino, nos termos da Lei 10.098/2000 e da Lei 10.172/2001, devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários.

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.

Art.18 § 1º. São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores.

(Direito à Educação, 2004, p.18)

Quadro 1



Quadro II

INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO: principais diferenças.

INCLUSÃO	INTEGRAÇÃO
Inserção total e incondicional (crianças com deficiência não precisam “se preparar” para ir à escola regular)	Inserção parcial e condicional (crianças “se preparam” em escolas ou classes especiais para poderem freqüentar escolas ou classes regulares)
Exige rupturas nos sistemas	Pede concessões aos sistemas
Mudanças que beneficiam toda e qualquer pessoa (não se sabe quem “ganha” mais; todas ganham)	Mudanças visando prioritariamente as pessoas com deficiência (consolida a idéia de que elas “ganham” mais)
Exige transformações profundas	Contenta-se com transformações superficiais
Sociedade se adapta para atender às necessidades das pessoas com deficiência e, com isso, se torna mais atenta às necessidades de <i>todos</i>	Pessoas com deficiências se adaptam as realidades dos modelos que já existem na sociedade, que faz apenas ajustes
Defende o direito de <i>todas</i> as pessoas, com e sem deficiência	Defende o direito das pessoas com deficiência
Traz para dentro dos sistemas os grupos de “excluídos” e, paralelamente, transforma esses sistemas para que se tornem de qualidade para <i>todos</i>	Inserir nos sistemas os grupos de “excluídos que provarem estar aptos” (sob este aspecto, as cotas podem ser questionadas como promotoras da inclusão)
Valoriza a individualidade das pessoas com deficiência (pessoas com deficiência podem ou não ser bons funcionários; podem ou não ser carinhosos etc.)	Como reflexo de um pensamento integrador citamos a tendência a tratar as pessoas com deficiência como um bloco homogêneo (ex: surdos se concentram melhor; cegos são bons massagistas etc.)
Não quer disfarçar as limitações, porque elas são reais	Tende a disfarçar as limitações para aumentar as chances da inserção
Não se caracteriza apenas pela convivência de pessoas com e sem deficiência em um mesmo ambiente.	A simples presença de pessoas com e sem deficiência no mesmo ambiente tende a ser suficiente para o uso do adjetivo <i>integrador</i>
A partir da certeza de que <i>todos</i> somos diferentes, não existem “os especiais”, “os normais”, “os excepcionais” – o que existe são pessoas com deficiência	Incentiva pessoas com deficiência a seguir modelos, não valorizando, por exemplo, outras formas de comunicação, como a Libras. Seríamos então um bloco majoritário e homogêneo de pessoas sem deficiência, rodeada pelas que apresentam diferenças
O adjetivo <i>inclusivo</i> é usado quando se busca qualidade para <i>todas</i> as pessoas com e sem deficiência (escola inclusiva, trabalho inclusivo, lazer inclusivo etc.)	O adjetivo <i>integrador</i> é usado quando se busca qualidade nas estruturas que atendem apenas às pessoas com deficiência consideradas aptas (escola integradora, empresa integradora etc.)

Este quadro foi criado pela Escola de Gente-Comunicação em Inclusão e foi retirado do catálogo “Mídia e deficiência/ Veet Vivarta, coordenação. – Brasília: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003, p.21

Princípios Fundamentais para uma Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos

1. Toda pessoa tem o direito de aprender uma ou várias línguas.
2. Toda pessoa tem o direito de se identificar com qualquer língua e de ter sua opção lingüística respeitada por todas as instituições públicas e privadas.
3. Toda pessoa tem o direito de ouvir, falar, ler e escrever em qualquer língua.
4. Toda pessoa tem o direito de se expressar em qualquer língua.
5. Toda pessoa tem o direito de receber educação lingüística especial, caso tenha algum distúrbio de linguagem.
6. O ensino de nenhuma língua pode ser proibido.
7. Toda pessoa tem o direito de receber instrução na língua ou nas línguas com as quais essa pessoa e sua família mais se identifiquem, no ensino público, na comunidade ou em seu contexto familiar.
8. Toda pessoa tem o direito de ser ensinada na língua oficial ou nas línguas oficiais do Estado ou da Nação ou da região onde esta pessoa reside.
9. Toda pessoa tem o direito de, no contexto, educacional público, aprender outra língua a fim de ampliar seus horizontes sociais, culturais, educacionais e promover a compreensão intercultural.
10. Toda e qualquer pessoa poderá gozar destes direitos .

Esta é a tradução do Documento Aprovado pela Assembléia Geral da FIPLV¹²⁹ (Pècs, Hungria, agosto de 1991) e publicado no Livro de Resumos do XIX Congresso da Federação Internacional de Professores de Línguas Vivas, realizado na Universidade Federal de Pernambuco em março de 1997, e este texto foi extraído do artigo de Tanya Amara Felipe, “Escola Inclusiva e os direitos lingüísticos dos surdos”, publicado na revista Espaço: Informativo técnico científico do INES nº 20, de junho de 1997.

¹²⁹ The Fédération Internationale des Professeurs de Langue Vivantes.

Mitos em relação as Línguas de Sinais.

Algumas concepções inadequadas mais comuns em relação às línguas de sinais:

As línguas de sinais seriam um sistema de comunicação superficial, uma mistura de pantomima e gesticulação derivadas da comunicação gestual espontânea dos ouvintes, com conteúdo restrito e incapaz de expressar conceitos abstratos. Elas seriam também universais, isto é, todas as pessoas surdas utilizariam uma única língua de sinais. Também é dito que estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, responsável pelo processamento de informação espacial, e não no hemisfério esquerdo, responsável pela linguagem. Para uma leitura mais completa sobre esses conceitos, verificar Quadros & Karnopp (2004: 31-36), e sobre a representação das línguas de sinais nos hemisférios do cérebro sugerimos ler o artigo “a língua de sinais no cérebro”, de Bellugi e Klima, publicado na revista SCIENTIFIC AMERICAN Brasil – Edição especial nº 4 (p. 50-57).

QUESTIONÁRIOS

Caro Colega,

Em primeiro lugar gostaria de agradecer –lhe pela atenção que irá dispensar enquanto responde este questionário. Ressalto a relevância de suas respostas uma vez que este questionário é parte de uma pesquisa do programa de mestrado do Departamento de Língua Aplicada da Universidade de Brasília – UNB, financiada pela Capes.

PROFESSOR:

VOCÊ:

1- Nome : _____ (escrever somente as iniciais)

2 - Sexo : () feminino () masculino

3- Qual a sua formação acadêmica?

4- Há quanto tempo você trabalha como professora de língua Inglesa?

AS PALAVRAS:

Marque a alternativa que melhor expresse o seu pensamento:

5 - Compreender cada uma das palavras que constituem o texto leva a compreensão do sentido geral deste texto.

(verdadeiro) (falso)

6- É necessário um bom conhecimento gramatical para se obter uma boa compreensão do texto.

(verdadeiro) (falso)

7- O uso do dicionário é essencial para a compreensão de um texto.

(verdadeiro) (falso)

8- Como a leitura pode ajudar o aluno no seu processo de aprendizagem da língua inglesa?

9 - A leitura em voz alta ajuda ou atrapalha no entendimento do texto?
justifique:_____

10 - A leitura silenciosa ajuda ou atrapalha no entendimento do texto?

justifique: _____

11- Numa atividade de leitura o estabelecimento de objetivos é

- a- () irrelevante
- b- () pouco relevante
- c- () relevante
- d- () muito relevante

12- Ao propor uma atividade de leitura de um texto,

- a - eu destaco estruturas gramaticais já estudadas,
() nunca () raramente () às vezes () sempre
- b - eu apresento palavras novas,
() nunca () raramente () às vezes () sempre
- c - verifico a compreensão dos alunos através de perguntas,
() nunca () raramente () às vezes () sempre
- d - peço aos alunos que leiam em voz alta, em grupo ou individualmente,
() nunca () raramente () às vezes () sempre
- e - peço ao alunos que conversem sobre o que leram,
() nunca () raramente () às vezes () sempre

13 - Assinale uma alternativa.

Dois alunos lendo um mesmo texto podem chegar a duas conclusões diferentes porque

- a- () ambos não entenderam o texto.
- b- () um dos dois não entendeu o texto.
- c- () o texto é confuso.
- d- () ambos entenderam o texto à sua maneira.
- e- () ambos não leram o texto com atenção.
- f- () outra alternativa. Qual ? _____

14 - Qual (quais) a (s) estratégia (s) de leitura que você utiliza para desenvolver atividades de leitura ? _____

O ALUNO SURDO:

15 - Marque a melhor alternativa:

- A () Você sabe LIBRAS e se comunica em LIBRAS com os alunos surdos.
- B () Você sabe LIBRAS mas não se comunica em LIBRAS com os alunos surdos.

- C () Você não sabe LIBRAS mas se comunica com os alunos surdos por gestos, expressão facial, mímica, etc..
- D () Você não sabe LIBRAS e se comunica com os alunos surdos com a ajuda do Intérprete presente na sala de aula.

16 - Há quanto tempo trabalha com salas inclusivas , especificamente com alunos surdos?

17 - Assinale uma alternativa:

Recebeu algum tipo de instrução ou participou de algum curso que tratasse especificamente das particularidades do aluno surdo?

- Sim, antes de começar a trabalhar com salas inclusivas.
- Sim , logo depois de começar a trabalhar com salas inclusivas.
- Estou recebendo instruções ou participando de um curso agora.
- Não recebi instruções ou participei de cursos até este momento.
- Não, não é necessário já que há um intérprete na sala durante as aulas.

18 - Marque a alternativa e em seguida justifique:

O fato de ter alunos surdos na classe não interfere no planejamento das aulas.

() SIM () NÃO

Por que ?

19 - O ensino da língua inglesa é relevante para a educação do surdo?

() SIM () NÃO

Por que ?

- fim -

QUESTIONÁRIO DO ALUNO:

Caro Alun(o) (a) ,

Em primeiro lugar gostaria de agradecer –lhe por responder este questionário. É importante esclarecer que suas respostas verdadeiras são relevantes uma vez que este questionário é parte de uma pesquisa do programa de mestrado do Departamento de Língua Aplicada da Universidade de Brasília - UNB e financiada pela Capes.

VOCÊ:

- 1- Nome : _____ (escreva somente as iniciais do seu nome)
- 2 - Sexo: () feminino () masculino
- 3 - Data de nascimento : ____ / ____ / ____
 dia mês ano
- 4- Você têm irmãos?
 () sim. Quantos ? _____
 () não.
- 5- Você tem irmãos surdos?
 () sim . Quantos ? _____
 () não.
- 6- Entre os seus irmãos, você é o mais velho? mais novo? do meio?

- 7 - Qual a ocupação dos seus pais?

- 8- Qual o nível de instrução dos seus pais?

- 9 - Quando a sua família descobriu a sua surdez?

- 10 - Quem da sua família sabe LIBRAS além de você?

- 11 - Assinale uma alternativa.
a- () você nasceu surdo.
b- () você perdeu a audição antes de completar um ano de idade.
c- () você perdeu a audição antes de completar dois anos de idade.
d- () você perdeu a audição antes de completar três anos de idade.

- e- você perdeu a audição depois dos três anos de idade.
 f- você tem algum resquício auditivo. (se sim, descreva:) _____

A PALAVRA:

12- Quando você era criança, alguém costumava contar histórias para você?

- não
 sim . Quem ? _____

13 - Marque a alternativa correta.

Para entender o significado do texto é preciso conhecer o significado de cada palavra do texto.

- verdadeiro falso

14 - preciso saber a gramática para ter uma boa compreensão do texto.

- verdadeiro falso

15 - O uso do dicionário é essencial para a compreensão de um texto.

- verdadeiro falso

16 - Para que serve a leitura?

17 - Saber o objetivo da atividade de leitura

- a- não ajuda na realização da tarefa.
 b- ajuda pouco na realização da tarefa.
 c- ajuda muito na realização da tarefa.

18 - Marque todas as alternativas segundo a sua frequência:

O que você costuma ler?

- a- Jornal : sempre às vezes raramente nunca
 b- revista semanal : sempre às vezes raramente nunca
 c- revista mensal : sempre às vezes raramente nunca
 d - revistas em quadrinhos (gibis) : sempre às vezes raramente nunca
 e- encartes : sempre às vezes raramente nunca
 f- panfletos : sempre às vezes raramente nunca
 g- livros em geral : sempre às vezes raramente nunca
 h- livros didáticos : sempre às vezes raramente nunca

i- Bíblia : sempre às vezes raramente nunca

j- legenda na televisão (closed caption) sempre às vezes raramente
 nunca

k- não leio nada.

19 - Assinale qual destes materiais **você tem em sua casa.**

- a - () Jornal :
- b - () revista semanal
- c - () revista mensal
- d - () revistas em quadrinhos (gibis)
- e - () encartes
- f - () panfletos
- g - () livros em geral
- h - () livros didáticos
- i - () Bíblia
- j - () televisão com closed caption
- k - () computador

20- Quando você vai ao cinema, costuma ler as legendas? justifique:

- () sim.
- () às vezes
- () não
- () nunca vou ao cinema.

Por que _____.

21 - Como você faz para entender a leitura de um texto?

A ESCOLA:

22 - Quantos anos você tinha quando você foi para escola pela primeira vez?

23 - Já parou de estudar por algum tempo?

- a - () sim . Em que série você estava? _____
- b - () não.

24 - Já estudou em alguma escola especial?

- a - () sim . Quanto tempo ? _____
- b - () não.

25 - Desde qual série você estuda na escola regular?

A COMUNICAÇÃO:

26 - Quando e com quem você aprendeu LIBRAS ?

27 - Você se comunica com as pessoas por bilhetes ?

- () sim. Quando? _____
- () não.

28- Você sabe usar o computador?

sim. Já fiz cursos.

sim , um pouco.

não

29- Leia este texto e escreva o que você entendeu.

“ The roses are red,
the sky is blue,
Love is beautiful
and so are you”

- fim -

ENTREVISTAS:

PROFESSORA:

Você fez pós-graduação em que curso ?

Eu fiz pós-graduação na Salgado de Oliveira em Planejamento Educacional há um ano atrás.

Na faculdade quando estudava ou depois dando aulas, já consultou os PCN's? Por que?

Não, lá não. O que a gente vê é na escola mesmo no dia-a-dia né.

Há quanto tempo trabalha com salas inclusivas?

Há quanto tempo? Há quatro anos.

Como foi que você começou a trabalhar com sala inclusiva? Quando?

Eu não fiz nenhum curso específico. Não existe curso específico para nós né. É aqui mesmo no dia-a-dia que a gente vai aprendendo a lidar com eles né.

Conhece o sinal dos alunos?

Poucos. Poucos porque eu fui aprendendo com eles de observar né. Poucos. Não.

Já teve muitos alunos surdos?

Nessa escola já, bastante.

Fale da sua experiência com esta sala em específico: De que forma os alunos participam?

Este grupo, é um grupo maior né, de 5 alunos. Eu acho que é um grupo unido, a turma é interessada com eles, eu acho que é como se não tivessem nenhum tipo de deficiência né, porque muitas vezes eles me entendem eu entendo o que eles estão querendo saber também. Às vezes eu não preciso da intérprete e nem eles, eles perguntam o que estão querendo saber direto pra mim e eu entendo.

Quando falamos sobre leitura, quais as estratégias que você utiliza para trabalhar leitura? Por que?

Eu leio para eles e a intérprete vai passando né e eu vou falando e eles vão, quer dizer da escrita, porque é leitura né e facilita mais.

O que é necessário para se fazer uma boa leitura? Por que?

Pra eles? O que que é necessário? Fazer com que façam leitura o tempo todo não só na sala de aula, mas que eles leiam também na casa deles, no dia-a-dia que eles vão lendo, que isso vai ser importante pra eles, sabe?

Há na sua prática alguma alteração devido a presença dos alunos surdos? Por que?

Eu achei no começo que seria difícil né, que eles iam render pouco, mas depois eu vi que não, que eles tendem ao mesmo efeito que os outros, e que essa deficiência deles não é tão sério não, no aprendizado.

Como você trabalha atividades de leitura?

Eu leio em voz alta, e a intérprete vai passando pra eles né. Com ajuda..., o ouvinte, a intérprete ou entre eles, com o dicionário que eles podem procurar quando a gente vai fazer

interpretação de texto, eles sabem procurar direitinho, né, e quando eu vou olhar a tradução eu vejo que, tá perto né dos ouvintes, eles conseguem fazer.

Há, na sua prática, alguma alteração devido a presença dos alunos surdos?

Eu acho que.... Não, eu acho que como eles lutam muito pra aprender, eles querem aprender, eles vem pra escola com vontade, é muito difícil eles faltarem, não só dessa turma, mas como de outra turma qualquer, eles não faltam, e quando precisam faltar, mandam recado, telefonam, sabe, não é assim faltam por faltar não. Eu acho que são muito centrados, a gente vê que as vezes até mais que os outros né. E, eu acho também que pra eles a parte assim, de se focalizar na escola, isso é muito importante pra eles, eu acho que isso é um empurrão maior pra frente, até porque eles são amigos, inclusive os meninos paquerando as meninas que são ouvintes, sabe. Nós temos um aluno ali, que as meninas ficam ah!, gatinho, gatinho, tem muita menina apaixonada, então eu acho que isso aí ajuda também a querer vir pra escola, motiva né.

Qual o papel da língua inglesa no ensino do aluno surdo?

Eu acho que essa é uma matéria como outra qualquer, sabe, porque de primeiro éserve pra escola também, mas acho que isso ajuda, porque quando o aluno vai fazer o exercício ele já sabe do que se trata, porque a gente faz muita interpretação de texto, certo, eu passo um texto ele vai procurar a tradução desse texto, e fazem a tradução certinha, então quando eu leio, eles falam que lêem nos meus lábios também, mas eles já sabem o assunto porque já fizeram tradução desse texto. E que, não tem problema nenhum, tanto entre eles, quanto com os colegas, oh do jeito que ele tá me olhando ali, ele sabe direitinho que... tá azarando as gatinhas, ele faz assim pra mim e eu entendo, olha a cara dele.

Como é trabalhar com uma sala inclusiva, com alunos surdos?

Eu já acho assim, que eles tem uma percepção é talvez até mais que apurada do que a gente, então eles percebem as coisas. As vezes a gente pensa que há não percebem porque não tá ouvindo, mas até a expressão da gente corporal, sabe, a expressão do olhar, eles percebem direitinho, às vezes aquilo que você tá querendo dizer, as vezes alguma brincadeira que a gente tá querendo fazer com eles, alguma coisa nesse sentido, eles percebem tudo isso. E isso a gente percebe com eles, a gente vai descobrindo. Até esse aluno cego que eu tenho aqui na 2ª série, esse aluno cego, é totalmente cego, ele vem pra escola sozinho, eles são dois, e agora eles tão namorando sabe, e em outro dia eu tava perguntando assim, pra ele sabe, João como é que você acha que é a Maria? ele não enxerga nada né, ele tava descrevendo a Maria pra mim, e o jeito que ele descrevia ela é exatamente como ela é, a forma do rosto dela sabe, o cabelo. Eu disse: Como que você sabe? Ele disse: não mas, eu sinto. Quer dizer, o tato é tão apurado. Aí eu perguntei pra ela, e você Maria como você acha que é o João? E ela também não enxerga, e ela foi e descreveu o João sabe, e eu fiquei até arrepiada, e eu pensei: Meu Deus, ela percebia coisas que as vezes a gente que enxerga tão bem, não vê, sabe, eu fiquei assim impressionada esse dia. Foi agora, recente, que eu tava conversando. Então a gente vai descobrindo muita coisa, e só convivendo que você fala: Puxa, como que eles... Aquele aluno ali oh, que tá conversando com ele, ele não é surdo-mudo. Alá, e olha o entrosamento com os colegas né, e ele aprendeu essa linguagem dos sinais com os colegas, ele não tem curso nenhum, e assim como muitos colegas daqui da escola que nunca fizeram o curso e conversa com eles, oh assim como eles estão conversando. Então é assim.

INTÉRPRETE:

Qual a sua formação?

Eu tenho só o 2º Grau completo, mas eu tô fazendo vestibular pra nutrição

Como é que você se tornou intérprete?

Eu fiz o curso aqui em Goiânia no XXXXX, aí eu peguei o diploma e entrei na escola como intérprete.

Teve alguma prova de qualificação, algum concurso? Como que você chegou aqui?

Teve uma prova de qualificação que a gente faz na XXXXXX, aí se a gente passar a gente pode começar a trabalhar de intérprete.

Há quanto tempo você trabalha como intérprete?

Vai fazer dois anos.

E você interpreta todas as matérias? Como é a sua grade de interpretação?

Todas as matérias: matemática, ciências, qualquer matéria. O que o professor fala a gente tem que passar pros alunos.

E você acompanha todas as aulas?

Todas as aulas.

Fora da escola você frequenta algum outro lugar, que também é... você encontra surdos?

Frequento. Na minha igreja. Eu sou intérprete na igreja. Eu também faço um trabalho voluntário com os surdos na parte da tarde.

Onde?

É em Goiânia toda. Os surdos de Goiânia, visito a casa deles, faço um trabalho voluntário.

Pela igreja ou pelo seu trabalho?

Pela igreja, mas é um trabalho também social que dá ajuda pra eles não só no sentido religioso, mas assim, um trabalho social, educativo, ajuda eles em vários sentidos.

Você já estudou inglês fora da escola?

Inglês não.

Existe alguma diferença entre interpretar a aula de inglês e as outras matérias?

Olha, Pra falar a verdade na aula de inglês eu só interpreto o que a professora fala em português. Se falar alguma coisa em inglês não tem jeito de.. de interpretar não, mas assim é... às vezes exercícios eu ensino pra eles que que é pra fazer né, por exemplo, verbo, essas coisas eu ensino como que é pra fazer, mas assim, interpretar inglês assim não, só o que a professora fala mesmo.

Equando o aluno faz alguma pergunta, como é que você faz?

Uai, quando ele faz pergunta, eu chamo a professora pra ... pra poder explicar pra mim pra eu passar pra eles.

ENTREVISTA COM AS MÃES:

As perguntas que nortearam a entrevista feita com as mães:

1. Como seu filho(a) ficou surdo?
2. O que vocês fizeram? Procurou médico?
3. Como a família recebeu a notícia? Fez ou faz tratamento fonoaudiológico?
4. Como a família trata seu filho hoje? Alguém da família sabe Libras?
5. Como você faz para conversar com seu filho?
6. Quando criança, você costumava dar bronca? Se sim, como você fazia para dar bronca?
7. Você costumava cantar, contar histórias infantis para seu(sua) filho(a)?
8. Ele (a) tem irmãos (as)? Ele(a) briga com os irmãos?
9. A escolha da escola, teve preferência pela escola especial ou regular?
10. Como foi recebido na escola?
11. Ele(a) tem preferência por alguma atividade? matéria?
12. Quando está estudando, pergunta muito? Usa dicionário? Lê? Assiste televisão? Tem acesso a internet?

Entrevista com a mãe de D:

D nasceu surdo. Bom, primeiro você não quer descobrir que ele é surdo né. Então você é... o telefone toca ele não assusta, ele já é o meu segundo filho, eu tive irmãs mais novas, então quer dizer, sabia lidar com bebê, aí o telefone tocava, eu fazia um barulho porque ele tinha um irmão mais velho, ele não acordava, mas se eu entrasse no quarto devagarinho ele acordava, eu pensava: graças a Deus o meu bebê escuta. Aí quando eu tive coragem de falar, ele tinha quatro meses, eu falei: XXXX, o meu marido, eu acho que D não escuta, aí ele fala, eu também acho, a minha mãe, eu também acho, a minha sogra, eu também acho, aí a gente foi procurar e realmente.

Ele tinha quatro meses, o primeiro exame dele né o BERA né, Surdez Bilateral Neurosensorial Profunda, aí eu quase morri porque eu pensava assim, que ele era um pouquinho só surdo e tinha surdez profunda, ele não escutava nada, até o limite que foi testado na época foi então que deu um choque né, e realmente a gente não quer saber não, com quatro meses foi que eu tive coragem de falar tá.

Então nós procuramos um médico né, procuramos um médico, fez o BERA aí constatou que ele era surdo, mas eu não tive uma orientação, por exemplo não falou assim, procura uma fono, continua brincando com o chocalho, não, teve uma parada aí, alguma coisa aí, graças a Deus foi pouco tempo não lembro quanto tempo. Que depois procurando outro médico ele falou assim não vai... existe... acho que foi até uma mãe de uma surda que falou, não tem que estimular, então ele fez a estimulação precoce mas não imediatamente, porque eu não sabia o que fazer, por mim ele era surdo e não tinha o que fazer né, então houve essa falha, depois ele iniciou a estimulação precoce que trabalha com tambor, com prato, essas coisas. porque você já tinha tido um filho...

D falava muito pouco. Gungunava muito pouco, a primeira coisa que ele falou foi não, bem falado, a gente tava brincando, ele tava no colo da minha mãe, eu brincando com ele pra beijar e tudo e ele fazia assim eu rolando ele até que ele falou não, mas eu achei a coisa melhor do mundo ele falar esse não, mas quer dizer, bem deficiente, mas eu acho que houve uma falha aí, o médico podia falar, procura tá na hora, estimular e tal, mas realmente houve essa falha. Gungunava bem pouco, bem pouco mesmo, quando ele começou a estimulação precoce é que, a menina incentivava mais a falar é que a gente procurou, continuou cantando com ele, estimulando, ensinando papai, mamãe, houve uma fase que a gente não cobrava isso dele e nem estimulava.

Minha família... D hoje se relaciona com toda família, com todos os primos, ninguém sabe LIBRAS. Ele se relaciona até com as minhas secretárias, ali, quer dizer, porque a... segundo a informação que eu tive depois dessa parte era que não ensinasse LIBRAS.

Não lembro assim, libras, eu sabia que tinha uma língua de surdos, mas a fono que estava em questão falava para oralizar, tem que oralizar se ele fizesse um gesto era proibido. Aí teve trocas de fono, uma não acerta, a outra, outra coisa, a Fono mudou tá... e aí cheguei um ponto que uma das fonos, ele tava adolescente já falou assim, olha D já foi até onde devia com a linguagem, ele vai precisar de libras, ele tem uma surdez profunda, agora aí eu tenho que trabalhar com adolescente falar pra ele que ele precisava de fazer libras, ele não queria, ele morria de vergonha se fizesse um gesto num shopping, por que, porque toda vida ele falava... (mostrava) fazia um gesto, eu falava, fala, eu preguei cartaz na casa inteira, preguei figura, essa parte foi feita, com palavra individuais que eu acho que não sei se foi o ideal, mais foi feito, tá. A família sempre quer dizer... sempre, meu sogro fala assim, ah eu não entendo o que D fala, mas por exemplo, meu pai, minha mãe, meus irmãos, os primos, não tem dificuldade assim não, o irmão não tem nada de dificuldade nesse sentido né, nem as minhas secretárias. Que toda vida eu trabalhei muito próximo de casa né, então, justamente por causa dele, acostuma tudo a falar com ele.

E ele não queria aprender LIBRAS. Ele ficou com vergonha, não queria aprender LIBRAS, nós gastamos seis meses falando pra ele que ele precisava fazer LIBRAS, aí eu entrei na aula de LIBRAS, o meu marido e ele, foi assim que ele aprendeu a fazer LIBRAS.

D conversa com o irmão dele. São diálogos mais curtos. Eu tive uma experiência interessante, que teve um sobrinho meu que veio morar comigo. No primeiro ano tudo bem, no segundo ano tudo bem, no terceiro ano, tanto que ele ficou só seis meses no terceiro ano foi um transtorno, mas D ficava com ciúme, era muito mais fácil pro T e pro R conversar né, e deixava ele de lado e ele foi ficando, ele implicou com o meu sobrinho, quer dizer, hoje são amigos de novo e tudo mas quer dizer, é muito mais difícil conversar com ele do que conversar com um ouvinte, então ele começou se sentir abandonado.

D aprendeu LIBRAS, deixe-me ver aqui, uns... não tem muito tempo não, ele tem 20 hoje, uns quinze, dezesseis anos no máximo.

Não, não acho que ele mudou depois que aprendeu LIBRAS não, assim, de ter aprendido mais eu acho que isso facilitou a vida dele na escola, porque quando era uma professora só, um pontinho mais fácil é, realmente dava pra gente levar, a LIBRAS ajudou ele na escola, ele hoje não consegue ficar numa escola sem LIBRAS. Na minha casa não, que eu esqueci quase tudo de LIBRAS, ele morre de rir quando eu falo alguma coisa pra ele de LIBRAS, porque eu não treinei né, mas ele sente falta de LIBRAS na escola, se a intérprete tá ruim ele reclama, eu tentei mudar ele de escola, você sabe que escola pública não é bom, professor mata aula, não tem tanto interesse e, é mas ele precisa de LIBRAS na escola, pra ele foi bom LIBRAS na escola, eu acho que em casa não fez diferença porque, meu marido deve saber menos do que eu ainda, nós freqüentamos o curso todo.

Eu sempre falei com ele, bem devagar muito pausado né, não tem como você criar filho sem bronca não. Eu achei que eu fosse educar meus filhos assim sem bater eu tinha acabado de formar, quando eu formei eu já tinha o primeiro filho né, aí você faz uma parte de odontopediatria, mas não tem como, infelizmente você precisa corrigir os filhos mesmo, e se você fala e ele não aceita, você tem que bater sim. Ele apanhou pelo menos vinte vezes mais que o irmão dele. Muito mais. Ele é muito mais relento e é muito mais de chegar e te... ele foi muito doentinho também, não a surdez, ele teve problema de bronquite, então ele ficou uma parte bem doentinho, aí de repente ele achou que podia fazer um monte de coisas, então ele apanhou muito mais que o irmão dele.

Mas eles não eram de brigar não, em vista de irmãos não. Eles brincam muito, brincam de luta, o outro é faixa preta de Karatê, gosta demais, mas acho que em termos de briga, briga mesmo não. O outro foi muito precoce e ele muito atrasado, e de certa forma foi bom, o outro fala que de vem em quando ele brinca ele fala que foi maior abandonado, aí eu falo, mas isso foi muito bom pra você né, então isso forçou o outro a se desenvolver muito mais né, mas não houve acho que essa disputa não.

Quanto à escola, não tinha inclusão. Eu fui na escola M que eu acho que nós só temos ela aqui, então eu fui só nela e não dava pra adaptar D lá. Nunca eu achava jeito de adaptar D lá, então toda vez que eu ia ele não queria voltar, mas porque lá os meninos faziam muita libras e ele chorava, aí um dia eu falei não, não vou mexer mais com isso não, vou continuar com a escola normal.

D só chorava, chorava, chorava, não queria ficar lá. No futuro quando ele já tava mais adulto eu voltei lá, quando ele começou LIBRAS eu pensei quem sabe, voltei lá mas, não é que é outro nível, não tô falando de nível econômico não, eu tô falando de nível assim, eu cheguei lá tinha um cartaz assim, é, carnaval não sei o quê, use camisinha, quer dizer, D não foi criado assim, lá você tem pessoas muito adultas, pessoas que vão sair da escola e vão namorar, por exemplo o dia que eu fui lá foi interessante porque um surdo pedia pra... não sei se é porteiro, alguém lá, pra telefonar pra casa da namorada dele falando que ele ia passar depois das dez, quer dizer, D hoje dirige já, pegou a carteira e tudo, pode sair, pode, mas nem o meu outro filho não é assim tá, quer dizer, pode sair? Pode, vou na casa de fulano, tal hora eu tô de volta, então quer dizer, era outro ambiente, eu achava que não dava pra ele se integrar lá né, quer dizer, se toda vida ele foi mais preso, mais podado sei lá, de repente cê solta ele assim o quê que vai ser, eu não quis correr o risco não.

Aí eu coloquei D em mil escolas né, porque uma escola você vai, escolhe, fala que aceita mas na verdade não aceita, não trabalha ele aí você fica um tempo. Você vai pra outra escola às vezes aquela professora dá certo por exemplo, se for uma professora de 1º, 2º ano, e de repente a professora do 3º ano não dá, aí você sai de escola sabe, então, foi muito sofrido esse processo de escola.

Houve uma época que eu não conseguia monitorar, mas depois eu fiquei mais atenta. Ele ficou numa escola muito conceituada aqui em Goiânia que diz que aceita deficientes, que trabalha com deficientes, e aí quando chegou a época da alfabetização nessa escola ele ficou lá dois anos, teve a reunião pras mães que iam alfabetizar as crianças, aquela história, ah a mãe não deve cobrar tanto, a mãe principalmente do primeiro filho ela fica muito ansiosa, isso é um trabalho pra professora e tal, tal, eu fui na reunião e tal, de repente recebi um bilhete assim pra mim comparecer na escola tal hora porque era uma reunião do meu interesse, que eu não atrasasse, eu não costumo atrasar assim não, achei estranho o tom do bilhete, fui lógico né, aí a escola veio me falar que a escola não era o ideal para D, e ele já tinha passado seis meses reclamando que não queria ir pra escola, isso me doeu demais, porque quer dizer eu acho que foi muito mal intencionada tá, eu devia ter tirado ele seis meses antes, depois disso eu fiquei mais atenta, ele começa a reclamar dessa escola eu procuro mudar, mesmo que não dê certo, porque ele tá numa fase agora, eu acho que ele tá defasado, eu tentei passar ele pra escola C e não deu certo, ele não consegue acompanhar, tive que voltar ele pra escola B. Ele não conseguiu acompanhar no sentido, acompanhar as matérias. Ele não consegue acompanhar, eu voltei pra lá, eu gostava mas não foi uma escola que ele se adaptou. Quando ele mudou de escola ele tava na 7ª série, ele passou lá pro... o nome da escola agora... eu achava lá melhor, a diretora parece que tinha mais compromisso com os surdos, eu vou pegar o nome da escola que eu esqueci no momento... acho que tá aqui o colégio. Na escola A. Eu não sei como que está lá agora, mas na época que eu estava lá, eu achava assim, tinha menos professor que matava aula, sabe tinha mais integração, por exemplo, D não gosta de participar dos jogos, das coisas da escola dele, não forço desde, desde a minha experiência com a escola muito boa, muito conceituada.

ÀS vezes ele fala que fulano é enjoado, mas o que eu percebo é assim, que não tem aquela integração que tinha lá na outra escola, por exemplo, se você me perguntar quem é diretora hoje no B eu não sei, e da outra eu sabia né, então eu percebo, mas são fases diferentes né, eu acho que a escola pública tá caindo muito, não é um problema da inclusão não, acho tem que tratar primeiro a escola pública.

As escolas particulares elas aceitam o seu filho mas elas não tem estrutura para atendê-lo, elas não pagam LIBRAS, eu tentei ver com outras mães, mas ninguém quer assumir nada, você teria que fazer um trabalho mesmo assim, bem do começo, talvez se ele tivesse começado numa escola pras pessoas, professoras se acostumarem, pra você tá vendo com outras mães, olha essa escola é boa vamos partir uma professora numa, porque você tem que contratar uma pessoa, não é a escola que quer contratar, então você fica com muita responsabilidade. Na escola particular. Às vezes você entra a pessoa fala assim, não vou procurar e tal, passa um mês, passa dois meses e não procura.

Quando procurava escola eu sempre eu falei que ele era surdo. Depois de algum tempo eu aprendi a não levá-lo na primeira entrevista. Olha, eu tenho um filho surdo, uma surdez profunda, ele tá assim, assim, vocês aceitam? vocês trabalham com ele? que condições tem pra isso? já teve outros surdos na escola? como que era esse outro surdo? porque às vezes uma pessoa fala, ah mas o fulano, mas o fulano tinha uma surdez suave, D tem uma surdez profunda né.

Quando ele era pequeno, ele chorava pra não ir pra escola e quando ele chorou pra não ficar no M, né, D nessa época ele não reclamava, porque que ele não queria ficar. No M hoje eu

entendo porque se lá só fazia gestos e eu proibia gestos, quer dizer, ele achava que aquilo era muito feio.

Você viu o tanto de escola que ele já passou aí? Isso é um sofrimento pra ele e pra gente.

Vai indo você sente quando não dá mais, essas outras escolas eu sempre procurei ir mais mesmo né, de grupo de trabalho, ou eu vou junto ou vem pra minha casa pra ver como que anda. Agora a minha opção era a escola B ou a escola E e eu procurei uma pessoa que me falou que ela já tinha visto uns colégios e que a escola M não muda, e que B é melhor.

Essa pessoa é professora, e parece que ainda tava com problemas na papelada dos meninos que tinha concluído mas tinha algumas coisas lá, nós visitamos a escola (E), D foi pra lá, foi a noite, teve um ano que não tinha durante o dia, o XXXX falava assim pra mim, como que você vai deixar esse menino sair a noite? Eu falava assim: eu espero ele até ele sair da escola, ele não dirigia, e eu ficava esperando ele, e aí eu ia passar muito pouco tempo com ele, eu passo muito tempo no consultório, aí fomos, ele assistiu a aula, eu e o XXXX ficamos lá na quadra esperando ele assistir a aula e tal, aí acho que ele mesmo resolveu que não ia que a gente fez testes, e, mas ele foi pro B porque ainda é a melhor opção pra ele hoje. Quando ele reclama de lá, ele tá reclamando da intérprete, agora não sei se trocou, o quê que aconteceu que ele fala que a intérprete tá ruim, eles são meio cri-cris também, quando eles implicam, não sei se é porque eu tenho muito convivência com eles aí, ele tá reclamando mas eu falei pra ele, você vai ter paciência porque não tá mais na hora de mudar de escola, não dá mais tempo. Então isso eu falei pra ele. Isso eu não quis saber muito não. Eu falei olha, mamãe não vai, porque não dá mais tempo, você vai ter paciência e terminar seu 2º grau.

Ele gosta de ir para o cinema, adora ir pro cinema. Vai comigo, com quem aparecer, com a tia, com o irmão. Ele gosta de filme. Ele assiste filme. Nós compramos DVD agora por causa que eles são dublados, é.. legendado. Adora, o que ele mais gosta no momento é filme e fazenda, ele agora tá muito interessado em ir pra fazenda com o pai dele, de comprar bezerro dele, de isso de aquilo né, então o que ele mais gosta aqui em Goiânia, filme.

Ele não gosta de ler. Isso é uma briga porque uma das falhas dele né, o outro gosta muito de ler e ele não gosta de ler, o que ele gosta é de folhear o jornal, isso ele gosta, lá em casa tem que ter o Popular nem que eu não leia nunca, meu marido lê final de semana mas, ele lê, e se o jornal não chegar... então eu percebo assim que ele pega o jornal, ele leva alguma reportagem pra escola né, então ele, algumas coisas quando ele era pequeno, às vezes marcava, mas eu lembro muito bem dele falar assim pra mim, “Senana morreu” era Senna porque escreve com dois nns, então algumas coisas assim, você percebe, mas ele é muito de manchete, de futebol, de carro.

Ele torce pro Vasco. Ele é Vasco, mas quando o Vasco perde ele muda de time sabe, ele é capaz de torcer pra Argentina se o Brasil perder pra Argentina. Ele tem a camisa do Vasco, se o Vasco ganhar tudo bem, se o Vasco perder ele fica no lugar dele, ele não é muito sofredor não, torce pro Goiás, sabe o nome dos jogadores todos, por exemplo o jogador tal, que jogava no time tal, eu vejo ele conversando com o pai dele isso, não é o que ele conversa comigo não, mas isso é do interesse dele, por isso tem que ter jornal.

Ele gosta de televisão. Essa televisão é uma briga, porque ele queria uma televisão que viesse escrito. Como é que chama aquele... Close alguma coisa. A gente tem uma televisão maior que fica na sala e acabou que essa televisão fica no quarto dele, ele fala que é ruim, eu falo muito pro meu marido, se a gente trocar a televisão de lugar e ficar todo mundo junto, ele vai acabar se adaptando a TV, mas nunca foi feito essa troca né. E ele não me deixa ver televisão, jornal não, qualquer coisa, ontem eu tava no telefone e ele perguntava o quê que eu tava falando, com quem que era, eu acho que ele acha que eu sou intérprete oficial dele.

Quando ele precisa ler um livro, eu leio o livro e resumo pra ele, porque numa leitura longa ele vai se perder, mas uma vez eu vi que isso não é só do deficiente não, tem muita gente com esse tipo de problema.

Ele pergunta muito. Às vezes ele pergunta alguma coisa daquilo que a gente lê. Mas o que eu percebo, ele não gosta de texto longo, que ele gosta de muita figura e as manchetes, então rapidinho ele lê. Nós estamos acabando agora de ver o livro de Português, não o livro da escola não. Eu comecei o livro assim, o quê que é substantivo, o quê que é artigo, com o programa todo, e aí ontem a noite ele me chamou pra estudar, aí nós fomos estudar, que antes a gente tinha um horário, 3:00 hrs. eu largava o consultório e vinha pra casa, estudava e aí com a troca de secretária agora nós

paramos e eu percebi o tanto que a gente tava cansado, mas eu tô terminando o livro que nós começamos o ano passado.

Eu peguei uma gramática, uma gramática assim, mais ou menos completa, mas muito boa, e aí eu perguntei pra ele o que que faltava no livro, porque a gente não seguiu a ordem, porque muitas vezes ele tava vendo coisas na escola que eu precisava ensinar pra ele, então eu mudava meu livro de acordo, aí eu dei as palavras com x, s, z, foi ele quem escolheu o tema, e aparece palavras lá que ele não sabe, eu já falei pra ele trabalhar com dicionário, claro que nem sempre ele sabe, eu procuro mostrar a palavra hoje no contexto, tinha alguma palavra, exibido é uma das palavras que tinha lá no livro que era com x ou com z, e ele veio perguntar pra mim o quê que é exibido, ele pergunta.

Agora nós estamos tendo um problema no momento. Eu não sei o que ele vai seguir, ele falava pra mim que queria fazer Matemática, que queria ser professor de Matemática, porque alguém na escola um dia, falou assim pra ele, como que ele ia ser professor se ele era surdo, e ele chegou um dia aqui, que ele chegou chateado, e eu tenho colocado na cabeça dele agora talvez não seja bom fazer um vestibular agora, porque ele não tá preparado para um vestibular. Hoje você sabe que fazer uma faculdade só pra fazer de barriga não vai resolver nada e vai levar a uma frustração, perda de tempo, mas eu percebo que ele quer fazer, eu falei pra ele preparar mais um ano né, ou fazer um curso profissionalizante na área de fazenda que ele quer porque ele já tá mexendo, mas eu não sei ainda o quê que ele vai definir, porque às vezes ele fala que é Matemática, às vezes ele fala que é Computação, às vezes ele fala que é Agronomia, mas por exemplo, hoje ele tem condições de fazer uma Faculdade de Agronomia? Não tem. Matemática não sei como que seria. Ele já fez Kumon ...Não adiantou muito coisa.

Eu queria que ele fosse pra fazenda com o pai dele, porque lá ele tá perto da gente.

Entrevista com a mãe de G:

Ah, eu descobri, ela tava com meses, 9 meses, e porquê ela teve icterícia né, e com três dias de nascida ela foi pra encubadora, na encubadora eles... acho que foi muito forte, e, queimou que ela ficou cheia de bolhas, toda cheia de bolhas, depois eu tava.. eu fiz a cirurgia e saí e vim, quando eu cheguei ela tava respirando assim, muito fundo, profundo, aí eu disse, isso não tá certo. Aí eu fui e bati na porta e o médico veio, aí disse: não, está cabando todo líquido, vamo cuidar se não ela morre. Aí eu assustei né, aí eu fui dei o peito, e fui procurar cuidar dela, mais aí ficou assim, a gente não tinha assim uma é... aparelhagem, nada, que foi lá no interior né, aí nós fomos pra casa, levei, eu mesmo fui cuidar dos ferimento dela, colocava ela no berço e colocava só o pano, peladinha e ficou muito grande a lesão, muito... ela é a caçula e no lugar naquele tempo tinha que colocar um negócio de umbigueira, a faixa né, a gente puxava e rancava, e assim eu fiz curso de enfermagem e aí eu fui cuidando, quando passou que cicatrizou, eu fui procurar um médico né, mais aí ela foi uma menina grande, ela assim, 3 k e 700 e ela ficou assim, sem querer mamar, não quis mais, com 40 dias parei de amamentar aí fui dando suquinho, chazinho, essas coisinha e ela deu anemia, aí eu tive que vim aqui pra Goiânia e é mil e poucos km.

Nós somos de Conceição do Araguaia. E nós viemos pra cá com ela, e aí ela, eu fui tratar dela da anemia, assim dentro de poucos dias ela melhorou, logo, mas aí fui com ela pra casa e ela começou a andar, quando ela começou a andar eu falei pro meu esposo: eu falei, oh, a G não ouve. Ele disse: mas por que? Eu era muito apegada com ela, de pequenininha eu não tava né, aí ele começou a andar e ele foi batendo atrás dela, aí ela saiu andando, assim, correndo, quando chegou lá na frente, ele disse: de fato, ela não ouve, assim, arrumamos os trem e no outro dia a gente.... e viemos embora pra cá, aí procuramos otorrino, aí foi no otorrino aqui no Centro que é na Paranaíba, fizemo tudo particular, aí ele só virou pra nós: não tem jeito. Assim, aí o pai dela entrou no carro baixou a cabeça e começou a chorar, aí eu disse: eh rapaz, só foi um vamos pra frente, aí eu cheguei na casa da minha tia que mora ali na Goiás e os filhos dela, os nossos primos são todos médicos, disse: não, vocês vão procurar Dr. L. J. aí a tarde nós fomos, marcamos, particular é rápido né? Marcamos lá e ele pegou e disse, não, tem jeito. Aí eu disse, falei, R, num te falei que é diferente. Aí ele já ligou pra São Paulo, ele que tem uma condiçãozinha mais ou menos né; aí nós fomos pra São Paulo, é, aí ele pegou e disse

assim, não dá pra vocês irem pra São Paulo. Aí eu disse pra ele, nós vamos amanhã. Aí ele disse, não, não dá, por causa da idade da G, ela tem 3 anos. Aí voltamos, pra Conceição. Aí quando faltava 20 dias nós viemos embora. Deixei as outras duas aqui, e levei essa outra aí que era pequena, e eu fui só. Aí ele já foi em casa, e as duas ficaram com a minha mãe. Aí chego lá e fizemos uma bateria de exames, aí ela começo a usar, naquela época o aparelhinho de caixinha né, nós compramos dois, aí eu fui olhar, comprar roupa pra ela, tudo, aí fomos. Coloquei ela em colégio particular, ela não parava, mais eu vi que não dava dando muito resultado, aí eu vim pra cá. Aí a época que eu coloquei ela aqui, eu coloquei no, perto da loja, foi o que me indicaram, porque eu não conhecia ninguém né. Depois eu mesma eu vi que num tava dando resultado, porque ela tava no meio de meninos que tinha deficiência mental também, aí ela ficou muito agressiva, acho que era porque era muito novinha né.

Ela tinha 4 anos pra 5, aí eu disse, vou tirar. Aí foi a época que eu tirei e pus no M. Aí era assim, eu ia e passava o dia quase todo lá com ela, e as outra ficava lá com o pai. E, depois foi para um outro colégio, aí já foi a época que já começo a inclusão né, ela foi para um outro colégio no Setor Aeroporto, ela terminou a oitava lá, aí coloquei ela nesse hoje onde ela está. Só que agora no final eu tô achando assim, um pouco com dificuldade, desse tipo, porque eu morava no Centro era pertinho, aí eu mudei pra cá ela tá chegando um pouco atrasada no colégio, e eles, eles não querem deixar ela entrar, aí ela tá com 34 faltas. Ela nunca perdeu nenhum dia, ela sai daqui 6:30, mais ninguém tem culpa do ônibus não parar. Aí eu tô conversando, já conversei com a coordenadora, já conversei, vivo conversando. Em dois dias eu ligo, ontem mesmo eu liguei, conversei com a intérprete, ela disse, não vou verê o que que faz, mas a coordenadora tá achando assim, porque os meninos, se eles dexarem ela os outros vão querer entrar. Mais eu digo, o caso dela é um caso assim que não é assim por culpa dela, é culpa dos ônibus, ela fica lá cedinho, e eu também não vou deixar ela sair daqui 5:00 horas no escuro, porque aqui é muito perigoso. Aqui até 7:00 horas aqui, é perigoso. Aí eu tenho que ir, sempre junto com ela, uma coisa que ela podendo ir só eu tem que ir junto. Aí é isso que eu tô achando uma dificuldade, e tô conversando, porque eu sei, eu conheço minha filha, eu conheço todos né, e ela é muito responsável. Ela num sai daqui pra lugar nenhum se tiver festa, muito, pode ter a festa que for, se tiver uma prova, uma coisa, ela não vai, ela fica só, estudando, sabe ela é muito responsável. E eu tô achando assim, uma falha lá dos professores da escola.

Todo mundo se dá bem com ela, convive bem, meus irmão que eu só tenho dois, aí todo mundo gosta assim de dá muito, assim, quando chega é beijo pra cá, todo mundo as vizinhas, todo mundo, e, é... meus primos, todo mundo.

Ela aprendeu LIBRAS com uns cinco anos. Ela aprendeu um pouco a leitura labial, e assim, muitas palavra ela fala, por exemplo assim, se você, se eu falo com ela, ela fala certim, inclusive ele falava mais fácil né que, agora o s, esse som mais difícil ela não solta não. Mais por exemplo, se eu falar, G fala: uma almofada, ela fala perfeito. Se você fala um sofá, uma cadeira, uma água, tudo ela fala aqui dentro de casa, e a gente fala com ela. Agora, fora não porque assim, as pessoas não fala direito, às vezes, inclusive no dia que foi a votação o rapaz falando de cabeça baixa, aí eu estava na porta, eu digo, olha: cê tem que fala olhando pra ela, que ela não tem audição, cê tem que perguntar a pessoa se você vê uma pessoa que tá um pouco apreensiva cê tem que né, aí, ah! desculpa, aí ele falou de frente, ela foi e fez e foi mais rápida do que os outros, e ele de cabeça baixa assim. Aí eu digo, oh cê tem que fala com ela de frente, que ela não tem audição.

Nós pagamos só fono particular. Só fono. Acho que assim, psicólogo sempre que tinha na escola que ela estudou lá no M. Sempre que eu acompanhava, sempre eu ia lá, né.

Quando era pequena, reagia igual com as outras meninas. Assim, o pai dela que paporicava mais, mas eu não. Inclusive a... uma vez que eu fui vê um aparelho pra ela, ela deu birra porque queria... tudo dela era de muito, só pra ela né. Ela deu birra lá meio da rua, lá na Goiás, aí eu peguei e dei umas duas palmadas nela assim, desse dia nunca mais ela fez mais isso, entendeu.

Ela ela aceitava quando eu falava não. Porque eu falava pra ela, sempre falei aí ela ficava assim, eu digo, não você é igual, falava eu sempre conversava com ela.

Eu sei uns sinais. Eu fiz pra alfabetizar. Eu fui pro colégio lá, então entendo mais eu e essa aqui (uma das irmãs), mais que as outras.

Eu nunca protegi mais ela que as outras. Eu só pensava que, ela ia ter que vencer sabe, eu nunca pensei em deixar ela, igual muitas mães que eu converso, às vezes eu saio e fico conversando, não é porque ele num tem audição e tal e ali fica ali no primeiro e no segundo caso e acabo, eu digo não, ela tem que ir pra frente porque ela é normal igual a qualquer outro, só não tem audição. É isso

que eu explico, sempre eu converso com mães, tem uns que foram muito pra trás, ficaram muito atrás dela, coleguinhas dela do Pestalozzi hoje acho que pararam na segunda, terceira, quarta, tem muitos colegas dela que pararam.

As notas dela são boas. Mas ela tá me reclamando agora que ela tá com a nota 5,0 porque a professora não tá sendo muito boa na matemática, explica rápido e apaga. E ela tá me reclamando, e eu ligo lá (escola) e falo, eu digo: Oh, o professor tem que ser num é o aluno porque o professor tem que ser, porque diz que tá assim, ela me falo assim que num é só ela, os outros colega dela tá com nota baixa, eu digo então tá sendo culpa do professor, não é dos alunos, eu falei.

Ela tirou 10,0 este mês passado, no boletim. Dez em inglês, em português foi com 9,0. Então assim, por ela ter eu vejo assim, por ela ter mais dificuldade eu acho que ela tá muito bem né, porque ela tem um pouco mais de dificuldade é em geografia porque eu acho assim, que é muito extensivo né, mas ela não tira vermelho não.

Ela pergunta muito. Se a gente tá aqui conversando ela na hora ela pergunta e tem que explicar. Tudo que ela tá assistindo e ela não entender ela pergunta na hora. Na hora do jornal (Irmã). (Mãe) É ela pergunta e a gente explica, o mais possível.

Ela tem um Auréliozinho aí, e os trabalho dela de inglês ela tem o dicionário de inglês, ela faz tudinho em inglês, outro dia ela inclusive um trabalho que ela fez aqui sozinha de inglês ela tirou nota máxima e a professora lá...

Ela faz assim, ela senta aqui às vezes nós estamos aqui (sala) e ela vai pra mesa (cozinha), outra hora ela fica aqui fazendo com o dicionário fazendo direto, então tá bom.

Ela gosta muito de artes. Ela fazia miniatura assim de brigadeiro, ela fazia uma festa completinha, com as bonequinha dela de miniatura e grande, cê vê, ela fazia mesa, cê assustava, fazia um cantinho assim oh, fazia mesa completinha com papel é, alçaço, fazia toalha e fazia as bandeja com os brigadero pequeninim ela fazia na vasia menor, aí ela desenrolava e só, eu num sei, só quem tem paciência demais, porque ela é muito paciente, ela é perfeita, colocava as boneca na sala tudo em redor e ia fazê. Aí tinha dia que as coleguinha dela vinha, aí não, ficava tudo encabulada porque ninguém faz isso né, essas falava, e, roupas também, ela é perfeita também, até vestido pra ela quando ela era mocinha assim e às vezes era mais ruim pra nós, ela fazia as roupas dela, levava o desenho e levava pra costureira e fazia cada vestido lindo. Às vezes a gente saía na rua o povo perguntava, quem fez esse vestido? Quem fez foi a dona Maria, mas quem desenhou foi a G. Ficava tudo doido. Então foi assim, toda vida ela teve mais queda assim, pra desenhos e roupas assim, então, eu deixei por vontade dela, ela que vai resolver quando ela quiser né.

Esse negócio de inclusão foi muito bom, eu gostei demais, porque eles estão se sentindo mais, assim, não é que mais...(pausa) como que eu queria falar... eles tão se sentindo mais é que eles são iguais a todo mundo né.

Entrevista com a mãe de L:

Eu acho que a surdez de L foi Rubéola. Não assim que, há anos atrás a rubéola não era igual agora que cê sabe muito bem. Eu tive dois meses de gravidez uma alergia, aí eu fui no médico, o médico falou que não, não tinha perigo não. Quando a L nasceu, com um ano e meio que a gente descobriu que ela era surda, aí depois a gente fomos reparar, repara e achamos que realmente era rubéola, mais ela nunca fez exame.

Assim, ela era muito esperta até hoje né. Aí as vezes quando ela ficava de costas que chamava e ela não, não respondia, não olhava pra trás, mas era muito difícil descobri, só com um ano e meio que a gente descobriu. A vó dela que levou ela no médico, a família todinha desconfiou, mas eu como mãe eu não queria aceitar, porque eu nunca tinha lidado com estas coisas, eu era muito nova, e aí minha sogra levou ela no médico, e o médico constatou que ela era surda.

Acho que meu mundo caiu mesmo sabe, eu só chorava no início, eu só chorei assim, e fiquei muito deprimida, me achando assim, errei, eu fiz uma coisa errada né, cê pensa, eu fiz uma pessoa errada, eu só pensava assim, nossa eu me culpava, todo dia eu me culpava mesmo, foi muito difícil. Pra falar a verdade eu nunca assim, no início eu não aceitei tão bem, quanto eu vim aceitar

depois, mais é, quer dizer, eu amava ela, mas nós criamos tipo que uma rejeição uma a outra, sabe, isso é verdade mesmo assim, é difícil cê falá, mais a gente se distanciou. Eu me distanciei dela num tempo. . A do meio tomava quase o lugar dela. A do meio é que eu gritava, V faz isso, e aí a V fazia pra L, ou então, chama a L pra mim, faz isso. A do meio que suportou mais as coisas porque não tinha a primeira pra me ajudar e nem a primeira pra falar, L vem cá, não, a segunda eu falava, V, vai lá e pega a L, essas coisas. Mesmo com a diferença de três anos. Ela teve que fazer a maior parte... a do meio na verdade é a mais velha, até hoje.

Ela foi crescendo e a gente, foi... a família, eu e todo mundo, a gente foi acostumando com a idéia, acostumando e aceitando a idéia, que não tinha deficiente na família, eu acho que em geral até eu, até a L não tinha geração nenhuma ainda, aí a gente foi acostumando aos poucos, voltando aceitar... Ela foi pra escola com dois anos já, com um ano e meio nós descobrimos, com dois anos ela começou a frequentar a escola de Educação... aquela lá na Vila Nova.

Quando eu comecei ela tipo assim, ela não aceitava não, ela teve que depois, ela ficou mais ou menos um tempo estudando, teve que parar e aí quando tava mais um pouco assim, eu acho que depois dos quatro, cinco anos ela voltou de novo, no início ela não quis não, antes ela assustava dentro de casa é só com gente que ouve, ela nasceu ali no meio, aí quando ela foi pro meio das pessoas deficientes ela assustou também. Lá tinha surdo também. No I. era só surdo. No P que era deficiente.

Foi no P que a gente acostumou. Foi no P que eu tive assim, que eu aceitei tudo na verdade, foi junto com tudo que é deficiente que eu fui vendo que a minha, que o meu problema não era tão grande, tão grande quanto os dos outros.

Ela ficou na escola particular primeiro, ela estudou na escola por aqui todo mundo conhece ela e tudo, ela estudou na escola particular quando eu vim pra cá quando a S, quando ela tinha 6 anos ela foi pra escola particular e ficou em escola particular, eu acho que, uns 3 ou 4 anos até terminar, até terminar a 4ª série, aí depois que ela foi pro P.

Do P ela foi pro M. Não tava tendo muito retorno, assim sabe de aprendizagem ela foi pro M.

Ela aprendeu LIBRAS no próprio P, no M, na própria escola.

No começo você cria quando ela começa a crescer, você cria uns sinais, aí cê vai lidando com ela com esses sinais que cê tem. Quando eu cheguei, quando eu tava no P com ela lá teve um curso de libras pras mães, aí eu fiz mais tem sinais que você mesma cria.

Esse negócio de inclusão foi assim. Primeiro ela estudou na escola com ouvinte, aí depois ela foi pra especial porque disse que tinha mais condições e tudo mais surdo e mais amigo né, na verdade ela tinha que lidar com gente igual ela também, que a L sempre foi mais pro lado de surdo, ela nunca se deu bem com ouvinte, porque tem surdo que tem mais contato com ouvinte, a L não ela sempre quis mais contato com os surdos, isso já foi escolha dela, desde pequena.

No Bé incluso. Ela não sentiu diferença, porque quando ela era pequena ela estudava em uma escola é... no Cantinho do Saber ali que é escola particular, ela não teve muita diferença não, ela nunca teve isso dificuldade pra lidar assim, mesmo ela gostando né, que do surdo, surdo, ter contato com surdo ela não teve diferença.

Ela gosta muito de joguinho. Elas eram muito... até hoje gosta muito de joguinho. Sabe aquele joguinho que você vira por exemplo é.. 100 cartas, que você tem que achar uma combinando de memória, ela adora esse jogo e ela é ótima nesse jogo. Sempre foi joguinho mesmo. Filme em primeiro lugar, e depois joguinho, mesmo os mais difíceis. E os filmes têm que ter legenda.

Quando ela tá assistindo televisão que às vezes eu nem tenho tempo de ver uma coisa direito, porque ela não deixa, eu tenho que ficar passando, e quando eu falo às vezes eu, o assunto não acabou na novela ou alguma coisa, falei, espera que eu resumo pra você, ela não quer esperar sabe, ela já quer saber antes.

Ela não gosta de ler muito não. Agora no 3º ano ela quase não tem muita dificuldade pra ler, cê já vê que ela já lê e ela às vezes eu já converso com ela sobre alguma coisa que ela leu já, quase normal. Por exemplo, ela chega e me conta notícia da novela todinha que ela leu nas bancas, então quer dizer, que tá mais fácil.

Eu acho que pro surdo esse negócio da qualificação de intérprete pra eles, eu acho que é uma coisa que não se.. sabe, às vezes não tem na sua pesquisa, pode ser que isso não conte, mais eu acho que essas coisa tinha que contar demais da conta, a qualificação é igual a pesquisa, se a sua pesquisa não for boa e a pessoa que lida com surdo às vezes eles não tem muito estudo, ou às vezes eles não tem muito interesse, o interesse dele é o salário. E lidar com deficiente é assim, cê lida com deficiente,

não eu, porque eu sou obrigada a lidar com deficiente, porque ela é minha, então eu tenho obrigação, não tenho isso como uma... não é uma obrigação, eu tenho aquela responsabilidade de cuidar do surdo, mais tem muita gente, muita gente que não tá nem aí pro surdo, sabe tem muita gente, muita gente que não tá muito preocupada com o surdo na realidade, se estuda muito mais eu não acredito que se estuda o sentimento do surdo sabe, não se estuda o surdo em si, porque realmente eu já tive assim com surdo velho, e eu já vi surdo velho reclamar no fundo dos sentimento dele, aí eu notei que eles não tinha sido ouvido, que todo mundo fazia o que queria e não se prestava atenção no que eles sentia. Não opinião dele o quê que é bom pra sociedade, pra governar um país num é, na opinião deles lá não é a opinião dos surdos. Eu acho que, tinha que ouvi mais os surdos porque o sentimentos deles, a opinião deles, eu acho que tinha que fazer assim, uma mesa redonda e deixar eles falar bastante num é, é eu acho que tinha que ser assim porque ah eu sinto, eu sinto muito tristeza, que cê pode olhar bem no fundo deles que cê vê que eles tem alguma coisa triste, muito triste mesmo. Às vezes eu fico pensando assim, a minha, esses dias eu conversando com uns amigos da L aqui, eu fiquei olhando pra ele eu vi que ele tava triste que ele num vai se associar com eles, porque entre turma, amigos e turma eles tem muita fofoca e eles correm, e eles tavam conversando um negócio comigo e eu vi que ele tava triste, aí eu fiquei pensando: é tão difícil assim pra eles né, pensar os sentimentos deles, eu acho que, eu acho que eles devem ser ouvidos, não sei... Quando o, o pai do FFFFF... ele é surdo né, e não foi o pai que cresceu, foi o filho, quer dizer, o filho..... ao mesmo tempo eu acho assim que não foi o filho que foi ouvido não, foi uma pessoa normal que foi ouvida, quase que não tem, surdo não pode dar opinião, eu posso dá opinião pra eles, mais eles não pode dá opinião, acho que é muito difícil.

Entrevista com a mãe de R:

R, ela ficou surda foi de meningite que deu nela, ela tinha 1 ano e 3 meses, ela já falava, andava, ela deu meningite e ficou 17 dias tomando remédio errado, que eu acho que se não tivesse tomado, ela não tinha ficado assim do jeito que ela ficou né, com problema de audição, e ela tomou o remédio errado 17 dias, e quando foi descobrir era meningite e ela já tava ruim demais, ela já não parava em pé, não falava, parece que aquela dor de cabeça tinha atacado e ela ficava só com o olho fechado e aí ela, a gente procurou outro médico e no momento que ele olhou ela, ele já viu que era meningite, já passou medicamento pra ela antes de pegar o exame dela, aí ele fez o exame pra poder provar e aí ela foi só melhorando, mas a audição já atacou.... Ela foi só recuperando e aí esse meningite cabo com ela. Mas ela nasceu normal, ela era uma menina sadia, forte.

Quando eu fui tentar conversar com ela, e aí ela parou de conversar, depois eu chamava ela, e ela não dava atenção sabe, aí que eu fui ver que ela tinha passado por um problema, e aí a gente foi tentar, foi ver, e aí era mesmo sabe, por base..... Mas aí a gente tenta superar, estudar, tem também, agora, escola particular, e eu não sabia dessa escola, que ela estuda na M né, nessa época era só ela de criança com problema, não tinha... Aí eu levei ela na APAE e lá eles me informaram dessa escola, e meu deu encaminhamento pra lá aí eu levei ela pra lá onde ela ficou até a oitava, que aí da oitava ela já passou pra aquela escola ali perto da Praça do Avião, a A. O tempo todo ela estudou na M ela foi pra lá com 7 anos.

Ela estudou particular, mas ela não ficava na escola, não aprendia nada. Ela não ficava sozinha, eu tinha que tá pra eu repeti pra ela. Ela pensava que ninguém ia entender ela, e não ficava nem um segundo, aí eu tirei.

Ela aprendia só assim, em forma de sinal, que ela conhecia, que foi a forma que ela conhecia... que ela conhece. Até hoje, muitas coisas que cê fala, ela entende olhando na pessoa a forma de falar ela sabe o que que a pessoa tá falando. Aqui ela fala mais. Ela aqui ela não usa sinal. Muito difícil.

Eu não sei sinal, uai, ela.... eu mesmo fiquei numa escola lá também, lá na M, eu aprendi mas já esqueci tudo. Eu tava falando pra ela: eu preciso ir pra lá pra escola de novo pois eu já esqueci tudo os sinal e não é só por causa dela, porque cê precisa aprender, cê precisa conversá com outras pessoas, e eu gosto muito de conversar eles né, às vezes vem colega dela com ela e eles que conversar e a gente não sabe, porque eles tem muita expressão em forma de sinal né, e não fala nada. E ela já fala um pouco.

Lá tinha tudo, tinha: psicólogo, tinha fonoaudiólogo, tinha tudo. Foi que, em outra vez eu saia daqui de manhã e eu ia chegar aqui a tarde com ela, muito tempo, muito tempo. Quando ela tava lá na M eu levava e ficava. Agora que ela tá indo sozinha, porque agora ela diz que já é moça.... tem vergonha dos pais.

Ela tem irmão que são pro lado do pai. De criação tem um que eu que acabei de criar, mas é só filho do pai dela. Ela é filha única, porque eu perdi 3, perdi um casal... antes dela, ela é a caçula. Mas ela convive muito com os irmãos dela. Pra ela é Deus no céu e eles na terra.

Ela nunca bombou, ela nunca bombou, uma coisa que numa menina.... Sempre ela tem cuidado com os estudo, não precisa ficar mandando ela fazer, ela mesmo chega e se tem tarefa, um trabalho né, ela mesmo dá andamento e faz. E eu criei um outro que é sobrinho dela, era filho do do meio, mandei ele embora agora, eh, mas dava um trabalho, e ela nunca foi preciso de eu falá se era hora disso, quando dava a hora ela tava arrumadinha.

Quando ela não tá estudando, ela gosta muito de arrumar a casa. Ela não gosta de casa bagunçada. Ela gosta de arrumar, de limpar, de dar limpeza, pode ser de noite, de dia, pra ela não tem hora. E aí ela, de noite ela... esses dia mesmo com essas chuva ventou demais, molhou os trem, ela acabou de arrumar isso aí, e de limpar de noite.

Ela gosta demais de assisti televisão. Mas é isso que eu preocupo com ela, porque tem vez que ela assiste. Se for pra ela, sozinha, assistir, ela abaixa tudo, o volume. Fica só a imagem. Mas se ela estiver assistindo ou outro tiver assistindo ela manda abaixa, que tá muito alto. Tão ué, mas como que você não põe volume pra você escutar então? Não, não gosto. Preocupa, incomoda, barulho demais na cabeça.

Ela gosta de ler os livros dela mesmo, da escola e ela mexe com aqueles bordado de pedra. Revista? Não. Revista, não. A bíblia ela lê mesmo só lá na igreja, eu já falei pra ela que tem que lê em casa também, tem que aprendê, mas não só lá na igreja.

Ela pergunta às vezes. Ela olha, o pai dela comprou um livro, eu nem sei como é que chama. É... de ensinar, de achar coisa difícil, ela pega o livro, caça, acha, tem até um primo dela aí que mora aqui perto, ela vai muito lá pra ele explicá, ele mexe com computador, né, ela vai muito lá pra ele ajudá ela. Ela não tem computador ainda não. O pai dela foi comprar um mais não deu conta.

Os estudos dela é só esse ano, ela vai pará, ela tá achando muito difícil, e outra, ela falou que tem muito medo de bombar. Se eu bombar eu sei que eu não vou, então eu não vo mais, eu vo pará, terminou os estudos e eu não vou faze os outros não, eu vo pará. E o pai dela já pelejou com ela, eu falei: ah! não tema não. Tem uns dias que ela fica assim com a cabeça ruim, parece que cabeça dela fica ruim. E aí ela diz que vai parar.

Quando ela fica nervosa, ela vai deitar Sempre que ela chega da escola, banha, come e fala: Mãe eu vou dormir um poquinho, e vai. Aí ela dorme, e depois ela levanta, aí que ela levanta boa, vai fazer alguma coisa, vai fazê um trabalho, ou vai ler, ou vai fazê outra coisa, vai bordar, que ela mexe com bordado. Eu e ela. E aí, as coisa dela não precisa da gente ficá de cima não, ela é um pouquinho nervosa, ela é nervosa.

Tem esse menino que se ele chegá e pegá as coisa dela, nossa as coisa dela do jeito que ela põe ela gosta que fica lá, não gosta que ninguém mexe. E ele é assim, temoso, cê vai vê ela já tá brigando. Ela fica brava, falando. Que ele é custoso, ele é muito custoso, que é enjouado, e vai pondo defeito. Ela fala palavras. Ela acena só assim que ela vê os amigos dela, do mesmo jeito que não fala nada, mas tem uma amiga dela que fala um pouco, elas conversa uma com a outra né. Sem sinal. Mas aí a hora que já dá alguma coisa mais difícil, elas já começa a fazê sinal

Ela está mais empanada com os mesmo igual dela né. Então os outros deixa pra lá, sempre é. Só lá no B, não sei se cê observo, mas é, fica mais empanada com as amiga igual a ela, os outros não, ela conversa, se conversa ela dá resposta, mas sempre gosta de ficá mais junto com os dela mesmo. Os amigo dela... É porque ela acha que eles... ela mesmo fala, que os outros faz pouco caso dela, não entende ela, fala que ela é boba, e sempre eu falo pra ela, não fala não, ninguém fala isso, cê que põe isso na cabeça, e aí ela não gosta, só na igreja, ela gosta mais de i lá, na Batista porque lá tem muitos e tem a que transmite o sinal pra eles né, e aqui na nossa não tem, tem só ela mesmo. Ela vai aqui, mas ela gosta mais de ir é lá para a igreja por causa dos amigos.

Ela que quis ir pra B. Ela mesma. Ela mesmo quis ir pra lá. É porque foi um pouco de amigo dela, que tava lá junto com ela e foi pra lá, e ela não tinha nem terminado. Eu falei pra ela que cê tinha que ter terminado, depois você vai, que lá tem até a 8ª, não aí ela quis ir, aí deu tudo certo.

O pai dels achou melhor deixar. Ficava com medo também dela querer parar né, não terminar os estudo, aí deu certo, ela foi pro B e tá lá até hoje.

Ela disse que vai parar esse ano. Ela é muito inteligente, às vezes ela, às vezes eu fico..... às vezes ela fala nossa a senhora errou, falo, não, é assim... assim.... logo ela já vai explicá que é assim, assim... assim... ela é muito sabida, inteligente assim pra aprendê as coisa, você ensina uma vez só, ela aprende. O difícil dela é só de não ouvir, e o aparelho também, ela tem o aparelho mas ela não gosta, por fim até que estragou. Ela fala que faz muito barulho, faz muito barulho, incomoda ela. Ela usava só lá na escola. Agora ela nem coloca mais. Deve ter uns oito anos, tem muito tempo que ele estragou e falou, não precisa arrumá não, ele faz barulho demais. Aí eu até pensei em levá ela pra arrumá aquele que tem um que coloca lá dentro. Só que eu também não sei.

A convivência dela com os irmãos é normal. Eles trata ela... Às vezes eles chega aqui, às vezes eles envolve mais com ela do que comigo, às vezes pra contá um caso, passa direto pra lá pro quarto pra conversá com ela, os sobrinho dela. Todos eles falam com ela. Agora tem um do meio, que foi muito com ela lá pra igreja e lá através dos sinal, ele gosta de acenar muito pra ela né, ele entende mais no sinal, mas os outros não, os outros é normal. Tem parente dela que não entende ela, não.

Roteiro de perguntas que nortearam a entrevista com os alunos:

1. Qual o seu nome e o seu sinal?
2. Qual a profissão do pai/mãe?.
3. Você gosta de ler? Por que? Por que ler é importante?
4. O que você sempre lê?
5. Como você faz para ler os textos quando o intérprete não pode ajudar?
6. Já tomou bomba?
7. Quando entrou na escola pública tinha quantos anos? Quanto tempo estudou na escola especial?
8. Com quanto anos aprendeu Libras? Quem ensinou?
9. Como conversa com sua família?
10. O que você quer estudar na faculdade?