



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação

RENATA ANTUNES DE SOUZA

O LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS PARA A VIDA

RENATA ANTUNES DE SOUZA

O LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS PARA A VIDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, sob a orientação da Professora Doutora Vera Aparecida de Lucas Freitas.

RENATA ANTUNES DE SOUZA

O LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS PARA A VIDA

BANCA EXAMINADORA

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

Prof^a. Dr^a. Daniele Marcele Grannier

Prof^a. Dr^a. Rosineide Magalhães de Sousa

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

Brasília, 9 de março de 2012.

DEDICATÓRIA

A todos os professores de surdos que, com conhecimento e dedicação, poderão transformar a vida desses estudantes ofertando-lhes a oportunidade de se tornarem letrados.

AGRADECIMENTOS

À minha família, a quem tudo devo. À minha mãe, por ser meu maior exemplo de vida, minha força e minha grande amiga. Ao meu pai, pelo amor infinito dedicado a nós. Aos meus irmãos, que são meu porto seguro, e aos meus sobrinhos, que me ensinaram a amar verdadeiramente. Amo e amarei vocês para sempre.

Ao meu marido, grande incentivador e companheiro de vida.

À professora Vera Aparecida de Lucas Freitas, pela orientação segura e constante, pela crença nesta pesquisa, pelo respeito e carinho dedicados ao longo do caminho de construção deste texto acadêmico e pelo grande exemplo de professora e ser humano que é. Toda palavra é mera palavra frente a minha gratidão e admiração por você.

À professora Stella Maris, que acreditou desde o início nesta investigação e que, ministrando aulas de educação em língua materna, ensinou-me sobre geografia, história, ciências, contribuindo imensamente para o meu letramento. À professora Danielle Grannier que, com seus textos inspiradores e suas palavras, forneceu contribuições valiosas durante a construção deste trabalho. À professora Rosineide Magalhães, pela suas observações e pela leitura atenta desta pesquisa.

À Hortência e aos outros surdos que estiveram em meu caminho e também aos que permanecem, pelos preciosos ensinamentos e por redimensionarem o valor do fazer pedagógico na minha vida.

A todas as minhas amigas e amigos, que são partes do que sou hoje, e especialmente à Lúcia, minha companheira de mestrado, com quem contei em todos os momentos de construção deste trabalho.

*Simultaneamente com a deficiência também estão dadas as tendências psicológicas de orientação opostas, estão dadas as possibilidades compensatórias para superar a deficiência e precisamente são essas que emergem em primeiro plano no desenvolvimento da criança e **devem ser incluídas em seu processo educativo como força motriz.** (Vigotsky, 2007) (grifo meu)*

RESUMO

SOUZA, Renata Antunes. Letramento para a vida: letramento de alunos surdos. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2012.

Investigar se o letramento, em língua portuguesa como segunda língua, de alunos surdos da 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental, está condizente com o seu nível de escolarização é o objetivo desta pesquisa, que busca perceber como o trabalho com gêneros textuais e as estratégias de mediação adotadas pelo professor podem contribuir para o letramento desses alunos. A investigação foi realizada em uma escola inclusiva da rede pública de ensino do Distrito Federal que trabalha com alunos surdos das várias etapas de escolarização. Adotou-se como metodologia de pesquisa princípios da abordagem qualitativa colaborativa de cunho etnográfico, fazendo uso dos seguintes instrumentos: observação, questionários, entrevistas semi-estruturadas e análise documental. O trabalho se fundamenta nos estudos sobre a educação de surdos de Quadros (2007, 2006, 1997) e Karnopp (2010), bem como nas questões do letramento propostas por Soares (1998), Kleiman (1995) e Tfouni (2006). Também apoia-se nas proposições de Bakhtin (2010), Swales (2001) e Hassan (1994) no que diz respeito aos estudos dos gêneros textuais e, nas questões de afetividade, dialoga-se principalmente com Krashen (1985, 1982). A pouca habilidade dos alunos surdos com a língua majoritária do país, mesmo depois de muitos anos de estudo, foi o que despertou o interesse por essa pesquisa, já que é notório que a língua portuguesa em sua modalidade escrita é o maior canal de comunicação entre esses alunos e a grande parte da população que não utiliza a LIBRAS, sendo também um dos grandes meios de possibilitar a inserção desses alunos na comunidade letrada que os cerca. A pesquisa de campo possibilitou a percepção de diversas questões: o quanto a afetividade entre professor e aluno é importante para o processo educacional, a necessidade de incentivar a produção escrita e o retorno do professor quanto à essa produção, a contribuição do trabalho com os gêneros textuais para o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos surdos, a importância de definir qual aluno realmente precisa estudar português como segunda língua, entre outras. Com este estudo, espero contribuir para uma maior compreensão das práticas de letramento em língua portuguesa para alunos surdos, mostrando que somente a aula de língua portuguesa como segunda língua e um professor intérprete não são suficientes para mudar o lugar do aluno surdo de aluno alfabetizado para cidadão letrado.

Palavras-chave: Português como segunda língua. Trabalho com gêneros textuais. Estratégias mediacionais. Letramento de surdos.

ABSTRACT

SOUZA, Renata Ali. Literacy for life: literacy of deaf students. Dissertation. (Master of Education) - University of Brasilia, 2012.

The goal of this research is to investigate whether the literacy, in Portuguese as a second language, of deaf students in the 8th / 9th grade of elementary school, is consistent with their level of schooling is. The study also seeks to understand how the work with text genres and mediation strategies adopted by the teacher can contribute to the literacy of students. The study was conducted in an inclusive public school in the Federal District, which receives deaf students of the various stages of schooling. It was adopted as a research methodology the principles of qualitative collaborative ethnographic based approach, using the following tools: class observation, questionnaires, semi-structured interviews and document analysis. The work is based on studies of the education for deaf students by Quadros (2007, 2006, 1997) and Karnopp (2010), as well as on issues of literacy as proposed by Smith (1998), Kleiman (1995) and Tfouni (2006). It also builds on the propositions of Bakhtin (2010), Swales (2001) and Hassan (1994) with regard to studies of text genres and, as for the affect, it drew support mainly from Krashen (1985, 1982). The limited ability of deaf students with the official language of the country, even after many years of study, was what sparked the interest for this research, since it is notorious that the Portuguese language in its written form is the major channel of communication amongst these students and much of the population who do not use sign language, it is also one of the major means of enabling the inclusion of these students into the literate community in which they live in. The field research led to the perception of several issues: how important the affect between teacher and student for the educational process is; the need to encourage the production of writing as well as teacher's feedback on this production; the contribution of working with text genres for the development of communication skills of deaf students; the importance of defining which student really need to learn Portuguese as a second language, among others. With this study, I hope to contribute to a greater understanding of literacy practices in the Portuguese language class for deaf students, showing that only the Portuguese as a second language class and a teacher translator are not sufficient to change the place of the deaf literate student to a literate citizen.

Key words: Portuguese as a second language. text genres work. Mediation strategies. Literacy for the deaf.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1- EDUCAÇÃO DE SURDOS: RESGATE HISTÓRICO	17
BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL	17
DIREITOS EDUCACIONAIS E LINGÜÍSTICOS DOS SURDOS.....	20
SITUAÇÃO EDUCACIONAL DO SURDO NO DISTRITO FEDERAL	25
CAPÍTULO 2 – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	31
A PESQUISA ETNOGRÁFICA	31
QUESTÃO DE PESQUISA	36
PRIMEIROS CONTATOS	38
AMBIENTE DE PESQUISA	39
PERFIL DOS SUJEITOS COLABORADORES	41
INSTRUMENTOS DE COLETA DE REGISTROS E INFORMAÇÕES.....	43
CAPÍTULO 3 – ORIENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA	49
A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY, OS FUNDAMENTOS DA DEFECTOLOGIA E A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	49
ABORDAGENS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	52
O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS	58
PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA E ESCRITA EM LP PARA SURDOS.....	62
LETRAMENTO E A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	70
GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	73
A SOCIOLINGÜÍSTICA EDUCACIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	76
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE	79
PRIMEIRO CONTATO	79
AULA 1 – BILHETE	81
AULA 2 – CARTA PESSOAL	97
AULA 3 – E-MAIL	108
AULA 4 - RESUMO	120
AULA 5 - RECEITA	130
AULA 6 - BULA.....	138
AULA 7- REGRAS DE JOGO	146
AULA 8 - MANUAL DE INSTRUÇÃO	152
AULA 9 - VERBETE	159
AULA 10 - DIÁRIO E BLOG.....	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
REFERÊNCIAS.....	182
ANEXOS.....	186

Lista de siglas

DA	DEFICIENTE AUDITIVO
DF	DISTRITO FEDERAL
DRE	DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO
EPI-1	ESCOLA PÚBLICA INCLUSIVA 1
EJA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
INES	INSTITUTO EDUCACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
LM	LÍNGUA MATERNA
LP	LÍNGUA PORTUGUESA
L2	SEGUNDA LÍNGUA
LIBRAS	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAL
PO	PORTUGUÊS ORAL
SEEDF	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
UNB	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Lista de quadros

QUADRO 1 – OS PAPÉIS DO COLABORADOR E DO PESQUISADOR.....	35
QUADRO 2 – DEPENDÊNCIAS DA ESCOLA.....	40
QUADRO 3 – DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL, EM 2010.....	41
QUADRO 4 – PROCEDIMENTOS PARA A LEITURA.....	66

Lista de tabela

TABELA 1 – MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSE COMUM, POR TIPO DE NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL - CENSO ESCOLAR 2010.....	27
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Lista de fotos

FOTO 1 – SUBSTITUIÇÃO DE ITENS LEXICAIS	122
FOTO 2 – CARTAZ SOBRE RESUMO.....	124

Lista de imagens

IMAGEM 1 – PROPÓSITO COMUNICATIVO DO BILHETE (JOÃO).....	93
IMAGEM 2 – PROPÓSITO COMUNICATIVO DO BILHETE (MARIA)	94
IMAGEM 3 – BILHETE PRODUZIDO POR JOÃO	95
IMAGEM 4 – BILHETE PRODUZIDO POR MARIA	96
IMAGEM 5 – PROPÓSITO COMUNICATIVO DA CARTA (MARIA)	104
IMAGEM 6 – PROPÓSITO COMUNICATIVO DA CARTA (JOÃO)	105
IMAGEM 7 – CARTA PRODUZIDA POR JOÃO.....	106
IMAGEM 8 – ENVELOPE PRODUZIDO POR JOÃO	107
IMAGEM 9 – CARTA PRODUZIDA POR MARIA	107
IMAGEM 10 – ENVELOPE PRODUZIDO POR MARIA	108
IMAGEM 11 – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DO E-MAIL (JOÃO E MARIA).....	116
IMAGEM 12 – ATIVIDADE SOBRE O PROPÓSITO COMUNICATIVO DO E-MAIL (JOÃO E MARIA) ..	117
IMAGEM 13 – E-MAIL PRODUZIDO POR MARIA	118
IMAGEM 14 – E-MAIL PRODUZIDO POR JOÃO	119
IMAGEM 15 – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DO RESUMO (JOÃO E MARIA).....	126
IMAGEM 16 – ATIVIDADE SOBRE O PROPÓSITO COMUNICATIVO DO RESUMO (JOÃO E MARIA).	127
IMAGEM 17 – RESUMO PRODUZIDO POR JOÃO	128
IMAGEM 18 – RESUMO PRODUZIDO POR MARIA	129
IMAGEM 19 – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DA RECEITA (MARIA E JOÃO).....	135
IMAGEM 20 – ATIVIDADE SOBRE O PROPÓSITO COMUNICATIVO DA RECEITA E O TEXTO DE JOÃO	136
IMAGEM 21 – ATIVIDADE SOBRE O PROPÓSITO COMUNICATIVO DA RECEITA E O TEXTO DE MARIA	137

IMAGEM 22 – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DA BULA (JOÃO E MARIA)	142
IMAGEM 23 – ATIVIDADE SOBRE O PROPÓSITO COMUNICATIVO DA BULA (MARIA E JOÃO)	143
IMAGEM 24 – BULA PRODUZIDA POR JOÃO	144
IMAGEM 25 – BULA CONSTRUÍDA POR MARIA	145
IMAGEM 26 – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DAS REGRAS DE JOGO (MARIA E JOÃO)	149
IMAGEM 27 – ATIVIDADE SOBRE O PROPÓSITO COMUNICATIVO DAS REGRAS DE JOGO (MARIA E JOÃO)	150
IMAGEM 28 – REGRA DE JOGO PRODUZIDA POR JOÃO	151
IMAGEM 29 – REGRA DE JOGO PRODUZIDA POR MARIA	152
IMAGEM 30 – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DO MANUAL DE INSTRUÇÃO (JOÃO E MARIA)	156
IMAGEM 31 – IMAGEM SOBRE O PROPÓSITO COMUNICATIVO DO MANUAL DE INSTRUÇÃO (JOÃO E MARIA)	157
IMAGEM 32 – MANUAL DE INSTRUÇÃO PRODUZIDO POR JOÃO	158
IMAGEM 33 – MANUAL DE INSTRUÇÃO PRODUZIDO POR MARIA	159
IMAGEM 34 – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DO VERBETE (JOÃO E MARIA)	163
IMAGEM 35 – ATIVIDADE SOBRE O PROPÓSITO COMUNICATIVO DO VERBETE (JOÃO E MARIA)	164
IMAGEM 36 – VERBETES PRODUZIDOS POR JOÃO	165
IMAGEM 37 – VERBETES PRODUZIDOS POR MARIA	166
IMAGEM 38 - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA DO DIÁRIO (MARIA)	169
IMAGEM 39 – ATIVIDADE SOBRE O PROPÓSITO COMUNICATIVO DO DIÁRIO (MARIA)	170
IMAGEM 40 – 1º DIÁRIO PRODUZIDO POR MARIA	171
IMAGEM 41 – 2º DIÁRIO PRODUZIDO POR MARIA	172

Lista de figuras

FIGURA 1 – DIAGRAMA DE REPRESENTAÇÕES: OBJETIVOS E ASSERÇÕES	37
--------------------------------------------------------------------	----

Introdução

A proposta principal deste trabalho é investigar se o letramento, em língua portuguesa como segunda língua, de alunos surdos da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental está condizente com o seu nível de escolarização, ou seja, se os alunos surdos inseridos nessa etapa escolar possuem o conhecimento em língua portuguesa esperado para essa fase, levando em conta todas as especificidades existentes na educação de surdos. Para tanto, iniciarei fazendo um breve relato da minha trajetória acadêmica intencionando explicar como e por que desejei realizar esta investigação e, em seguida, farei uma pequena descrição desta pesquisa.

Desde muito cedo, de acordo com minha mãe, fui apaixonada pelo ensino. Eu era a professora nas brincadeiras infantis na varanda da minha casa, papel que jamais deixei outras crianças exercerem. Mais tarde, como sempre fui boa aluna, passei a dar aulas de reforço para algumas crianças mais novas de minha família. Aos 14 anos comecei a ministrar aula profissionalmente como professora de língua inglesa em uma escola particular de ensino infantil. Assim, tendo crescido entre as letras, percebi que o que eu gostava e sabia fazer bem era ensinar. No antigo científico, hoje ensino médio, já sabia que queria mesmo era ser professora de literatura, e, em nenhum momento, cogitei a possibilidade de fazer outro curso de graduação. Concluído o ensino médio, ingressei na universidade para cursar Letras-Licenciaturas em Língua Portuguesa e Inglesa. Mais tarde encantei-me pelo ensino de língua portuguesa, deixando a literatura em segundo plano.

Após terminar a graduação, fui admitida, em 2003, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para trabalhar em Santa Maria em uma escola de ensino médio onde permaneci até o final de 2004 quando precisei me mudar para outra Região Administrativa do DF.

Em 2005, já trabalhando na nova Região Administrativa, somente com língua inglesa, tive o primeiro contato com alunos surdos inseridos no contexto educacional ouvinte, ou seja, em uma escola inclusiva. No início do referido ano letivo, pude notar que em uma turma de 3º ano do ensino médio existiam três alunos surdos que não tinham intérprete de língua de

sinais¹ para o componente curricular que eu ministrava. Trabalhei com esses alunos de forma diferenciada, porém sem conceder a eles qualquer tipo de atenção específica porque nessa escola existiam intérpretes para os outros componentes curriculares e estes auxiliavam os alunos surdos em horário contrário ao das aulas regulares. Essa dinâmica pedagógica perdurou com outros alunos por dois anos. Desse modo, passei a indagar-me acerca de questões que jamais havia pensado, como, por exemplo, a competência do aluno surdo em língua portuguesa, as variações na escrita do sujeito surdo e as diferenças entre a Língua Brasileira de Sinais (doravante LIBRAS) e a língua portuguesa, pois até então imaginava que a LIBRAS era o português sinalizado e que a escrita do surdo era exatamente igual à do ouvinte.

Em meados de 2007, comecei uma pós-graduação em leitura, análise, produção e interpretação de textos, e, por causa dela, no final do mesmo ano decidi que queria voltar a trabalhar com o ensino de língua portuguesa. Assim, no começo de 2008, fui para uma escola de ensino fundamental onde conheci uma menina surda, bastante inquieta, que logo de início me chamou muita atenção por sua enorme vontade de se comunicar. Para minha surpresa, a escola não dispunha de estrutura física apropriada para receber alunos surdos, como sala de recursos voltada para o atendimento ao surdo, nem de profissionais qualificados para ministrar aulas para esses alunos, nem mesmo possuíam o conhecimento de que essa aluna em particular teria direito a um intérprete.

Ao analisar os textos de Hortênsia, constatei, por diversas vezes, que tinham o mínimo de coesão e coerência, sendo condizentes com a competência até então desenvolvida por ela. Para quem não conhece a realidade do sujeito surdo, as produções dessa aluna pareciam mesmo problemáticas, fato que levou alguns professores até mesmo a pensar que ela possuía problemas de perda cognitiva.

Ao observar a realidade escolar dos alunos surdos, procurei estudar com mais profundidade acerca do processo de ensino-aprendizagem dessas crianças, ocasião em que desenvolvi um trabalho sobre o tema, intitulado: *Considerações acerca da escrita dos alunos surdos em classes regulares*. A partir desse trabalho e do contato com as questões que envolvem a educação de surdos, o meu olhar sobre a educação inclusiva aprofundou-se. Percebi que essa forma de educação necessita de adaptações curriculares de grande e pequeno

¹ Pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais. (MEC; SEESP, 2007)

porte para que os alunos surdos tenham acesso à educação de qualidade e, conseqüentemente, possam ser parte atuante da sociedade letrada em que estão inseridos.

Motivada pelas questões que cercam a educação de surdos, surgiu a ideia de conceber esta pesquisa, desenvolvida em uma escola pública do Distrito Federal, referência no ensino de surdos. Os principais objetivos foram observar, em uma sala do 9º ano do ensino fundamental, como o trabalho com gêneros textuais e como as estratégias de mediação utilizadas pela professora para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos contribuíram para o letramento dessa parcela da comunidade escolar. Ou seja, como esses alunos desenvolveram a competência comunicativa na escrita do português como segunda língua para desempenhar diferentes tarefas comunicativas em suas práticas sociais no mundo letrado.

Como dito anteriormente, este estudo será realizado em uma escola pública de uma Região Administrativa do DF, que atende alunos surdos e ouvintes do 6º ano/5ª série até o 9º ano/8ª série do Ensino Fundamental. Nesta escola afirma-se utilizar a abordagem bilíngüe na educação de surdos, possuindo um intérprete educacional para cada ano/série e uma sala para o atendimento exclusivo de alunos surdos. A sala de recursos, como é chamada a sala que atende estes alunos, é dividida ao meio, ficando um dos lados destinado ao ensino de língua portuguesa na perspectiva de segunda língua e o outro ao atendimento complementar das demais disciplinas.

A metodologia para a coleta de dados e para a análise encaixa-se nos moldes da pesquisa qualitativa colaborativa de abordagem etnográfica. A pesquisadora realizou observações, aplicou questionários, fez fotos e filmagens e recolheu materiais escritos que resultaram em um montante considerável de dados para a análise.

Neste trabalho, o Capítulo 1, inicia-se com um relato acerca da educação inclusiva e da educação de surdos no Brasil e, mais especificamente, em Brasília - DF, focalizando as leis que regulamentam essa educação e um apanhado da situação educacional dos surdos no Distrito Federal. As colocações de autores como Soares (1999) e Novaes (2010), assim como dados do Censo Escolar 2010 e da “Lei de LIBRAS” contribuíram de forma contundente para a produção do capítulo em questão.

No Capítulo 2, expõe-se a orientação metodológica, a proposta de pesquisa, a caracterização e o objetivo dos instrumentos de coleta de dados, a descrição do local e dos sujeitos colaboradores da pesquisa. Apresentam-se, também, as asserções e os objetivos do trabalho. Para o embasamento teórico-metodológico, contou-se, principalmente, com as contribuições de Agrossino (2009), Flick (2009), Ibiapina (2008) e André (1995).

O Capítulo 3 tem como objetivo apresentar as teorias que sustentam os argumentos da pesquisa. Para tanto, apóia-se principalmente nas teorias de Vygotsky (2000, 2003, 2007, 1997), Quadros (2007, 2006, 1997), Fleitas (2004), Skliar (1999, 2004), Salles *et al* (2007) e Grannier (2002, 2007). Neste capítulo serão trazidas as abordagens utilizadas na educação de surdos, enfocando o bilinguismo e suas contribuições para o ensino de língua portuguesa, bem como a hipótese do filtro afetivo de Krashen (1985, 1982) e seus aportes para o ensino de segunda língua. Também serão abordadas as questões do letramento do aluno surdo com Soares (1998), Kleiman (1995), Tfouni (2006) Botelho (2005) e Karnopp (2010). Para concluir este capítulo, serão comentadas as questões acerca das contribuições da teoria dos gêneros textuais no processo de letramento do aluno. Nessa etapa, dialoga-se com Bakhtin (2010), Swales (1998, apud Motta-Roth e Heberle, 2005), Marcuschi (2008) e Hasan (2005, apud Motta-Roth e Heberle, 2005).

No capítulo 4 estão apresentadas as análises das observações realizadas pela pesquisadora referentes às interações de sala de aula e também parte do questionário realizado com a professora colaboradora e com os pais dos alunos, bem como a análise dos dados coletados durante a pesquisa, que se encontra ilustrada por figuras.

Nas considerações finais, têm-se as impressões da pesquisadora resultantes das observações e reflexões realizadas durante toda a investigação.

A realização desta pesquisa justifica-se pelo fato de que, a cada dia, a quantidade de surdos que chega às escolas é maior e, sendo assim, eles já fazem parte da comunidade escolar, não podendo de forma alguma permanecer à margem do processo de ensino-aprendizagem a que todo aluno tem direito. Esta pesquisa foi elaborada com a finalidade de demonstrar para os professores de língua portuguesa, e para todos os interessados, como o ensino de língua portuguesa exerce um papel de fundamental importância para o letramento dos alunos surdos.

Capítulo 1- Educação de surdos: resgate histórico

Introdução

Neste capítulo discute-se um pouco da história da educação inclusiva e, principalmente, da educação de surdos no Brasil. Além disso, ressaltam-se os direitos linguísticos e educacionais da pessoa surda. Faz-se um relato da educação de surdos, desde tempos passados até os dias atuais, no Brasil e no Distrito Federal, objetivando reconstruir o caminho histórico que a educação de surdos percorreu para melhor compreendê-la na atualidade.

Breve história da educação de surdos no Brasil

Segundo Soares (1999), desde o início da Idade Moderna a história da educação de surdos, como a de todos os deficientes, está intimamente ligada às questões médicas e religiosas. A surdez é um desafio para a medicina, pois é uma deficiência que está relacionada a uma anomalia orgânica. Já o empenho religioso dedicado à surdez acontece em razão de as instituições religiosas terem por objetivo, até mesmo como obrigação religiosa, ajudar os desvalidos, entre eles os surdos.

Werner (1949, apud SOARES 1999, p.13) relata que, por muito tempo, os estudos sobre o tema centraram-se na área da medicina devido à interpretação do filósofo grego Aristóteles, que afirmava que, dos cinco sentidos, era a audição o principal para a aprendizagem. Muitos interpretaram o pensamento de Aristóteles como se ele tivesse afirmado a total impossibilidade de instrução dos surdos, relegando-os assim aos cuidados da medicina. Ainda conforme Soares (1999), não foi somente a interpretação do pensamento de Aristóteles que concentrou os estudos nas mãos da medicina, mas os acontecimentos históricos também favoreceram esse posicionamento, pois somente a partir da Renascença, quando aconteceu o desenvolvimento da anatomia, assim como o de todas as ciências, é que as concepções errôneas acerca da origem da surdez foram refutadas, dando espaço para novos entendimentos e condutas em relação à educação do surdo. Esse fato também pode ser observado aqui no Brasil. Alguns dos mais antigos institutos e escolas para surdos são tradicionalmente oralistas, método que tem muito mais semelhanças com atividades clínicas do que com atividades pedagógicas, pois trabalha com exercícios de treinamento auditivo e/ou

de preparação dos órgãos fonoarticulatórios. O método oralista será mais bem discutido no capítulo 2 desta pesquisa.

Na contramão do método puramente oralista, segundo documentos do Ministério da Educação (Brasil, 1990; Brasil 1994), o Rio de Janeiro tornou-se sede do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Esse Instituto foi criado pelo professor surdo francês, Ernest Huet, que usava a língua de sinais francesa, auxiliado pelo Imperador e por uma Comissão Inspetora criada por ele e chefiada pelo Marquês d'Abrantes. O professor Huet, por volta de 1856, trouxe o alfabeto manual francês, fazendo com que os surdos brasileiros se reunissem para produzir uma língua de sinais brasileira. Esse professor acreditava que os surdos brasileiros precisavam ter como meio de comunicação uma língua própria que servisse às necessidades dessa parcela da população.

Algumas indagações surgiram com a instalação desse Instituto em pleno Período Imperial. Em épocas em que havia muito preconceito com os surdos, eles não tinham nem reconhecimento social nem educacional porque eram excluídos do convívio social, sendo, muitas vezes, motivo de vergonha para a família. Por que então criar um Instituto para a educação dessas pessoas? Qual era o papel dessa Instituição na vida dos surdos?

Entre os relatórios do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, Soares (1999) diz perceber preconceito e um tanto de assistencialismo, mas a intenção maior era a de que os surdos fossem instruídos (profissionalmente) e educados (boas maneiras) para exercer trabalhos manuais de forma a serem aproveitados numa atividade produtiva. Cabe ressaltar o sentido prático desta instrução: os surdos estavam recebendo aulas para formação profissional e com isso exercer uma função econômica de menor prestígio na sociedade.

Soares (1999) também afirma que, nos congressos realizados acerca da surdez, não havia preocupação com a instrução acadêmica do surdo. A autora mostra que o eixo propulsor dessa educação foi a caridade, considerada como favor, benefício e compaixão com o próximo sem condições materiais para sua sobrevivência ou, nesse caso, para sua educação formal. Segundo a autora, a caridade é obtida por apelos que ressaltam, de um lado, o infortúnio de quem recebe e, do outro lado, a existência privilegiada do doador. Nesse sentido, o resultado alcançado pela ação caritativa é apenas a preparação do surdo para as atividades manuais mais simples.

Contudo, alguns documentos² demonstram que a direção do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro procurou ampliar o objetivo educacional e incluir a proposta de instrução para os surdos. De acordo com o currículo oficial do Instituto, a instrução oferecida compreendia disciplinas como língua portuguesa, geografia, história do Brasil, entre outras, associadas à linguagem articulada e à leitura dos lábios. Portanto, além de cumprir sua função educacional, o instituto também se propunha ao ensino da comunicação e da instrução elementar dos alunos.

Em 1881, a história das pessoas surdas³ sofre uma grande perda: a Língua de Sinais foi proibida no Instituto Nacional de Educação de Surdos (doravante INES) e em todo o Brasil, fazendo com que o número de professores surdos diminuísse e assim aumentasse o número de professores ouvintes. Esse Instituto existe até hoje, porém com outro direcionamento educacional: os alunos não são mais internos, o INES funciona em três períodos e recentemente abriu cursos superiores.

Outra importante unidade de ensino, o Instituto Santa Terezinha, em São Paulo, fundado em 1925, dedicado à educação de moças surdas, teve influência da Língua de Sinais Francesa – LSF porque os professores daquela instituição eram religiosos franceses, muito embora também fizessem uso do oralismo. Atualmente, essa escola sofre com o fechamento das turmas de Ensino Médio e a transferência desses alunos para as escolas inclusivas, fato que tem acontecido com frequência com todas as instituições educacionais especializadas no ensino da pessoa surda.

Em sua obra “A Educação do Surdo no Brasil”, Soares (1999) faz um apanhado histórico muito rico, indo da Idade Moderna até os dias de hoje, perpassando por questões políticas, religiosas e médicas para descrever a história da educação de surdos, e tendo como pano de fundo a educação padrão. Contudo, a autora faz críticas veementes à educação de surdos que vigorou e ainda vigora em todo o Brasil, partindo da ideia de que a construção do saber escolar do surdo jamais foi o foco das instituições responsáveis. Ao contrário, o que essas instituições pensavam é que a surdez era uma moléstia a ser curada.

Infelizmente, pensar que se pode curar o surdo do mal de que ele padece ainda é o pensamento de alguns centros que trabalham com surdos, porém parece que a proposta

² Fonte: Arquivo do Museu Imperial, copiado do Arquivo da Biblioteca do INES.

³ Informação retirada do site www.feneis.com.br

curricular que Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF tem adotado possui uma postura diferente, principalmente no que tange ao ensino de língua portuguesa. A proposta de educação para os alunos surdos adotada pelo Governo do Distrito Federal será abordada com maior profundidade posteriormente.

Direitos educacionais e linguísticos dos surdos

A Constituição Federal de 1988 adotou o princípio da igualdade de aptidão, isto é, todos os cidadãos têm direitos iguais perante a lei, como prescreve o caput do art. 5º: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à igualdade, à segurança e à propriedade, (...)". Nos direitos sociais garantidos pela Constituição Federal de 1988 encontra-se, no Cap.II, art. 6º, o **direito à educação**, mais especificamente detalhado no art. 205, que diz:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Sendo assim, pode-se entender, a partir do que diz a Carta Magna, que todos têm os mesmos direitos e deveres garantidos por lei, e, se os ouvintes têm direito à educação pública de qualidade, os surdos também têm, não se podendo alegar que os últimos possuem especificidades, pois, segundo Novaes (2010), o princípio da não discriminação está consagrado no art. 3º da Constituição Federal, que afirma:

O exercício pleno de todos os direitos e garantias fundamentais pertence a todas as pessoas, independente de sua raça, condição social, genealogia, sexo, credo, convicção política, filosófica ou qualquer outro elemento arbitrariamente diferenciador.

Esses direitos e garantias já se encontram disseminados no conhecimento da população. Contudo, a população ainda desconhece os direitos educacionais que os deficientes possuem. Nessa perspectiva, os direitos educacionais dos surdos são, muitas vezes, desconhecidos dentro da comunidade escolar em que eles estão inseridos. Não raramente, encontram-se surdos que não possuem qualquer acompanhamento escolar especializado para que seu potencial seja desenvolvido, afim de que possam exercer sua cidadania.

A Lei Maior não se detém unicamente em questões gerais, sendo a educação inclusiva também tratada em seu escopo. O art. 208, inciso III, precisa que deve ser garantido “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

O advérbio “preferencialmente” usado no artigo citado no parágrafo anterior pode gerar uma série de questionamentos acerca do modelo de inclusão que está sendo aplicado e de qual deveria ser realizado nas escolas. Quando aqui se fala em inclusão, deve-se entender, prioritariamente, inclusão do sujeito surdo, pois alguns professores e estudiosos defendem que sua inclusão deveria realizar-se de forma diferenciada devido às suas especificidades linguísticas e culturais, isto é, que ele deveria estudar em classes exclusivamente de surdos e que quando a atividade proposta contemplasse a socialização entre surdos e ouvintes a união fosse efetivada. (NOVAES, 2010).

Desse modo talvez se faça necessário lembrar que a educação de surdos que possui a construção do saber escolar como objetivo ainda é algo extremamente novo na comunidade escolar, pois até o presente momento os estudos nessa área ainda são incipientes, devendo os educadores, pais de alunos surdos, assim como toda a comunidade escolar estarem sempre dispostos às mudanças, à aquisição de novos saberes e novas práticas pedagógicas, a fim de que esses alunos desenvolvam suas capacidades cognitivas e sociais.

Tendo em vista a real necessidade de incluir os surdos na sociedade e de proporcionar-lhes o saber escolar, a escola torna-se o local mais propício para tal. Parece que, com essa visão, as políticas públicas voltadas para a educação estabelecem algumas leis a respeito do tema.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº. 9.394, estabelece as diretrizes e as bases da educação básica, do ensino médio e superior. A LDB, nos artigos de 58 a 60, aponta a forma com que a “educação especial” deve acontecer.

O que se pode depreender desses artigos é que a educação especial é a modalidade escolar que deve ser ofertada, de preferência na rede regular de ensino, para os alunos com algum tipo de necessidade especial. Em nenhum momento fica explícito que essa modalidade deve acontecer única e exclusivamente nas escolas regulares. É importante destacar esse fato, pois no texto da Lei nº 9.394 fica claro que é dever do Estado ofertar a educação especial, e

sendo assim, é dever do Estado ofertar a escola inclusiva e a escola com classes especiais para surdo, dando a ele o direito de escolha. (NOVAES, 2010).

Como já mencionado anteriormente nesse capítulo, outro assunto que também envolve alguma polêmica é o uso da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS nos meios educacionais. Devido a fatores históricos, ainda há profissionais da educação, pais e surdos que rejeitam as línguas de sinais, dando importância somente ao oralismo. Contudo, o Poder Público enxergou o valor do uso e da disseminação da LIBRAS nos espaços destinados à educação, proporcionando direitos linguísticos a essa parcela da população brasileira.

A Lei nº. 10.436/2002, mais conhecida como “Lei de LIBRAS”, reconhece em seu art. 1º a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão. O Parágrafo Único a define como

a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

O Parágrafo Único da referida Lei, em seu teor, confere mais dignidade à pessoa surda no momento em que reconhece a LIBRAS, que é utilizada pela grande maioria dos surdos, como língua oficial, pois segundo Saussure,

Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. (SAUSSURE, 1969, p. 22).

Finalmente, depois de muita luta pelo reconhecimento, desde o ano de 2002, o surdo pode, legalmente, como grupo ou individualmente, conceber o mundo e agir sobre ele por intermédio de uma língua que para ele é natural.

O art. 3º da Lei de LIBRAS representa, ainda que somente em termos legais, maior acessibilidade dos surdos em instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde, já que seu texto prevê que esses locais devem promover atendimento e tratamento adequado aos deficientes auditivos. As instituições bancárias públicas do Brasil seguiram o que está previsto nesse artigo, propiciando curso de formação de intérprete para seus funcionários, a fim de que em cada unidade haja pelo menos uma pessoa preparada para fazer esse atendimento. Porém, não se sabe se na prática esse atendimento tem funcionado.

O art. 4º da “Lei de LIBRAS” declara que

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 - PCN.

Esse foi o início da chegada real da LIBRAS nos contextos escolares. Mais tarde, o decreto que regulamentou essa lei detalha com mais propriedade esse artigo, fazendo com que a LIBRAS adentre os espaços acadêmicos em grande parte do país. Esse panorama é positivo para a educação de surdos, contudo a grande maioria das instituições de ensino superior do país somente dispõe somente de duas disciplinas para o estudo dessa língua, o que para o aprendizado de qualquer língua é muito pouco.

A Lei de LIBRAS finaliza com o Parágrafo Único do art. 4º, que afirma que a Língua Brasileira de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Segundo Novaes, esse parágrafo deixa subentendido que

a educação dos surdos deve ser realizada em um contexto educacional em que se envolvam as duas línguas, e não o espaço educacional (sala de aula) que deve ser bilíngue meramente por agrupar pessoas surdas e ouvintes, estes são usuários nativos, no primeiro caso, de uma língua espaço-visual, e no último, de uma língua de natureza oral-auditiva. (NOVAES, 2010, p. 72)

A lei em questão foi um grandioso passo rumo à aceitação da identidade surda, do reconhecimento do direito dos surdos de terem acesso aos saberes da escola e, principalmente, do direito de escolha entre escola inclusiva com classes mistas ou de escolas com classes especiais para surdos.

A escolha relacionada à forma da inclusão nas escolas regulares do Distrito Federal ainda não constitui uma realidade em seu todo, haja vista que, em Brasília e em suas regiões administrativas, a educação de surdo acontece na perspectiva da educação bilíngue. Porém, em relação a isso existem pontos a serem questionado, o que será feito posteriormente no Capítulo 3 – Análise dos dados, onde se realizará um contraponto entre a teoria da educação bilíngue e a prática adotada na escola pesquisada.

No ano de 2005, foi baixado o Decreto Nº 5.626, que regulamenta a Lei Nº 10.436 (Lei de LIBRAS). Esse decreto detalhou-a, tornando-a bastante completa no que tange aos

campos que podem promover melhorias significativas na vida pessoal, profissional e educacional do sujeito surdo ou portador de deficiência auditiva.

No art. 3º § 1º do Decreto 5.626, deliberou-se que todos os cursos de licenciatura, de Pedagogia e de Educação Especial, entre outros, sejam em instituições públicas ou particulares, devem inserir a LIBRAS como disciplina curricular obrigatória. Essa norma legal levou as instituições públicas e privadas a uma procura voraz por profissionais que tivessem a formação necessária para ministrar aulas de LIBRAS em seus cursos de licenciaturas e nos demais que a lei previa. Hoje, tanto as instituições públicas como as privadas, em sua maioria, já se adequaram a essa norma. Porém, ainda se pode questionar como o ensino da Língua Brasileira de Sinais está acontecendo, visto que não são raras as reclamações de graduandos, afirmando que assistiram às aulas, mas não sabem se comunicar na referida língua.

Esse decreto trata de questões de educação, saúde, acessibilidade, com rigor e seriedade suficientes, mas aqui neste trabalho se faz necessário destacar o art. 14 do Cap. IV que afirma que

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior.

A garantia, por meio de decreto legal, de que todos os alunos surdos devem ter acesso à educação, de acordo com os conteúdos curriculares, concede a eles o direito ao saber escolar, tirando assim a interferência do papel das atividades médicas nas atividades pedagógicas, como comentado anteriormente.

Ainda de acordo com o art. 14, § 1º, a comunidade surda obtém um ganho educacional incomensurável, porque, ao falar das garantias ao atendimento especializado, o texto enumera os deveres das instituições públicas, e dentre eles pode-se encontrar o seguinte: “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da LIBRAS e também da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos.”

Ter o direito ao ensino de língua portuguesa como segunda língua representa dois ganhos: primeiro, porque intensifica o reconhecimento da identidade surda, na medida em que admite que a língua portuguesa não é sua primeira língua; e segundo, e mais importante, ao

aprender a língua portuguesa como segunda língua, o surdo terá verdadeiras chances de adentrar o mundo letrado que o cerca.

Certamente o § 1º do art. 14 Decreto Nº 5.626, que regulamenta a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa como segunda língua, é o artigo mais apreciável para essa pesquisa, porém o Decreto traz em seu texto regulamentações importantes acerca da educação de surdos, como: (i) a obrigatoriedade do tradutor e intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa para esses alunos em todos os espaços educacionais, (ii) o atendimento a ele em turno contrário para reforço escolar, (iii) a necessidade de oferecer ao professor literatura das especificidades linguísticas dos alunos surdos, entre outras.

A Lei de LIBRAS e o Decreto que a regulamenta vieram para mudar definitivamente os caminhos que a educação de surdos percorria, saindo de atividades voltadas para questões médicas e entrando no campo onde as atividades pedagógicas são respeitadas e direcionadas para o desenvolvimento das capacidades cognitivas que cada um possui e, conseqüentemente, propiciando verdadeira possibilidade de participação do sujeito surdo na sociedade.

Para alguns profissionais da educação, principalmente de outros estados, essa é uma realidade ainda muito difícil de ser alcançada, contudo no Distrito Federal, desde 2005, vive-se uma mudança no que diz respeito à educação de surdos. É sabido que ainda há muito que fazer, mas pelo menos os primeiros passos foram dados em direção às melhorias significativas na vida escolar dessa parcela da nossa população.

Situação educacional do surdo no Distrito Federal

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF iniciou o processo de inclusão na educação pública a partir de 2005 com o programa do Governo Federal das Salas de Recursos Multifuncionais. No referido ano, começou a descentralização da educação especial, isto é, os alunos portadores de deficiências saíram dos Centros de Ensino Especial e foram matriculados nas escolas regulares, dando início à inclusão educacional.

Com a chegada desses alunos nos Centros de Ensino Infantil, Fundamental e Médio, o processo de inclusão sofreu várias adaptações. Uma bastante perceptível é a chamada “sala de recursos”, que é o local onde os alunos portadores de algum tipo de deficiência, seja ela física ou intelectual, recebem atendimento especializado que vai de aulas de reforço até exercícios

de consciência corporal. As “salas de recursos” estão instaladas em todas as escolas onde exista um número expressivo de alunos deficientes em relação ao total de alunos. Nas escolas onde o quantitativo desses alunos é pequeno cada discente obtém atendimento na unidade mais próxima de sua residência que possua a “sala de recursos”.

Esse ambiente recebe recursos financeiros do Ministério da Educação - MEC, podendo contar com materiais didáticos e tecnológicos bastante propícios para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos portadores de deficiência. Contudo, o mesmo empenho financeiro não é sentido no que se refere à educação continuada do profissional de educação que atende a sala de recursos, visto que ainda é escassa a quantidade de cursos oferecida para o aprimoramento desses educadores que, muitas vezes, não sabem nem mesmo utilizar os materiais que foram adquiridos com os recursos financeiros disponibilizados pelo Governo Federal. A formação e a educação continuada desses professores é assunto que necessita de amplas reflexões.

É notório que muito há ainda que ser feito para garantir uma educação de qualidade para os portadores de deficiência. Contudo, o Distrito Federal já possui reais condições para o desenvolvimento da educação especial. O primeiro passo foi dado ao adotar-se uma postura bilíngue nas escolas que possuem alunos surdos, onde já há intérpretes educacionais para cada série/ano, aulas de língua portuguesa como segunda língua exclusivamente para esses alunos e aulas de reforço para as demais disciplinas com professores especializados em educação de surdos. Haja vista que é necessário que a escola requeira esta estrutura, tendo a família do aluno surdo como companheira neste processo.

Nessa perspectiva, a SEEDF informa⁴ que, em 2010, a educação especial atendeu 14.029 alunos que estavam matriculados em classes comuns, classes especiais ou nos Centros de Ensino Especial, conforme cada Diretoria Regional de Ensino - DRE.

No mesmo ano letivo, na Diretoria Regional de Ensino da Região Administrativa onde a pesquisa se realizou, encontraram-se mais de 950 alunos portadores de necessidades especiais matriculados, sendo mais de 600 em salas inclusivas. Ao falar nesse total estão incluídas as mais diferentes necessidades especiais. SEEDF fornece uma tabela que pode ilustrar melhor essa questão, no que diz respeito à quantidade de alunos matriculados inicialmente em classes comum, segundo o Senso Escolar 2010.

⁴ Informação retirada do sítio www.se.df.gov.br

TABELA 1 – MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSE COMUM, POR TIPO DE NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL - CENSO ESCOLAR 2010

DRE	Visual	Auditiva	Física	Intelectual	Transtornos Globais de Desenvolvimento	Deficiência Múltipla	Altas Habilidades/ Superdotação	Não Diagnosticados	TOTAL
Plano Piloto Cruzeiro	89	194	158	421	90	21	125	13	1.111
Gama	22	91	145	206	37	15	40		556
Taguatinga	44	111	136	401	57	54	31	73	907
Brazlândia	16	43	43	315	6	25	1		449
Sobradinho	20	54	63	407	23	24	54		645
Planaltina	26	88	133	359	36	40	64	11	757
Núcleo Bandeirante	14	79	86	273	21	31	12	21	537
Ceilândia	39	216	247	814	40	52	56	14	1.478
Guará	18	44	86	109	15	5	33		320
Samambaia	23	50	109	173	9	12	29	3	408
Santa Maria	20	81	104	186	30	13	1	1	436
Paranoá	13	26	87	158	9	27		63	383
São Sebastião	15	43	57	133	15	15	20	1	299
Recanto das Emas	22	25	88	238	15	27	5	28	448
TOTAL	381	1.145	1.542	4.193	403	371	471	228	8.734

Fonte: Censo Escolar 2010 – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

A partir desta tabela, pode-se ver que no Distrito Federal existiam, em 2010, cerca de 8.734 alunos diagnosticados com alguma necessidade educacional especial e matriculados em salas comuns. A Secretaria de Educação do DF garante atendimento especializado nas salas de recursos a todos os alunos matriculados e já diagnosticados.

Dentre todos esses alunos vai se chamar atenção para aqueles com deficiência auditiva que, no ano em questão, perfazem um total de 1.145 alunos matriculados em classes especiais. A região administrativa que tem o maior número de alunos deficientes auditivos é Ceilândia, com 216 alunos e as que têm o menor número são Recanto das Emas e Paranoá, respectivamente com 25 e 26 alunos. Nesse quantitativo de alunos com deficiência auditiva, existem dois fatos importantes: a) existe uma grande quantidade de alunos que não têm diagnóstico médico e, sendo assim, não têm garantias legais de atendimento especial. Contudo, esses alunos são detectados por professores e pais como tendo perdas de rendimento escolar por causa de problemas auditivos. b) deficiência auditiva é tida pela Secretaria de

Estado de Educação do Distrito Federal como qualquer tipo de perda auditiva, seja ela leve, moderada, profunda, DEPAC⁵, tendo os alunos o mesmo atendimento especial nas escolas.

A escola que proporciona esse atendimento especial é chamada de “escola polo”. E o que vem a ser uma “escola polo”? Como ela funciona? Qual a diferença entre ela e as demais escolas?

Os estudantes surdos do Distrito Federal já possuem algumas garantias educacionais para o seu aprendizado. O intérprete educacional de língua de sinais e o ensino de língua portuguesa (LP) na perspectiva de segunda língua (L2) constituem duas das garantias adquiridas desde o início do processo de inclusão educacional do sujeito surdo.

O papel do intérprete educacional ainda é de extrema importância para o aprendizado desses alunos, sendo esse profissional a pessoa que fará a mediação entre a LIBRAS e a língua portuguesa e, na medida do possível, deverá abster-se de interferir no processo comunicativo, como relata Quadros (2007). O aluno surdo tem o direito legal de ter acesso aos conteúdos curriculares por meio da utilização da LIBRAS e pela intermediação dos professores intérpretes, o que colabora para uma mudança real na comunidade escolar e assim propicia o acesso de todos à educação. É perceptível que o melhor para esses educandos seria professores, surdos ou ouvintes, fluentes na língua de sinais para ministrar aula de cada disciplina dispensando a interpretação, mas, enquanto o contingente de professores com essa formação é insuficiente, o trabalho do intérprete educacional é indispensável.

O ensino de língua portuguesa como segunda língua também já constitui uma realidade nas escolas do DF, mesmo que somente nas chamadas “escolas polos”. Essas escolas, normalmente, são três em cada Regional de Ensino: uma de Educação Infantil, uma de Ensino Fundamental e uma de Ensino Médio, onde todos os alunos surdos devem ser matriculados conforme a sua série. Cada uma dessas escolas deve contar com:

- intérpretes de língua de sinais;
- sala de recurso que atende somente alunos surdos e que tem professores fluentes em LIBRAS ministrando os diferentes componentes curriculares como reforço escolar, em turno contrário;

⁵ DEPAC - falha no desenvolvimento das habilidades perceptivas auditivas, mesmo com audição normal, é totalmente diferente de perda auditiva.

- professores de língua portuguesa como segunda língua que trabalham somente com os alunos surdos.

As três características citadas são os fatores que podem diferenciar uma “escola polo” das demais, porém nem sempre esta escola se situa perto da residência do aluno surdo, que poderá fazer a escolha de estudar em outra unidade de ensino. Tendo o aluno surdo escolhido uma escola que não seja polo, ele somente terá direito a um intérprete educacional, perdendo as outras chances de integração social e maior grau de aprendizagem.

Possivelmente, o intérprete, a sala de recursos e o ensino de língua portuguesa como segunda língua constituem as maiores conquistas na educação de surdos nas últimas décadas, pois uma educação que por muito tempo teve caráter unicamente assistencialista passa, com essas ações, a preocupar-se com o saber escolar, podendo proporcionar aos alunos surdos, dependendo também da sua conduta, acesso ao mundo letrado que os cerca, para torná-los verdadeiramente cidadãos participantes na sociedade.

A adequação curricular é uma ação importante, prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e também no currículo da Secretaria de Educação do DF, que merece profundas considerações, contudo não faz parte das ações, como as três mencionadas anteriormente e que são percebidas em um primeiro momento. A adequação curricular para alunos portadores de necessidades especiais é uma ação que, na maioria das vezes, encontra-se somente no papel, na realidade ela não é contemplada nas escolas inclusivas. A não realização deve-se à falta de conhecimento por parte dos professores de como desempenhar esta atividade e também deve-se ao fato de a Secretaria de Estado de Educação do DF não ter diretrizes profundas e fortemente direcionadas para esta atividade.

Na seção I, item 5.1 do caderno *Orientação Pedagógica da Educação Especial* (Brasil, 2010, p. 38), da Secretaria de Estado de Educação do DF, está escrito que “as adequações curriculares são compreendidas como medidas pedagógicas que se destinam ao atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais de modo a favorecer a sua escolarização”. Em todo o texto desse documento fica nítida a necessidade e a importância de elaborar adequações curriculares para todos os alunos especiais, incluindo os surdos. Esse texto oferece exemplos e formas de estabelecer essa ação, focalizando o desenvolvimento dos estudantes que tenham necessidades educacionais especiais, porém os

exemplos são generalizados e superficiais, trazendo poucas contribuições para que os professores possam realizar a adequação curricular de cada aluno.

É necessário ressaltar o desenvolvimento que a educação dos surdos obteve no decorrer da história. Neste capítulo, pôde-se notar que, a princípio, a educação de surdos não passava de ações assistencialistas e de atividades médico/hospitalares até a chegada de uma língua de sinais por volta de 1856, dando ao surdo a chance de expressar suas necessidades e de iniciar a caminhada rumo ao aprendizado escolar de forma mais adequada ao seu contexto físico. Caminhada essa que se encontra em progresso no cenário do Distrito Federal, mas que ainda possui grandes obstáculos a serem transpostos.

Capítulo 2 – Aspectos teórico-metodológicos

Introdução

Este trabalho tem suas bases na pesquisa qualitativa de natureza etnográfica e colaborativa, e foi realizado em uma classe de língua portuguesa como segunda língua, com dois alunos surdos da 8ª série/9º ano, em uma escola inclusiva. Os pressupostos teórico-metodológicos que o norteiam se abrigam neste paradigma porque, segundo Agrossino (2009), pretende analisar experiências de um grupo, examinar interações e comunicações que estejam se desenvolvendo e analisar documentos de experiências ou de interações. O objetivo é também observar como esses alunos estão se desenvolvendo no aprendizado da língua portuguesa como segunda língua para a sua inserção no mundo letrado.

A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se porque este tipo de abordagem teórico-metodológica contempla aspectos inerentes à investigação que se está realizando. A necessidade de analisar as relações estabelecidas entre alunos surdos e professores, no processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua, torna-se singular nesse contexto e constitui objeto de investigação que se encaixa nessa abordagem.

A pesquisa etnográfica

Desde o final do século XIX, para estudar os grupos humanos, os antropólogos lançaram mão do método etnográfico, acreditando que as especulações acadêmicas dos filósofos sociais eram inadequadas para entender como viviam tais grupos. Eles concluíram que, tão-somente e apenas em campo, um estudioso poderia encontrar e compreender com veracidade a dinâmica da experiência humana vivida. Uma forma de pesquisa etnográfica foi desenvolvida inicialmente na Inglaterra, refletindo o trabalho de campo em áreas, à época, sobre controle colonial. Esses estudos foram chamados de “antropologia social”, que teve como seu maior representante Bronislaw Malinowski. (AGROSSINO,2009).

Nos Estados Unidos essa mesma dinâmica foi adotada a fim de estudar os índios, que tiveram sua cultura quase destruída. Estes estudos foram chamados pelos norte-americanos de “antropologia cultural”. Nesse cenário, o antropólogo cultural mais influente foi Franz Boas, mentor de toda uma geração de estudiosos. Entre eles estão também Margaret Mead e

Malinowski, os maiores defensores da pesquisa de campo, que depois foi chamada de “observação participante”, podendo também ser denominada como “um modo de pesquisar que coloca o pesquisador no meio da comunidade que ele está estudando”. (AGROSSINO, 2009).

Bortoni-Ricardo (2008), na introdução de seu livro *O professor pesquisador*, afirma que tudo o que nos cerca, a partir de meados do século XIX até os dias atuais, é produto de pesquisas científicas. Desde produtos agrícolas até os meios de comunicação, estamos rodeados por frutos provenientes da evolução científica. A autora completa esse pensamento dizendo que o processo de ensino-aprendizagem também tem sido objeto de pesquisas sistemáticas. É também com esse pensamento, de que é necessária a pesquisa das práticas de sala de aula, que essa pesquisa se desenvolve.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa surgiu no final do século XIX e início do século XX. Novos estudos e sua divulgação a tornaram mais conhecida entre os anos de 1960 e 1970. E, nas duas últimas décadas, ela tem se consolidado, sendo muito utilizada pelos pesquisadores da área educacional. De acordo com esses mesmos autores, a investigação qualitativa tem características essenciais: a fonte dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal instrumento de coleta dos mesmos; os dados recolhidos são de caráter descritivo; os investigadores se interessam mais pelo processo em si do que pelos resultados, a análise é feita de forma indutiva; o principal interesse do investigador é compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. Essas características tornam nítido que na investigação qualitativa as ações não são previamente planejadas, para então serem aplicadas. Elas vão se delineando de acordo com os acontecimentos do contexto ou do objeto pesquisado, pois nem sempre o que é apresentado ao investigador pelos participantes corresponde à realidade, que poderá ser descoberta no decorrer da investigação pela observação ordenada e minuciosa das ações praticadas. Assim, o caminho a ser trilhado vai surgindo de acordo com as necessidades que aparecem no dia a dia e em cada fase das ações no campo de pesquisa.

Na mesma linha de pensamento, Gonzalez Rey (2002) diz que a pesquisa qualitativa é um processo dialógico que envolve tanto o pesquisador quanto seus colaboradores, enquanto sujeitos ativos no processo. A ênfase encontra-se nos processos de construção e interpretação e não na resposta que esses processos podem gerar. Por ser uma atividade dialógica e de

construção ativa, o pesquisador está constantemente em trabalho de produção e organização de ideias dentro do cenário complexo de seu diálogo com o momento empírico.

Voltando às questões sobre etnografia, Flick (2009) relata que esse tipo de pesquisa vem crescendo desde a década de 1980 e que essa abordagem substituiu estudos que utilizam a observação participante, visando a uma compreensão dos processos sociais de produção dos eventos a partir de uma perspectiva interna ao processo, por intermédio da participação do pesquisador durante seu desenrolar. O autor também diz que a participação continua em detrimento de análises de fatos isolados e o uso de diversos métodos são características dessa pesquisa. Ainda segundo Flick (2009), a redação acerca dos eventos observados, que nesse método de pesquisa é chamada de transcrição, assume papel central desde meados da década de 1980, destacando a relação entre o próprio evento e sua apresentação. O autor afirma ainda que, no início do século XXI, a pesquisa qualitativa teve considerável desenvolvimento em diversas áreas e cada uma delas caracterizou-se por um embasamento teórico diferente. Essa diversidade é intensificada pelo fato de as discussões entre pesquisadores alemães e anglo-americanos possuírem temas e métodos bastante distintos e que não dialogam entre si.

Agrossino (2009) postula que, a partir da década de 1920, os sociólogos da Universidade de Chicago adequaram os métodos de pesquisa etnográfica de campo dos antropólogos aos estudos de grupos sociais em comunidades “modernas”. Essa adaptação influenciou outras áreas, dentre elas a educação.

Ludke e André (1986) afirmam que a pesquisa qualitativa se fundamenta na pressuposição e que a percepção da realidade pode acontecer em perspectivas diferentes, porém nenhuma é superior ou mais verdadeira do que a outra. Declaram ainda que a pesquisa pode assumir várias formas. Em meio a essas diversas formas de conceber a pesquisa qualitativa, uma vem ganhando aceitação e credibilidade na área da educação com as questões relacionadas à escola – a pesquisa etnográfica. Segundo Ludke e André (1986), a pesquisa etnográfica pode ocorrer tanto em um contexto micro quanto em um contexto macro. Uma etnografia realizada em um contexto macro compreende a realização de um estudo mais completo, mais amplo e mais abrangente, exigindo longa duração. Já uma pesquisa etnográfica em um contexto micro é mais restrita e pode ser realizada em um curto espaço de tempo, porém esse fato não minimiza a importância do estudo. Nessa perspectiva, este trabalho situa-se na perspectiva de uma microetnografia de sala de aula. (ANDRÉ, 2006).

André (1995) cita algumas características próprias da pesquisa etnográfica:

- ênfase no processo e não no produto ou no resultado final;
- perguntas de pesquisa que geralmente são do tipo: O que caracteriza esse fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído?
- o pesquisador deve tentar retratar e apreender a visão pessoal dos colaboradores;
- o pesquisador se aproxima do campo de pesquisa e das pessoas que o compõem mantendo contato direto e, às vezes prolongado, sem a intenção de mudar o ambiente;
- o pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: pessoas, ambientes, depoimentos, que são por ele reconstruídos em forma de dados ou transcrições literais.

André (1995) menciona essas características como sendo próprias de uma pesquisa etnográfica. Em sua obra trabalha as questões da etnografia e o estudo da prática escolar cotidiana nessa perspectiva. Esses itens serão desenvolvidos no capítulo 4 desse trabalho.

André (1995) em seu texto faz um relato histórico da pesquisa etnográfica de sala de aula no mundo. Para tanto, traz a importância da obra *Exploration in classroom observation*, organizada por Michel Stubbs e Sara Delamont, em 1976, para os Estados Unidos, assim como para a Europa e o Brasil. A referida obra analisa os estudos de interação de sala de aula e afirma que eles usavam basicamente esquemas de observação que visavam observar comportamento de professores e alunos em situação de interação para as pesquisas em educação e sugere que, para essas pesquisas, seja adotada a abordagem antropológica ou etnográfica. Esse pensamento deu força para a adoção da abordagem de cunho etnográfico nesta pesquisa.

Segundo Erickson, todas as salas de aulas são superficialmente parecidas, porém se faz necessário observá-las de forma mais detalhada. Essa visão superficial é enganadora, não nos dando o significado real da riqueza de contextos que este espaço detém. Como esse é um ambiente comum e conhecido por praticamente todas as pessoas, pode levar a não enxergar as particularidades e interações que lhe são próprias. Sendo assim, o olhar atento e detalhista da etnografia de sala de aula é pertinente. O autor afirma que

a etnografia deve ser considerada um processo deliberado de investigação orientado por um ponto de vista, ao invés de um relato de um processo guiado por uma técnica padrão ou um conjunto delas, ou mesmo por um processo totalmente intuitivo que não envolve reflexão. O modo de utilizar as técnicas e instrumentos de pesquisa no trabalho de campo é determinado pelo processo implícito de questionamento do pesquisador, bem como é informado por sua experiência na situação de campo e seu conhecimento prévio de pesquisa antropológica. O pesquisador de campo gera um processo de investigação baseado na situação, aprendendo com o tempo a levantar questões sobre o contexto de campo, de tal forma que este, por suas respostas, indica as questões seguintes situacionalmente apropriadas. (ERICKSON, 1998, p. 81)

Para o uso dessa abordagem, André (1995) afirma que a investigação de sala de aula sempre ocorre em um ambiente repleto de sentidos que fazem pertencentes a um universo cultural que deve ser investigado pelo pesquisador. E, para entender essa cultura, ele usará basicamente a observação participante, fazendo o emprego de uma metodologia que envolverá registro de campo, análise de documentos, registros, fotografias e gravações. A autora ressalta que, após o término de uma pesquisa, os dados coletados, por meio dos instrumentos citados, não podem ser considerados como indicadores definitivos porque podem a qualquer momento serem revisitados e reformulados com novas informações. O observador busca compreender a situação e descrevê-la, revelando seus significados.

Pensando em não tornar-se somente uma pesquisadora observadora, mas também uma colaboradora para o trabalho dos observados é que nasceu a necessidade de uma pesquisa colaborativa que para Ibiapina (2008, p.25), é “atividade de co-produção de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação”. E, nesse aspecto que esse trabalho também se baseia, pois se faz necessária a participação ativa da pesquisadora, através da contribuição para a elaboração das aulas que serão ministradas pela professora colaboradora.

Outras colocações acerca do papel do pesquisador e do colaborador são encontradas em Ibiapina (2008) e estão elencadas no quadro abaixo:

Quadro 1: Os papéis do pesquisador e do colaborador

ATRIBUIÇÕES DO PESQUISADOR-MEDIADOR	ATRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES
<ul style="list-style-type: none"> • Levantar conceitos nas necessidades formativas; • levar para discussão, no grupo, o resultado 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovar os conceitos selecionados no levantamento das necessidades formativas;

<p>do levantamento, para a definição dos conceitos a serem trabalhados;</p> <ul style="list-style-type: none"> • fazer o diagnóstico dos conceitos prévios sobre os conceitos definidos; • aplicar os instrumentos de coleta de informação e transcrevê-la; • contratar o filmador; • organizar os textos para o estudo dos conceitos; • mediar as sessões reflexivas; • organizar e selecionar os eixos temáticos e as unidades discursivas e submetê-las a aprovação do grupo; • construir e discutir com o grupo o modelo de análise das enunciações; • redigir os relatórios provisórios contendo as enunciações; submetendo-os à aprovação dos envolvidos; • divulgar os resultados do estudo individualmente ou em parceria. 	<ul style="list-style-type: none"> • definir os conceitos a serem trabalhados; • responder o diagnóstico dos conceitos prévios; • participar ativamente de todas as atividades propostas pela pesquisa; • apresentar-se como voluntário para a montagem do vídeo-tape; • o voluntário deve ficar responsável por obter o consentimento da turma que vai ser filmada e fotografada; • o voluntário deve apresentar-se disponível para encontros extras com o mediador; • ler com antecedência os textos; • ler os relatórios parciais e, quando necessário, fazer as possíveis ressalvas; • colaborar com os pares nas ações reflexivas; • divulgar os resultados dos estudos em parceria como mediador.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Ibiapina (2008, p. 39)

As atribuições descritas no quadro serão de grande valia para o estudo que aqui se apresenta, porém elas sofrerão as adaptações necessárias para contemplar o caráter peculiar desta pesquisa.

Questão de pesquisa

1. Como o letramento, em língua portuguesa como segunda língua, de alunos surdos da 8ª série/9º ano do ensino fundamental está acontecendo?

Com a intenção de responder a essa pergunta, foram traçados objetivos tendo em vista algumas asserções. Para melhor ilustrar as relações entre os objetivos e as asserções, elaborou-se o diagrama que se segue.

Asserções e Objetivos

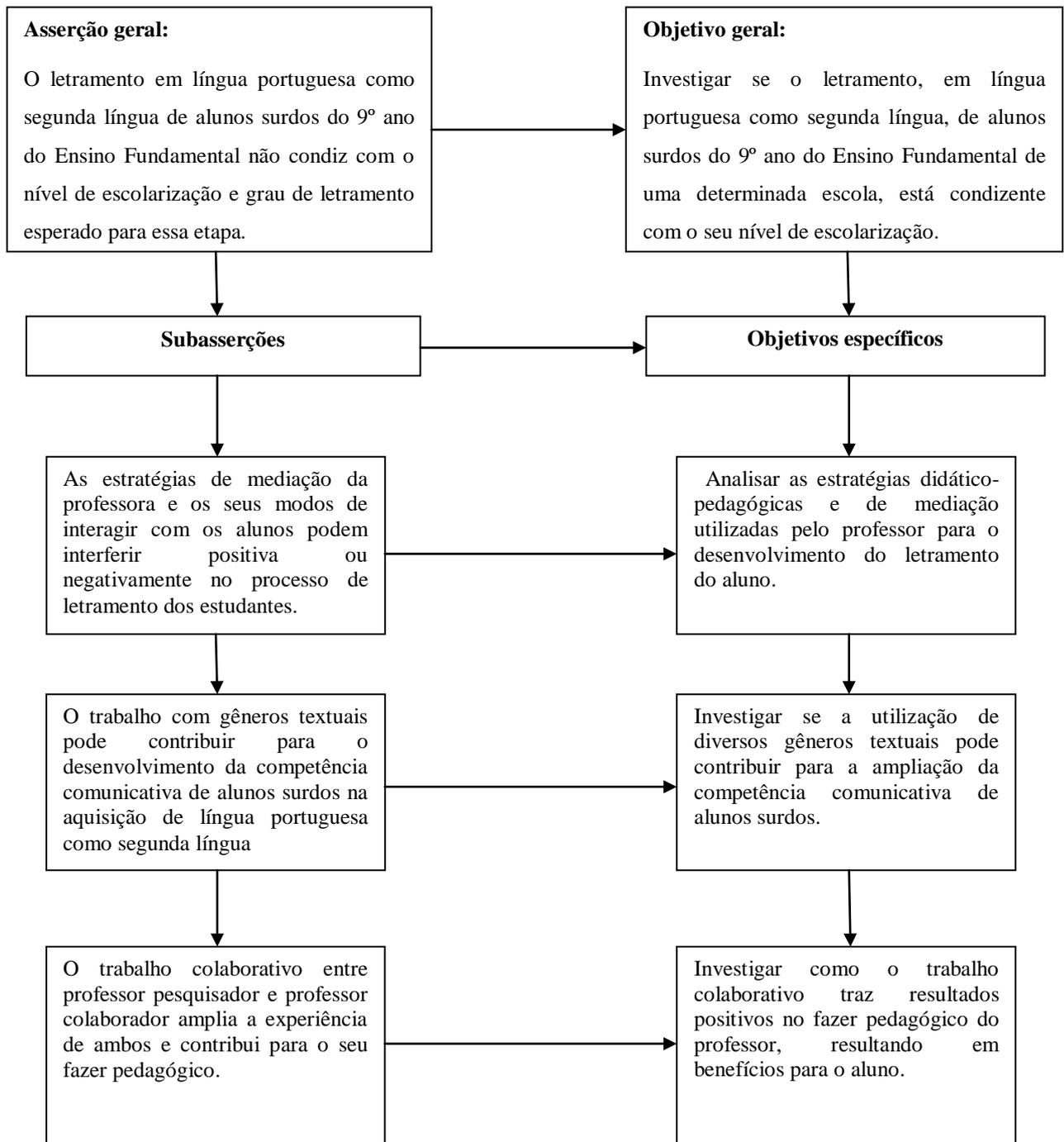


FIGURA 1: diagrama de representações: objetivo e asserções
FONTE: elaboração própria

Primeiros contatos

No ano de 2008, resolvi fazer a monografia do curso de pós-graduação *Lato Sensu* na UnB sobre a escrita de alunos surdos inseridos em ambiente ouvinte e, para tanto, procurei uma escola em uma região administrativa do DF, por ser o local onde trabalho e por isso ter maior interesse de investigar. Procurei a Regional de Ensino daquela cidade e solicitei informações sobre uma escola onde eu pudesse realizar a pesquisa. Assim, conheci o trabalho desenvolvido na escola (doravante escola EPI-1, Escola Pública Inclusiva 1) em que foi realizada esta pesquisa. A partir desse momento passei a frequentar essa unidade de ensino para obter dados para minha pesquisa e também para trocar experiências em relação ao meu fazer pedagógico, pois naquele momento trabalhava com uma aluna surda, de quem eu era intérprete, professora de língua portuguesa como segunda língua e professora de reforço das demais disciplinas, por ela ser a única aluna surda da escola onde eu trabalhava.

No ano de 2010, fui aprovada na seleção para o curso de mestrado e tive como projeto aprofundar a investigação sobre o tema. No início do ano letivo de 2010, fui até a escola em questão e fui recebida pela vice-diretora. Falei do meu interesse e ela me encaminhou até a “sala dos DAs”, como eles chamam a sala destinada ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos Deficientes Auditivos, sala que é utilizada para aulas de reforço em todas as disciplinas e língua portuguesa como L2 para os deficientes auditivos. Não foi possível encontrar a professora regente da turma escolhida para este trabalho, o que ocorreu no dia seguinte. Apresentei-me e expliquei-lhe sobre todo o projeto e a intenção de desenvolver um trabalho colaborativo. Ela achou o tempo de seis meses consideravelmente longo. Na semana seguinte, retornei ao assunto, conversamos um pouco mais, ela concordou e montamos um cronograma de observações para o segundo semestre. Porém, mais uma vez, com bastante sutileza, a professora regente questionou-me a respeito da necessidade de realizar uma pesquisa “tão longa”. Expliquei-lhe que esse estudo seria realizado na abordagem qualitativa de cunho etnográfico, portanto precisava de um pouco mais de tempo. Após minha explicação, ela pareceu-me um pouco mais disposta e acordamos iniciar as observações na primeira semana de aula do segundo semestre de 2010.

No dia 26/07/2010, segunda-feira, retornei à escola para acertarmos os últimos detalhes para a primeira observação. O início das observações foi adiado porque a professora colaboradora precisou de algum tempo a mais para resolver problemas de ordem pessoal. O

cronograma foi reajustado e reorganizamos as ações a serem realizadas. No início do mês de agosto, o projeto estava reelaborado e a primeira observação marcada para o dia 17/08/2010. Essa observação não aconteceu devido a alguns problemas enfrentados pela professora colaboradora, mas continuamos a manter contato e ela sempre se mostrando bastante interessada em colaborar, pois me disse que achava de suma importância esse tipo de atividade para o seu próprio crescimento profissional. Nesse meio tempo, fui apresentada aos alunos que colaboraram com a pesquisa, expliquei-lhes todo o processo e perguntei-lhes se poderia conversar com seus pais, o que aconteceu logo após esse momento. relatei aos pais, por telefone, as minhas intenções, eles não fizeram nenhuma objeção e eu falei-lhes que depois os procuraria para assinarem o termo de autorização.

Tendo a aval de todos os envolvidos, dia 14/09/2010 realizei a primeira observação. Esse foi um dia atípico na escola, pois acontecia a comemoração da Semana da Inclusão. Tudo o que presenciei muito me serviu de exemplo para o que eu encontraria na escola durante as observações.

Ambiente de pesquisa

O espaço pedagógico em que a pesquisa foi realizada é uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal e é conhecida na Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEEDF como escola polo. Isso significa que na região administrativa em que está situada ela é a que apresenta maiores condições para o atendimento de estudantes surdos. Cada Diretoria Regional de Ensino (DRE) de cada cidade satélite possui, pelo menos, uma escola inclusiva de ensino fundamental e uma de ensino médio voltadas para a educação de surdos. Dado o meu interesse em analisar o letramento dos alunos surdos do 9º ano do ensino fundamental, a escola que melhor atenderia esse requisito foi a escolhida.

A escola “EPI-1” é grande, tanto no que diz respeito ao espaço físico quanto à quantidade de pessoas que trabalham e estudam nessa unidade de ensino. Foi fundada em fevereiro de 1973 e tornou-se inclusiva a partir de 2002, atendendo alunos ouvintes, alunos surdos e alunos portadores de outras necessidades especiais.

Administrativamente a organização da escola apresenta-se da seguinte forma: um diretor, um vice-diretor, dois professores que atuam como apoios pedagógicos, quatro coordenadoras pedagógicas. O corpo docente é formado por 82 professores, 47 trabalham no

turno matutino e 35, no turno vespertino. Do total de professores, onze trabalham somente com alunos surdos, sendo duas professoras de língua portuguesa, duas professoras de reforço para as demais disciplinas, quatro intérpretes educacionais e duas professoras que trabalham na Educação de Jovens e Adultos (EJA), para surdos.

A escola, em seu corpo administrativo, ainda possui: 7 auxiliares de educação, que são responsáveis pela organização e limpeza da escola; 9 agentes de educação, sendo 4 vigilantes, 3 merendeiras e 2 porteiros.

Dentro do espaço físico de aproximadamente 5.500m² que constitui a escola, estão:

Quadro 2 – Dependências da escola

Dependências da escola
01 Biblioteca
22 Salas de aula
01 Laboratório de informática
01 Sala de vídeo
01 Sala de professores
01 Sala de coordenação
01 Sala de apoio
01 Sala de direção
02 Banheiros de professores
04 Banheiros de alunos
01 Lanchonete
01 Sala de auxiliares
01 Secretaria
01 Sala de assistência administrativa
01 Depósito de material escolar
01 Depósito de gêneros alimentícios
01 Depósito de material de limpeza
01 Portaria
02 Salas de recursos
01 Pátio interno
02 Quadras de esporte

Fonte: Dados fornecidos pelo setor administrativo da escola, 2010

A escola “EPI-1” atende ao todo 1.267 alunos, compreendendo os dois turnos. Dos 1.267 alunos, 27 são surdos ou deficientes auditivos. Estes estão distribuídos em todas as séries do ensino fundamental, conforme suas habilidades, competências e faixa etária. Um fator diferenciador dessa escola é que ela dispõe de uma sala de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno matutino, somente para alunos surdos e deficientes auditivos, perfazendo um total de 12 alunos.

Quadro 3 - Distribuição de alunos surdos do ensino fundamental, por série, em 2010

Série/Ano	Nº de alunos	Nº de alunos surdos ou deficientes auditivos
6º ano	289	4
7º ano	303	4
8º ano	315	5
9º ano	348	2
EJA	12	12
TOTAL	1.267	27

Fonte: Dados fornecidos pela secretaria da escola, 2010.

Essa unidade de ensino dispõe de uma sala especial para os alunos surdos, como já mencionei, chamada por toda a escola de “sala dos DAs”. A sala é dividida ao meio por uma estrutura de madeira, sendo um dos lados destinado para o ensino de língua portuguesa como segunda língua e o outro, para funcionar como sala de reforço destinada aos demais componentes curriculares. Dentro da sala, professores e alunos contam com um bom aparato tecnológico: uma impressora, um scanner e três computadores, destinados ao uso exclusivo dos que ali estudam e trabalham. O ambiente ainda possui dois quadros de giz, um em cada lado da sala, um ventilador, dois armários do tipo escaninho, mesas e cadeiras próprias para alunos e outras para professores.

Perfil dos sujeitos colaboradores

A professora

A professora colaboradora, a quem chamarei Serena⁶, ministra aulas há 22 anos na SEEDF, sendo os últimos seis anos voltados exclusivamente para a educação de alunos surdos. Atualmente trabalha somente com o ensino de língua portuguesa como segunda língua

⁶ Os nomes dos participantes da pesquisa foram substituídos por nomes fictícios para preservar suas identidades.

para esses alunos, ministrando aula para os 8º e 9º anos, e reforço, em turno contrário, para os alunos de 6º e 7º ano. Ela é formada em Letras-Português, é pós-graduada em Metodologia de Ensino para Surdos e possui quatro cursos de LIBRAS e três de língua portuguesa para surdos. Comunica-se com bastante fluência em LIBRAS. Demonstra paixão e grande interesse pela área em que está atuando. Quando questionada acerca de sua escolha profissional e dos motivos que a levaram a trabalhar com surdos, Serena respondeu:

Porque é a minha vocação. Sempre quis ser professora, foi o único concurso que fiz em toda a minha vida, apesar de ter sido criticada por isto. Adoro linguística e vi na LIBRAS um desafio, tanto de conhecimento da língua, quanto de ensino ao surdos da língua Portuguesa. (Entrevista por questionário 20/12/2010)

A professora mostrou-se bastante satisfeita com o seu trabalho, relatou algumas dificuldades, porém em nenhum momento afirmou ou mesmo deixou transparecer insatisfação com o que faz. Nas observações realizadas em sala de aula, evidenciam-se seu entusiasmo e responsabilidade com as aulas, estando sempre disposta a realizar novas atividades que possam ser atrativas para os alunos.

A turma

A escolha de uma turma de 9º ano para fazer parte desta pesquisa deve-se ao fato de os alunos estarem concluindo o ensino fundamental e, sendo assim, constituírem uma amostra da aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua desse período de escolarização, que é objeto desta investigação. As observações ficaram restritas às aulas de língua portuguesa como segunda língua, e por isso, a turma é constituída por apenas dois alunos, que são os únicos deficientes auditivos dessa escola que cursam o último ano do ensino fundamental, que é o que nos interessa para este trabalho.

Sujeito colaborador 1:

JOÃO nasceu em Brasília DF, em 20 de fevereiro de 1996, de parto cesáreo. Na data da coleta de dados, estava com 14 anos. É filho de pais brasileiros, separados, ambos ouvintes. O pai possui nível superior incompleto, mora com outra família em Ceilândia-DF e trabalha como vigilante. A mãe possui ensino superior completo, é fonoaudióloga, porém no momento não está trabalhando. João mora com a mãe e um irmão mais novo em um setor afastado da cidade onde foi realizada a pesquisa, possui surdez pré-linguística bilateral

neurossensorial moderada. Entende comandos orais com bastante facilidade. Utiliza a língua oral em todos os ambientes, troca vários fonemas na fala, na escrita ainda não foi observado. Na aula de língua portuguesa, João usa a fala oral com a professora e, mesmo afirmando não gostar de LIBRAS, tenta comunicar-se com a sua colega fazendo uso de alguns sinais. A mãe relatou que fez o curso de fonoaudiologia para ajudar o filho e que ela é a maior responsável por sua educação em casa, tendo em vista a distância da casa do pai. O aluno estuda em escola inclusiva desde 2003, mas português como segunda língua somente desde 2006, quando foi matriculado na escola em que se realiza esta pesquisa. João relata não gostar de estudar português como segunda língua, afirmando que é mais fácil do que o que os amigos de sala de aula aprendem.

Sujeito colaborador 2:

MARIA nasceu em Brasília - DF, em 11 de agosto de 1995, de parto cesáreo. Na data da coleta de dados, estava com 14 anos. É filha de pais brasileiros, casados, ambos ouvintes. O pai possui o ensino médio completo e trabalha como comerciante. A mãe possui o ensino fundamental completo e trabalha como manicure. Maria é filha única, mora com os pais em um condomínio na região administrativa da escola pesquisada, possui surdez pré-linguística bilateral neurossensorial profunda, adquirida devido à rubéola que a mãe contraiu na gestação. Entende comandos orais desde que sejam extremamente simples, como: nome, série e idade. Porém, não utiliza a fala oral em nenhum ambiente, comunicando-se sempre com muita fluência em LIBRAS. Os pais relataram que ela nunca estudou em escola oralista, pois, desde que tinha idade para estudar, eles optaram por matriculá-la em uma escola pública inclusiva no Plano Piloto, onde Maria aprendeu LIBRAS com os outros alunos surdos e estudou até a 4ª série/5º ano. Em 2007, na 5ª série/6º ano, ela foi transferida para a escola “EPI-1”, onde começou a frequentar aulas de língua portuguesa como segunda língua. Como João, Maria diz não gostar dessas aulas por querer ficar junto com os ouvintes. Os pais afirmam saberem LIBRAS muito pouco, sendo a comunicação a maior dificuldade na relação com a filha. Acreditam que a aula de língua portuguesa tem contribuído para o desenvolvimento da aluna.

Instrumentos de coleta de registros e informações

A pesquisa colaborativa implica uma ação conjunta entre pesquisador e colaboradores em que ambas as partes trabalham com um objetivo comum. Ibiapina postula que:

A prática da pesquisa colaborativa envolve investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional. (IBIAPINA, 2008, p. 25).

A partir dessas colocações, nas reuniões realizadas com a professora colaboradora, acordamos que eu sugeriria os tópicos da aula, auxiliaria na preparação e, assim, cessava, nessa etapa do planejamento das aulas, minha colaboração. A partir desse momento, as estratégias utilizadas de desenvolvimento do conteúdo e as estratégias de interação com os alunos ficavam inteiramente sob a responsabilidade dela. Acordamos que as aulas seriam filmadas e fotografadas para que pudessem ser revisitadas posteriormente no momento da análise.

Essa dinâmica foi pensada por mim por acreditar que dessa forma estaria contribuindo para o desenvolvimento profissional da professora colaboradora e conseqüentemente interferindo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mas sem interferir, diretamente, nas estratégias de ensino adotadas pela professora.

O tempo empregado na coleta de registros e informações foi de 19 semanas. As primeiras semanas foram utilizadas para estabelecer um vínculo maior com a professora e os alunos colaboradores. O estabelecimento de uma relação próxima com os pesquisados é importante para uma pesquisa de cunho etnográfico. Agrossino (2009) relata que a pesquisa etnográfica depende muito das interações pessoais do pesquisador e dos seus “informantes”.

Foram dez observações, que duraram entre 50 e 100 minutos. Previa-se destinar um tempo maior para a observação das aulas, porém isso não foi possível pela chegada do término do ano letivo. A redução das observações, entretanto, em nada afetou o desenvolvimento da coleta de dados, considerando-se que o número mínimo previsto (10 aulas) concretizou-se. Em relação ao tempo destinado à pesquisa, Agrossino afirma que o método etnográfico:

requer um compromisso de *longo prazo*, ou seja, é conduzido por pesquisadores que querem interagir com as pessoas que eles estão estudando durante um longo período de tempo (embora o tempo exato possa variar, digamos, de algumas semanas, a um ano ou mais). (AGROSSINO, 2009 p. 31).

Os sete meses em que passei em campo, mantendo contato direto e constante tanto com a professora quanto com os alunos foram importantes para compreender um pouco mais

as questões que estão envolvidas no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para surdos.

No decorrer das observações e fora delas, o contato que mantive com a professora pesquisada e seus alunos gerou informações que descrevem os espaços físicos e os sujeitos, bem como as relações subjetivas estabelecidas entre pesquisadora e pesquisados. As informações obtidas foram anotadas diariamente formando as notas de campo que, segundo Bortoni-Ricardo (2008), ainda não são dados, mas fontes para os dados e por intermédio dessas fontes o pesquisador vai estabelecendo elos entre seus registros e asserções.

No cenário dos estudos acerca da educação, a etnografia de sala de aula supõe que os instrumentos utilizados não ocupem lugar de destaque, devendo este lugar ficar reservado para o pesquisador e suas relações com o sujeito pesquisado, que são os protagonistas da pesquisa. Porém, não se pode esquecer de que os instrumentos constituem papel importante e de que, para o seu uso, é necessário que se conheçam seus conceitos e operacionalizações, observando que eles colaboram para a visualização dos fenômenos a partir de diferentes ângulos. (ANDRÉ, 1995).

Dentro dessa perspectiva apresentada por André (1995), faz-se necessário elencar os demais instrumentos de coleta de registros e informações, além das notas de campo, que foram utilizados nesta investigação: entrevistas com a professora e os pais dos alunos colaboradores, análise de documentos, gravações em vídeo e fotografias.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com a professora e os pais dos alunos colaboradores foram efetuadas ao final da pesquisa. Esse instrumento de coleta permitiu entender como a pesquisa colaborativa contribui para o trabalho pedagógico, quais as impressões da professora colaboradora acerca do seu fazer pedagógico assim como da educação inclusiva, a situação sócioeconômica da família e suas dificuldades na convivência com o deficiente auditivo.

Os dados trazidos por essas entrevistas serão, no capítulo de análise dos dados, cruzados com os dados obtidos por intermédio dos documentos e das filmagens para melhor entender como eles podem interferir no processo de ensino-aprendizagem. A entrevista é um instrumento de coleta de dados importante, visto que “apresenta diferentes condições que

favorecem a produção do discurso e o dialogismo, possibilitando análises mais profundas e substanciais do objeto de estudo”. (IBIAPINA, 2008, p. 77).

Quanto à entrevista, é necessário destacar que, a princípio, intencionava-se realizá-la com todos os professores que trabalhavam com os dois alunos colaboradores, contudo não foi possível. No primeiro contato com o diretor da escola, foi falado desta entrevista, o diretor não fez qualquer objeção, ficando acordado que a entrevista seria passada para uma das coordenadoras da escola e que ela se encarregaria de explicar do que se tratava o documento, entregar e recolher todas as entrevistas, o que foi feito na data oportuna. Contudo, no dia da entrega foi possível perceber desinteresse por parte da coordenadora. Duas semanas depois voltei a procurá-la e ela pediu-me mais uma semana de prazo. Após o prazo concluído, não obtive nem uma entrevista, sendo assim, perguntei-lhe se eu mesma poderia conversar com os professores e ela disse que sim, mas de antemão avisou-me que achava que eles não iriam responder.

Em horário de coordenação pedagógica, fui até a escola para primeiramente conversar com a professora Serena, que me disse já saber que eu encontraria essa dificuldade, pois os professores davam pouca importância para as pesquisas na área da educação de surdos e que ela achava que somente uma professora responderia. Conversei com alguns professores e entreguei novamente as entrevistas, porém pude perceber que eles não responderiam, mesmo diante das minhas explicações e apelos.

A professora Serena perguntou-me se ela poderia pedir para cada um separadamente e eu disse que sim. Na noite desse mesmo dia, Serena telefonou-me relatando que ao pedir aos colegas de trabalho para responderem a entrevista muitos se negaram. Diante disso, a professora Serena reclamou da solidão do seu trabalho, pois os demais professores não se interessavam pela educação dos alunos surdos, achando que isso era papel única e exclusivamente dos professores que atuavam na sala de recursos. Isso é demonstrado pela resposta da própria professora ao ser questionada acerca das dificuldades encontradas no trabalho com os alunos surdos:

O isolamento e a dificuldade de coordenar e conhecer o trabalho de outros (o individualismo). Queria estar mais próxima de profissionais com este trabalho. Envolver-se em grupo é muito o melhor para eles (alunos) e para gente (profissional). (Entrevista por questionário 20/12/2010)

Penso que a entrevista com todos os professores dos alunos pesquisados traria dados interessantes, porém, diante da impossibilidade de realizá-la, trabalharei com os dados trazidos pelas entrevistas dos pais dos alunos e da professora colaboradora.

Além das entrevistas, os documentos também são instrumentos de coleta de dado para essa pesquisa. Chama-se de documentos as atividades realizadas pelos alunos durante as observações. Essas atividades são: atividade diagnóstica, questionário de revisão do que foi apreendido e as produções textuais. Estes documentos foram produzidos pelos alunos no decorrer das observações, alguns no momento das observações e outros em casa.

Pelo histórico cultural que se tem acerca dos documentos, pode-se achar que os usados nessa pesquisa possuem papel central, porém eles não são mais ou menos importantes do que os demais instrumentos de coleta de dados que a compõem; eles juntamente com os outros a complementam. (FLICK, 2009).

Segundo Flick, duas condições devem ser levadas em consideração ao se escolher este instrumento de pesquisa. São elas:

ou podem-se usar documentos solicitados para a pesquisa (por exemplo, pedir às pessoas que escrevam diários durante os próximos 12 meses e então analisar e comparar esses documentos) ou podem-se utilizar documentos não solicitados. (FLICK, 2009, p. 231)

Os documentos produzidos pelos alunos, que servirão como instrumento de coleta de dados, foram, em sua totalidade, solicitados pela professora colaboradora. Porém, tais documentos foram formulados pela pesquisadora juntamente com a professora pesquisada objetivando, em primeiro momento, o aprendizado dos alunos e depois o uso na pesquisa. Contudo, a professora Serena também adotou o material como forma de avaliar os alunos durante o quarto bimestre.

As entrevistas e os documentos são instrumentos essenciais para este trabalho, todavia outros dois instrumentos de coleta de dados foram de suma importância: as fotografias e as gravações em vídeo. Para a coleta desses dois instrumentos, uma mesma máquina foi empregada, uma filmadora da marca Sony, modelo DCR-HC40 e cartão de memória Sony 8GB. Foram realizadas dez gravações, gerando um total de 11 horas e 55 minutos de gravação. Quanto às fotografias, totalizaram 55 imagens.

Faz-se imperioso ressaltar que as gravações em vídeos constituíram importante instrumento para a coleta de dados dessa pesquisa, visto que sem elas teria sido árduo o trabalho de compreender as cenas descritas em papel ou em áudio.

A descrição escrita não me ajudaria a recompor com riqueza de detalhes inúmeras cenas que serão de grande importância para a análise dos dados, pois a LIBRAS, língua utilizada por alguns dos colaboradores, é uma língua espaço-visual, o que impossibilita o pesquisador de escrever e de ver o que está se passando no ato de se comunicar. É bastante diferente de línguas orais-auditivas que permitem ao pesquisador ouvir e anotar ao mesmo tempo. E, o uso do áudio em observações de cenas em que figuram sujeitos surdos é desaconselhável devido também ao fato de a língua utilizada por estes sujeitos não ser uma língua oral. Dessa forma, as gravações em vídeo constituem papel central nessa pesquisa.

Mead (1963, apud. FLICK, 2009) afirma que o uso de câmeras na pesquisa social permite gravações detalhadas de fatos e proporciona uma apresentação mais abrangente de estilo e de condições de vida, da mesma forma que pode captar fatos e processos que sejam muito rápidos ou muito complexos ao olho humano.

Segundo Ibiapina (2008), as gravações em vídeo têm sido utilizadas como instrumento útil na pesquisa colaborativa. Inúmeras pesquisas mostram que esse recurso fornece imagens muito próximas do real, o que leva os professores a análises profundas das práticas docentes. Essas análises é um dos objetivos específicos desta pesquisa que com as gravações em vídeo intenciona-se alcançar.

Todos os instrumentos de coleta de dados utilizados nessa pesquisa serão de suma importância para a análise dos dados. A triangulação dos dados gerados pelos instrumentos reforçará as análises. Agrossino (2009, p. 71) afirma que “A boa etnografia é o resultado da triangulação – uso de múltiplas técnicas de coleta de dados para reforçar conclusões”.

Capítulo 3 – Orientação teórica da pesquisa

Introdução

Esse capítulo apresentará o referencial teórico que fundamentará a análise dos dados desta pesquisa. Dentre os muitos conceitos que versam acerca do tema serão aqui apresentados: a teoria sociocultural de Vygotsky (1997, 2007); conceitos de letramento apoiados em Soares (1998), Kleiman (1995) e Tfouni (2006); colocações de Botelho (2005), Karnopp (2010), Quadros (2007, 2006, 1997), Fleitas (2004), Ferreira-Brito, (1993) Salles et al (2007) e Grannier (2002, 2007) sobre a educação de surdos; contribuições de Krashen (1982, 1985) e Quadros (1997) quanto à aquisição de segunda língua e, para as questões acerca dos gêneros textuais, apoiou-se em Marchuschi (2008), Bakhtin (2010), Hasan (apud BONINI; MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005), Bazerman (apud, MOTTA-ROTH, HEBERLE, 2005) e Swales (1998, apud , BONINI; MOTTA-ROTH; HEBERLE; 2005).

A teoria histórico-cultural de Vygotsky, os fundamentos da defectologia e a educação de surdos

A teoria histórico-cultural de Vygotsky traz reflexões valiosas para este trabalho já que trata as interações sociais do homem como meio para seu aprendizado e evolução. Nessa perspectiva, Vygotsky postula que:

as funções psíquicas superiores (o pensamento por conceitos, a linguagem racional, a memória lógica, a atenção voluntária) se formaram durante o processo histórico de desenvolvimento da humanidade e devem sua origem, não na evolução biológica, mas sim no desenvolvimento histórico como ser social. **Somente no processo de vida social coletiva foram elaboradas e desenvolvidas todas as formas superiores de atividade intelectual próprias do homem** (VYGOTSKY, 1997, p. 213-214). (grifos meus)

Pode-se depreender desta afirmação que o homem depende das relações que estabelece com familiares, amigos, professores e com todos os que o cercam para desenvolver-se cognitivamente. As relações interpessoais são de grande importância para o crescimento intelectual do ser humano, seja ele portador de alguma necessidade especial ou não.

Dentro dessa perspectiva, faz-se necessário pensar no papel da língua dentro das relações interpessoais. É fácil perceber que sem uma língua em comum qualquer relação

interpessoal torna-se complicada e, para o surdo, ter uma língua em comum é ter a mesma língua que uma pequena parte da sociedade ouvinte, lembrando que é somente esta parcela da sociedade que poderá, quando lhe for conveniente, passar para o surdo o conhecimento cultural transmitido pela fala. A importância da fala para o desenvolvimento intelectual fica evidenciada nas palavras de Vygotsky:

o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem. (VYGOTSKY, 2007, p. 11)

Diante desse contexto, pode-se vislumbrar a importância do papel da escola inclusiva no desenvolvimento do aluno surdo. É nas relações que o sujeito surdo estabelece nessa escola, pressupondo um ambiente bilíngue, que reside uma das suas chances de evoluir intelectualmente já que em casa, na maioria das vezes⁷, essa relação fica comprometida por ele e seus familiares não compartilharem de uma mesma língua.

Segundo Vygotsky (2000, p. 260), a dificuldade de comunicação é o maior obstáculo para o desenvolvimento intelectual do sujeito surdo, tendo em vista que a língua de sinais permite a comunicação somente entre aqueles que a dominam: “O surdo conserva praticamente toda a percepção do mundo natural, mas exclui a possibilidade de comunicação social”. A comunicação social para o sujeito surdo fica realmente restrita, dependendo na maioria das vezes do que ele sabe ler e do pouco que as pessoas que o cercam sabem da língua de sinais.

As contribuições propostas pela teoria histórico-cultural de Vygotsky (2000) para a educação são enormes. Dentre estas uma se destaca: as implicações do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Com este conceito, que tem relação estreita com os processos de ensino-aprendizagem, o autor enfatiza questões relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento que para ele são processos interdependentes. Vygotsky define a ZDP como o espaço entre o que a criança pode aprender sozinha e o que ela pode aprender com o auxílio de alguém mais experiente, seja professor ou companheiros mais capazes.

⁷ Pesquisas mostram que cerca de 90% da população mundial de surdos são filhos de pais ouvintes, isto é, pais e filhos não partilham da mesma língua (BOTELLHO, 2005, p. 105)

O conceito de ZDP faz reverberar a importância das ações do outro no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Como dito anteriormente, a escola tem considerável importância no contexto da educação de surdos e os professores que trabalham com esses alunos precisam ter consciência da importância do seu papel de mediador e muitas vezes de precursor frente à família.

Diante da dicotomia entre o aprendizado pré-escolar e o escolar na educação de surdos, mais uma vez faz-se necessário evocar Vygotsky (2007). O autor também afirma que a aprendizagem da criança começa muito antes de ela ir para a escola, inicia-se com os acontecimentos familiares do dia a dia, sabendo que o aprendizado que ocorre na idade pré-escolar difere do aprendizado escolar, que está focado na apreensão do conhecimento científico. Contudo, não é em vão retomar a discussão porque, no caso da criança surda, o professor bilíngue pode ser o primeiro a realizar mediações qualitativamente significativas, e, nessa perspectiva, o trabalho do professor torna-se ainda mais especial.

Ao falar do trabalho com alunos portadores de necessidades especiais, é importante trazer as ideias de Vygotsky (1997) contidas em seus estudos acerca da Defectologia. O autor defende que as regras que regem o desenvolvimento humano são as mesmas tanto para pessoas com algum tipo de deficiência quanto para aqueles ditos “normais”. Somente precisa-se lembrar de que “a criança com desenvolvimento comprometido pela deficiência não é uma criança menos desenvolvida que seus companheiros normais, mas sim com o desenvolvimento de outro modo”. (VYGOTSKY, 1997, p. 12).

Nos estudos realizados nos anos de 1920, publicados pela primeira vez em 1997 e com ideias atemporais, Vygotsky já demonstra a importância da inclusão social, fazendo críticas à educação especial da época devido ao seu caráter proibitivo, que impedia que as crianças portadoras de necessidades especiais relacionassem-se com as demais. Esse impedimento é visto por Vygotsky (1997) como uma ignorância dos professores acerca das deficiências, pois os educadores da época não sabiam que

simultaneamente com a deficiência também estão dadas as tendências psicológicas de orientação opostas, estão dadas as possibilidades compensatórias para superar a deficiência e precisamente são essas que emergem em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas em seu processo educativo como força motriz. (VYGOTSKY, 1997, p. 47).

Dessa forma, Vygotsky propõe que a educação de crianças portadoras de deficiências não esteja centrada nos defeitos, mas nas possibilidades de desenvolvimento da criança,

emergindo aqui o papel do professor como um dos principais agentes no trabalho que objetiva minimizar ao máximo as diferenças.

Quanto à educação de surdos, há uma mudança das ideias do autor ao longo do tempo. Ele, no princípio, em seus escritos de 1925, defendia a oralização da criança surda e que esta deveria ocorrer o quanto antes, com o objetivo de que o surdo adentrasse o mundo ouvinte. Logo depois, em 1931, em seu texto “O coletivo como fator de desenvolvimento da criança anormal”, Vygotsky propõe a poliglossia, que é a utilização de múltiplos recursos, para que o surdo tenha acesso à linguagem. Dentre esses recursos apresenta a “mímica”, atualmente língua de sinais, e a linguagem escrita como importantes meios para a criança surda atingir os processos psicológicos superiores.

As mudanças nas ideias de Vygotsky, ao longo do tempo, evidenciam a problemática que ainda emerge na educação de surdos nos dias atuais: qual abordagem utilizar na educação de surdos? Atualmente, no Brasil, a educação bilíngue para surdos é a perspectiva que norteia a educação dessa parcela da comunidade, porém outras abordagens também podem ser vistas nas salas de aula de todo o país.

Abordagens utilizadas na educação de surdos

Até metade do século XVI, os surdos eram considerados incapazes de receber qualquer tipo de educação. Iniciou-se uma mudança nesse pensamento com as ideias do frei espanhol Pedro Ponce de Lion (1508 a 1584), que foi o primeiro professor de surdos do mundo, demonstrando a possibilidade de educá-los. Na segunda metade do século XVIII, surgem em todo o mundo diferentes instituições para pessoas surdas, com diferentes abordagens educacionais, dentre elas o oralismo se destacava. (FLEITAS, 2004).

No Brasil, atualmente ainda não se chegou a uma conclusão acerca do método ideal para a educação de surdos, porém as novas propostas de ensino fundamentam-se no bilinguismo. Dessa forma, cabe a toda a comunidade escolar, principalmente os que estão inseridos no contexto da surdez, pensar sobre qual abordagem pode melhor atender aos seus anseios.

Oralismo

Dentre as abordagens metodológicas voltadas para a educação de surdos, o oralismo é a mais antiga, a mais radical e também a mais polêmica dentre as que tratará esta pesquisa.

Segundo Fleitas (2004, p. 6), esta abordagem surge na Alemanha no final do século XVIII transformando-se em um método no século XIX com o objetivo de oralizar a criança surda, garantindo-lhe a fluidez da linguagem. A autora também afirma que a aprendizagem da língua oral é “um processo muito lento e difícil e, em muitos casos, não chega a ser funcional”.

Quadros (1997) afirma que a proposta oralista baseia-se na “recuperação” da pessoa surda, enfatizando a língua oral em termos terapêuticos, tratando o surdo como uma pessoa doente e não como alguém capaz de adquirir uma língua de maneira natural, como acontece com os ouvintes. A autora também afirma que a proposta oralista exclui o uso da língua de sinais em todo e qualquer ambiente.

Quadros (1997), assim como Fleitas (2004), apresenta o esforço dispensado ao aprendizado da língua oral por surdos nessa proposta como um problema:

Pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos (Duffy, 1987) constataram que, apesar do investimento de anos da vida de uma criança surda na sua oralização, ela somente é capaz de captar, através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem e, além disso, sua produção oral, normalmente, não é compreendida por pessoas que não convivem com ela (pessoas que não estão habituadas a escutar a pessoa surda). (QUADROS, 1997, p. 23)

O oralismo é uma proposta de educação de surdos que, mesmo sendo antiga e controversa, apresenta ainda resquícios de suas ideias nas instituições educacionais nos dias atuais. Esta abordagem baseia-se na atividade de fazer o surdo falar a língua oral, suprimindo-lhe o direito de utilizar sua língua natural, que, no caso dos surdos brasileiros, é a LIBRAS. Sendo assim, a proposta oralista não leva em conta que a primeira língua do surdo é a língua de sinais e impõe-lhe o aprendizado oral da língua da maioria.

Atualmente já é de conhecimento das pessoas envolvidas com a educação de surdos que a oralização pode ser algo positivo na vida dos surdos, desde que seja uma forma complementar e não imposta como a única forma deles se comunicarem, apesar de alguns surdos adultos serem contra esse método por questões sérias, mas que não interessam nesse momento.

Trazer esses argumentos sobre a oralização é importante para esta pesquisa porque eles elucidam algumas questões que aparecem na análise dos dados.

Comunicação total ou bimodalismo

Com os insucessos da abordagem oralista, surge no início da década de 1970 nos Estados Unidos a filosofia da comunicação total, que se expandiu para outros países. Seu principal representante foi Schindler (1988, apud FLEITAS, PEREZ, 2003), que a define não como metodologia de ensino e sim como “uma filosofia que incorpora as formas de comunicação auditivas, manuais, e orais apropriadas para assegurar a comunicação com as pessoas surdas”. Porém, esta filosofia não apresenta os procedimentos para chegar aos objetivos a que se propõe (FLEITAS & PEREZ, 2003, p. 75).

Fleitas (2004) afirma que esta filosofia não explica seus procedimentos, mas expõe uma visão geral de como deve acontecer a comunicação com as pessoas surdas, cumprindo diferentes princípios de partida. São eles:

- Princípio do respeito às diferenças – pensando na necessidade comunicativa do surdo, é necessário que se utilize a língua de sinais e que a educação destas pessoas parta de suas condições básicas dos e do respeito suas diferenças em relação aos ouvintes.
- Princípio da eliminação do bloqueio comunicativo – tem como objetivo principal que a mensagem chegue, não importando como. É necessário que se compreenda o que quer transmitir e para isso pode-se fazer o uso de: mímica, língua de sinais, dramatização, datilologia (uso do alfabeto manual), leitura facial e etc.
- Princípio da integração social – a essência deste princípio é o conhecimento e a compreensão de mundo. Se a criança desconhece o desenvolvimento do mundo ouvinte, é impossível que ela o adentre. Tem ênfase no acesso à cultura.

A partir dessas colocações, é possível perceber a generalização de todas as formas e princípios que a comunicação total sugere acerca da educação de surdos, objetivando principalmente a comunicação entre surdos e ouvintes, independente dos meios utilizados para esses fim.

Ciccione et al (1990, p. 8) afirma que a comunicação total “é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar

ideias, sentimentos e informações, desde sua mais tenra idade”. O que parece interessante nesta proposta é a sua preocupação com o desenvolvimento intelectual, cultural, emocional e social da criança surda. Contudo, existem autores que criticam essa filosofia educacional, entre eles destaca-se Ronice M. de Quadros, que denomina essa filosofia como bimodalismo e não comunicação total.

Segundo Quadros (1997), esta proposta permite o uso da língua de sinais afirmando ter como objetivo o desenvolvimento da linguagem na criança surda, porém a língua de sinais é usada como pretexto para o ensino da língua oral. A autora afirma que os sinais são utilizados pelas pessoas que trabalham com surdos dentro da estrutura da língua portuguesa, originando o *português sinalizado*. Dentro dessa visão o bimodalismo passa a ser pensado como a melhor abordagem educacional para surdos, pensamento refutado pela autora.

De acordo com Quadros (1997), o bimodalismo é uma abordagem inadequada para a educação de surdos, pois desconsidera a riqueza estrutural da língua de sinais e acaba por desestruturar também o português. Mesmo esta abordagem tendo o ensino da língua portuguesa como objetivo principal, a autora afirma que o bimodalismo

vem demonstrando não ser eficiente para o ensino da língua portuguesa, pois, tem-se verificado que as crianças surdas continuam com defasagem tanto na leitura e escrita, como no conhecimento dos conteúdos escolares. Uma medida paliativa usada pelas escolas especiais é a permanência de dois anos numa série. Segundo essas instituições, tal mecanismo tem como justificativa as limitações do próprio surdo em ter acesso às informações. (QUADROS, 1997, p. 26).

Essa abordagem educacional está presente nas discussões realizadas durante a análise de dados, sobretudo no que diz respeito ao *português sinalizado*, que aparece com frequência nos protocolos etnográficos.

Após falar da perspectiva oralista e da filosofia da comunicação total ou bimodalismo, faz necessário dizer que alguns autores como Skliar (1999, 2004), Ferreira-Brito (1993), Fleitas (2004), Quadros (1997) são críticos contumazes de ambas as abordagens, tendo o bilinguismo como proposta mais adequada para a educação de surdos.

Bilinguismo

O bilinguismo é uma abordagem que vem ganhando força nos meios educacionais nas últimas décadas, principalmente no âmbito nacional. No Brasil é vista como uma abordagem recente, defendida por linguistas voltados para o estudo da Língua de Sinais.

Quadros (1997) relata que o bilinguismo é uma proposta adotada por instituições educacionais que visam à acessibilidade das crianças surdas a duas línguas no ambiente escolar. A autora relata que estudos têm mostrado esta abordagem como a mais adequada para a educação de surdos, pois tem em vista a língua de sinais como a língua natural desses alunos.

Skliar (1999, 2004) afirma que esta nova proposta na educação do surdo é uma possibilidade de resgate de cultura, que vai além dos aspectos metodológicos, exigindo de seus adeptos uma postura ideológica de aniquilamento de práticas que colocam o surdo em condições de inferioridade.

De acordo com Ferreira-Brito (1993), no bilinguismo a língua de sinais é considerada uma importante via para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas de conhecimento, propiciando não apenas a sua comunicação, como também a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social.

Segundo Fleitas (2004), ao manter a língua de sinais como primeira língua, o bilinguismo beneficia cognitivamente a criança surda, uma vez que o nível de aprendizado da segunda língua que a criança pode alcançar está intrinsecamente ligado ao seu desempenho na primeira língua. Com essa colocação, a autora demonstra a importância do aprendizado em língua natural, que no caso da criança surda somente pode ser a língua de sinais, para o aprendizado da segunda língua.

Pode-se ver que os autores que defendem o bilinguismo falam em uníssono quanto à importância da manutenção da língua de sinais dentro do ambiente escolar, considerando que a língua é um dos elementos principais no desenvolvimento da criança como ser social e que é por intermédio dela que se transmitem os modelos de vida e de cultura de uma sociedade, assim como seus padrões éticos e cognitivos.

Quadros (1997) afirma que ao se propor um ensino bilíngue, a escola deve estar ciente da realidade psicossocial, cultural e linguística que envolve essa proposta, preparando-se para apresentar coerência diante do aluno surdo e de sua família. A escola como um todo, professores, administradores e funcionários, deve assumir a postura de que a língua de sinais é a língua adequada à criança surda por permitir-lhe um desenvolvimento da linguagem semelhante ao da criança ouvinte. Os profissionais da educação, ao assumir essa postura,

precisam passá-la aos pais, mostrando que a criança surda é capaz e que eles não se encontram em uma condição desoladora, mas diante de uma forma diferente de se comunicar que envolve uma língua espaço-visual.

A partir desta postura assumida pela escola, outra problemática apresenta-se: o ensino de língua portuguesa. Dentro da proposta bilíngue, esse ensino baseia-se em técnicas do ensino de segunda língua que partem das habilidades interativas e cognitivas anteriormente adquiridas pelas crianças surdas diante das suas experiências naturais com a LIBRAS.

Contudo, uma importante questão aparece ao se falar que o ensino de língua portuguesa partirá das experiências já adquiridas com a língua de sinais: como ensinar uma segunda língua às crianças surdas filhas de pais ouvintes que pouco ou nunca tiveram contato com a língua de sinais?

Quadros (1997) cita que existem duas formas básicas de bilinguismo: a primeira envolve o ensino da segunda língua quase que concomitante à aquisição da primeira, e a segunda forma define-se pelo ensino da segunda língua somente após a aquisição da primeira. Porém, a segunda forma propõe duas alternativas: 1) o ensino da língua oral-auditiva é realizado somente por intermédio da escrita e da leitura ou 2) no ensino da segunda língua, além do ensino da escrita e da leitura, tem-se a oralização.

Diante desse quadro, faz-se necessário que a comunidade escolar, envolvida com a educação de crianças surdas, descubra que a forma de bilinguismo melhor atende os estudantes pertencentes a essa comunidade. O presente trabalho dirigiu seu olhar para uma escola que afirma trabalhar o bilinguismo com o ensino do português como segunda língua e diz acreditar que a LIBRAS é a primeira língua desses alunos. Esse ponto será considerado e discutido na seção de análise dos dados e nas considerações finais.

Após escolher a abordagem bilíngue, a escola precisa dispor em seu quadro de trabalho de professores e pessoas esclarecidas quanto às questões que permeiam a educação de surdos, principalmente professores dispostos a trabalhar tais questões. Davies (1994, apud QUADROS, 1997) relata que uma escola bilíngue precisa de educadores que tenham três características básicas:

- a) o professor deve ter habilidade para levar cada criança a identificar-se com um adulto bilíngue;

- b) o professor deve conhecer profundamente as duas línguas, ou seja, deve conhecer aspectos das línguas requeridos para o ensino da escrita, além de ter bom desempenho comunicativo;
- c) o professor deve respeitar as duas línguas – isso não significa tolerar a existência de uma ou outra – reconhecendo o estatuto linguístico comum a elas e atentando às diferentes funções que cada uma representa para a criança. (QUADROS, 1997, p. 33)

Frente ao quadro teórico apresentado em relação à abordagem bilíngue na educação de surdos, faz-se necessário pensar que são inúmeras as atribuições de uma escola bilíngue, que deve realizar muitas reflexões acerca do seu fazer pedagógico antes, durante e depois da escolha por esta metodologia de ensino.

Como mencionado anteriormente, esta abordagem educacional atualmente tem lugar de destaque nos meios educacionais, porém também tem gerado algumas críticas por alguns estudiosos que acreditam que a proposta bilíngue existe somente no papel e que na realidade o que tem acontecido dentro das escolas é o bimodalismo com roupagem de bilinguismo, o que para eles justificaria o desempenho insatisfatório dos alunos surdos na escrita e na leitura da língua oral. Botelho (2005), estudiosa brasileira, e Fleitas (2004), estudiosa cubana, compartilham dessa ideia:

No presente momento, a utilização da prática bimodal na educação de surdos constitui, no meu modo de ver, um dos principais problemas, especialmente vem sendo tratada como sinônimo de bilinguismo, ou oferecida como parte de proposta que se dizem bilíngues. (BOTELHO, 2005, p. 119)

Estes são problemas frequentes nas escolas para surdos da América Latina, onde a escolha do bilinguismo parece ser, na realidade, somente a inclusão metodológica das línguas de sinais. (FLEITAS, 2004, p. 17)

Criticar o uso equivocado das formas de aplicabilidade da proposta bilíngue é bastante comum entre os estudiosos da educação de surdos. Contudo, todos eles atestam a importância da leitura e da escrita da língua oral, e é desse ensino que trata o item seguinte deste trabalho.

O ensino de português para surdos

Antes de dissertar acerca do ensino de língua portuguesa para surdos, deve-se lembrar que esta pesquisa dirige seu olhar para este ensino dentro da perspectiva bilíngue e, sendo assim, adota a língua de sinais, neste caso a LIBRAS, como língua materna (doravante LM) do aluno surdo e a língua portuguesa (doravante LP) como segunda língua (doravante L2). Dessa forma, partirá do princípio de que o aluno surdo adquirirá uma L2, fazendo-se

necessário discorrer primeiramente acerca dos processos de aquisição de L2 para melhor entender como se realiza o trabalho pedagógico com LP para surdos.

Aquisição de segunda língua

As abordagens gerativista e interacionista são duas, dentre outras, que tratam de questões ligadas à aquisição de segunda língua. Estas abordagens não são antagônicas, pelo contrário, são complementares, sendo por muitas vezes usadas conjuntamente por grandes autores que tratam do tema, dentre eles pode-se destacar Krashen (1982, 1985). Contudo, este trabalho, deter-se-á na abordagem interacionista, mesmo que algumas vezes sejam trazidas contribuições de outras abordagens.

Quadros (1997) reflete acerca do processo de aquisição de L2, trazendo contribuições de inúmeras abordagens – cognitivista, gerativista, interacionista- objetivando discutir sobre os processos de ensino-aprendizagem de segunda língua para surdos.

No contexto de aquisição de L2, é possível dizer que as questões internas – capacidade para a linguagem, sequência natural, período sensível – sejam inerentes a todos, sejam ouvintes ou surdos, pois a aquisição de qualquer língua, seja LM ou L2, exige processos internos inerentes aos seres humanos. Partindo da análise particular da aquisição de uma língua oral-auditiva, na sua forma escrita como L2, pelas pessoas surdas, supõe-se que esse processo seja também regido por princípios universais que já estão prontos nessas pessoas. Contudo, no que se refere às questões externas – ambiente, interação (pistas oferecidas pelos professores para que o aluno adquira uma língua, a forma como o aluno expressa sua L2, a intervenção do professor após a produção do aluno), idade, interesse/motivação, prática social, estratégias de aprendizagem, estilo de aprendizagem, fatores afetivos – necessárias para a conclusão do processo, independem do surdo. Essas questões dependem totalmente do processo de ensino-aprendizagem, extrapolando assim as análises puramente linguísticas (QUADROS, 1997).

O presente trabalho detém-se nas questões externas de aquisição de L2 por serem elas que interessam para esta investigação, pois o letramento de surdos em língua portuguesa como forma de inserção destes alunos na sociedade letrada que os cerca é o norteador desta pesquisa.

Quadros (1997) reflete sobre algumas das questões externas e o ensino de LP para surdos:

Quanto ao ambiente de ensino, a autora relata que é possível dizer que, no que se refere ao ambiente de LP como L2 para surdo, não se caracteriza como ambiente natural. Em uma sala de aula de ouvintes, a língua é falada e a condição física do surdo não lhe permite o contato com essa língua de forma natural, portanto não há imersão, o que descaracteriza o ambiente apropriado para a aquisição de L2. Mesmo pensando a aula de LP para surdos como um ambiente em que somente estudam pessoas com perdas auditivas, estas perdas podem ser tão variadas a ponto de levar o professor a usar a forma oral do português juntamente com a língua de sinais, não proporcionando uma imersão de qualidade.

Quanto ao tipo de interação, para oferecer motivação e entrada de informações qualitativamente eficazes é necessário que o professor aborde temas em línguas de sinais para ser compreensível. Contudo, é verificada uma baixa fluência em LIBRAS dos professores, assim como o uso constante do “português sinalizado”, que consiste na prática de utilizar as duas línguas concomitantemente, o que é corrente na prática pedagógica da professora colaboradora como está evidente na análise de dados. Para Ferreira-Brito (1993, p.36), “não há isomorfismo de categorias linguísticas, isto é, cada sinal não corresponde exatamente a um signo verbal ou escrito”.

Também é necessário lembrar que o surdo usa prioritariamente a sua visão, sendo assim, ampliar o tempo das atividades é de extrema necessidade. Ainda a respeito da interação, é fundamental o incentivo às produções escritas, pois é nesse processo que o professor poderá fazer interferências necessárias no processo de aquisição de L2.

No que se refere à idade (maturacional), deve-se ter uma atenção especial para a escolha de temas e textos de acordo com cada estudante, pois a escolha errada pode implicar a desmotivação, fato que também pode acontecer com os alunos ouvintes.

Quanto aos estilos e às estratégias de aprendizagem, a proposição de Quadros (1997) é a de que se faça um levantamento das tendências e das preferências dos alunos.

Pensando a respeito do aspecto cultural, a autora afirma que o professor de L2 deve ter o maior grau de interação possível com seus alunos, servindo de exemplo de usuário da língua e da cultura que representa, sendo competente em ambas as línguas, pois somente assim será capaz de construir uma ponte entre a língua de sinais e a língua oral-auditiva.

Como em qualquer processo de ensino-aprendizagem, ao lidar com crianças e adolescentes deve-se ficar atento aos fatores afetivos, por estarem em fase de formação de sua

autoestima. Entretanto, em uma criança surda, essa atenção deve ser redobrada, haja vista que ela pode estar sofrendo toda a pressão social em decorrência da surdez.

No que se refere às questões afetivas, é necessário trazer as contribuições de Krashen (1982, 1985), um dos mais importantes autores contemporâneos que fala acerca do ensino de segunda língua.

Segundo Krashen (1982), a *hipótese do filtro afetivo* postulada por Dulay e Burt (1977) está relacionada com o papel que fatores como motivação, ansiedade e autoconfiança, desempenham no processo de aquisição de uma língua. Esta hipótese defende que baixos níveis de resistência afetiva contribuem de forma satisfatória para o processo de aprendizagem do aluno. A resistência ao contato afetivo e a ansiedade gerada por este contato transformam-se em obstáculos para a aprendizagem do aluno. A *hipótese do filtro afetivo* relaciona-se à importância dos fatores afetivos e sua influência nos processos de aquisição de segunda língua.

Krashen (1982) afirma que pesquisas na última década confirmam que um grande número de variáveis está relacionado ao sucesso ou fracasso na aquisição de segunda língua. A maioria dessas variáveis é colocada dentro de uma das seguintes categorias:

Motivação: a alta motivação propicia um desempenho melhor na aquisição de segunda língua.

Autoconfiança: uma boa autoimagem e a autoconfiança fazem com o que o indivíduo tenda a ser bem-sucedido na aquisição de segunda língua.

Ansiedade: a baixa ansiedade é fator importante na aquisição de segunda língua, tanto em nível individual como em nível de grupo.

A hipótese se baseia na observação de que indivíduos com atitudes positivas em relação ao aprendizado da L2 aprenderão com maior facilidade, pois tendem a buscar mais pistas e, por apresentarem um filtro afetivo mais fraco ou baixo, as pistas recebidas penetrarão naquela parte do cérebro que é responsável pela aquisição da linguagem. Esses fatores afetivos, embora importantes, são externos ao dispositivo de aquisição, por impedirem ou facilitarem o recebimento de motivação. A *hipótese do filtro afetivo* explica porque, apesar da exposição a uma grande quantidade de informações e pistas, pode-se não atingir antes o nível de aprendizado desejado.

Trazendo as reflexões obtidas por intermédio da *hipótese do filtro afetivo* para os processos que ocorrem em sala de aula, pode-se dizer que a situação ideal para o ensino é aquela que:

- mais encoraja uma diminuição das barreiras psicológicas, tais como a ansiedade, a inibição ou falta de confiança;
- melhor motiva o maior número de alunos;
- desenvolve a autoconfiança e atitudes receptivas à aprendizagem, favorecendo assim uma busca e recepção maior de motivações.

Consequentemente, o melhor professor de língua é aquele que pode fornecer *input*⁸ adequado, tornando-o o mais compreensível possível, em condições de mais baixa necessidade. (KRASHEN, 1982).

Acerca da hipótese do filtro afetivo, do *input* e do papel do professor, Freitas relata que

O professor possuidor de uma linguagem afetiva é aquele que fornece ao aluno *input* e ajuda, faz o conteúdo compreensível e gera uma situação de baixa ansiedade para o mesmo. Certamente, muitos professores têm adotado essa conduta de modo bastante intuitivo para realizar suas tarefas em sala de aula. (FREITAS 1996, p. 129)

As questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de segunda língua, aqui apresentadas, são importantes para o que se pretende analisar neste trabalho quanto ao ensino de LP como L2 para alunos surdos. A professora colaboradora acredita estar trabalhando nessa perspectiva de LP como L2. Durante as observações foi possível perceber as variáveis da *hipótese do filtro afetivo*, quais sejam: *motivação, autoconfiança e ansiedade* (Krashen, 1982) presentes nas interações professor-aluno na turma pesquisada. A seguir, serão feitas reflexões sobre o ensino de LP para surdos.

Práticas escolares de leitura e escrita em LP para surdos

Observar como as práticas escolares de leitura e escrita destinadas aos alunos surdos, isto é, o ensino de LP como L2, vem acontecendo em uma escola pública do DF é um dos objetivos dessa pesquisa. Para tanto, serão trazidas as contribuições de Karnopp (2010) e

⁸*Input*: termo emprestado à linguagem da Informática e adotado no âmbito da aquisição de línguas para designar o conjunto de enunciados de uma língua que o aprendiz ouve e/ou lê. V. Krashen (1981: 100).

Botelho (2005) no que estes autores observaram nas práticas de leitura e escrita em algumas escolas do país e as contribuições de Grannier (2002, 2007) e Salles *et al* (2007) de como deveria ser realizado o ensino de LP para surdos.

Karnopp (2010) relata que uma pesquisa desenvolvida no Rio Grande do Sul demonstrou como as atividades que envolvem leitura, análise e produção de textos em LP mostraram-se ser uma difícil tarefa em todos os aspectos da vida do surdo, sejam eles pessoais, profissionais ou educacionais. Sobre as questões de leitura, Karnopp (2010, p. 66) afirma que “um grupo composto por oito surdos, que declaram estar lendo, na Universidade, os primeiros livros de suas vidas, intitulados “A revolução dos bichos”, de George Orwell, e “O voo da gaivota” de Emmanuelle Laborit”. Com a fala destes alunos, a autora demonstra que a estratégia de leitura na escola é a da “evitação”, partindo do pressuposto de que as atividades de leitura e escrita em LP são complexas para o surdo e que somente devem ser realizadas em momento posterior ao da etapa escolar.

Segundo Karnopp (2010, p. 67), ao serem questionados sobre as suas reações diante da primeira leitura, os alunos surdos responderam que estavam empolgados com o desafio e que, diferentemente do que era proposto na escola onde toda leitura era seguida por uma busca incansável de significados no dicionário, as discussões em LIBRAS com os demais surdos ajudava na compreensão do texto. A autora relata que a maioria dos alunos surdos afirmou gostar de ler e que apontaram como benefícios da leitura: adquirir inteligência, trazer cultura, trazer interesse, ajudar na escrita, e um dos alunos responde: “nos torna cultos, melhora o conhecimento no mundo”.

Estas colocações levam a refletir sobre o papel do professor e sobre como os professores de LP podem, ao simplificar ou suprimir a leitura, estar subestimando a capacidade e a habilidade do aluno surdo e, mais preocupante, não possibilitando a ele uma motivação qualitativamente significativa para aprender a LP e conseqüentemente tornar-se cidadão participante em sua comunidade.

Quanto à escrita, Karnopp (2010) relata que ao questionar se os alunos surdos gostavam de escrever, a maioria respondeu que sim. Os alunos também afirmaram usar a escrita para realizar atividades profissionais e escolares, assim como para usar a internet. E todas as respostas mostravam grande preocupação com o leitor e com a compreensão do que foi escrito. Mais uma vez, estas respostas levam a refletir sobre a necessidade de os

professores proporcionarem aos alunos a possibilidade de fazer suas produções escritas e, principalmente, de realizarem interferências para que entendam se sua escrita foi bem realizada.

Os alunos entrevistados por Karnopp (2010) relataram as boas experiências vividas no ambiente escolar e também as experiências que pouco contribuíram para o aprendizado de LP. Dentre as experiências positivas relatadas por eles, Karnopp destaca

- Ler bastantes livros, aprender bastante gramática, fazer resumo;
- Fazer bastante redação, verbo do passado, presente futuro. Olhar o filme após traduzir o texto o que olhou o filme;
- 2º grau muito boa, já aprende português porque tive professor que sabia LIBRAS, minha vida muito boa;
- Boa escola, cresce só surdo, aula de português. Bom professora usado língua de sinais, pouco fraco português;
- É bom de entender e ler as palavras e precisa de boa ideia;
- Tentar ler livro e entender melhor;
- Para mim boa, principalmente o livro que é ótimo. (KARNOPP, 2010, p. 72)

Dentre as que pouco contribuíram para o aprendizado, Karnopp destaca

- As palavras desconhecidas;
- Sempre a mesma coisa os exercícios de gramática;
- No 1º grau não sabia português, muito difícil porque o professor não sabia LIBRAS e minha vida experiências ruins e muito sofridas;
- Escrever a redação (...) em papel;
- Lembro pouco, precisa força o português;
- Palavras que eu não conheço;
- Livro de atividades está estranho, não é o melhor;
- Acho ruim o caderno de português, porque alguns tem interesse, alguns não. (KARNOPP, 2010, p. 72)

Todas as colocações feitas por Karnopp (2010) a partir dos relatos de alunos surdos adultos acerca de suas práticas escolares de leitura e escrita podem ser uma forma de o professor atentar-se para o seu fazer pedagógico dentro de sala de aula de LP como L2 para surdos, dando assim “voz” a esses alunos.

Como Karnopp (2010), Botelho (2005) reflete sobre as práticas de leitura e escrita na educação de surdos tomando como ponto de análise as colocações de alunos surdos de diferentes faixas etárias. A autora afirma que as práticas escolares nas escolas regulares são qualitativamente e quantitativamente superiores em relação ao que acontece nas escolas especiais para surdos.

Segundo Botelho (2005), a diferença das ofertas pedagógicas é a responsável pela permanência do surdo na escola e também pelo letramento desses alunos. Declara ainda que os surdos que não estão imersos em tais práticas pouco usam a leitura e a escrita socialmente. Com esta afirmação pode-se notar a importância destas práticas para o desenvolvimento cognitivo desses alunos e conseqüentemente para sua participação nos acontecimentos de sua comunidade. Para tanto, Botelho afirma que

Muitos surdos desenvolvem práticas de leitura e de escrita, e seus resultados constituem indicativos de letramento escolar, com maiores competências para ler e escrever, em diferentes graus, permitindo-lhes usar socialmente a leitura e a escrita e servir-se delas para finalidades individuais e sociais. (BOTELHO, 2005, p. 66)

Botelho (2005) afirma que, segundo o relato de alguns alunos surdos, a possível ausência de uma língua em comum é um fato que dificulta o trabalho com a leitura e a escrita tanto em escolas especiais como em escolas regulares. Porém, alguns surdos disseram que as escolas regulares, diferentemente das escolas especiais, incentivam bastante a leitura e a compreensão do que é lido, utilizando várias técnicas, como recontos, produção e revisão textual, trabalhos de pesquisa, oferta de textos de várias tipologias, apresentações em sala de aula, dentre outros.

Botelho (2005) chama atenção para o fato de que as escolas regulares oferecem condições maiores e melhores no que se refere ao trabalho com a leitura e a escrita, porém estas condições não eliminam as dificuldades e os impedimentos de os surdos nelas inseridos tornarem-se letrados. A autora afirma que este fato é decorrente da falta de habilidade em LIBRAS dos professores.

As reflexões de Botelho (2005) e Karnopp (2010), trazidas para este trabalho, mostram como vêm acontecendo as práticas de leitura e escrita realizadas com alunos surdos nos últimos anos em algumas partes do Brasil. Salles et al (2007) e Grannier (2002, 2005) trazem contribuições acerca de como estas práticas podem ser realizadas a fim de que os alunos surdos atinjam níveis desejáveis de letramento em língua portuguesa.

Salles et al (2007, p.18) chamam atenção para a importância dos *inputs* fornecidos para o bom resultado do trabalho de produção escrita com alunos surdos: “no caso do surdo, especialmente, o sucesso de uma produção escrita depende sobremaneira dos *inputs* a que se está exposto”. O professor deve inserir de forma incansável o aluno na situação em que se

enquadra a atividade proposta, ensejando a produção de textos a partir de inúmeras informações e, assim, obter bons resultados.

Quanto à leitura, Salles et al (2007) dizem que a aquisição da escrita é uma tarefa imprescindível ao ato de ler e que, para o surdo, esta atividade ocorre, na maioria das vezes, na forma silenciosa, sendo assim os recursos gráficos e visuais um instrumento auxiliar de excelência. A autora também afirma que a leitura deve ser uma das principais preocupações no ensino de LP como L2 para surdos, já que constitui uma etapa fundamental para a aprendizagem da escrita.

Salles et al (2007, p. 21) sugerem procedimentos para o trabalho de leitura com alunos surdos. A autora ressalta que “ao conduzir o aprendiz à língua dos ouvintes, deve-se situá-lo dentro do contexto valendo-se de sua língua materna”. Salles et al (2007) postulam procedimentos que são imprescindíveis para que o professor conduza seus alunos a cumprir etapas que envolvem aspectos macro e microestruturais.

Quadro 4 – Procedimentos para a leitura

<i>Aspectos macroestruturais</i>	<i>Aspectos microestruturais</i>
<ul style="list-style-type: none"> — analisar e compreender todas as pistas que acompanhem o texto escrito: figuras, desenhos, pinturas, enfim, todas as ilustrações; — identificar, sempre que possível, nome do autor, lugares, referências temporais e espaciais internas ao texto; — situar o texto, sempre que possível, temporal e espacialmente; — observar, relacionando com o texto, título e subtítulo; — explorar exhaustivamente a capa de um livro, inclusive as personagens, antes mesmo da leitura; — elaborar, sempre que possível, uma sinopse antes da leitura do texto; — reconhecer elementos paratextuais importantes, tais como: parágrafos, negritos, sublinhados, travessões, legendas, maiúsculas minúsculas, bem como outros que concorram para o entendimento do que está sendo lido; — estabelecer correlações com outras leituras, outros conhecimentos que venham auxiliar na 	<ul style="list-style-type: none"> — reconhecer e sublinhar palavras-chave; — tentar entender, se for o caso, cada parte do texto, correlacionando-as entre si: expressões, frases, períodos, parágrafos, versos, estrofes; — identificar e sublinhar ou marcar na margem fragmentos significativos; — relacionar, quando possível, esses fragmentos a outros; — observar a importância do uso do dicionário; — decidir se deve consultar o dicionário imediatamente ou tentar entender o significado de certas palavras e expressões observando o contexto, estabelecendo relações com outras palavras, expressões ou construções maiores; — substituir itens lexicais complexos por outros familiares; — observar a lógica das relações lexicais, morfológicas e sintáticas; — detectar erros no processo de decodificação e interpretação; recuperar a idéia geral de forma

compreensão; — construir paráfrases em LIBRAS ou em português (caso já tenha um certo domínio); — identificar o gênero textual; — observar a importância sociocultural e discursiva, portanto pragmática, do gênero textual; — identificar a tipologia textual; — ativar e utilizar conhecimentos prévios; tomar notas de acordo com os objetivos.	resumida.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Fonte: SALLES et al, 2007 p. 22

Os procedimentos sugeridos pela autora são de grande valia como norteadores para o trabalho de leitura que é realizado nas salas especiais de LP como L2 para alunos surdos. A autora, ao falar da importância da LIBRAS como a língua mediadora desse processo, retoma a ideia de Botelho (2005) que diz que sem o compartilhamento da língua de sinais entre professores e alunos as práticas escolares de leitura e escrita ficam bastante prejudicadas.

No que se refere à produção escrita, Salles et al (2007, p. 25) afirmam que, ao entender o texto como prática social, devem-se considerar suas condições de produção e, sendo assim, condições como o momento histórico, o ambiente sócio-cultural e os interlocutores devem ser relevantes. A autora diz que “dessa forma, questões como: *por que este texto foi produzido? Para que ele serve? Para quem ele é dirigido? Enfim, qual a sua importância social?*, são relevantes e professor e aluno não podem perdê-las de vista.”

A partir dessas colocações, vê-se que Salles et al (2007) pensa o texto como prática social, o que é imprescindível para o que se propõe nesta pesquisa, pois o trabalho com LP para surdos é visto aqui como uma forma eficaz de inserção social desses alunos.

Salles et al (2007) dizem que, para se construir um texto, vários sistemas do conhecimento são ativados. Para isso o ser humano vale-se de estratégias de natureza cognitiva, textual e sociointeracionais. Este trabalho deter-se-á nas estratégias sociointeracionistas, que para as autoras

são aquelas voltadas para as atitudes dos interlocutores no momento da interação verbal, e por isso, encontram-se envolvidas nos atos de fala, como é o caso das estratégias de preservação da auto-imagem, de polidez, de negociação, de esclarecimentos, de mal-entendidos etc. (SALLES et al, 2007, p. 26).

Dentre as estratégias sociointeracionais, podem-se destacar as pistas de contextualização devido ao seu caráter de construção do saber do aluno por intermédio de

intervenções do professor. O conceito de pista de contextualização foi postulado por John Gumperz (2003, apud BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010). São todos os sinais, sejam eles verbais ou não, que o mediador ou o par mais experiente fornece para o leitor a fim de que este construa sua base contextual para a interpretação e, assim, afete positivamente a sua forma de compreensão.

Faz-se necessário ressaltar que essas estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo acontecem na língua de sinais e que, ao transpor o conhecimento ativado ou adquirido neste processo para a linguagem escrita, o aluno surdo faz uso de uma outra língua, que é a LP a qual é a sua L2. Esta transposição de uma língua para outra pode gerar alguns obstáculos para a eficácia da sua produção escrita.

A fim de verificar como a produção escrita em LP dos alunos surdos vem acontecendo, também será necessário tratar, mesmo que brevemente, das estratégias textuais. Salles et al (2007) afirmam que estas estratégias são pistas que se referem à organização dos diferentes elementos que concorrem para a estrutura material do texto. Estas pistas são: organização da informação (distribuição das estruturas na superfície do texto), formulação (refere-se ao objetivo do texto esclarecer, exemplificar, convencer), referenciação (a relação entre um elemento e outro no texto, é a cadeia coesiva) balanceamento entre explícito e implícito (diz respeito ao que está claro e o que está subentendido no texto). (SALLES et al, 2007).

Os critérios de textualidade (coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade), postulados por Beaugrande/Dressler (1981, apud MARCUSCHI, 2008) também são elencados por Salles (2007) como importantes para a produção escrita. Contudo, Salles et al (2007) resumem a qualidade textual a partir dos critérios de coerência e coesão.

Assim como Salles et al (2007), Grannier (2002) apresenta contribuições valiosas para o ensino de LP para surdos. Dentre estas contribuições, pode-se destacar o fato de a autora defender que a prioridade máxima para uma criança surda é adquirir a língua de sinais para poder ter acesso a um sistema linguístico pleno. E de posse dessa língua de sinais, a criança surda, para ampliar o seu poder de comunicação, bem como para ocupar o seu lugar de direito na sociedade, precisa adquirir também a língua dominante em seu país, neste caso o

português. A autora cunhou o termo “português-por-escrito” e o utiliza no lugar de LP para surdos.

Grannier (2005, p. 4) também afirma que, para ter acesso à LP, a criança surda precisa ter conhecimento do sistema adotado para sua representação visual, o que é proporcionado pela alfabetização. Sendo assim, a autora postula que “São, portanto, três os desafios linguísticos que se colocam para a CS⁹: (1) a aquisição de LIBRAS, (2) a alfabetização e (3) a aquisição do português.”

As escolas de ensino fundamental bilíngues do DF partem do princípio de que os alunos surdos nas séries/anos finais desta etapa já adquiriram a LIBRAS, já são alfabetizados e estão em processo de aquisição de LP. Contudo, estas são questões que devem ser analisadas cuidadosamente devido ao caráter especial que a educação de surdos pressupõe. Como afirma Botelho (2005), é bastante fácil encontrar alunos surdos na 8ª série/ 9º ano com nível de letramento em LP compatível ao dos alunos ouvintes de 2ª série/ 3º ano, fato que demonstra que os educandos surdos podem não ter sido nem mesmo alfabetizados. Sabe-se que não se devem fazer comparações entre a educação de surdos e de a ouvintes, porém essa distância é inaceitável.

Para diminuir esta distância, Grannier (2007) diz que o ensino de LP deve destacar a prática e o trabalho com língua, minimizando o ensino sobre a língua. Para tanto, a autora afirma que

a ação linguística que se pode empreender no ambiente escolar deve ser orientada para proporcionar as condições externas necessárias para que a criança desenvolva uma interação com a língua-alvo e adquira naturalmente a língua. (Grannier, 2007, p. 4).

Grannier (2007) também fala a respeito do trabalho do professor no ensino de LP para surdos. A autora afirma que não deveria chamar-se a pessoa responsável pelo fornecimento de *input* de professor, por serem atividades distintas, porém, como no Brasil o nome “professor” abrange vários usos, a autora o mantém, afirmando que talvez seja necessário redefinir esta função. Ainda sobre o papel do professor, Grannier (2007) afirma ser necessário que a escola bilíngue tenha um professor para LP e outro para LIBRAS, pois seria artificial a mesma pessoa usar ambas as línguas com o mesmo interlocutor, mudando somente o momento.

⁹ Grannier (2007) usa CS para designar criança surda.

Como já relatado, a grande maioria dos surdos brasileiros não aprendem a LIBRAS em casa, tendo os primeiros contatos com essa língua na escola. Porém, o ensino sistematizado de língua de sinais para surdos nas escolas do DF acontece em raros casos. O comum é que o surdo aprenda a LIBRAS com seus colegas surdos ou, ao contrário do que propõe Grannier (2007), com o professor de LP.

Grannier (2002) enfatiza o fato de a LIBRAS e a LP apresentarem diferenças tipológicas devido ao veículo (ou canal) utilizado, dificultando profundamente o aprendizado da LP pelo surdo. Com o objetivo de facilitar este aprendizado, a autora afirma ser necessário

- em primeiro lugar, a identificação da natureza da tarefa, dada à situação de ensino, evitando tanto superestimar como subestimar as dificuldades envolvidas;
- a utilização de uma abordagem de ensino de segunda língua;
- a elaboração de materiais didáticos com recursos metodológicos adequados;
- e,
- a formação/atualização do professor para o pleno entendimento de sua tarefa. (Grannier, 2002, p. 6).

A partir das colocações trazidas pelos autores, pode-se notar: a necessidade de trabalhar a LP dentro da perspectiva de ensino de segunda língua; a importância da LP para o letramento dos alunos surdos e, segundo Grannier (2007, p.4), “as atividades desenvolvidas na escola devem enfatizar a prática da língua e o trabalho *com* a língua, reduzindo ao máximo o ensino *sobre* a língua”. A partir dessa última colocação, pode-se pensar também no ensino de LP para surdos a partir dos gêneros textuais. Diante disso, a seguir vai-se falar de letramento e educação de surdos e do trabalho com gêneros textuais.

Letramento e a educação de surdos

Quanto à questão do letramento, Soares (1998) faz reflexões importantes para que se entenda sua importância para a inserção da pessoa na sociedade.

Letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente da leitura e da escrita, e que, **ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura.** (SOARES, 1998, p. 36) (grifo meu)

Soares (1998) ainda afirma que o letramento é o estado e condição das pessoas que se envolvem nas práticas sociais de leitura e escrita. Sabe-se que, nos dias atuais, com o advento da internet, a escrita encontra-se em praticamente todos os lugares, sendo assim somos uma sociedade letrada. Contudo, a partir da primeira colocação da autora, é necessário que as

práticas de leitura e escrita sejam realizadas de forma competente para que resultem em transformação da pessoa que delas faz uso, preparando-a para a vida em sociedade.

Kleiman (1995, p.19), utiliza o conceito de Scribner e Cole (1981) para definir “letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto metodologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Dessa forma, deve-se atentar para o trabalho pedagógico em relação à escrita, pois é na escola que ele deve consolidar-se como prática social.

Segundo Kleiman (1995), o letramento extrapola a escrita como ela ainda é conhecida pelas instituições encarregadas de introduzir formalmente as pessoas no universo da escrita. A escola ainda pensa a escrita somente como codificação de signos, muitas vezes tornando letramento e alfabetização como sinônimos. A autora postula que

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido, em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Segundo Tfouni (2006) e Soares (1998), letramento e alfabetização não possuem o mesmo significado, sendo o letramento o processo que define a alfabetização. Para Soares (1998, p. 47), alfabetização é a “ação de ensinar/aprender a ler e escrever” e letramento é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

Os estudos sobre letramento mostram não somente a importância de ensinar a criança a ler e escrever, mas a importância de, a partir das práticas de leitura e escrita, ensinar a estas crianças a verdadeira inserção delas no mundo letrado que as cerca, para que assim elas possam mudar o seu lugar na sociedade. Pensar a educação por este prisma talvez seja a maior forma de inclusão social que exista, dando oportunidade a todos, sejam eles não-alfabetizados, deficientes intelectuais, marginalizados, ouvintes ou surdos.

Contudo, segundo Soares (1998), o que ainda acontece nos países do Terceiro Mundo é que se alfabetizam as crianças, porém não lhes são dadas as condições materiais, como livros, jornais, revistas, para que se tornem letradas, situação que começou a mudar nos últimos tempos com a proliferação positiva das teorias do letramento. Se essa está sendo a

realidade das crianças ouvintes, é necessário refletir a respeito do que pode estar acontecendo com as crianças surdas.

Botelho (2005), afirma que os surdos estão inseridos em uma política pedagógica que os imobiliza, que não se compromete com sua inserção em uma sociedade cada vez mais centrada nas práticas de leitura e escrita. As escolas inclusivas ainda estão voltadas para ensinar o surdo a ler e a escrever em LP e não para torná-los letrados.

Quadros e Schmiedt (2006) contribuem para esta reflexão ao postular que

Letramento nas crianças surdas, enquanto processo, faz sentido se significado por meio da língua brasileira de sinais, a língua usada na escola para a aquisição das línguas, para aprender por meio dessa língua e para aprender sobre as línguas. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 17).

A partir dessa contribuição de Quadros e Schmiedt (2006), vê-se que o ensino de LP, como meio para o letramento da criança surda, somente tem significado se for intermediado pela LIBRAS. Sem o auxílio da língua de sinais o ensino de LP torna-se a codificação de algo incompreensível para o surdo.

Ainda a respeito da importância da LIBRAS para o letramento do aluno surdo, Botelho (2005, p. 65) relata que “as escolas de surdos desconsideram que aprender a fazer uso competente, constante e hábil de leitura e escrita, é inteiramente dependente da aquisição de uma língua, a língua de sinais”. Como já mencionado, muitas escolas consideram que o surdo, ao chegar à instituição educacional, já adquiriu a língua de sinais e que o papel da escola é somente ensinar LP, esquecendo-se de que a grande maioria dos alunos surdos são filhos de pais ouvintes e nunca ou pouco tiveram contato com a língua de sinais antes de chegar à escola.

Botelho (2005, p. 65) afirma que as políticas educacionais de inclusão da criança surda e os programas de integração dos surdos no ensino regular privilegiam sua integração com o ouvinte, dando pouca ou nenhuma contribuição para o seu letramento. A autora afirma que as escolas “são contextos onde os surdos não compartilham plenamente a língua oral que circula na sala de aula e na escola, tampouco o letramento foi estabelecido como objetivo”.

Diante do caráter especial da educação de surdos e das questões sobre o letramento aqui apresentadas, esta pesquisa intenciona observar se as práticas escolares de leitura e escrita na sala de aula de LP para surdos estão contribuindo para o letramento deles. E, já que

é uma pesquisa colaborativa, foi sugerido um trabalho com gêneros textuais. Dessa forma, faz-se necessário dissertar brevemente sobre esse tema.

Gêneros textuais e o ensino de língua portuguesa

Como afirma Marcuschi (2008 p. 147), “O estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda”. É possível dizer que esse modismo foi institucionalizado com a posição dos PCNs em relação ao trabalho pedagógico que deve ser desenvolvido a partir dos gêneros textuais. Os PCNs (1998) olham para os **gêneros textuais como um forte instrumento para a construção da cidadania** do aluno. (SALLES et al, 2007).

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação em uma sociedade letrada. (PCNs, 1998).

Dentro dessa perspectiva de **uso social do gênero**, Marcuschi (2008, p. 161) diz que “os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia. Toda e qualquer ação ou atividade discursiva se dá em algum gênero [...]”. A ideia bakhtiniana de que todas as ações discursivas humanas se dão por intermédio dos gêneros textuais é central para a discussão da importância deste instrumento para o ensino de língua portuguesa.

Bakhtin (2010) reflete sobre a importância dos gêneros textuais, que ele denomina gêneros do discurso. O autor afirma que são estes gêneros que organizam o discurso, que as pessoas aprendem a moldar seus discursos em forma de gêneros e ao se perceberem as primeiras palavras do discurso do outro já se pode prever o gênero escolhido.

A importância da construção da individualidade por intermédio do conhecimento qualitativo dos gêneros textuais é mencionada por Bakhtin.

Quanto melhor dominamos os gêneros, tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2010, p. 285).

Pode-se depreender dessa colocação do autor que é necessário e útil o trabalho com gêneros dentro de sala de aula, pois é com esse trabalho que se fazem conhecer os gêneros textuais e a partir desse conhecimento suscita-se nos alunos a sua individualidade e, conseqüentemente, a possibilidade de se expressar com segurança e liberdade. Essa ideia retoma o olhar dos PCN para os gêneros textuais como forte instrumento de inserção social do aluno.

O pensamento de que toda atividade discursiva se dá sempre em algum gênero é postulado por Bakhtin (2010) e está presente em Marcuschi (2008). Uma vez postulada esta ideia é necessário o conhecimento da diversidade e do funcionamento dos gêneros para a produção e compreensão textual, lembrando que a identificação dos gêneros se desdobrará em sua compreensão. Faz-se necessário lembrar a diferença entre gênero textual e tipo de texto, que ainda hoje é confundida por muitos.

Marcuschi (2008) retoma as concepções de Bakhtin (2010) ao afirmar que a riqueza e a diversidade de gêneros são infinitas, contudo os tipos de textos abrangem cerca de meia dúzia de categorias. Marcuschi define como

Tipo textual: designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas {sequências retóricas do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. [...]

Gênero Textual: refere-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os **textos que encontramos em nossa vida diária** e apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155). (grifo meu)

Cada um dos gêneros textuais tem características e estruturas específicas que permitem classificá-los como: carta, bilhete, manual, resenha, receita culinária, etc. Para a análise dos diferentes gêneros, Hasan (1994 apud MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005), traz o conceito de estrutura potencial do gênero (no original em inglês, *generic structure potencial*).

Segundo Hasan (1994, apud MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005), existe a possibilidade de perceber quais elementos da estrutura textual são obrigatórios e quais são opcionais a partir da configuração do contexto.

Nesta perspectiva, segundo Bazerman (1994, apud MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005), o contexto é tido como o conjunto de todos os fatores que formam um momento no qual uma pessoa se sente compelida a se manifestar simbolicamente.

Motta-Roth e Herberle (2005) afirmam que, na relação funcional entre linguagem e contexto da situação, cada gênero possui padrões textuais e contextuais recorrentes. As autoras trazem as três variáveis da configuração contextual, postuladas por Hasan, que são necessárias para definir o contexto da interação pela linguagem. E, principalmente, são estas variáveis as responsáveis pela configuração contextual, permitindo fazer previsões sobre qualquer texto considerado um exemplo de um gênero específico. As três variáveis propostas por Hasan (1994, apud MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005) são

O **campo** do discurso ou a natureza da prática social realizada pelo uso da linguagem – tipo de ato que está sendo executado e seus objetivos (elogiar, culpar, informar, etc.);

A natureza da **relação** entre os participantes do discurso – os papéis de agente (pai/mãe e filho, autor e leitor, etc.); o grau de controle de um participante sobre o outro; a relação entre eles (hierárquica ou não-hierárquica: especialista/palestrante com a plateia ou amigo/a interagindo com um/a amigo/a, etc.); a distância social existente (mínima ou máxima: participantes que integram frequentemente, participantes que se conhecem fora daquele contexto específico, etc.);

A natureza do **modo** do discurso – o papel desempenhado pela linguagem (constitutivo ou auxiliar/ suplementar); o compartilhamento do processo entre os participantes (dialógico ou monológico); canal da mensagem (gráfico ou fônico); meio (falado – com ou sem contato visual; ou escrito). (p. 17) (grifos do autor)

Estas contribuições de Hassan para o estudo do gênero são importantes para as pesquisas que se proponham trabalhar as questões que envolvem os gêneros textuais como forma de expressão e inserção social, pois elas estão centradas na prática social do discurso.

Outra contribuição de Hasan (1994, apud MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005) é também pertinente ao trabalho que aqui se propõe realizar. A autora trata da importância dos padrões de relação mútua entre texto e contexto no ensino de segunda língua, ressaltando que, ao se tratar o contexto como um componente separado da linguagem, sem o trabalho adequado acerca das relações entre língua e cultura, o uso da linguagem se torna somente um conglomerado de palavras.

Esta ideia vem ao encontro da proposta dos PCN no que diz respeito ao trabalho com os gêneros para o ensino de LP e também com o que Grannier (2007) relata como satisfatório para o ensino de LP para surdos: as práticas escolares devem priorizar as atividades com a língua, reduzindo, tanto quanto possível, as atividades sobre a língua.

Outro conceito importante para essa pesquisa é o de propósito comunicativo, pois é a partir dele que se pode perceber se os alunos compreenderam ou não todo o universo que envolve a utilização de um determinado gênero textual. Swales (1998, apud MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005 p. 118) postula que o *propósito comunicativo* é critério privilegiado na definição do gênero, o que proporciona a base para o gênero textual, determinando não somente o esquema de sua estrutura, como as escolhas do seu conteúdo e estilo. Dessa forma, prioriza-se o contexto, isto é, “os participantes e os elementos da situação que geram o texto”.

Apesar de acreditar que o trabalho com os gêneros textuais pode contribuir para a ampliação da competência comunicativa e para o letramento dos alunos surdos, faz-se necessário dizer que a utilização dos gêneros textuais nesta pesquisa serviu como norteador para a investigação que se pretendia realizar e não como uma proposta de aula para o ensino de LP como L2. Sendo assim, justifica-se a teorização desse tema realizado no item que agora se encerra, iniciando um breve diálogo com alguns autores sobre as contribuições da sociolinguística para o processo de ensino-aprendizado de língua portuguesa.

A sociolinguística educacional e suas contribuições para a educação de surdos

Graças ao trabalho de alguns linguistas, dentre eles, William Labov, surgiu, na década de 1960, nos Estados Unidos, a sociolinguística. Esta área investigativa da linguagem é a vertente da ciência da linguagem que se preocupa em investigar a língua falada em situações reais de uso, demonstrando que a heterogeneidade é a principal característica das línguas. (BORTONI-RICARDO, 2004).

Dentre as ramificações da sociolinguística, encontra-se a sociolinguística educacional, que Bortoni-Ricardo (2004, p. 128) define como “todas as propostas e pesquisas sociolinguísticas que tenham por objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional, principalmente na área do ensino de língua materna”.

Com a ajuda de vários estudos linguísticos, a LIBRAS já é reconhecida como a língua materna do surdo. Consequente se faz necessário o seu aprendizado nas escolas, para que o surdo tenha acesso a um sistema linguístico pleno, e, assim, tenha mais e melhores condições de adquirir também a língua dominante em seu país, o português. Contudo, o

desconhecimento e o preconceito ainda afastam a possibilidade de o surdo fazer uso competente da LP. Muitos são os educadores que desconhecem a importância da LIBRAS, pensando o português como língua natural do surdo.

As contribuições de Bortoni-Ricardo para as questões que envolvem o ensino de língua materna, neste caso língua portuguesa, têm sido relevantes. São inúmeros os textos da referida autora que falam a respeito do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e das contribuições da sociolinguística para tais processos.

Uma das maiores contribuições de Erickson (1988), é a proposta, cunhada pelo autor, da *pedagogia culturalmente sensível* (culturally responsive pedagogy). Bortoni-Ricardo retoma esta proposta e a traduz como:

uma pedagogia que é culturalmente sensível aos saberes dos educandos, está atenta às diferenças entre a cultura que eles representam e a da escola, e mostra ao professor como encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.38).

Ao falar de pedagogia culturalmente sensível, Bortoni-Ricardo (2004) lembra a contribuição dos sociolinguistas, que têm realizado um trabalho importante ao questionar como é feita a interferência do professor quando o aluno usa uma regra não-padrão da língua portuguesa. Os sociolinguistas têm rebatido o comportamento de professores que usam a recorrência do “erro” do educando como forma de humilhá-lo.

Pensando no ensino de LP para surdos, esta prática preconceituosa e ignorante pode ser uma constante. Ler um texto de um aluno surdo demanda sensibilidade e conhecimento dos professores, pois as produções escritas dos surdos são diferentes das dos ouvintes. Salles *et al* (2007, p.118) afirma que “o primeiro contato com um texto escrito por um surdo é, para um ouvinte, desconcertante.”

Usar dessas diferenças e desconcerto para enfatizar a “diferença” é cruel e nada produtivo para a vida do aluno surdo. É sabido que muitos professores ainda desconhecem o fato de que a LP não é a primeira língua do surdo, pensando, assim, que este aluno deve ter o mesmo desempenho dos demais alunos na escrita em LP. Mostrar para os alunos surdos, de forma sensível e segura, seus desvios de uso da língua portuguesa pode ser o melhor caminho. Bortoni-Ricardo postula:

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a **identificação** da diferença e a **conscientização** da diferença. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42). (grifos da autora)

Em conversas com surdos adultos, é fácil detectar o medo que eles têm de escrever em língua portuguesa, muitos relatam não saber português, mesmo tendo estudado LP por muitos anos. Isso pode se dever ao fato de muitos professores perpetuarem a ideia de que o “surdo escreve tudo errado”, fazendo, assim, com que o aluno surdo tenha medo e vergonha da sua produção escrita.

Confirmando este pensamento e finalizando o que aqui se propôs falar acerca da sociolinguística educacional, Bortoni-Ricardo afirma que

Pesquisas realizadas nos Estados Unidos, onde a tensão entre as etnias é muito aguda, têm mostrado que, quando os modos de falar da criança não são um campo de conflito, ela se torna mais aberta à aquisição de estilos mais monitorados. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42).

Capítulo 4 – Análise

Introdução

Neste capítulo pretende-se apresentar a análise das aulas de LP como L2 para surdos observadas para melhor entender como elas têm contribuído para o letramento desses educandos.

Com a intenção de melhor constituir esta seção, as análises foram organizadas levando em conta o cronograma das aulas e começando com as primeiras impressões, chamadas de diário de bordo, e depois partindo para as apreciações das estratégias pedagógicas utilizadas pela professora e para as análises das produções dos alunos. Ao apresentar a análise das produções escritas, optou-se por iniciar com as atividades diagnósticas, que, na maioria das vezes, foi a primeira atividade da aula, acontecendo antes mesmo da explicação da professora. Talvez essa pudesse ser a primeira análise de cada aula, entretanto foi realizada uma divisão entre observações e atividades escritas, o que fez com que a atividade diagnóstica se situasse na segunda seção.

Primeiro contato

O contato inicial com a professora aconteceu na primeira semana do mês de junho. Nesse momento expliquei a ela que gostaria de realizar minha pesquisa de mestrado sobre o desenvolvimento de alunos surdos da 8ª série/ 9º ano do ensino fundamental em LP e que, ao conversar com a itinerante¹⁰ da região administrativa em que trabalhamos, esta havia indicado o seu nome e a escola em questão como sendo ideais para o que eu desejava observar.

Conversamos por um tempo considerável, ela me explicou como era a rotina das aulas, falou um pouco sobre cada aluno e ficamos de nos encontrarmos na semana seguinte para planejarmos as aulas.

Na data combinada, conversamos e apresentei um cronograma com os prováveis dias de observação, o que ela aprovou. Expliquei que desejava trabalhar com dez gêneros textuais, um em cada aula, e que na décima primeira aula faríamos uma revisão de todos os gêneros

¹⁰ Itinerante – pessoa responsável por coordenar todos os professores que trabalham com alunos surdos em uma determinada Regional de Ensino e, também, responsável por observar a integração e o desenvolvimento dos alunos surdos.

trabalhados. Ela ficou entusiasmada com a proposta e ficamos de pensar quais seriam os gêneros mais úteis na vida dos alunos surdos. Ficou combinado que na reunião seguinte escolheríamos os gêneros e a sequência didática de cada aula.

Duas semanas depois, retornei à escola e, como havia combinado, selecionei textos de dez gêneros e, a professora, outros dez. Conversamos muito acerca da realidade dos alunos surdos e decidimos os gêneros textuais mais adequados para o que pretendíamos, ou seja, os que seriam de grande utilidade para os estudantes surdos. Seriam eles:

Bilhete: por ser uma forma rápida de comunicar com todos e muito utilizado nos eventos cotidianos da comunidade surda.

Carta: por ser uma forma mais detalhada de comunicação e necessária no contexto familiar.

E-mail: por ser uma forma de comunicação resultante do advento das novas tecnologias e muito utilizada pelos surdos.

Resumo: por ser um gênero bastante requisitado no ambiente escolar.

Receita: para permitir maior independência dentro de casa no preparo do seu próprio alimento.

Bula: em caso de necessidade, comum a todos, para saber o que, como e quando usar um medicamento.

Regras de jogo: por ser o jogo uma atividade de lazer própria de qualquer idade.

Manual de instrução: porque instrui quanto ao uso de aparelhos eletrônicos.

Verbete: para ensinar e incentivar o uso do dicionário.

Diário e blog: por ser uma forma de utilizar tanto o papel quanto o computador para registrar experiências pessoais, destacando que o diário é pessoal e não divulgado, ao contrário do blog.

A sequência didática para as aulas ficou acordada da seguinte forma:

1º momento: motivação

2º momento: desenvolvimento do conteúdo

- **Função social do gênero**
- **Domínios sociais onde o gênero mais circula:**

Estrutura do gênero:

1. Características específicas do gênero (tipo de texto que predomina)
2. Características gerais:

3º momento: algumas perguntas para avaliar o que os alunos entenderam:

1. Você já escreveu algo parecido com este gênero? Para quê?
2. Em que ocasiões você precisa desse gênero?
3. Para que serve esse gênero?
4. Onde encontramos pessoas utilizando esse gênero?

4º momento: produção do gênero textual trabalhado

5º momento: reestruturação do gênero

6º momento: socialização da produção escrita

Quanto às atividades que a professora e eu realizaríamos, ficou decidido que eu traria os textos motivacionais para a apreciação dela e que, de posse destes textos montaríamos a aula. Eu contribuiria com alguns materiais e ela com outros (material visual, aparelhos eletrônicos, atividades, etc.), tudo seria decidido na semana anterior à da aula, isto é, a aula deveria ficar pronta com uma semana de antecedência.

A minha colaboração se encerraria com esse trabalho, pois as aulas seriam todas ministradas somente pela professora e eu filmaria, não tendo qualquer participação nesse momento.

A professora, a princípio, pareceu-me bastante receptiva quanto à pesquisa, mostrou-se solícita ao se dispor a ajudar no que fosse preciso, mas aparentou certo incômodo em relação à longa duração da pesquisa (aproximadamente seis meses). Contudo, pude notar que, ao dizer que a pesquisa seria colaborativa, isto é, que a ajudaria a elaborar as aulas e o material didático, ela ficou bastante animada com a possibilidade de trocarmos ideias e experiências e, dessa forma, contribuímos para o aprendizado dos alunos o que, segundo Ibiapina (2008), é uma das maiores características de uma pesquisa colaborativa.

Aula 1 – Bilhete

A aula estava marcada para as 8h55. Cheguei à escola às 8h para começar, juntamente com a professora, a organizar o material para a aula. A professora e eu organizamos tudo e saímos para a Hora Cívica. Naquele dia esse momento seria especial devido essa semana ser a “Semana Internacional da Pessoa com Deficiência”.

O Hino Nacional foi cantado em LIBRAS por três alunas surdas, uma delas faz parte desta pesquisa, e foi acompanhado pela professora Serena. Nesse momento pôde-se perceber que a organização da escola é precária, pois, embora todas as turmas se encontrassem acompanhadas por um professor, a grande maioria desses docentes permaneceu impassível diante da desordem dos alunos. Via-se que o diretor tentava em vão formar filas com os alunos. A apresentação das alunas surdas chamou a atenção de alguns colegas, porém a grande maioria estava conversando e brincando.

Após a apresentação das alunas surdas, todos os outros alunos permaneceram reunidos na quadra esportiva da escola e organizados em fileiras por turmas, os alunos surdos estavam em frente aos demais em um grupo destacado, juntamente com os professores que trabalham com eles.

O diretor pôs-se em frente a todos e pronunciou-se, uma das professoras fez a interpretação do que o diretor falava, mas tudo de forma desorganizada. Um pequeno grupo de surdos prestava atenção na interpretação, enquanto todos os demais conversavam. As professoras que trabalham com os alunos surdos seguiam a mesma dinâmica: algumas prestavam atenção e ajudavam e outras conversavam. Depois veio o momento do Hino Nacional.

Depois da interpretação do Hino, uma das intérpretes leu um texto falando sobre surdez, algumas alunas ouvintes leram outro texto e o representaram em LIBRAS e a itinerante da cidade onde a pesquisa está sendo realizada disse algumas palavras acerca da legalidade da LIBRAS e de todos os processos que a envolvem. Assim terminou esse momento e os alunos dirigiram-se para as salas. Eu me dirigi rapidamente para a sala de recursos. Posicionei-me para começar a filmar e os alunos chegaram.

Essa foi uma aula longa (toda a descrição e a análise da aula está na seção seguinte), mas não foi possível terminá-la no tempo previsto, por isso marcamos finalizá-la no dia seguinte.

A Hora Cívica possuía todas as condições para ser interessante e importante a fim de demonstrar aos demais alunos da escola o quanto a educação de surdos é importante. Contudo, pareceu-me que não teve elaboração prévia, a impressão é que tudo foi preparado minutos antes, gerando grande desorganização. Outro fato que chamou a atenção foi a interpretação do Hino Nacional em LIBRAS por alguns alunos surdos, pois a grande maioria da escola, por não conhecer a língua de sinais, não prestou atenção, tornando a ação sem sentido para os ouvintes, apesar de ter sido um momento bonito. A professora colaboradora da pesquisa foi quem ensinou o Hino Nacional em LIBRAS para os alunos, demonstrando seu interesse pela integração social desses estudantes e também seu conhecimento da língua de sinais. Tais aspectos são sinalizados por autores como Quadros (1997) e Botelho (2005) como importantes no trabalho pedagógico com aprendizes surdos. O empenho e conhecimento da

educadora podem ser confirmados pela sua formação que está explicitada na primeira resposta da entrevista com ela realizada. (Cf. anexo II).

A aula inicia-se com um bilhete escrito pela professora e colado no quadro, onde se lê: “Queridos alunos, fui à biblioteca. Volto logo. Peguem o papel em cima da mesa e comecem a leitura. Obrigada, Professora Serena”. Os alunos chegam e leem o bilhete, porém somente João inicia a leitura do texto base da aula (anexo I). Maria lê o bilhete no quadro e parece não entender muito bem, vai para o corredor conversar com as amigas. Passados poucos minutos, Maria volta e presta atenção no papel que estava nas mãos de João. Ele está lendo o texto proposto pela professora. Maria olha para a mesa da professora onde se encontra outro papel, ela pega-o e começa a lê-lo. A aluna parece não entender o que está escrito no bilhete, somente pega o texto em cima da mesa da professora porque vê João lendo um texto igual. A falta de entendimento fica evidente pelas inúmeras vezes em que a aluna olha para o quadro tentando entender o que está acontecendo. Os turnos de 16 a 19 do fragmento 1 também demonstram isso. A professora retorna à sala e pergunta se os alunos já leram o texto. Os dois respondem que não e ela diz que podem continuar a leitura. Serena mostra-se paciente e observadora quanto ao ritmo de leitura dos alunos.

O momento descrito anteriormente foi elaborado pelas professoras pesquisadora e colaboradora, tendo como objetivo motivar os alunos para a aula e conseqüentemente propiciar um melhor aprendizado. Krashen (1982), fala da importância de motivar os alunos visando ao desempenho deles no processo de aquisição de L2. Essa descrição também revela outros fatos, como a disponibilidade da professora em ampliar o tempo da atividade, respeitando o ritmo de leitura dos alunos que para Quadros (1997) é uma ação importante para a educação dessas crianças.

Fragmento 1

1. PS: O que é isso aí, João? (PO¹¹ e LIBRAS)
2. J: Um bilhete. (PO)
3. PS: Correto. O que é isso, Maria? Conhece isso? (PO e LIBRAS)
4. M: Não. (balançando a cabeça)
5. PS: Não conhece? O João já sabe. Explica para ela o que é. (PO e LIBRAS)
6. J: Texto b-i-l-h-e-t-e. (alfabeto manual)
7. PS: Conhece b-i-l-h-e-t-e. (alfabeto manual)? (LIBRAS)
8. M: Não. (balançando a cabeça)
9. PS: O que é João, bilhete? (PO e LIBRAS)
10. J: Bilhete? É tipo um aviso, uma carta. (PO)

¹¹ Foi utilizado o termo PO (português oral) para os momentos em que os colaboradores utilizam a fala.

11. PS: João tá explicando que é tipo um aviso. Comunicação, né? Vocês leram o bilhete? Entenderam? Qual foi a mensagem? (PO e LIBRAS)
12. J: Para pegar o texto e ler. (PO)
13. PS: Por quê? (PO)
14. J: Porque a senhora não estava aqui. (PO)
15. PS: Certo. Maria, você entendeu? O que diz? (PO e LIBRAS)
16. M: Queridos amigos (LIBRAS)
17. PS: Certo. Fazer o que? (PO e LIBRAS)
18. M: Conversa. (LIBRAS)
19. PS: Conversar? Vocês dois tinham que conversar? Tá aqui? Escrito aqui? (PO e LIBRAS)
20. M: Não. (LIBRAS)
21. PS: Então vamos ler? Lê para mim João. (PO e LIBRAS)

Este trecho demonstra como João tem uma boa compreensão sobre o que ler. Assim que leu o bilhete colado no quadro, rapidamente realizou o que pedia o texto. No turno 10, o aluno responde prontamente o que é um bilhete, demonstrando que compreendeu o que estava no texto base. Em contrapartida, Maria não compreende o que lê, pois, ao ser questionada sobre o que era um bilhete (turno7), responde não saber (turno 8), mesmo já tendo lido o texto base (Cf. anexo 1) que continha informações sobre o gênero bilhete e é um texto de fácil entendimento para alunos de 8ªsérie/ 9ºano. Essa diferença entre a compreensão leitora dos dois alunos revela que Maria não se encontra no mesmo nível de desenvolvimento linguístico que João.

Fragmento 2

1. PS: Quem foi que escreveu esse bilhete? (LIBRAS e PO)
2. J: Você. (PO)
3. M: Você. (LIBRAS)
4. PS: Para quem? (LIBRAS e PO)
5. M: Mensagem. (LIBRAS)
6. PS: Para quem a mensagem? Para Daniela? (LIBRAS e PO)
7. M: Não. (LIBRAS)
8. J: Para os alunos. (PO)
9. PS: Quais os alunos? (LIBRAS e PO)
10. J: Ali não fala. Né, professora? (risos) (PO)
11. PS: Mas agora, quem? (LIBRAS e PO)
12. M: Eu e ele. (LIBRAS)

João entende e responde rapidamente e, mesmo sabendo a resposta, pois sorri ao falar, ele diz ironicamente que o bilhete não fala para quem é a mensagem, mostrando entender questões pragmáticas do texto (turno10). Maria, depois que lê o bilhete juntamente com a professora, demonstra entendê-lo, para tanto a professora utiliza pistas de contextualização postuladas por Gumperz (2003 apud BORTINI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010) importantes (turnos 6 e 11). Novamente, a diferença entre as ações de João e Maria

parece demonstrar que ele é um leitor mais competente do que ela. Acredita-se que isso se deve ao fato de a língua portuguesa (LP) ser a primeira língua (L1) de João, diferentemente do que acontece com Maria, que tem a LP como sua segunda língua (L2), estando em estágio de aquisição desta.

Fragmento 3

1. PS: Ótimo João. Ai nesse texto tem alguma palavra que você não conhece? Ou frase ou expressão que você ficou em dúvida? (PO)
2. J: Não. (PO)
3. PS: Nadinha? (PO)
4. J: Não. (PO)
5. PS: Então tá. Maria tá terminando ali pra gente ver se o que eu fiz alí vai bater com o que ela tem dificuldade. (PO) Palavras que você não conhece ou frases. Vamos ver? (LIBRAS)
6. M: Falar pessoalmente, enviar, pode tomar a forma, texto longo, texto bem curto, exige, bastante, clareza, destinado, adequada. (aponta as palavras sublinhadas no texto, não utiliza a LIBRAS)
7. PS: Bom, eu antes organizei um vocabulário, pensando em você achar difícil. Então, ali tem muitas expressões. Ai tá faltando um pouquinho. Olha pra cá. Eu quero que vocês olhem, leiam e troquem o significado, substitui ai no texto pra você ler de novo entender e depois ler pra mim em LIBRAS. Tá bom? Precisa. (LIBRAS e PO)

O texto base apresenta um vocabulário bastante simples, que é facilmente compreendido por João, o que demonstra que as atividades estão aquém de sua capacidade (turnos 2 e 4). As palavras e expressões sublinhadas por Maria são bastante comuns (turno 6) para uma aluna de 8ª série/9º ano, o que demonstra a grande dificuldade de Maria em compreender o que foi lido. O vocabulário sublinhado por Maria é o mesmo que Serena havia previsto que ela teria dificuldade de entender, mostrando que a professora tem consciência do pouco conhecimento da aluna sobre a LP. A estratégia de substituir itens lexicais complexos por outros mais simples (turno 7) é um dos procedimentos sugeridos por Salles et al (2007) para o ensino de LP como L2 para surdos.

A professora pede para que João e Maria copiem o significado das palavras e expressões e coloca outro cartaz no quadro, contendo a explicação sobre “linguagem formal” e “linguagem informal”.

Fragmento 4

1. PS: João, Maria conhece (apontando para as palavras no cartaz)? (PO e LIBRAS)
2. M: Conversar. (LIBRAS)
3. PS: É igual conversar com pessoa que todo dia, todo dia eu encontro. Por exemplo: eu e você. Você me conhece? (PO e LIBRAS)
4. M: Sim. (LIBRAS)

5. PS: Eu te conheço. A gente pode conversar normal. Exemplo: eu vou fazer um bilhete para você. Eu posso escrever: oi Maria, tudo bem? Vamos nos encontrar depois aqui? Normal. I-N-F-O-R-M-A-L (alfabeto manual). Não precisa de palavras certinhas, muito respeito. Igual exemplo: eu vou escrever uma carta, bilhete para governador. Eu conheço? Encontro com ele todo dia, todo dia para conversar? (PO e LIBRAS)
6. J: Não, só na TV. (PO)
7. PS: Só na TV, João falou. Verdade? (PO e LIBRAS)
8. M: Sim. (LIBRAS)
9. PS: Eu posso escrever bilhete assim: oi governador, tudo bem? Eu quero encontrar com você e fazer um monte de coisas. Posso? (PO e LIBRAS)
10. M: Não. (LIBRAS)
11. PS: Não posso. Por quê? (PO e LIBRAS)
12. M: Porque governador televisão falar pessoas ouvintes. (LIBRAS)
13. PS: Eu conheço de conversar, de estar perto todo dia, de encontrar? Família minha é governo? (PO e LIBRAS)
14. M: Não. (LIBRAS)
15. PS: Não. Então precisa ter uma escrita, frase com respeito. (PO e LIBRAS)
16. J: Linguagem formal. (PO)
17. PS: Usar palavras de respeito, responsabilidade. FOR-MAL. Eu vou mostrar para vocês exemplos de diferentes bilhetes. (PO e LIBRAS)

A professora utiliza-se do gênero bilhete para explicar termos novos para os alunos. A introdução dos termos “linguagem formal” e “linguagem informal” são estratégias sociointeracionais que, para Salles et al (2007), são direcionadas para as atitudes dos interlocutores no momento da interação verbal. Serena traz o cartaz somente para ter um amparo visual, que é um excelente instrumento de ensino, como afirmam Salles et al (2007), pois a professora utiliza todo tempo das explicações em PO e LIBRAS (turnos 5, 9, 13 e 17) para promover a compreensão dos alunos sobre como as pessoas devem escolher a linguagem conforme a necessidade do momento.

Serena, após essa explicação e depois de Maria ter copiado o significado das palavras, pede para que ela faça a leitura do texto em LIBRAS. A aluna faz a leitura utilizando-se do sinal de cada palavra do texto, o que, segundo Quadros (1997), não é uma leitura eficaz para surdos. Segunda a autora, essa forma de leitura é o português sinalizado, o que não propicia um bom entendimento daquilo que é lido. Após a leitura realizada pela aluna, a professora explica que João fará a leitura oral e ela, a professora, vai ler em LIBRAS. Esta atividade também caracteriza o português sinalizado e não uma leitura em LIBRAS, que, por sua vez, utilizaria toda a riqueza da língua de sinais, proporcionando melhor entendimento para a aluna surda. Esse comportamento da professora pode ser justificado pelo fato de ela ter em sala dois alunos com necessidades diferentes, uma aluna surda profunda e um aluno com surdez moderada, fato que faz com que ela tente dispensar a mesma atenção aos dois, utilizando duas

línguas distintas num mesmo momento o que, certamente, atrapalha o processo de aprendizagem de ambos.

Ao terminar a leitura do texto base, a professora começa a trabalhar a estrutura do gênero bilhete.

Fragmento 5

1. PS: Vê se aconteceu isso aqui. Um exemplo do meu bilhete. Aí no texto fala que precisa ter pessoa que escreveu d-e-s-t-i-n-a-t-á-r-i-o (alfabeto manual). Quem é aqui? (PO e LIBRAS)
2. J: Serena. (PO)
3. PS: Serena. Desculpe-me. Para quem? D-e-s-t-i-n-o (alfabeto manual). Para quem a mensagem? (PO e LIBRAS)
4. M: Alunos. (LIBRAS)
5. PS: Alunos. E quem avisando? (PO e LIBRAS)
6. M: Serena. (LIBRAS)
7. PS: Serena. R-e-m-e-t-e-n-t-e (alfabeto manual), conhece já? (PO e LIBRAS)
8. M: Não. (LIBRAS)
9. PS: Não lembra disso aí na carta? (PO e LIBRAS)
10. M: Lembro. (LIBRAS)
11. PS: O que que é? (LIBRAS)
12. M: Pessoa que escreveu. (LIBRAS)
13. PS: Isso. Também tem no texto, explica que precisa ser um texto com? (PO e LIBRAS)
14. J: Informal. Linguagem informal. (PO)
15. PS: Isso. Linguagem formal ou informal. Qual aqui? (PO e LIBRAS)
16. J: Informal. (PO)
17. M: F (alfabeto manual). (faz o F no alfabeto manual, indicando linguagem formal)
18. PS: Formal? Olha, palavras aqui que vocês conhecem. Normal, todo dia, todo dia agente conversa. Não é verdade? (PO E LIBRAS)
19. M e J: Sim. (PO e LIBRAS)
20. PS: Então a linguagem aqui é uma linguagem informal (usa o I do alfabeto manual). Até porque eu usei a palavra queridos. Porque eu conheço, gosto muito de vocês. O texto aqui é um texto organizado ou a mensagem está bagunçada, difícil. Qual? (PO e LIBRAS)
21. M: Organizada. (LIBRAS)
22. J: Fácil. (PO)
23. PS: Foi fácil entender? O texto é um texto grande ou pequeno? (PO e LIBRAS)
24. J e M: Pequeno. (PO e LIBRAS)
25. PS: Pequeno. Precisava escrever, escrever muito. Precisava? (PO e LIBRAS)
26. J e M: Não (PO e LIBRAS)
27. PS: Bilhete é isso, um texto pequeno. É você escrever um texto pequeno e informar o que você quer mensagem. Tá? Organizar, você comunicar, você avisar qualquer coisa. (PO e LIBRAS)

Este trecho mostra como a professora trabalha a estrutura potencial do gênero (Hassan, 1989 apud MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005) bilhete, isto é, suas características e estruturas específicas (turnos 3, 7 e 23). Serena retoma as explicações sobre linguagem formal e informal (turno 13 ao 20). As mediações pedagógicas (turnos 3, 13, 17, 20 e 27) que ela

utiliza parecem ser bem recebidas e compreendidas pelos alunos, isso fica evidente com as respostas assertivas dos alunos (turnos 3, 6, 12, 14, 19 e 26).

A seguir, Serena apresenta um cartaz com quatro bilhetes diferentes: dois de uma mãe para um filho, um de um amigo para outro e o último de uma secretária para o chefe. A professora pede para que os alunos se levantem e fiquem perto do cartaz e assim começa a explicar e a interagir com eles acerca: de quem escreveu e para quem, qual é a mensagem, se emprega linguagem formal ou informal. Esta explicação dura cerca de 15min e é bastante proveitosa, pois os alunos respondem prontamente às questões. Contudo, pode-se notar que a professora, a maior parte do tempo, dirige-se à Maria por perceber que João entende sem muita explicação. Muitas vezes, é necessário que Serena explique a mesma questão por mais de uma vez para Maria. E, assim, a primeira parte da aula termina com Serena pedindo para os alunos responderem a uma atividade e avisando que continuará na aula seguinte.

O cartaz utilizado para ilustrar a aula foi elaborado pelas professoras pesquisadora e colaboradora, assim como todas as atividades dessa e das demais aulas. A iniciativa de confeccionar o material didático vem ao encontro do pensamento de Grannier (2007), que afirma ser essa uma prática necessária para o ensino de LP com L2 para alunos surdos.

Outro evento que volta a chamar a atenção é a diferença de aprendizado entre os dois alunos, ratificando o fato de João entender com mais facilidade, pois a explicação é realizada em sua língua materna por uma falante nativa, a professora. Diferentemente do aluno, Maria obtém explicação de uma falante não nativa e que utiliza duas línguas ao mesmo tempo, tornando a explicação truncada para a aluna. De acordo com Quadros (1997) e Botelho (2005), os dois fatores, falante não nativo e “português sinalizado”, são prejudiciais ao processo de letramento da aluna’.

Continuação da aula Bilhete

João chega e entrega a atividade respondida para a professora, Maria diz não tê-la feito, pois estava preocupada com a apresentação do Hino Nacional e não teve tempo de responder. Serena explica a importância de realizar as atividades e pede para a aluna não se esquecer de responder no final da aula. A professora mostra uma enorme preocupação em propiciar aos alunos o tempo necessário para a realização das atividades, valorizando assim o trabalho deles. Essa forma atenciosa de lidar com o tempo com que cada aluno necessita para

desenvolver suas atividades é uma prática corrente no fazer pedagógico da professora, tendo sido observada durante toda a pesquisa.

Fragmento 6

1. PS: João e Maria, atenção. Lembram da aula de ontem? Lembram que nós aqui ontem estudamos um tipo de texto¹²? Qual o nome? (PO e LIBRAS)
2. J: Bilhete. (PO)
3. PS: Isso. (PO)
4. PS: (escreve no quadro BILHETE) Também estudamos como é o tipo de texto bilhete. Precisa fazer como? Vamos lembrar? Eu escrevi este bilhete ontem, vamos ler? (PO e LIBRAS)
5. M e J: (lêem o bilhete, um em PO e o outro em LIBRAS)
6. J: Professora precisava colocar a data e o lugar? (PO)
7. PS: Legal. (PO) O João está perguntando se precisava colocar aqui em cima assim oh, cidade, dia, mês, ano. Precisava? É igual ou diferente da carta? (PO e LIBRAS)
8. M: Igual. (LIBRAS)
9. J: Não. (PO)
10. PS: Olha, depois nós vamos oh, comparar pra agente entender melhor. Não precisa. Lembra vocês dois leram ai texto explicar fazer um bilhete. Lembra? (PO e LIBRAS)
11. J: Mais ou menos. (com a cabeça)
12. M: Não. (LIBRAS)
13. PS: Então vamos olhar pra cá de novo que a sua dúvida pode ser que agente consiga resolver. (PO e LIBRAS)

Um fato que se faz necessário destacar nesse trecho está no turno 10, pois a professora usa, ao falar, a estrutura da LIBRAS na LP, o que gera confusão para João, sendo prejudicial à sua compreensão e ao seu aprendizado da LP.

Fragmento 7

1. PS: Se continuar dúvida perguntar pra mim. Tá? (PO e LIBRAS)

Novamente nesse turno, a professora utiliza-se da estrutura da LIBRAS para expressar-se em LP. A frase, a fim de não prejudicar o entendimento e o aprendizado do aluno, poderia ter sido dita da seguinte forma:

Se você continuar com dúvida, pode perguntar pra mim. Tá?

A frase de Serena é bastante compreensível, porém não se pode esquecer de que João possui deficiência auditiva de grau moderado, tornando-se necessária uma maior atenção, por parte da educadora, no momento de dizer algo para que esse aluno consiga compreender com

¹² A professora relata saber a diferença entre tipo de texto e gênero textual, porém utiliza tipo ao invés de gênero por não ter um sinal em LIBRAS que represente a palavra gênero.

clareza e assim fazer melhor uso da sua língua materna, o português. Questiona-se aqui se isso também não acontece em LIBRAS. Provavelmente sim. Ao utilizar ao mesmo tempo duas línguas distintas, a professora certamente misturará as estruturas dessas línguas e segundo Ferreira-Brito (1993), é impossível haver isomorfismo de categorias linguísticas.

Fragmento 8

1. PS: Acabou o bilhete? (PO e LIBRAS)
2. M: Nãaaao. (LIBRAS)
3. J: Não. (PO)
4. PS: Não precisa de mais nada? Tá faltando o que? (PO e LIBRAS)
5. J: Agradecimento. (PO)
6. PS: Agradecer e tambéem... Alguma coisa importante... (PO e LIBRAS)
7. M: Nome pessoa escreveu. (LIBRAS)
8. PS: (professora sai do lugar vai até Maria e toca em seu rosto) Iiiisssooo. Certo. Parabéns. (PO e LIBRAS)
9. M: Sou de mais. (LIBRAS)

Serena faz uma pergunta (turno 6) que é respondida com êxito por Maria (turno 7). A professora mostra-se surpresa com a resposta da aluna e a parabeniza com palavras e gestos (turno 8). Maria sorri e faz um sinal em LIBRAS que pode ser traduzido como “olha como sou demais”, mostrando, assim, confiança em si mesma. A reação da professora frente à resposta da aluna é uma estratégia de ensino bastante eficaz, pois cria vínculos de confiança entre as duas, conforme a hipótese do filtro afetivo de Krashen (1982).

Ao terminar de relembrar a estrutura do gênero bilhete, a professora Serena pede para que os alunos se sentem um de frente para o outro e explica a atividade, dizendo que colará um cartaz no quadro que contém algumas perguntas sobre os bilhetes que foram trabalhados na aula anterior. Cada aluno responderá em um pedaço de papel e colará este papel embaixo da pergunta. As perguntas são: quem escreveu? Para quem? Qual a mensagem?

Fragmento 9

1. PS: Quem fizer primeiro e certo vai ganhar. Então, vamos ver aqui. Vamos fazer o que falta no quadro, com as informações dos bilhetes do desenho de ontem. Presta atenção. Bilhete A, tá perguntando... lê pra mim. (PO e LIBRAS)
2. M: Quem escreveu? (LIBRAS)
3. J: Quem escreveu? A mãe. (PO)
4. PS: Eu não sei, você vai olhar. Responde rápido, acabou pega a colinha e cola aqui no cartaz. (PO e LIBRAS)
5. M: Rápido? (LIBRAS)
6. J: Vai ter guerra. (PO)

7. PS: Guerra não, é só brincadeira. Depois eu vou olhar as respostas e ver quem ganhou. (PO e LIBRAS)

A atividade elaborada pela professora juntamente com a pesquisadora é bastante interessante. Mas, além disso, Serena propõe que eles a respondam como se fosse um jogo, tornando a atividade muito chamativa para os alunos. Para Quadros (1997) essa é uma estratégia de ensino que visa manter o foco nas preferências dos alunos. Essa forma de motivação é importante nos processos de aquisição de L2. Krashen (1982) afirma que a alta motivação propicia um desempenho melhor na aquisição de uma segunda língua.

Após a explicação, Serena deixa os alunos responderem sozinhos. Passados alguns minutos, ela verifica a atividade realizada até o momento e nota algumas respostas equivocadas de Maria. A professora refaz as perguntas escritas em LIBRAS, facilitando o entendimento de Maria, que corrige rapidamente suas respostas. Esse fato demonstra que a aluna tem uma dificuldade acentuada para entender o que lê em LP, embora as perguntas sejam simples e de fácil entendimento para um aluno de 8ª série/9º ano. Porém, a atitude da professora em perceber a dificuldade e utilizar conceitos aprendidos anteriormente por Maria para ajudá-la a avançar na aprendizagem possibilita à aluna fazer relações entre o conhecimento já adquirido e o que ainda está sendo construído, como aponta o conceito de ZDP de Vygotski (2002). Em contrapartida, João não necessita de auxílio para realizar a atividade, mostrando que compreende bem o que lê.

Antes de Maria finalizar a atividade, a professora Serena começa a correção com João.

Fragmento 10

1. PS: Lê o texto A pra mim, pra eu ouvir. (PO)
2. J: O aluno lê o texto (PO)
3. PS: Tá jóia João. Quem escreveu? Adelaide Correia, a mãe da Giselda. Certinho. Pra quem ela escreveu? Pra professora. Qual foi a finalidade? A finalidade é que a filha precisa ir à consulta e precisava sair mais cedo da escola. Tudo certinho! (a professora lê em voz alta as perguntas e as respostas de João)
4. J: Respostas completas. (PO)
5. PS: Isso mesmo. Completinhas. (PO)

Corrigindo este exercício a professora explica o propósito comunicativo (Swales, 1998 apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005) do gênero bilhete: a função, os domínios sociais em que ele circula, quem escreve e para quem e quem usualmente o lê. Com essa explicação,

Serena fornece subsídios para que os alunos possam fazer uso social do gênero textual estudado e conseqüentemente participem da comunidade letrada que os cerca.

Serena, depois de corrigir toda a atividade com o aluno e de levantarem juntamente questões bastante pertinentes, inicia a correção da atividade com a aluna.

Fragmento 11

1. PS: O João fez tudo certinho. Agora vamos ver o seu! Quem escreveu? A mãe da menina Giselda. Para quem? Para a professora. Qual foi a finalidade? A filha precisava ir para a casa mais cedo porque tinha consulta no dentista. Parabéns! Certinho! (PO e LIBRAS)
2. P : Parabéns pra vocês dois! Tudo certinho. O João terminou primeiro, mas os dois vão ganhar porque o importante é que vocês entenderam o que é o bilhete. Viram como é fácil! (PO e LIBRAS)
3. Serena entrega um prêmio para cada um.
4. PS: É para depois porque o trabalho ainda não acabou não. Amanhã é um dia especial (PO e LIBRAS)
5. M: Passeio!!! (LIBRAS)
6. PS: Onde? (PO e LIBRAS)
7. M: Brasília. Tobogã. (LIBRAS)
8. PS: Isso. Tobogã, nadar, gostoso. Não é? (PO e LIBRAS)
9. M: Verdade, verdade. (LIBRAS)
10. PS: Hoje eu não vou dormir nada, esperando amanhã. Então, eu quero que vocês dois agora pensem em escrever um bilhete para gente colar ali, para os nossos amigos da 5ª e da 6ª série. Será que eles sabem? Ou então vamos combinar de encontrar lá para conversar. Você também João, você pode combinar de levar uma bola para jogar. Entendeu? Pode livre. Vou dar um papel você escrever, depois cortar, colar lá para eles ler. Ver, ficar feliz, marcar encontro. Tá bom? (PO e LIBRAS)

A correção da atividade de Maria foi bem mais rápida e a professora não chamou muita atenção para a estrutura do gênero bilhete. Contudo, Serena premiou os dois alunos por fazerem a atividade, fazendo com que os alunos tivessem autoconfiança, o que nesse caso é importante para que Maria não se sinta inferior e seja bem sucedida na aquisição de LP como L2 , segundo proposições de Krasen (1982). No turno 10, a professora utiliza-se de um fato real, “o passeio ao clube”, para que os alunos realizem a atividade de construção do gênero bilhete. Marcuschi (2008) afirma que ao realizar atividades, que utilizem o gênero como prática social, é importante que essa atividade possua ligação com os acontecimentos do cotidiano do aluno.

Fragmento 12

1. PS: João, aquela pergunta que você me fez. Precisa escrever dia, cidade? Precisa no bilhete? (PO e LIBRAS)
2. J: Não. (PO)
3. PS : Não. Porque? Porque o bilhete é uma mensagem mais... (PO e LIBRAS)

4. J: Resumida. (PO)
5. PS: Simples, resumida. Não precisa, é diferente da carta que já vimos e vamos ver de novo. Entendeu? (PO E LIBRAS)
6. M: Sim. (LIBRAS)
7. PS: É uma coisa rápida, que você quer avisar agora, qualquer pessoa. Então não precisa. Se você quiser lá no final pode, mas não precisa, não é regra. (PO e LIBRAS)

Serena já faz uma importante distinção entre os gêneros bilhete e carta ao antecipar aos alunos qual será o tema da próxima aula, gerando baixa ansiedade, o que para Krashen (1982) é fator contribuinte para a aquisição de L2. No turno 2 a professora utiliza uma pista de contextualização, ideia cunhada por Gumperz (2003, apud BORTONI-RICADO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010), da qual João faz uso competente (turno 4), pois ela afeta positivamente a sua forma de compreensão.

Análise das atividades escritas da aula Bilhete quanto ao gênero textual estudado.

A primeira atividade proposta foi confeccionada pensando em verificar como os alunos compreenderam o propósito comunicativo do gênero bilhete: a função, os domínios sociais em que circula, quem escreve e para quem e quem usualmente o lê, segundo Swales (1998, apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES. p. 11). Dessa forma, prioriza-se o contexto, isto é, “os participantes e os elementos da situação que geram o texto”. A figura a seguir corresponde à atividade dos dois alunos. Essa atividade também foi realizada em todas as aulas da pesquisa visando ao mesmo objetivo. Logo após cada atividade, tem-se a análise.

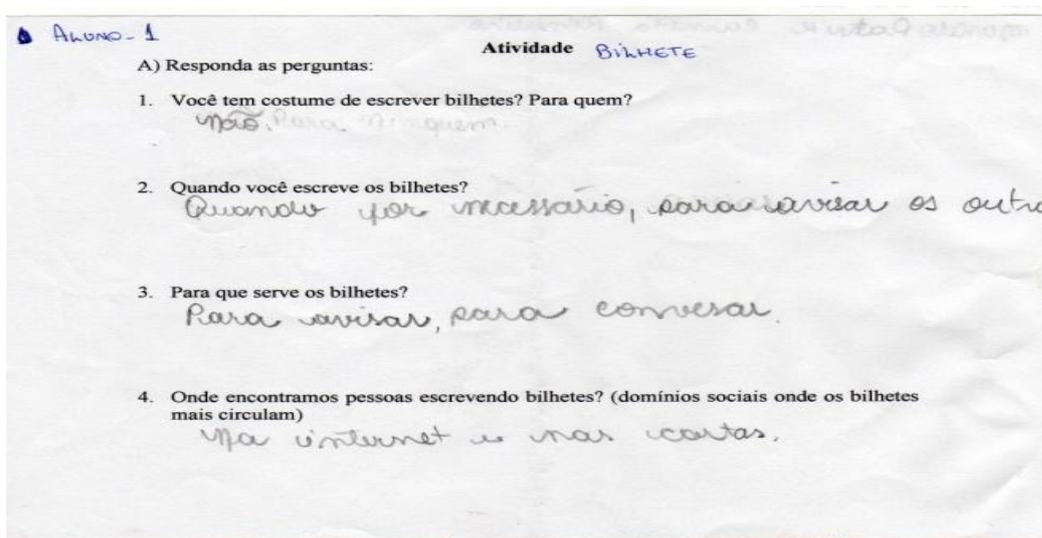


Imagem 1 – Propósito comunicativo do bilhete (João)

Atividade

A) Responda as perguntas:

1. Você tem costume de escrever bilhetes? Para quem?
Sim. para amigos, para pai e mãe
2. Quando você escreve os bilhetes?
precisa sair
3. Para que serve os bilhetes?
explicar entrar casa amigos
4. Onde encontramos pessoas escrevendo bilhetes? (domínios sociais onde os bilhetes mais circulam)
casa, escola, trabalho e igreja

Imagem 2 – Propósito comunicativo do bilhete (Maria)

Pelas respostas de João e Maria, é possível perceber que os dois compreenderam de forma satisfatória o propósito comunicativo do gênero bilhete. Maria respondeu com êxito a cada uma das perguntas. As respostas de João necessitam de uma análise mais aguçada. A segunda resposta de João demonstra compreensão. Porém, sua terceira resposta mostra algum tipo de confusão de entendimento, pois diz que os bilhetes servem para conversar. Na quarta resposta, o aluno deixa claro que ele não compreendeu o questionamento ou não sabe os domínios sociais onde os bilhetes mais circulam.

Faz-se necessário dizer que a professora Serena explicou cada pergunta detalhadamente para Maria, enquanto João fez, rapidamente, a sua atividade sozinho. Conclui-se que, se Serena tivesse adotado a mesma estratégia com os dois alunos, João teria obtido maior sucesso nas respostas.

Outro fato importante é que existe um “Quadro de recados” na sala de aula que serve para comunicação entre os alunos. O quadro contém o nome de cada aluno surdo da escola com um envelope colado em baixo onde são deixados “recadinhos”. Durante a aula Serena fez referências a este quadro por algumas vezes, o que talvez possa ter levado João a pensar que

os bilhetes sirvam muito mais para conversar do que para avisar, contrariando a explicação da professora. Quando ele diz que os bilhetes podem ser encontrados nas cartas e na internet, leva a pensar que para ele o bilhete é uma forma rápida de conversar com os amigos, assemelhando-se ao e-mail.

Também é importante ressaltar que a professora não realizou qualquer correção para sanar as dúvidas dos alunos. Em determinado momento, questionei se ela tinha por hábito corrigir as atividades e ela respondeu que sim, porém essas atividades da pesquisa ela achava que não seriam corrigidas devido à falta de tempo pela chegada do final do ano letivo.

Produção escrita do bilhete.

Aluno: _____ Série : 8^o Turma : 9

Vamos comemorar o Dia do Surdo com um delicioso passeio ao Clube, no dia 23 de setembro, será que os nossos amigos das 5^a e 6^a séries estão sabendo ?
Vamos deixar um bilhete para eles ?

Queridos Amigos do A

Eu, Marcelo Patrick, queria
saber quem vai ao passeio
Vamos nos divertir muito!

Agradeço que responder,

Imagem 3 – Bilhete produzido por João

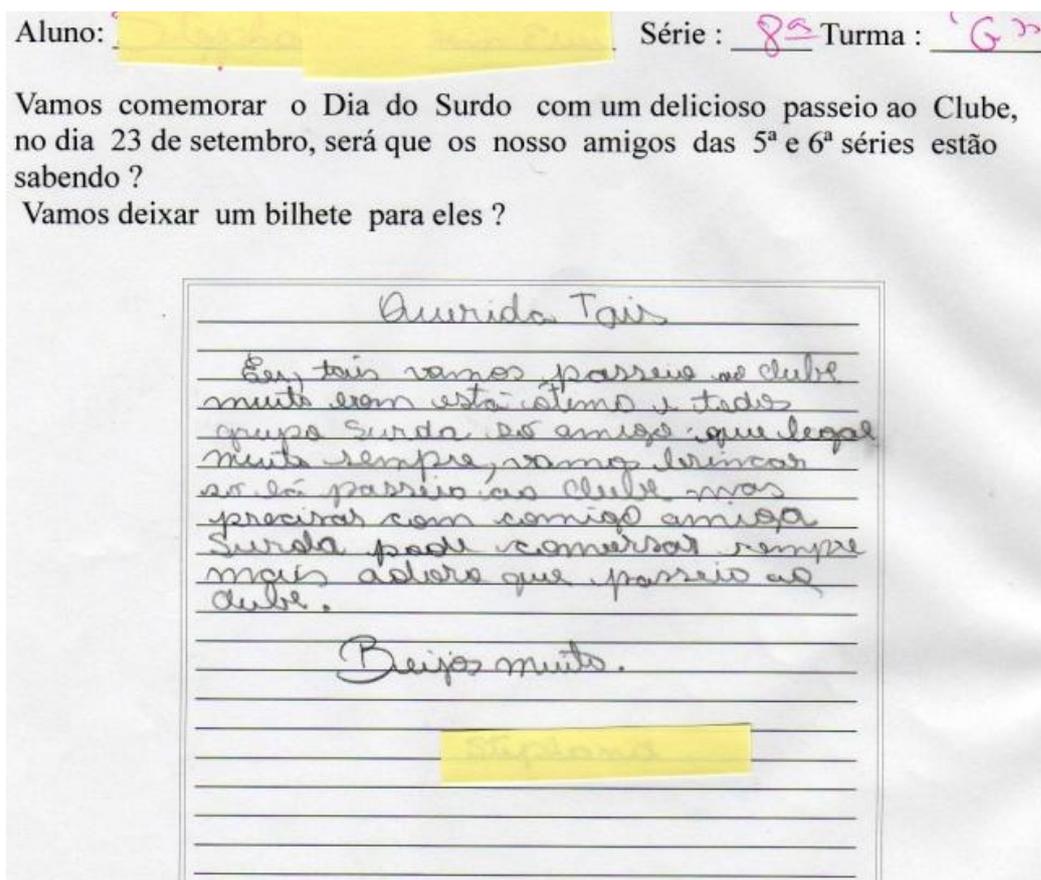


Imagem 4 – Bilhete produzido por Maria

É possível verificar que o aluno utilizou exatamente a estrutura que a professora explicou para a confecção do bilhete.

O texto de Maria seguiu a mesma estrutura do texto de João. Contudo, a aluna produz uma mensagem um pouco longa para um bilhete da forma ensinada.

Em ambos os textos confeccionados pelos alunos, é facilmente percebida a estrutura do gênero bilhete. Sendo assim, pode-se concluir que a aula bilhete atingiu os seus objetivos, fazendo com que os alunos compreendessem a estrutura potencial do gênero proposta por Hassan (1989, apud MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005) bilhete e seu propósito comunicativo (Swales, 1998 apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005). Porém, o conteúdo do texto de Maria não é condizente com a escrita em língua portuguesa esperada de um aluno de 8ª série/ 9º ano. Mesmo tendo aqui a intenção de analisar com maior profundidade somente os processos de ensino e aprendizagem de LP como L2 em uma determinada turma, não se pode deixar de perceber que a coesão e a coerência em LP do texto de Maria são inadequadas.

Aula 2 – Carta pessoal

A aula inicia com a professora conversando com os alunos sobre a carta que se encontrava em cima da mesa.

Fragmento 13

1. PS: Hoje eu cheguei aqui e levei um susto. Tinha duas cartas em cima da mesa pra vocês. Eu não conheço quem escreveu. Quer ler? (PO e LIBRAS)
2. M: Não sei. (LIBRAS)
3. PS: É sua, você quer? Se vocês não quiserem eu levo para minha casa. Pode? (PO e LIBRAS)
4. M: Não (LIBRAS)
5. PS: Pegar a carta de outra pessoa pode? (PO e LIBRAS)
6. M: Não. Falta de educação. (LIBRAS)
7. J: Claro que não. (PO)
8. PS: (entrega as cartas) Pode abrir e ler. (PO e LIBRAS)

Trazer uma carta para cada um dos alunos serviu como motivação para iniciar o trabalho com o gênero textual carta com o objetivo de inserir os alunos no contexto, além de motivá-los da mesma forma que na aula anterior. Nos turnos 3 e 5 a professora Serena utiliza uma importante pista de contextualização (GUMPERZ, 2003 apud BORTONI-RICADO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010) para que os alunos demonstrem seus conhecimentos sobre o gênero trabalhado, construindo suas bases textuais. Os alunos compreendem o que a professora questiona e respondem como esperado. No turno 6, Maria mostra conhecimento prévio acerca de uma das funções do gênero carta: manter a privacidade de uma mensagem.

Após os dois alunos finalizarem a leitura da carta, a professora prossegue com a aula.

Fragmento 14

1. PS: Vocês dois já estudaram o tipo de texto carta, não já? Lembram, passado ano? (PO e LIBRAS)
2. J: Uhum. (PO)
3. M: Sim. (LIBRAS)
4. PS: Então vocês hoje de novo vão ver, para melhorar. Por que? Porque nós precisar comunicar com carta com amigos. (PO e LIBRAS)

Nos turnos 1 e 4, pode-se perceber claramente a interferência da estrutura da LIBRAS na fala da professora. Segundo Quadros (1997), ela utiliza o português sinalizado para comunicar-se com Maria, ao mesmo tempo em que utiliza o português oral para falar com João. Essa ação pedagógica interfere negativamente na compreensão dos dois alunos, haja

vista que os dois dão respostas curtas, turnos 2 e 3, mostrando que houve pouco entendimento. Como já mencionado, Quadros (1997) e Ferreira-Brito (1993) são duas, dentre inúmeros pesquisadores, que refutam essa prática por acharem-na fator complicador para o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos.

Fragmento 15

1. PS: Agora eu vou dá um texto pra vocês explicando: como uma carta, como escrever uma carta, como que organiza. O envelope, como fazer. É importante. Porque se você escrever errado o nome no e-n-v-e-l-o-p-e (alfabeto manual) e lá e colocar no Correio, vai chegar? (PO e LIBRAS)
2. M: (mexe os olhos de um lado para o outro e move os lábios como se não entendesse)
3. PS: Ou confuso? (PO e LIBRAS)
4. M: Confuso. (LIBRAS)
5. PS: O número da casa tem que tá certo? Precisa ou não precisa? Qual? (PO e LIBRAS)
6. M: Não. (LIBRAS)
7. PS: Não precisa escrever aqui? (PO e LIBRAS)
8. M: Nãaa. (LIBRAS)

Nesse trecho fica evidente que a explicação que Serena gostaria de transmitir não foi compreendida por Maria, mesmo sendo uma informação bastante simples. Esta incompreensão se deu pelo fato de que no turno 1, ao falar em LIBRAS com a aluna, a professora omite a palavra “correio”, ficando a frase dessa forma: *“E se você escrever nome errado envelope e colocar. Chegar?”* A palavra “correio” é imprescindível para a compreensão dessa frase. No turno 3, Serena se refere ao fato de que se a carta está com endereço errado ficará confuso ou não para o carteiro entregá-la. Maria (turno 4) está se referindo à explicação da professora, isso se repete nos turnos seguintes, deixando claro que não entendeu o que a professora estava explicando. Esse trecho demonstra o quanto o uso do português sinalizado, termo cunhado por Quadros (1997), pode confundir o estudante e dificultar o trabalho do professor.

Ao ser questionada sobre o fato descrito anteriormente, a professora relatou não ter percebido isso, mais uma vez demonstrando o quanto o uso concomitante das duas línguas atrapalha o fazer pedagógico da docente, pois ela comete uma falha grave e nem mesmo percebe.

A professora Serena encerra o momento de motivação dizendo que agora eles lerão um texto que fala sobre o gênero carta pessoal. Após a leitura silenciosa dos alunos, a professora começa a trabalhar a leitura.

Fragmento 16

1. PS: João, o que tem aí nesse texto você achou difícil de entender? (PO e LIBRAS)
2. J: Só esse negócio aqui “PS” que tá escrito vem do Latim. (PO)
3. PS: É? Mas agora lendo aqui você entendeu o que é “PS”? (PO)
4. J: Uhum. Escrever depois. (PO)
5. PS: Tipo, você acabou de escrever. Escreveu, escreveu aí acabou. Você foi lê e falou: esqueci de uma notícia importante. Você já assinou, aí você pode lá no final escrever PS e escrever a notícia. Entendeu? (PO e LIBRAS)
6. J: Uhum! (PO)
7. PS: O que mais? (PO)
8. J: Só. (PO)

O processo de mediação que a professora realiza é importante para João melhorar o seu nível de compreensão. No turno 3, ela não fornece a resposta, e sim pede para que o aluno releia o trecho. Serena não se contenta com a resposta de João (turno 4) e explica detalhadamente o significado de PS (turno 5), mostrando interesse em ampliar o conhecimento do aluno. Apesar desse momento ser valioso para o processo de compreensão de João, ele é pouco valioso para Maria. Pode-se ver, no turno 3, que a professora utilizou somente o português oral, fazendo com que toda a explicação (turno 5), que ocorreu em português oral e LIBRAS, não ter sentido completo para Maria.

Fragmento 17

1. PS: Então agora você vai me ajudar a explicar pra ela, João. Texto difícil, palavras ou frases. Você encontrou? Posso ver? (PO e LIBRAS)
2. M: Sim, tem, pode. (LIBRAS)
3. PS: Oh. Comunicar-nos. (PO)
4. J: Comunicar. (LIBRAS)
5. PS: Comunicar nós. c-o-m-u-n-i-c-a-r (alfabeto manual) nos p-r-o-n-o-m-e (alfabeto manual), todos. Entendeu?(LIBRAS)
6. M: Sim. (LIBRAS)
7. PS: Próximo. (PO)
8. J: Amigo. (LIBRAS)
9. PS: Alguém, pessoa perto. Ou pessoa longe. Aí texto significado p-r-ó-x-i-m-o (alfabeto manual) igual conhecido. Entende? Pessoa conhecida. (LIBRAS)
10. M: Sim (LIBRAS)
11. PS: Exemplo: Renata querer comunicar hoje quem? (LIBRAS)
12. M: Eu e João. (LIBRAS)
13. PS: Isso. O que ela fazer? Escrever. (LIBRAS)
14. M: Carta. (LIBRAS)
15. PS: Renata, amigo, p-r-ó-x-i-m-o (alfabeto manual). (LIBRAS)

Esse trecho mostra como a professora utiliza exclusivamente a LIBRAS ao explicar algo somente para Maria. No turno 7, João utiliza seu conhecimento em LIBRAS para ajudar

sua amiga, mostrando que entendeu o que foi solicitado. No turno 1, Serena põe em prática a ideia de que as interações sociais são meios para o aprendizado e a evolução humana e que o par mais experiente pode auxiliar o menos experiente (Vygotski, 2007, 2000, 1997). Aqui a professora realiza algo louvável, ela não se vê como a única experiente em sala, vislumbrando a possibilidade de João ajudar Maria. Os turnos 12 e 13 ilustram como Maria compreende perfeitamente o que a professora pergunta, quando esta utiliza somente LIBRAS, demonstrando que a língua de instrução em uma escola bilíngue realmente deve ser a língua de sinais como afirmam Quadros (1997) e Skliar (1999).

Fragmento 18

1. PS: Vamos lê como texto carta. Entender melhor. Como fazer tipo texto carta. Como? Simples, escrever coisa fácil. Não precisar palavra difícil. Não precisa organizar, organizar parágrafos, estudar, estudar igual redação. (LIBRAS)
2. M: Entendi. Diferente. (LIBRAS)
3. PS: Isso, diferente. Livre, porque conversa escrita. Entender? (LIBRAS)
4. M: Sim. (LIBRAS)
5. PS: Continuar. Não tem muitas regras, diferente. Tipo texto prova redação precisar ter regra gramática, diferente. Carta livre, igual conversar nós duas. Só que eu não posso conversar falando, escrever carta e mandar para você. Organizado texto. Entender? (LIBRAS)
6. M: Sim, fácil. (LIBRAS)
7. PS: (Serena toca em João para que ele olhe para ela) Claro que precisa usar a organização da gramática. Porque se não a outra pessoa vai abrir a carta e vai lê e ela vai entender? Se tiver bagunçado ela entende? (PO e LIBRAS)
8. M: Não!!! (LIBRAS)
9. J: Não. (PO)
10. PS: Difícil, precisa organizar o português. (PO e LIBRAS)

Serena se utiliza do conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero textual redação e chama a atenção para como a mensagem da carta pessoal deverá ser escrita, traçando diferenças importantes entre carta e redação. Fazer a comparação entre dois ou mais gêneros textuais ajuda os alunos a dominarem o uso destes e conseqüentemente utilizá-los para exercer suas individualidades, conforme afirmações de Bakhtin (2010). Serena parece fornecer algumas informações que podem confundir os alunos (turnos 1, 2 e 5), levando-os a pensar que, na carta pessoal, é possível escrever de qualquer forma, porém a professora afirma ser importante organizar o texto de acordo com a gramática¹³ (no turno 7). Relembrar a importância de escrever respeitando a estrutura da LP é uma prática constante da professora, revelando sua preocupação com o aprendizado dos alunos.

¹³ Ao utilizar o termo “gramática”, a professora está se referindo à estrutura da língua portuguesa.

Fragmento 19

1. PS: João, porque o texto fala em tamanho da carta? Porque essa preocupação? Pode a carta pequenininha? (PO e LIBRAS)
2. J: Não, aí é bilhete. (PO)
3. PS: Olha O João falou se você escrever pequenininho o tipo de texto vai ser diferente da carta. Vai ser esse (aponta para o cartaz contendo bilhetes). Qual nome? (PO e LIBRAS)
4. M: Carta pequena. (LIBRAS e emitindo sons)
5. PS: Carta pequena? E Qual o nome dele em português? (PO e LIBRAS)
6. M: B-i-l-h-e-t-e (alfabeto manual). (LIBRAS)

Serena utiliza uma importante pista de contextualização (GUMPERZ, 2003 apud BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010) para que João, que a compreende (turno 2) retome as ideias sobre o gênero bilhete e, dessa forma, melhore sua compreensão. Ao responder, tentando oralizar “carta pequena” (turno 4), Maria faz o sinal de bilhete em LIBRAS, demonstrando interferência de uma língua na outra. Somente quando Serena questiona qual o nome em português (turno 5), a aluna digitaliza bilhete, mas não faz o sinal desse vocábulo em LIBRAS (turno 6). A confusão da aluna evidencia que ela não compreendeu a diferença entre os vocábulos bilhete e carta pequena. Faz-se necessário dizer que em LIBRAS o sinal para a palavra “bilhete” é formado pela junção de dois sinais: “carta” + “curto” = “bilhete”. Dessa forma, fica claro que pelo fato da professora utilizar-se do português sinalizado (QUADROS, 1997) para conversar com a aluna, esta não consegue compreender.

Fragmento 20

1. PS: A estrutura, a organização de uma carta. Como fazer carta? Vocês têm que saber. Lembra? Lembra? Como é que é a carta? (cola cartaz com uma carta no quadro) Exemplo de carta. Toda organização sempre igual. Primeiro o que você vai escrever? (PO e LIBRAS)
2. M: Nome cidade. (LIBRAS)
3. PS: Isso!!! O nome da cidade. Lugar e também o dia. Português vocês vão organizar lugar “vírgula” dia. Olha aqui oh, Goiânia “vírgula”, dia quando? Trinta e um do mês de junho. De que ano? Essa carta nova? (PO e LIBRAS)
4. M: Não, velha. (LIBRAS)
5. PS: Isso, passado já. Depois o que que a gente vai usar aqui? (PO e LIBRAS)
6. M: Não sei. (LIBRAS)
7. PS: Nome do destinatário. Para quem carta, nome? Pode usar v-o-c-a-t-i-v-o (alfabeto manual). O que que é isso? Conhece João? (PO e LIBRAS)
8. J: Uhum. Minha querida, meu amigo. (PO)
9. PS: O João explicou que é uma frase que você usa para chamar a atenção. É usado livre também. Olha aqui. Querido primo e o nome dele. Qual o nome dele? (PO e LIBRAS)
10. J: Pedro. (PO)
11. PS: Lembrei. A carta pode toda pessoa ler? (PO e LIBRAS)
12. M: Não! Segredo! (LIBRAS)
13. PS: Isso é de cada pessoa. Segredo. (PO e LIBRAS)

14. J: É como se fosse particular. (PO)
15. PS: Isso, João. Bom, já escreveu para quem a carta, vai fazer o que depois? (PO e LIBRAS)
16. M: Conversar. (LIBRAS)
17. PS: Isso, parabéns. A conversa que é a mensagem. Aí você vai organizar o texto. Tá bom? Que você já aprendeu português. Depois acabou, vai fazer o que? (PO e LIBRAS)
18. M: Beijo, abraço, saudade. (LIBRAS)
19. PS: Isso, lindinha. Despedida. (PO e LIBRAS)
20. M: Tchau, depois encontrar. (LIBRAS)
21. PS: Isso. Você vai despedir. O que que você vai usar? Vírgula! Por quê? Aqui em baixo você vai escrever o que? (PO e LIBRAS)
22. M: Nome. (LIBRAS)
23. PS: De quem? (PO e LIBRAS)
24. M: Pessoa escrever. (LIBRAS)
25. PS: Isso. De quem escreveu. (PO e LIBRAS)
26. M: Quem escrever carta! (LIBRAS)
27. PS: Isso mesmo! Pronto a carta já acabamos. Lugar nome: sempre esquerda. Aqui, também esquerda. Depois mensagem. Despedida na esquerda. Nome na direita. (PO e LIBRAS)

Nesse trecho a professora Serena explicou detalhadamente a estrutura potencial do gênero postulada por Hassan (1989, apud MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005) bilhete, isto é, suas características e estruturas específicas (turnos, 3, 7, 17 e 21), desejando possibilitar aos alunos fazerem uso desse gênero no seu dia a dia. Além da estrutura, Serena faz uma explicação bastante pertinente (turno 27), também com o mesmo propósito. Outro fato que é possível de ser percebido nesse trecho é que o gênero textual bilhete já havia sido trabalhado anteriormente com os alunos (turnos 2, 8, 12, 16, 18 e 22). Dessa forma, a aula serviu como uma revisão mais aprofundada do tema, justificando a escolha do gênero textual.

Fragmento 21

1. PS: Depois fazer o que para mandar essa carta? O envelope. Pessoas não sabem usar isso daqui (aponta para o envelope). Agora sabem bem pouquinho, porque as pessoas tão trocando a carta pela internet, pelo e-mail. (PO e LIBRAS)
2. J: Eu acho justo, professora. (PO)
3. PS: Porque você acha justo? Maria, o João tá dizendo que acha melhor. Por quê? Chega rápido. O computador, você vai lá escreve e-mail. Vai chegar quanto tempo para seu amigo? Rápido. E esse aqui (aponta para carta) vai chegar quanto tempo? (PO e LIBRAS)
4. M: Demora. (LIBRAS)
5. PS: Isso, demora. Então as pessoa estão trocando muito a carta pelo e-mail. Você tem e-mail? Você tem e-mail? (PO e LIBRAS)
6. M: Tem. (LIBRAS)
7. J: Tenho, mas eu não uso. (PO)
8. PS: Depois eu quero que vocês escrevam o e-mail para eu me comunicar com vocês. João, eu já me comunico com a Maria. Não é verdade? (PO e LIBRAS)
9. M: Verdade. (LIBRAS)
10. PS: Mas, exemplo: o João tem amigo que ele gosta muito e mora lá longe na roça no sul do Brasil e ele não tem internet e o João quer comunicar com ele. Ele vai usar o computador? (PO e LIBRAS)
11. M: Não tem. (LIBRAS)

12. J: Tem que mandar a carta. (PO)
13. PS: Então precisa aprender usar. A vovó, por exemplo. A minha vovó não gosta de computador e ama escrever carta pra mim. Eu amo ler, eu abro leio e fico emocionada. (PO e LIBRAS)
14. M: Abrir carta, arrepiar, emocionar. (LIBRAS)
15. J: A minha bisavó gostava, ela tinha uma carta do primeiro namorado dela. (PO)
16. PS: Ela tinha guardada. Ele tá falando que a bisavó dele guardou carta velha, primeiro namorado. Agora olha pra cá (apontando para o envelope), essa parte aqui é diferente dessa. Sempre vocês vão usar o que? Abre guarda a carta, aqui essa parte (frente) vai escrever o que aqui? (PO e LIBRAS)
17. M: O nome pessoa. (LIBRAS)
18. PS: O nome de quem? (PO e LIBRAS)
19. J: Do destinatário. (PO)
20. PS: (escreve no quadro “remetente” e “destinatário” e os significados) Aqui vai ser quem remetente ou destinatário? (PO e LIBRAS)
21. J: Aqui remetente e atrás destinatário. (PO)
22. PS: Aqui (aponta para a frente do envelope) vai ser quem? (PO e LIBRAS)
23. M: R (alfabeto manual) (LIBRAS)
24. PS: Isso, o remetente. Exemplo: eu vou escrever meu nome, precisa do número da minha casa? (PO e LIBRAS)
25. M: Precisar. (LIBRAS)
26. PS: E aqui (aponta para o verso do envelope) vai usar o que? (PO e LIBRAS)
27. M: D (alfabeto manual). (LIBRAS)
28. PS: Destinatário. Pra quem? Pra ela? Então o nome dela aqui. A casa dela onde? Tem que saber. E depois, faz o que? Joga pra cima? (PO e LIBRAS)
29. M: Pega (risos). (LIBRAS)
30. PS: Faz o que? (PO e LIBRAS)
31. J: Tem que pagar ainda. (PO)
32. PS: Cola e vai aonde? Vai lá paga e a carta vai chegar depois. Tá bom? Fácil? (PO e LIBRAS)

Neste trecho a Serena utiliza o envelope para explicar sua estrutura e também para enfatizar seu propósito comunicativo (SWALES, 1998 apud HEMAIS; BIASE-RODRIGUES). Nos turnos 16, 20, 26 e 28, Serena trabalha itens que compõem a estrutura do envelope. Nos turnos 10 e 13, a professora explora o propósito comunicativo do gênero carta, ela aproxima essa explicação da realidade dos alunos no momento em que usa um exemplo (turnos 10 e 13) em que se faz necessária a comunicação através da carta. Outra estratégia que é bastante interessante é o fato de Serena trazer uma contraposição entre o uso da carta e o do e-mail (turnos 1 e 3). No turno 32, parece que Serena não completou a explicação que poderia ser de grande valia para Maria, pois a professora diz que depois que se faz a carta e se preenche o envelope deve-se pagar e, assim, a carta chega. Faltou a explicação do que é Correio e como funciona o processo de envio de uma carta. Apesar dessas falhas cometidas pela professora, é possível afirmar que esse é mais um momento em que ela trabalha para que os alunos possam fazer uso social do gênero estudado e assim, segundo Marcuschi (2008), possam inserir-se e agir na sociedade.

Análise das atividades escritas da aula Carta pessoal quanto ao gênero textual estudado.

A primeira atividade proposta foi confeccionada, pela professora colaboradora juntamente com a pesquisadora, com o intuito de avaliar como os alunos compreenderam o propósito comunicativo (Swales, 1998, apud Hemais e Biasi-Rodrigues, 2005) do gênero bilhete: a função, os domínios sociais em que circula, quem escreve e para quem e quem usualmente o lê. Trabalhar essas questões faz com que os alunos percebam o uso social do gênero em questão.

Escritório ALUNO 2

Atividade sobre a CARTA

A) Algumas perguntas para avaliar o que você entendeu:

1. Você tem costume de escrever cartas? Para quem?
Sim, Renata.
2. Em que ocasiões você escreve/escreveria cartas?
passado tinha 15 anos.
3. Para que serve as cartas pessoais?
conversar com amigo
4. Onde encontramos pessoas escrevendo cartas pessoais?
escola.

[Redacted box]

Imagem 5 – Propósito comunicativo da carta (Maria)

Atividade sobre a CARTA ~~Resposta~~ Aluno 1

A) Algumas perguntas para avaliar o que você entendeu:

1. Você tem costume de escrever cartas? Para quem?
Eu não tem quadros. só quem me manda a eu respondo
2. Em que ocasiões você escreve/escreveria cartas?
só usar feliz importante ou necessário
3. Para que serve as cartas pessoais?
Para a pessoa saber da vida dos outros
4. Onde encontramos pessoas escrevendo cartas pessoais?
na internet.

Imagem 6 – Propósito comunicativo da carta (João)

As respostas de ambos os alunos mostram certa falta de entendimento acerca do propósito comunicativo (SWALES, 1998, apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005) do gênero carta pessoal. Na primeira resposta, Maria afirma ter costume de escrever cartas para Renata, que no caso é a pesquisadora, contudo a aluna até o momento jamais havia escrito uma carta para tal pessoa, o que ocorreu somente em momento posterior a esse. Ao ser questionada sobre quando ela escreve/escreveria cartas, pergunta 2, a aluna responde que escreveu quando tinha 15 anos, sendo essa resposta incoerente com a pergunta, tendo maior semelhança com o primeiro questionamento. As respostas 3 e 4 já demonstram maior entendimento de Maria. João responde as perguntas 1 e 2 como esperado, já as respostas 3 e 4 demonstram confusão de entendimento. O aluno diz que as cartas pessoais servem para um saber da vida do outro. Esta resposta dá margem para pensar que João vê o gênero carta somente como um veículo de fofocas, assemelhando-se com o que acontece em algumas redes sociais. Na resposta 4, João afirma que a internet é o local onde são encontradas pessoas escrevendo carta. Essa resposta demonstra que ele não compreendeu os meios onde as cartas pessoais circulam. Pode-se verificar, por intermédio dessas respostas, que os alunos não compreenderam o propósito comunicativo da carta pessoal, o que dificulta o uso desse gênero nas práticas sociais cotidianas.

Como em momento anterior, faz-se necessário relatar que a professora novamente não realiza qualquer correção. A atividade de correção seria de extrema importância para que os alunos percebessem seus erros e os corrigissem, como afirmam Quadros (1997) e Karnopp (2010).

Produção escrita da carta pessoal

As cartas produzidas por João e Maria foram respostas às que eles receberam da pesquisadora e que serviram como motivação para o início da aula.

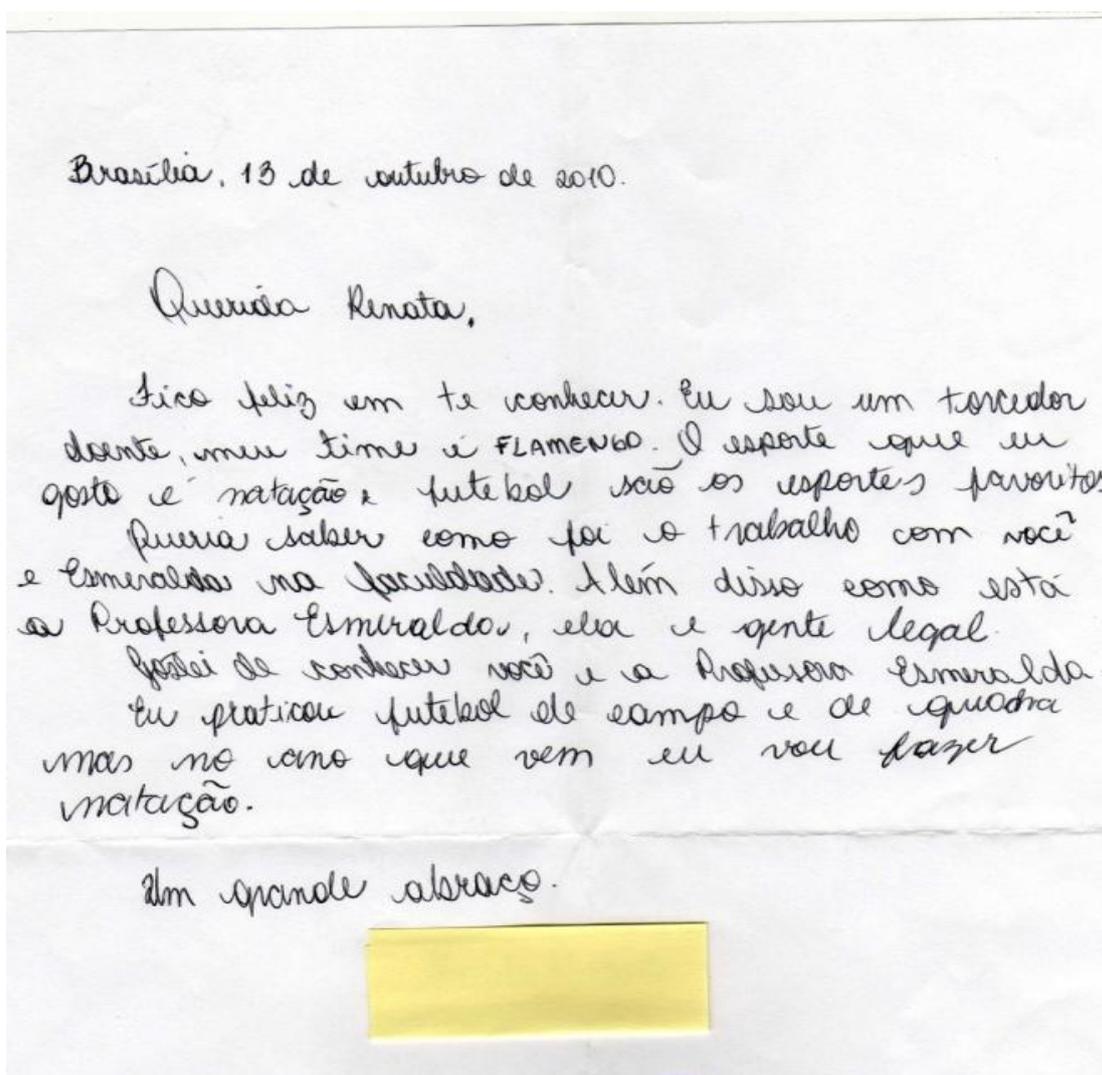


Imagem 7 – Carta produzida por João

A estrutura do texto de João é exatamente a estrutura que a professora Serena explicou para a confecção do bilhete, revelando que o aluno compreendeu a estrutura do gênero e consegue utilizá-lo de forma bastante satisfatória.

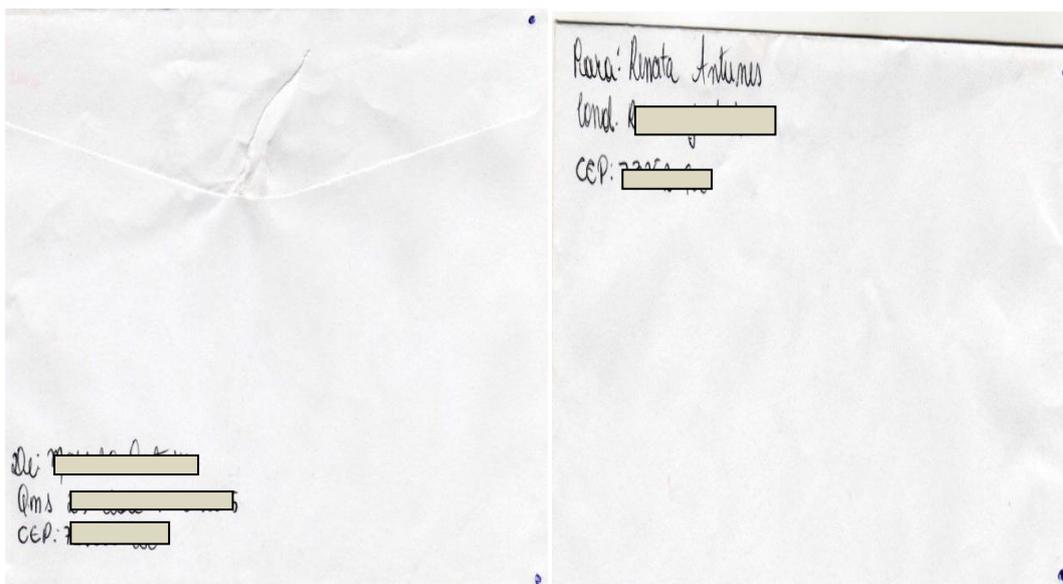


Imagem 8 – Envelope produzido por João

O envelope de João está conforme o esperado, o que também demonstra domínio sobre o gênero textual trabalhado.

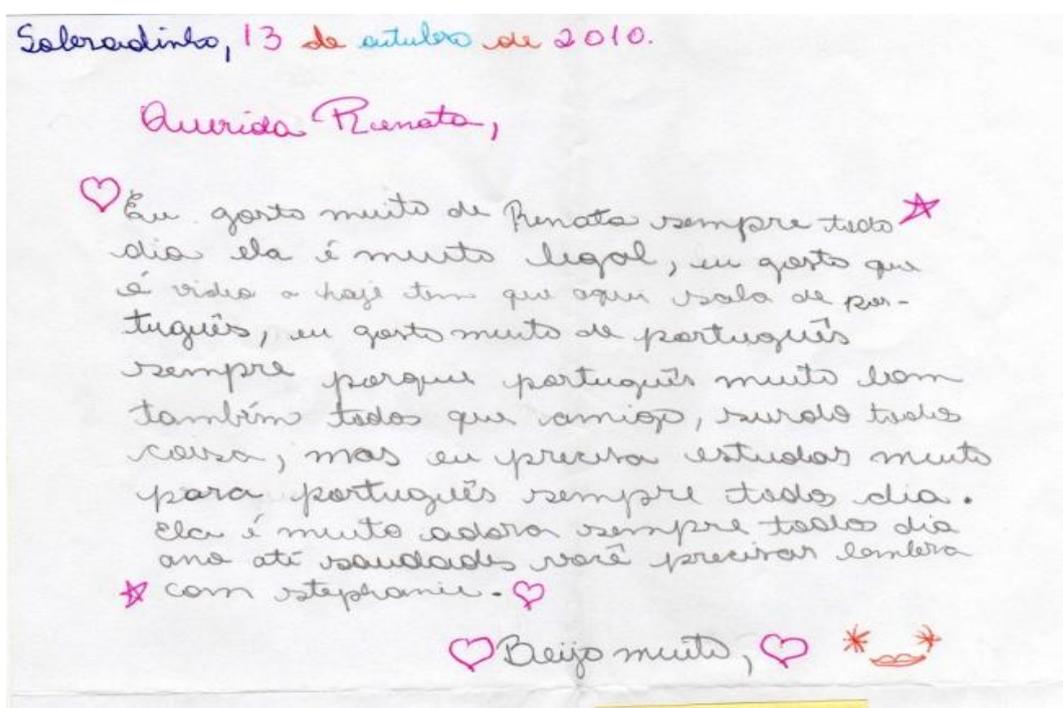


Imagem 9 – Carta produzida por Maria

É bastante claro que Maria compreendeu a estrutura que deve seguir ao confeccionar uma carta pessoal. O texto da aluna contém data, local, vocativo, mensagem adequada ao gênero, a despedida encontra-se centralizada e a assinatura está à direita como explicado pela professora, demonstrando que a aluna compreendeu a estrutura do gênero carta pessoal. Se o uso do gênero textual dependesse somente de sua estrutura, a aluna estaria apta a utilizá-lo

socialmente, contudo, da mesma forma que aconteceu com sua produção escrita na aula anterior, Maria não produziu um texto dentro dos padrões de coesão e coerência da língua portuguesa exigidos para um aluno que se encontra em sua mesma etapa escolar. O texto da aluna pode levar à conclusão de que para um aprendiz de LP ele está satisfatório, porém não se pode perder de vista que essa aluna não é uma aprendiz iniciante.

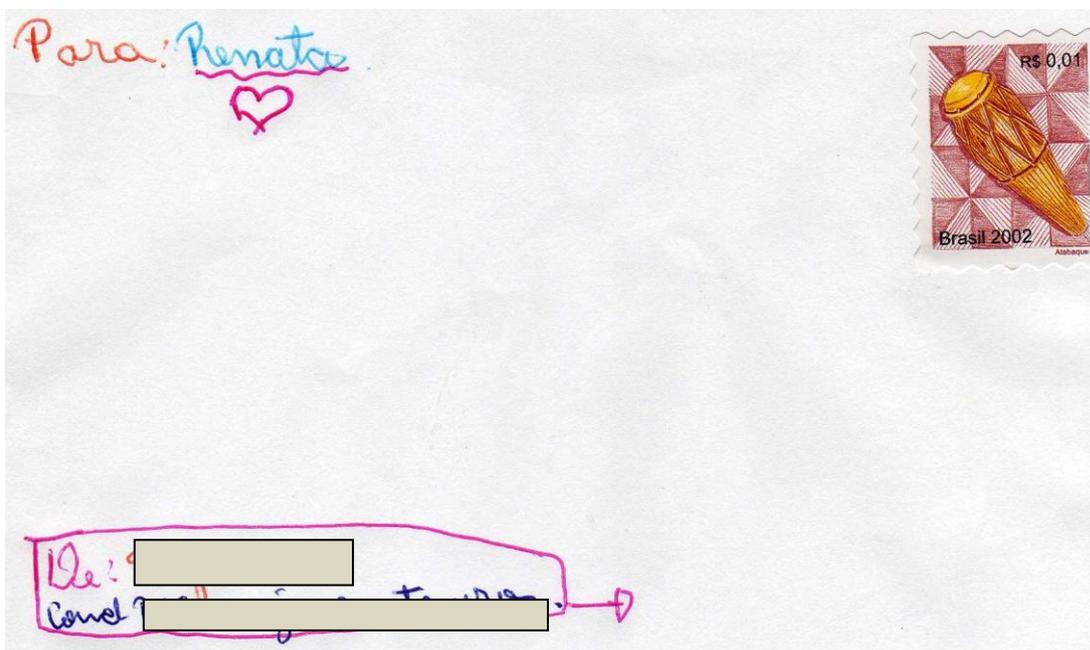


Imagem 10 – Envelope produzido por Maria

O envelope que Maria escreveu não está em acordo como o que Serena explicou. A aluna utilizou somente o verso, onde escreveu primeiro o nome do destinatário sem seu endereço e depois escreveu o nome do remetente e seu endereço, o que revela que ela não pode, até o presente momento, utilizar um envelope no seu dia a dia, dependendo de maiores explicações.

Aula 3 – E-mail

A aula inicia-se com a professora colando um cartaz que contém um exemplo de um e-mail. Os alunos chegam e ela faz uma breve explicação e depois realiza duas atividades, houve uma combinação prévia entre a professora pesquisadora e a colaboradora acerca dessas atividades. A primeira seria uma atividade de motivação, que consistia em um e-mail que a pesquisadora enviaria para os dois alunos e em sala eles iriam acessar seus endereços eletrônicos, ler a mensagem e com isso a professora Serena daria início às explicações quanto ao gênero textual e-mail, contudo essa atividade teve que ser excluída devido a problemas da escola com a internet. A segunda atividade é um questionário elaborado pela pesquisadora

com a finalidade de descobrir se os alunos já haviam estudado o gênero em momento anterior. Esta atividade diagnóstica surgiu porque durante as explicações da aula anterior a pesquisadora percebeu que os alunos já o tinham estudado o gênero carta pessoal em outro momento, podendo assim os dados sofrerem alguma influência de um conhecimento prévio por parte dos alunos. Essa atividade será analisada juntamente com as demais atividades escritas produzidas pelos alunos.

O trabalho entre professora pesquisadora e professora colaboradora, presente neste trecho, confirma o caráter colaborativo dessa pesquisa, evidenciando que a tarefa do pesquisador é mediar, ficando a seu encargo a organização e o intercâmbio de ideias para fortalecer e encorajar a participação dos professores no processo, trazendo benefícios para ambos (Ibiapina, 2008).

Após passar alguns minutos dedicando-se à explicação detalhada das perguntas da “atividade diagnóstica” para Maria enquanto João a realizava sozinho, Serena inicia a explicação sobre o gênero e-mail com o auxílio de um cartaz.

Fragmento 22

1. PS: Bom. Eu tirei uma foto da internet, igualzinho lá (aponta para o computador) e coleí aqui para vocês verem como é que faz um e-mail. Sabe usar? (PO e LIBRAS)
2. M: Sim. (LIBRAS)
3. J: Mais ou menos. Acho que sei. (PO)
4. PS: O que a gente tem aqui? A janela do computador e aqui o que que é isso: para? (PO e LIBRAS)
5. M: Para pessoa escrever e-mail. (LIBRAS)
6. PS: Isso. D-e-s-t-i-n-a-t-á-r-i-o (alfabeto manual). E aqui, o que é isso? (PO e LIBRAS)
7. M: Não sei. (LIBRAS)
8. PS: A-s-s-u-n-t-o (alfabeto manual). O que que é? (PO e LIBRAS)
9. J: Sei não. (PO)
10. M: Nome pessoa. (LIBRAS)
11. PS: Não. Nome pessoa aqui. Esse exemplo aqui vai pra onde? Pra biblioteca. O e-mail. A pessoa vai sentar no computador, vai abrir e vai lê, mas poderia também, aqui está o nome, pra quem, destinatário. Aqui embaixo o que que é que você vai usar? O a-s-s-u-n-t-o (alfabeto manual) O que que é o assunto? O que que é a mensagem? A mensagem vai falar do que, aqui oh: visita a biblioteca então é o assunto, o porque da mensagem. Outro exemplo diferente: meu aniversário, eu vou fazer uma festa, eu quero convidar vocês para minha casa, então eu vou mandar um e-mail pra você, um e-mail pro João. O assunto vai ser igual esse aqui (aponta para o exemplo do cartaz)? (PO e LIBRAS)
12. M: Não. (LIBRAS)
13. J: Acho que não. (PO)
14. PS: O que eu vou escrever? (PO e LIBRAS)
15. M: Parabéns, festa. (LIBRAS)
16. PS: Isso. Festa de aniversário da Serena. Minha festa, né? Bom, depois, aqui é a barra de ferramentas que você usa para tipos diferentes de letras, você pode usar para ficar bonitinha a

estrutura. O texto o que que vem aqui? O vocativo (faz o sinal de “chamar” em libras), o chamamento. Você pode usar para pessoas amigas, palavras: querido, meu amigo. Agora, para textos que você vai usar de trabalho, que tem mais a preocupação de ser f-o-r-m-a-l (alfabeto manual), você pode usar amigo? (PO e LIBRAS)

17. J: Não. Vai usar linguagem formal. (PO)

18. M: Não. (LIBRAS)

19. PS: Você vai usar o que? Uma linguagem f-o-r-m-a-l ou i-n-f-o-r-m-a-l (alfabeto manual)?

20. M: F-o-r-m-a-l (alfabeto manual). (LIBRAS)

21. PS: Formal, né! Com mais respeito, você vai ter que ter aquele cuidado, distanciamento, usar gramática, chamamento mais organizados. Tá bom? E aqui, o que que tem, olha: “prezado administrador da biblioteca municipal, e depois a “vírgula”. Lembra? Tem de usar sempre. Aí depois vem o texto, a mensagem. Depois vocês podem lê todo, agora eu quero só explicar as partes, a organização do e-mail, porque depois vocês também vão fazer o de vocês, tá? E aqui? Já escreveu o texto, a mensagem e acabou, aí vai fazer o que? O que que é isso aqui? (PO e LIBRAS)

22. M: Beijo, abraço, tchau. (LIBRAS)

23. J: Agradecimentos. (PO)

24. PS: Até logo, até breve (PO), espero você (LIBRAS). Então é o tchau, a despedida. E depois? (PO e LIBRAS)

25. M: Nome pessoa. (LIBRAS)

26. PS: Isso. O nome de quem fez, nome de quem tá mandando a mensagem. (PO e LIBRAS)

No trecho acima descrito, Serena trabalha a estrutura potencial do gênero (Hassan, 1989 apud MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005) e-mail, utilizando boas estratégias de ensino e fazendo com que os alunos percebam as principais característica estruturais do gênero textual em questão para quando for necessário eles possam fazer uso desse gênero. Serena ao perceber que os alunos não compreendem o que ela espera (turnos de 6 a 10), utiliza um exemplo de algo mais próximo do cotidiano dos alunos (turno 11), ela obtém sucesso com essa estratégia que fica evidente pela respostas (turnos 12, 13 e 15). No turno 16 a professora relembra conceitos já estudados e também introduz novos, o que é pertinente para a educação de surdos, pois faz com que os alunos fixem assuntos que viram em momento anterior, assim como ampliem seu conhecimento de mundo (Salles et al, 2007). Nos turnos 21 e 24, a professora utiliza uma pista de contextualização (John Gumperz, 2003 apud Bortoni-Ricaro *et al*, 2010), que é imediatamente compreendida pelos alunos (turnos 22, 23 e 25), dessa forma, sem fornecer a resposta a professora ativa o conhecimento prévio dos alunos, sendo essa prática bastante interessante, pois promove a autoconfiança deles e, conseqüentemente, tenham bons resultados na aprendizagem (Krashen, 1982).

As transcrição que se seguem são continuação da transcrição anterior.

Fragmento 23

27. PS: Bom, agora eu quero perguntar: o que que esse texto aqui parece com a carta? Ou muito diferente? Parece ou muito diferente? (PO e LIBRAS)

28. J: Eu acho que parece, mas só não na forma de digitar. (PO)
29. PS: O João falou, a opinião do João, que parece a carta, mas só esse aqui é digitado. E a carta como? (PO e LIBRAS)
30. M: Escrever. (LIBRAS)
31. J: E a entrega é de à pé, e aí a entrega é pela internet. (PO)
32. PS: Ótimo João. O que que você pensa que parece com a carta ou diferente? Eu to perguntando pra você, ele já me respondeu. O texto de e-mail parece carta ou diferente? O que que você acha, sua opinião? (PO e LIBRAS)
33. M: (permanece calada)
34. PS: A carta tem destinatário? (PO e LIBRAS)
35. M: Tem. (oralizando)
36. PS: Ou não? (PO e LIBRAS)
37. M: Não. (oralizando)
38. PS: Não? A carta tem assunto? Precisa escrever na carta a-s-s-u-n-t-o (alfabeto manual)? O que vai escrever na carta. (PO e LIBRAS)
39. M: Não. (oralizando)
40. PS: Não, não tem. Certo. (PO e LIBRAS)
41. PS: A carta tem v-o-c-a-t-i-v-o (alfabeto manual)? (PO e LIBRAS)
42. M: Tem. (LIBRAS)
43. PS: A carta tem mensagem? (LIBRAS e PO)
44. M: Tem. (LIBRAS)
45. PS: A carta tem despedida? (PO e LIBRAS)
46. M: Tem. (LIBRAS)
47. PS: A carta tem assinatura? (PO e LIBRAS)
48. M: Tem. (oralizando)
49. PS: Então você respondeu tudo certo. Mas, aqui de novo. A carta não tem para quem vai entregar a carta? Não tem, não? (PO e LIBRAS)
50. M: Tem. (oralizando e LIBRAS)
51. PS: Isso. Tem sim. Claro que tem. Então o que diferente, só? Assunto (aponta para palavra no cartaz) que não tem. E o João também falou uma coisa importante. A carta como que chega na casa da pessoa? (PO e LIBRAS)
52. M: Rápido. (LIBRAS)
53. PS: Não. A carta como que chega na casa da pessoa? Como? Explica pra mim. Quem é que vai entregar a carta lá? (PO e LIBRAS)
54. M: Ver computador carta. (LIBRAS)
55. PS: A carta no computador? (PO e LIBRAS)
56. M: Sim. (LIBRAS)
57. PS: Cadê a carta da semana passada (procurando nos materiais)? (PO) Essa carta aqui vai no computador? Pode colocar essa carta aqui no computador para chegar na sua casa? (PO e LIBRAS)
58. J: Só se tirar uma cópia. (PO)
59. M: Não. (LIBRAS)
60. PS: Não. Então como ela vai chegar na sua casa? (PO e LIBRAS)
61. M: Homem entregar. (LIBRAS)
62. PS: Certinho. O homem que vai entregar. E esse (apontando para o cartaz com e-mail)? (PO e LIBRAS)
63. M: Computador. (LIBRAS)
64. PS: Isso. Agora, qual que é mais rápido o e-mail ou a carta? (PO e LIBRAS)
65. M: E-mail. Rápido, rápido, rápido. (LIBRAS)

No trecho de 27 a 65, Serena realiza uma importante estratégia de ensino, fazendo uma contraposição entre a estrutura da carta e do e-mail, para isso ela utiliza um longo período da

aula, ampliando o tempo de atividade que para a educação de surdos têm considerável importância, segundo Quadros (1997). João (turnos 28 e 31) tece comentários bastante interessantes, mostrando conhecimento sobre o tema. Nesse momento talvez fosse interessante a professora lembrar que as cartas também podem ser digitadas, depois impressas e enviadas para ampliar a compreensão e conhecimento dos alunos. Ao perceber que Maria não responde ao seu questionamento, Serena dirige a pergunta à ela, turno 32. Contudo, a aluna não responde, fazendo com que a professora inicie uma série de questionamentos para que a aluna chegue, paulatinamente, à resposta desejada e aprenda diferenciar o gênero bilhete do gênero carta. Na verdade o que parece ocorrer é que Maria não compreende a pergunta feita pela professora no turno 32, pois fica calada (turno 33). Pode-se chegar a essa conclusão devido às respostas corretas que ela fornece a cada interrogativa de Serena nos momentos seguintes. Esse trecho mostra com bastante clareza como a professora tem muita calma e paciência para auxiliar os alunos na construção de seus conhecimentos, pode-se concluir que essa dedicação é devida ao fato de trabalhar com surdos ter sido uma escolha consciente da professora e também pela sua educação continuada, as respostas 1, 2 e 10 da entrevista (anexo II) apontam isso. De acordo com Grannier (2002), a formação e atualização do professor de português para surdos é fato preponderante para o pleno entendimento de sua tarefa.

Fragmento 24

66. PS: Isso. E pode também mandar para muitas pessoas junto. Pode ou não? (PO e LIBRAS)
 67. J: Pode. (PO)
 68. M: Pode. (LIBRAS)
 69. PS: Como? (PO e LIBRAS)
 70. J: Tem como editar lá no... (PO)
 71. M: Escrevendo nome para ele, para ela, para outro. (LIBRAS)
 72. PS: Isso, usando a vírgula. (PO e LIBRAS)
 73. M: Nome dele e vírgula, nome e vírgula, nome e vírgula. (LIBRAS)
 74. PS: Isso. Hoje as pessoas não gostam muito de usar a carta elas escolheram melhor usar e-mail. Verdade? Por que? (PO e LIBRAS)
 75. M: Verdade. (LIBRAS)
 76. J: Chega muito mais rápido. (PO)
 77. PS: E também tem outra coisa: o que que chega junto da mensagem aqui que na carta eu não posso? (PO e LIBRAS)
 78. M: Não pode, só um. Mensagem para amigo, todas as pessoas juntas, estuda aqui mandar carta. (LIBRAS)
 79. PS: Mas a carta eu posso. Então não é essa a resposta. Pensem, o que que eu posso aqui oh juntar e mandar também? Além do texto? Eu posso mandar também outras coisas. O que? (PO e LIBRAS)
 80. M: Não sei. (LIBRAS)
 81. J: Nem eu. (PO)
 82. PS: Olha pra cá. A-n-e-x-o-s (alfabeto manual). Conhecem? (PO e LIBRAS)
 83. J: É tipo pra mandar foto, jogo. (PO)

84. PS: Isso, João. Conhece, Maria? (PO e LIBRAS)
85. M: Não. (LIBRAS)
86. PS: Foto, jogo. Pode juntar com mensagem que eu vou mandar para você, um jogo, vídeo. Exemplo: você foi para uma reunião de amigos, aí você quer mandar um vídeo para uma outra amiga. Pode? (PO e LIBRAS)
87. M: Pode. (LIBRAS)
88. PS: Pode muitas coisas. Fácil? Entenderam? (PO e LIBRAS)

Serena, no trecho de 66 a 88, utiliza a leitura dos alunos acerca do que está exposto no cartaz para proporcionar-lhes mais conhecimento e assim uma verdadeira inserção deles no mundo letrado o que, segundo Soares (1998) constitui uma prática de letramento. Serena introduz um conceito importante (turnos 79 e 82) que mostra ser de pouco ou nenhum conhecimento dos alunos (turnos 80 e 83), com isso ela amplia o conhecimento dos alunos sobre o tema, possibilitando a utilização de todas as ferramentas que se pode lançar mão ao se usar um e-mail. A ação da professora justapõe dois conceitos importantes para essa pesquisa: o uso social dos gêneros textuais, proposto por Marcuschi (2008), e as questões do letramento proposta por Soares (1998), como já mencionado.

Após finalizar essa explicação a professora pede para que os alunos leiam dois e-mails diferentes e assinale qual tem linguagem formal e qual tem linguagem informal. Ela trabalha a leitura juntamente com os alunos. Depois dessa atividade, Serena entrega um texto contendo algumas abreviaturas que são bastante utilizadas nos e-mails, pede para que os alunos leiam o texto em casa, pois continuará trabalhando com o gênero e-mail na próxima aula.

Continuação da aula E-mail.

Antes de a aula começar e com a câmara desligada, aconteceu algo que me chamou a atenção. João e Maria entraram na sala e, logo em seguida, a professora intérprete chegou. Ela estava nervosa e brigando com João, pois dizia que no dia anterior ele havia saído mais cedo da escola e, em vez de ir para casa, ficou com os amigos na rua. Essa professora foi um tanto rude com o aluno, falando alto em frente a todos e não o deixando se explicar. Quando ela saiu, a professora Serena, percebendo o constrangimento do aluno, com muita tranquilidade perguntou-lhe o que havia acontecido e ele explicou tudo, mas disse que a professora intérprete não queria ouvi-lo e que ela “nunca ouve ninguém”. Serena disse que tudo bem, que acreditava nele e pediu-lhe para que ficasse tranquilo. Esse relato faz-se necessário, pois tal fato afetou a conduta do aluno durante a aula.

Serena inicia a aula pedindo para que os alunos cole o papel com o texto da aula anterior no caderno.

Fragmento 25

1. PS: Olhem pra cá, prestem atenção. João, João olha pra cá. Lembram na aula passada nos estudamos qual tipo de texto? (PO e LIBRAS)
2. M: E-mail. (LIBRAS)
3. PS: Isso, olha aqui oh (aponta para o cartaz que contém um e-mail). João, olha. (PO e LIBRAS)
4. M: João (tocando no aluno) olha. (LIBRAS)
5. PS: É, hoje você não tá bem não, né? Tá chateado hoje? (PO)
6. J: (balança a cabeça em sinal de não).
7. PS: Então olha pra cá, por favor. Então esse exemplo aqui vocês entenderam direitinho? (PO e LIBRAS)
8. M: Sim. (LIBRAS)
9. PS: Precisa no e-mail ter o quê? Pra quem mensagem. Que mais? Vamos lembrar? (PO e LIBRAS)
10. M: Conversa, mensagem. (LIBRAS)
11. PS: Isso, o a-s-s-u-n-t-o (alfabeto manual). O que a mensagem? O quê? Médico, brincadeira, viagem. O que, né? E depois? (PO e LIBRAS)
12. M: Chamamento. (LIBRAS)
13. PS: Isso. Aí (aponta para o texto colado no caderno) vocês vão ter um monte de exemplos de v-o-c-a-t-i-v-o (alfabeto manual). Olha aqui. O quê? F-o-r-m-a-l (alfabeto manual). (LIBRAS)
14. M: Nome. (LIBRAS)
15. PS: Qual sinal? Diretor, caro atendente. É a pessoa que vai conversar, que vai receber você no trabalho na fábrica. Então esse, essa é o tipo de linguagem f-o-r-m-a-l (alfabeto manual). Por que conhece pouco ou muito? (LIBRAS)
16. M: Conhece pouco. (LIBRAS)
17. PS: E aqui o que que é isso? (PO e LIBRAS)
18. M: Tchau. (LIBRAS)
19. PS: Isso. Despedida. Olha os exemplos de despedida formal. Usa onde no e-mail? (PO e LIBRAS)
20. M: Embaixo, no final. (LIBRAS)
21. PS: Isso. E aqui significa o que? C-o-r-d-i-a-l-m-e-n-t-e (alfabeto manual). (PO e LIBRAS)
22. M: Não. (LIBRAS)
23. PS: Significa educado. Com educação, muito obrigado. Parece o significado. As palavras são diferentes, mas tudo é despedida. E aqui em baixo, o tipo de linguagem, qual? (PO e LIBRAS)
24. M: I-n-f-o-r-m-a-l (alfabeto manual). (LIBRAS)
25. PS: Isso. O que é informal, João? (PO)
26. J: (permanece calado)
27. PS: É uma linguagem mais do dia a dia. E aí tem exemplos de vocativo, despedida. Fácil? (PO e LIBRAS)
28. M: Fácil. (LIBRAS)
29. PS: Então tá. O que que é isso: a-b-r-e-v-i-a-t-u-r-a (alfabeto manual)? Lembra, expliquei. É reduzir a palavra e tem os “e-m-o-t-i-o-n-s” (alfabeto manual), emoções desenhos. Olha aí os exemplos que tem no e-mail. Vocês agora aprenderam as abreviaturas e as emoções. Gostaram? (PO e LIBRAS)
30. M: Amei. (LIBRAS)
31. J: (permanece calado)
32. PS: João, o que que você tem hoje? Tá muito calado, não to gostando. (PO e LIBRAS)

Nesse trecho Serena retoma algumas explicações da aula anterior acerca das características específicas do gênero e-mail e traz novas explicações para complementar o estudo do gênero em questão. Serena retoma a estrutura potencial do gênero, postulada por Hassan (1989 apud MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005), já estudada na aula anterior (turno 9). As respostas de Maria (turnos 10, 12 e 20) evidenciam seu bom entendimento sobre as características do e-mail. Nos turnos 15, 19, 23 e 27, a professora relembra outros conceitos, também trabalhados em momento anterior, fazendo uma revisão, o que para alunos surdos é bastante importante, como já dito antes. A aluna Maria mostra que compreendeu e internalizou tais conceitos (turnos 16 e 24), o que demonstra que as estratégias de ensino utilizadas pela professora estão sendo bem aceitas pela aluna. No turno 29, Serena traz informações complementares e essenciais para o ensino do gênero e-mail; no turno 30, Maria mostra ter entendido e gostado muito dessas informações. O trecho acima descrito também demonstra um fato que foi bastante perceptível no dia dessa aula, João manteve-se muito ausente durante toda a interação, recusando-se a responder aos questionamentos. Pode-se ver que sua participação na aula foi mínima, pois dos 32 turnos descritos João aparece somente em três. São eles 6, 26 e 31, haja vista que nos turnos 26 e 31 ele não responde aos questionamentos da professora e no turno 6 sua resposta é um leve balançar de cabeça. Essa atitude de João chama a atenção da professora Serena, que por algumas vezes pergunta ao aluno o que está acontecendo (turnos 3 e 32). O desânimo de João durante esse momento denuncia que a ação repressora da professora intérprete no início da aula pode ter gerado altos níveis de resistência afetiva, comprometendo a autoconfiança e a motivação do aluno e, conseqüentemente, seu aprendizado, segundo Krashen (1982). É preciso ressaltar que a preocupação da professora intérprete quanto ao que João fez depois da aula é legítima, porém a forma com que ela interpelou o aluno é que desabonou sua conduta. A sugestão é que ela tivesse conversado com o aluno em particular e em outro momento, estreitando a relação interpessoal entre os dois e não os distanciando.

Após a explanação descrita, Serena pede para que os alunos respondam à atividade sobre o propósito comunicativo do gênero e-mail. Ela lê a atividade com cada um dos alunos, com João ela realiza a leitura em português oral e com Maria em LIBRAS. Ao ler as questões juntamente com João, a professora realiza poucas intervenções; já com Maria a leitura é bastante detalhada e há inúmeras trocas de significado para que a aluna possa entender melhor as perguntas e respondê-las. Essa atividade é bem mais lenta com a aluna. Ao finalizar a leitura, Serena pede para que eles respondam sozinhos às questões. João termina rapidamente

e dirigi-se ao computador para responder ao e-mail da pesquisadora. Maria utiliza um longo tempo para realizar a tarefa. Essas atividades escritas serão analisadas a seguir.

Análise das atividades escritas da aula E-mail quanto ao gênero textual estudado

Atividade diagnóstica

Como já explicado, essa atividade surgiu da necessidade de saber se seria a primeira vez que os alunos estavam estudando o gênero textual em questão. Com esse propósito a pesquisadora e sua orientadora montaram um questionário bastante simples. A atividade de ambos os alunos encontra-se na figura a seguir:

MARIA

Atividade de Diagnóstico

1) Você já estudou a respeito do gênero E-MAIL?

SIM
 NÃO

2) Você escreve E-MAIL?

SIM
 NÃO

3) Assinale 3 características do e-mail:

Ter destinatário
 Ter ideias principais de outros textos
 Ter assinatura
 Ter somente mensagem bastante curta
 Ter somente mensagem bastante longa
 Ter vocativo

JOÃO

1) Você já estudou a respeito do gênero E-MAIL?

SIM
 NÃO

2) Você escreve E-MAIL?

SIM
 NÃO

3) Assinale 3 características do e-mail:

Ter destinatário
 Ter ideias principais de outros textos
 Ter assinatura
 Ter somente mensagem bastante curta
 Ter somente mensagem bastante longa
 Ter vocativo

Imagem 11 – Atividade diagnóstica do e-mail (João e Maria)

As respostas dos alunos evidenciam que eles já fazem uso social do gênero textual e-mail, mas que não haviam estudado sistematicamente esse gênero. Ao serem questionados se já tinham estudado esse gênero (pergunta 1), Maria responde que não e João responde que sim. Contudo, Serena pergunta para João onde ele estudou o e-mail e ele ri e não responde, indicando que nunca havia estudado esse gênero sistematicamente na escola. Os dois alunos respondem que escrevem e-mail (resposta 2), o que indica que eles utilizam-se do gênero para

se comunicar e dessa forma conhecem algumas das características principais. A respostas de João à pergunta 3 é igual à de Maria, indicando que conhecem, mas ainda se confundem com as características do e-mail. Os dois alunos respondem que destinatário e assinatura caracterizam um e-mail, indicando conhecê-lo, contudo ambos afirmam que é próprio do e-mail ter somente mensagem bastante longa, mostrando confusão no entendimento do que realmente pode caracterizar esse gênero textual.

Como nas aulas já descritas e analisadas anteriormente e intencionando verificar, com a atividade a seguir, se os alunos perceberam e compreenderam propósito comunicativo proposto por Swales (1998, apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES) do e-mail foi construído um questionário o qual encontra-se na figura abaixo contendo as respostas de João e de Maria. Ou seja, com esse questionário pretende-se saber se os alunos compreenderam a função, os domínios sociais em que circula, quem escreve e para quem e quem usualmente lê esse gênero textual.

Atividade

A) Responda as questões:

1. Você tem costume de escrever e-mails? Para quem?
 Sim, amigo, para professora, prima

2. Em que ocasiões você escreve os e-mails? (quando)
 quando eu preciso conversar amigos.

3. Para que serve os e-mails? (função social)
 comunicar pessoas, sabe coisa importante

4. Onde encontramos pessoas escrevendo e-mails? (domínios sociais onde os bilhetes mais circulam)
 casa, escola, trabalhar, house

MARIA

Atividade

A) Responda as questões:

1. Você tem costume de escrever e-mails? Para quem?
 Sim, para família e amigos.

2. Em que ocasiões você escreve os e-mails? (quando)
 Quando eu tenho informações importantes

3. Para que serve os e-mails? (função social)
 Para avisar

4. Onde encontramos pessoas escrevendo e-mails? (domínios sociais onde os bilhetes mais circulam)
 na internet, nas tran house, nas escolas.

João

Imagem 12 – Atividade sobre o propósito comunicativo do e-mail (João e Maria)

A atividade mostra que os alunos entenderam o propósito comunicativo do e-mail. A primeira resposta dos alunos demonstra que eles têm proximidade com o gênero. Ao afirmar que utilizam o e-mail para comunicar algo necessário (segunda resposta), João e Maria indicam que entenderam quando se utiliza o e-mail. Na terceira resposta, fica claro que eles apreenderam a função social do gênero estudado. Na quarta resposta, João e Maria mostram compreender os meios onde os e-mails circulam. É importante relatar que a professora explicou todas as questões sem mencionar os nomes técnicos (função, domínio e etc.) utilizados aqui, trabalhando somente conceitos que fossem adequados para a idade e a etapa de escolarização dos alunos, além de suas necessidades especiais, o que demonstra seu comprometimento e conhecimento em relação à educação de surdos.

Produção escrita do e-mail

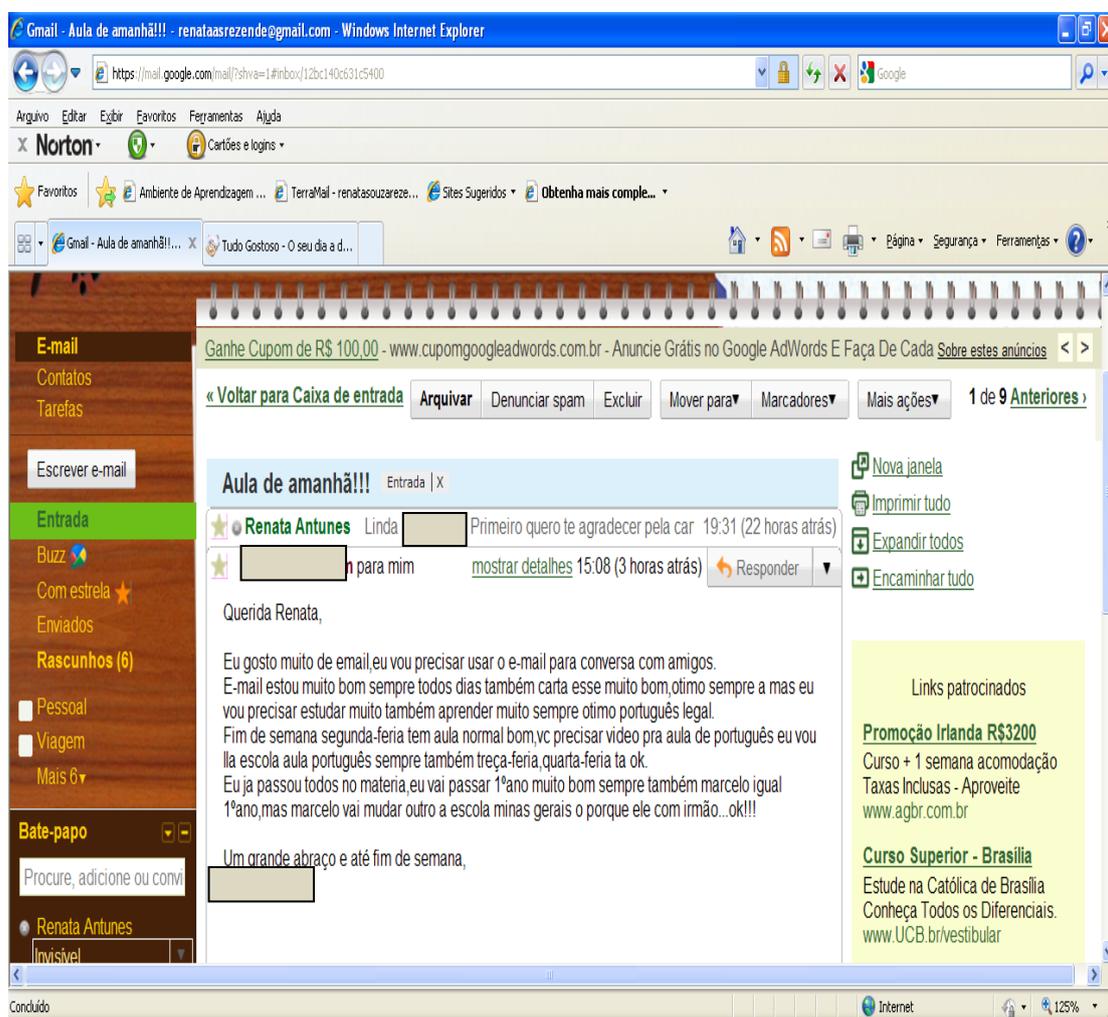


Imagem 13 – E-mail produzido por Maria

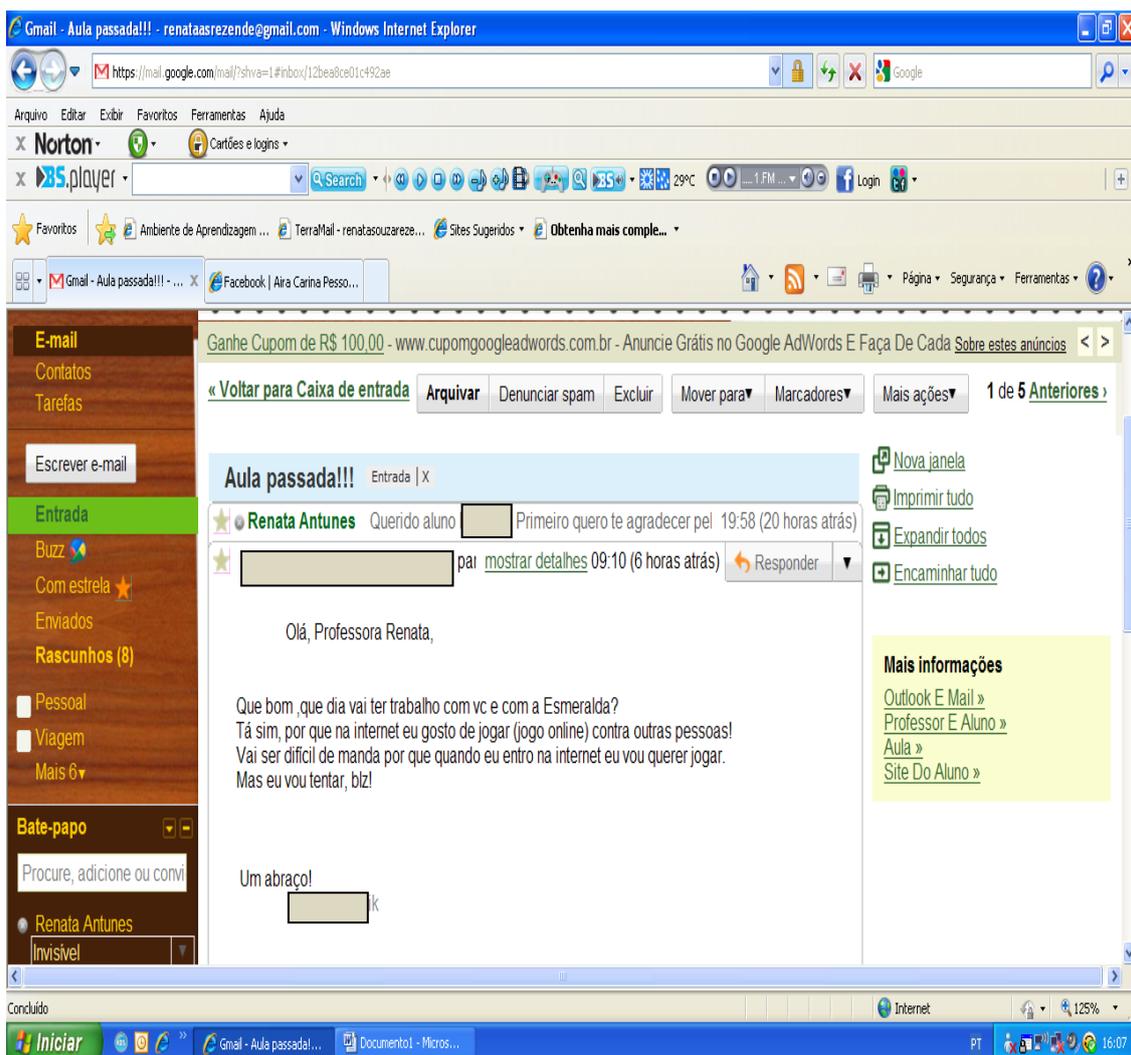


Imagem 14 – E-mail produzido por João

O texto dos dois alunos está condizente com a estrutura de um e-mail, explicada pela professora. Parece que Maria compreendeu com muita exatidão o que Serena explanou acerca de como deveria ser a estrutura do e-mail. Pode-se ver que depois de “Querida Renata”, a aluna fez o uso da vírgula e destacou esse vocativo da mensagem principal, como fez também com a despedida e a assinatura que se encontram separadas do texto central. Todas essas evidências de compreensão apresentadas pela aluna também podem ser detectadas na produção escrita de João. O fato de os dois alunos terem respondido ao e-mail da pesquisadora diretamente do e-mail que ela enviou e não escrevendo um novo demonstra que ambos têm experiência com o uso do gênero trabalhado. O conteúdo do texto de João responde com exatidão o e-mail da pesquisadora, mostrando que ele compreendeu o que ela dizia. Por sua vez, Maria faz confusão com o conteúdo da mensagem fornecendo mais informações do que a pesquisadora pede em seu e-mail. Outro fato interessante é que João utiliza a abreviatura “blz” que significa “beleza” e foi ensinada por Serena na aula, contudo

Maria não faz uso desse recurso, demonstrando que não o entendeu ou supôs tratar-se de um e-mail “formal” onde não deveria utilizar a “linguagem informal”, como explicado por Serena. Novamente o texto da aluna não segue as regras de coerência e coesão próprias de alunos da sua etapa de escolarização, porém está melhor do que antes, demonstrando crescimento ao longo do processo.

Aula 4 - Resumo

Serena inicia a aula explicando para os alunos que nesse dia ela irá ensinar algo que é muito importante para a vida escolar de todo aluno. Ela diz que primeiramente eles lerão um texto e que depois explicarão para ela: um, em LIBRAS e o outro, em PO. O texto escolhido pela professora colaboradora e a pesquisadora tem como tema as queimadas na Amazônia (Cf. anexo I). Os alunos leem o texto e enquanto João realiza a leitura sozinho, a professora lê juntamente com Maria cada trecho. Serena utiliza um globo terrestre para auxiliar a explicação. A atividade de leitura com Maria dura cerca de 15 minutos, enquanto João realiza a mesma atividade em menos de 2 minutos.

Tendo em vista que, de acordo com Quadros, 1997, ampliar o tempo das atividades seja uma estratégia necessária para o ensino de LP para surdos, vê-se que a atitude da professora é adequada. A utilização de recursos gráficos e visuais também constitui uma excelente estratégia de ensino na educação de surdos, de acordo com Salles *et al* (2007). Contudo, pode-se notar que há uma discrepância grande entre o tempo que João e Maria utilizam para realizar a mesma leitura, o que, mais uma vez, leva a concluir que o nível de aprendizagem dos dois alunos é completamente diferente.

Depois de uma leitura silenciosa e também em voz alta, Serena se senta e pede para que cada aluno explique para ela o que entendeu do texto.

Fragmento 26

1. PS: João, você primeiro. Olha, você vai falar o que você entendeu do texto. (PO e LIBRAS)
2. J: O que eu entendi é que na Amazônia tem muito, muito cortadores de árvores. Eles cortam as árvores, esperam secar, queima e depois fica pedaços pequenos pra enriquecer o solo. Um tempo depois o solo vai ficando pobre com aquelas que foram atingidas (confuso), porque destrói os nutrientes que serve para a vida das plantas. Só isso, professora. (PO)
3. PS: E o que mais, que outra informação tem no texto? (PO)
4. J: Que lá na Amazônia ainda está num processo de limpeza. (PO)
5. PS: Uhum. E o ar como fica? (PO)

6. J: Fica poluído e prejudica muito a vida das pessoas. E também o povo traz prejuízo para a vida da natureza. (PO)
7. PS: Viu como foi fácil. Olha a outra decorando (risos). (PO) O que que o texto explica? O que você aprendeu, Maria?
8. M: A Amazônia tá fazendo muitas queimadas, cortando as árvores para fazer queimadas para plantar e colher sempre. Depois o ar fica sujo e a saúde das pessoas mau. Depois tudo sujo ar, terra muito mau. (permanece um longo tempo pensando) As pessoas colocam fogo e derrubam as árvores para plantar e plantas nascer. (LIBRAS)
9. PS: Ok. Organiza o pensamento. E o futuro vai ser como? Bom ou mau? (LIBRAS)
10. M: O futuro da terra vai ser mau, porque as pessoas colocam fogo nas árvores, as árvores caem, fica sem água e plantas não nascem. (LIBRAS)
11. PS: Parabéns, certo, certo! É muito fácil, o importante é vocês dois preocuparem em ler e entender o contexto. O que não pode é você na hora de escrever o resumo escrever sua opinião diferente da ideia do outro texto. Ok? (PO e LIBRAS)

Serena pede para que os alunos façam uma explicação oral/LIBRAS do texto lido. Segundo Botelho (2005), essa é uma oferta pedagógica diferenciada, o que faz com que os alunos se sintam motivados. Apesar de o texto lido ser bastante simples para alunos de 8ª série/9º ano, tanto João quanto Maria obtiveram êxito em seus relatos orais/LIBRAS (turnos 2, 4, 6, 8 e 10), tendo em vista suas dificuldades. Essa foi uma atividade pensada pela professora pesquisadora e pela colaboradora como motivação para iniciar as explicações sobre o gênero resumo. Porém, ao final desta atividade, deveria ter sido falado para os alunos que o que eles tinham acabado de fazer nada mais era do que um resumo. Serena esqueceu-se dessa parte essencial, fazendo essa atividade não ter o devido sentido, mas nem por isso tornando-a desnecessária.

Fragmento 27

1. PS: Então vamos entender aqui o que é oh um r-e-s-u-m-o (alfabeto manual). (PO e LIBRAS)
2. J: Resumo é quando você diminui um texto. (PO)
3. PS: O que que é? Você sabe Maria? Antes deixa eu perguntar você já estudou, já aprendeu a fazer resumo? (PO e LIBRAS)
4. J: Já. (PO) (tocando em Maria) Professor Fernando, lembra? (LIBRAS)
5. M: Já. (LIBRAS)
6. J: Tipo ele explica matéria e aquelas coisas que você entendeu vai copiando. (PO)
7. PS: Ah tá, vocês dois já fizeram o resumo de texto, mas eu to perguntando professor já ensinou como fazer? (PO e LIBRAS)
8. M: Já. (mostrando insegurança) (LIBRAS)
9. J: Sei lá. (PO)
10. PS: Já? Então responde aqui pra mim (entrega a atividade diagnóstica). (PO e LIBRAS)

Como o gênero resumo é muito trabalhado no ambiente escolar, Serena preocupou-se em saber se esse gênero textual já tinha sido ensinado por algum professor (turnos 3 e 7). Essa atitude da professora mostra que ela tem consciência de que os gêneros textuais que são muito utilizados, como resumos, bilhetes, receitas, são por vezes negligenciados pelos professores,

pois esses entendem que tais gêneros são de conhecimento de todos, não necessitando de serem trabalhados na escola. Outro fato que deve ser mencionado é a intenção de Serena de situar os alunos, na língua de sinais, dentro do contexto da aula, o que para Salles et al (2007) é uma de fazer com que os alunos aproximem-se do tema.

No momento em que os alunos estavam respondendo às atividades, surgiram algumas perguntas que foram prontamente respondidas pela professora. Essas perguntas foram feitas por Maria e eram de ordem semântica. Para respondê-las Serena utilizou uma estratégia que, para Salles et al (2007), é bastante importante para a educação de surdos: a substituição de itens lexicais. A figura a seguir (foto1) ilustra o que foi mencionado:

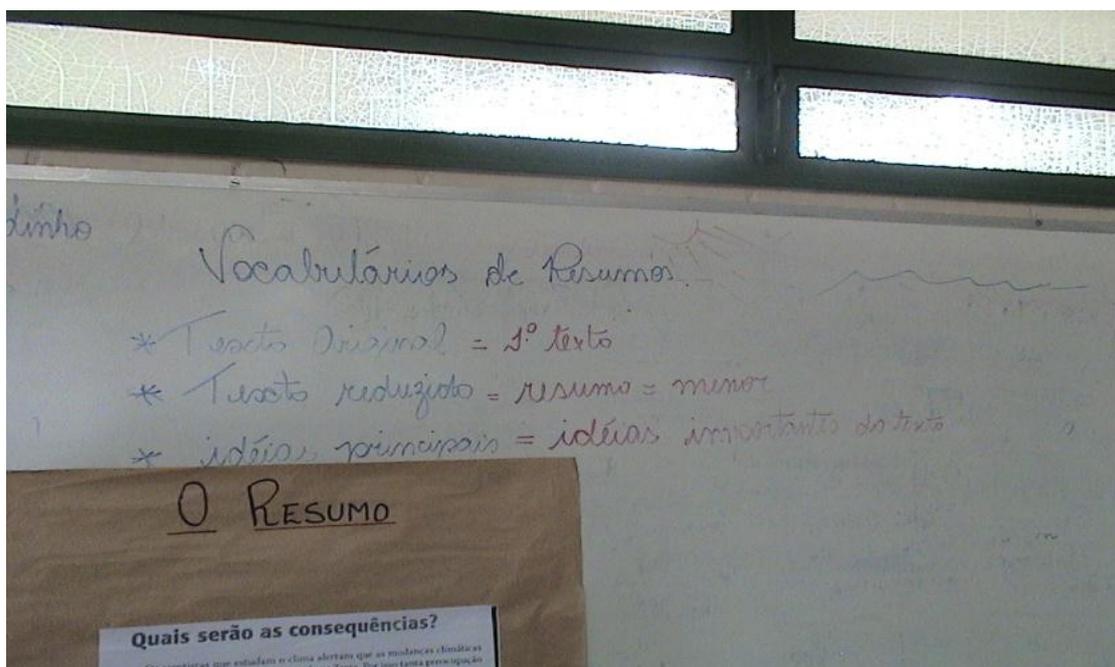


Foto 1 – Substituição de itens lexicais

A estratégia utilizada pela professora é importante tanto para o aprendizado dos alunos como para que a aula decorra de forma mais dinâmica, pois os vocábulos que ela escreveu no quadro não existem ou não são do seu conhecimento em LIBRAS. Sendo assim, Serena os substitui por termos já conhecidos dos alunos, caso contrário ela teria que usar o alfabeto manual para cada um desses vocábulos todas as vezes que o seu uso fosse necessário, o que atrapalharia o desenrolar da aula.

Depois desse momento, a professora dá prosseguimento à aula.

1. PS: Bom, agora prestando atenção aqui. O que que é um resumo? (PO e LIBRAS)
2. J: Um texto reduzido com ideias importantes. (PO)
3. PS: Isso. O João falou que é um texto menor com as ideias importantes. Um texto reduzido ele é mais fácil de entender ou mais difícil? Qual? (PO e LIBRAS)
4. J: Mais fácil pra entender, não precisa lê um bocado de coisa. (PO)
5. M: (pensa um pouco) Mais fácil. (LIBRAS)

Nesse trecho Serena utiliza duas estratégias de ensino importantes. Ela fornece uma pista de contextualização de Gumperz (2003 apud BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010) (turno 3) que é bem utilizada pelos dois alunos (turnos 4 e 5) e ela também faz com que os alunos tragam seu conhecimento prévio para a aula, pois, mesmo antes de explicar o que é um resumo, a professora dá chance aos alunos de falarem sobre o resumo.

Fragmento 29

1. PS: Bom, agora eu vou explicar, olhem pro cartaz. O resumo vocês vão usar na escola muito, mas também pode usar no trabalho, na faculdade, em muitos lugares. Então o importante é vocês terem a certeza, acreditar que vocês podem fazer o resumo do texto. Primeiro, vocês precisam entender o que que é resumir um texto. O resumo tem que ter organização igual do texto normal: parágrafo, começo, final, organização das ideias, igual texto normal. Por quê? Porque se você escreve aqui (faz sinal de qualquer jeito) as pessoas não vão comunicar, entender a mensagem. (PO e LIBRAS)
2. M: As pessoas entendem nada. (LIBRAS)
3. PS: Isso, não entendem, então precisa ter organização. Precisa também ter idéias iguais primeiro texto. Exemplo: eu já li o texto, sei que tema é queimadas eu posso fazer resumo e falar água rios. Posso? Não, eu tenho falar das queimadas. Isso é o a-s-s-u-n-t-o (alfabeto manual) e para entender precisar o quê? (PO e LIBRAS)
4. M: Copiar organizado. (LIBRAS)
5. PS: Não, mas antes precisar o quê? (PO e LIBRAS)
6. J: Atenção pra lê. (PO)
7. PS: Atenção pra lê e o que mais? Eu ensino todo dia, todo dia. Não pode ter preguiça ler, não pode ter preguiça procurar os significados. (PO e LIBRAS)
8. M: Verdade, precisa procurar no dicionário. (LIBRAS)
9. J: Se tiver preguiça não precisa nada (risos). (PO)
10. PS: Tá bom, engraçadinho. Olha o resumo é um texto mais coeso? O que é mais c-o-e-s-o (alfabeto manual)? É igual a resumir, igual. É um texto menor, menor em tamanho e menor na organização das frases também. Tá bom? Fácil? (PO e LIBRAS)
11. J: Facinho. (PO)

Serena inicia explicando questões que envolvem o propósito comunicativo postulado por Swales (1998, apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005 p. 118) e a estrutura potencial do gênero proposta por Hassan (1998, apud MEURES, BONINI; MOTTA-ROTH, 2005) (turno 1). Percebe-se pelas respostas dos alunos (turnos 2, 4 e 6) que a estratégia da professora foi bem recebida por eles. Para essa explicação ela utiliza o cartaz, que constitui um excelente material didático tanto para a educação de surdos, como para a dos demais alunos, conforme

Salles et al (2007). Nesse trecho, mais uma vez, pode-se destacar o empenho da professora para que os alunos desenvolvam suas habilidades quanto ao uso do gênero estudado. Contudo, Serena comete um grave erro (turno 10) ao utilizar a palavra “coeso”, quando deveria ter usado conciso ou sucinto. Dessa forma ela leva os alunos a adquirirem o conceito errado sobre o vocábulo já que, logo após, ela afirma que coeso é o mesmo que resumido.

Fragmento 30

PS: Bom agora, como fazer um resumo? Eu fiz um aqui no cartaz, diferente desse aí. Olha não tem uma organização igual para pessoas todas fazerem, uma regra, não tem. Livre. Pode fazer copiando as ideias principais, pode fazer ler, pensar, depois escrever com sua idéia. Precisa treinar muito. Olhem aqui, primeiro texto original, certo? Tá aqui meu texto, só olhando vocês já viram que esse daqui tá menor. Esse menor é o resumo. Eu li esse texto e fui marcando as palavras que eu não conhecia, as frases importantes. Depois fui anotando num papel, depois fui fazendo com as minhas palavras as frases. Entendeu? Vamos ler? (PO e LIBRAS)

Nesse turno a professora retoma a estrutura potencial do gênero resumo e, relembando que esse gênero não possui uma estrutura fixa, utiliza novamente um instrumento visual (foto 2) para auxiliá-la na explicação, o que facilita muito o entendimento dos alunos, pois o material proporciona uma visão real entre o texto principal e seu resumo.

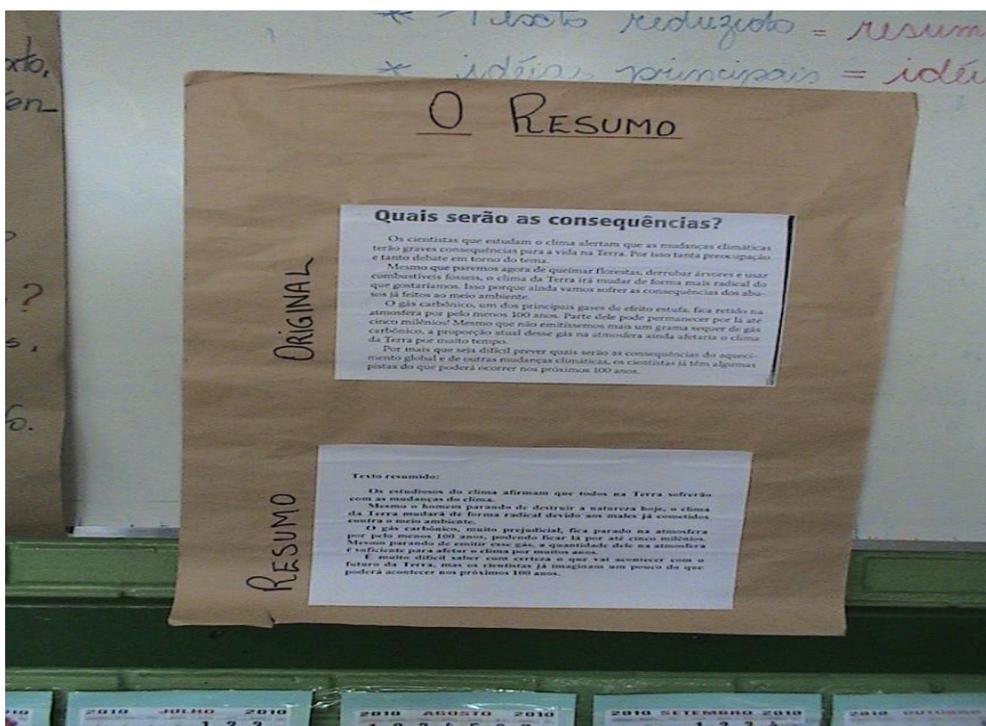


Foto 2 – Cartaz sobre resumo

Depois dessa explicação, Serena começa a leitura do texto base (Cf. anexo I). Durante a leitura pode-se notar a dificuldade que a professora tem ao utilizar o português sinalizado

(QUADROS, 1997), ela tenta de todas as maneiras fazer com que Maria entenda o que está no texto, porém vê-se com clareza que, se ela utilizasse somente a LIBRAS para explicar, a aluna alcançaria maior êxito. A seguir serão transcritas as falas em LIBRAS e em português de um trecho do texto que a professora leu para melhor elucidar essa problemática:

Fragmento 31

PO - Mesmo que paremos agora de queimar a florestas, derrubar árvores e usar combustíveis fósseis, o clima da terra irá mudar de forma mais radical do que gostaríamos. Isso porque ainda vamos sofrer as consequências dos abusos já feitos ao meio ambiente.

LIBRAS – Se nós acabar fazer cortar derrubar árvores e usar gasolina do carro, á-l-c-o-o-l (alfabeto manual), d-i-s-e-l (alfabeto manual), tudo chupado (aponta para o globo) terra (fazendo sinal de “terra” que significa “solo” e não planeta), usar para e-n-e-r-g-i-a (alfabeto manual). Se acontecer isso (aponta para o trecho anterior) o vento mudar pior, mas nós não gostar. Isso (apontando para o parágrafo anterior, sem utilizar LIBRAS) tudo *porque ainda¹⁴ vamos sofrer*. Qual é sinal de *sofrer*? Esqueci, pergunto depois. Vamos *sofrer* coisa que não podia fazer com as árvores. Pessoa querer ter dinheiro, querer ter tudo estar nem aí, corta todas árvores e faz a-b-u-s-o-s (alfabeto manual). Muita coisa precisa ter respeito árvores, tudo organizar normal.

Aqui se pode ver com clareza o quanto a leitura da professora em LP difere da sua própria leitura em LIBRAS. Na leitura em LIBRAS, Serena subtrai o vocábulo “agora”, que é de suma importância para o entendimento dessa frase que relata o que as ações do presente podem acarretar no futuro. Ao utilizar o alfabeto manual para algumas palavras (álcool, diesel, energia, abusos), a professora parte do princípio de que Maria as conhece somente não sabendo seu sinal em LIBRAS, dessa forma não contribui para o entendimento e desenvolvimento da aluna. A utilização do sinal incorreto para “Terra” certamente gerou confusão de entendimento para a aluna. Algumas vezes Serena troca palavras (clima/ vento e natureza/árvores) que têm um significado amplo por palavras que são bem menos significativas dentro do contexto trabalhado, e assim perde a chance de ajudar no enriquecimento vocabular da aluna. Serena também retirou o sinal de “futuro”, que indica que algo vai acontecer se não cuidarmos do clima, sendo esse sinal imprescindível para a compreensão de toda a oração. Não procurar o sinal de “sofre” implica em perda de sentido na última oração. Esse trecho mostra como a leitura da professora se processa durante todo o texto, revelando que ela realmente utiliza o português sinalizado, que, para a educação de surdos, é prejudicial, provocando confusão e consideráveis perdas de sentido, além de não

¹⁴ Nesse trecho as palavras que se encontram em itálico foram faladas pela professora sem qualquer tradução em LIBRAS.

contribuir para a aquisição de L2 dos alunos, em consonância com as idéias de Quadros (1997) e Ferreira-Brito (1993).

Após ler o primeiro texto do cartaz (foto 2) detalhadamente, a professora lê o resumo com mais rapidez, chamando a atenção dos alunos para como esse texto contém as mesmas idéias do texto principal e trabalhando, assim, suas características. Ao terminar essa atividade, Serena explica aos alunos como eles irão fazer, em casa, o resumo de um texto e a atividade escrita, os quais serão analisados a seguir.

Análise das atividades escritas da aula Resumo quanto ao gênero textual estudado.

Atividade diagnóstica

Essa atividade foi feita pelos alunos no início da aula, com a intenção de verificar se eles conheciam um pouco sobre o gênero resumo. A figura a seguir corresponde à atividade de ambos os alunos.

The image shows two sheets of paper with diagnostic questions about the summary genre. The top sheet is for Maria and the bottom sheet is for João. Both sheets have the same questions, but with different responses marked.

MARIA

Atividade Diagnóstico

1) Você já estudou a respeito do gênero RESUMO?

SIM
 NÃO

2) Você escreve REUMOS?

SIM
 NÃO

3) Assinale 3 características do resumo:

Ter destinatário
 Ter as ideias principais de outros textos
 Ter assinatura
 Ter ideias fiéis as do texto original
 Ter somente mensagem bastante longa
 Ter texto reduzido

JOÃO

Atividade Diagnóstico

1) Você já estudou a respeito do gênero RESUMO?

SIM
 NÃO

2) Você escreve REUMOS?

SIM
 NÃO

3) Assinale 3 características do resumo:

Ter destinatário
 Ter as ideias principais de outros textos
 Ter assinatura
 Ter ideias fiéis as do texto original
 Ter somente mensagem bastante longa
 Ter texto reduzido

Imagem 15 – Atividade diagnóstica do resumo (João e Maria)

As resposta dos alunos diferem na primeira questão, porém o que se pode notar, no decorrer da aula, é que ambos não tinham estudado o gênero resumo de forma mais sistematizada, tendo somente já feito resumos no ambiente escolar. As demais respostas mostram que João e Maria, mesmo não tendo estudado sobre o gênero em questão, têm o hábito de utilizá-lo e conhecem algumas de suas características.

João 829

Atividades

1) Responda as perguntas para vermos o que você entendeu:

1. Você tem costume de escrever resumos? Para quem?
Sim, para o professor de ciências.
2. Em que ocasiões você escreve os resumos?
nas aulas importantes sobre as aulas.
3. Para que serve os resumos?
Para facilitar a leitura.
4. Onde encontramos pessoas escrevendo resumos?
na aula de português e nas outras matérias.

MARIA

Atividades

1) Responda as perguntas para vermos o que você entendeu:

1. Você tem costume de escrever resumos? Para quem?
Sim
2. Em que ocasiões você escreve os resumos?
3. Para que serve os resumos?
precisa ler depois fazer resumos mais importante.
4. Onde encontramos pessoas escrevendo resumos?
depois, casa, trabalho, escola e livros

Imagem 16 – Atividade sobre o propósito comunicativo do resumo (João e Maria)

As respostas de João quanto ao propósito comunicativo do gênero resumo mostram que ele compreendeu as funções sociais desse gênero, sabe onde e para que utilizá-lo, mas ainda tem a idéia de que o uso desse gênero está restrito a ambientes escolares. Por sua vez, Maria alega ter costume de utilizar o gênero estudado, mas não responde em que ocasiões o utiliza, mostrando inconsistência de entendimento. A terceira resposta da aluna demonstra que ela compreendeu de forma satisfatória para que servem e onde são utilizados os resumos.

Dessa forma, pode-se concluir que a explicação da professora acerca do propósito comunicativo do gênero resumo teve êxito e consequentemente os alunos saberão utilizá-lo.

Produção escrita

A produção do resumo foi realizada a partir de um texto (Cf. anexo III) que Serena entregou para os alunos. Essa atividade foi desempenhada em casa sem o auxílio da professora, o que pode gerar questionamentos sobre o fato de eles terem ou não realizado essa atividade sozinhos.

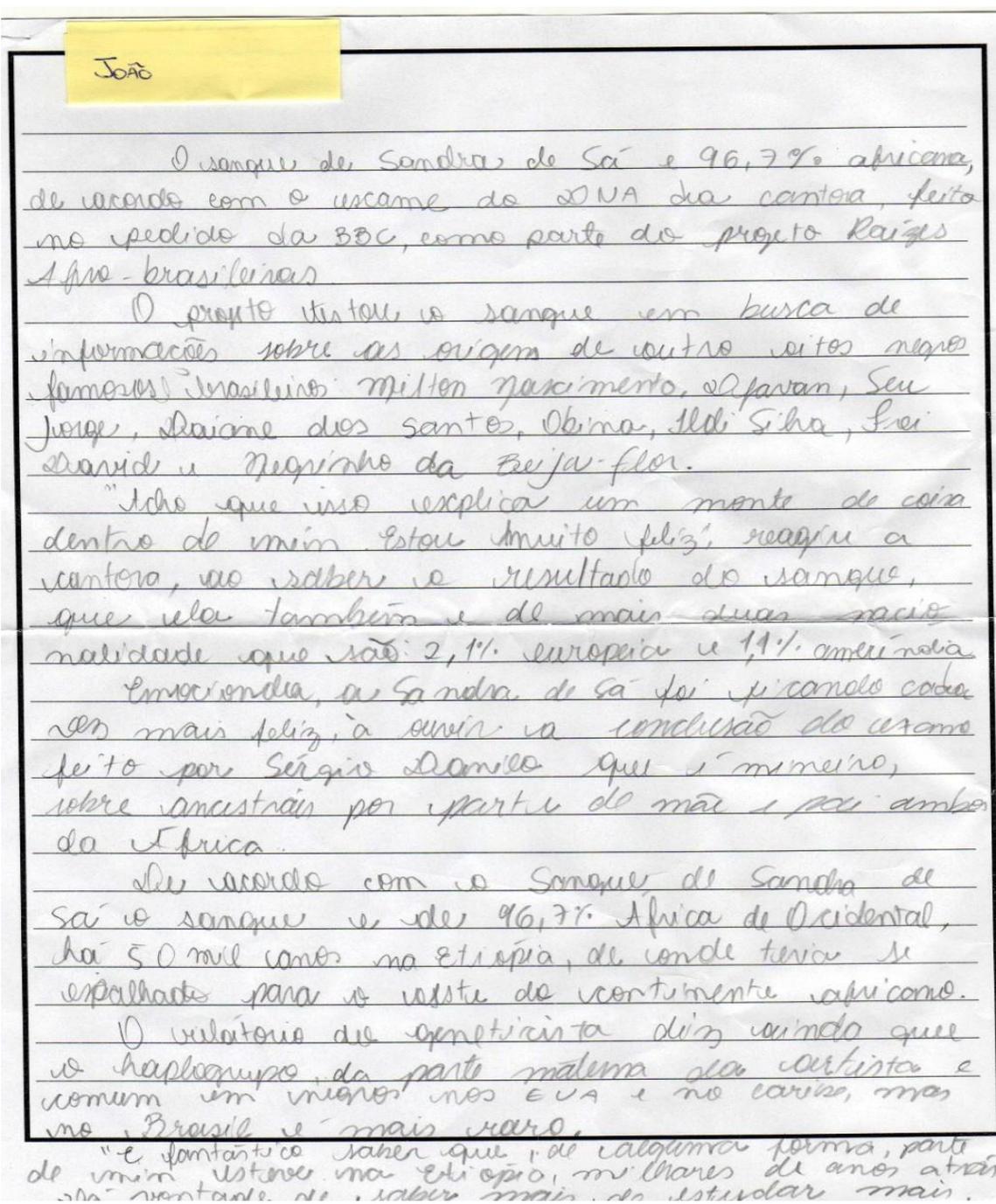


Imagem 17 – Resumo produzido por João

O texto de João mostra que mesmo depois da aula ele apresenta dificuldade em fazer um resumo. Pode-se notar que a produção dele é uma cópia reduzida do texto original, o que não descaracteriza um resumo. O que o aluno faz, em muitos momentos, é trocar termos, como é o caso da troca de “entusiasmada” por “feliz”, “a cantora” por “Sandra de Sá” e de “DNA” por “sangue”. Esta na verdade é uma permuta interessante, pois em nenhum momento a palavra “sangue” é utilizada no texto, o que mostra que o aluno sabe que uma das formas de encontrar o DNA é a partir do sangue e traz esse conhecimento para o seu texto. No quinto parágrafo, o aluno faz certa confusão entre as idéias contidas no primeiro e no quinto parágrafo do texto original. Isso representa uma tentativa de realizar um resumo mais autônomo, porém ela é frustrada pela desordem das ideias. Todo o restante da produção escrita do aluno é uma repetição fiel do texto original, somente tendo João retirado alguns parágrafos.

Produção escrita de Maria

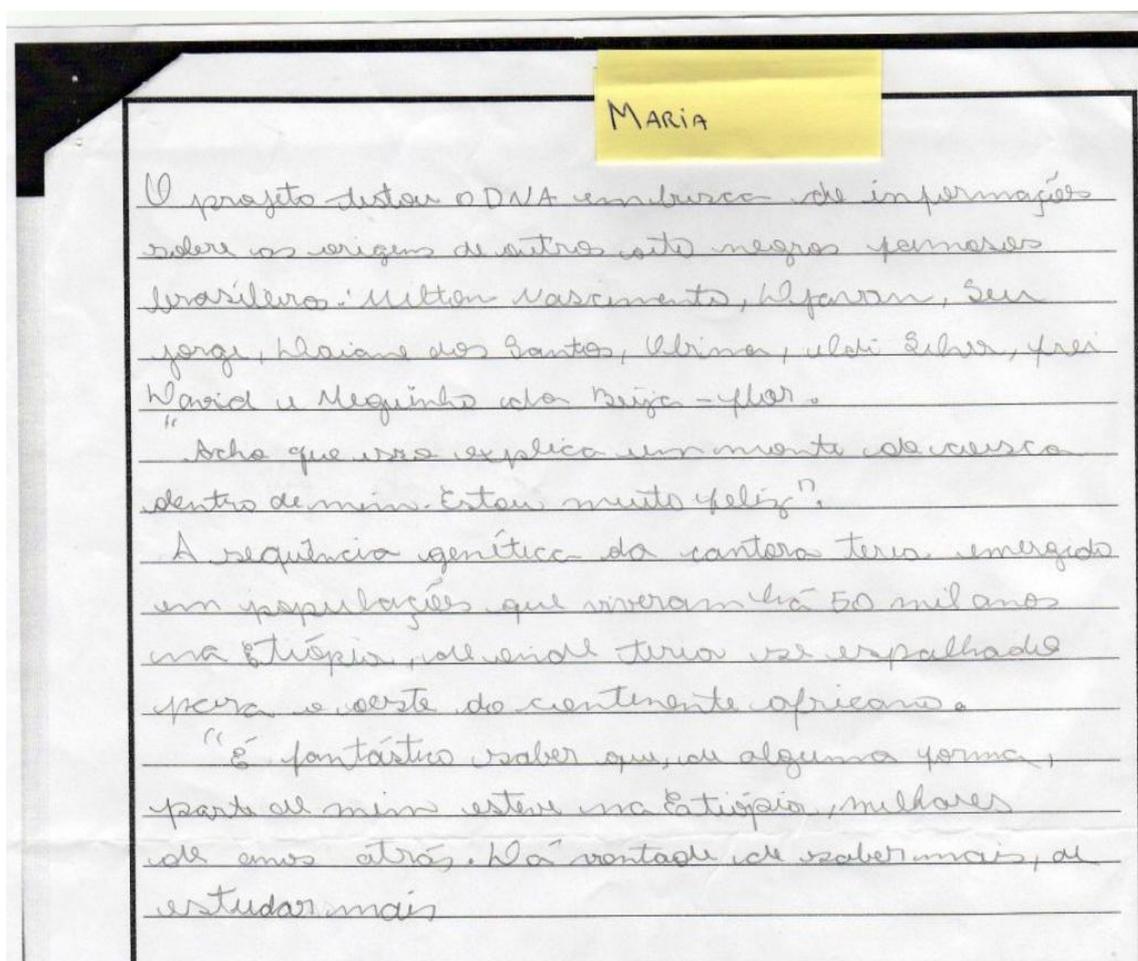


Imagem 18 – Resumo produzido por Maria

A produção de Maria ainda é mais reveladora que a de João, mostrando que ela percebe o gênero resumo como uma cópia literal de alguns trechos de um texto. Maria copia com fidelidade todo o segundo, todo o terceiro, metade do quinto e todo o sétimo parágrafo do texto base. Apesar de perceber que isso não é um resumo e sim uma cópia de alguns trechos do texto e ver que o texto da aluna não possui coesão, é possível notar, pela sequência dos parágrafos copiados, que Maria sabe que um texto precisa ter início, meio e fim, pois são exatamente estas as partes copiadas.

Pela análise das produções escritas dos alunos, pode-se verificar que a explicação e as estratégias utilizadas por Serena não surtiram o efeito desejado, isto é, os alunos não aprenderam a produzir um resumo, permanecendo com a ideia errônea de que o gênero resumo é uma cópia de alguns trechos, frases ou parágrafos de um texto original. É mais preocupante é o fato de que, pela falta de tempo, a professora não corrige os textos. De acordo com Karnopp (2010), dessa forma ela não pode oferecer o retorno necessário para que os alunos entendam se a sua escrita foi bem realizada.

Aula 5 - Receita

Essa aula inicia-se com a professora convidando os alunos para lancharem pães de queijo e suco com ela e com a professora pesquisadora. Essa atividade foi elaborada pelas duas professoras com o intuito de motivar os alunos para as atividades que viriam a seguir e interferir no grau de ansiedade deles, tendo em vista a afirmação de Freitas (1996) de que o professor que possui uma linguagem afetiva é aquele que gera baixa ansiedade para os alunos. Depois do lanche, Serena começou explicando que o tipo de texto que trabalhariam nesse dia era a receita e que esse texto é muito importante, pois todos os dias é preciso comer e, sendo assim, é necessário que todos saibam cozinhar e a receita é um tipo de texto que auxilia nessa tarefa.

Fragmento 32

1. PS: Vocês já aprenderam alguma receita? (PO e LIBRAS)
2. J: Eu já fiz escondidinho de carne moída com a minha mãe? (PO)
3. M: Não. (LIBRAS)
4. PS: Não? Você nunca aprendeu aqui na escola? (PO e LIBRAS)
5. M: Já, já. (LIBRAS)
6. PS: Lembra que eu ensinei fazer um bolo, lembra forno aqui? Lembra? (PO e LIBRAS)
7. M: Sim. (LIBRAS)

8. PS: Hoje, de novo vocês vão aprender um texto que é uma receita, mas antes nós vamos saber se a receita é boa. (PO e LIBRAS)

Serena relembra aos alunos que eles já trabalharam na escola esse gênero textual. Segundo Salles et al (2007), essa é uma prática importante, já que dessa forma a professora insere os alunos no contexto da aula, mostrando que está atenta para a necessidade que o surdo tem de estar exposto ao maior número de informações possíveis.

Enquanto os alunos comiam o pão de queijo, Serena dividiu o quadro em duas partes. Em uma ela escreveu “pão de queijo (verdadeira)” e, na outra, “pão de queijo (opinião dos alunos)” e foi perguntando aos alunos o que eles achavam que tinha de ingredientes dentro do pão de queijo. Conforme João e Maria respondiam, a professora anotava no quadro. Essa atividade revela que a professora preocupa-se em identificar a natureza da tarefa, dando oportunidade aos alunos de se expressarem sem superestimar ou subestimar suas dificuldades, o que, de acordo com Grannier (2007), é importante para o ensino de LP para surdos.

Com os ingredientes, ditados pelos alunos, escritos no quadro, Serena começa a explicação.

Fragmento 33

1. PS: Se pessoa chegar aqui ver isso (aponta para o que está escrito no quadro) ela pode fazer pão de queijo gostoso? (PO e LIBRAS)
2. J: Não tá faltando os ingredientes. (PO)
3. PS: Tá faltando o que aqui? (PO e LIBRAS)
4. J: Medidas, preparo. (PO)
5. PS: Muito bem, João. O que que tá faltando aqui? Exemplo: eu chegar aqui hoje, aí eu quero fazer um pão de queijo. Olha uma receita. Aí vou no supermercado, falo homem quero pão de queijo. Homem vai perguntar o quê? (PO e LIBRAS)
6. M: Quanto. (LIBRAS)
7. PS: Isso. Quanto? Aí eu olho papel. Tem? Não tem. Então precisa quanto, m-e-d-i-d-a (alfabeto manual). Tem que ter como fazer. Não é verdade? O que que vai ter aqui (aponta para baixo dos ingredientes). (PO e LIBRAS)
8. M: Como fazer pão de queijo. (LIBRAS)
9. PS: Isso. Explicando, né? As frases escritas, tudo organizado. Primeiro o quê? Depois o quê? Quanto? E aqui, frente dos ingredientes? (PO e LIBRAS)
10. M: Um, dois, três, quantos. (LIBRAS)
11. PS: Isso. O importante que eu quero que vocês entendam é que a receita é um texto também. Se vocês dois não souberem lê vai ficar gostoso? Se lê errado? (PO e LIBRAS)
12. M: Não, ruim. (LIBRAS)

Nesse trecho Serena trabalha a estrutura potencial do gênero de Hassan (1989, apud MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005) receita de forma bastante interessante. A professora, antes mesmo de colar o cartaz que contém a receita do pão de queijo, mostra para

os alunos as características estruturais do gênero (turnos 5, 7 e 9). Os alunos demonstram já conhecer essas características (turnos 2, 4, 6, 8 e 10). A estratégia de ensino adotada pela professora é bastante motivadora, pois os alunos mostram-se muito interessados, respondendo e participando sempre que solicitado o que vai de encontro com a variável da motivação da hipótese do filtro afetivo proposta por Krashen (1982). Serena questiona os alunos sobre as características do gênero receita sem que eles percebam que já estão estudando a estrutura do gênero, dessa forma conclui-se que a professora enfatiza a língua e o trabalho com a língua e minimiza o ensino sobre a língua, o que é bastante desejável para o ensino de LP como L2 para surdos (Grannier, 2005).

Após trabalhar de forma despreziosa, mas não descuidada, as características da receita, Serena cola no quadro o cartaz contendo a receita do pão de queijo ao lado das ideias dos alunos sobre a receita e pede para que eles leiam e comparem os dois textos. Depois ela lê a receita original do pão de queijo (Cf. anexo I) com os alunos.

Fragmento 34

1. PS: Uma xícara de p-o-l-v-i-l-h-o (alfabeto manual) doce, é o tipo, parece farinha de trigo, mas diferente. Cuidado. Depois, que que é isso (apontando para a quantidade de queijo) aqui? Qual (apontando para as medidas que escreveu no quadro) vamos usar? (PO e LIBRAS)
2. M: Balança. (LIBRAS)
3. PS: Isso. 100 de queijo, oh (apontando para o texto) o tipo de queijo m-i-n-a-s (alfabeto manual). Como? (PO e LIBRAS)
4. J: Bem fininho. (PO)
5. PS: Isso, bem picadinho. Depois, 50 de queijo, isso também é tipo de queijo. E aqui? O que que é isso aí? (PO e LIBRAS)
6. M: Metade ou. (LIBRAS)
7. PS: Tá parecendo aula de matemática, né? (risos) Tá vendo como agente usa em todas as matérias. Que que é isso? (PO e LIBRAS)
8. M: metade, quatro, divide. (LIBRAS)
9. J: Vai usar um pouco só. (PO)
10. PS: Mas como vai ser isso? Como eu vou saber? (PO e LIBRAS)
11. M: Divide xícara. (LIBRAS)
12. PS: Divido a xícara em quantos? (PO e LIBRAS)
13. M: Quatro. (LIBRAS)
14. PS: Isso (desenhando uma xícara no quadro). Divido quatro e vou colocar óleo quanto? (PO e LIBRAS)
15. J: Um. (PO)
16. M: Um. (LIBRAS)

Esse trecho mostra que Serena trabalha questões interdisciplinares de forma satisfatória (turno 7). A professora, ao trabalhar as medidas, retoma conceitos matemáticos importantes (turno 1 e 14) e, dessa forma, faz com que os alunos tragam seus conhecimentos prévios para a aula (turnos 2, 6, 8, 13, 15 e 16). Essa ação de Serena proporciona aos alunos

estabelecerem correlações com outros conhecimentos que auxiliam a compreensão leitora que, para Salles et al (2007), constituem uma prática bastante positiva para o trabalho com LP para surdos.

A professora realiza a leitura com os alunos, chamando atenção para os pontos mais importantes. Ao finalizá-la, Serena pergunta para eles se existem verbos no texto da receita. Maria demora um pouco para responder, demonstrando que tem alguma dificuldade com questões que envolvem a gramática da língua portuguesa, João logo responde. Serena utiliza os verbos que os alunos citaram para trabalhar o modo verbal empregado na receita, que é uma importante característica desse gênero textual. Ela explica que, na maioria dos casos, os verbos da receita se encontram no imperativo ou no infinitivo. Serena realiza, durante 15 minutos, essa explicação de maneira bastante cautelosa, relembrando alguns modos verbais e quando cada um é utilizado. Pode-se concluir que a professora ampliou o tempo da atividade e também rememorou conceitos já trabalhados o que, como já mencionado, Quadros (1997) identifica como ação importante para a educação de surdos.

Após a explanação acerca dos modos verbais presentes no gênero estudado, a professora começa a trabalhar sobre os meios onde a receita mais circula.

Fragmento 35

1. PS: Bom, onde vocês pensam que mais usam esse tipo de texto aqui? (PO e LIBRAS)
2. J: Nos cadernos de receita. (PO)
3. PS: Mais em que lugar? (PO e LIBRAS)
4. J: Na padaria. (PO)
5. PS: Ah, legal. Onde? Ele já respondeu uma. E você, onde? Aqui na escola usa muito? (PO e LIBRAS)
6. M: Não. (LIBRAS)
7. PS: Então onde? (PO e LIBRAS)
8. M: Em casa.
9. PS: Isso. Em casa, o João falou na loja que vende pão. Na televisão, a A-n-a M-a-r-i-a (alfabeto manual) ensina. Livros têm? Revistas têm? Jornal tem?
10. J: Tem. (PO)
11. M: Tem tudo. (LIBRAS)

Nesse trecho, a professora apresenta para os alunos os locais onde se pode encontrar o gênero receita (turno 9), mas antes disso ela deixa que eles mostrem seus conhecimentos prévios (turnos 2, 4 e 8). Porém, devido à resposta de Maria (turno 6), Serena poderia ter dito que as receitas são também encontradas na escola, por exemplo na cantina para preparar a merenda, ajudando a aperfeiçoar o conhecimento dos alunos. Segundo Swales (1998, apud

HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005), para que os alunos entendam o uso social do gênero estudado, é importante trabalhar as questões que envolvam o propósito comunicativo do texto. Foi exatamente isso que Serena fez, mostrando competência e habilidade para o trabalho com os gêneros textuais.

Logo depois, Serena explica aos alunos que não existem somente as receitas culinárias, que há também pessoas que escrevem receitas para ensinar às outras como fazer algo, tipo uma pipa, e também receitas de felicidade, de amor, de amizade. Sendo assim, ela fornece aos alunos contato com novos conhecimentos e desperta a curiosidade deles, o que para Krashen (1982) motiva os alunos a terem um melhor desempenho na aquisição de L2. É possível perceber que a estratégia da professora realmente motivou os alunos, pois João produziu uma receita de paciência, que será analisada mais adiante.

Ao finalizar esse momento, a professora entrega vários livros de receitas e abre o notebook para que os alunos olhem e pesquisem os tipos de receitas que existem. Ao realizar essa atividade, Serena, mais uma vez, trabalha com instrumentos visuais, o que conforme Salles et al (2007) é salutar para a educação de surdos, como já dito em outras passagens deste trabalho.

A professora termina as explicações e pede que João e Maria produzam uma receita e diz que a receita deles pode ser de algo de comer, de sentimentos ou ensinando algo.

Análise das atividades escritas da aula Receita quanto ao gênero textual estudado.

Atividade diagnóstica

MARIA

EG

Atividade de Diagnóstico

1) Você já estudou a respeito do gênero RECEITA?

SIM
 NÃO

2) Você escreve RECEITAS?

SIM
 NÃO

3) Assinale 3 características da RECEITA:

Ter nome (título)
 Ter ideias principais de outros textos.
 Ter assinatura.
 Ter medidas.
 Ter somente mensagem bastante longa.
 Ter geralmente duas partes: ingredientes e modo de preparo.

Atividade de Diagnóstico

JOÃO

1) Você já estudou a respeito do gênero RECEITA?

SIM
 NÃO

2) Você escreve RECEITAS?

SIM
 NÃO

3) Assinale 3 características da RECEITA:

Ter nome (título)
 Ter ideias principais de outros textos.
 Ter assinatura.
 Ter medidas.
 Ter somente mensagem bastante longa.
 Ter geralmente duas partes: ingredientes e modo de preparo.

Imagem 19 – Atividade diagnóstica da receita (Maria e João)

A atividade diagnóstica foi elaborada com a intenção de saber, antes da explicação da professora, se os alunos já haviam estudado o gênero a ser trabalhado, como explicado em momento anterior. No caso do gênero receita, ficou claro no início da análise que a própria professora Serena já tinha realizado trabalho com esse gênero textual. Mesmo assim, optou por fazê-lo novamente. As respostas de João demonstram que ele, antes da explicação, já possuía conhecimentos sobre a receita, porém as de Maria não correspondem às expectativas. Ela afirma já ter estudado o gênero receita e que tem o hábito de escrevê-las, mas, no momento de responder quais as características de uma, a aluna mostra-se confusa. Acredita-se que a terceira resposta de Maria encontra-se inadequada devido à falta de compreensão dos

termos, pois durante a aula é possível perceber que ela tem um bom domínio sobre as características de uma receita.

JOÃO

ATIVIDADES

A) Responda as perguntas para vermos o que vocês entenderam:

1. Você tem costume de escrever receitas? Para quem?
Não para ninguém.
2. Em que ocasiões você escreve as receitas?
Nenhuma.
3. Para que serve as receitas?
Para terminar para ajudar.
4. Onde encontramos pessoas escrevendo receitas?
na padarias em casa e outros.

B) Gostaria que você escrevesse a receita de alguma coisa que você costuma fazer em casa. Se você não faz nem uma receita, INVENTE algo!!!

Receita da paciência

1 xícara de paciência
 $\frac{1}{2}$ xícara sua tranquilidade
 $\frac{1}{2}$ xícara de amizade
 1 amigo para conversar
 1 colher de Alegria
 $\frac{1}{4}$ sem receita

modo de preparo:

Misture tudo e guarda para sempre em sua cabeça.

Imagem 20 – Atividade sobre o propósito comunicativo da receita e o texto de João

Todas as respostas de João quanto ao propósito comunicativo do gênero receita estão coerentes com o esperado, revelando que ele entendeu quando, como e onde é usada a receita. A produção escrita dele também corresponde ao esperado, o aluno produz uma receita com toda a estrutura almejada, mostrando que internalizou a estrutura potencial do gênero. Para Marcuschi (2008), essas habilidades indicam que o aluno poderá fazer uso social da receita e assim inserir-se na sociedade, indo de acordo também com as ideias a respeito do letramento propostas por Soares (1998) e Kleiman (1995) e que são de grande importância para esta pesquisa.

MARIA

ATIVIDADES

A) Responda as perguntas para vermos o que vocês entenderam:

1. Você tem costume de escrever receitas? Para quem?
Sim, eu gosto de aprender as receitas
2. Em que ocasiões você escreve as receitas?
Eu preciso aprender coisa receitas.
3. Para que serve as receitas?
para precisa aprender a fazer.
4. Onde encontramos pessoas escrevendo receitas?
casa, lojas pão de queijo

B) Gostaria que você escrevesse a receita de alguma coisa que você costuma fazer em casa. Se você não faz nem uma receita, INVENTE algo!!!

Receita

Ingredientes: 3 xícara povilão doce
 ↓ cepsa de água e mustura.
 ↓ colher de sal

Como fazer: mustura e povilão com um pouco
 água atada aponto.
 depois coloca em uma frigideira e
 fecho enrola o recheio de qualado com queij
 chocolate.

Imagem 21 – Atividade sobre o propósito comunicativo da receita e o texto de Maria

Assim como as repostas de João, as de Maria acerca do propósito comunicativo da receita, demonstram que a aluna compreendeu o uso social do gênero. Quanto à sua produção, ela consegue montar a estrutura esperada de uma receita, mostrando que aprendeu a estrutura potencial do gênero. Porém, os problemas de coesão e coerência se apresentam novamente. São exemplos disso a ausência de título e a discordância entre os elementos que estão no modo de fazer e os citados nos ingredientes.

A produção de Maria, mais uma vez, indica que algo de errado vem acontecendo no processo educacional da aluna, já que ela demonstra entender a estrutura do gênero

trabalhado, mas não consegue transpor para a modalidade escrita o que absorveu durante o processo de aprendizagem. Esse fato pode ser compreendido de acordo com as proposições de Botelho (2005) que afirma que, ao longo dos últimos tempos, os surdos estão inseridos em uma política pedagógica voltada para ensiná-los a ler e a escrever e não em torná-los letrados. Pode-se aqui afirmar que a jornada educacional dessa aluna priorizou a alfabetização, o uso de códigos alfabéticos e numéricos e não a prática social da leitura e da escrita como teoriza Kleiman (1995).

Aula 6 - Bula

Essa aula se inicia com a professora oferecendo um remédio para os alunos. João responde que não quer porque não está doente e Maria diz não conhecer o medicamento. A professora explica que ela conhece o remédio, pois já leu o papel dele em casa e sabe para que serve e, mostrando a bula do remédio, pergunta se os alunos conhecem que tipo de texto é aquele e qual seu nome. Ambos desconhecem o nome. Dessa forma, Serena fala que aquele tipo de texto é a bula e que é esse texto que eles irão estudar.

Fragmento 36

PS: B-u-l-a (alfabeto manual). De qualquer remédio tem dentro da caixinha. Oh (mostrando várias bulas) todo remédio tem texto dentro da caixa, mas texto diferente. Quer olhar? Olha, aqui nome remédio e o texto, a b-u-l-a (alfabeto manual) explicando tudo do remédio. Prestem muita atenção que depois vocês vão fazer um texto pra mim. (PO e LIBRAS)

Nesse momento, Serena já inicia, mesmo que brevemente, a explicação sobre o propósito comunicativo do texto, falando que a bula serve para explicar tudo sobre o remédio. Essa estratégia é importante para que os alunos reconheçam qual a serventia do gênero bula e saibam utilizá-lo em suas vidas. Outra estratégia bastante pertinente ao ensino de L2 é utilizada pela professora, a antecipação do que acontecerá em sala. De acordo com a hipótese do filtro de Krashen (1982), esta estratégia gera baixa ansiedade, contribuindo para uma melhor aquisição da L2 pelos alunos.

Após esse momento, Serena pede para que os alunos leiam todas as bulas que ela entregou, prestando atenção nas similaridades existentes entre elas. Essa atividade demora por volta de 15 minutos, o que, para alunos surdos, é esperado, devido à necessidade de ampliação do tempo das atividades, de acordo com Quadros (1997). Logo depois ela começa a explicação.

Fragmento 37

1. PS: Maria, o João estava conversando comigo agora que ele, sempre que compra um remédio novo, antes de tomar, ele lê. Tá certo ou errado? (PO e LIBRAS)
2. M: Certo. (LIBRAS)
3. PS: Tá certo, precisa. Por quê? (PO e LIBRAS)
4. J: Porque tem pessoas que tem alergia ao remédio. (PO)
5. PS: Precisa lê. Porque têm pessoas que têm alergia (faz sinal diferente do sinal em LIBRAS), doença, a-l-e-r-g-i-a (alfabeto manual). Também precisa lê, por quê? (PO e LIBRAS)
6. M: Pessoa doente. (LIBRAS)
7. PS: Só usa se tiver doente? (PO e LIBRAS)
8. M: (silêncio)
9. PS: O tipo de doença, qual? Então tem que comprar o remédio certo. Esse daqui eu posso usar barriga doendo? Aí eu vou lê, não. Só febre ou cabeça doendo. Aí vai melhorar aqui (apontando para barriga)? (PO e LIBRAS)
10. M: Não. (LIBRAS)
11. PS: Pode ficar mais ruim ainda. Precisa muito cuidado. Onde usa muito esse texto aqui, a b-u-l-a (alfabeto manual)? Na loja que vende remédio. Onde mais?(LIBRAS)
12. M: R-o-s-á-r-i-o (alfabeto manual). (LIBRA)
13. PS: Rosário é o nome da loja. Onde, diferente, outros lugares? (PO e LIBRAS)
14. J: Médico (fazendo o sinal escondido). (LIBRAS)
15. PS: Para João. Você está dando cola (risos). (PO e LIBRAS)
16. M: Médico (risos). (LIBRAS)
17. PS: Isso no médico que fica no hospital. Em casa também pode. Mas antes de tomar em casa precisa de papel do médico, r-e-c-e-i-t-a (alfabeto manual). Depois pega papel do médico, precisa o quê? Precisa ler a b-u-l-a (alfabeto manual) pra saber como usar. Importante saber. (PO e LIBRAS)

Nesse trecho, Serena trabalha o propósito comunicativo (SWALLES, 1998 apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005) do gênero textual bula (turnos 5, 9, 11 e 17). Como já dito, trabalhar o propósito comunicativo é importante para que os alunos saibam onde, como e quando utilizar a bula. A professora realiza esse trabalho de forma satisfatória, fazendo com que os alunos percebam, onde como e quando utilizar a bula, porém o modo utilizado para desempenhar essa atividade é questionável, pois fica claro que ela emprega o português sinalizado postulado por Quadros (1997). Ao utilizar o sinal incorreto para “alergia” (turno 5), ela compromete a compreensão da aluna (turno 8). Também é possível notar que Maria fica confusa com a pergunta (turno 13), quanto aos meios onde a bula circula, pois somente responde depois do auxílio de João (turnos 14 e 16). Outro fato que merece destaque é a utilização da estrutura da LIBRAS no português oral de Serena (turno 9 – “usar barriga doendo”, turno 11 – “mais ruim” e turno 13 – “onde, diferente, outros lugares”), que acarreta prejuízos na compreensão de João. Assim, pode-se concluir que a utilização do português oral, nesses termos, é ruim tanto para um, quanto para o outro aluno.

Em seguida a essa explicação, Serena cola um cartaz no quadro contendo uma bula ampliada e pede para que os alunos prestem a atenção, pois ela explicará cada passo na elaboração da bula.

Fragmento 38

1. PS: As palavras do texto da bula são difíceis, mas hoje tem uma lei que fala que o texto da bula tem que ser fácil, para pessoa lê e entender. Então primeira parte para pessoa normal, segunda parte para médicos, pessoas que fazem remédio. Hoje importante vocês entenderem como as partes do texto bula. Primeiro, o que que é isso aqui? P-a-r-a-c-e-t-a-m-o-l (alfabeto manual)? (PO e LIBRAS)
2. J: O tipo de remédio. (PO)
3. PS: Isso, o nome do remédio. Então primeiro o nome do remédio. Depois aqui tem informações, onde foi feito, o nome da fábrica. Aí, oh, uso o-r-a-l (alfabeto manual), significa o quê? Boca. V-e-n-a-l (alfabeto manual). Veia. Uso adulto, não pode crianças. F-ó-r-m-u-l-a (alfabeto manual), o que que é? (PO e LIBRAS)
4. J: O que que tem dentro do remédio. (PO)
5. PS: Cada comprimido tem isso daqui (apontando para o cartaz). As coisas que tem pra fazer o remédio. F-ó-r-m-u-l-a (alfabeto manual) é igual a c-o-m-p-o-s-i-ç-ã-o (alfabeto manual). O que tem aqui (apontando para o comprimido). Isso aqui (apontando para a fórmula da bula) parece com a receita, as coisas que tem em cada comprimido. Depois, Informações para pessoa saber o que que é bom no remédio, melhora o que. Aí explicando, esse remédio é usado para a febre diminuir, diminuir dor, diminuir resfriado, diminuir dor de dente, diminuir dor de cabeça, dor de costas bom. Aqui explica bom para o que. Então explica como o remédio vai melhorar o corpo da pessoa. Depois explicando por que usar o remédio. Depois, não pode usar esse remédio, vai explicando aqui oh, pessoas que têm problema de a-l-e-r-g-i-a (alfabeto manual). Então precisa saber se pode. Então qualquer pessoa pode comprar remédio e tomar? Não pode. Então aqui tá explicando o que que faz mal para a saúde. Depois, como posso usar o remédio. Quantos comprimidos? Que horas? Exemplo: eu tomei agora um remédio, posso de novo mais um agora? Não, não posso. Esperar quatro horas depois. Depois, aqui o que que faz mal se usar o remédio muito. Depois são as informações para o profissional, difícil para a gente entender. Aqui é fácil, qualquer pessoa pode entender. (PO e LIBRAS)

Nesse fragmento, a professora trabalha a estrutura potencial do gênero (HASSAN, 1989 apud MEURES; BONINI, MOTTA-ROTH, 2005), utilizando um cartaz contendo uma bula para explicar suas principais características estruturais. As estratégias de ensino usadas por Serena são interessantes, ela troca termos mais complexos por outros mais simples, utiliza exemplos da vida cotidiana e explica com bastante calma, o que para Quadros (1997) na educação de surdos é essencial. Contudo, não se pode afirmar que os alunos compreenderam, principalmente Maria, que não participa em nenhum momento. João faz dois comentários que indicam entendimento (turnos 2 e 4). Muitas vezes a professora faz perguntas que ela mesma responde (turno 5), não dando oportunidade aos alunos de mostrarem ou não compreensão.

Após esse momento ela entrega o texto base (Cf. anexo I), diz que ele explica como é uma bula e pede para que os alunos leiam e colemb o texto no caderno. Serena acompanha a

leitura de Maria, enquanto João a faz sozinho. Ao terminar essa atividade, a professora entrega um vidrinho onde está escrito “Remédio da felicidade” e explica que os alunos terão que construir uma bula para esse remédio. Afirma ser essa uma atividade de imaginação, que os alunos devem construir um texto baseado no que aprenderam, mas não precisa ser igual aos exemplos. Assim termina essa aula.

Continuação da aula Bula

Serena começa a aula pedindo para que os alunos releiam o texto base. Ela acompanha passo a passo a leitura de Maria, que leva mais de 20 minutos para finalizá-la, enquanto João a faz rapidamente sozinho e logo começa a sua produção escrita. Ao acabar de fazer a leitura com Maria, Serena pede para que ela escreva a bula para o “Remédio da Felicidade” e olha o andamento da produção escrita de João. Pede para que ele tenha cuidado e que, ao terminar, copie a bula em uma folha separada e responda a algumas perguntas que estão na folha. João escreve uma bula bem extensa. Serena relê o comando da atividade e reforça que o texto tem que ser simples, mas o aluno demonstra entusiasmo e continua escrevendo. Ao contrário de João, Maria deita-se sobre a atividade e mostra cansaço e desânimo para realizá-la. O aluno termina sua produção e pede para que a professora a leia antes de ele passar a limpo. Serena lê, parabeniza o aluno e não faz nenhum outro comentário. Depois a professora passa os próximos 20 minutos auxiliando Maria em sua produção escrita e na respostas às perguntas, enquanto João espera sem desenvolver qualquer atividade.

Esse trecho mostra novamente a discrepância entre o nível de letramento em língua portuguesa dos dois alunos, chamando a atenção para a heterogeneidade da turma. Maria demonstra total dependência de alguém mais experiente para realizar suas atividades, seja de leitura ou de escrita. Essas atividades tornam-se muito cansativas para a aluna, pois um texto que ela deveria ler em 3 minutos ela o lê em mais de 20 minutos. Vale destacar que o texto é bastante simples. Isto não quer dizer que a aluna é incapaz, mas deve-se questionar sobre o tipo de ensino que ela vem recebendo ao longo dos anos de tal modo que na 8ª série/ 9º ano ela não possua as habilidades necessárias para desenvolver tais atividades.

Em contrapartida, João desenvolve todas as tarefas com total independência, mostrando que a aula está aquém de suas competências e habilidades. Em uma conversa informal entre João e a pesquisadora, ela perguntou-lhe se gostava das aulas de LP como L2 e ele respondeu que não, justificando sua resposta com a afirmação de que era muito fácil e de

que seus amigos “na aula normal” aprendiam muito mais que ele. Outro questionamento feito pela pesquisadora ao aluno foi acerca da LIBRAS, a qual o aluno afirma não saber e não gostar, pois, se as pessoas o virem utilizando a língua de sinais, vão pensar que ele é deficiente. Essas duas colocações do aluno e as diferenças entre ele e Maria indicam que, diferentemente da aluna, João tem a língua portuguesa como primeira língua e conseqüentemente não deveria estar estudando LP como L2.

Análise das atividades escritas da aula Bula quanto ao gênero textual estudado.

Atividade Diagnóstico

1) Você já estudou a respeito do gênero BULA DE REMÉDIO? JOÃO

() SIM
(X) NÃO

2) Você costuma ler BULA DE REMÉDIO?

(X) SIM
() NÃO

3) Assinale 3 características da BULA DE REMÉDIO:

(X) Ter composição
() Ter ideias principais de outros textos
(X) Ter posologia
() Ter somente mensagem bastante curta
(X) Ter somente advertências
() Ter vocativo

Slept MARIA

Atividade Diagnóstico

1) Você já estudou a respeito do gênero BULA DE REMÉDIO?

() SIM
(X) NÃO

2) Você costuma ler BULA DE REMÉDIO?

(X) SIM
() NÃO

3) Assinale 3 características da BULA DE REMÉDIO:

(X) Ter composição
() Ter ideias principais de outros textos
(X) Ter posologia
() Ter somente mensagem bastante curta
(X) Ter somente advertências
() Ter vocativo

Imagem 22 – Atividade diagnóstica da bula (João e Maria)

A atividade diagnóstica de ambos os alunos revela que, apesar de João e Maria nunca terem estudado o gênero textual bula, os dois têm contato com o gênero, conhecendo as partes que o integram, o que pode facilitar a compreensão do que se pretende trabalhar ao longo da aula.

MARIA

Atividades

A) Vamos responder algumas perguntas para avaliar o que vocês entenderam:

1. Você já escreveu ou leu uma bula? Para que?
não
2. Em que ocasiões você precisa das bulas?
porque cuidada doença.
3. Para que serve as bulas?
porque para doença.
4. Onde encontramos pessoas utilizando bulas?
loja, casa, médico, hospital.

JOÃO

Atividades

A) Vamos responder algumas perguntas para avaliar o que vocês entenderam:

1. Você já escreveu ou leu uma bula? Para que?
sim, para saber informações da alergia
2. Em que ocasiões você precisa das bulas?
para ver se tem produto, diferença que causa alergia e outros
3. Para que serve as bulas?
para ler e saber informações
4. Onde encontramos pessoas utilizando bulas?
nas farmácias, nos hospitais e em casa.

Imagem 23 – Atividade sobre o propósito comunicativo da bula (Maria e João)

Na primeira resposta, João apresenta familiaridade com o gênero, diferente de Maria, que responde que nunca leu uma bula, mesmo tendo respondido que sim na atividade diagnóstica. Por isso se pode depreender que a aluna já teve contato anterior com esse gênero textual. Na segunda e na terceira respostas, os dois alunos mostram que sabem quando devem utilizar uma bula e para que ela serve. Na última resposta, eles falam sobre os meios em que o

gênero textual mais circula de forma satisfatória. A partir dessas respostas, pode-se concluir que João e Maria compreenderam o propósito comunicativo do gênero bula de remédio.

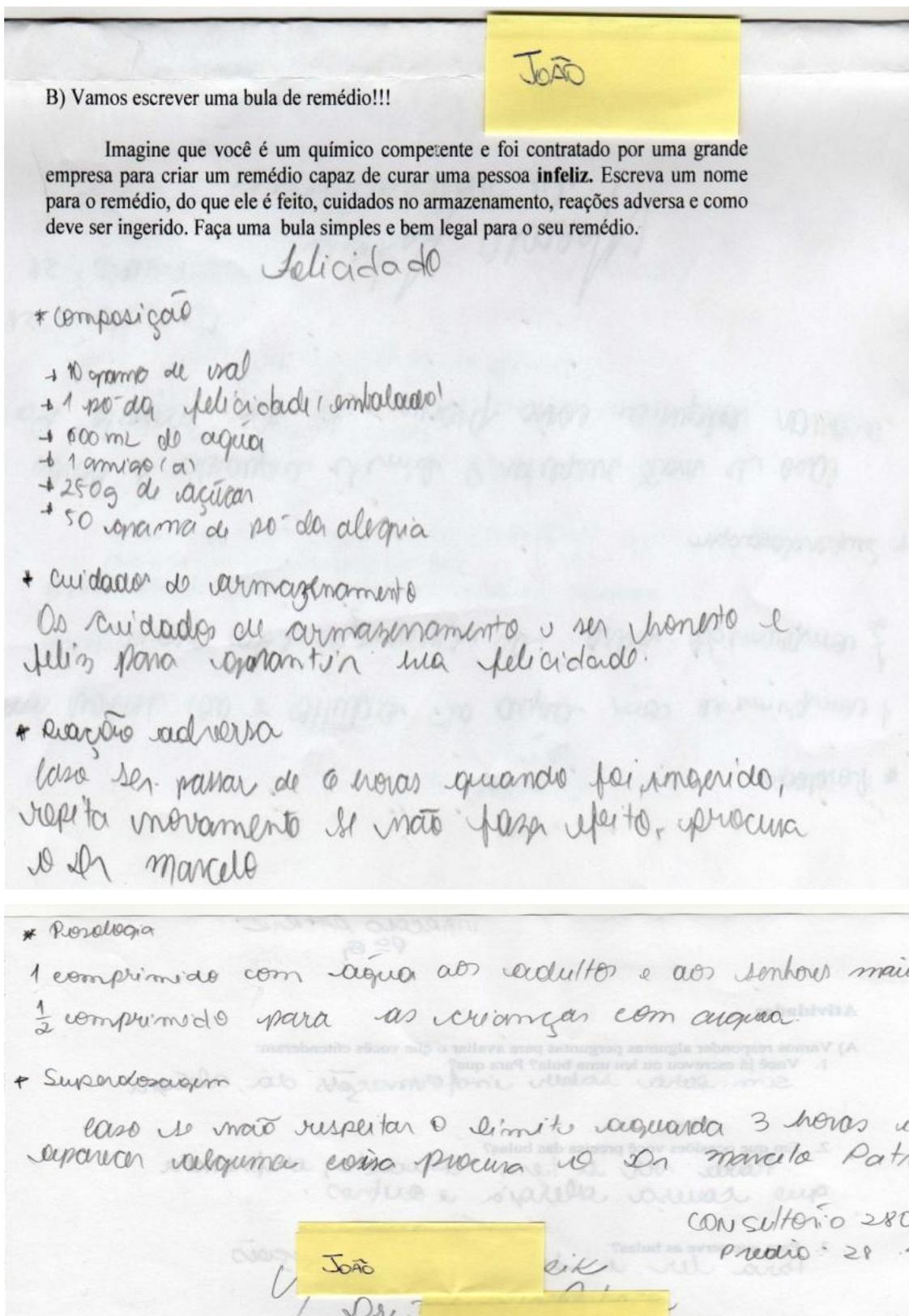


Imagem 24 – Bula produzida por João

A produção de João segue o que se propunha no comando da atividade. O aluno produziu uma receita com muita habilidade. Contudo, pode-se notar que ele em alguns momentos pede para procurar o dr. e que no final assina a bula, o que revela confusão entre a estrutura dos gêneros bula e receita médica. Essa confusão poderia ter sido desfeita no momento em que o aluno pediu que a professora lesse a receita antes dele copiá-la para a folha definitiva. Isso demonstra que a professora não realizou uma interferência importante para a melhoria da construção do conhecimento do aluno, como propõem Quadros (1997) e Karnopp (2010).

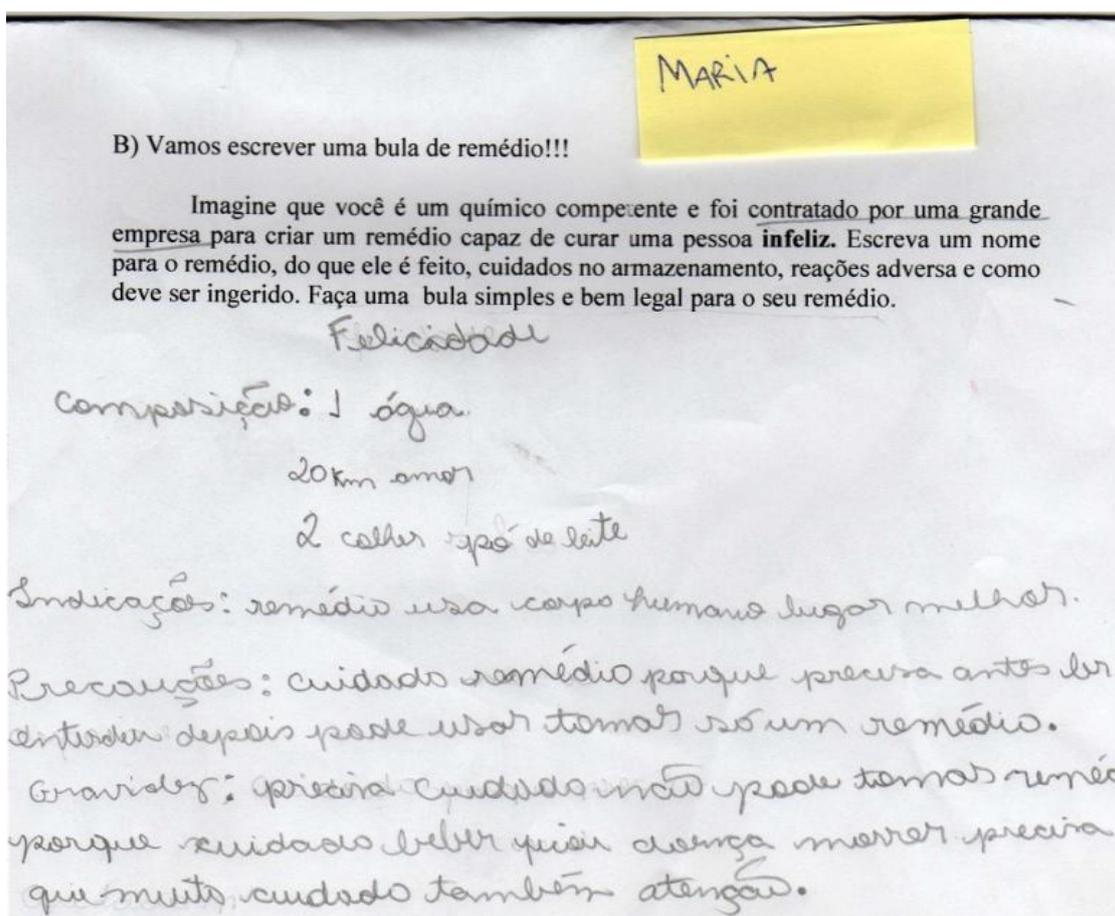


Imagem 25 – Bula construída por Maria

Apesar de a bula confeccionada por Maria ser bem pequena, mostra que a aluna compreendeu como se constrói esse gênero textual e, mais importante, o uso social de uma bula de remédio. Não se pode esquecer de que essa não foi uma construção independente, pois Maria teve o auxílio de Serena durante todo o processo, fato que certamente denuncia a dependência da aluna e também não deixa que se conclua que essa produção satisfatória foi fruto exclusivamente do seu aprendizado.

Outro fato que poderia motivar um retorno de Serena quanto às produções dos dois alunos é a forma com que João e Maria construíram a composição da bula. Eles misturaram ingredientes imaginários com ingredientes reais e, tendo em vista que a professora, em momento anterior, havia explicado que produzir a bula para esse medicamento seria uma atividade de imaginação e criação, pensa-se que não deveria ter deixado os alunos utilizarem ingredientes concretos juntamente com ingredientes imaginários na composição do remédio, ainda mais por ela estar presente no momento em que os alunos estavam construindo o texto, podendo ter realizado interferências importantes.

Aula 7- Regras de jogo

Assim que os alunos chegam à sala, Serena pede para ver as atividades de Maria, pois João encontra-se em dias com as suas tarefas. Ao mesmo tempo que olha as atividades de Maria, a professora entrega a caixa do jogo “Vira letras” para o aluno e pede para que comece a organizá-lo para que ele e Maria brinquem. Quando João pega o jogo, ele examina-o e logo pergunta para Serena: “professora cadê as regras?”, demonstrando conhecer o gênero textual que será trabalhado. A professora responde para João que o jogo veio sem regras e que eles vão descobrir. Rapidamente Serena finaliza com Maria e pede para que sente-se junto com João e o ajude. A professora se senta perto dos alunos e os questiona.

Fragmento 40

1. PS: Vocês conhecem esse jogo? (PO e LIBRAS)
2. M: Conheço. (LIBRAS)
3. J: Eu não. (PO)
4. PS: Então é como? (PO e LIBRA)
5. M: Precisa colocar letras e formar palavras. (LIBRAS)
6. PS: (risos) Onde? Fala a verdade, você não conhece. Tinha que ter um papel aqui explicando, né? Texto explicando quantas pessoas, como brincar. Precisava saber as regras. Então o texto, o tipo de texto de hoje r-e-g-r-a-s d-e j-o-g-o (alfabeto manual). Normal ter papel dentro caixa, ou aqui, ou aqui (apontando para os lados da caixa). Esse aqui tem? Eu escondi, tá aqui. Olha, tem que fazer o que para aprender a jogar? Antes de brincar precisa fazer o que? (PO e LIBRAS)
7. M: Lê o papel. (LIBRAS)
8. J: Lê e entender as regras do jogo. (PO)
9. PS: Isso, precisa lê. Então toma, vocês vão lê e aprender como jogar. Lê aprende e me ensina, pra gente brincar. (PO e LIBRAS)

Nesse trecho pode-se perceber o quanto as estratégias de ensino de Serena são valiosas. Ela primeiro entrega um jogo sem as regras e pergunta aos alunos se eles o conhecem (turnos 1 e 4). Ao perceber que eles desconhecem o jogo, a professora diz que

precisava ter um papel explicando como se joga, nesse momento (turno 6) ela já mostra o propósito comunicativo do gênero textual regra de jogo, segundo proposições de Swalles (1998, apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005). Serena, ao mesmo tempo em que motiva os alunos com o uso de um elemento concreto, o próprio jogo, que para Salles et al (2007) é uma boa estratégia, também chama a atenção deles para a importância do gênero regra de jogo (turno 6), motivando, como propõe Krashen (1982), a aquisição de L2. Vê-se que os alunos imediatamente entenderam a utilização social das regras de jogo (turnos 7 e 8).

A professora pede para que os dois alunos leiam silenciosamente as regras do jogo “Vira letras”. João realiza a leitura sozinho e bastante rápido, enquanto Serena acompanha a leitura de Maria que demora um pouco, levando em torno de 15 minutos para finalizá-la. Quando os alunos terminam de ler, a professora se junta a eles e os três começam a jogar. A cada dúvida que surge durante o jogo, como: qual o objetivo final, o que é proibido e o que é permitido, Serena pede, de forma bastante sutil, para que um dos alunos releia as regras. Os três jogam por cerca de 20 minutos até que a aula acaba e Serena explica que na próxima aula eles continuaram.

Nesse momento, a relação entre os três se mostra muito interessante, deixando claro que a professora possui um grau elevado de interação com seus alunos o que é importante para a aquisição de L2, conforme Krashen (1982) e Quadros (1997).

Continuação da aula “regras de jogos”

Os alunos chegam à sala e pedem para brincar com o jogo da aula anterior, Serena diz que, ao final da aula, deixará, mas que antes ela explicará sobre o gênero textual regra de jogo. Antes de começar a explicação, a professora pede para que os alunos respondam à atividade diagnóstica. Ao finalizar essa atividade, Serena inicia a explanação a partir de um cartaz que é uma cópia ampliada da regra do jogo “Vira Letras”.

Fragmento 41

1. PS: Tem regras em todos jogos. Tem regra basket, tem regra t-ê-n-i-s (alfabeto manual), tem regra x-a-d-r-e-z (alfabeto manual). Não é verdade? (PO e LIBRAS)
2. M: Verdade. (LIBRAS)
3. PS: Qualquer jogo tem regra. Muitos professores só falam, explicam, mas se ele quiser ele pode escrever papel regra e dá para lê. Pode? (PO e LIBRAS)
4. J: Claro. (PO)
5. M: Pode. (LIBRAS)

6. PS: Pode e vocês vão ter que saber lê e entender a regra. O tipo de linguagem do texto regra é como? Difícil, fácil, mais ou menos?
7. J: Fácil, mas precisa lê com muita atenção pra entender. (PO)
8. M: Fácil. (LIBRAS)
9. PS: Isso mesmo, o tipo de linguagem é mais fácil, ela é mais simples. Palavras difíceis, palavras estranhas, não precisa. Quase não tem. Então aqui como foi organizado o texto? Primeiro, dica, ajuda, depois oh, presta atenção aqui. Primeiro, o que que usou aqui? C-o-n-t-é-m (alfabeto manual), o que que é isso? (PO e LIBRAS)
10. J: É a quantidade de peças. (PO)
11. PS: Só quantas pecinhas? Não tudo. No jogo guardadinho tem o que? Aí aqui vai explicar: quantas pecinhas, quantos tabuleiros. Depois o que vem organizado? Tá ensinando como organizar o jogo. Depois, como brincar, jogar, aí explica todas as regras, o texto organizado. Depois, atenção, pra você não esquecer. Depois, o que que é isso: dica? Ajuda. Depois tem o que é proibido, coisas que não podem no jogo. Depois, fim de jogo. Depois, quem é o vencedor, quem ganha o jogo. Entendeu? Fácil? (PO e LIBRAS)
12. J: Muito. (PO)
13. PS: Agora presta atenção, eu vou trocar o jogo, vou brincar com cartas. A regra vai ser igual (apontando para a regra do jogo “Vira Letras”)? Pode usar esse mesmo texto? (PO e LIBRAS)
14. M: Não. (LIBRAS)
15. J: Muda tudo. (PO)
16. PS: Muda tudo. Mas, como organizar o texto? Livre, não precisa ser igual esse (aponta para o quadro). Pode organização diferente, trocar significado, substituir. O importante é a regra ficar fácil entender. (PO e LIBRAS).

Serena trabalha nesse trecho, de forma muito descomplicada e objetiva, a estrutura potencial do gênero regra de jogo (turnos 9 e 11), o que certamente facilita a compreensão dos alunos e os auxilia na construção de seus próprios textos segundo Hassan (1989, apud MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005). Ela mostra que a estrutura do gênero regra de jogo é simples e flexível (9, 11 e 16). Contudo, pode-se observar que a professora, em alguns momentos, volta a utilizar a estrutura da LIBRAS em sua fala (1, 3 e 16), gerando possíveis problemas de aprendizado da LP por João. Outro fato que volta a se repetir é a digitalização (turnos 1 e 9) e não o uso do sinal, indicando que Serena utiliza o português sinalizado, que seria prejudicial para a aquisição de LP por Maria de acordo com o que afirmam Quadros (1997) e Ferreira-Brito (1993).

Serena finaliza a explicação e pede para que os alunos leiam o texto base (Cf. anexo I), que explica de forma resumida como escrever uma regra de jogo. Os alunos iniciam a leitura. Dessa vez a professora faz diferente, senta-se ao lado de João para acompanhar sua leitura e pede para que Maria leia silenciosamente. Maria mexe em seus pertences, troca os brincos, brinca com os lápis e não realiza a leitura sozinha. Após 4 minutos, Serena termina a leitura com João pedindo para que ele escreva a regra para um jogo ou uma brincadeira de sua escolha e se senta ao lado de Maria para auxiliá-la na leitura. Maria lê o texto traduzindo cada palavra para o sinal correspondente em LIBRAS, enquanto Serena faz interferências quando a

aluna não compreende algo ou não conhece o sinal apropriado. Essa leitura leva cerca de 15 minutos. Maria termina a leitura e começa a construção de sua regra de jogo, mas a aula logo acaba e Serena pede para que a aluna conclua em casa. João entrega sua produção antes do final da aula.

Análise das atividades escritas da aula Regra de jogo quanto ao gênero textual estudado.

MARIA

Atividade Diagnóstico

1) Você já estudou a respeito do gênero REGRAS DE JOGO?

SIM
 NÃO

2) Você costuma ler ou escrever as REGRAS DE JOGO?

SIM
 NÃO

3) Assinale 3 características da REGRAS DE JOGO:

Ter composição.
 Ter número de peças.
 Ter posologia.
 Ter número de componentes
 Ter somente advertências
 Ter dicas

João

Atividade Diagnóstico

1) Você já estudou a respeito do gênero REGRAS DE JOGO?

SIM
 NÃO

2) Você costuma ler ou escrever as REGRAS DE JOGO?

SIM
 NÃO

3) Assinale 3 características da REGRAS DE JOGO:

Ter composição.
 Ter número de peças.
 Ter posologia.
 Ter número de componentes
 Ter somente advertências
 Ter dicas

Imagem 26 – Atividade diagnóstica das regras de jogo (Maria e João)

Essa atividade diagnóstica que ambos os alunos nunca estudaram o gênero regras de jogo, mas que eles têm o hábito de lê-las e, dessa forma, conhecem algumas das suas características. Em razão disso, pode-se concluir que aprender sistematicamente as características e os usos sociais das regras de jogo é importante para que eles possam fazer uso social desse gênero de forma mais competente.

MARIA

ATIVIDADES

A) Vamos responder algumas perguntas para avaliar o que vocês entenderam:

1. Você já escreveu alguma regra de jogo? Para que?
Sim, todos jogos tem que ter regras
2. Em que ocasiões você precisa da regra de jogo?
Precisa de ter regras
3. Para que serve as regras de jogo?
porque precisa antes de jogar
4. Onde encontramos pessoas utilizando regras de jogo?
casa, escola e loja.

JOÃO

ATIVIDADES

A) Vamos responder algumas perguntas para avaliar o que vocês entenderam:

1. Você já escreveu alguma regra de jogo? Para que?
Não.
2. Em que ocasiões você precisa da regra de jogo?
Para jogar um jogo.
3. Para que serve as regras de jogo?
Para organizar o jogo.
4. Onde encontramos pessoas utilizando regras de jogo?
nas quadras de futebol, na natacao, nos basq

Imagem 27 – Atividade sobre o propósito comunicativo das regras de jogo (Maria e João)

Todas as respostas de João demonstram que ele compreendeu o propósito comunicativo do gênero textual estudado de forma bastante satisfatória, o que o levará a fazer o uso social desse gênero com mais propriedade e independência. As respostas de Maria indicam certa confusão de entendimento. A primeira, a segunda e a terceira respostas não permitem afirmar se a aluna já utilizou, quando e para que as regras de jogo. Na última ela demonstra que compreendeu os meios onde mais circulam esse gênero. Pode-se concluir que,

diferentemente de João, Maria precisa de mais explicações para que possa fazer uso social desse gênero textual de forma satisfatória. A desejável interferência da professora, por falta de tempo, não foi realizada e certamente gerará prejuízos para o aprendizado da aluna, segundo Quadros (1997) e Karnopp (2010).

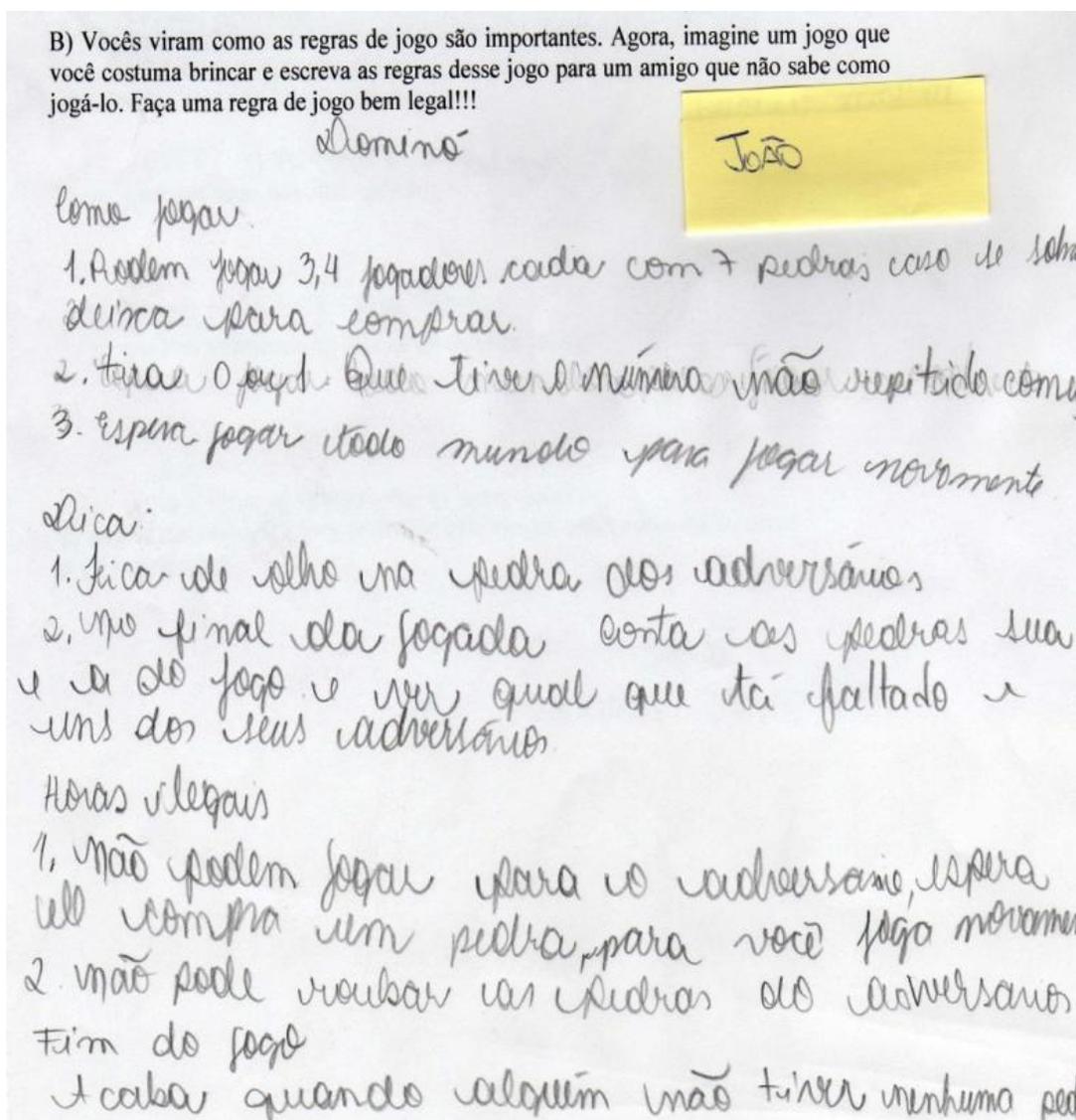


Imagem 28 – Regra de jogo produzida por João

ANÁLISE – O texto de João revela que ele compreendeu a estrutura potencial do gênero regra de jogo e consegue utilizá-la quando solicitado. Ele utilizou somente três das características principais do gênero, porém elas são necessárias para que se possa entender o jogo e, mesmo faltando informações indispensáveis sobre o jogo de “dominó”, o aluno conseguiu passar algumas informações importantes.

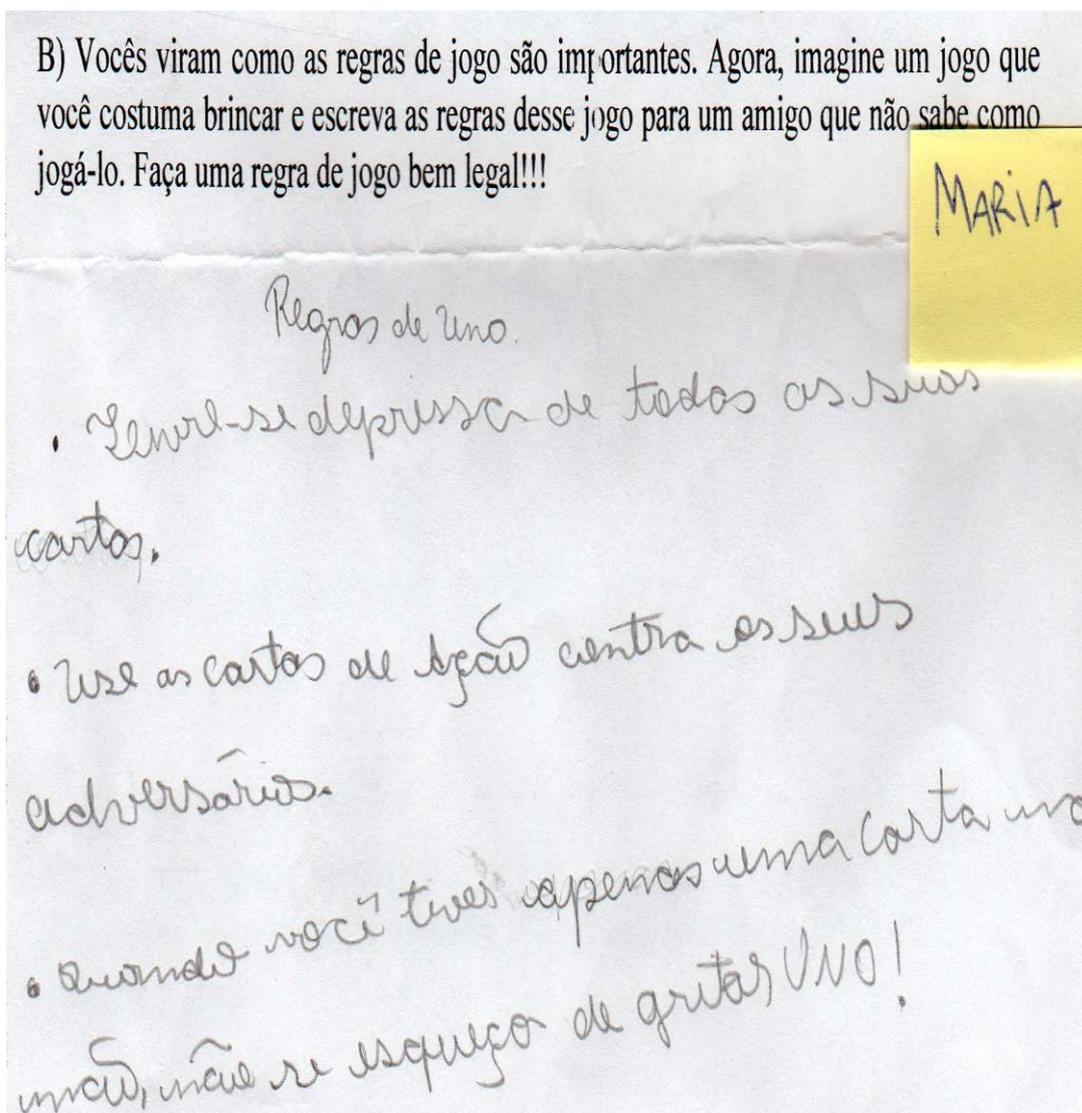


Imagem 29 – Regra de jogo produzida por Maria

É imprescindível dizer que o texto da aluna é uma cópia de algumas das regras contidas na caixa do jogo “Uno”. Maria afirmou isso para a professora durante as aulas, pois Serena percebeu que essa produção não era da aluna. Sendo assim, fica impossível afirmar se a aluna compreendeu ou não a estrutura potencial do gênero e se conseguirá utilizá-la. Em contrapartida, pode-se assegurar que esse fato indica, mais uma vez, a dependência da aluna de auxílio para produzir textos, já que essa atividade foi realizada em casa e, ao invés de realizá-la, a aluna simplesmente copia algo pronto.

Aula 8 - Manual de instrução

Os alunos chegam e Serena pede para que eles respondam à atividade diagnóstica. Em seguida ela começa a explicação.

Fragmento 40

1. PS: Conhece aquele nome lá, m-a-n-u-a-l (alfabeto manual) de instrução (usa o sinal de informação)? Onde? (PO e LIBRAS)
2. J: Tipo coisa de computador. (PO)
3. M: Não, nunca. (LIBRAS)
4. PS: João, você já viu onde? (PO e LIBRAS)
5. J: No computador, na caixa da televisão. Isso é aquele papel que fica dentro da caixa. (PO)
6. Velho ou quando compra novo? (PO e LIBRAS)
7. J: Novo. (PO)
8. PS: Precisa guardar ou lê e joga fora? (PO e LIBRAS)
9. J: Guardar. (PO)
10. M: Guardar. (LIBRAS)
11. PS: Por que guardar? (PO e LIBRAS)
12. M: Guardar porque depois precisa usar. (LIBRAS)
13. J: Porque na hora que precisar e só pegar procurar lá e lê. (PO)
14. PS: Isso. (PO) Procura, lê e entende o problema. (LIBRAS). Então o tipo de texto que eu vou ensinar para você hoje é m-a-n-u-a-l de instrução (usa o sinal de informação). (LIBRAS)

De acordo com as proposições de John Gumperz (2003, apud NORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010), nesse trecho Serena utiliza algumas pistas de contextualização para inserir os alunos no contexto da aula (turnos 1, 4, 7 e 10), fazendo com que eles ativem seus conhecimentos prévios. Inserir os alunos na situação que se enquadra a atividade, segundo Salles et al (2007), é de suma importância para que, no momento da produção escrita, o aluno tenha subsídios para desenvolvê-la da melhor forma.

Logo após expor aos alunos o tema da aula, Serena distribui vários manuais de instrução e pede para que os alunos os examinem. Enquanto João e Maria verificam os manuais, Serena faz algumas intervenções importantes.

Fragmento 41

1. PS: O que que tem no manual que não tem nos outros textos que nós estudamos? Diferente o quê? (PO e LIBRAS)
2. J: É que esses aqui mostram as imagens para ajudar. (PO)
3. PS: O João tá respondendo. O que que você pensa? O que que tem aqui nesse texto que não tem, por exemplo, na carta, no bilhete, na regra de jogo? (PO e LIBRAS)
4. M: (silêncio)
5. PS: A carta ou a regra de jogo tem frase? (PO e LIBRAS)
6. M: Tem. (LIBRAS)
7. PS: A carta ou a regra de jogo tem foto? (PO e LIBRAS)
8. M: Não. (LIBRAS)
9. PS: Precisa? Não precisa. E aqui precisa? Precisa, ajuda, né? (PO e LIBRAS)

Serena faz diferenciações pertinentes entre os diferentes gêneros já estudados (turnos 3, 5 e 7), relembrando e distinguindo as características de cada gênero. Dessa forma, a

professora faz com que os alunos estabeleçam correlações com outras leituras e outros conhecimentos que possam auxiliar na compreensão leitora o que, de acordo com Salles *et al* (2007), é um procedimento pertinente à educação de surdos.

Ao terminar de esclarecer sobre as diferenças entre o gênero manual de instrução e os demais gêneros estudados, Serena passa a trabalhar o propósito comunicativo.

Fragmento 42

1. PS: Na verdade o texto de instrução é usado pra quê? Ajudar, ensinar as pessoas a fazerem o que?(PO e LIBRAS)
2. M: Arrumar computador. (LIBRAS)
3. J: Usar os aparelhos. (PO)
4. PS: Isso, qualquer coisa, tudo tem. Exemplo. Isso (mostra uma caixa de mouse de computador) aqui precisa saber, ligar, usar certinho. Como? Eu não sei. Vocês conhecem? Vamos olhar. (PO e LIBRAS)
5. J: É sem fio? (PO)
6. PS: Não sei, vamos olhar. Tem o texto de instrução aqui dentro da caixa? (PO e LIBRAS)
7. M: Tem, aqui (pegando o texto). (LIBRAS)
8. PS: Isso. Aqui oh, vai tá ensinando. Ensina tudo, oh é para pessoas cegas. (mexendo nas peças) É bem diferente, né? Eu não conheço, então pra gente usar esse aqui no meu computador, temos que fazer o quê? (PO e LIBRAS)
9. M: Ligar computador. (PO)
10. PS: Mas eu quero agora ligar lá. Eu, você e o João, vamos fazer o quê? (PO e LIBRAS)
11. J: Tem que ler isso aqui, claro. (PO)
12. M: Tem que ler todo o texto, atenção. (LIBRAS)
13. PS: Isso. Ler, olhar. É importante lê tudo. Depois nós três vamos lê, pra gente tentar usar ali (apontando para o notebook). Vocês já aprenderam muitas coisas, agora quero saber onde encontrar esse tipo de texto? (PO e LIBRAS)
14. J: Nas lojas, em algum lugar de informática, tipo loja e cursos. (PO)
15. PS: Isso. João disse fazer curso vai ter muito texto de instrução pra lê. Verdade. E sempre comprou uma coisa, vai ter texto lá dentro. Quer aprender a usar vai fazer o que? Lê com muita atenção. (PO e LIBRAS)

Serena explica nesse trecho com muita propriedade o propósito comunicativo do gênero proposto por Swales (1998, apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005). Ela utiliza um instrumento visual (turno 4), que é uma estratégia importante para a educação de surdos, conforme afirmações de Quadros (1997), para explicar a serventia do manual de instrução. É possível perceber pelas respostas dos alunos (turnos 11 e 12) que eles compreenderam para que serve o gênero estudado. A professora também fala sobre os meios onde mais circulam esse gênero (turnos 13 e 15) e João demonstra compreensão (turno 14).

Depois desse momento, Serena cola no quadro um cartaz contendo um manual de instrução de um fogão e pede para que os alunos leiam-no. Posteriormente à leitura, a professora inicia a explicação. O trecho transcrito a seguir é um recorte do momento, pois os

alunos e a professora fazem inúmeras colocações que não foram transcritas por não serem interessantes para a análise que se propõe fazer nesse momento.

Fragmento 43

1. PS: Olha aí, o texto fala de um tipo de fogão. Qual é o nome desse fogão? (PO e LIBRAS)
2. J: Ecofogão. (PO)
3. PS: Isso. E-c-o-f-o-g-ã-o (alfabeto manual) é o nome, o tipo do fogão. Olha pra cá, aqui não tem desenho, não tem foto, mas tem texto explicando usar. Rapidamente olhando, o que que vocês percebem aqui? Oh, partes, ontem vocês entenderam isso i-t-e-n-s (alfabeto manual). Explicando como usar. Aqui tem como usar, como i-n-s-t-a-l-a-r (alfabeto manual) igual ligar. T-r-a-n-s-p-o-r-t-e (alfabeto manual), o que que é? Levar a coisa de um lugar para outro. Então primeira parte explicando como levar o fogão. Depois como f-u-n-c-i-o-n-a-r (alfabeto manual) igual como usar certinho. Depois, m-a-n-u-t-e-n-ç-ã-o (alfabeto manual) igual cuidado, limpeza, saber limpar. Depois, problemas normais e respostas, como resolver. Acabou. Agora na máquina fotográfica, no telefone, vai ter texto igual, palavras iguais? (PO e LIBRAS)
4. M: Não. Coisas diferentes. (LIBRAS)
5. PS: Isso. São coisas diferentes. O importante é vocês entenderem, perceberem como o texto organizado. Então, como a estrutura de um texto de instrução? Primeiro, a linguagem formal, mas bem simples para ficar fácil de entender. Depois tem que ter o nome do produto. E depois? (PO e LIBRAS)
6. J: Como usar. (PO)
7. PS: Isso. João já respondeu. E você? (PO e LIBRAS)
8. M: I-n-s-t-a-l-a-ç-ã-o (alfabeto manual a partir do que está no quadro). (LIBRAS)
9. PS: Isso. Depois? Como usar, como limpar, como funciona, cuidados (escrevendo no quadro). (PO e LIBRAS)

A professora nesse trecho trabalha a estrutura potencial do gênero (HASSAN, 1989 apud MEURER, BONINI; MOTTA-ROTH, 2005) manual de instrução com muita habilidade. É possível ver que Serena explica as principais características presentes nesse gênero textual (turnos 3 e 5). Ela demonstra por meio de comparação (turno 5) que o manual de instrução de vários produtos não terá o mesmo vocabulário, mas a mesma estrutura. Serena monta um quadro com as características, relembrando-as uma a uma (turno 9) e fazendo com que os alunos tenham uma visualização mais clara dessas características, fato que, segundo Botelho (2005), auxilia na compreensão. Trabalhar a estrutura potencial do gênero é bastante importante para que os alunos saibam como utilizá-lo em sua vida cotidiana.

Depois dessa explicação, Serena entrega as atividades escritas e pede para que os alunos as respondam. Como de costume, a professora senta-se ao lado de Maria e a auxilia durante toda a atividade, enquanto João produz sozinho. Faz-se necessário dizer que João pergunta algumas coisas para a professora e ela responde ao aluno sempre que solicitada.

Análise das atividades escritas da aula Manual de instrução quanto ao gênero textual estudado.

JOÃO

Atividade diagnóstico

1) Você já estudou a respeito do gênero MANUAL DE INSTRUÇÃO?

SIM
→ NÃO

2) Você costuma ler ou escrever MANUAL DE INSTRUÇÃO?

→ SIM
 NÃO

3) Assinale 3 características do MANUAL DE INSTRUÇÃO:

→ Ter composição.
 Ter como transportar.
 Ter posologia.
 Ter como lavar.
→ Ter somente advertências
→ Ter como instalar.

MARIA 2038

Atividade diagnóstico

1) Você já estudou a respeito do gênero MANUAL DE INSTRUÇÃO?

SIM
 NÃO

2) Você costuma ler ou escrever MANUAL DE INSTRUÇÃO?

SIM
 NÃO

3) Assinale 3 características do MANUAL DE INSTRUÇÃO:

Ter composição.
 Ter como transportar.
 Ter posologia.
 Ter como lavar.
 Ter somente advertências
 Ter como instalar.

Imagem 30 – Atividade diagnóstica do manual de instrução (João e Maria)

Ainda que a atividade de João contenha algumas incoerências quanto às características do gênero manual de instrução (terceira resposta), a atividade diagnóstica de ambos os alunos revela que eles têm o costume de ler esse gênero, apesar de não tê-lo estudado sistematicamente no ambiente escolar. Isso demonstra o quanto é necessário trabalhar todo e qualquer gênero textual no ambiente escolar, para que os alunos tenham conhecimento suficiente para utilizá-los competentemente em todos os momentos da vida em sociedade.

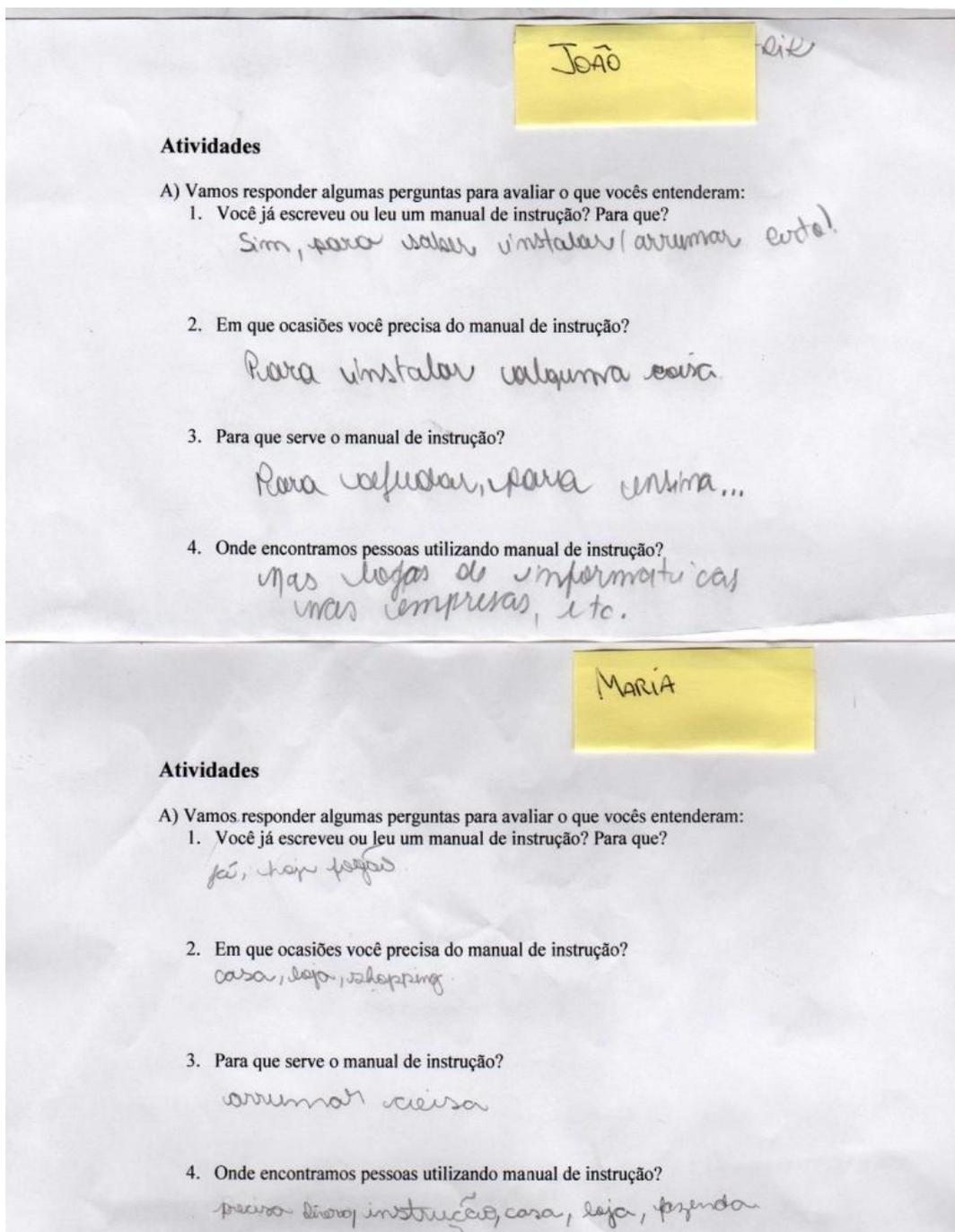


Imagem 31 – Imagem sobre o propósito comunicativo do manual de instrução (João e Maria)

A atividade dos alunos revela que ambos compreenderam o propósito comunicativo (SWALLES, 1998 apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005). Mas é válido lembrar que somente João realizou a atividade sem o auxílio da professora, tendo Maria sido auxiliada por Serena durante toda a atividade. Sendo assim, verifica-se que a aluna não possui independência nem segurança para responder suas atividades.

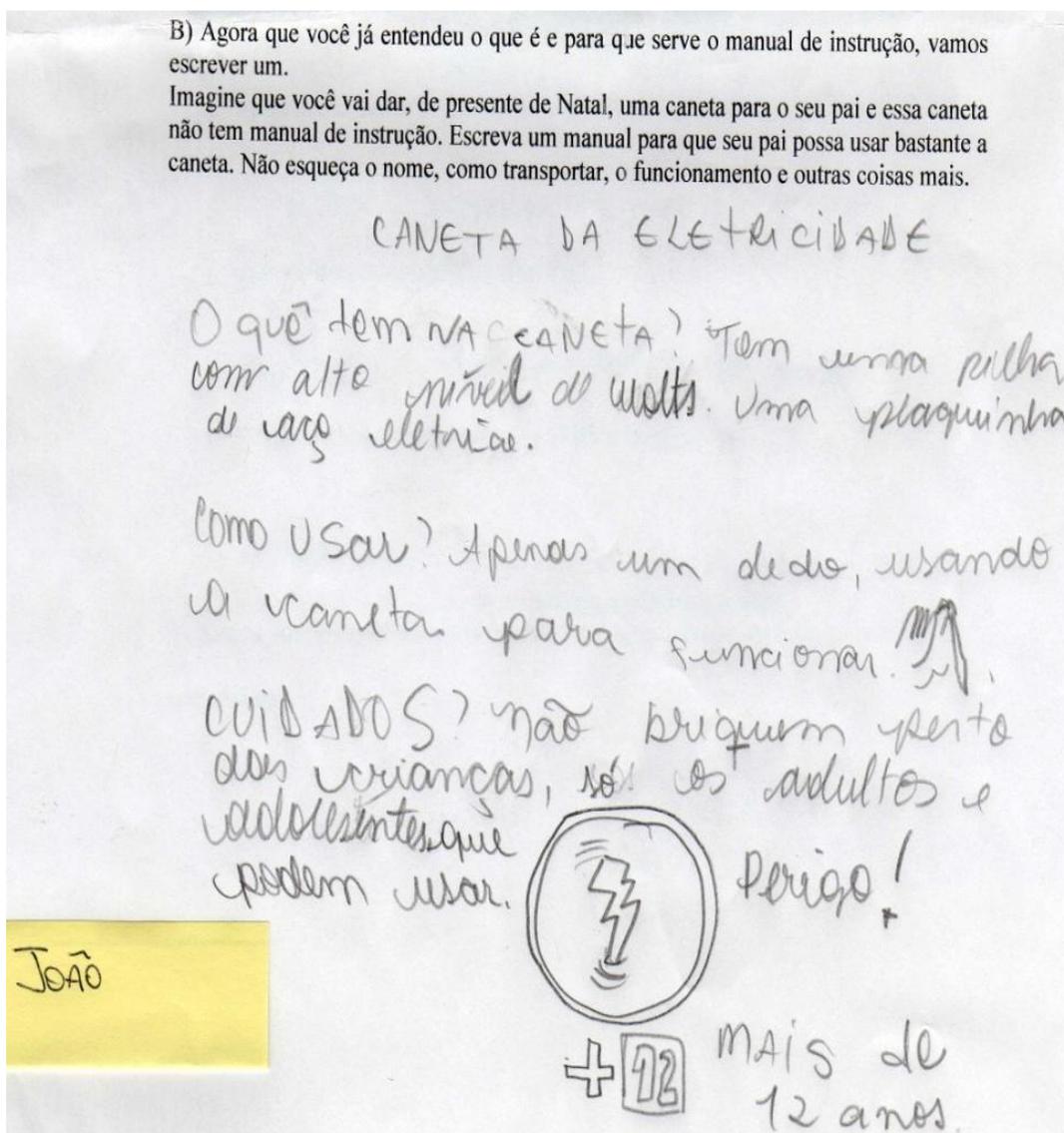


Imagem 32 – Manual de instrução produzido por João

O texto produzido por João revela que o aluno compreendeu de forma satisfatória a estrutura potencial do gênero, segundo Hassan (1989 apud MEURER, BONINI; MOTTA-ROTH, 2005). O aluno utilizou três elementos importantes que caracterizam um manual de instrução: componentes, como usar e cuidados. O desenho que o aluno fez também é uma particularidade desse gênero textual, mostrando que o aluno internalizou o que aprendeu, pois Serena explicou com ênfase essa característica. Conclui-se que João é capaz de fazer uso social de um manual de instrução.

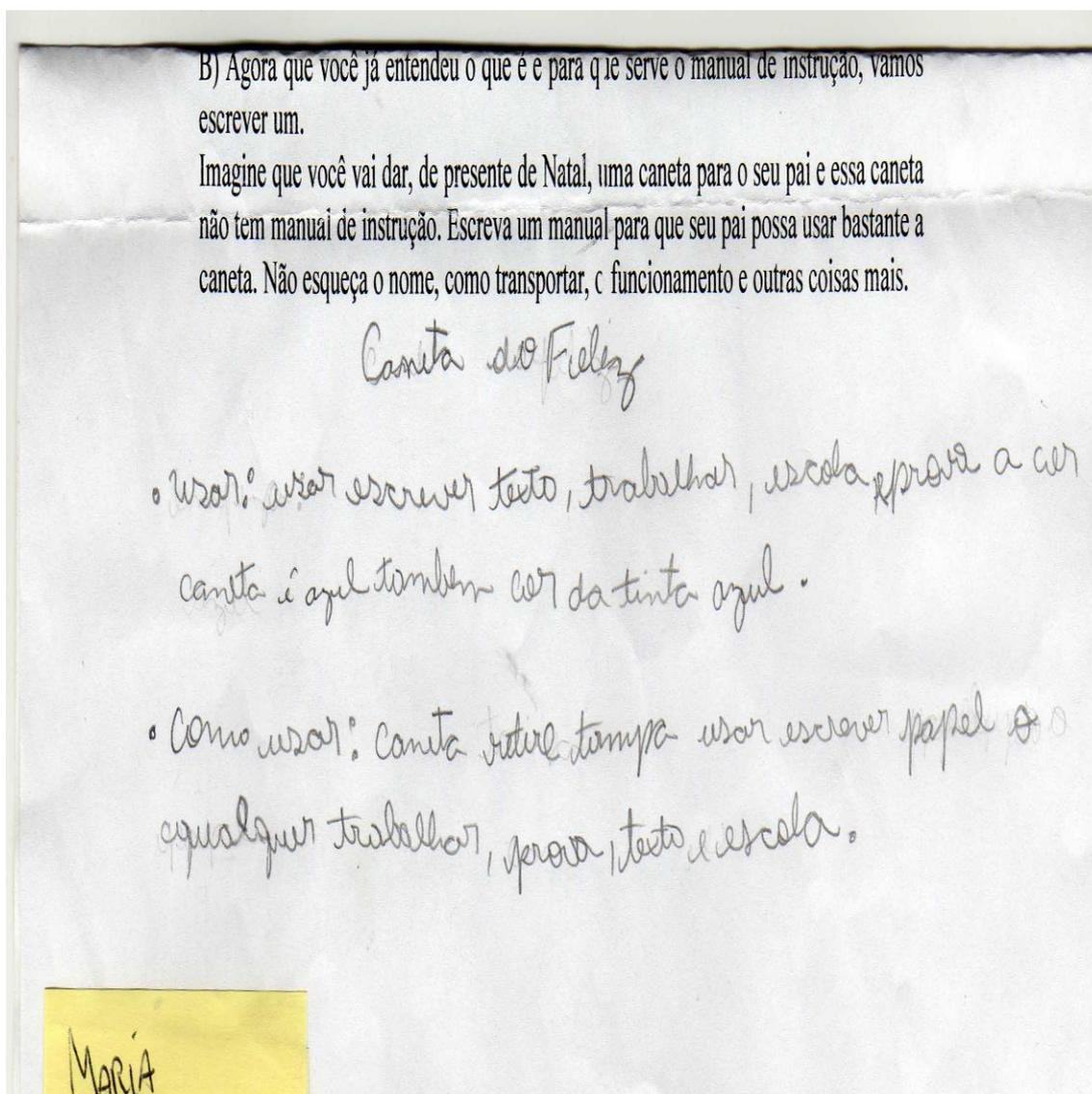


Imagem 33 – Manual de instrução produzido por Maria

É preciso dizer que Serena acompanhou novamente toda a produção escrita de Maria e que, mesmo assim, o texto da aluna revela dificuldades de escrever em LP. O nome do produto não mostra qualquer relação com o texto, os dois únicos elementos utilizados como característicos de um manual de instrução pouco se diferem um do outro, apesar de, no item “como usar”, Maria dizer que se deve retirar a tampa, mostrando certa compreensão. O texto da aluna revela que ela ainda não tem habilidade para utilizar esse gênero em sua vida social.

Aula 9 - Verbetes

Serena começa a aula dizendo que nesse dia eles trabalharão um gênero textual diferente e que no dia seguinte será trabalhado o gênero que encerrará o bimestre, mas essa não será a última aula. A professora explica que, na última aula, eles farão uma revisão de

todos os gêneros textuais trabalhados nos meses passados e que a avaliação final será a respeito dos dez gêneros textuais que eles estudaram ao longo do terceiro e quarto bimestres.

Ao iniciar a aula explicando para os alunos o que será trabalhado naquele momento, a professora diminui a ansiedade deles, segundo as proposições de Krashen (1982), contribuindo para que eles aproveitem melhor os ensinamentos que se seguem, o mesmo acontece quando ela antecipa o tema da avaliação final. O fato de Serena elencar os gêneros textuais trabalhados durante a pesquisa como o tema norteador para a avaliação final do ano letivo demonstra como ela achou a pesquisa significativa para o seu fazer pedagógico, salientando, assim, um dos objetivos da pesquisa colaborativa que é a tentativa de resolver ou minimizar problemas que assolam a educação, de acordo com Ibiapina (2008). O pensamento positivo de Serena em relação à pesquisa fica ainda mais evidente na décima segunda resposta da entrevista (Cf. anexo II) realizada com ela.

Em seguida a professora entrega a atividade diagnóstica e pede que os alunos a respondam. Após recolher o exercício, Serena inicia as explicações.

Fragmento 44

1. PS: Hoje aula falando do quê? (PO e LIBRAS)
2. J: Verbo. (PO)
3. PS: Hum. Tinha perguntas aqui (apontando para atividade) de quê? Qual tipo de texto? (PO e LIBRAS)
4. M: V-e-r-b-e-t-e (alfabeto manual). (LIBRAS)
5. PS: Que é encontrado onde? (PO e LIBRAS)
6. M: Aqui. (LIBRAS)
7. J: Depende do lugar. (PO)
8. PS: Aqui na escola tem muito, usamos muito, mas eu to perguntando onde você vai encontrar o texto v-e-r-b-e-t-e (alfabeto manual)? Onde? (PO e LIBRAS)
9. M: Dicionário. (LIBRAS)
10. PS: Isso, no dicionário. Então agora eu quero que vocês encontrem pra mim duas palavras. Vou escrever aqui e vocês vão procurar no dicionário, quando encontrar fala. (PO e LIBRAS)

Serena começa pedindo para que os alunos falem, a partir da atividade diagnóstica, qual o gênero que será trabalhado (turnos 1 e 3). Dessa forma ela faz com que os alunos construam uma ponte entre o que estava na atividade e o que eles já sabem, ativando assim seu conhecimento prévio o que conforme Salles et al (2007) demonstra ser uma estratégia sóciointeracionista de grande importância. Nos turnos 5 e 8, a professora, ao indagar sobre uma importante característica do gênero verbete, que é onde ele é encontrado, faz com que os

alunos comecem a perceber que o que se encontra dentro dos dicionários é um texto e não um amontoado de palavras sem conexão entre si.

Serena escreve as palavras “enciclopédia” e “compreender” no quadro e pede para que os alunos as procurem no dicionário. João e Maria começam a buscar o significado e surgem inúmeros questionamentos aos quais Serena responde prontamente.

Essa atividade, que levou por volta de 15 minutos para ser finalizada, foi pensada pelas professoras colaboradora e pesquisadora como um momento de estímulo para que os alunos pudessem ter contato com o gênero verbete de forma descontraída e assim se motivassem para o aprendizado sistematizado que se seguiria. De acordo com a hipótese do filtro afetivo proposta por Krashen (1982), essa estratégia sociointeracionista é um procedimento importante para inserir o aluno no contexto da aula.

Ao terminar a parte de motivação, Serena começa a explicar as características do gênero verbete.

Fragmento 45

1. PS: Certo. O que vocês encontraram aí de estranho que não tem nos outros textos que nós estudamos, que não tem nos outros e tem aí no v-e-r-b-e-t-e (alfabeto manual)? (PO e LIBRAS)
2. J: Muitos significados. (PO)
3. PS: Muitos significados. Mais o quê? Olha aí pra vocês perceberem. (PO e LIBRAS)
4. J: Um monte de exemplos. (PO)
5. PS: Exemplos de frases, tem? (PO e LIBRAS)
6. M: Tem. (LIBRAS)
7. PS: Tem. Mais o quê? (PO e LIBRAS)
8. M: Verbos, nomes, feminino, singular, plural, presente, passado. (LIBRAS)
9. PS: Olha, legal. Ela falou que tem palavras explicando substantivo feminino. Tem aí escrito? Onde? Como que mostra? (PO e LIBRAS)
10. J e M: (apontando para as palavras no texto)
11. PS: Ahhh. Isso aí é o quê? Palavras reduzidas, a-b-r-e-v-i-a-t-u-r-a-s (alfabeto manual). Sf. significa o quê? (PO e LIBRAS)
12. M: Substantivo feminino. (LIBRAS)
13. PS: Isso. Adj. é adjetivo. E tem outras, muitos. Aqui (apontando para uma página do dicionário) tá explicando. Olha tem verbete que ensina também, não é só significado não, ensina muita coisa importante. Então, dicionário muito bom, pode ajudar muito em português. Também ensina palavras, pedaços... separação de sílaba (PO). Conhece pedaços de palavras? O dicionário ensina uma língua. Esse aqui é inglês? Não é português. E esse (apontando para o dicionário de LIBRAS)? Esse é de LIBRAS. É igual, tem sinal, desenho... (PO e LIBRAS)
14. M: Tem que lê para aprender palavras em LIBRAS e em português. Procurar o nome depois o sinal. (LIBRAS)

Nesse trecho Serena, comparando com outros textos (turno 1), tenta mostrar as características do verbete (turno 13). Nos turnos 2, 4, 8, 12 e 14, os alunos, antes de a

professora explicar, deixam claro que conhecem o gênero trabalhado e o utiliza com frequência, mostrando que o foco no léxico com o uso incansável do dicionário é realmente uma prática constante na educação de surdos, de acordo com as afirmações de Karnopp (2010).

Serena coloca no quadro um cartaz contendo uma cópia ampliada de uma página do dicionário que contém alguns verbetes e começa a explicar a estrutura do gênero.

Fragmento 46

1. PS: Importante vocês dois entenderem como organizar o texto v-e-r-b-e-t-e (alfabeto manual). Então, primeiro o que que tem aqui em cima? Por que que tem duas palavras aqui em cima? Tá mostrando o quê? Palavras chaves, palavras importantes da página que mostram... essa daqui no lado esquerdo é o primeiro verbete da página. E essa do lado direito é a última palavra da página. Então essas duas são palavras chaves para ajudar a você encontrar mais rápido o verbete que você quer. (PO e LIBRAS)
2. J: Legal. Eu sempre via, mas não entendia. (PO)
3. PS: Pois é. Precisa entender. Bom o que que é isso (apontando para o cartaz) aqui pequenininho? (PO e LIBRAS)
4. J e M: Substantivos, verbos. (PO e LIBRAS)
5. PS: Mas tá mostrando o que? Que o verbete é um verbo, ou um substantivo... E cada parte dessa aqui, qual o nome? Qual o nome de cada textozinho desse?(PO e LIBRAS)
6. J: Significado, significado de uma palavra. (PO)
7. PS: Não. Ele respondeu que é o significado da palavra. Tá certo. Mas, qual é o nome desse tipo de texto? É carta? É resumo do texto? (PO e LIBRAS)
8. J e M: Não. (PO e LIBRAS)
9. PS: É o quê? Os significados, tá certo. Mas, os significados juntinhos é v-e-r-b-e-t-e (alfabeto manual). Fácil? Entenderam? Olha o dicionário também pode ajudar vocês a escreverem a palavra certa. Tem dúvida, olha no dicionário. Ensina também a classe gramatical. Então, o dicionário tem uma importância ou muitas? (PO e LIBRAS)
10. J: Muitas. (PO)
11. PS: Então o dicionário é importante, não pode ter preguiça de usar. (PO e LIBRAS)

A professora começa a explicação afirmando ser necessário que os alunos aprendam a escrever e entender o gênero verbete (turno 1). Contudo, o que Serena explica durante a maior parte do tempo é a estrutura de uma página do dicionário (turnos 1, 9 e 11) e não a estrutura potencial do verbete. A respeito do verbete, ela faz uma explicação bastante pertinente (turno 5), mas não suficiente para que os alunos compreendam sua estrutura. Dessa forma, pode-se concluir que, a partir das explicações de Serena, os alunos podem não ser capazes de construir um verbete que possua estrutura característica desse gênero textual.

Após a explicação, Serena entrega a atividade para os alunos e pede que eles a respondam e depois construam dois verbetes. A professora solicita aos alunos que utilizem o maior número de informações possíveis para fazerem suas produções escritas, podendo

utilizar o dicionário como exemplo a ser seguido. Como de costume, João realiza as duas atividades sozinho, mas, para construir seu texto, ele utiliza o dicionário como fonte de pesquisa, enquanto Serena auxilia Maria em todas as suas tarefas. É importante que se diga que Serena auxilia João quando este solicita.

Análise das atividades escritas da aula Verbete quanto ao gênero textual estudado.

Atividade diagnóstica
1) Você já estudou a respeito do gênero VERBETE?
 SIM
 NÃO

2) Você costuma ler ou escrever as VERBETES?
 SIM
 NÃO

3) Assinale 3 características do VERBETE:
 Ter abreviações.
 Ter assinatura.
 Está em ordem alfabética.
 Ter número de componentes
 Ter somente advertências
 Ter palavras chaves.

Atividade diagnóstica
1) Você já estudou a respeito do gênero VERBETE?
 SIM
 NÃO

2) Você costuma ler ou escrever as VERBETES?
 SIM
 NÃO

3) Assinale 3 características do VERBETE:
 Ter abreviações.
 Ter assinatura.
 Está em ordem alfabética.
 Ter número de componentes
 Ter somente advertências
 Ter palavras chaves.

Imagem 34 – Atividade diagnóstica do verbete (João e Maria)

Apesar de João e Maria afirmarem não ter estudado o gênero verbete, no decorrer da aula a professora, por diversas vezes, relembrou aos alunos que eles já haviam trabalhado esse gênero em momento anterior. A negação dos alunos revela que a forma com que esse gênero textual foi trabalhado não foi satisfatória, pois nem mesmo lembram que a estudaram. A segunda resposta de Maria difere da de João. Provavelmente por ela possuir surdez profunda, a leitura proporcionada a ela fica mais centrada no léxico e dessa forma ela realmente faz uso

do dicionário com mais frequência, diferentemente do que acontece com João. A terceira resposta de ambos os alunos confirma que já estudaram o gênero verbete.

MARIA

Atividades

A) Vamos responder algumas perguntas para avaliar o que vocês entenderam:

1. Você já escreveu ou leu um verbete? Para que?
Sim, para aprender todas palavras.
2. Em que ocasiões você precisa dos verbetes?
porque tem duvida palavra.
3. Para que serve o verbete?
para conhecer palavra para conhecer.
4. Onde encontramos pessoas utilizando verbetes?
escola, trabalhar.

JOÃO

Atividades

A) Vamos responder algumas perguntas para avaliar o que vocês entenderam:

1. Você já escreveu ou leu um verbete? Para que?
Sim, para saber o significado de cada contexto.
2. Em que ocasiões você precisa dos verbetes?
Para saber o significado das palavras (que está com duvida).
3. Para que serve o verbete?
Para ajudar entender melhor.
4. Onde encontramos pessoas utilizando verbetes?
na internet, nas escolas, nas bibliotecas e outros.

Imagem 35 – Atividade sobre o propósito comunicativo do verbete (João e Maria)

Mesmo Serena, diferentemente das outras aulas, não tendo explicado com maior profundidade os usos sociais desse gênero textual as respostas de ambos os alunos revelam que eles compreenderam o propósito comunicativo (SWALLES, 1998 apud HEMAIS;

BIASI-RODRIGUES, 2005) do gênero verbete e, sendo assim, poderão utilizá-lo socialmente da melhor forma possível.

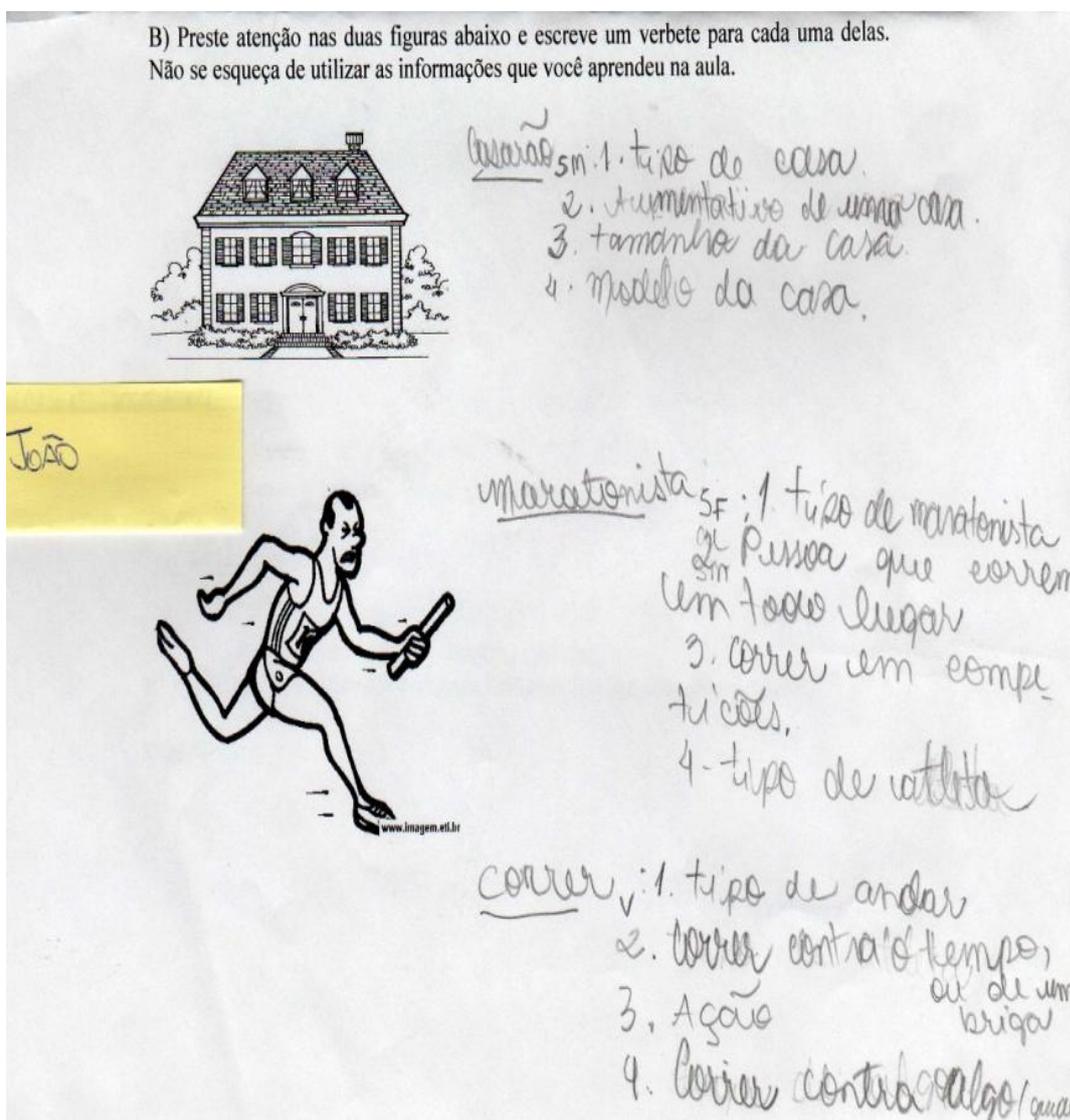


Imagem 36 – verbetes produzidos por João

A produção escrita de João mostra que ele compreendeu e soube fazer uso da estrutura potencial do gênero (HASSAN, 1989 apud MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005) bilhete. O aluno utiliza abreviações para designar a classe gramatical de cada verbete e emprega mais de um significado para cada um deles, mostrando domínio sobre o tema. Contudo, realizou essa atividade utilizando os exemplos que se encontravam no dicionário, pois Serena não havia explicado tais procedimentos. Dessa forma, pode-se concluir que o aluno possui um alto grau de independência para realizar suas atividades e, ainda, que estas estão aquém de suas habilidades e capacidades.

B) Preste atenção nas duas figuras abaixo e escreva um verbete para cada uma delas. Não se esqueça de utilizar as informações que você aprendeu na aula.

MARIA



casa: qualquer lugar, casa também nome tem que mais grande casa bonito e linda.



correr: Pessoas precisa que cor e rapido muito porque que ganhar 1º lugar, também e muito.

Imagem 37 – Verbetes produzidos por Maria

Mesmo tendo a assistência da professora para realizar o exercício, a produção escrita de Maria mostra que a aluna não compreendeu a estrutura potencial do gênero estudado e que não possui independência para realizar suas atividades, pois, mesmo sendo auxiliada pela professora e pelo dicionário não obteve êxito em seu texto. Outro evento possível de ser destacado é que Serena, mesmo estando ao lado da aluna, não lhe pediu que refizesse sua produção, mostrando contentamento com a escrita de Maria. Apesar de essa aula ter acontecido no final do ano letivo, e por isso o tempo ser escasso, pode-se concluir que, mesmo a aluna não produzindo conforme o esperado, a professora aceita sua produção como suficiente. Isso pode significar que essa seja a conduta da professora frente à produção escrita de seus alunos, uma posição de conformismo e não de busca do progresso contínuo das produções escritas.

Aula 10 - Diário e blog

A aula começa e a professora pergunta para Maria onde está João. Ela diz que ele faltou. Serena lamenta e prossegue entregando a atividade diagnóstica e pedindo à aluna que responda a ela. Quando Maria finaliza a atividade, a professora entrega-lhe alguns diários, uns escritos e outros em branco. Serena pede que Maria olhe e leia os diários, perguntando se ela sabe o que é um diário. A aluna diz saber e relata que sua prima tem um e que não a deixa ler, dando início a um diálogo.

Fragmento 46

1. PS: Pessoa pode ver? Qualquer pessoa pode pesquisar, ler diário? (PO e LIBRAS)
2. M: Não. Minha prima tem, eu quero lê e ela fala não pode. (LIBRAS)
3. PS: Isso, verdade. É igual qual tipo de texto nós já estudamos, não pode lê também? (LIBRAS)
4. M: Não sei. (LIBRAS)
5. PS: Texto resumo outras pessoas podem ler? (PO e LIBRAS)
6. M: Podem. (LIBRAS)
7. PS: Texto carta outras pessoas podem ler? (PO e LIBRAS)
8. M: Não. (LIBRAS)
9. PS: Isso, não pode igual diário. Por quê? (LIBRAS)
10. M: Porque pessoas escrevem segredos para outras e não pode qualquer pessoa vê. (LIBRAS)
11. PS: Isso. Diário parece com carta. Olha, esse eu escrevi muitos anos atrás quando eu estava grávida da minha filha. (LIBRAS)
12. M: (lê as páginas em silêncio).
13. PS: Olha, aqui eu coleí exame de sangue eu fiz para saber eu grávida. Diário usa para guardar, pra lembrar no futuro você lê. Por quê? Eu escrevi quando? (PO e LIBRAS)
14. M: Passado, 1999. (LIBRAS)
15. PS: Hoje, 2010. Eu agora leio esse diário e fico toda arrepiada, emocionada. Texto diário é importante para pessoa sempre lembrar as coisas passadas. Pode colar no texto diário fotos, coisas pra lembrar, livre. (PO e LIBRAS)

A atividade realizada na ocasião descrita anteriormente faz parte do momento de motivação, que foi uma estratégia pedagógica adotada em todas as aulas e preparada pelas professoras pesquisadora e colaboradora tendo como objetivo inserir o aluno no contexto da aula e motivá-lo, ensejando a melhor aquisição da L2, segundo proposições de Krashen (1982), como já mencionado. Serena utiliza-se desse momento para trabalhar alguns pontos do propósito comunicativo do gênero (turnos 13 e 15), assim como explora as semelhanças entre esse gênero e outro já trabalhado (turnos 3, 5 e 7). Com isso a professora permite que a aluna ative seus conhecimentos prévios (turno 2) e também perceba para que serve e como se usa um diário (turno 10 e 14).

Em seguida, Serena inicia a explicação sobre a estrutura do diário.

Fragmento 47

1. PS: Você quer aprender como organiza texto diário? Atenção, no passado só tinha texto diário no papel, igual livro. Agora diferente, tem internet também, nome blog. Conhece? Diário e blog igual. Só que diário papel e blog computador internet. Blog qualquer pessoa pode entrar e ler e papel diário segredo. Importante você escrever data, escrever tudo que aconteceu no dia. Esse aqui nome qual? (PO e LIBRAS)
2. M: Diário escola (lendo na capa). (LIBRAS)
3. PS: Importante. Eu escrevo data e escrevo tudo que aconteceu no dia, sempre. (PO e LIBRAS)
4. M: Veio aula, ponto, faltou F., todo dia. (LIBRAS)
5. PS: Isso. Também escrevo o que eu faço, o que eu ensino. Tipos diferentes de d-i-á-r-i-o-s (alfabeto manual). Entendeu? (PO e LIBRAS)
6. M: Sim. (LIBRAS)
7. PS: Atenção aqui (apontando para cartaz no quadro com uma página de diário ampliada). Aqui a pessoa escreveu o dia, onde escreveu, nome no final tem, livre. Pode foto, desenho, livre. Na internet também tem que olhar? Vamos pesquisar. (PO e LIBRAS)
8. M: Tem ano. (LIBRAS)
9. PS: Isso. Depois tem o texto falando tudo que aconteceu no dia 30 de julho, não tem 31 de julho. Normal, pode escrever um dia e não escrever depois, pode pular, livre.
10. M: Entendi, bom. Não precisa todo dia, todo dia. (LIBRAS)
11. PS: Ah. Onde as pessoas usam fazer um diário? (PO e LIBRAS)
12. M: Escola, casa, trabalho, qualquer. (LIBRAS)
13. PS: OK. E o texto diário parece organização qual texto que você já estudou? (PO e LIBRAS)
14. M: (silêncio).
15. PS: Parece regras de jogo? (PO e LIBRAS)
16. M: Não. (LIBRAS)
17. PS: Parece e-mail? (PO e LIBRAS)
18. M: Parece carta. (LIBRAS)
19. PS: Isso. Parece carta. Pode escrever você está perto da pessoa, conversando com a pessoa. Entendeu? Fácil?

No turno 1, Serena diferencia diário de blog, fazendo com que a aluna compreenda as semelhanças e diferenças entre os dois. A professora também explica alguns dos diferentes tipos de diários existentes (turnos 1, 3 e 5), deixando Maria perceber (turnos 2 e 4) que não há somente o diário pessoal e, dessa forma, amplie seu conhecimento. Nos turnos 3, 5, 7 e 9, a professora trabalha a estrutura potencial do gênero de Hassan (1989, apud MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005), ensejando propiciar à aluna uma melhor compreensão sobre como utilizar esse gênero no seu dia a dia. No turno 11, a professora retoma questões ligadas ao propósito comunicativo do texto proposto por Swales (1998 apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005), também para que a aluna venha a poder fazer uso social desse gênero textual com mais propriedade. Do turno 13 em diante, Serena usa uma estratégia de ensino bastante pertinente para o trabalho com L2, que é a retomada de ideias antes trabalhadas, pois, dessa forma, os alunos podem fazer conexões entre o novo e o já visto e também relembrar conceitos.

Ao terminar a explicação sobre a estrutura do diário e do blog, Serena lê juntamente com Maria o texto base (Cf. anexo I) e depois explica como a aluna irá construir, em casa, uma página de diário.

É importante ressaltar que nessa aula, como nas anteriores, a professora Serena utilizou concomitantemente as duas línguas, LIBRAS e português, mesmo estando somente Maria presente. Como já dito, o isomorfismo de categorias linguísticas é impossível de acontecer, acarretando grandes prejuízos linguísticos para ambas as línguas, em consonância com as ideias de Quadros (1997) e Ferreira-Brito (1993). Contudo, parece que nessa aula a professora utilizou a língua portuguesa com menos ênfase, ao contrário do que acontecia nas demais aulas, onde ficava evidente que a língua em destaque era o português.

Análise das atividades escritas da aula Diário e blog quanto ao gênero textual estudado.

Atividade diagnóstica

MARIA

1) Você já estudou a respeito do gênero DIÁRIO?

() SIM
(X) NÃO

2) Você costuma ler ou escrever DIÁRIOS?

(X) SIM
() NÃO

3) Assinale 3 características do DIÁRIO:

(X) Ter abreviações.
() Ter vocativo.
(X) Está em ordem alfabética.
() Está em primeira pessoa.
() Ter somente advertências
(X) Ter linguagem informal.

Imagem 38 - Atividade diagnóstica do diário (Maria)

No decorrer da aula ficou claro que Maria já havia tido contato com o gênero diário, o que é confirmado na segunda resposta. Da mesma forma, durante as explicações, pode-se perceber que a aluna realmente não estudou sobre esse gênero textual, o que é ratificado pela primeira e terceira respostas. Pode-se concluir que o aprendizado sistematizado do diário e do blog representa uma novidade para a aluna e, conseqüentemente, um ganho para sua vida social.

MARIA

Atividades

A) Vamos responder algumas perguntas para avaliar o que vocês entenderam:

1. Você já escreveu ou leu um diário? Para que?
Já li um diário, para saber um pouco da vida das pessoas.
2. Em que ocasiões você precisa dos diários?
Eu não preciso de diários
3. Para que serve o diário?
Para contar o que acontece com a gente.
4. Onde encontramos pessoas utilizando diários?
Na internet, na home house...

B) Lembrando do que foi explicado na sala de aula, hoje à noite, antes de dormir, você escreverá uma folha de diário, contando como foi o seu dia. Use uma folha de caderno!!!

Imagem 39 – Atividade sobre o propósito comunicativo do diário (Maria)

As respostas de Maria poderiam evidenciar que ela compreendeu o propósito comunicativo postulado por Swales (1998 apud HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005) dos gêneros bilhete e blog e poderia fazer uso social deles. Contudo, fazendo uma comparação entre o que está escrito nessa atividade e o que Maria produziu durante a pesquisa, e possível afirmar que não foi a aluna que respondeu essa atividade devida a estrutura da escrita ser diferente das demais. Esse fato traz a impossibilidade de afirmar, pelas respostas, se a aluna compreendeu quando, como, onde e para que se escreve diários e blogs.

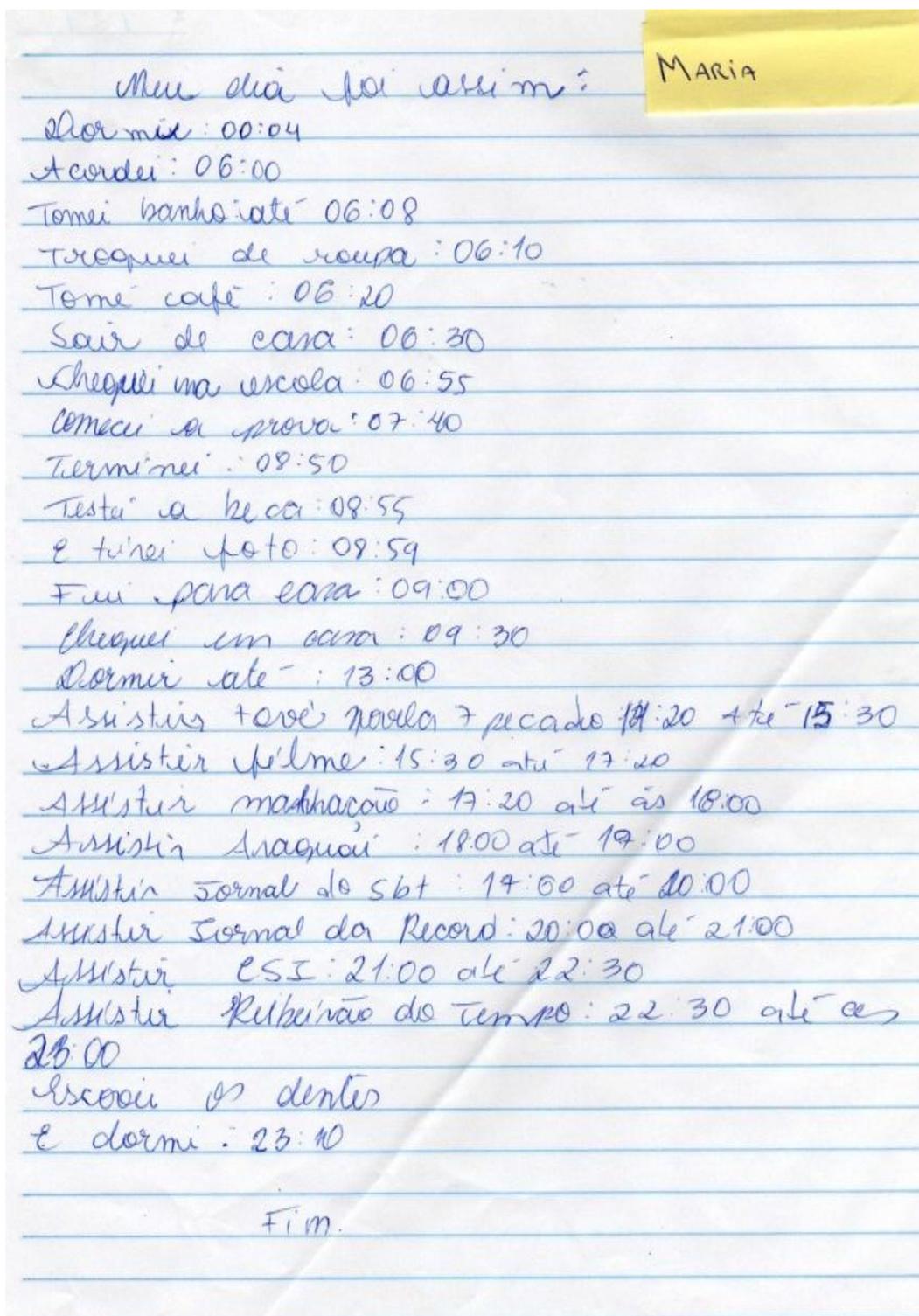


Imagem 40 – 1º diário produzido por Maria

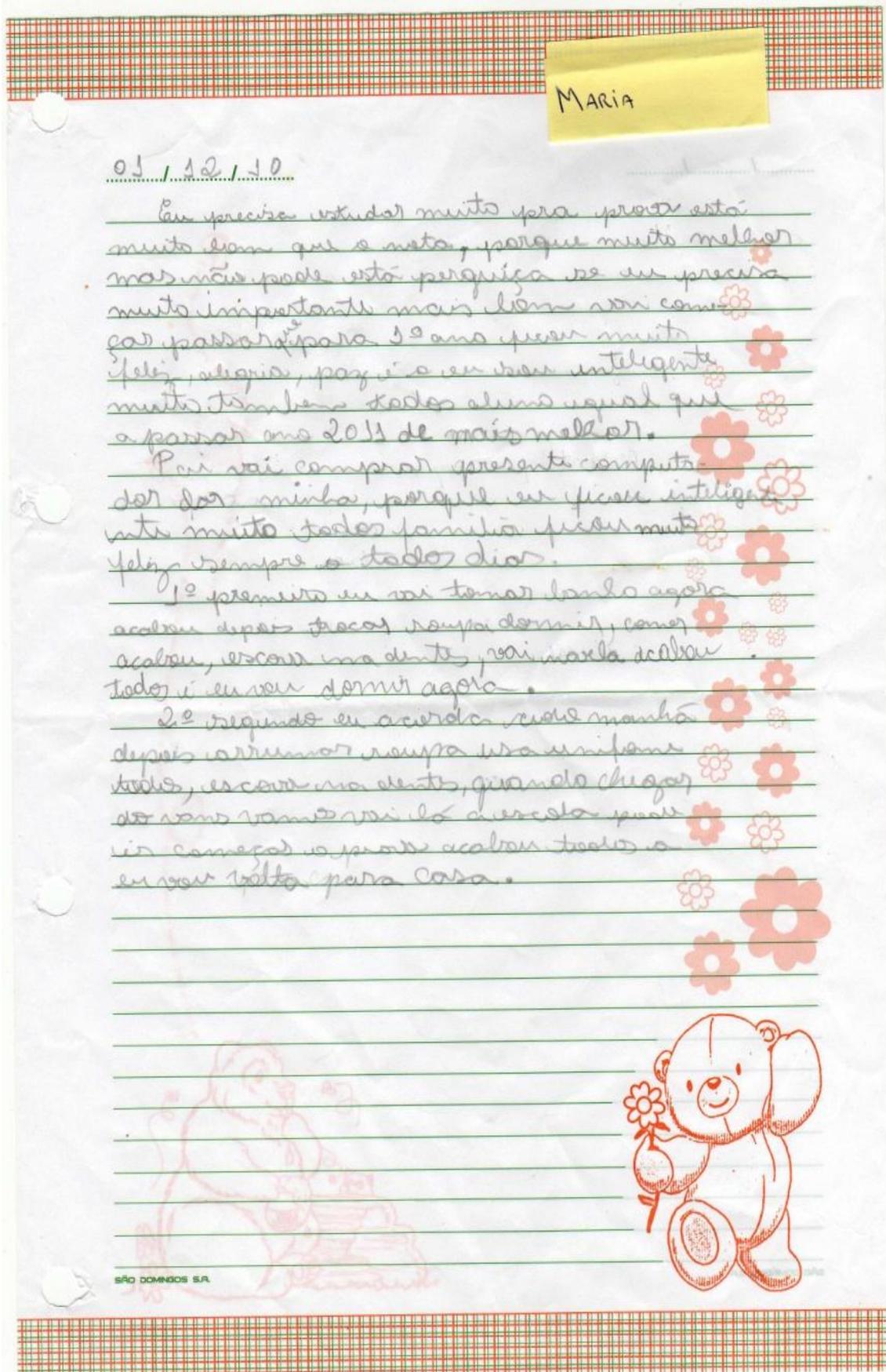


Imagem 41 – 2º diário produzido por Maria

É possível ver que Maria produziu dois textos com estruturas bastante diferentes. O primeiro (imagem 41) não condiz com a estrutura potencial do gênero proposta por Hassan (1989 apud MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005) diário, já o segundo (Imagem – 42) segue todas as características estruturais do gênero estudado, lembrando que a coesão textual encontra-se comprometida na maioria dos textos da aluna e esse não é uma exceção. Sendo assim, pode-se verificar que Maria compreendeu a estrutura do gênero diário, porém a coesão e a coerência estão bastante comprometidas nesse texto, assim como nos demais já analisados, o que certamente causará algum tipo de dificuldade para que a aluna faça uso desse gênero textual em seu cotidiano.

As estratégias utilizadas pela professora, ao trabalhar o blog e o diário, são boas, mas ficaram voltadas somente para o momento da aula. O ideal, portanto, seria ela propor que os alunos, a partir daquele momento, começassem a escrever um diário. Além disso, poderia propor também que eles fizessem um blog, atividade essa que deveria ser orientada pelos professores ou pais.

Com o intuito de finalizar as observações, suas descrições e análises, duas considerações se fazem necessárias. A primeira é que, durante toda a análise, optou-se por fazer uma tradução da fala da aluna, que estava em LIBRAS, diferente do que se encontra na maioria dos textos onde é traduzida a fala de um surdo. Essa opção se dá pelo fato da pesquisadora entender que a LIBRAS é uma língua e não uma codificação do português em sinais manuais. Sendo assim, é preciso fazer uma transposição da estrutura de uma língua para a estrutura da outra, como é feito na tradução entre duas línguas orais, diferentemente do que tem acontecido com a tradução da LIBRAS para o português, caso em que muitos traduzem para o português os sinais literalmente. A segunda e última consideração é a respeito da diferença entre o tamanho das primeiras análises, pois elas ficaram mais longas devido ao fato de a professora nas aulas iniciais ter utilizado um tempo maior e estratégias que para ela no início eram mais complexas. Ao longo da pesquisa Serena foi acostumando-se com a sequência didática adota e conseqüentemente as aulas foram ficando mais dinâmicas e mais curtas, resultando em análises mais breves, mas nem por isso menos aprofundadas.

Considerações finais

O principal objetivo desta pesquisa é investigar se o letramento, em língua portuguesa como segunda língua, de alunos surdos da 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental, está condizente com o seu nível de escolarização. Para alcançar esse objetivo, foi necessário observar o fazer pedagógico da professora de língua portuguesa durante o trabalho com dez gêneros textuais, assim como analisar o entendimento desses alunos quanto à estrutura dos gêneros textuais estudados.

Ao longo do desenvolvimento e na finalização deste trabalho verificou-se que as estratégias pedagógicas utilizadas pela docente são excelentes e mostram o grande compromisso dela com o ensino de LP para surdos. Entretanto, pôde-se observar que a diferença do grau de competência e desenvolvimento em língua portuguesa entre os dois alunos trouxe dificuldades para o fazer pedagógico da professora. Pôde-se ver, durante toda a transcrição das aulas, que a professora utiliza-se de duas línguas dentro de sala: LIBRAS, para se comunicar com Maria e português, para se comunicar com João. Se ela usa a língua portuguesa com o aluno, que nem mesmo sabe LIBRAS, com exceção de alguns poucos sinais, fica evidente que João tem o português como língua materna, tornando bastante questionável o ensino de LP como L2 para esse aluno.

Dito isso, sem intenção de fazer ou estimular juízo de valor entre o aprendizado dos dois alunos e ressaltando o trabalho da professora, os resultados da pesquisa mostraram que o desempenho em LP dos alunos surdos da 8ª série/ 9º ano da escola EPI-1 não está condizente com o esperado para esse nível de escolarização, pois a aluna Maria, a única que possui surdez profunda pré-linguística, apresentou algumas vezes estrutura textual satisfatória, mas não demonstrou conhecimento sobre o português básico condizentes com seu nível de escolarização, diferentemente de João, que não é surdo, e sim deficiente auditivo, e produziu textos mais bem elaborados tanto na forma quanto no conteúdo. A diferença entre o aprendizado dos dois alunos em LP deve-se ao fato de que, ao contrário de Maria, João tem o português como língua materna. O aluno possui uma perda auditiva pré-linguística moderada, o que lhe possibilitou adquirir LP em casa. Sugere-se, portanto, que João passe a assistir às aulas de língua portuguesa em sala convencional tendo acompanhamento dos professores da

sala de recursos em turno contrário para auxiliá-lo no que for preciso quanto ao aprendizado da língua portuguesa e das demais disciplinas. Maria necessita de um teste de nivelamento para avaliar em qual o estágio de aprendizado da língua portuguesa ela se encontra, o que faria com que os professores retomassem o trabalho com os aspectos micro da língua, os quais ela não domina, ofertando a ela a oportunidade real de aprendizado da língua portuguesa e não fazendo com que a aluna passe para a etapa de escolarização seguinte sem o domínio dos aspectos básico da língua, como parece vir acontecendo ao longo dos anos.

Voltando à questão da escrita, é fácil ouvir frases como: “é assim mesmo, surdo escreve assim e vai escrever desse jeito pelo resto da vida”. A meu ver esse pensamento é inaceitável dentro do ambiente escolar. É claro que reconheço as dificuldades apresentadas por esses alunos diante da perda auditiva que apresentam, mas pensar que por isso estão fadados a uma escrita mediana é, no mínimo, torná-los vítimas de sua condição física. Penso que professores comprometidos com seu fazer pedagógico e conscientes das habilidades e capacidades de seus alunos surdos devem procurar alternativas de ensino para que esses alunos alcancem maiores níveis de letramento em português como L2, transpondo as barreiras que a surdez venha os impor. Textos de Vygotski (1997), escritos em 1931, já mostravam concepções que estimulam a educação a proporcionar oportunidades a esses educandos, tendo em vista que a compensação social se realize de forma efetiva e planejada para que esses alunos se apropriem dos bens culturais disponíveis em nossa sociedade. Para o autor a *compensação social* consiste na ação da pessoa “portadora de necessidades especiais” diante de suas barreiras, no intuito de buscar superar suas limitações.

Não defendo aqui que os gêneros textuais sejam trabalhados de forma sistematizadas com alunos que ainda nem mesmo se apropriaram dos aspectos micros da LP, como é o caso de Maria. Contudo, não posso esquecer que a etapa de escolarização dessa aluna exige que esses aspectos já estejam dominados pela estudante. Dito isso, afirmo que foi possível observar que os professores envolvidos no processo educacional desses dois alunos, tanto a professora colaboradora desta pesquisa, quanto os professores de anos anteriores, trabalharam pouco e de forma insatisfatória o letramento deles utilizando-se dos gêneros textuais. Analisando as atividades diagnósticas e também as falas dos alunos, pôde-se verificar que, dos dez gêneros trabalhados durante a pesquisa, somente dois, carta e receita, haviam sido estudados pelos alunos que, mesmo assim, apresentaram dificuldades de apontar as principais características desses dois gêneros textuais, o que pode acarretar confusões em sua prática

escrita futura. É válido lembrar que estamos falando de alunos de 8ª série/ 9º ano que, conforme indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, já deveriam ter estudado todos esses gêneros. Lembro que estou consciente das especificidades presentes na educação de surdos e também que as ideias contidas nos PCN são direcionadas para o ensino de língua materna, mas penso que o ensino de LP como L2, para surdos, pode sim basear-se nos gêneros textuais para proporcionar mais significado ao aprendizado da língua portuguesa para esses alunos, com o objetivo de atender às demandas comunicativas de viver em sociedade.

Por ser professora, desde o princípio deste trabalho tinha a preocupação em não fazer uma pesquisa que somente observasse o que outro professor tinha a oferecer e, sendo assim, optei por um trabalho colaborativo. Uma investigação de cunho colaborativo pode contribuir para que os professores ampliem suas experiências e melhorem o seu trabalho em benefício dos alunos. Esse fato ficou evidente com a construção em parceria do material didático utilizado durante as aulas, com as discussões que ocorreram entre mim e a professora, ensejando melhorar, a cada dia, a prática pedagógica dela. O trabalho do professor de LP como L2 para surdos é bastante solitário, pois, na maioria das vezes, ele é o único a trabalhar essa disciplina na escola, perdendo a oportunidade de trocar conhecimento com outro docente. Dessa forma, esta pesquisa serviu como troca de experiências e conhecimentos entre duas professoras da educação de surdos. Veja, a seguir, o que disse a professora Serena ao ser perguntada sobre a experiência de trabalhar em colaboração com outra professora.

Achei muito bom, fiz o que queria. Planejar com outro profissional, é necessário, é preciso essa troca de ideias e tudo, é uma soma, acho que a vivência de um acrescenta no outro e ajuda muito na hora de direcionar o objetivo que se quer alcançar e os resultados são ótimos. Aprendi muito nos planejamentos e nas aulas e conclui que é mesmo necessário esta convivência. (Cf. anexo II)

Não é meu propósito generalizar os resultados desta pesquisa tratando o que aqui foi encontrado como a realidade da educação de surdos no país ou mesmo em um estado. Considerando-se que o meu universo de pesquisa foi bastante restrito. Porém, penso que ele pode dar a ideia do que possivelmente possa estar acontecendo com outros alunos aqui no Distrito Federal onde, no ano letivo de 2011, havia 1.145 alunos com deficiência auditiva matriculados e, dentre esses, a Secretaria de Estado de Educação - SEEDF não relata quantos possuem surdez pré-linguística, quantos possuem surdez pós-linguística e nem qual o tipo de surdez. Ou seja, estão todos, a princípio, assistindo a aulas de português como segunda língua, o que, como já mencionado, pode ser prejudicial para o aprendizado de alguns desses alunos e também para o trabalho dos professores.

Ao falar da educação de surdos no Distrito Federal, o trabalho em campo possibilitou-me perceber diversas questões. Dentre elas, elegi algumas que julgo interessantes. A primeira diz respeito à abordagem adotada pela SEEDF para a educação de surdos que, segundo Orientação Pedagógica da Educação Especial (Brasil, 2010), é uma abordagem bilíngue, porém o que se pode notar com os dados desta pesquisa é que, pelo menos nessa escola, a abordagem adotada é a comunicação total, em que o importante é a comunicação. Isso fica claro quando a professora utiliza duas línguas ao trabalhar com a aluna surda, misturando suas estruturas. A segunda questão também está em torno da metodologia de ensino empregada e mais uma vez aponta problemas, pois uma escola que possui o corpo docente formado por 82 professores e que somente 11 fazem uso da língua de sinais com seus 27 alunos deficientes auditivos, tornando evidente que esses educandos não recebem a devida atenção, não pode intitular-se bilíngue. O terceiro ponto vem ao encontro do segundo, já que foi percebido que a grande maioria dos professores não participa ativamente da educação desses alunos, deixando tudo a cargo dos intérpretes e da sala de recursos. Vários momentos confirmam esse comportamento, como nas entrevistas propostas pela pesquisadora, que todos se recusaram a responder indicando os profissionais da sala de recursos como ideais para essa atividade. Na fala da professora Serena, o projeto político pedagógico da escola é visto da seguinte maneira:

O projeto no papel está perfeito, mas acho que há pouco envolvimento por parte da direção e do grupo, acredito que se acontece é por ter profissionais “isolados” que se comprometem com o que fazem, mas outros levam como querem sem a observação e valorização merecida do papel e função de cada um, seria importante a participação de cada segmento educacional no processo, com uma postura única, mas isso não acontece, a escola inclusiva deveria ensinar a todos a utilizarem a LIBRAS para que pudessem comunicar plenamente com as pessoas. (Cf. anexo II)

Todas as questões até então discutidas parecem denunciar uma visão negativa da educação de surdos, mas não é essa minha posição. Estou ciente dos avanços educacionais dos últimos anos que atingiram diretamente essa parcela da comunidade, que saiu do completo anonimato para uma educação assistencialista e agora para uma possibilidade de aprendizado escolar, como já relatado no Capítulo 1 desta pesquisa. Somente não quero me deixar esmagar pelo conformismo, pensando que os inquestionáveis avanços ocorridos ao longo do tempo são suficientes para que esses alunos tenham oportunidades maiores e melhores na vida em sociedade. O conformismo de que falo pode ser exemplificado pela falta de interferências da professora colaboradora diante das produções escritas da aluna Maria. Aqui pode surgir a afirmação de que a professora não poderia cobrar o domínio dos usos básicos da LP já que ela não os havia trabalhado, porém deve-se ter em mente que ela não os

trabalhou durante as aulas observadas nesta pesquisa que representam uma porcentagem mínima de todo o ano letivo de 2010 e de toda a vida escolar dessa aluna, onde certamente ela aprendeu, ou deveria ter aprendido, os aspectos micros da LP e, conseqüentemente, todo professor tem o direito e o dever de verificar a utilização desses aspectos. A falta de ação da professora diante das produções escritas de Maria pode revelar que os professores e a comunidade escolar encaram toda e qualquer produção escrita de um aluno surdo como satisfatória. E foi exatamente essa inquietação que despertou o interesse por esta investigação, a necessidade de fazer mais, de perceber os erros e os acertos e agir a partir deles, proporcionando aos educandos surdos, por intermédio da língua portuguesa, os meios para se inserirem na sociedade letrada da qual todos temos o direito de participar foram fatores decisivos para investigar uma sala de aula de LP como L2 para surdos.

A minha intenção não foi ir contra ou a favor da posição adotada para o ensino da língua portuguesa para esses alunos, mas a de observar, descrever e compreender como esse ensino tem ocorrido. E, de posse desses dados, perceber quais são as perdas e os ganhos dos envolvidos nesse processo. Assim, aponto a ausência de aulas de LIBRAS como uma grande falha do processo no universo pesquisado. A partir das observações realizadas nesta pesquisa, penso não ser impróprio afirmar que o aprendizado da LIBRAS seja fundamental para o desenvolvimento do aluno surdo, sendo esse aprendizado, conforme Quadros (2006), Botelho (2005), Grannier (2002) e outros autores, mais que uma necessidade, mas uma característica de um ambiente bilíngue. É relevante destacar que os alunos colaboradores e os demais alunos surdos dessa escola nunca tiveram aulas de LIBRAS. O que eles sabem dessa língua aprenderam em ambientes informais, não tendo a oportunidade de pensar sobre a própria língua e, com isso, fazer relações com outra língua, o que facilitaria muito a aquisição do português como L2.

Ainda sobre as condições da escola EPI-1, observei que, apesar de não ser um espaço bilíngue, com exceção da sala de recursos, ela é um lugar acolhedor para os estudantes surdos, não apresentando, pelo menos à primeira vista, resistência à presença deles. Ex-alunos surdos voltam sempre à escola para ver seus amigos e professores. Todos os professores e demais funcionários com os quais tive contato são afetivos com os alunos, mesmo não utilizando a língua de sinais. As professoras da sala de recursos são fluentes na LIBRAS e interagem de forma peculiar com os alunos, mostrando preocupação com o seu desenvolvimento cognitivo e também com a sua vida social. A sala de recursos, ou sala dos DA's como é conhecida na

escola, apesar de ser pequena e dividida em duas, é um espaço completamente voltado para o atendimento dos alunos surdos. É bem organizada e atraente, demonstrando ser adequada aos propósitos a que se destina. Todo o material ali existente é confeccionado ou aprimorado pelas professoras que utilizam a sala para suas aulas.

Ao falar das educadoras desse espaço, destacam-se a conduta e a dedicação da professora colaboradora. Durante todas as observações, ficou evidente que Serena é bem preparada para o ensino de LP como L2. Ela é bastante apaixonada pelo seu trabalho e utiliza estratégias pedagógicas excelentes, como: afetividade, confecção de materiais visuais, retomada de conceitos já trabalhados, entre outros que contribuem muito para a aquisição de LP pelos alunos. Dito isso, surge uma questão: se essa é a atitude da professora, por que ela não conseguiu atingir o objetivo de fazer com que a aluna surda da 8ª série/ 9º ano realize produções escritas condizentes com o seu nível de escolarização? Possivelmente, essa situação de desnível é resultante de uma deficiência anterior, que vem desde as séries iniciais, momento mais importante no que diz respeito à alfabetização.

Considerando-se minha experiência pessoal com a educação de surdos e tudo o que foi observado durante essa investigação, devemos levar em conta que o trabalho de um professor visto isoladamente não pode ser responsável pelo sucesso ou insucesso de todo o processo educacional, tendo em vista que esses alunos já estudam há quase dez anos e contaram com vários professores na jornada educacional. É necessário também pensar na heterogeneidade da turma, que julgo ser fator preponderante, já que por isso a professora é obrigada a utilizar uma mistura de línguas, gerando perdas de aprendizado para ambos os alunos. Penso serem esses dois fatores os mais importantes para pensar acerca da resposta para a indagação feita anteriormente. Porém, utilizo do pensamento de Botelho (2005, p.65), para mais uma vez expressar minhas impressões sobre o insucesso das ações da professora colaboradora e, conseqüentemente, de sua aluna, a autora afirmar que “as escolas são contextos onde os surdos não compartilham plenamente a língua oral que circula na sala de aula e na escola, tampouco o letramento foi estabelecido como objetivo”. Acredito que a alfabetização tem sido, nos últimos anos, ainda e infelizmente o objetivo principal das escolas que trabalham com surdos e não o letramento, o uso social da leitura e da escrita.

Ao sair da realidade da escola pesquisada e direcionar o olhar para a política de educação dos surdos na atualidade, avalio o que a Orientação Pedagógica da Educação Especial (Brasil, 2010) aponta como desejável, haja vista que é determinado que para

proporcionar aos surdos o acesso ao saber escolar, é necessário um professor intérprete e aulas de LP como L2. Dentro dessa perspectiva a escola EPI-1 está correta. Contudo, isso faz com que a educação desses jovens fique nas mãos de duas pessoas, o intérprete e o professor de LP. Onde se encontra o papel da direção escolar, dos demais professores, dos servidores, dos colegas ouvintes, em fim da escola no processo ensino-aprendizagem desses estudantes? Encontra-se minimizado, e isso é inaceitável. Segundo estudiosos da educação de surdos, como Karnopp (2010) e Quadros (1997), a língua de instrução em uma escola bilíngue deve ser a língua de sinais e não a língua oral auditiva. Penso que aqui se encontra uma das possíveis respostas para o estágio em que se encontram as produções escritas de Maria em relação ao esperado para seu nível de escolarização. A escola não fala a sua língua e vice-versa. No caso desta aluna, podemos ver que a falta de instrução em sua língua materna é uma constante até mesmo no ambiente familiar porque o próprio pai diz saber “um pouco” de LIBRAS e a mãe diz saber “mais ou menos” (Cf. anexo IV). É óbvio que o desejável fosse que a família, todos os professores, alunos e demais membros da comunidade escolar soubessem LIBRAS, dispensando o papel do intérprete educacional, mas isso ainda é um sonho. Sabemos que, de forma positiva, a realidade de Brasília é bem diferente das outras regiões do país e mesmo assim temos dificuldades em encontrar profissionais preparados para esse trabalho. Entretanto, penso que esse panorama tende a mudar com o curso Letras-LIBRAS, oferecido pela Universidade de Brasília - UnB, pois a chegada de profissionais, surdos e ouvintes, com formação adequada, fará com que as políticas educacionais sejam realmente voltadas para a inclusão social do surdo e não somente para a entrada dele na escola, como acontece atualmente.

A relevância deste trabalho consiste em mostrar, no universo desta pesquisa, como se tem tratado a educação de surdos. Muito já foi feito, mas a comunidade escolar ainda tem muito para realizar a fim de que, como propõe Soares (1998), o aluno surdo não saiba somente ler e escrever, mas que utilize competentemente a leitura e a escrita, tornando-se letrado e, assim, mude sua vida.

Encerro este trabalho com a forte impressão de que na turma pesquisada o desempenho na escrita da aluna surda não condiz com o seu nível de escolarização, diferentemente do aluno que possui a língua portuguesa como língua materna, que julgo não ser surdo e sim deficiente auditivo. Também estou certa de que as estratégias pedagógicas da professora são excelentes, mas, por mais que tenham contribuído para o aprendizado da aluna,

não foram suficientes, denunciando que o direito ao aprendizado real da LP por essa aluna vem sendo, ao longo dos anos, negligenciado e que uma única ação não é capaz de mudar esse panorama educacional. Outra observação que devo fazer é quanto às formas de escolha de qual aluno deverá receber o ensino de LP como L2. A meu ver, a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, bem como a de qualquer outro estado brasileiro, deve ter muita cautela ao fazer essa seleção, pois um aluno que possui a língua portuguesa como língua materna não deve receber o mesmo ensino que um aluno surdo, como demonstrado por essa investigação. O mesmo cuidado deve ser dispensado ao aluno surdo, a idade cronológica deve ser a que menos importa na hora de estabelecer qual a série/ano de um aluno surdo, o que precisa ser levado em consideração é o seu nível de conhecimento da língua portuguesa, que deve ser aferido por um teste de nivelamento bem estruturado.

É a partir das inúmeras reflexões trazidas por essa pesquisa que espero ter contribuído para (re)pensar a realidade educacional dos surdos no sentido de transformar o ensino de LP para esses alunos em verdadeiro instrumento para sua inserção na sociedade letrada em que vive. E, dessa forma, fazer com que eles passem do estado de alunos alfabetizados para o de alunos letrados e assim tenham capacidade para transformar suas vidas.

Referências

- AGROSSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Tradução: José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. *A pesquisa no cotidiano escolar*. IN: FAZENDA, Ivani (org) Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2006
- ANDRÉ, M. E. D. *A Etnografia da prática escolar*. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BOGDAN, R C. E BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação de Surdos – Ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. São Paulo:Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO. V. R.; CASTANHEIRA F. S. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF; Senado, 1988: atualizada até a emenda constitucional nº. 42, de 19/12/2003. 37 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.
- BRASIL . Ministério da Justiça, Secretaria dos Direitos Humanos. *Declaração de Salamanca e linha de ação*. 2 ed. Brasília: CORDE, 1994
- BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- BRASIL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. *Orientação pedagógica: Educação Especial*. Brasília: S.E, 2010.
- BROCHADO, S.M.D. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. Tese de doutorado. Universidade Estadual Julho de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003.
- CICCONE, M. M. C. et al. *Comunicação total*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática de português contemporânea*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ERICKSON, F. *Ethnographic Description on Sociolinguistics – An International Handbook of the Science of Language and Society*. Texto traduzido, com autorização do autor, por Carmem L. Guimarães de Mattos. Originalmente editado por Herausgegeben Von Ulrich Ammon, Nibert Dittmar Klaus J. Mattheier, Vol. 2 Walter de Gruyter, Berlin. New York, 1988.

FERNANDES, E. (Org). *Surdez e bilinguismo*. (3. ed. rev. e atual. ortog.) Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERREIRA-BRITO, L.. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: BABEL Editora, 1993

FLEITAS, X. R. *Uma mirada reflexiva hacia el niño sordo*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2004.

FLEITAS, X. R; PÉREZ, R. M. *Actualidad em La educación de niños sordos*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2003.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução: Joice Elias Costa. – 3 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, V. A. L. *A variação estilística de alunos de 4a. série em ambiente de contato dialetal*. Brasília: 1996. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília - UnB

GONZÁLEZ-REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GRANNIER, D. M. *A jornada lingüística do surdo da creche à universidade*. In: KLEIMAN, A. B. & CAVALCANTI M. C. (orgs.), *Linguística Aplicada: Suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

GRANNIER, D. M. “*Português-por-escrito para usuários de LIBRAS*”. In: *Integração*, n.º. 24, ano 14. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2002.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. *A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais*. In: Meurer e Motta-Hoth. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

IBIAPINA, I. M. L. de M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KARNOPP, L. B. *Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos*. In: Fernandes, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KLEIMAN, Â. B. (org). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995.

KRASHEN, S.D. *Principles and Practice in Second language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, S.D. *Input Hypothesis: Issues and Implications*. London, Longman, 1985.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E.D.A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 8 reimpressão. São Paulo: EPU, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEURER, J.L; BONINI A; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros : teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais. 1998.

NOVAES, E. C. *Surdos: educação, direito e cidadania*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

QUADROS, R. M. de. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa* / Secretaria de Educação Especial. 2. ed. Brasília, DF: MEC;SEESP, 2007.

QUADROS, R. M. de, SCHMIEDT, Magali. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS. R. M. de. *Educação de surdos: aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SALLES, H. M. M. L. [et al]. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminho para as práticas pedagógicas*. Volumes 1 e 2. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. GDF; RITLA. *Orientação pedagógica*. Educação especial. Brasília: s.e., 2010.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Trad de A. Chelini, José P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix; USP, 1969.

SALLES, H. M. M. L ... [et al] *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

SANTOS, D. & L. FERREIRA BRITO (s/d) *Coesão e Coerência em Escrita de Surdos*. Anais do IX Encontro Nacional da ANPOLL – Linguística. Volume II.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. A. L. *A Educação do Surdo no Brasil*. EDUSF; Editora Autores Associados, 1999.

SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. *Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos*. In: Educação & Exclusão-Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 2004.

TFOUNI, L. V. *Letramento e trabalho pedagógico*. Revista Eletrônica Moçambás, 2006.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Obas Escogidas, Tomo V: Fundamentos de Defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTISKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WHITE, L. *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 1989

Anexos

Anexo I

Textos base

Aula Bilhete

Bilhete

Quando não podemos falar pessoalmente escrevemos o que gostaríamos de dizer e enviamos uma mensagem. Essa mensagem pode tomar a forma de um texto longo ou de um texto bem curto. Os bilhetes são mensagens bem curtas.

O bilhete exige bastante clareza, pois o seu tamanho é muito reduzido.

Então, vejamos, o bilhete deve deixar claro, logo no começo, para quem ele é destinado, ou seja, quem é o destinatário da mensagem. E quem escreveu o bilhete deve assiná-lo ao final. A mensagem do bilhete deve ser objetiva: para que ele foi escrito?

Além disso, o bilhete deve ter uma linguagem adequada. Se os destinatários se conhecem, pode-se usar uma linguagem informal, em tom de conversa. Se eles não se conhecem, o bilhete geralmente é mais formal. Nos dois casos, ele deve ficar em um lugar bem visível, para que a pessoa receba a mensagem.

Aula Resumo

Resumo Escolar

Existem vários tipos de resumos, mas aqui estudaremos o resumo escolar. Resumir é condensar em poucas palavras alguma coisa que foi falada ou escrita. Para isso, é preciso selecionar as informações mais importantes do texto e apresentá-las de forma organizada. Os resumos têm a finalidade de transmitir ao leitor uma ideia geral do texto.

Existem alguns métodos para escrever um resumo. Veremos três:

- No livro – Se o livro for seu, você pode sublinhar ou grifar as partes mais importantes. Você também pode circular as **palavras-chaves** e fazer anotações ao lado.
- Anotar em um caderno – As partes mais importantes do texto devem ser anotadas no caderno ou em uma folha de anotações. Essa folha guardará o que você escolheu no texto lido e que depois se transformará em seu resumo
- Parafrasear – Fazer uma paráfrase significa escrever novamente, com suas próprias palavras, de maneira reduzida as informações essenciais do texto lido. É um ótimo método, porque mostra que você realmente leu o texto.

Das notas para o resumo:

Depois de escolher as informações mais importantes, pode-se então fazer o resumo. Você precisa manter a ordem em que as informações apareceram no texto lido ou organizá-las de maneira que o resumo fique correto. É muito importante que as ideias do texto original não sejam modificadas, que essas ideias permaneçam no resumo.

Existem várias maneiras de fazer um resumo, você pode escolher a sua, mas não se esqueça de escrever com clareza e usar as principais ideias do texto original.

Aula Receita

Receita

A receita apresenta duas partes bem definida: **ingredientes e modo de fazer**. A primeira parte apenas relaciona os ingredientes, estipulando as quantidades necessárias, indicadas em gramas, xícaras, colheres, pitadas, etc.

No modo de fazer, os verbos se apresentam quase sempre no modo imperativo (o modo verbal que expressa ordem, conselho, etc.), pois essa parte indica a sequência dos procedimentos e da junção dos ingredientes a ser seguida para se ter o melhor resultado da receita. Às vezes, o imperativo é substituído pelo infinitivo, como, por exemplo, “Preparar a massa: misturar com as pontas dos dedos [...]”, “Aos poucos, abrir pequenas porções da massa [...]”, etc.

Uma receita pode apresentar outras informações, como grau de dificuldade, tempo médio de preparo, rendimento, calorias, etc. Pode, ainda, conter dicas para decoração ou para variações.

Nesse gênero textual costuma-se empregar uma linguagem direta, clara e objetiva, pois sua finalidade é levar o leitor ou cozinheiro a obter sucesso no preparo de prato culinário.

Características da RECEITA:

Contém título;

Normalmente apresenta uma estrutura constituída de: título, ingredientes e modo de preparo ou de fazer;

No modo de fazer, os verbos geralmente são empregados no imperativo;

Pode conter indicação de calorias por porção, rendimento, dicas de preparo ou de como decorar e servir, etc.;

A linguagem direta, clara e objetiva;

Emprega o padrão culto da língua.

Pão de queijo de Liquidificador

Ingredientes:

- 1 xícara de polvilho doce;
- 100 g queijo minas picado (ou mais) bastante sem soro;
- 50 g queijo parmesão;
- 1/4 xícara de óleo;
- 1/2 xícara de leite;
- 1 iogurte;
- 1 ovo;
- 1 colher café de sal.

Modo de Preparo: Coloque tudo menos os queijos no liquidificador, bata e coloque os queijos devagar, batendo sempre, para ver a consistência. Unte as forminhas. Tem que ficar líquido para despejar nas forminhas. Não encha as forminhas, porque cresce muito. Faça unidades pequenas. Deixe dourar no forno por uns 20 minutos. Se sobrar, coloque na geladeira ou no freezer.

- Categoria: **Pães e salgadinhos**
- Comida: **Brasileira**
- Tempo de Preparo: **30 min**

Aula Bula

A Bula

Bula é o nome que se dá as informações sobre um medicamento que obrigatoriamente os laboratórios farmacêuticos devem acrescentar à embalagem de seus produtos vendidos no varejo. As informações podem ser direcionadas aos usuários dos medicamentos, aos profissionais de saúde (médicos e enfermeiros).

As bulas devem conter informações importantes, como: composição, posologia, reações adversas e muitas outras. Não se pode nunca tomar um remédio antes de ler a bula, pois ela pode nos salvar de graves acontecimentos. Os remédios também podem fazer mal.

- A bula deve conter:
- O nome do remédio (comercial ou pela composição química);
- Composição (ingredientes);
- Informações ao paciente (cuidados de armazenamento, prazo de validade);
- Indicações (para que serve o remédio);
- Contra-indicações (quando o remédio não poderá ser tomado)
- Precauções (cuidados que deve ter ao tomar o medicamento);
- Gravidez (informações sobre o uso do medicamento durante a gestação e amamentação);
- Interações (informações sobre o uso junto com outras substâncias);
- Reações adversas (efeitos diferentes do esperado);
- Posologia (informações sobre a forma como tomar);
- Superdosagem (informações sobre o uso exagerado);
- Informações adicionais (outras informações).

Aula Regras de jogo

As regras de jogo

As regras de jogo servem para instruir, informar o jogador sobre como jogar. O texto tem informações para a realização de uma atividade: jogar. Nesse tipo de texto podemos observar o uso dos números, pois se deve seguir a sequência correta, começando pelas recomendações mais simples até as mais difíceis.

As instruções devem ser, preferencialmente, curtas, objetivas, o que faz com que o texto escrito para esse fim apresente-se organizado em itens. Além disso, é muito importante saber que para escrever uma regra de jogo precisa-se pensar na pessoa que vai jogar, para que se possa definir o nível de complexidade. Se for um jogo para adultos pode-se usar frases e palavras mais complexas (formais), se for para crianças deve-se evitar esse tipo de palavras e frases.

As regras de jogo devem conter: número de jogadores, como montar o jogo, como jogar, o que não se pode fazer, dicas e outras coisas

Aula Diário e blog

Diário e Blog

As pessoas que escrevem um diário costumam pensar em um leitor com quem gostaria de está conversando. Esse leitor pode ser o próprio diário ou um amigo imaginário. No caso do *blog* esse leitor é desconhecido, mas verdadeiro.

O diário é, quase sempre, um relato do que passou na vida de uma pessoa, ele geralmente é escrito na primeira pessoa. E também costuma ser organizado por relatos diários, datados e escritos de uma só vez em forma de texto. Outra característica desse texto é ter uma linguagem espontânea e informal

Na maioria das vezes, o diário é pessoal e secreto, mas algumas pessoas podem querer publicá-lo. Uma forma de fazer essa publicação é pela internet, e foi assim que surgiram os *blogs*. Os *blogs*, na verdade são diários eletrônicos.

Anexo II

Entrevista da professora

Idade: 40 anos

Escolaridade: 3º grau

Graduação: pós graduada

Tempo de docência: 22

Porque escolheu a docência: porque é a minha vocação. Sempre quis ser professora, foi o único concurso que fiz em toda a minha vida, apesar de ter sido criticada por isto.

Tempo de trabalho com surdos: 6 anos

- 1) Possui cursos para esse trabalho? Quais?

Sim . 7 cursos, sendo quatro de línguas e três de ensino da língua portuguesa para surdos . E Pós graduação em Metodologia de Ensino para Surdos

- 2) Porque escolheu trabalhar com surdos?

Adoro lingüística e vi na LIBRAS um desafio, tanto de conhecimento da língua ,quanto de ensino ao surdos da língua Portuguesa.

- 3) O que pensa acerca da educação inclusiva nos moldes atuais?

Acredito que estamos fazendo coisas importantes para mudar o medo de conviver com as diferenças . Percebo que a falta de conhecimento gera medo, e o medo, gera o preconceito, e este, causa um grande prejuízo para a convivência e vira um ciclo de atrasos para a relação humana.

Para a total inclusão, tanto em sala de aula, quanto na sociedade, é necessário que essa sociedade esteja preparada para se comunicar nus com os outros, e esse aprendizado deveria começar na escola, pois a escola para ser inclusiva deve preparar todos para que vivam harmoniosamente.

Por acreditar na relação humana acredito que estamos crescendo no processo de inclusão social, mas muito ainda tem que ser feito , valorizado nos ambientes escolares, cobrado da sociedade e avaliado freqüentemente por cada um, pra se ter a noção se o que acontece é o esperado e se está havendo continuidade neste processo por parte de todos nós.

- 4) Qual avaliação você faz do projeto político pedagógico da sua escola no tocante a educação de surdos?

O projeto no papel está perfeito , mas acho que há pouco envolvimento por parte da direção e do grupo , acredito que se acontece é por ter profissionais “isolados” que se comprometem com o que fazem, mas outros levam como querem sem a observação e valorização merecida do papel e função de cada um, seria importante a participação de cada segmento educacional no processo , com uma postura única, mas isso não acontece ,a escola inclusiva deveria

ensinar a todos a utilizarem a LIBRAS para que pudessem comunicar plenamente com as pessoas .

- 5) Quais são suas impressões acerca dos suportes pedagógicos dispensados a educação de surdos pelo Governo do Distrito Federal e pelo Governo Federal?

Diante dos valores divulgados nos meios de comunicação para investimento na educação, e da dificuldade encontrada na escola e em que trabalho , fazendo um paralelo, percebo que é feito muito pouco, o sucesso do trabalho ainda é comandado pelo antigo perfil do professor : “ criativo em fazer acontecer com o que há em mãos, aproveitando tudo para virar material pedagógico”

- 6) Você possui conhecimento sobre a proposta pedagógica para a educação de surdos da SEEDF? Se a sua resposta for afirmativa relate quais:

Sim.

- Inclusão em salas com ouvintes
- Sala de recurso
- Português em sala exclusiva como L2
- Adequação curricular

- 7) O que você pensa a respeito do ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos?

O ensino da Língua Portuguesa com sua estrutura e regras tem que acontecer com a consciência do professor de que não é a primeira língua , portanto não é a Língua dominante do surdo, mas uma língua em processo de aprendizagem onde o surdo realmente tem dificuldades, mas que quer vencer este obstáculo.

- 8) Você sabe diferenciar bilingüismo, bimodalismo e oralismo? Se sim, fale um pouco a respeito de cada um?

Bilingüismo : conhecimento e fluência em duas ou mais línguas,

Bimodalismo: uso de duas modalidades de ensino da língua: oralismo e libras (exemplo)

Oralismo: ensino da língua oral (fala)

- 9) Dentre essas perspectivas de educação de surdos, citadas acima, em qual a sua prática pedagógica se encaixa melhor? Justifique sua resposta:

Bilingüismo . Ensinar a língua em que está inserido socialmente respeitando a sua língua natural. Fazendo assim uso das duas. acho importante trabalhar as duas línguas e, dentro delas, mostrar as diferenças uma da outra .

- 10) Quais as benesses em se trabalhar com alunos surdos?

Muitas, desde mudanças com ser humano à mudanças educacionais. Conhecer o mundo do surdos me fez rever conceitos ao longo dos anos já vividos, acreditar na importância de cada sentido que temos e no potencial que temos, mudar o método de ensino ajuda na aprendizagem de todos, a busca por resultados deve ser constante e ininterrupta, os grandes avanços são alcançados com o reconhecimento das pequenas transformações... Acho que virou uma paixão misturada com determinação, sou suspeita para falar de surdos, por que me emociona, me encanta, me fascina, me impulsiona a querer descobrir mais e mais com a certeza de que sempre sei pouco perto do que ainda vamos descobrir sobre este universo.

11) Quais as dificuldades em se trabalhar com esses alunos?

O isolamento e a dificuldade de coordenar e conhecer o trabalho de outros (o individualismo). Queria estar mais próxima de profissionais com este trabalho, envolver em grupo é muito o melhor para eles (alunos) e para gente (profissional).

12) Essa pesquisa realizada em sua sala de aula a auxiliou de alguma maneira? Justifique sua resposta:

Muito. Achei muito bom, fiz o que queria: Planejar com outro profissional, é necessário, é preciso essa troca de idéias e tudo, é uma soma, acho que a vivência de um acrescenta no outro e ajuda muito na hora de direcionar o objetivo que se quer alcançar e os resultados são ótimos. Aprendi muito nos planejamentos e nas aulas e concluí que é mesmo necessário esta convivência.

13) Você já trabalhava com os gêneros textuais? Justifique sua resposta:

Sim, seleciono dentro das competências e habilidades os gêneros que são interessantes para cada surdo.

14) As atividades propostas pela pesquisadora estavam de acordo com as capacidades e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos?

Anexo III

Texto fornecido pela professora na aula resumo, para servir como texto principal e a para os alunos produzirem seu próprio resumo.

2) Resuma o texto a seguir:

“Tenho orgulho de ser quase 100% africana”, diz Sandra de Sá

Carolina Glycerio - Do Rio de Janeiro

A composição genética de Sandra de Sá é 96,7% africana, de acordo com um estudo do DNA da cantora, feito a pedido da BBC Brasil, como parte do projeto Raízes Afro-brasileiras.

(O projeto testou o DNA em busca de informações sobre as origens de outros oito negros famosos brasileiros: Milton Nascimento, Djavan, Seu Jorge, Daiane dos Santos, Obina, Ildi Silva, Frei David e Neguinho da Beija-Flor.)

“Acho que isso explica um monte de coisa dentro de mim. Estou muito feliz!” reagiu a cantora, ao saber o resultado do teste, que também indicou que ela é 2,1% europeia e 1,1% ameríndia.

Emocionada, a artista foi ficando cada vez mais entusiasmada, à medida que ouvia as conclusões do exame feito pela equipe do geneticista mineiro Sérgio Danilo Pena sobre seus ancestrais por parte de mãe e pai – ambos da África.

De acordo com o relatório do geneticista, a linhagem materna de Sandra de Sá provavelmente é originária da África Ocidental. A sequência genética da cantora teria emergido em populações que viveram há 50 mil anos na Etiópia, de onde teria se espalhado para o oeste do continente africano.)

O relatório do geneticista diz ainda que o haplogrupo (conjunto de sequências de DNA similares) da parte materna da artista é comum em

negros nos Estados Unidos e no Caribe, mas, com exceção da Bahia, é mais raro no Brasil.

“É fantástico saber que, de alguma forma, parte de mim esteve na Etiópia, milhares de anos atrás. Dá vontade de saber mais, de estudar mais. Vou me embrenhar na Internet.”



QUASE 100% NEGRA

“Acho que isso explica um monte de coisa dentro de mim. Estou muito feliz!” reagiu a cantora

96,7%	africana
2,1%	europeia
1,1%	ameríndia

CAROLINA GLYCERIO. BBC Brasil. 31 maio 2007.

Disponível em: <<http://cienciaesaude.uol.com.br/ultnot/bbc/2007/05/31/ult4432u290.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2009.

Anexo IV

Questionário respondido pelos pais de Maria.

Questionário para os pais.**Pai**

Nome: [REDACTED]

Idade: 43 ANOS

Profissão: COMERCIANTE

Grau de escolaridade: 2º GRAU

Naturalidade: BAHIA -

Possui deficiência: NÃO

Qual? —

Nº de Filhos: 01

Nº de pessoas que moram em casa: 03

Sabe e utiliza Libras: UM POUCO.

Qual a maior dificuldade encontrada na relação com o(a) filho(a):

NA COMUNICAÇÃO

Acha que a escola contribuiu para o desenvolvimento do(a) seu(a) filha? Como?

SIM - NA COMUNICAÇÃO

As aulas de português diferenciadas contribuíram para o desenvolvimento do (a) seu(a) filha? Como?

SIM - PORQUE ELA APRENDE MAIS FÁCIL.

Em casa, quem auxilia nas atividades escolares? Como?

EU. AUXILIANDO NOS DEVERES.

	Mãe
Nome:	[Redacted]
Idade:	40 anos
Profissão:	Manicure
Grau de escolaridade:	12 Grau
Naturalidade:	Bahia
Possui deficiência:	Não
Qual?	—
Nº de Filhos:	01
Nº de pessoas que moram em casa:	03
Sabe e utilizar Libras:	mais ou menos
Qual a maior dificuldade encontrada na relação com o(a) filho(a):	Quase nenhuma
Acha que a escola contribuiu para o desenvolvimento do(a) seu(a) filha? Como?	
Sim os professores são excelente	
As aulas de português diferenciadas contribuíram para o desenvolvimento do (a) seu(a) filha? Como?	
Sim Pelo jeito que os professores ensinam	
Em casa, quem auxilia as atividades escolares? Como?	
O pai, ajudando nas lições ou apostila e explicando para ela	