



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Professor, tem alguém ficando para trás!

As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de
alunos surdos.

Dulcimary de Freitas Alves Oliveira

Junho de 2007

Brasília – DF



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Professor, tem alguém ficando para trás!

As crenças de professores influenciando a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos.

Dulcimary de Freitas Alves Oliveira

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

Orientadora

Professora Doutora Cynthia Ann Bell dos Santos.

Junho de 2007

Brasília – DF

Página de Aprovação

O presente trabalho será levado à apreciação da seguinte Banca Examinadora nomeada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação, que concederá o título de Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora

Prof. Dra. Cynthia Ann Bell dos Santos - UnB (Orientadora e Presidente da banca)

Prof. Dra. Audrei Gesser – UENP/Faficop (Examinadora externa)

Prof. Dr. Enrique Huelva Unterbäumen - UnB (Examinador interno)

Prof. Dr. Gilberto Antunes Chauvet - UnB (Suplente)

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar e acima de tudo, a Deus, por ter me dado a oportunidade, a saúde e a força necessárias para concluir mais esta etapa de minha vida.

Ao Beto, meu esposo, companheiro fiel que soube, como ninguém, me dar ânimo para persistir na busca do meu ideal e suportar, com paciência, os momentos de medo e insegurança os quais atravessei durante o percurso.

Aos meus pais que sempre me incentivaram a estudar mesmo sem terem tido a oportunidade fazê-lo. Minha maior recompensa é ver seus olhos brilharem de emoção a cada vez que os presenteio com uma nova conquista.

Às minhas irmãs e minha sobrinha que, mesmo de longe, sempre torceram por mim.

À Professora Dra. Cynthia Ann Bell dos Santos, pela coragem e paciência de embarcar comigo nesta jornada rumo ao desconhecido mundo do silêncio.

Aos professores Gilberto Antunes Chauvet, Percília Lopes Casseiro dos Santos, Maria Luiza Ortiz Alvarez, Mark David Ridd e Enrique Huelva Unterbäumen que, tão generosa e competentemente, compartilharam comigo e meus colegas mestrandos seus preciosos conhecimentos.

À Professora Dra. Audrei Gesser que, tão gentilmente, aceitou ao convite para compor a banca examinadora.

A todos os amigos que, não raras vezes, reclamaram minha ausência. E em especial à minha grande amiga Núria, que se fez presente em todos os momentos desta caminhada.

Aos professores e alunos informantes da pesquisa que, tão prestimosamente, colaboraram para sua realização.

E, finalmente, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização desta pesquisa.

Epígrafe

Different

You can hear the wind rustling in the tree
 The bird singing on the bough
You can hear the bells tolling in the belfry
 The car flashing by on the highway
You can hear a child calling “Mummy”
 The boy saying “I love you” to the girl
I can’t hear the wind rustling in the tree
 The bird singing on the bough
I can’t hear the bells tolling in the belfry
 The car flashing by on the highway
I can’t hear the child calling “Mummy”
 The boy saying “I love you” to the girl
 BUT
I can see the wind rustling in the tree
 The bird singing on the bough
I can see the congregation going to church
 The car flashing by foot hard down
I can see the child calling for “Mummy”
 The boy smiling tenderly at the girl.

(Hardi Nordentoft)

SUMÁRIO

Lista de abreviaturas e siglas.....	x
Lista de anexos.....	xi
Resumo.....	xii
Abstract.....	xiii
Capítulo I – A pesquisa.....	1
1.1 - Introdução.....	1
1.2 - Justificativa da escolha do tema.....	5
1.3 - Objetivos gerais, específicos e perguntas de pesquisa.....	8
1.4 – Metodologia de pesquisa.....	8
1.4.1 – Tipo de pesquisa.....	9
1.4.2 – Instrumentos de coleta de dados.....	11
1.4.3 – A pesquisadora.....	13
1.4.4 – O cenário da pesquisa.....	13
1.4.5 – As professoras participantes.....	15
1.4.6 – Os alunos participantes.....	17
1.4.7 – Procedimentos: O tortuoso caminho percorrido para a realização da pesquisa.....	22
1.5 – Organização da dissertação.....	31
Capítulo II – Capítulo de contextualização: Compreendendo o aluno surdo.....	34
2.1 – Breve histórico da educação de surdos.....	34
2.2 – Trajetória do aluno surdo no Brasil.....	36
2.3 – A atual política de educação de surdos no Distrito Federal.....	38
2.4 – O desenvolvimento das diferentes filosofias que norteiam a educação para surdos...41	
2.4.1 - O oralismo.....	43
2.4.2 - A comunicação total.....	46
2.4.3 - O bimodalismo.....	49
2.4.4- O bilingüismo	50
2.5 - A Nova proposta de educação inclusiva.....	52

2.6 – Os diferentes graus de surdez e sua interferência no processo de ensino/aprendizagem	58
2.7 – Identidades e cultura surdas e seu reflexo no processo ensino/aprendizagem	60
2.8 – O sistema da LIBRAS e a aquisição lingüística dos surdos.....	65
2.8.1 - Níveis fonético e fonológico.....	67
2.8.2 - Nível morfológico.....	72
2.8.3 - Nível sintático.....	74
2.9 - Aspectos da aquisição lingüística dos surdos.....	74
2.10 - Períodos de aquisição lingüística dos surdos.....	78
2.11 – O papel da linguagem na formação dos processos mentais.....	81
Capítulo III – A leitura.....	88
3.1 – Conceitos e modelos teóricos.....	88
3.2 – A relação entre o aluno surdo e a leitura.....	94
Capítulo IV – Crenças de aprendizagem.....	99
4.1 – Falando de crenças sobre aprendizagem de línguas a partir de uma perspectiva histórica.....	99
4.2 – A relevância do estudo das crenças para o contexto de ensino e aprendizagem de línguas.....	110
4.3 – Crenças de professores e sua influência no processo de ensino/aprendizagem de LE.....	114
Capítulo V – Análise e discussão dos dados.....	119
5.1 – A observação.....	120
5.2 – Análise dos questionários informativos.....	123
5.2.1 – O questionário do aluno.....	123
5.2.2 – O questionário das professoras.....	136
5.3 – As crenças observadas das professoras.....	158
5.3.1 – Crenças com relação ao uso da língua oral em sala inclusiva.....	159

5.3.2 – Crenças com relação ao ensino/aprendizagem de LE.....	161
5.3.3 – Crenças com relação à leitura.....	168
Capítulo VI – Conclusão e considerações finais ao estudo.....	172
6.1 – Retomando as perguntas de pesquisa	172
6.1.1 – Qual tem sido a prática pedagógica utilizada por professores de LE em salas inclusivas onde há a presença de alunos surdos?.....	172
6.1.2 – Quais as crenças, com relação ao processo de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos, têm sido formadas e quais têm sido modificadas, a partir da prática da educação inclusiva?.....	173
6.1.3 – Quais os reflexos das crenças na cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos?.....	174
6.2 – Considerações finais.....	176
Referências bibliográficas.....	181
Bibliografia consultada.....	192
Anexos.....	196
Anexo 1 – Glossário de termos.....	197
Anexo 2 – Autorização para observação em sala de aula.....	200
Anexo 3 – Evolução da política de atendimento na Educação Especial.....	201
Anexo 4 – Considerações sobre os diferentes graus de surdez.....	202
Anexo 5 – Sala de Apoio/Recursos.....	208
Anexo 6 – Declaração Universal dos Direitos do Homem.....	210
Anexo 7 – Declaração de Salamanca.....	215
Anexo 8 – Constituição Federal.....	220
Anexo 9 – Lei nº 3.218.....	222
Anexo 10 – Lei nº 9.394.....	224
Anexo 11 – Lei Federal nº 10.436/2002.....	226
Anexo 12 – Roteiro para entrevista.....	227
Anexo 13 – Questionário 1: Professoras.....	229
Anexo 14 – Questionário 2: Alunos.....	236

ABREVIATURAS

DA – Deficiente Auditivo

DM – Deficiente Mental

DV – Deficiente Visual

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

L2 – Segunda Língua

LA – Lingüística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1- Glossário de termos.
- Anexo 2- Autorização da Divisão de Ensino Especial da Secretaria de Educação do DF para observação de aulas.
- Anexo 3- Evolução da política de atendimento na Educação Especial.
- Anexo 4- Classificação dos graus de surdez de acordo com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Desporto.
- Anexo 5- Sala de Apoio/Recursos.
- Anexo 6- Declaração Universal dos Direitos do Homem.
- Anexo 7- Declaração de Salamanca.
- Anexo 8- Constituição Federal.
- Anexo 9- Lei Nº 3.218, de 05 de novembro de 2003.
- Anexo 10- Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- Anexo 11- Lei Federal Nº 10.436 / 2002.
- Anexo 12- Roteiro para entrevista 1: Divisão de Ensino Especial da Secretaria de Educação do DF.
- Anexo 13- Questionário 1: Professoras.
- Anexo 14- Questionário 2: Alunos.

RESUMO

Desde os anos 80, pesquisas sobre crenças de aprendizagem têm ganhado destaque no contexto da Lingüística Aplicada (Barcelos, 2004), já que se torna cada vez mais importante saber como o aluno concebe sua aprendizagem e, ainda mais importante, como o professor concebe o processo de ensino/aprendizagem de seu aluno (Pajares, 1992). Um outro fenômeno que tem ganhado destaque no contexto de ensino/aprendizagem é a educação de alunos surdos em salas de ensino regular de Língua Estrangeira (LE). Professores de línguas e/ou lingüistas não podem estar alheios a esta nova realidade, já que língua e linguagem constituem seu objeto de trabalho. Assim, o presente trabalho tem por objetivo investigar e analisar como as crenças de professores têm influenciado a cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos. A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa de natureza etnográfica. Os dados foram coletados por meio de questionários, aplicados a professores e alunos, observações, notas de campo e conversas informais com professores. Participaram da pesquisa quatro professoras de duas escolas da rede pública do Distrito Federal. Os resultados mostraram que mesmo professoras experientes, as quais lidam exclusivamente com alunos surdos, apresentaram crenças, geralmente negativas, com relação ao seu processo de ensino/aprendizagem. Tais crenças, por sua vez, têm influenciado expressivamente a prática pedagógica dessas professoras, levando ao empobrecimento das aulas de LE para esses alunos. Constatou-se que, em virtude dessas crenças, as professoras têm eliminado atividades e/ou conteúdo, como as aulas de leitura, por exemplo, que foram praticamente extintas das salas de aula, e têm usado exercícios repetitivos que não são suficientes para a real aprendizagem da língua-alvo. Espera-se que esta pesquisa contribua para a reflexão dos profissionais envolvidos no ensino de LE (inglês) para alunos surdos. Essa reflexão será o primeiro passo em direção à adoção de novas abordagens (culturas) de ensino/aprendizagem de LE, bem como à adoção de um novo olhar sobre a surdez e o aluno surdo.

Palavras-chave: aluno surdo, crenças de professores, crenças de aprendizagem, ensino/aprendizagem de LE, Lingüística Aplicada.

ABSTRACT

Since the 1980s, in the area of Applied Linguistics, there has been an increase in research on teacher beliefs about the learning process (Barcelos, 2004) as a result of the realization that it is important to know how students perceive the learning process and even more so, to understand what teachers believe about the teaching and learning process (Pajares, 1992). Within this context, a phenomenon that is receiving increased attention is the education of deaf or hearing impaired students in the Foreign Language (FL) classrooms in the school systems. It is important for language teachers and linguists to become aware of this new reality. The purpose of this study is to investigate and analyze how teachers' beliefs have influenced the FL teaching and learning culture of the deaf or hearing impaired students. This qualitative ethnographic research study collected data by means of teacher and student questionnaires, field notes, and informal conversations with teachers. Participants included four teachers in two public schools in the Federal District. The results showed that even though the teachers were experienced, and had dealt exclusively with deaf or hearing impaired students, they presented beliefs about the teaching and learning process that were generally negative. Their beliefs have greatly influenced their pedagogical practices, resulting in a poor learning environment for the students. It was found that, based on their beliefs, the teachers had eliminated activities and /or curricular content, such as reading classes, which practically disappeared from the classrooms; and, they have relied on repetition exercises, which do not suffice to learn the target language. This study provides information that that may lead professionals involved in teaching a Foreign Language to deaf or hearing impaired students, to reflect on their practices. This reflection would be a first step towards adopting new approaches to teaching and learning a

FL, as well as in taking a new look at hearing impairedness and the deaf or hearing impaired student.

Keywords: deaf or hearing impaired student, teacher beliefs, learning beliefs, foreign language (FL) teaching and learning, Applied Linguistics.

Capítulo I

A pesquisa

“Não é a surdez que define o destino das pessoas, mas o resultado do olhar da sociedade sobre a surdez.” (Vygotsky)

1.1 - Introdução

Uma disciplina que tinha como objetivo a introdução à metodologia de ensino de Língua Portuguesa (LP) para alunos surdos, ainda à época da graduação, me levou a uma inquietação com relação à peculiaridade no processo de ensino/aprendizagem de línguas por parte desses alunos. Ao longo das aulas, e após várias leituras e discussões sobre o tema, foi possível notar que não são poucos os obstáculos que se colocam na trajetória do aluno surdo em direção ao aprendizado da LP, pois, como se sabe, a língua natural de pessoas surdas — aquela através da qual elas se comunicam e interagem naturalmente — é a língua de sinais, no caso do Brasil, a LIBRAS¹, e a língua portuguesa é a língua utilizada por esta comunidade em ambientes acadêmicos e na interação com a comunidade ouvinte.

Devido à atuação no ensino de língua estrangeira moderna (inglês) surgiram vários questionamentos com relação ao tipo de instrução que vem sendo oferecida nesta área para Surdos. Tais questionamentos foram maximizados após acompanhar relatos de colegas professores de língua inglesa da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que foram colocados em uma situação na qual tiveram que lidar com alunos surdos em salas de aula inclusivas, sem que estivessem preparados para as exigências e peculiaridades do ensino voltado para esta comunidade lingüística. Nossos questionamentos iniciais transformaram-se, então, em estudo sistemático, visando conhecer os aspectos que envolvem, e por vezes afetam, os processos de ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira para surdos.

¹ A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi reconhecida no Brasil como segunda língua oficial no ano de 2002, através do Decreto-Lei nº 10.436/2002, sancionado pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (anexo 11).

Quando falamos em alunos com deficiência auditiva/surdo, faz-se necessária uma explicação sobre a terminologia utilizada para referir-se a esses indivíduos. Várias são as discussões no meio clínico, social, acadêmico e educacional sobre os usos desses termos e suas implicações. Ambos os termos são utilizados para definir pessoas que apresentam perdas auditivas, sejam em graus maiores ou menores. No entanto, o termo *Deficiente Auditivo* segue uma linha clínica que, de acordo com Sá (2004), Sacks (1998) e Moura (2000), pressupõe o tratamento e a cura através de diferentes métodos, quais sejam: o uso de aparelhos de amplificação sonora, tratamento fonoaudiológico intensivo, treinamento da fala, etc. Os seguidores desta linha de pensamento acreditam que pessoas surdas podem desenvolver um padrão de comunicação oral compatível àquele de pessoas ouvintes, assim, o deficiente auditivo percorre todo um caminho preparatório para que possa passar a ser parte integrante da sociedade dos ouvintes. Em outro extremo, tem-se a concepção biológica, a qual define a deficiência auditiva com relação à perda média em decibéis². Segundo tal concepção, a deficiência auditiva pode ser classificada em: surdez leve, moderada, severa e profunda. Informações mais detalhadas sobre a classificação dos graus de surdez serão fornecidas no capítulo dois.

Em contrapartida, o uso do termo *surdo* carrega consigo não só uma mudança de ordem terminológica e conceitual, mas, principalmente, uma mudança de atitude com relação a este grupo. Quando encaramos este grupo de indivíduos em termos sociais, compreendemos que estas pessoas pertencem a uma comunidade distinta da comunidade de ouvintes, que se comunicam por meio de uma língua própria, a língua de sinais, e que se organizam em função de uma cultura também própria, Cultura e Identidades surdas serão discutidas ao longo do trabalho.

² Decibel (dB): é uma medida da razão entre duas quantidades, sendo usada para uma grande variedade de medições em acústica, física e eletrônica. Através do uso de um logaritmo, pode-se medir intensidade e pressão sonora.

Diante disso, como este trabalho tem, antes de tudo, uma preocupação em averiguar e buscar possíveis soluções para os problemas enfrentados pelo “ser social” *surdo* no contexto de sala de aula, este será o termo que adotarei ao longo do trabalho.

É importante ressaltar que a área de ensino de língua estrangeira (LE) para surdos, no Brasil, é ainda carente de pesquisas, sendo de nosso conhecimento apenas o trabalho de Claudiney Silva (2005). Há, no entanto, várias pesquisas no campo do ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos. Será com base nestes estudos que as análises serão desenvolvidas. Autores como Botelho (1998, 2002), Fernandes (1990, 2000), Ferreira-Brito (1989, 1993, 1995), Karnopp (1994, 1999), Quadros (1997, 2003, 2004), Sá (2002, 2004) e Skliar (1998, 1999), entre outros, guiaram meu caminho em direção a um conhecimento mais apurado sobre a aquisição de L1 (primeira língua, língua nativa ou língua natural; no caso do Brasil a LIBRAS) e L2 (segunda língua, LP) por surdos, bem como sobre a realidade da educação para surdos no Brasil. Nesta caminhada, pude contar, ainda, com pesquisas como a de Gesser (2006, p. 18) que trata da “complexa situação dos surdos e, igualmente, a dos ouvintes que transitam no mundo da surdez.”

As leituras me levaram à percepção de que o surdo dispõe de toda a condição necessária para a aquisição de linguagem e um bom desenvolvimento cognitivo, o fato de ser surdo não faz do indivíduo um incapaz, menor ou pior que ouvintes, a surdez faz apenas com que suas capacidades, habilidades e necessidades sejam modificadas.

Partindo deste princípio, há que se pensar, então, em uma metodologia de ensino de línguas estrangeiras que contemple as peculiaridades e singularidades educativas apresentadas por este grupo de aprendizes, tendo em vista que a metodologia de ensino de línguas estrangeiras, até agora adotada em algumas salas de aula inclusivas, está estreitamente ligada aos padrões da modalidade *oral-auditiva*, tendo seu planejamento totalmente voltado para os alunos ditos “normais”, não se adequando, assim, às necessidades educativas especiais apresentadas pelos alunos surdos. É preciso criar, entre os professores, não só a consciência, como também a habilidade de realizar um planejamento pedagógico flexível, que possibilite uma experiência de aprendizagem bem

sucedida a todos os alunos presentes em sua sala de aula, sem que haja, contudo, perda na qualidade de ensino.

Ao propor este trabalho, minha motivação era investigar o papel ocupado pela leitura na prática pedagógica para alunos surdos, que são tratados na Secretaria de Educação do Distrito Federal como alunos D.A – Deficientes Auditivos. O modo como esta habilidade tem sido trabalhada em salas de aula inclusivas de língua estrangeira e as estratégias de leitura utilizadas por alunos surdos constituíam meu foco principal.

A leitura havia sido escolhida por ser um tema que tem gerado discussões dentro do campo da Lingüística Aplicada (Freire 2003; Kleiman 1996; Moita Lopes 1996), bem como por ser parte importante do processo de ensino/aprendizagem de L2/LE. A importância desta habilidade é ainda maior no contexto de educação da pessoa surda, uma vez que é através das habilidades de leitura e escrita que o aluno surdo entra em contato com as línguas da modalidade oral-auditiva, garantindo, assim, sua voz e vez na sala de aula de ensino regular inclusiva. Ressalto, ainda, que, em muitos momentos, a linguagem escrita é a única forma disponível de comunicação entre o aluno surdo e professores/colegas e, também, seu principal instrumento de acesso à informação.

No entanto, alguns problemas se colocaram em meu caminho durante a realização da pesquisa; eles estão explicitados no capítulo que trata dos procedimentos metodológicos da pesquisa. Porém, minha frustração com relação à impossibilidade de dar andamento à pesquisa sobre leitura logo se transformou no vislumbre de uma nova possibilidade, foi como se ao bater em uma determinada porta uma outra se abrisse à minha frente. Em conversas informais com as professoras participantes da pesquisa e ao aplicar os questionários informativos, constatou-se a dificuldade e o despreparo para lidar com as necessidades dos alunos surdos, mesmo entre aquelas com preparo específico para lidar com esta clientela. Verifiquei, ainda, que muitas destas dificuldades emergem das crenças relacionadas à aprendizagem do aluno surdo.

Assim, focalizei a atenção no estudo das crenças percebidas no discurso e nas atitudes dos professores, bem como nas conseqüências destas crenças na aprendizagem dos alunos surdos. Para tanto, apoiei a investigação no referencial teórico fornecido pelas pesquisas de autores como Barcelos (1995, 2000, 2004, 2006), Horwitz (1988, 1999, 2001), Kudiess (2005), Pajares (1992), Yang (1999), entre outros.

Este estudo faz-se importante na medida em que as discussões científicas e sociais sobre o processo de inclusão vêm ocupando cada vez mais espaço na comunidade acadêmica.

1.2 - Justificativa da escolha do tema

O ensino de línguas tem, historicamente, sido o foco principal da Lingüística Aplicada (LA) (Bardovi-Harlig & Hartford 1997; Crandall 1995, 1996; *apud* Crandall 2000, p. 34). Assim sendo, esta não pode omitir-se diante da nova realidade que se delinea no cenário da educação: o aprendiz surdo, seja em salas de aula inclusivas ou exclusivas (especiais), que busca, como todos os outros aprendizes, sua formação em LE.

A atual proposta de educação inclusiva, que tem como objetivo principal oferecer educação de qualidade a todos, independentemente das diferenças, implica em promover, em classes de ensino regular comuns, a escolarização conjunta de alunos ditos “normais” e aqueles que apresentam os mais variados tipos de necessidades educacionais especiais. A realidade, no entanto, nos mostra que grande parte dos professores não se encontra preparada para ajustar sua prática pedagógica quanto à adequação do conteúdo, metodologia, procedimentos, atividades de interação, avaliação, etc; levando ao conseqüente comprometimento da aprendizagem significativa do aluno. Faz-se então necessário levar a todos aqueles que se encontram envolvidos com a questão da educação do surdo o conhecimento necessário para lidar com esta delicada questão.

Além da natural dificuldade de adequação e flexibilização de conteúdos, a sala de aula inclusiva fez surgir problemas de ordem lingüística, que constituem uma realidade complicada de ser contornada. Em salas de aula inclusivas, alunos surdos, ouvintes e professores, também ouvintes, enfrentam sérias dificuldades comunicativas, uma vez que o canal de comunicação comumente empregado pelos participantes na sala de aula, alunos e professores ouvintes, é a linguagem oral. Esta situação coloca o aluno surdo em posição de desvantagem em relação aos demais colegas, uma vez que, por não conseguir ouvir e compreender as explicações e instruções do(a) professor(a), tem seu processo de aprendizagem seriamente comprometido.

O problema quanto à comunicação fica mais complicado quando o cenário é a aula de língua estrangeira, em sala de aula inclusiva de ensino regular. Neste ambiente encontramos alunos e professor ouvintes, falantes de língua portuguesa, e alunos surdos falantes de LIBRAS, todos envolvidos na tarefa de ensinar/aprender uma LE³, a língua inglesa. Claudiney Silva (2005) afirma que, por vezes, está presente também nas salas de aula inclusivas a figura do(a) intérprete que, por ser falante de língua portuguesa, nem sempre possui a habilidade necessária para transpor para a LIBRAS e explicar com clareza aos alunos surdos os conteúdos que estão sendo transmitidos oralmente pela professora. É, portanto, em meio a este intenso tráfego de diferentes falares, significados e significantes que o professor precisa se encontrar, compreender e fazer-se compreendido por todos.

A falta de conhecimento e compreensão, não apenas por parte da comunidade acadêmica, como da sociedade em geral, torna ainda pior este quadro, pois muitos participantes da sociedade escolar, tais como alunos, servidores e até professores, coordenadores e diretores, consideram que os alunos surdos, por representarem uma minoria lingüística, devem buscar formas de adaptar-se às regras e normas da sociedade ouvinte, desenvolvendo habilidades que os capacitem a compreender o que está sendo transmitido em sala de aula e também a serem compreendidos. Entretanto, é a comunidade escolar, e a sociedade em geral, que devem fornecer meios que possibilitem a

³ Neste caso, devemos levar ainda em consideração o fato de que as línguas envolvidas no processo são de modalidades diferentes, sendo a LP e a LE da modalidade *oral-auditiva* e a LIBRAS da modalidade *visuo-espacial/ gestual-visual*.

aprendizagem e integração social efetivas, não só dos surdos como de todas as pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE)⁴.

Somam-se aos problemas ora apresentados as inúmeras crenças, muitas delas negativas, que envolvem a educação para surdos, tanto por parte de professores, como por parte dos próprios alunos surdos, colegas ouvintes e comunidade em geral.

O estudo de crenças de aprendizagem, já há algumas décadas, vem conquistando espaço entre as pesquisas em LA. A importância do tema reside no fato de que as crenças com relação ao ensino/aprendizagem e aos papéis desempenhados por professores e alunos, entre inúmeras outras, têm relação direta com a forma de ensinar/aprender línguas, uma vez que estas têm conseqüências diretas nas atitudes de todos os envolvidos no processo, bem como no resultado final do processo, a aprendizagem.

A escolha do tema justifica-se na medida em que acreditamos ser a LA a ciência que nos oferece o aporte teórico necessário para refletir sobre os problemas ora mencionados, uma vez que estes têm como principal fonte causadora fatores relacionados à língua e sua aquisição. Autores como Almeida Filho (2005), consideram que o objeto central da LA seja “o problema ou a questão real de uso de linguagem colocados na prática social dentro ou fora do contexto escolar”. Já Quadros e Karnopp (2004) afirmam que:

A lingüística é a área que se preocupa com a natureza da linguagem e da comunicação, buscando respostas para problemas essenciais relacionados à linguagem que precisam ser explicados.

Espero, portanto, que o presente trabalho contribua para o conhecimento da realidade educacional do surdo e para a reflexão sobre as práticas pedagógicas que têm sido adotadas em salas inclusivas e exclusivas de LE (inglês) para estes aprendizes. Para tanto, faz-se necessária uma profunda reflexão teórica que leve os responsáveis pela elaboração dos projetos políticos-pedagógicos das escolas inclusivas ao reconhecimento de que os

⁴ De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), a expressão Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEE) refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem.

aprendizes surdos diferenciam-se cultural, cognitiva e lingüisticamente dos ouvintes, necessitando, assim, que sejam implementadas modificações na abordagem, metodologia e técnicas adotadas em salas de aula inclusiva, visando seu melhor acesso aos conteúdos e o conseqüente sucesso na aprendizagem.

1.3 - Objetivos gerais, específicos e perguntas de pesquisa

A investigação ora apresentada dirige-se para o modo como os principais envolvidos no processo, professores e alunos, lidam com as questões que emergem em uma sala de aula inclusiva, tendo em vista a influência de suas concepções, crenças e práticas para a promoção do efetivo ensino/aprendizagem de LE. Para tanto, pretendo buscar resposta para as seguintes questões:

- Qual tem sido a prática pedagógica utilizada por professores de LE em salas inclusivas onde há a presença de alunos surdos?
- Quais crenças com relação ao processo de ensino/aprendizagem de LE (inglês) de alunos surdos têm sido formadas e quais têm sido modificadas, a partir da prática da educação inclusiva?
- Quais os reflexos das crenças na cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos?

1.4 - Metodologia de pesquisa

“Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

Paulo Freire

Nesta sessão serão descritos aspectos referentes ao desenvolvimento da investigação com relação ao tipo de pesquisa a ser realizada, ao cenário de pesquisa, aos procedimentos metodológicos, instrumentos utilizados para a coleta de dados e sujeitos participantes.

1.4.1 - Tipo de Pesquisa

O trabalho ora apresentado se insere no âmbito da Lingüística Aplicada e desenvolve um estudo de caso de quatro professoras de LEM (Inglês) de duas escolas de ensino regular inclusivas. As análises foram elaboradas através da perspectiva da pesquisa qualitativa e interpretativa de cunho etnográfico. Segundo Laville & Dione (1999), a pesquisa deve ser conduzida de acordo com os métodos que mais se aproximam do seu objeto de estudo, ou seja, a eficiência da pesquisa deve-se à escolha de uma abordagem adequada às perguntas de pesquisa ou hipóteses. Acredito, portanto, que uma análise realizada a partir da perspectiva qualitativa, assim como afirmam Bogdan & Biklen (1994), permitirá que se alcance um nível desejável, e adequado, de compreensão das percepções, crenças e relações interpessoais dos participantes, levando-se em consideração o contexto social no qual estes estão inseridos, uma vez que este tipo de pesquisa permite que o pesquisador se integre a este contexto, observe, registre e analise tais relações.

De acordo com Strauss & Corbin (1990), a *pesquisa qualitativa* é um tipo de pesquisa que produz resultados por meios que não sejam procedimentos estatísticos ou qualquer outro tipo de quantificação. Ainda de acordo com os autores, tal tipo de pesquisa pode fazer referência à vida das pessoas, à histórias, ao comportamento e também ao funcionamento organizacional, movimentos sociais ou relações interacionais. Isto não impede, no entanto, que alguns dados sejam quantificados como dados censitários que resultam em análises qualitativas.

Para Lüdke & André (1986), a pesquisa qualitativa consiste no trabalho intensivo de busca direta dos fenômenos em suas manifestações, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. O estudo descritivo, por sua vez, caracteriza-se pelo simples relato de situações. Os dois tipos de abordagem metodológica, bastante explorados atualmente em pesquisas na área de Linguística Aplicada, buscam, principalmente, estudar os processos de interação no ambiente em que ocorrem, tentando, assim, interpretar os fenômenos sociais em termos dos significados que as pessoas atribuem a eles e parte do pressuposto de que o fazer científico não se restringe apenas à busca de explicação para a relação entre seres humanos e a natureza, mas sim pela tentativa de compreender como a humanidade constrói, de maneira simbólica, a realidade.

De acordo com Bogdan & Biklen (*op. cit.*):

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

Sobre a pesquisa de cunho etnográfico Barcelos (2000, p. 178) afirma:

Esse tipo de pesquisa oferece uma perspectiva dinâmica pela análise de interações em contexto de ensino com riqueza de detalhes ajudando o professor a entender as expectativas de seus alunos sobre a vida de sala de aula...

A pesquisa etnográfica tem por foco o interesse em retratar eventos do ponto de vista dos “atores sociais” envolvidos nesses eventos.

Para Moita Lopes (2000), a pesquisa de cunho etnográfico é norteada pelo processo, uma vez que existe a preocupação com os aspectos sociointeracionais, os quais são responsáveis pela construção do conhecimento, com o contexto social da sala de aula e com a visão que os participantes desse contexto têm sobre o que está acontecendo. Para Nunan

(1994), na etnografia, há sempre uma interação entre dados e perguntas. A observação é guiada pelos próprios dados que se apresentam ao pesquisador que, por sua vez, constrói, através de instrumentos de pesquisa específicos, sua interpretação sobre os eventos vivenciados na sala de aula, levando em consideração a intersubjetividade de dados provenientes de subjetividades diferentes. De acordo com Neves (1996):

Nas pesquisas qualitativas, é freqüente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada, e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados.

1.4.2 - Instrumentos de coleta de dados

Na pesquisa na área de crenças, podemos encontrar referência a diversos tipos de instrumentos para coleta de dados: questionários, narrativas pessoais (biografias), relatos de experiências, entrevistas, observações, diários de campo, etc. Optou-se, neste estudo, por utilizar como instrumentos de coleta de dados:

a) Observação de aula

A observação de aula foi um dos instrumentos de coleta de dados selecionados por permitir que o pesquisador participe do cotidiano do grupo estudado, fornecendo-lhe condições para descrever e analisar as ações envolvidas no fenômeno investigado. De acordo com Moita Lopes (2000), as observações em sala de aula desempenham papel de grande importância para a pesquisa de cunho etnográfico, uma vez que estas permitem que o pesquisador entre em contato com a interação que ocorre no contexto de aprendizagem. Através da observação de sala de aula, o pesquisador passa a ter consciência do processo de ensino/aprendizagem em seu ambiente real.

Para Almeida Filho (1999, p. 11):

A consciência facultada pela observação e pelo sentido fundador do ensinar (seja o próprio ou de outrem) na forma

de uma explicação/interpretação de por que se ensina como ensina permite, então, sob condições de diálogo crítico e de leituras relevantes, o abrir de uma rota de possíveis pequenas e parciais mudanças que eventualmente podem levar a uma ruptura de abordagem de ensinar do professor sob análise.

b) Registros de campo

Objetivando maior clareza e confiabilidade na realização do processo de análise dos dados obtidos nas observações de aula, foram realizados registros em diário das ações dos sujeitos (professores e alunos) nas situações de ensino observadas.

c) Questionários informativos.

Os questionários auxiliam o pesquisador na descoberta e interpretação dos dados observados, podendo comparar e interpretar as respostas dadas em diferentes momentos e situações, assim como permitem uma melhor compreensão dos sujeitos pesquisados.

Gil (1999, p. 128) define o questionário “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, expectativas, situações vivenciadas”. O autor explica que a grande vantagem deste instrumento é que este consegue atingir um número maior de pessoas do que a entrevista e/ou a observação conseguiria, além de receber respostas pontuais a perguntas específicas.

Segundo Nunan (1994), os questionários fornecem dados que são mais maleáveis para quantificação. O autor categoriza os itens dos questionários como abertos e fechados, sendo que, nos primeiros, os sujeitos podem decidir o que e como dizer e nos outros, as possíveis respostas são previamente delimitadas pelo autor. Os questionários da presente pesquisa apresentam itens abertos e fechados.

1.4.3 - A pesquisadora

A pesquisadora é graduada no curso de Letras, com habilitação em Língua Inglesa e sua respectiva literatura, pela Universidade de Brasília — UnB. Possui ainda certificação complementar em Educação Especial: Deficiências Múltiplas, pelo Centro de Educação à Distância — CENED, e no Programa de Educação Inclusiva, Direito à Diversidade, pela Secretaria de Estado de Educação do DF.

Atualmente trabalha na Secretaria de Educação do DF, atuando como professora de sala de recursos (anexo 5) e também na Educação de Jovens e Adultos – EJA, além de atuar em um curso privado de língua inglesa.

1.4.4 - O Cenário da pesquisa

O estudo foi desenvolvido em duas escolas da rede pública de ensino do DF, ambas situadas no Plano Piloto de Brasília. A investigação envolveu alunos da 6ª e 8ª séries do ciclo II do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio. A rotina de ambas as escolas é determinada pela Secretaria de Estado de Educação do DF, que fixa a carga horária e os componentes curriculares a serem trabalhados durante o ano letivo.

A Escola 1 (doravante denominada E1) atende no período vespertino — período selecionado para a coleta de dados neste local — alunos do ciclo II do nível fundamental, turmas de 5ª e 6ª séries. No primeiro contato da pesquisadora com a escola, havia 4 (quatro) alunos surdos matriculados em uma turma de 6ª série e 2 (dois) em uma turma de 5ª. Por motivo não informado, duas alunas haviam evadido da turma de 5ª série, que anteriormente também contava com 4 alunos surdos. Apenas os alunos da 6ª série participaram do estudo.

A escola conta com quatro prédios dispostos um em frente ao outro, formando um quadrado com um pátio no meio, onde há um tablado para apresentação de trabalhos, peças teatrais, exposições, etc. O pátio é totalmente cimentado, havendo apenas um pequeno

canteiro onde se encontram algumas plantas e 3 mastros de bandeira. Observam-se fixados nas paredes que circundam o pátio trabalhos dos alunos.

No primeiro prédio, encontram-se o *hall* de entrada do colégio, a secretaria e a sala da direção. Em outro prédio, encontram-se a sala dos professores e 4 salas de aula, no terceiro prédio, que fica em posição central, de frente para o prédio onde encontra-se a direção e a secretaria, encontram-se a cantina e os banheiros, masculino e feminino. O último prédio é composto por 6 salas de aula.

Cada sala comporta 40 alunos, o mobiliário das salas é composto apenas por carteiras, a mesa e a cadeira da professora. Não há nas salas de aula nenhum material de apoio, tais como aparelhos de som, televisores, aparelhos de DVD, *flashcards* ou cartazes. A escola também não conta com biblioteca nem sala de informática.

A Escola 2 (doravante E2) atende no período matutino – período selecionado para a coleta de dados neste local – desde alunos do ciclo I do nível fundamental (1ª série) a alunos do último ano do nível médio (3º ano), todas as séries em regime de supletivo. Nesta escola, participaram do estudo 4 alunos, sendo 2 da 8ª série do ensino fundamental e 2 do 1º ano do ensino médio.

A escola é bastante grande, sendo formada por 5 (cinco) blocos de prédios, onde existem 35 salas de aula, 2 salas de informática, sendo uma para uso comum dos alunos e outra destinada aos alunos especiais, vários banheiros, cozinha, cantina, um pátio central bem arborizado, quadra de esportes, auditório, uma biblioteca muito bem montada, além das salas destinadas à administração: secretaria, direção, sala dos professores, etc. Há também 3 (três) salas de recursos, onde são atendidos alunos DV (Deficientes Visuais), DA (Deficientes Auditivos) e DM (Deficientes Mentais).

A sala de recursos utilizada por alunos DA é composta por 6 (seis) mesas, cada uma com 5 ou 6 cadeiras, armários, onde ficam guardados os materiais que são utilizados nas aulas e dois quadros negros. Observou-se que nas paredes da sala de recursos há várias

referências visuais, todas ilustradas, tais como cartazes com o alfabeto, palavras soltas e frases.

Faz-se pertinente ressaltar que, apesar de a pesquisa ter sido realizada em duas escolas, este trabalho não tem como objetivo metodológico realizar um estudo comparativo.

1.4.5 - As professoras participantes

Participaram da pesquisa 4 (quatro) professoras, sendo que duas delas atuam, ou atuaram, em sala de ensino regular inclusiva e duas são professoras de sala de recursos (anexo 5), em duas escolas diferentes.

Os dados das professoras participantes foram levantados através de questionário informativo (anexo 13).

Quadro (1) : Perfil das professoras participantes da pesquisa

Professora * ⁵	Tempo de experiência na área da ensino de LE (Inglês)	Séries para as quais leciona	Formação acadêmica
Alice	_____	5ª à 8ª – Ensino Fundamental.	_____
Beth	10 anos	5ª e 6ª – Ensino Fundamental	Letras – Licenciatura em Língua Inglesa
Cláudia	21 anos	5ª à 8ª – 2º segmento* ⁶ 1º ao 3º – 3º segmento	Letras – Licenciatura em Português/Inglês
Dora	22 anos	5ª à 8ª – 2º segmento 1º ao 3º – 3º segmento	Letras – Licenciatura em Português/Inglês

Alice era professora regente da sala de ensino regular inclusiva, da E1, no período da coleta de dados. A professora não pertence ao quadro permanente de professores daquela escola, ocupando aquela vaga apenas como uma extensão eventual de sua carga horária,

⁵ Para garantir a privacidade das professoras colaboradoras deste estudo foram usados, nas descrições e análises dos dados, nomes fictícios.

⁶ A nomenclatura *segmento* é utilizada na Educação de Jovens e Adultos, sendo o 2º segmento correspondente ao ensino fundamental e o 3º correspondente ao nível médio.

que é de 20 horas no período noturno. Como a professora não devolveu o questionário informativo, não será possível fornecer dados de sua experiência como professora de LE (inglês), formação acadêmica, etc.

Beth atuou como professora da mesma turma no início do ano letivo. Assim como Alice, a professora também não faz parte do quadro permanente de professores daquela escola. Beth, por motivos pessoais, teve que abandonar a escola no meio do ano letivo. A professora é graduada em Letras, com Licenciatura em Língua Inglesa e pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa. Logo que iniciou o trabalho com alunos especiais, Beth frequentou cursos voltados para esta área. Segundo a professora, os cursos não a auxiliaram em sua prática pedagógica, uma vez que o que era ministrado nos cursos não se aplicava à sua sala de aula. De acordo com a professora, os alunos aos quais os ministrantes do curso se referem “... eram perfeitos, muito diferente dos que eu tinha em sala de aula.”

Cláudia e Dora são professoras de sala de recursos da E2, que também é uma escola inclusiva, mas que, no entanto, não inclui alunos surdos em salas de aula de ensino regular. Estes alunos são atendidos apenas em sala de recursos.

Cláudia é graduada no curso de Letras com Licenciatura em Português/Inglês e não possui curso de Pós-Graduação. No entanto, participa de cursos de aperfeiçoamento voltados para a Educação Inclusiva/Especial. Segundo ela, os cursos na área de Educação Inclusiva/Especial auxiliam, de certa forma, a prática pedagógica com o aluno surdo, no entanto, é apenas através do trabalho direto com os alunos que se adquire a experiência necessária para lidar com esta clientela. Cláudia trabalha na escola investigada nos períodos matutino e noturno, ambos em sala de recurso. A professora nunca teve a experiência de lidar com alunos surdos no ensino regular, tendo sempre trabalhado com estes alunos em sala de recursos.

Dora é graduada no curso de Letras com Licenciatura em Português/Inglês e pós-graduada em Metodologia de Ensino/Aprendizagem da Língua Inglesa no Processo Educativo. Não participou, até o momento, de nenhum curso voltado para a área da

Educação Inclusiva/Educação Especial. No entanto, já participou de 3 (três) módulos do curso de LIBRAS, os quais, segundo a professora, a têm auxiliado em sua comunicação com os alunos surdos.

Todas as professoras confessam enfrentar/terem enfrentado dificuldades com relação ao desenvolvimento de seu trabalho com alunos surdos.

1.4.6 - Os alunos participantes

Colaboraram com este estudo 08 (oito) alunos surdos, com faixa etária variando entre 16 a 42 anos, sendo 6 do sexo feminino e 2 do sexo masculino, todos usuários da LIBRAS. Nenhum dos alunos faz uso de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI).

Os dados dos alunos foram colhidos através de questionários informativos e consulta à ficha individual do aluno na secretaria da escola, bem como informações prestadas pelas professoras.

Todos os sujeitos possuem diagnóstico audiométrico, os quais demonstraram que 7 deles apresentam surdez bilateral profunda e 1 surdez profunda no ouvido direito e severa no esquerdo. Nenhum dos sujeitos participantes apresentam outros comprometimentos aparentes, além da deficiência auditiva, que em todos os casos é congênita.

O quadro abaixo apresenta as características individuais de cada um dos sujeitos informantes da pesquisa:

Quadro (2) : Perfil dos alunos participantes da pesquisa

Sujeito *⁷ / Escola	Se xo	Id ad e	Série	Tipo e Grau de perda auditiva	Tempo que estuda inglês
Ana / E1	F	16	6ª série fund. (regular)	Perda auditiva neurossensorial profunda bilateral	2 anos
Bia / E1	F	16	6ª série fund. (regular)	Perda auditiva neurossensorial profunda bilateral	2 anos
Clara / E1	F	16	6ª série fund. (regular)	Perda auditiva neurossensorial profunda bilateral	2 anos
Daniel / E1	M	16	6ª série fund. (regular)	Perda auditiva neurossensorial profunda bilateral	2 anos
Elisa / E2	F	18	8ª série fund. (supletivo; sala de recursos)	Perda auditiva neurossensorial profunda no ouvido direito e severa no esquerdo	2 anos
Fábio / E2	M	20	8ª série fund. (supletivo; sala de recursos)	Perda auditiva neurossensorial profunda bilateral	2 anos
Gabi / E2	F	28	1º ens. médio. (supletivo; sala de recursos)	Perda auditiva neurossensorial profunda bilateral	2 anos e 6 meses
Helô / E2	F	42	1º ens. médio. (supletivo; sala de recursos)	Perda auditiva neurossensorial profunda bilateral	2 anos e 6 meses

Todos os alunos surdos participantes da pesquisa são filhos de pais ouvintes e comunicam-se fluentemente em LIBRAS.

Ana, Bia, Clara e Daniel são alunos da E1, os quatro alunos estudam LE (inglês) há dois anos.

⁷ Para resguardar a privacidade dos sujeitos foram utilizados, nas descrições e análises dos dados, nomes fictícios.

Ana estuda na escola há 2 anos e frequenta, também, três vezes por semana no período matutino o Centro Educacional da Audição e Linguagem — Ludovico Pavoni (CEAL – LP), onde tem aulas de reforço das disciplinas vistas na escola regular e participa de um programa de reabilitação oral, uma vez que a abordagem adotada naquela instituição é a Oralista. A escolha da escola regular inclusiva onde estuda foi motivada pela proximidade ao local de trabalho dos pais. Antes de ser matriculada em escola de ensino regular inclusiva, Ana foi matriculada, aos 10 anos, em uma escola especial, onde permaneceu até os 12 anos de idade. Lá aprendeu a LIBRAS e foi alfabetizada em língua portuguesa. Seus pais não são fluentes em LIBRAS. No que diz respeito à LE (inglês), a aluna acredita ser importante que se aprenda uma LE na escola e seu principal objetivo ao aprendê-la é *“aprender a falar as coisas”*.

Bia também estuda na E1 há 2 anos e, assim como Ana e Daniel, frequenta o CEAL, em período contrário ao da escola, três vezes por semana. O motivo pelo qual foi matriculada nesta escola também está ligado à praticidade, uma vez que seus pais trabalham perto. Bia foi matriculada em escola especial aos 3 anos de idade, onde aprendeu a LIBRAS e aos 6 anos de idade foi alfabetizada em LP. Seus pais não são fluentes em LIBRAS. Com respeito à LE (inglês), a aluna acredita ser importante que se aprenda uma LE na escola *“porque é bom saber outras línguas”*.

Clara é a novata do grupo, foi matriculada na escola no ano de 2006, anteriormente estudava em uma escola da cidade-satélite de Taguatinga, de onde foi transferida, para a comodidade dos pais que trabalham no Plano Piloto. A aluna afirma estar contente com a nova escola, pois *“tem muito surdo também”*. Clara foi matriculada em escola especial aos 7 anos de idade, lá aprendeu LIBRAS e, aos 10 anos, foi alfabetizada em LP. A aluna ainda não frequenta o CEAL, mas pretende se matricular, por influência de seus colegas. Com relação à LE (inglês), Clara acredita que é importante que se obtenha tal conhecimento *“para oportunidade de trabalho futuro”*.

Daniel também estuda na escola investigada há 2 anos e, assim como Ana e Bia, frequenta o CEAL. A escolha da escola foi motivada pela proximidade de seu domicílio. O aluno foi matriculado em escola especial aos 3 anos de idade, quando aprendeu a LIBRAS, e aos 7 anos foi alfabetizado em LP. Seus pais também não são fluentes em LIBRAS. Daniel afirma que, para ele, a importância de se estudar uma LE na escola reside no fato de que “*no futuro eu quero trabalhar com avião e preciso saber inglês*”.

É interessante notar que, nos depoimentos dos alunos, há uma fala padronizada sobre o motivo que os levou a trocar o ensino especial pelo inclusivo, é unânime a opinião de que na escola regular “*o ensino é melhor*”. Tal crença é compartilhada por vários outros surdos e pais de alunos surdos, que acreditam que o fato de estarem dividindo o mesmo espaço com ouvintes os leva a alcançar os mesmos resultados. É certo que o processo de inclusão é benéfico, uma vez que favorece e estimula a socialização das pessoas portadoras de necessidades especiais, ajudando a desmistificar alguns (pré)conceitos com relação a estes indivíduos. No entanto, muito ainda há que ser feito para que estes alunos recebam oportunidades educacionais adequadas às suas necessidades.

Apesar do depoimento da professora Alice, a qual afirmou que os alunos formulavam frases oralmente, inclusive em LE, perceberam-se poucas emissões de vocalizações, durante o contato da pesquisadora com os alunos — na sala de aula e durante o período em que os alunos preencheram os questionários. Nas situações em que estas vocalizações ocorriam, percebiam-se apenas vocábulos isolados.

Elisa, Fábio, Gabi e Helô são alunos da E2. Por serem de idade mais avançada e alguns já estarem inseridos no mercado de trabalho, acharam mais oportuno se matricularem em uma escola que oferecesse Educação de Jovens e Adultos – EJA (antigo ensino supletivo). Elisa e Fábio estudam LE (Inglês) há 2 anos, Gabi e Helô, há 2 anos e 6 meses.

Elisa estuda na escola investigada há 2 anos, tendo iniciado seus estudos naquele estabelecimento de ensino na 5ª série do II ciclo do Ensino Fundamental. Gostaria de

ressaltar que, como a escola funciona em regime de educação supletiva, os alunos cumprem cada série do segmento em 6 meses. Antes de se matricular na escola, Elisa estudou, a partir dos 11 anos de idade, em escola especial, onde aprendeu a LIBRAS e foi alfabetizada em LP. Aos 14 anos de idade, a aluna foi matriculada em escola de ensino regular. Elisa não frequenta nenhum tipo de reforço, como os oferecidos por instituições como o CAS e o CEAL. Seus pais não são fluentes em LIBRAS. Na opinião da aluna, estudar uma LE na escola é importante *“porque quero aprender novas palavras de uma língua estrangeira”*.

Fábio estuda na escola há 1 ano e 6 meses, tendo iniciado seus estudos naquele estabelecimento de ensino na 6ª série do II ciclo do Ensino Fundamental. O aluno iniciou seus estudos aos 7 anos de idade, em escola especial, onde aprendeu LIBRAS e foi alfabetizado em LP, lá permanecendo até aos 14 anos, quando foi matriculado em escola de ensino regular inclusiva. Ao se integrar ao mercado de trabalho, Fábio, que trabalha como jardineiro em uma residência no Lago Norte, sentiu necessidade de acelerar seus estudos se transferindo, então, para o EJA. Os pais de Fábio também não são fluentes em LIBRAS. O aluno, assim como Elisa e os outros alunos deste estabelecimento de ensino, não frequenta nenhum tipo de reforço, como os oferecidos pelo CAS e o CEAL. Fábio acredita que estudar uma LE na escola é importante porque este conhecimento *“ajuda saber inglês para arranjar emprego melhor”*.

Gabi estuda na escola há apenas 1 ano, tendo iniciado seus estudos naquele estabelecimento de ensino na 7ª série do II ciclo do Ensino Fundamental. A aluna não se mostra satisfeita com os resultados obtidos na escola, segundo ela *“é tudo muito rápido, gosto não”*. Gabi iniciou tarde seus estudos, tendo aprendido a LIBRAS de maneira informal a partir de seus 14 anos, com um grupo de amigos, antes disso se comunicava através de gestos não convencionais criados por ela e a família. A aluna, então, foi matriculada em escola de ensino especial, onde foi alfabetizada, lá permanecendo por dois anos, até os 16. Os pais de Gabi não falam LIBRAS. Gabi é profissional autônoma, fabrica e vende bijuterias, a aluna não gosta de aprender inglês e acredita que estudar uma LE na escola não é importante, segundo ela é *“muito difícil, não precisa aprender”*.

Helô é a mais velha do grupo, com 42 anos de idade, iniciou seus estudos aos 30 anos, em escola especial, onde aperfeiçoou seu conhecimento da LIBRAS e iniciou seu processo de alfabetização em LP. Seu primeiro contato com a língua de sinais foi na adolescência, através de um grupo de amigos surdos usuários desta língua. Antes de aperfeiçoar seu aprendizado de LIBRAS, Helô comunicava-se através de sinais não padronizados e também alguns sinais da LIBRAS. Seus pais não falam a língua de sinais. A aluna acredita que a importância de se estudar uma LE na escola é *“porque eu gosto de inglês”*.

1.4.7 – Procedimentos – O tortuoso caminho percorrido para a realização da pesquisa

Para que a pesquisa acadêmica possa analisar, refletir e apontar soluções para os diversos problemas encontrados na sala de aula é de extrema importância a cooperação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: professores, alunos, pais, etc. A contribuição do professor no momento da coleta de dados é imprescindível, uma vez que é a partir das informações prestadas por ele, seja de maneira direta (questionários, entrevistas) ou indireta (observações), e da análise de sua prática pedagógica, que se construirá o conhecimento necessário para que se produza mudança.

No entanto, nem sempre o acesso do pesquisador à realidade da sala de aula é facilitado. Muitos são os motivos que levam à resistência, por parte da comunidade escolar, à presença de um pesquisador em sala de aula. É comum que alguns professores pensem “O que ela está avaliando?”, “O que ela realmente quer saber sobre minha sala de aula?”, “Se eu fizer algo errado durante a observação, isso certamente se tornará de conhecimento público!”. Mesmo que se explique ao professor o motivo de sua presença, o assunto a ser pesquisado, etc., este se sente como alguém que apresenta uma deficiência no seu fazer pedagógico que precisa ser sanada, o que o deixa com uma sensação de impotência e, por vezes, de incompetência. Este tipo de pensamento, sem dúvida, torna-se um obstáculo no caminho do pesquisador que, em várias ocasiões, não consegue coletar dados considerados válidos para seu estudo, ficando, assim, impossibilitado de contribuir para o

desenvolvimento deste e de outros professores e a conseqüente melhoria da prática pedagógica. Esta foi a situação com a qual me deparei durante a realização desta pesquisa.

Apresentarei nesta seção, além da narrativa de todo o caminho percorrido para a realização da pesquisa, os procedimentos, bem como os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Serão descritas, também, as etapas que foram seguidas na realização dos procedimentos metodológicos.

Antes de iniciar o procedimento de coleta de dados, foi realizada uma investigação com relação às escolas que apresentavam o perfil favorável ao estudo, ou seja, escolas inclusivas de ensino fundamental e/ou médio, nas quais encontravam-se matriculados alunos surdos em salas de aula de ensino regular. O fato de que a escola a ser selecionada para o estudo devia apresentar características específicas dificultava a mudança de local da pesquisa a qualquer momento.

Após selecionada a instituição que preenchia as características necessárias à pesquisa, foi feito um contato inicial com a direção da instituição. Neste primeiro momento foi exposto o projeto de pesquisa, seus objetivos, a forma como esta seria conduzida e o motivo da seleção daquela instituição em especial como cenário para o estudo. Ficou, então, agendada para a semana seguinte, dia 17 de outubro, uma conversa com a professora da turma a ser observada, a qual não se encontrava na escola naquele dia. Gostaria de esclarecer que o contato com a direção da escola ocorreu no dia 9 de outubro de 2006, após a autorização formal da Diretoria de Ensino Especial da Secretaria de Estado da Educação do DF para a pesquisa. Foram autorizadas pela DEE 10 horas de observação de aula (anexo 2).

Ao iniciar a pesquisa, minha intenção era analisar as estratégias compensatórias de leitura em LE, utilizadas por alunos surdos em sala de aula de ensino regular, tendo em vista o fato de que a leitura é o principal meio de acesso à informação do aluno surdo e que ao se delinear os caminhos utilizados por estes alunos para a compreensão lexical e textual poderia se desenvolver abordagens, técnicas e procedimentos para melhor apoiar este aluno

em seu processo de aprendizagem. Por este motivo, foram incluídas no trabalho sessões que tratam do conceito de leitura, estratégias de leitura em LE e sobre a relação entre aluno surdo e leitura. Decidi manter estas sessões no trabalho, mesmo depois da mudança de tema, por tratar-se de um assunto de extrema relevância no que diz respeito ao processo de ensino/aprendizagem do aluno surdo.

Na semana em que deveria ocorrer a reunião com a professora para os esclarecimentos, bem como o início das observações, a mesma não compareceu à escola, por ter apresentado um atestado médico.

Na semana seguinte, retorno à escola para a conversa com a professora, que, em princípio, demonstrou-se simpática e disposta a cooperar com a pesquisa, contou-me que tinha conseguido resultados fantásticos com os alunos surdos, em especial com Daniel, o qual, segundo ela, havia obtido resultados excelentes nas últimas avaliações. Disse-me, ainda, que os alunos surdos se destacavam por usar as *classroom sentences*: “*May I go to the toilet*”, “*May I drink some water*”, “*Excuse me, may I come in?*”, ainda que os alunos que não apresentavam necessidades especiais não o fizessem. Segundo a professora, os alunos apresentavam melhor desempenho em LE que em LP.

Agendamos, portanto, a primeira observação para o dia 27 de outubro, sexta-feira (ressalte-se que as sextas-feiras eram o único dia de aula da professora naquela turma). Ficaram, então, pré-agendadas 10 observações a partir daquela primeira, sendo que a última seria realizada no dia 15 de dezembro, uma semana antes do encerramento do ano letivo. Além das observações, seriam usados como instrumentos de pesquisa questionários, entrevistas e, ao final, um teste diagnóstico (não padrão) de leitura e compreensão em língua inglesa.

Nesta data fui também apresentada aos alunos surdos, os quais me receberam com bastante simpatia e curiosidade. Expliquei a eles, sem muitos detalhes, o motivo de minha presença na escola e, a partir da semana seguinte, em sua sala de aula, e eles se mostraram bastante entusiasmados em poder colaborar. Outro aspecto que foi esclarecido foi o sigilo

das informações prestadas, bem como da identidade de cada um dos participantes. Tal informação fez-se necessária uma vez que, de acordo com Erickson (1986), deve ser assegurado aos participantes da pesquisa a preservação da identidade, bem como os aspectos de sua rotina em sala de aula. Foi, ainda, devidamente explicado aos alunos que sua participação na pesquisa não era obrigatória, no entanto, todos se mostraram bastante interessados em participar.

Foi então realizada a entrega dos questionários investigativos (anexos 13 e 14) à professora e aos alunos participantes da pesquisa. Esclareceu-se, tanto aos alunos quanto à professora, qual era o objetivo do questionário e solicitou-se que, se possível, eles fossem devolvidos no mais tardar na sexta-feira seguinte, data da primeira observação de aula. Foi solicitado, ainda, aos alunos que levassem o questionário ao conhecimento de seus pais, para que se obtivesse o devido consentimento para seu preenchimento. Anexa aos questionários, encontrava-se uma carta contendo explicações sobre o objetivo da pesquisa.

Os questionários tiveram como principal finalidade observar algumas características dos participantes da pesquisa, bem como avaliar a coerência das respostas neles fornecida com a prática de sala de aula, principalmente no caso da professora, por isso foi solicitada sua devolução antes da observação da aula. Os principais pontos focados nos questionários, tanto do aluno como do professor, foram a relação destes com a leitura, bem como os recursos utilizados para se realizar uma leitura em LE, uma vez que, à época de sua aplicação, a leitura e as estratégias de leitura formavam o tema central do trabalho.

Ao chegar à escola para o primeiro dia de observação com a turma, deparei-me com os portões fechados. A escola seria utilizada como zona eleitoral nas eleições presidenciais do dia 29 de outubro e, por isso, não haveria expediente naquele dia. Fato este que não foi comunicado à pesquisadora em nenhum momento, mesmo após ter sido agendada e confirmada a observação para aquela data. Na semana seguinte, retorno ao colégio na sexta-feira para aquela que estava agendada como a segunda data de observação e, nova surpresa, encontro novamente os portões fechados. Devido ao feriado do dia anterior, 2 de novembro, a escola não funcionaria naquele dia.

O tempo já se mostrava escasso para pesquisar um novo local para observações que apresentasse os mesmos contornos daquele, uma vez que, apesar da política de inclusão, que sugere que alunos com necessidades especiais sejam recebidos em salas de aula de ensino regular, um grande número de escolas ainda adota a sala de recursos como único local destinado aos alunos portadores de necessidades especiais. Portanto, decidi manter o plano original e observar apenas as 6 horas-aula que ainda restavam.

No dia 10 de novembro pude, então, realizar a primeira (e única) observação. Nesta data os alunos devolveram os questionários devidamente preenchidos, alguns alunos relatavam que tiveram dificuldade em respondê-los, sendo necessário que os pais os auxiliassem na compreensão das perguntas e composição das respostas. Quanto ao questionário da professora, não houve retorno, desisti de tentar recebê-lo após inúmeras tentativas.

Ao retornar à escola, no dia 17 de novembro, a encontro com os portões abertos, porém totalmente vazia. Ao questionar uma funcionária da secretaria que se encontrava no local sobre o motivo pelo qual não haveria aula naquele dia, fui informada que os alunos haviam sido dispensados por haver apenas um pequeno número deles, uma vez que muitos haviam viajado em decorrência do feriado de 15 de novembro.

Na semana seguinte, 24 de novembro, novo contratempo, a professora se ausentou da escola por problemas familiares. O tempo, então, já não era suficiente para a realização das observações, uma vez que a professora pretendia iniciar um processo de “recuperação de conteúdo” com as turmas de sexta-feira que haviam sido prejudicadas de forma constante durante o semestre. A solução, unir as turmas de 6ª série e dar, ao invés de uma, duas aulas no mesmo dia. Solução louvável, não fosse o fato de a sala de aula comportar apenas 40 alunos e as duas turmas juntas chegar a quase 70 alunos, todos amontoados. O que, certamente, não favorecia um ambiente adequado de aprendizagem, nem mesmo para os alunos ouvintes, e muito menos para alunos surdos.

Foi solicitada, então, a permissão da professora para aplicar um teste de leitura aos alunos, deixando claro que meu objetivo com o teste era coletar dados sobre as estratégias de leitura utilizadas pelo aluno, ao que a professora respondeu que eles não tinham costume de ler, uma vez que esta não tinha o costume de planejar aulas de leitura para aquela turma, uma vez que *“Aluno de escola pública não lê em inglês não, eles mal dão conta de ler uns textinhos pequenos em português, quer que eles leiam em uma outra língua? Sua pesquisa está meio fora da realidade do que a gente pode fazer na sala de aula. E aluno surdo então, você acha mesmo que eles vão entender alguma coisa que está escrito nos textos de inglês se eles não entendem nem quando as perguntas estão em português, você tem que ficar explicando, explicando mil vezes, isso não é só pro surdo não, pro aluno normal também!”*. Neste momento comecei então a notar, além da resistência da professora em continuar a colaborar com a pesquisa — talvez por temer que os fatos ocorridos durante aquele período fossem relatados na pesquisa e levados ao conhecimento público — a contradição em sua fala que, em princípio, era de que havia descoberto “o caminho das pedras” com estes alunos, alunos estes que ela afirmou estarem apresentando excelentes resultados em sua disciplina. A fala da professora se mostrava carregada de crenças (negativas) a respeito dos alunos, não só dos surdos como dos alunos em geral.

É importante informar que esta mesma turma recebeu, somente no ano de 2006, três professoras diferentes. A professora titular iniciou o ano letivo com a turma, porém teve que ser afastada por motivo de saúde ainda no segundo mês de aulas. Foi quando assumiu a turma uma segunda professora, com a qual tive contato posterior e que, gentilmente, prontificou-se a responder ao questionário informativo sobre as condições da turma. Esta professora permaneceu com a turma até o mês de julho, quando não mais teve interesse em continuar, passando então a regência à professora com a qual tive maior contato. As duas professoras que assumiram a turma em caráter temporário são professoras do quadro permanente de professores da Secretaria de Educação, matriculadas no turno noturno, que ampliaram suas cargas em caráter eventual (contrato denominado pela Secretaria de Educação de CHEV: Carga Horária Eventual, o qual possibilita que um professor de 20 horas amplie, em caráter temporário, sua carga horária para 40 horas).

A primeira professora contratada informou-me que foram vários os motivos que motivaram sua saída da escola, mas que o principal deles foi a sua sensação de incapacidade e impotência em lidar com os alunos surdos, situação pela qual ela jamais havia passado e para a qual não estava preparada. Além dos 4 (quatro) alunos surdos da 6ª série, a professora lidava também com outros 4 (quatro) na 5ª série, dos quais duas abandonaram a escola no início do segundo semestre letivo.

Segundo a professora, ao assumir a turma não foi informada da presença dos alunos surdos na sala de aula, no momento em que percebeu o comportamento diferenciado dos mesmos, que permaneciam em alguns casos apáticos, em outros totalmente incontroláveis, recusando-se a prestar atenção às aulas, a professora procurou orientação da direção com relação ao caso, só então a diretora informou-lhe sobre a situação e forneceu-lhe a seguinte orientação “pedagógica”: *“É só você falar bem devagarzinho e olhando para eles, que eles entendem tudinho, não tem problema nenhum com estes alunos aqui na escola, eles são iguais aos outros, só tem isso, tem que falar devagarzinho e bem alto pra eles entenderem e dá tudo certo, nenhuma professora reclama deles”*.

Ao notar que seria impossível realizar todas as observações agendadas, tentei, então, buscar caminhos alternativos para a análise das estratégias de leitura. Pensamos, então em realizar as análises apenas através dos questionários e dos testes de leitura que seriam aplicados para os alunos surdos e dos questionários que seriam aplicados às professoras, realizando, então, um confronto dos dados obtidos.

Com a mudança de metodologia, pensamos em incluir novos alunos na pesquisa, foi quando fiz contato com a segunda escola, também inclusiva, mas que, no entanto, não preenchia os parâmetros anteriormente definidos para a pesquisa, por não incluir o aluno surdo na sala de aula de ensino regular. Nesta escola, a participação do aluno surdo, diferentemente dos outros alunos com necessidades especiais (DM, DF, DV), fica restrita apenas à sala de recursos. A explicação para este fato, segundo as professoras informantes, é que não há número suficiente de professores habilitados em LIBRAS para acompanhar os alunos em sala de aula e, também, por haver uma grande resistência por parte dos

professores do ensino regular em receber estes alunos em suas turmas. Aos novos participantes da pesquisa, solicitou-se que preenchessem os questionários informativos.

A pesquisadora foi autorizada a participar, durante uma manhã, de uma aula na sala de recursos com estes alunos, o que será descrito na sessão destinada ao detalhamento das observações de aula.

A seguir procedeu-se à aplicação de um pré-teste de leitura, o qual apresentava nível de dificuldade baixo, uma vez que seu principal objetivo era identificar o nível de conhecimento lingüístico dos alunos, assegurando, assim, que todos os alunos teriam as mesmas condições de realizar o teste a ser aplicado posteriormente, com a finalidade de identificar as estratégias de leitura.

O pré-teste continha textos simples, envolvendo situações como pessoas se conhecendo, se despedindo, etc., todos acompanhados por ilustrações.

A aplicação do pré-teste ocorreu primeiro na E2, por motivos de disponibilidade de tempo. Durante a aplicação do teste a pesquisadora contou com a ajuda de uma professora falante de LIBRAS, que auxiliou nas explicações necessárias. Na entrega do pré-teste aos alunos, foi solicitado que estes lessem e verificasse a compreensão do texto e das questões envolvendo a compreensão do mesmo, notou-se, então, que estes não haviam tido uma compreensão muito clara do que estava ocorrendo. Gostaria de esclarecer que alguns dos textos selecionados para o pré-teste são partes integrantes de um livro de 6ª série de ensino fundamental, adotado em uma escola na qual a pesquisadora leciona. Ao escolher o tema dos textos, presumiu-se que os alunos já possuíssem aquele conhecimento, por se tratar de alunos de 8ª e 1ª séries. No momento da escolha, a pesquisadora acreditou que o conhecimento do tema proposto pudesse ajudar a despertar o interesse e envolvimento dos alunos no exercício, bem como facilitar sua compreensão.

Foi, então, realizada uma explicação mais detalhada do texto, bem como do teste. Foi esclarecido, ainda, que o teste em questão não era parte integrante da avaliação dos

alunos e que este serviria apenas para compor a pesquisa. Tal explicação fez-se necessária, já que se percebeu uma certa ansiedade e preocupação por parte dos alunos. Uma vez explicado o motivo do teste, procedeu-se à explicitação do contexto no qual ocorria o texto a ser lido. Foi perguntado aos alunos o que se diz, em inglês, quando se conhece alguém, como é feita a apresentação entre duas pessoas e de uma terceira pessoa, como se diz a idade, etc., no entanto, tudo parecia novo para os alunos, lembrando que os alunos participantes desta escola encontravam-se na 8^a série do ensino fundamental e 1^a série do ensino médio, à época da pesquisa.

Nenhum dos alunos conseguiu ler o texto, não manifestando interesse nem mesmo em virar a página para ler as questões referentes ao texto, as quais poderiam auxiliá-los em sua compreensão. Gabi saiu da sala aos prantos, enquanto Helô esbravejava, sinalizando (em LIBRAS) que aquilo era *muito difícil*. Foi então cancelado o pré-teste e, conseqüentemente, o teste de leitura. Ao dirigir-me às professoras para conversar sobre o incidente ocorrido, verifiquei o que “realmente” havia acontecido. Uma delas me disse que havia ocorrido um mal-entendido e que o teste que me havia sido entregue anteriormente era o teste para o qual ela havia “treinado” os alunos. Foi quando me recordei de que, ao manifestar o interesse em realizar um teste de leitura com os alunos, me foram entregues dois testes, um de 8^a série de ensino fundamental e um de 1^a série do ensino médio, os quais as professoras costumavam aplicar na sala de recursos, ambos com conteúdo defasado para as séries em questão.

Foi a reflexão sobre as conversas que ocorreram após a experiência do pré-teste na E2, juntamente com outras conversas que já haviam ocorrido anteriormente, assim como a análise da fala das professoras da E1 sobre as “ações pedagógicas” propostas pela direção daquela escola para o caso dos alunos surdos inclusos na sala de ensino regular, que abriram minha percepção para as crenças que permeavam não apenas aqueles ambientes de ensino, como a prática pedagógica das professoras, influenciando e interferindo em todo o processo de aprendizagem daqueles alunos.

E foi assim, em meio a várias dificuldades e mudanças de curso no meio do trajeto, que chegamos aos dados que informam as análises que serão apresentadas na sessão seguinte.

1.5 - Organização da dissertação

O presente trabalho está organizado em 6 (seis) capítulos. O capítulo 1 tem início com a apresentação da introdução ao tema proposto, assim como a justificativa, objetivos gerais e específicos e perguntas de pesquisa. Em seguida, serão apresentadas as informações concernentes à metodologia, o tipo de pesquisa e os instrumentos de coleta de dados adotados. Neste capítulo serão fornecidas, ainda, informações com relação à pesquisadora, ao contexto da pesquisa e aos informantes, bem como uma apresentação detalhada dos procedimentos de pesquisa.

No capítulo 2 apresenta uma contextualização do sujeito de pesquisa, o aluno surdo. Neste capítulo serão abordados aspectos que acredito serem importantes para a compreensão do tema como um todo, uma vez que nos permitirão pensar as implicações da surdez no desenvolvimento lingüístico e cognitivo do indivíduo, afetando, assim, seu desempenho no que diz respeito à construção do conhecimento. Sem dúvida, a familiaridade com o contexto no qual o surdo está inserido é a melhor forma de buscar soluções para a elaboração de um planejamento didático-pedagógico em LE, adequado às necessidades específicas destes alunos, já que é esta instrumentalização teórica que dará suporte ao trabalho do professor, tanto no que se refere ao aspecto técnico, ou seja, à adequação dos recursos pedagógicos, métodos, estratégias e abordagens de ensino disponíveis à realidade e às necessidades do aluno surdo, quanto no que diz respeito ao aspecto humano, pois é apenas através do conhecimento que se pode desmistificar a relação professor-aluno especial.

Assim, traço na primeira parte deste capítulo um panorama do ensino para surdos no mundo, bem como a situação atual do ensino especial para surdos no Brasil e no DF. Tratarei ainda do desenvolvimento histórico das atuais filosofias/abordagens educacionais

para surdos. Através deste breve resgate histórico, será possível conhecer e buscar avaliar as implicações de cada uma das filosofias no desenvolvimento cognitivo destes educandos. Não pretendo, aqui, me aprofundar em estudos históricos, mas sim descrever parte do percurso percorrido em direção à instalação e desenvolvimento de um projeto de ensino inclusivo, buscando, assim, compreender o cenário atual. Em seguida, farei uma breve reflexão sobre a nova proposta de educação inclusiva e os desafios que esta representa para todos os professores, inclusive aos professores de LE.

O segundo capítulo traz ainda uma breve explicação sobre os diferentes graus de surdez e sua influência no processo educativo, bem como um retrato da situação do surdo, no que diz respeito à sua cultura e identidade. Segundo Wrigley (1996; *apud* Salles, 2004, v.1), “a surdez é um ‘país’ sem um ‘lugar próprio’; é uma cidadania sem uma origem geográfica”. Acredito que a aproximação destes ‘países’ surdos e ouvintes — que se distanciam apenas em função da modalidade lingüística da qual fazem uso — assim como a busca do entendimento das diferenças, respeitando-as em suas particularidades, é papel primordial da educação, pois cabe à escola a tarefa de diminuir a distância entre o aluno, seja qual for sua realidade, e o universo acadêmico, principalmente após a nova política nacional de inclusão escolar⁸.

Após a reflexão histórica e social apresentada no início do capítulo, serão abordados os aspectos lingüísticos relacionados ao sujeito surdo; serão apresentadas, então, algumas características da LIBRAS, bem como suas peculiaridades, e o papel que esta desempenha na formação lingüística, sócio-cultural e cognitiva dos surdos. A partir disto, serão explorados alguns aspectos da aquisição lingüística dos surdos, assim como os períodos em que esta aquisição ocorre e o papel desempenhado pela linguagem na formação dos processos mentais.

O capítulo 3 trata, de forma breve, da teoria da leitura e de alguns aspectos da aquisição de leitura do aluno surdo.

⁸ A atual política de inclusão baseia-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB, Lei 9394/1996) (anexo 10).

O capítulo 4 aborda o tema central da pesquisa: as crenças de aprendizagem de LE. Este capítulo inicia-se com um breve panorama histórico do estudo das crenças e a reflexão sobre a relevância destes estudos para o contexto de ensino/aprendizagem de LE. Em seguida, será discutida a influência das crenças dos professores no processo de ensino/aprendizagem de LE.

No capítulo 5, será realizada a análise dos dados coletados durante a pesquisa. Já no capítulo 6, retomo as perguntas de pesquisa e apresento as considerações finais ao estudo. São apresentadas, ainda neste capítulo, sugestões para futuras pesquisas na área de ensino/aprendizagem de LE para alunos surdos.

Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas, a bibliografia consultada e os anexos que foram utilizados na pesquisa.

Capítulo II

Capítulo de contextualização: Compreendendo o aluno surdo

2.1 - Breve histórico da educação de surdos

De acordo com Strobel (2006), na antigüidade, os sujeitos surdos eram estereotipados como ‘anormais’, que apresentavam algum tipo de atraso de inteligência, devido, principalmente, à ausência de trabalhos e pesquisas científicas desenvolvidos na área educacional para o sujeito surdo e também devido ao olhar preconceituoso da sociedade, a qual acreditava que para ser considerado ‘normal’ era necessário que o sujeito se comunicasse através da fala. Assim, os surdos passaram a ser excluídos do convívio social, bem como da vida educacional. Não havia, àquela época, escolas para surdos e existiam muitas leis que proclamavam a incapacidade de surdos, como cita Quirós (1966, p. 154; *apud Strobel op. cit.*, p. 245):

(...) ao final da data antiga, falávamos em textos jurídicos de opinião sigilosa, também equiparando entre surdos e dementes, nada disso nos devia nos assombrar, por isso muitas legislações que não estavam em vigência apresentavam os mesmos erros conceituais.

A autora afirma ainda que na Roma antiga, os romanos, assim como os gregos, idolatravam a perfeição física. Assim, os recém-nascidos que apresentavam imperfeições físicas eram sacrificados. No entanto, isso não se aplicava muitas vezes aos bebês surdos, uma vez que a surdez não era detectada imediatamente, assim como descreve Radutzky (1992, p. 11; *apud Strobel ibid.*, p. 246):

Em Roma, eles eram colocados na base de uma estátua nas praças principais e então devorados pelos cães. Por este motivo muitos historiadores pensaram que certamente às crianças surdas não se desse tal destinação dado que, seguramente, mesmo hoje é muito difícil fazer um diagnóstico precoce da surdez.

Portanto, por volta de 753 a.C., o fundador de Roma, o imperador Rômulo, decretou uma lei a qual orientava que todas as crianças que se tornassem incômodo para o Estado deveriam ser mortas até os três anos de idade. Aos surdos que conseguiam sobreviver à lei do imperador, restava a marginalização do convívio social, estes eram isolados, presos em celas e calabouços, asilos e hospitais, ou feitos de escravos, assim como afirma Foucault no seu livro ‘História da Loucura’.

Por não serem considerados cidadãos produtivos ou úteis à sociedade, não havia a preocupação com relação à formação educacional destes sujeitos. Foi apenas a partir do século XVI que pedagogos e filósofos apaixonados pela educação passaram a debater sobre a integração social e educacional dos surdos. Surgem então, na Europa, vários educadores obstinados em comprovar o potencial de aprendizagem dos sujeitos surdos através do uso da língua de sinais e do alfabeto manual.

Levy & Simonetti (1999) relatam que no início do século XVII, Juan Pablo Bonet (1579-1629), aproveitando-se do testemunho de seu ex-aluno Ponce de Leon, lança um livro, o qual tem por objetivo principal ensinar o surdo a falar e escrever. O método utilizado por Bonet era a manipulação dos órgãos fonoarticulatórios, bem como o uso do alfabeto digital e dos sinais. Surgem então, na Europa, vários movimentos paralelos de educação de surdos, muitos deles, no entanto, eram mantidos em segredo, sendo levados ao conhecimento público apenas os casos bem sucedidos. Tais aparições públicas tinham como principal objetivo atribuir mérito e fama aos ‘treinadores’ de surdos.

Foi com o Abade Charles Michel de L’Epée que a educação de surdos ganha um novo impulso. Com o objetivo de ensinar a palavra de Deus, o Abade cria a primeira escola pública na França. Até sua morte em 1789, já haviam sido criadas 21 escolas em toda a Europa, as quais usavam como metodologia de ensino os ‘Sinais Metódicos’ criados pelo fundador.

Segundo as autoras, em 1704, Johann Conrad Amman publica o primeiro livro sobre a institucionalização do surdo, enquanto Samuel Heinick (1750) começa a difundir

uma nova metodologia de ensino para alunos surdos, o oralismo. Muitos foram os defensores desta metodologia em toda a Europa, John Wallins (1616-1703), na Inglaterra, Jacob Pereire (1715-1780), na França.

As autoras contam que Thomas Gallaudet (1787-1851) realiza uma viagem à Europa com o objetivo de conhecer os métodos de ensino para surdos. Ao retornar para os Estados Unidos, Gallaudet e o jovem professor surdo Laurent Clarc, formado pela Escola de Paris, fundam a primeira escola para surdos naquele país. Anos mais tarde, Edward Miner Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet, funda a primeira faculdade para surdos em Washington.

Segundo afirma Strobel (2006), a partir da segunda metade do século XIX, a filosofia oralista começa a ganhar força. Acontece, então, o congresso de Milão⁹, no qual fica definitivamente banido o uso da língua de sinais em contextos de ensino, optando-se pela abordagem oralista. Durante cem anos, os aprendizes surdos foram submetidos às práticas oralistas, sendo obrigados a esforçar-se para parecer ouvintes, abandonando, assim, sua cultura e identidade surdas, em detrimento da adoção de práticas ‘ouvintistas’¹⁰, que os colocava em posição de inferioridade diante da sociedade.

2.2 - Trajetória do aluno surdo no Brasil

De acordo com Goldfeld (1997), há relatos de que a educação dos surdos no Brasil teve início em 1855, com a chegada do professor francês surdo Hernest Huet. De acordo

⁹ Strobel (2006) narra que em 1880, foi realizado em Milão, Itália, um Congresso Internacional, que tinha como objetivo principal discutir o futuro da educação para os surdos e avaliar o mérito de três métodos rivais: língua de sinais, oralista e mista (língua de sinais e a fala). No dia 11 de setembro de 1880, foi realizada uma votação que decidiu, por 160 votos a favor e quatro contra, pela adoção do método oral na educação de surdos. Faz-se importante ressaltar que dentre os congressistas votantes apenas um era surdo.

¹⁰ Ouvintismo, segundo Skliar (1998a, *apud* Strobel 2006, p. 244), “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”.

com Levy e Simonetti (1999), o currículo proposto em 1856 era composto de disciplinas como o português, aritmética, história, geografia e a “linguagem articulada” e “leitura sobre os lábios”, para os que demonstrassem aptidão para tal.

Em 1857, é fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), que fazia uso da língua de sinais como metodologia de ensino. Com a saída de Huet, em 1862, da direção do Instituto, assume o cargo o Dr. Manoel de Magalhães Couto, que não era especialista em surdez. O Instituto deixa, então, de realizar o treino de fala e de leitura de lábios e, por este motivo, após uma inspeção governamental, realizada em 1868, passa a ser considerado um asilo de surdos. De acordo com Moura (1997; *apud* Levy & Simonetti *op. cit.*, p. 14), devido a este fato, o cargo de diretor é passado para Tobias Leite, que volta a estabelecer a obrigatoriedade do ensino da linguagem articulada e da leitura dos lábios. O ensino da linguagem articulada e da leitura de lábios passou por vários momentos dentro do instituto, sendo abolido e novamente adotado, em função de determinações do governo e da filosofia adotada pelos diferentes diretores que por lá passaram.

De acordo com Goldfeld (*op. cit.*) e Levy & Simonetti (*op. cit.*), seguindo a tendência mundial, o INES estabeleceu, em 1911, o Oralismo puro para o ensino de todas as disciplinas. Porém, de acordo com Levy & Simonetti (*op. cit.*), o uso de sinais ainda permanece até 1957, momento em que há proibição oficial.

Apesar de ter sido proibido o uso da língua de sinais, este persistia nos pátios e corredores da escola entre os surdos (Reis, 1992; *apud* Goldfeld, *op. cit.*, p. 29), Levy & Simonetti (*op. cit.*). De acordo com Moura (1997, *apud* Levy & Simonetti, *op. cit.*, p. 14):

Durante muitos anos, o Instituto teve um caráter educacional oralista visando à integração do surdo na sociedade ouvinte e desde já estigmatizando o indivíduo surdo não falante como incapaz, sendo imposto a ele o caráter de alguém que necessita de ajuda, da “caridade” e da assistência da pessoa ouvinte.

É apenas no final da década de 70, após visita de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos da Universidade Gallaudet, que chega ao Brasil a Comunicação Total. Segundo Levy & Simonetti (*op. cit.*), na década de 80, o Instituto Santa Terezinha, um internato em São Paulo voltado à educação dos surdos, abandona o uso do oralismo, adotando a abordagem bimodal para aquelas crianças que não se beneficiaram do método oralista, imposto até então. Segundo as autoras, o novo método visa ao desenvolvimento pedagógico, bem como à oralidade. Assim como o Instituto Santa Terezinha, outras instituições educacionais mudaram seus enfoques de trabalho, passando a adotar a abordagem bimodal, colocando em sala de aula professores conhecedores da Língua de Sinais, como é o caso do Instituto Educacional de São Paulo e das escolas públicas municipais.

Goldfeld (*op. cit.*) narra que foi na década de 80, a partir das pesquisas da Professora Lingüista Lucinda Ferreira Brito sobre a Língua Brasileira de Sinais, que teve início o uso do Bilingüismo na educação de surdos no Brasil. De acordo com Levy e Simonetti (*op. cit.*), hoje já existem estados brasileiros que empregam a abordagem bilíngüe, tais como Paraíba, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro (no INES) e, ainda de forma inicial, São Paulo (Instituto de Educação de São Paulo — DERDIC). A abordagem, no entanto, ainda tem utilização restrita a algumas escolas ou classes, não tendo sido adotada na rede pública de ensino.

2.3 - A atual política de educação de surdos no Distrito Federal

Segundo dados fornecidos pela gerente de apoio à aprendizagem do aluno deficiente auditivo da Diretoria de Ensino Especial da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SE-DF), Ellenregina Moraes Eminergídio, existem hoje, diagnosticados, 1.800 alunos surdos matriculados em escolas públicas de todo o DF. Sendo que a maior concentração encontra-se em escolas da Ceilândia.

Segundo a gerente, as modalidades de atendimento ao aluno D.A. oferecidas pela Secretaria de Educação do DF vão desde a estimulação precoce (que atende alunos dos 0 aos 3 anos e 11 meses e 29 dias de idade) até o apoio ao aluno matriculado em cursos de nível superior. Ressaltando que a modalidade de atendimento ao aluno em instituições de ensino superior, por parte da Secretaria de Educação, só é realizada quando possível.

A gerente explica que, ao chegar à escola, o aluno surdo é encaminhado para uma avaliação diagnóstica que envolve exames: audiométricos, otorrinolaringológicos, de impedanciometria, entre outros, que determinarão seu grau de surdez. Estes exames são realizados no Centro Educacional da Audição e Linguagem – Ludovico Pavoni (CEAL – LP), entidade conveniada à Secretaria de Educação do DF e em clínicas que prestam serviços voluntários aos alunos da rede pública de educação. É a partir da definição do grau de surdez do aluno que se faz a indicação da unidade de ensino mais adequada para o seu atendimento, com a ressalva de que a vontade dos pais é soberana. Assim sendo, são eles quem determinam o local onde seus filhos serão matriculados. Muitos pais, por diferentes motivos (proximidade do domicílio, desejo de ver seus filhos incluídos em salas de ensino regular, por preferirem uma outra abordagem de ensino, etc.) não seguem a orientação da SE-DF neste respeito.

A SE-DF concentra sua atenção nas turmas de estimulação precoce e séries iniciais (1ª a 4ª séries), uma vez que estas têm como função primordial a preparação do aluno surdo para sua inclusão em classes de ensino regular, através da aprendizagem da LIBRAS e da alfabetização em língua portuguesa. A gerente lembra que, por serem filhos de pais ouvintes, a maioria dos alunos chegam à escola sem apresentar nenhum tipo de linguagem sistematizada. Em seus estudos, Goldfeld (1997) aborda que 90% dos surdos são filhos de pais ouvintes.

O trabalho de alfabetização em Língua Portuguesa tem início após a aquisição da LIBRAS. O processo de alfabetização ocorre em classes especiais, nas quais há todo um suporte de estrutura física, metodológica e de recursos humanos para a realização deste tipo

de atendimento. Existem atualmente no DF 42 classes especiais de 1^a à 4^a série do ensino fundamental.

No caso de salas de ensino regular inclusivas de 1^a a 4^a séries, entram em cena as figuras dos professores de apoio surdo e ouvinte. Os professores de apoio surdo dão suporte não apenas para o professor (ouvinte) de sala inclusiva como também a toda a comunidade escolar e pais de alunos. O professor surdo tem papel fundamental neste processo, uma vez que é ele quem serve de elo entre os alunos surdos e professores ouvintes e comunidade escolar. Segundo a gerente, o professor de apoio surdo é de fundamental importância no que diz respeito ao apoio à família do surdo, já vez que é com a ajuda deste profissional que são oferecidos cursos de LIBRAS para os pais e parentes próximos dos surdos, melhorando, assim, o convívio familiar.

Nesta etapa é oferecido também o programa de atendimento à sala do aluno, que tem como objetivo principal a implantação de uma grade curricular específica para o atendimento deste aluno, oferecendo estímulos lingüísticos e contextualização de vocabulário de forma pedagógica e lúdica. Este trabalho, no entanto, não é oferecido em todas as cidades satélites do DF por falta de recursos humanos e espaço físico adequado.

Segundo a gerente de apoio à aprendizagem do aluno deficiente auditivo, as escolas que oferecem turmas de 5^a à 8^a séries e ensino médio contam com intérpretes educacionais e salas de recursos em horário contrário ao turno do aluno. Contudo, este atendimento é disponibilizado de acordo com a demanda, pois devido à falta de recursos humanos e financeiros, não é possível disponibilizar intérpretes para cada sala de aula inclusiva do DF. Neste caso os alunos podem buscar auxílio nos Centros de Apoio ao Surdo – CAS, onde é desenvolvido um trabalho de suporte pedagógico.

Além das escolas regulares que compõem sua rede de ensino e dos Centros de Apoio ao Surdo – CAS, a SE-DF conta ainda com um convênio com o CEAL - LP. O CEAL-LP é uma ONG que oferece desde a estimulação precoce (0 a 4 anos) até o ensino médio, além de cursos profissionalizantes. O principal diferencial entre o atendimento

oferecido pelo CEAL-LP e as escolas da SE-DF é a abordagem de ensino. O CEAL-LP adota a filosofia oralista, com trabalhos de estimulação da fala e leitura oro-facial, enquanto a proposta da SE-DF é de uma educação pautada no bilingüismo.

De acordo com dados fornecidos pela gerente de apoio à aprendizagem do aluno deficiente auditivo, os professores de salas de apoio/recurso passam por treinamento específico, em LIBRAS, para o atendimento a alunos surdos. Há, ainda, o acompanhamento de um professor itinerante que coordena, avalia e apóia o desenvolvimento do trabalho destes professores.

No que diz respeito à aprendizagem do aluno surdo, a gerente afirma que a aprendizagem, e rendimento, dos alunos surdos, ao menos no que diz respeito às outras disciplinas é tão efetiva quanto a de qualquer outro aluno. De acordo com a gerente, os alunos são muito eficientes em operações matemáticas.

Segundo ela, ainda não há um trabalho de acompanhamento, por parte da SE, dos resultados obtidos pelos alunos surdos em LE (Inglês), nem mesmo nos CILs (Centros Interescolares de Línguas). Por isso não há como fazer afirmações claras sobre sua aprendizagem/rendimento nesta disciplina.

2.4 - O desenvolvimento das diferentes filosofias que norteiam a educação para surdos

Com o objetivo de contextualizar a atual educação de surdos no Brasil, traçaremos um breve panorama histórico do surgimento e desenvolvimento das mais relevantes filosofias (ou abordagens) utilizadas nesta área. Tal contextualização justifica-se na medida em que é a partir do conhecimento e da compreensão destas diferentes abordagens que passaremos a conhecer e reconhecer as conseqüências que cada uma dela pode causar no desenvolvimento lingüístico e cognitivo destes indivíduos.

De acordo com Sacks (1998), no século XVII, a sorte dos surdos era evidentemente medonha. Pessoas que apresentavam surdez pré-lingüística viviam uma situação de calamidade, uma vez que não conseguiam se comunicar nem mesmo com seus pais e familiares. Surdos que se encontravam nesta situação tinham sua comunicação restrita a alguns sinais rudimentares. Isolados até mesmo da comunidade de surdos, com exceção daqueles que viviam nas grandes cidades, estes indivíduos não tinham acesso ao conhecimento do mundo, sendo forçados a realizar os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais que imbecis. Goldfeld (1997) relata que, no decorrer da história, eram os aspectos negativos que imperavam na relação social com o surdo. Segundo a autora, na Antigüidade os surdos foram percebidos de diferentes formas: com piedade e compaixão, ou como amaldiçoados e enfeitiçados, mercedores dos piores castigos, desde o abandono até o sacrifício.

Sacks (*op. cit.*) afirma que foi somente a partir do século XVI que começaram a se dirimir as crenças negativas com relação ao surdo e a acreditar-se que a pessoa surda poderia receber educação formal. Até aquela época, o surdo era considerado uma pessoa primitiva, incapaz de adquirir conhecimento, pois a crença dominante era de que o pensamento só se desenvolveria se houvesse o desenvolvimento da linguagem, ou seja, da fala. Sacks (*op.cit.*) afirma ainda que foi a partir desta época que começou a vigorar a noção de que a compreensão das idéias não dependia de ouvir palavras, esta era, sem dúvida, uma posição revolucionária diante do pensamento vigente.

Segundo o autor, esta grande revolução teve início com o Abade De L'Epée, que foi o primeiro a prestar atenção a seus pupilos e a aprender sua língua, o que, até então, não havia sido feito por nenhum ouvinte. Surge, assim, o sistema de sinais "metódicos" de De l'Epée, uma combinação da língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais. Este sistema permitia que os alunos surdos escrevessem o que lhes era dito por meio de um intérprete que se comunicava por sinais, um método tão bem-sucedido que, pela

primeira vez, permitiu que alunos surdos comuns lessem e escrevessem em francês e, assim, adquirissem educação.

De l'Épée deixou um importante legado no que diz respeito à educação dos surdos, pois além de aperfeiçoar a linguagem de sinais como um canal de instrução e de comunicação dos surdos, ainda reconheceu que existem diferenças importantes entre a psicologia de pessoas surdas e ouvintes. As idéias de De l'Épée deram origem ao Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris. Este foi um período de grande prosperidade no que diz respeito à educação dos surdos, pois através da língua de sinais os surdos adquiriam conhecimentos de forma mais natural, e podiam também se encarregar de transmitir o conhecimento adquirido aos surdos mais jovens.

2.4.1 - O Oralismo

Sacks (1998) declara que a partir de 1870 as idéias com relação à educação de surdos começam a sofrer mudanças e o que havia sido anteriormente considerado um grande impulso – o uso da língua de sinais nos ambientes formais de educação – torna-se uma ameaça, e em vinte anos se desfez o trabalho de um século. Esta ficou conhecida como a época da repressão às minorias: étnicas, raciais, religiosas, etc, entre as quais encontrava-se a população surda.

Assim, as idéias revolucionárias de De l'Épée foram subjugadas pela **filosofia oralista** que começava a ganhar força. Segundo Goldfeld (1997), esta reviravolta se deve aos avanços tecnológicos que facilitavam a aprendizagem da fala pelo surdo. A autora afirma que diversos profissionais, que atuavam na educação de surdos, começaram a investir no ensino/aprendizagem de língua oral. Realiza-se, assim, no ano de 1880, em Milão, o Congresso Internacional de Educadores Surdos, que tinha como objetivo colocar em votação o método a ser adotado oficialmente na educação de surdos. Na ocasião, professores surdos foram impedidos de manifestar seus votos. Decide-se, então, pela proibição do uso da língua de sinais em ambientes formais de educação, uma vez que o uso desta era considerado prejudicial à aprendizagem da língua oral.

Os oralistas consideram o ensino da língua oral como a forma ideal de integração do surdo à sociedade ouvinte. Segundo os defensores desta filosofia, o desenvolvimento da língua oral constitui pré-requisito primordial para o desenvolvimento das funções psicológicas do surdo. Assim sendo, as escolas oralistas preocupam-se, sobretudo, em fazer os surdos falarem “como ouvintes”.

Segundo Conrad (1979; *apud* Sacks 1998, p.41), pagou-se um preço intolerável pela aquisição da fala:

O oralismo e a supressão da língua de sinais acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral. (...) Muitos surdos atualmente são analfabetos funcionais. Um estudo realizado pelo Gallaudet College em 1972 mostrou que o nível médio de leitura dos surdos de dezoito anos que concluíram o curso secundário nos Estados Unidos atingia apenas o nível de um aluno de quarto ano primário, e um estudo do psicólogo britânico R. Conrad indica situação semelhante na Inglaterra, onde os alunos surdos, formando-se no secundário, lêem no mesmo nível de crianças de nove anos.

Fica evidente na abordagem oralista a visão patológica que se tem da surdez, uma vez que esta é percebida como uma deficiência que deve ser tratada através da estimulação oral/auditiva.

De acordo com Goldfeld (*op. cit.*), grande parte do embasamento teórico lingüístico da filosofia oralista está centrado nas idéias gerativistas de Noam Chomsky. Com base na teoria de Chomsky, acredita-se que o surdo, assim como qualquer outro indivíduo, possui uma capacidade inata de desenvolvimento lingüístico (competência lingüística). Há, no entanto, que se considerar que a teoria da competência lingüística de Chomsky, evidencia nos indivíduos sua capacidade de desenvolver habilidades e se comunicar em sua língua natural, não se podendo, portanto, impor aos indivíduos surdos o uso de uma língua não natural — de uma modalidade lingüística que esbarra em sua limitação auditiva e que, por isso, não serve como instrumento para sua plena comunicação e transmissão de pensamentos — como única forma de expressão.

Couto (1991, p.16; *apud* Godldfeld, *op. cit.*, p.31) afirma que *não é possível ensinar a linguagem, mas apenas dar condições para que esta se desenvolva espontaneamente na mente, a seu próprio modo*. Ainda de acordo com Couto (*op. cit.*), é através da audição que as crianças ouvintes imitam seus interlocutores e assim descobrem as regras gramaticais da língua, que vão permitir-lhes chegar às transformações e organizar seus pensamentos para assim expressá-los. Como sabemos, não é difícil para crianças ouvintes o processo de inferência de regras gramaticais, que é a grande preocupação dos profissionais oralistas, já as crianças surdas necessitam de ajuda especial neste sentido.

De acordo com os defensores da filosofia oralista, a criança surda deve ser submetida a um processo de reabilitação que tem início com uma estimulação auditiva, fazendo uso de seus restos auditivos. É através deste estímulo auditivo, e em algumas metodologias, também a partir das vibrações corporais e da leitura oro-facial, que a criança passará a compreender a fala, o que levará à conseqüente oralização. Todo este trabalho, que pode durar anos, tem como objetivo final levar a criança a dominar gradativamente as regras gramaticais e chegar a um bom domínio da língua falada, no caso do Brasil a língua portuguesa. Deve-se levar em consideração o fato de que os processos utilizados com o intuito de desenvolvimento da fala são, muitas vezes, artificiais e penosos para o aluno surdo, uma vez que nem sempre ele consegue atingir o objetivo esperado, gerando, assim, frustração, raiva e revolta, o que acarreta sérias conseqüências ao seu desenvolvimento psicológico, no sentido emocional e cognitivo.

Segundo Goldfeld (*op. cit.*), todo o esforço aplicado no sentido de fazer o surdo falar oralmente (vocalizar) fez com que o ensino das disciplinas escolares, como história, geografia e matemática, fossem relegados a segundo plano. Com isso, houve uma queda no nível de escolarização dos surdos. Ainda de acordo com a autora, ao colocar o aprendizado da língua oral como o objetivo principal na educação dos surdos, muitos outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil foram deixados de lado.

A filosofia oralista parece representar, para os responsáveis pela educação do surdo, uma solução mais prática e cômoda, já que ao se “trazer o aluno para o mundo ouvinte” fica

resolvido o problema da adaptação. Não há, neste sentido, uma preocupação genuína com relação ao desenvolvimento de um programa de ensino/ aprendizagem que vá ao encontro de suas necessidades, dificuldades e possibilidades. Pois, ao invés de se buscar soluções de ensino que respeitem suas peculiaridades e singularidades, tenta-se transformá-lo em mais um aluno ouvinte.

2.4.2 - A Comunicação Total

Segundo Goldfeld (*op. cit.*), foi a partir da publicação do artigo “Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf” de William Stokoe (1960), que as pesquisas sobre a língua de sinais e sua aplicação na educação e na vida dos surdos sofreram novo impulso.

A partir das novas pesquisas, uma professora e mãe de surdo, Dorothy Schiffler, cria um método de ensino que combina o uso da língua de sinais com a língua oral, leitura labial, treino auditivo e alfabeto manual (ou datilologia). Este método ficou conhecido como “*Total Approach*”, que é comumente traduzido como “Abordagem Total”. Esse método foi rebatizado, em 1968, por Roy Holcom, como **Comunicação Total**, termo que vigora até os dias atuais. De acordo com Goldfeld (*op. cit.*), Holcom tinha como premissa básica a idéia de que era a comunicação, e não a língua, que deve ser privilegiada. De acordo com a autora, a Universidade Gallaudet, que já utilizava o inglês sinalizado¹¹, adotou a Comunicação Total e se tornou o maior centro de pesquisa dessa abordagem.

A Comunicação Total preocupa-se, principalmente, com os processos comunicativos entre surdos e ouvintes. Segundo Brito (1989) a proposta da Comunicação

¹¹ Língua intermediária entre a língua oral e a língua de sinais. No caso do Brasil, faz-se o uso do Português sinalizado, uma língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática do português e alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticais do português que não existem na língua de sinais. De acordo com Sacks (1998), tal fusão denota o pouco conhecimento do sistema das línguas de sinais, pois pressupõe ser ela uma língua sem autonomia, uma forma sinalizada da língua oral, o que não é verdade.

Total considerava importante que a mensagem fosse transmitida ao surdo, independente do meio através do qual esta seria comunicada.

Apesar de levarem em consideração a aprendizagem da língua oral pela criança surda, os adeptos desta filosofia acreditam que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança devem, também, ser apreciados.

Ciccone (1990; *apud* Goldfeld, *op. cit.*) afirma que nesta filosofia os surdos não são percebidos como portadores de uma patologia que merece ser eliminada, mas sim como uma pessoa, e a surdez é vista como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo desta pessoa.

Nogueira (1994, p.32; *apud* Goldfeld *op. cit.*, p.36) relata que na edição *Comunicação Total*, do Centro Internacional de la Sordera, estão explicitados os seguintes princípios orientadores desta abordagem:

- Todas as pessoas surdas são únicas e têm diferenças individuais iguais aos ouvintes.
- Os programas educacionais efetivos deveriam ser individualizados para satisfazer as necessidades, os interesses e as habilidades do surdo.
- As habilidades para comunicar vão ser diferentes para cada pessoa.
- Menos de 50% dos sons da fala podem ser observados e entendidos quando se lêem os lábios.
- Não há estudos que comprovem que uma criança surda não pode desenvolver habilidades orais.
- As crianças surdas inventam sinais em suas primeiras tentativas de comunicar-se em casa e na escola.
- A comunicação oral exclusiva não é adequada para satisfazer as muitas necessidades das crianças surdas.
- Em um ambiente de Comunicação Total sempre existe a segurança do que se está dizendo. Um sistema de dupla informação ou interação sempre existe.
- As crianças que podem desenvolver as habilidades de aprendizagem e comunicação oral estarão motivadas. Aquelas que não têm esta habilidade desenvolvem outras formas de comunicação.
- Os estudos desde 1960 claramente indicam que a criança que cresce em um ambiente de Comunicação Total demonstra mais habilidade para comunicar-se e tem mais êxito na escola.

Goldfeld (*op. cit.*) afirma que, diferentemente da filosofia oralista, a Comunicação Total acredita que apenas o desenvolvimento da oralidade não assegura o pleno desenvolvimento da criança surda. O que diferencia a Comunicação Total das outras filosofias educacionais é o fato de aquela defender a utilização de qualquer recurso lingüístico, para facilitar a comunicação com as pessoas surdas. Privilegiando, assim, a comunicação e a interação em detrimento da língua, uma vez que a aprendizagem de língua não é o foco central desta abordagem. Segundo a autora, no Brasil, a Comunicação Total faz uso de vários subsídios que auxiliam na comunicação da pessoa surda, são eles: a LIBRAS, a datilologia, o “*cued-speech*” (sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa), o português sinalizado e o *pidgin* (simplificação da gramática de suas línguas em contato, no caso, o português e a língua de sinais).

A introdução da Comunicação Total causou uma revolução na pedagogia de educação para surdos, já que se passou a reconhecer e fazer uso da língua de sinais em sala de aula. Por outro lado, recebeu várias críticas, por incorporar vários instrumentos e concepções de ensino ao mesmo tempo, perdendo assim sua identidade, bem como por adotar métodos que mascaram uma filosofia oralistas, neste sentido, Ferreira-Brito (1995, p. 91) afirma que:

...esse termo está desgastado e já parece ter perdido os pressupostos iniciais caracterizadores de metodologia diferente da oralista. A aludida metodologia não aceita plenamente a diferença do surdo, pois, em alguns casos, resume-se na busca de aproximação da estrutura da Língua de Sinais à da Língua Oral. Prega o emprego da Língua de Sinais e da Língua Oral, mas enfatiza a oralização, a desmutização. Desconsidera, muitas vezes, que a Língua de Sinais tem estrutura própria, fonte primária de conhecimento e de equilíbrio psíquico para os surdos. Isso ocorre porque muitos profissionais “envolvidos” com o ensino de surdos, por meio dessa metodologia, desconhecem e desprestigiam a Língua de Sinais. O que acontece é somente a ênfase ao aprendizado da Língua Oral, sendo o emprego dos sinais somente meio para chegar à oralidade. A Comunicação Total não considera as peculiaridades existentes entre a língua oral e a Língua de Sinais, menos ainda a situação em que cada uma pode ocorrer. Emprega as duas modalidades de linguagem ao mesmo tempo, proporcionando a criação de um “pidgin”: a fala é oral e simultaneamente gestual.

Conforme vimos, não há, dentro desta abordagem, uma preocupação genuína em desenvolver a competência lingüística do surdo, respeitando suas características e identidade, pois ainda que haja o uso dos sinais em sala de aula, este não representa fielmente a Língua de Sinais utilizada na comunicação entre os surdos.

2.4.3 - O Bimodalismo

O Bimodalismo surge a partir da proposta do uso simultâneo de códigos manuais (representação da forma espaço-visual da língua oral) e da língua oral. Segundo Goldfeld (1997), o Bimodalismo é um dos recursos utilizados no processo de aquisição da linguagem pela criança e na facilitação da comunicação entre surdos e ouvintes.

Sabe-se que, do ponto de vista neurológico, seria impossível a utilização dos dois códigos, língua de sinais e língua oral, simultaneamente, uma vez que estas obedecem a estruturas gramaticais diferentes e independentes. A Comunicação Bimodal/Bimodalismo, no entanto, torna tal realização possível por fazer uso de códigos manuais que obedecem à estrutura gramatical da língua oral.

Segundo Goldfeld (*op. cit.*), o objetivo principal do bimodalismo é minimizar os bloqueios de comunicação vivenciados pela criança surda, evitando, assim, as conseqüências negativas destes sobre o seu desenvolvimento e possibilitando que os pais assumam seus papéis de interlocutores de seus filhos.

Ao analisar a proposta Bimodalista, Ferreira-Brito (1989) afirma que tal prática leva a alterações estruturais nas duas línguas, com prejuízos maiores para a língua de sinais, já que esta é desconhecida e desprestigiada pelo educador. Segundo a autora, a exposição do surdo às duas línguas simultaneamente faz com que ambas se desenvolvam e sejam usadas

de forma imperfeita. Isto ocorre porque, ao se fazer uso do bidualismo, não se leva em consideração as especificidades de cada uma das línguas.

Tal prática pode também dificultar o livre trânsito de pensamento, uma vez que não se pode pensar em duas línguas ao mesmo tempo. A opinião expressa por Ferreira-Brito (*op. cit.*) vai ao encontro do ponto de vista da maioria dos pesquisadores da área, os quais concordam que a adoção desta abordagem pedagógica causa problemas estruturais às duas línguas, prejudicando, assim, o desenvolvimento lingüístico do surdo.

De acordo com Fernandes (1990), problemas apresentados na escrita de alunos surdos, tais como: sentidos incompletos, ordenação não convencional de sentenças, troca de palavras, omissão de pontuação e escolha lexical indevida, podem ser justificados em razão da alternância de modalidades lingüísticas nas instâncias interativas destes aprendizes. Ferreira-Brito (*op. cit.*) aponta um outro problema: a ocorrência da alternância e justaposição das duas modalidades, oral e gestual, também nas produções escritas.

2.4.4 - O Bilingüismo

Goldfeld (1997) relata que, a partir da década de 70, percebeu-se em alguns países, entre eles Suécia e Inglaterra, que, por ser uma língua independente, completa e complexa, a língua de sinais deveria ser utilizada independentemente da língua oral.

Surge, então, a filosofia Bilíngüe, que preconiza o uso das duas formas de comunicação: a língua oral e a de sinais, de acordo com as exigências da situação. Tal filosofia passou a ganhar cada vez mais adeptos em todos os países do mundo, desde as décadas de oitenta e noventa.

Tal filosofia parte do pressuposto de que o surdo deve adquirir, como língua materna, a língua de sinais, que é sua língua natural, enquanto a língua oral do país onde se encontra deve ser aprendida como L2. Segundo Goldfeld (*op. cit.*), a percepção que se tem do surdo dentro desta filosofia é diversa daquela dos oralistas e dos adeptos da

Comunicação Total, pois, para os bilingüistas o surdo pode aceitar e assumir a surdez, deixando de lado o propósito de se tornar um ouvinte.

A maior contribuição feita pela filosofia bilingüista para os surdos foi o reconhecimento deste grupo como uma comunidade lingüística, que se destaca por possuir cultura, identidade e língua próprias. A aprendizagem da língua oral deixa de ser percebida como único objetivo educacional do surdo, ou como forma de se fazer aceito na sociedade ouvinte, minimizando, assim, as diferenças causadas pela surdez. Goldfeld (*ibid*, p.40) afirma que:

A questão principal para o Bilingüismo é a Surdez e não a surdez, ou seja, os estudos se preocupam em entender o Surdo, suas particularidades, sua língua (a de sinais), sua cultura e a forma singular de pensar, agir etc. e não apenas os aspectos biológicos ligados à surdez.

Segundo a autora, vários autores acreditam que o surdo nunca chegará ao domínio perfeito de uma língua oral, embora esta seja de extrema importância para sua vida social; para ele esta será sempre uma língua estranha, não servindo a todas as suas necessidades, não podendo, portanto, ser a língua materna da criança surda.

Rocha-Coutinho (1986, p 79-80; *apud* Goldfeld, *ibid.*, p.41) considera que:

Um deficiente auditivo não pode adquirir uma língua falada como língua nativa porque ele não tem acesso a um sistema de monitoria que forneça um *feedback* constante para a sua fala. A língua falada sempre será um fenômeno estranho para o deficiente auditivo, nunca algo natural. Os deficientes auditivos, provavelmente, experimentam um grau considerável de ansiedade ao usar a língua oral porque eles não têm nenhuma forma de controlar a propriedade técnica e social da sua fala, exceto através de movimentos labiais e da reação das pessoas a sua fala. O deficiente auditivo, apesar de contar com expressões faciais e movimentos corporais, não possui uma das fontes de informação mais rica da língua oral: monitorar sua própria fala e elaborar sutilezas através da entonação, volume de voz, hesitação, assim como extrair da produção de seu interlocutor sutilezas através da entonação, volume de voz, etc.

A autora afirma que atualmente as três abordagens — oralismo, comunicação total e bilingüismo — convivem no Brasil. É certo que todas as abordagens prestaram suas contribuições ao trabalho com o aprendiz surdo. Conflitos, no entanto, são constantes, por

parte dos profissionais que seguem uma ou outra filosofia. De acordo com a autora, atualmente alguns países, como a Venezuela, adotam oficial e obrigatoriamente uma única filosofia de ensino em todas as escolas públicas para surdos, mas a maioria dos países, assim como o Brasil, convive com as diferentes visões sobre os surdos e sua educação.

2.5 - A nova proposta de Educação Inclusiva

“O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte.”

*Paulo Freire**

O atual movimento da Educação Inclusiva é consequência direta das mudanças ocorridas nas atitudes sociais que foram se estabelecendo ao longo da história. Na Antigüidade, pessoas que apresentavam qualquer tipo de deficiência eram excluídas, não só do ambiente escolar, como também do convívio social; tais atitudes marcaram a história das pessoas com necessidades especiais até o século XX. Segundo Adilson Silva (2006), até este período, as pessoas surdas eram consideradas incapazes ou indignas de receberem educação escolar.

As atitudes com relação às pessoas com necessidades especiais começaram a mudar a partir da Declaração dos Direitos Universais do Homem (anexo 6), adotada pela ONU (Organização das Nações Unidas), na Assembléia do dia 10 de dezembro de 1948. A Declaração foi o estopim para todos os atuais movimentos sociais que buscam uma sociedade equânime para todos. Este documento trata dos direitos essenciais à pessoa humana, entre eles o direito à educação. O artigo 26 da Declaração legisla que:

* FREIRE, Paulo. *A pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001. p.98. Citado por Jussara Hoffman em CARVALHO, Rosita Edler. (2004, p.9).

Artigo 26

I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

III) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

A Declaração deixa claro, em seu texto, que a *educação é um direito de todos* sem nenhum tipo de restrição. Valoriza também a educação como forma de desenvolvimento da personalidade humana, como instrumento de fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e como promotora da compreensão e tolerância entre pessoas de diferentes nações, grupos religiosos ou raciais.

Adilson Silva (*op. cit.*) esclarece que, já na década de 50, começaram a surgir as primeiras escolas especializadas e classes especiais. No entanto, as escolas e classes especiais consolidavam-se como um “subsistema da Educação Comum”. Tal atitude é reflexo direto da concepção predominante com relação à deficiência, a concepção científica. Acreditava-se que a pessoa com deficiência deveria ser tratada, ao invés de acolhida pela sociedade em sua diferença. Esta concepção, adotada pelas escolas especiais, era acompanhada pela atitude social do assistencialismo que, através de uma visão paternalista e humanitária, oferece assistência às pessoas com necessidades especiais, não acreditando, porém, que estas possam mudar, evoluir, aprender. As instituições de educação especial desta época tinham como objetivo principal dar ‘proteção’ às pessoas com deficiência.

De acordo com o autor, surge então na década de 70 a proposta de *integração*. Com a introdução de alunos com deficiência em classes comuns, avançam os estudos nas áreas de Psicologia e Pedagogia. Os estudos feitos na época tinham como principal objetivo demonstrar as possibilidades educacionais destes alunos. Estes estudos provocaram o início da mudança nos paradigmas da época, a atitude predominante passa então a ser a de

educação/reabilitação. No entanto, com esta nova atitude, convivia ainda a atitude de marginalização por parte dos sistemas educacionais, os quais não ofereciam as condições necessárias para que os alunos com deficiência alcançassem sucesso na educação regular. A *integração*, diferentemente da *inclusão*, tem como pressuposto básico acolher, em um mesmo ambiente, aprendizes com necessidades especiais e normais, sem, contudo, levar em consideração as particularidades educacionais apresentadas pelos alunos. Adilson Silva (*op. cit.*) afirma que tal proposta, ao invés de contribuir para a educação e socialização dos alunos com deficiência, legitimava o processo de exclusão.

Segundo Mrech (1998; *apud* Adilson Silva, 2006, p.12), a proposta de educação inclusiva surgiu nos Estados Unidos, em 1975, com a lei pública nº 94.142, que possibilitou a entrada de alunos com deficiência em classes comuns. Ainda de acordo com o autor, a implementação desta proposta tem suas raízes nas tendências pós-guerra. Buscando minimizar os efeitos da guerra, o governo americano adotou um discurso que prometia assegurar direitos e oportunidades iguais a todos os cidadãos. Assim os alunos com deficiência conquistaram o direito de estudar em classes regulares. Tal proposta, no entanto, assim como o movimento da integração que o precedeu, limitava-se a inserção física destes alunos na rede regular de ensino. Adilson Silva (*op. cit.*) afirma que, segundo esta proposta, os alunos só eram considerados *integrados* quando conseguiam se adaptar à classe comum, da forma como esta se apresentava, sem que houvesse adequações no sistema educacional já estabelecido. Deixando, assim, claro que coexistiam, dentro do contexto escolar, as atitudes de educação/reabilitação e de marginalização.

O autor relata que surge nesta época, no então chamado Relatório Warnock (1978), o conceito de “necessidades educacionais especiais”. Este Relatório foi apresentado ao Parlamento do Reino Unido, pela Secretaria do Estado para Educação e Ciência, Secretaria do Estado para a Escócia e a Secretaria do Estado para o País de Gales. O Relatório, organizado pelo primeiro Comitê do Reino Unido, presidido por Mary Warnock, tinha por finalidade rever o atendimento prestado aos deficientes. Seus resultados evidenciaram que uma em cada cinco crianças apresentava necessidades educacionais especiais em algum período do seu percurso escolar, e que estas necessidades não estavam diretamente ligadas

a algum tipo de deficiência. Daí o surgimento da proposta de adotar o conceito de necessidades educacionais especiais.

De acordo com a revista *Integração* (1999, ano 9, nº 21), publicada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, em 1990, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, surge a atual proposta de educação inclusiva, que tem como principal objetivo garantir a democratização da educação, independentemente de quem sejam os alunos.

A proposta foi reforçada pela Declaração de Salamanca (1994) (anexo 7), que ressaltou a necessidade de se oferecer às crianças e adolescentes, sobretudo aos portadores de necessidades educacionais especiais, as condições para que sejam matriculados em escolas regulares, rompendo, assim, com uma longa tradição de prática da segregação social. A Declaração de Salamanca redefiniu e tornou mais abrangente o conceito de *necessidades educacionais especiais*, o qual passa a definir todas as crianças e jovens cujas necessidades se relacionam não somente com deficiências físicas, psíquicas ou cognitivas, mas também crianças com altas habilidades/ superdotadas, crianças de rua, crianças de população remota ou nômade, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais com dificuldades educacionais especiais.

A nova proposta de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais diferencia-se da proposta de integração da década de 70, na medida em que propõe que os sistemas educacionais passem a ser responsáveis por criar condições de promover uma educação de qualidade para todos e fazer adequações que atendam às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência. Sasaki (1998, p.9; *apud* Adilson Silva, *ibid.*, p.13) explica o paradigma da inclusão:

...Esse paradigma é o da inclusão social – as escolas (tanto comuns como especial) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas, etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas

inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas).

Segundo Adilson Silva (*op. cit.*), a Educação Inclusiva se contrapõe à homogeneização dos alunos, conforme critérios que não respeitam a diversidade humana.

No Brasil, a proposta de Educação Inclusiva começa a ganhar força em 1988, com a promulgação da nova Constituição Brasileira que, no Artigo 208 (anexo 8), garante o atendimento escolar especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente nos estabelecimentos da rede regular de ensino. Atendendo às disposições da Constituição Federal de 1988, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) (anexo 10) exhibe um capítulo que trata exclusivamente da Educação Especial. A nova legislação busca, antes de tudo, garantir os direitos sociais das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais no contexto educacional. Em consonância com a LDB, foram lançados ainda o *Plano Nacional de Educação* (PNE, 2001) e as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, do Conselho Nacional de Educação - CNE (2001).

Em cumprimento à Constituição Federal, à nova LDB, e a todos os documentos subseqüentes que legislam sobre a questão das PNEE, o Governo do Distrito Federal, através do Decreto lei nº 3.218 (anexo 9), sancionado em 5 de novembro de 2003, estabelece o modelo de Educação Inclusiva a ser adotado em todas as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Notamos assim que, ao menos no que diz respeito à legislação vigente, existe vontade de que a proposta de *Educação Para Todos* seja concretizada. Acredito, no entanto, que, apesar de todas as leis e declarações, vários desafios ainda se colocam no caminho da implementação de uma prática escolar efetivamente inclusiva, pois o que foi constatado durante a pesquisa é que a crescente expansão das matrículas de PNEE¹² nas instituições regulares de ensino não tem sido acompanhada de um correspondente

¹² Segundo informação encontrada no *site* do Ministério da Educação, dados do Censo Escolar de 2005 (MEC/INEP) registram que a participação do atendimento inclusivo cresceu, no Brasil, passando dos 24,7%, em 2002, para 41% em 2005. (anexo 3)

crescimento na qualidade do ensino oferecido a estes aprendizes. A “inclusão” que tem sido praticada em algumas escolas regulares fica relegada à mera “integração” física, uma vez que os alunos têm sua presença garantida na sala de aula, porém não há um envolvimento real destes alunos nas atividades pedagógicas propostas. Soma-se a isto o fato de que, embora haja uma crescente onda de conscientização com relação aos direitos destes cidadãos, o estigma social, bem como as crenças negativas com relação às *peessoas com necessidades especiais* ainda persistem, mesmo dentro da comunidade de educadores.

Infelizmente, as propostas teóricas da inclusão ainda não conseguiram ser totalmente traduzidas em ações práticas na sala de aula. Segundo Carvalho (2004, p. 19);

... se por um lado, à teoria educacional cabe “pensar” a educação, por outro lado tem como missão subsidiar a prática, pois a relação entre teoria e prática deve ser indissociável. Não se trata, apenas, da apropriação das construções teóricas (as dos educadores, as dos filósofos, sociólogos, antropólogos ...), mas de, ao colocá-las em prática, recriá-las, num verdadeiro processo de construção e aprimoramento teórico, a partir da própria prática.

Não há dúvidas de que um processo educacional inclusivo, realizado nas devidas condições e com os recursos pedagógicos necessários, poderá resultar em um desenvolvimento social, afetivo, emocional e, conseqüentemente, cognitivo mais completo de todos os indivíduos, independentemente de apresentarem ou não deficiências. Neste sentido, Gadotti (1995, p. 18; *apud* Carvalho, *ibid*, p.20) afirma que:

A educação tem importante papel no próprio processo de humanização do homem e de transformação social, embora não se preconize que, sozinha, a educação possa transformar a sociedade. Apontando para as possibilidades da educação, a teoria educacional visa à formação do homem *integral*, ao desenvolvimento de suas potencialidades, para torná-lo sujeito de sua própria história e não objeto dela.

Questiona-se, contudo, a viabilidade da inclusão em função das diferentes especificidades apresentadas por cada deficiência, somadas às diferentes exigências e necessidades de alunos que não são portadores de deficiência. No entanto, Delors (1996 *apud* Carvalho *ibid.*, p. 28) afirma que os professores também se beneficiam através do desafio do trabalho na diversidade, uma vez que as tradicionais práticas pedagógicas, que se encontram centradas no ensino homogêneo, repetitivo e desinteressante, passam a ser

repensadas na direção dos quatro pilares para a educação do século XXI, proposto pela UNESCO: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto/conviver.

Assim, com base nesta nova proposta, o professor passa a ser um especialista em aprendizes, genericamente considerados, e não mais nas especificidades que caracterizam determinados grupos ou alunos como cegos, surdos, com paralisia cerebral, retardo mental, autismo, etc., como afirma Carvalho (*op. cit.*). Segundo a autora, as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos.

2.6 - Os diferentes graus de surdez e sua interferência no processo de ensino/aprendizagem

“Os homens [...] não podem ser verdadeiramente humanos sem a comunicação, pois são criaturas essencialmente comunicativas. Impedir a comunicação equivale a reduzir o homem à condição de coisa [...] somente através da comunicação é que a vida humana pode adquirir significado.”

Paulo Freire

É comum encontrarmos na bibliografia especializada em educação e cognição de surdos um capítulo exclusivamente dedicado à descrição dos diferentes graus de perda auditiva e sua classificação, pois acredita-se que as dificuldades pedagógicas vivenciadas por estes alunos variam de acordo com este grau de perda auditiva; um surdo profundo terá, supostamente, um desempenho escolar e pedagógico menos satisfatório que um indivíduo que apresenta surdez leve. Couto (1985) afirma que para se compreender o processo de aquisição de linguagem por crianças surdas, é necessário, em primeiro lugar, que se compreenda o que é surdez e quais são as formas em que ela se manifesta.

Seguindo esta tendência, foi lançada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (SEESP), em 1995, a cartilha *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência*

auditiva. Esta publicação, que faz parte da Série Diretrizes (Vol. 6), tem como objetivo principal o estímulo de novas práticas pedagógicas para a educação de pessoas portadoras de necessidades especiais. Nela encontram-se as classificações dos diferentes graus de surdez, além de algumas orientações aos estabelecimentos de ensino, com relação ao atendimento que deve ser prestado ao portador de deficiência auditiva (anexo 4).

De acordo com a Secretaria de Educação Especial:

As alternativas de atendimento estão intimamente relacionadas às condições individuais do educando. O grau de perda auditiva e do comprometimento lingüístico, a época em que ocorreu a surdez e a idade em que começou a Educação Especial são fatores que irão determinar importantes diferenças em relação ao tipo de atendimento que deverá ser prescrito para o educando. Quanto maior for a perda auditiva, maiores serão os problemas lingüísticos e maior será o tempo em que o aluno precisará receber atendimento especializado. (p.19)

Autores como Botelho (2002), no entanto, discordam da posição que indica o grau de surdez como fator relevante no que diz respeito à análise da possibilidade do sucesso escolar do surdo. Segundo ela, a classificação das perdas auditivas segundo o grau não é fator determinante nos resultados educacionais destes aprendizes. A esse respeito a autora afirma que:

Os adeptos da idéia da relevância das perdas auditivas para a proposição de modelos educacionais ou para a diferenciação dos resultados pedagógicos desconhecem completamente o fato de que os surdos se orientam a partir da visão, ainda que com seus restos auditivos, maiores ou menores, façam algum uso das pistas acústicas. Botelho (*ibid.*, p.14)

Botelho (*loc. cit.*) cita, ainda, Sanchez (1996, p.19), que corrobora sua opinião:

Os hipoacústicos freqüentemente não compreendem o que dizem seus professores ouvintes nas escolas regulares onde são alunos e, por isso, fracassam. Também não têm uma identidade definida – não sabem se são surdos ou ouvintes – e estão comprometidos certos níveis de abstração, pois não desenvolvem linguagem completamente. *Embora consigam sobreviver nas escolas para ouvintes, o fazem graças a enormes esforços e à indulgência de seus professores. Estes acobertam suas dificuldades e os promovem a níveis escolares mais avançados, independente de obterem o*

resultado previsto para a promoção, mantendo a ilusão de ausência de problema. (grifo nosso)

Notamos, assim, que o problema encontrado na educação da pessoa surda não está restrito à questão física, uma vez que, segundo Botelho (*ibid.*, p.15), *um surdo que tem uma perda auditiva leve pode ter as mesmas ou mais intensas dificuldades que um surdo profundo*. O que falta, na verdade, é o real conhecimento do outro e o reconhecimento das necessidades inerentes à sua condição diferenciada. A metodologia adotada para o ensino da pessoa surda não pode ser apenas uma “adaptação” da metodologia utilizada no ensino do ouvinte, é necessário que haja um respeito pelas particularidades destes alunos. De acordo com Botelho (*op. cit.*), *insistir em uma classificação por graus de perda é uma forma de desvio de questões que são de fato importantes*.

Outro fator que chama a atenção no documento do MEC é a instrução de que seja delegada aos pais a tarefa de optar por um “método” de ensino a ser aplicado a seus filhos surdos, uma vez que a grande maioria dos pais de alunos surdos não têm informação e orientação suficientes sobre as vantagens e desvantagens decorrentes de cada abordagem, para fazer tal opção.

2.7 - Identidades e cultura surdas e seu reflexo no processo de ensino/aprendizagem

“Os Estudos Culturais centram-se na análise da cultura como forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social, assim, concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social”.

Sá (2002)

“A educação integrada pesa por ser depredatória da identidade surda. A educação do surdo tem de ser a educação específica com códigos da cultura surda”.

Gládis Perlin¹³

Tomando por base o texto de Sá (*op. cit.*), que serve de epígrafe para este capítulo, discutiremos qual tem sido a *significação social* do sujeito surdo em nossa sociedade. Para tanto, trataremos da questão das identidades e cultura surdas, uma vez que estes são, sem

¹³ Profa. Gládis T.T. Perlin é surda e participa do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educativas para Surdos-NUPPES/UFRGS.

dúvida, traços orientadores desta significação social. Veremos ainda como estes fatores influenciam o processo educacional da pessoa surda.

Quando falamos em *deficiência*, seja ela qual for, devemos racionalizar sobre o que há por trás deste conceito. Pessoas são consideradas deficientes se comparadas a quem? Em que termos? Se assumirmos a existência da *deficiência* do *anormal* é porque acreditamos, em contrapartida, na existência do *eficiente* e do *normal*, e esta suposta “normalidade” não se restringe ao fato de usar ou não cadeira de rodas, muletas, bengala, cão guia, aparelho auditivo, muito menos ao fato de fazer uso de uma língua de modalidade diferente da oral para comunicar-se. De acordo com Santana & Bergamo (2005, p. 566-567), os indivíduos surdos são:

...não raras vezes situados a meio caminho entre os ouvintes, considerados humanos de qualidade superior, ou humanos em toda a sua plenitude, e os subumanos, desprovidos de todos os traços que os assemelham aos seres humanos. Eles não podem ser classificados como subumanos porque apresentam traços de humanidade, mas também não conseguem ser aceitos como seres humanos em sua plenitude.

Ainda segundo os autores:

A separação entre grupos humanos é produzida socialmente, bem como sua integração, na medida em que toda forma de preconceito, toda discriminação, todo comportamento humano está subordinado à cultura que os constrói, propaga, veicula e sedimenta. São as normas sociais que “autorizam” essa separação, normas que organizam toda a nossa vida social, modos de falar, de vestir-se, de atuar no mundo, de pensar etc. O modo como a surdez vem sendo descrita está ideologicamente relacionado a essas normas.

Assim, buscando minimizar os efeitos dos conceitos e das construções ideológicas que os permeiam, passaremos a entender a surdez apenas como uma *diferença*, e não mais como *deficiência*, pois, segundo Skliar (1997; *apud* Quadros, 2003, p.6) existe uma diferença crucial entre entender a surdez como uma deficiência e entendê-la como uma diferença. Isto porque por trás destes dois termos encontram-se duas concepções de surdez, a clínica, que visa o tratamento e “normalização” do surdo, e a sócio-antropológica, que concebe a surdez como uma experiência visual, uma maneira singular de conceber o mundo.

No entanto, a simples mudança de conceitos não é suficiente para que haja uma verdadeira (re-)significação social e um (re-)conhecimento dos surdos como comunidade. Para isso, faz-se necessário o (re-)conhecimento de sua língua, a língua de sinais, como uma forma legítima e independente de comunicação. Neste sentido, Santana & Bergamo (*op. cit.*, p. 567) afirmam que:

Conferir à língua de sinais o estatuto de língua não tem apenas repercussões lingüísticas e cognitivas, tem repercussões também sociais. Ser normal implica ter língua, e se a anormalidade é a ausência de língua e de tudo o que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem etc.), a partir do momento em que se configura a língua de sinais como língua do surdo, o estatuto do que é normal também muda. Ou seja, a língua de sinais acaba por oferecer uma possibilidade de legitimação do surdo como “sujeito de linguagem”. Ela é capaz de transformar a “anormalidade” em diferença, em normalidade.

O reconhecimento e legitimação da língua de sinais como língua natural da pessoa surda vai além de fatores conceituais; este reconhecimento é fator primordial na formação da identidade deste grupo lingüístico, já que a língua de sinais é a língua utilizada nos espaços de interação dos grupos de surdos, seus lares, suas escolas, seus pontos de encontro.

Segundo Vygotsky (1984, 1991, 1995), a identidade da criança é construída a partir de suas interações sociais e experiências culturais. Acredito, portanto, que com a pessoa surda esta construção não se dê de forma diferente. Ainda de acordo com o autor, a linguagem cumpre não só o papel de mediadora das interações sociais como também é ferramenta fundamental na formação das funções mentais superiores, assim sendo, não se pode negligenciar a importância do uso da língua de sinais e o reconhecimento da cultura e identidades surdas no processo de formação cognitiva deste grupo de aprendizes.

Perlin (1998), em concordância com a visão de Vygotsky, afirma que é através da língua de sinais que o surdo passa a constituir sua identidade surda. Segundo a autora, a constituição desta identidade é favorecida pelo contato entre os membros da comunidade surda, ou seja, pelo uso, ou não, da língua de sinais. Assim, todos os estudos que lidam com a questão da identidade surda perpassam a questão da língua. A autora declara ainda que apesar de a identidade surda se apoiar em uma base fixa de referência, o uso da

comunicação *visuo-gestual/gestual-visual*, ela deve ser considerada de forma plural, multifacetada.

Perlin (*op. cit.*) define as identidades surdas da seguinte forma:

a) Identidades surdas flutuantes (ambiente do surdo colonizado ou socialmente incapaz):

Têm como base a identidade do ouvinte, subordinada ao oralismo, negam sua situação. Os surdos que apresentam identidades flutuantes buscam, a todo custo, se tornar compatíveis com a cultura dominante (ouvinte); é o chamado surdo 'colonizado'. A hegemonia representada pela cultura ouvinte faz com que o surdo se espelhe nesta representação, vivendo e se manifestando de acordo com a comunidade ouvinte.

O surdo que desenvolve esta identidade nega a cultura surda e procura a cultura ouvinte, buscando nela seus modelos e passando, assim, a ter uma visão estereotipada de sua própria condição. E, diante deste quadro sente vergonha de ser surdo, não utiliza a LIBRAS e quer ser oralizado de qualquer forma, comprometendo em grande medida seu processo de aprendizagem.

b) Identidades surdas inconformadas (socialmente incapazes):

São os chamados deficientes mentais fabricados; têm sua própria identidade bloqueada por não serem capazes de usar a comunicação oral, tampouco a sinalizada. Os surdos pertencentes a esta identidade refugiam-se na incapacidade.

Neste grupo é visível o domínio determinante do ouvinte, sendo os surdos forçados a viverem a situação imposta como que conformados a ela.

c) Identidades surdas de transição

É integrada na cultura ouvinte, porém passa a buscar sua identidade dentro da cultura surda. Representa os surdos que foram mantidos sob o cativo da hegemônica representação da identidade ouvinte e que passam a conviver na comunidade surda. Transição é o termo usado para nomear o momento de encontro e passagem do mundo ouvinte, com representação da cultura ouvinte, para o mundo da identidade surda. No momento em que esses surdos passam a ter contato com a comunidade surda eles sofrem uma des-ouvintização, ou seja, passam a rejeitar a identidade ouvinte.

d) Identidades surdas híbridas ou heterogêneas

Se fazem presentes entre os surdos que nasceram ouvintes, e que com o tempo se tornaram surdos. É uma espécie de uso de identidades diferentes, em diferentes momentos. Como a primeira língua adquirida por estes indivíduos é a língua oral, elas tendem a captar a comunicação de forma visual e então transformam-na, internamente, em sua língua materna. Surge, então, a implicação entre ser surdo, depender de sinais, e pensar em português, estruturas diferentes que, constantemente, entram em choque. O surdo se sente confuso, perdido, pois perdeu o que o conectava à identidade ouvinte e não se sente inteiramente ligado à identidade surda, deixando, então, de ser um indivíduo completo para tornar-se duas metades.

e) Identidades surdas

Ser surdo é, antes de tudo, depender unicamente da visão para aprender, receber informações, comunicar-se. Se as informações necessárias para a aprendizagem de uma pessoa surda estiverem contidas apenas em sinais audíveis, ela certamente as perderá completamente. É através da língua de sinais que crianças surdas constituem linguagem, e é também a língua de sinais que lhes confere autonomia para compreender tanto os signos da LIBRAS quanto as palavras.

Esta identidade traz em si a consciência de sua diferença e de sua necessidade de se amparar em recursos de comunicação completamente visuais para compreender o mundo à sua volta e se fazer compreender. É, também, sob esta ótica que os surdos se percebem como sujeitos capazes e sujeitos culturais.

Como vimos, a constituição da identidade surda dependerá, entre outras coisas, de como o sujeito lida com a própria condição e com o contexto social no qual está inserido. Pois, de acordo com Santana & Bergamo (2005), o sujeito não pode ser visto dentro de um “vácuo social”, ele afeta e é afetado pelos discursos e pelas práticas produzidas.

Sem dúvida, o grande articulador das identidades surdas são suas diferentes práticas e prioridades culturais. De acordo com Poche (1989; *apud* Santana & Bergamo, *ibid.*, p. 572), por cultura entende-se:

...os esquemas perceptivos e interpretativos segundo os quais um grupo produz o discurso de sua relação com o mundo e com o conhecimento, ou qualquer outra proposição equivalente; a língua e a cultura são duas produções paralelas e, além disso, a língua é um “recurso” na produção da cultura, embora não seja o único. Para ele, a língua é, neste sentido, um instrumento que serve à linguagem para criar, simbolizar e fazer circular sentido, é um processo permanente de interação social.

Assim, de acordo com Santana & Bergamo (*op. cit.*), no contexto da surdez, o termo “cultura” faz referência a todo tipo de estratégias e mecanismos utilizados pelos membros desta comunidade lingüística para *agir no/sobre o mundo*, como, por exemplo, um despertador que vibra, o uso de fax, ou telefones adaptados, ao invés de telefone convencional, a campainha que, ao invés de soar, acende uma luz e até mesmo no tipo de piadas que contam. Segundo os autores, a cultura surda é, portanto, uma cultura de adaptação à diferença e produtora de elo social. Os autores, no entanto, argumentam que assumir a existência de uma cultura surda, em oposição a uma cultura ouvinte, seria assumir a legitimidade do processo de cisão social que há muito tem distanciado os dois grupos. Processo este que enfatiza sempre o que eles têm de diferente, nunca o que têm em comum.

Sá (1999; *apud* Santana e Bergamo, *ibid.*, p. 575), por sua vez, partindo da concepção socioantropológica da surdez, defende que a definição de uma cultura surda não implica em dizer que o surdo faz parte de uma “raça” diferente, que se distingue da sociedade e de sua família ouvinte:

(...) nem estamos pretendendo incentivar a criação de grupos à parte, de minorias alheias à sociedade majoritária. Pretendemos, sim, que sejam reconhecidas as variadas “especificidades culturais”, manifestadas na língua, nos hábitos, nos modos de socialização e de funcionamento cognitivo que dão origem a uma cultura diferente (...). O objetivo de considerar, no estudo da problemática do surdo, a questão cultural não é o de incentivar a criação de grupos minoritários à margem da sociedade, mas justamente o contrário, ou seja, o de considerar a diferenciação lingüística como necessária para possibilitar o desenvolvimento normal da cognição, da subjetividade, da expressividade e da cidadania da pessoa surda.

Com base nas ponderações feitas sobre cultura e identidades surdas, retomamos o tema da educação inclusiva de surdos. Segundo Wrigley (1996, p.91; *apud* Sá, 2002, p.66):

Quando a diferença da surdez é obliterada, através da insistência tanto na identificação social como ‘semelhante aos que ouvem’ quanto numa modalidade da comunicação centrada na oralidade, então a inclusão justa, compreendida como acesso ao conteúdo curricular, é funcionalmente negada.

A autora afirma que incluir surdos em salas de aula regulares inviabiliza o desejo dos surdos de construir saberes, identidades e culturas a partir das duas línguas (a de sinais e a língua oficial do país) e impossibilita a consolidação lingüística dos alunos surdos.

Acredito, portanto, que uma proposta efetiva de educação para surdos deve ser baseada em uma proposta bilíngüe e multicultural, respeitando não só a língua natural deste grupo, língua esta que dá suporte a todo o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, mas também sua diversidade cultural e identitária. Há que se criar, em nossa sociedade, espaço para as diferenças. Assim, as práticas pedagógicas utilizadas em escolas inclusivas devem, antes de tudo, levar em consideração as características lingüísticas e socioculturais da comunidade surda. Para tanto, é necessário que haja investimento na capacitação de professores e adequação de conteúdo e metodologia, os quais devem atender às especificidades e peculiaridades destes aprendizes.

2.8 - O sistema da LIBRAS e a aquisição lingüística dos surdos

“...braços giram qual moinhos de vento num furacão [...] o enfático vocabulário silencioso do corpo – aparência, expressão, postura, relance de olhos; mãos representam sua pantomima”.
David Wright¹⁴

Segundo Ferreira-Brito (1995), as línguas de sinais, apesar de apresentarem-se na modalidade gestual-visual¹⁵, são línguas naturais, pois, assim como as línguas de modalidade oral-auditiva, surgem espontaneamente da interação entre os surdos. As línguas de sinais equiparam-se também às línguas de modalidade oral-auditiva no que diz respeito à sua complexidade, expressividade e representatividade, são línguas que permitem a seus usuários expressarem qualquer conceito, desde o descritivo, concreto, até o emocional, abstrato. De acordo com Quadros & Karnopp (2004), já em 1960, Stokoe comprovou que a língua de sinais atende a todos os critérios lingüísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças.

De acordo com Campos, Costa & Stumpf (1996), os termos gestual-visual/oral-auditivo derivam da maneira como as línguas são produzidas. Línguas de modalidade gestual-visual são aquelas produzidas e percebidas através de um conjunto de elementos lingüísticos manuais, corporais e faciais que são necessários para a articulação do sinal. Enquanto o emissor utiliza-se destes recursos para transmitir a mensagem (gestos), o receptor utiliza-se exclusivamente da visão para captá-la. Já as línguas de modalidade oral-auditiva são transmitidas através do aparelho fonador (ou da escrita) e percebidas pelo canal auditivo e também visual, em sua forma escrita. Ferreira-Brito(1995), Karnopp (1994) e Valentini (1995) afirmam que além da forma como as línguas são produzidas e percebidas existe, ainda, outro fator que as diferenciam, sua estrutura seqüencial no tempo. Línguas orais são lineares, apresentando uma seqüência de fonemas que se sucedem. Já as línguas de sinais possuem uma estrutura paralela podendo fazer uso de sinais complexos

¹⁴ Trecho do ensaio autobiográfico *Deafness*(1969) de David Wright, poeta e novelista sul-africano que ficou surdo aos sete anos de idade, citado por Sacks(1990).

¹⁵ Alguns autores utilizam também o termo *visual-espacial*.

envolvendo simultaneamente diversas partes do corpo do sinalizador, bem como expressões faciais e/ou direcionamento do olhar. A título de ilustração desta simultaneidade, vejamos alguns exemplos de enunciados *surdos*:

Forma afirmativa (expressão facial neutra):

*Meu nome M-A-R-I-A*¹⁶

Forma interrogativa (sobrancelhas franzidas e um ligeiro movimento da cabeça inclinando-se para cima, interrogando):

Nome qual? (a expressão facial é realizada simultaneamente ao sinal *qual*)

Forma exclamativa (sobrancelhas levantadas e um ligeiro movimento da cabeça inclinando-se para cima e para baixo. Pode ainda vir acompanhada de um intensificador representado pela boca fechada com um movimento para baixo):

Eu viajar Recife, bom! Bonito lá! Conhecer muito surdo!

Notamos, portanto, que como qualquer outra língua, as línguas de sinais possuem regras específicas e, de acordo com Valentini (*op. cit.*), sua estrutura é definida da mesma maneira que as línguas orais, comportando, assim, todos os níveis de um sistema lingüístico natural: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Passemos, então, ao exame de alguns destes níveis.

2.8.1 - Níveis fonético e fonológico

*A tarefa do fonologista é identificar quais são as unidades mínimas do sistema, quais aspectos dessas unidades são contrastivos e como essas unidades são restringidas por diferenças e similaridades sensoriais entre línguas de sinais e línguas orais.*¹⁷

(Bretari 1995, p.615; *apud* Quadros & Karnopp 2004, p.47) (Tradução nossa)

¹⁶ Os híffens são utilizados para indicar que a palavra foi sinalizada através da datilologia (alfabeto manual).

¹⁷ No original: *The phonologist's task is to ascertain which are the minimal units of the system, which aspects of this signal are contrastive, and how these units are constrained by the sensory differences and similarities between signed and spoken languages.*

As línguas orais são formadas por fonemas. Os fonemas só têm valor contrastivo, sozinhos não têm significado, mas, de acordo com as regras de cada língua, podem se combinar para formar os morfemas e estes, por sua vez, as palavras. Segundo Quadros & Karnopp (2004), a fonética das línguas de sinais descreve o aspecto material das unidades mínimas da língua de sinais. Estudando as bases visuais relacionadas com a percepção e as bases fisiológicas relacionadas com a produção. No nível fonético, as unidades mínimas dos sinais são estudadas independentemente da função que eles possam desempenhar em uma língua determinada.

Já a fonologia das línguas de sinais é um ramo da lingüística que objetiva identificar a estrutura e a organização dos constituintes fonológicos da língua, tais como: configuração e movimento dos elementos envolvidos na produção dos sinais, quais sejam, os movimentos das mãos, dos pulsos e dos braços, expressões faciais, etc. De acordo com Quadros & Karnopp (*op. cit.*), a primeira tarefa da fonologia para língua de sinais é determinar quais são as unidades mínimas que formam os sinais. A segunda é estabelecer quais são os padrões possíveis de combinação entre essas unidades e as variações permitidas/possíveis no ambiente fonológico.

Ainda segundo as autoras, para Stokoe e o grupo de pesquisadores que se dedicou à investigação das línguas de sinais durante os anos de 1960 e 1970, a diferença fundamental entre línguas de sinais e línguas orais diz respeito à estrutura simultânea de organização dos elementos das línguas de sinais. Pois, segundo os pesquisadores, as línguas orais apresentam uma ordem linear (seqüência horizontal no tempo) entre os fonemas, enquanto nas línguas de sinais os fonemas são articulados simultaneamente.

Vejam os quadro proposto por Quadros & Karnopp (*ibid.*, p. 49), a partir do trabalho de Stokoe, que ilustra a seqüencialidade nas línguas orais e a simultaneidade nas línguas de sinais:

Nota:

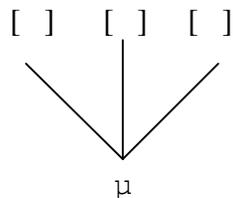
Sucessão horizontal = sucessão temporal

Alinhamento vertical = simultaneidade temporal

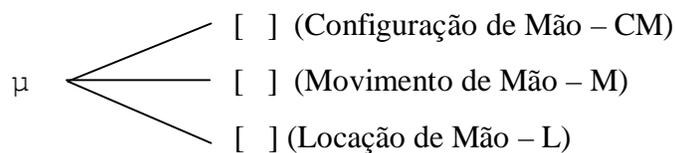
μ = morfema

[] = um fonema ou conjunto de especificações

a. Língua Oral



b. Língua de Sinais



De acordo com as autoras, análises das unidades formacionais dos sinais, posteriores à de Stokoe, sugeriram a adição de informações referentes à orientação da mão (Or) e aos aspectos não manuais dos sinais (NM).

Karnopp (1994) e Valentini (1995) descrevem alguns dos parâmetros fonológicos da língua de sinais:

Configuração das mãos (CM):

São formas que as mãos adquirem no momento de produzir o sinal. Podem ser da datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas pela mão predominante, nos destros, a mão direita, ou pelas duas mãos. Os sinais para *aprender*, *laranja* e *adorar* têm a mesma configuração de mão.

Ponto de articulação / Locação da mão (L):

É o lugar onde incide a mão predominante configurada, podendo esta tocar alguma parte do corpo ou estar em um espaço neutro vertical (do meio do corpo até à cabeça) e horizontal (à frente do emissor). Os sinais *trabalhar*, *brincar* e *consertar* são feitos no espaço neutro em frente ao corpo e utilizam configurações de mão diferente, o mesmo ocorre com os sinais de *esquecer*, *pensar* e *aprender* que são feitos na testa e, também, se configuram diferentemente. Já os sinais de *aprender*, *laranja* e *adorar*, apesar de apresentarem configurações iguais, são realizados em pontos de articulação diferentes.

Movimento da mão (M):

Os sinais podem ter um movimento ou não. Ferreira-Brito (1990; *apud* Quadros & Karnopp, 2004, p. 56) descreve as categorias do parâmetro movimento na LIBRAS:

Tipo

Contorno ou forma geométrica: retilíneo, helicoidal, circular, semicircular, sinuosos, angular, pontual

Interação: alternado, de aproximação, de separação, de inserção, cruzado

Contato: de ligação, de agarrar, de deslizamento, de toque, de esfregar, de riscar, de escovar ou de pincelar

Torcedura do pulso: rotação, com refreamento

Dobradura do pulso: para cima, para baixo

Interno das mãos: abertura, fechamento, curvamento e dobramento (simultâneo/gradativo)

Direcionalidade

Direcional

-*Unidirecional:* para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, para dentro, para fora, para o centro, para a lateral inferior esquerda, para a lateral inferior direita, para a lateral superior esquerda, para a lateral superior direita, para específico ponto referencial

-*Bidirecional*: para cima e para baixo, para a esquerda e para a direita, para dentro e para fora, para laterais opostas – superior direita e inferior esquerda

- *Não-direcional*

Maneira

Qualidade, tensão e velocidade

- *contínuo*

- *de retenção*

- *refreado*

Frequência

Repetição

- *Simples*

- *Repetido*

Quadros & Karnopp (*op. cit.*) afirmam que, segundo alguns pesquisadores, certas variações no movimento das mãos são significativas na gramática da língua de sinais, uma vez que mudanças no movimento sevem para distinguir itens lexicais, por exemplo, nomes e verbos (Supalla & Newport, 1978; *apud* Quadros & Karnopp, *ibid.* p. 54), além da direcionalidade e tempo do verbo (Klima & Bellugi, 1979; *apud* Quadros & Karnopp, *ibid.*, p. 55).

Orientação da mão (Or):

Os sinais podem ter uma direção e a inversão desta pode significar idéia de oposição, contrário ou concordância número-pessoal, como os sinais *querer* e *querer-não*, *ir* e *vir*. De acordo com Quadros & Karnopp (*op. cit.*), por definição, orientação é a direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal. Ferreira-Brito (1995, p. 41; *apud* Quadros & Karnopp, *ibid.*, p. 59) enumera seis tipos de orientações da palma da mão na língua de sinais brasileira: para cima, para baixo, para o corpo, para a frente, para a direita ou para a esquerda.

Expressão facial e/ou corporal - aspectos não manuais dos sinais (NM):

Muitos sinais, além dos quatro parâmetros mencionados acima, em sua configuração têm como traço diferenciador também as expressões não manuais. Segundo Quadros & Karnopp (*op. cit.*):

As expressões não-manuais (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco) prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais. As expressões não manuais que têm função sintática marcam sentenças interrogativas sim-não, interrogativas QU-, orações relativas, topicalizações, concordância e foco (...). As expressões não-manuais que constituem componentes lexicais marcam referência específica, referência pronominal, partícula negativa, advérbio, grau ou aspecto (...). Deve-se salientar que duas expressões não-manuais podem ocorrer simultaneamente, por exemplo, as marcas de interrogação e negação.

É na combinação dos parâmetros acima citados que se tem o sinal. O ato de se comunicar em LIBRAS consiste em, assim como em qualquer outra língua, combinar os elementos para formar frases que sejam adequadas a um contexto.

2.8.2 - Nível morfológico

Segundo Quadros & Karnopp (*op. cit.*), morfologia é a área da lingüística que estuda a estrutura interna das palavras ou, no nosso caso, dos sinais, bem como as regras que determinam a formação das palavras.

De acordo com as autoras, assim como os usuários de línguas orais, que conhecem milhares de palavras, os usuários das línguas de sinais conhecem milhares de sinais. Associar o sinal ao seu significado correspondente faz com que as pessoas identifiquem os sinais da língua. Segundo as autoras, pessoas surdas, usuárias de uma língua de sinais, sabem, em virtude de seu conhecimento fonológico, se uma cadeia de CM, M e L poderia ser um sinal de sua língua.

A LIBRAS, assim como as línguas orais, apresenta um sistema para a formação de seus itens lexicais. De acordo com as autoras, nas línguas orais, palavras complexas são muitas vezes formadas pela adição de um prefixo ou sufixo a uma raiz. Nas línguas de sinais, essas formas resultam freqüentemente de processos não-concatenativos em que uma raiz é enriquecida com vários movimentos e contornos no espaço de sinalização (Klima & Bellugi, 1979, *apud* Quadros & Karnopp, *ibid.*, p. 87).

Analisaremos, a seguir, os processos que acrescentam informação gramatical aos sinais em LIBRAS:

a) **Gênero:** a indicação é feita colocando-se o sinal de mulher ou homem, independente de serem pessoas ou animais. Algumas palavras possuem sinais próprios, como é o caso de *pai* e *mãe*.

b) **Grau:** o sinal pode ser diferenciado pela intensidade, movimento, velocidade, com que é produzido (por exemplo, para expressar *bravo/muito bravo* os sinais seriam os mesmos, o sinal de *muito bravo*, seria produzido com uma intensidade maior). A intensidade pode, também, ser demonstrada através de sinal próprio, ex: *muito/pouco*, *grande/pequeno*, ou ainda através de expressões faciais, ex: *bonito*, *bonitinho*, *bonitão*.

c) **Tempo:** o passado é indicado por um movimento sobre o ombro até atingir o espaço atrás do ouvido, ex: *ontem*; já o passado distante é obtido por um movimento amplo que se estende além das costas, ex: *há muito tempo*, diferenciando-se pela intensidade ou pelo movimento, ex: *ano/ano passado*. O aspecto temporal pode indicar ainda distinções como: *regularmente*, *continuamente*, *incessantemente*, *repetidamente*, etc.

d) **Negação:** pode-se usar o não (feito com a cabeça ou com a mão) mais o sinal ou o sinal próprio. Exemplo: *sabe/sabe não* (negação feita com o dedo ou sinal próprio), *precisa / precisa não* (negação feita com a cabeça), *pode / pode não* (sinal próprio).

Há ainda os seguintes processos de flexão descritos por Klima & Bellugi (1979, *apud* Quadros & Karnopp *ibid.*, p. 111):

Pessoa (dêixis): flexão que muda as referências pessoais no verbo.

Número: flexão que indica o singular, o dual, o plural e o múltiplo.

Modo: apresenta distinções, tais como os graus de facilidade.

Reciprocidade: indica relação ou ação mútua.

Aspecto distributivo: indica distinções, tais como ‘cada’, ‘alguns especificados’, ‘alguns não-especificados’, ‘para todos’, etc.

2.8.3 - Nível sintático

A organização espacial da língua de sinais é, sem dúvida, bastante complexa. De acordo com Quadros & Karnopp (2004), analisar alguns aspectos da sintaxe de uma língua de sinais requer “enxergar” esse sistema, que é visuoespacial e não oral-auditivo. Tendo em vista tal complexidade e as minúcias exigidas para o esclarecimento do funcionamento sintático desta língua, bem como o objetivo diverso do trabalho ora apresentado, atarei-me a um breve comentário sobre a organização sintática básica dos sinais.

Ferreira-Brito (1995) afirma que a organização sintática básica dos sinais, dentro de uma oração em LIBRAS, segue a ordem SVO (sujeito-verbo-objeto). Quadros & Karnopp (*op. cit.*), no entanto, atestam a possibilidade da geração das seguintes ordenações: SOB, OSV, OSVO, SSVO, na estrutura da frase na língua de sinais. Tais construções são possíveis devido ao mecanismo gramatical da topicalização. De acordo com as autoras, o tópico é o tema do discurso que apresenta uma ênfase especial posicionado no início da frase e seguido de comentários a respeito deste tema.

Outra característica marcante apresentada pela LIBRAS é o fato de esta fazer pouco uso de preposições, conjunções e artigos e, muitas vezes, a omissão dos verbos “ser” e “estar”.

2.9 - Aspectos da aquisição lingüística dos surdos

Após análises da teoria sobre a base biológica da linguagem de Whitaker (1973)¹⁸ e da lateralização da fala e não-fala de Entus (em Elliot, 1981)¹⁹, Fernandes (1990) sugere que, em termos gerais, a predisposição para a aquisição da linguagem esteja presente em todos os indivíduos normais.

Segundo a autora, a descrição dos componentes básicos do processo de desenvolvimento da linguagem, dada como certa a teoria da fundamentação biológica, encontra-se de modo bastante objetivo nos pressupostos ditados por Lenneberg (1968, p. 7-8; *apud* Fernandes *ibid.*, 55-56). São os seguintes os principais pontos dos pressupostos de Lenneberg:

- a) O ser humano é dotado de uma forma específica de processar os dados da realidade e sua principal manifestação neste sentido é a capacidade de síntese dos processos lingüísticos. Esta capacidade, para ser desenvolvida, precisa que a matéria-prima lingüística seja fornecida pelo ambiente. Assim, tem-se que a disponibilidade lingüística é um estado de estrutura lingüística latente e o desabrochar da linguagem é o processo pelo qual esta estrutura se manifesta, dando ao que é subjacente uma forma concreta. A estrutura latente é, pois, responsável pelos traços gerais da gramática universal, enquanto a estrutura manifesta é responsável pelas peculiaridades de qualquer enunciado e pelos aspectos exclusivamente pertinentes à gramática de uma língua natural;
- b) cada indivíduo é uma réplica de outro em termos de seu potencial lingüístico, por ser esta estrutura uma consequência de processos cognitivos e processo de maturação, especificamente humanos. Há uma margem de tolerância de variação para as estruturas latente e manifesta, sendo muito menor para a primeira. Isto explica os universais lingüísticos e a permanência histórica da estrutura da linguagem

¹⁸ Whitaker (1973, 148 segs., *apud* Fernandes, *op. cit.*) pressupõe haver, em qualquer nível de análise, provavelmente nas pequenas redes nervosas, na codificação de impulsos neurais, na codificação do transfer (ARN – ácido ribonucléico) ou nas moléculas “protein”, um grau de similaridade tal que dados neurolingüísticos de diferentes indivíduos são compatíveis. Isto quer dizer, em última análise, que é possível admitir que exista, no cérebro, um substrato neuro-anatômico para o sistema da linguagem.

¹⁹ Entus (em Elliot, 1981, p. 31; *apud* Fernandes, *op. cit.*) verificou, através de pesquisas realizadas com bebês de vinte e dois dias de idade, que a especialização das funções cerebrais têm início antes da aquisição da linguagem.

- (estrutura latente), bem como as divergências entre as línguas e as manifestações individuais (estrutura manifesta);
- c) a exposição ao ambiente lingüístico é necessária para ativar a estrutura latente a fim de que o indivíduo, que se apresenta como uma unidade autônoma com a mesma constituição das demais unidades que o cercam, possa sintetizar ou recriar todo o mecanismo lingüístico a partir do material bruto a que fica exposto.

Os pressupostos de Lenneberg vão, assim, ao encontro da teoria inatista da linguagem de Chomsky. Segundo Chomsky, a habilidade que o usuário de uma língua possui para utilizá-la é considerada uma *competência*, determinada geneticamente. A *competência* lingüística estaria então, a princípio, presente em todos os indivíduos. Já a possibilidade de fazer uso desta *competência* para produzir enunciados e assim interagir com seus pares e com o mundo é chamada *desempenho*.

Desta forma, propõe-se um ponto de partida comum a ouvintes e surdos, ou seja, ambos possuem as condições biológicas necessárias para o desenvolvimento da linguagem. No entanto, se levarmos em consideração que a aquisição da linguagem é uma questão de crescimento e maturação de capacidades relativamente fixas em condições externas adequadas, os estímulos a que o surdo é exposto, mesmo sob educação especial, são muito diferentes dos estímulos vivenciados pelo ouvinte, deixando-o automaticamente em condições diferentes das daquele.

Soma-se às condições adequadas para aquisição de linguagem, ditadas por Chomsky, um fator denominado período crítico (1966, p. 80-1; *apud* Fernandes, *op. cit.*, 57) do desenvolvimento intelectual considerado ótimo para o funcionamento da capacidade de aquisição da linguagem. Lenneberg (1968, 4 segs.; *apud* Fernandes, *ibid.*) observa que sinais como o aumento rápido do vocabulário por volta dos trinta meses de idade parecem, realmente, caracterizar uma aquisição resultante de maturação interna do organismo e não simplesmente de circunstâncias ambientais. Em relação à constatação da hipótese do período crítico, Lenneberg toma como exemplo casos de surdez; no surdo congênito é constatada a capacidade de o indivíduo aprender a língua até os doze anos. De acordo com o autor, depois deste período, a capacidade de aquisição diminui consideravelmente.

Quando a surdez é adquirida e a criança teve, antes, um período de exposição à experiência lingüística, há mais facilidade de adquirir a linguagem quando submetida à educação especial; se a surdez é adquirida, mas a criança não chegou à fase de aprendizagem lingüística, essa se comporta como o surdo congênito. A constatação do período crítico resultante do crescimento e maturação de capacidades inatas e a adequação das condições externas são dois fatores que se colocam de modo a tornar especialmente crítico o desenvolvimento da aquisição da linguagem pela criança surda, dadas as circunstâncias especiais em que o processo de maturação verbal naturalmente se realiza.

Deve-se sempre lembrar que, sob o ponto de vista da natureza do pensamento, da experiência, da lógica natural e dos princípios da linguagem, os parâmetros que servem ao estudo da aquisição da linguagem pelo surdo não são os mesmo da criança normal; seja por obedecer a um princípio diverso ao desenvolvimento da linguagem, seja por imaturidade psíquica em relação aos primeiros anos de vida, ou ainda pela natureza mesma das diferenças de experiências, o fato é que tais princípios foram ativados de outro modo. É inegável que a concepção do mundo do surdo profundo congênito é bem diferente da concepção de uma criança não deficiente.

Segundo Myklebust (1964, p. 126 e 82; *apud* Fernandes, *op. cit.*, p. 63), se faltam estimulação e treinamento, a inteligência da criança surda se estrutura de modo diferente. O pesquisador constatou que o surdo resolve testes através de processos psicológicos diferentes dos de um indivíduo ouvinte. Embora o problema apresentado seja o mesmo, o trabalho mental para resolvê-lo parece diferente, pois, segundo ele, é também diferente a disponibilidade psíquica de um e de outro em relação ao processo desenvolvido para alcançar a solução.

A hipótese levantada por Fernandes (*op. cit.*) — com relação ao possível fator de interferência nos processos de desenvolvimento, de modo a propiciar uma manifestação psíquica diferenciada no surdo, é que o tipo de linguagem desenvolvida pelo surdo é suficiente para resolver seus problemas cognitivos, mas insuficientes para suprir muitas

deficiências causadas pela ausência de um código simbólico-verbal específico como o usado por um ouvinte.

Crianças surdas também demonstram diferenciar-se de ouvintes, no que diz respeito aos processos perceptivo-visuais, desta vez, no entanto, mostrando um melhor desempenho. De acordo com Myklebust (1964, 99 segs.; *apud* Fernandes, *op. cit.*, p. 65), os processos perceptivo-visuais se desenvolvem de acordo com suas necessidades, deste modo, alguns deles podem desenvolver-se mais do que em uma pessoa ouvinte quando se trata de recursos psíquicos que envolvem mecanismos básicos de alertamento e defesa do indivíduo. Segundo o autor, é por esta razão que o surdo mostra, desde os primeiros anos de vida, uma dependência maior de pistas que passam despercebidas para o ouvinte.

Assim, concluímos que se a aquisição lingüística dos indivíduos surdos ocorre de forma diferente dos ouvintes, é natural que suas necessidades com relação ao processo de ensino/aprendizagem de línguas sejam também diferenciadas.

2.10 - Períodos de aquisição lingüística dos surdos

Certamente, crianças surdas filhas de pais surdos são privilegiadas, em relação àquelas filhas de pais ouvintes, por terem acesso à sua língua materna (LM), a língua de sinais, nas mesmas condições em que crianças ouvintes têm acesso à sua LM. Estudos sobre a aquisição da língua de sinais por crianças surdas (Quadros, 1997) concluíram que o processo de aquisição lingüística de crianças surdas, filhas de pais surdos, ocorre em período análogo àquele de crianças ouvintes.

Karnopp (1999) classifica os períodos de aquisição de língua em crianças surdas como: *pré-lingüístico*, *estágio de um sinal*, *estágio das primeiras combinações* e *estágio de múltiplas combinações*.

No período *pré-lingüístico*, os bebês surdos balbuciam, assim como qualquer outro. Tal reflexo é fruto da capacidade inata do ser humano para a linguagem. Quadros (*op. cit.*,

p. 70) completa afirmando que o balbucio ocorre de duas formas: o balbucio silábico e a gesticulação, os quais se desenvolvem paralelamente. O *input* recebido por estes bebês determinará a forma de balbucio que predominará: nos bebês surdos cessarão as vocalizações, uma vez que, por causa de sua insuficiência auditiva, não recebem *input* lingüístico oral. Já os bebês ouvintes passarão a desenvolver a linguagem oral, abandonando, assim, a gesticulação.

De acordo com Sacks (1998, p.43), embora possa haver o desenvolvimento precoce de um vocabulário de sinais, o desenvolvimento da gramática de sinais ocorre na mesma idade e da mesma forma que a aquisição da gramática na língua falada. O desenvolvimento lingüístico, assim, ocorre no mesmo ritmo em todas as crianças, surdas ou ouvintes. Se os sinais aparecem mais cedo que a fala é porque eles são mais fáceis de reproduzir, pois consistem em movimentos relativamente simples e lentos dos músculos, enquanto a fala necessita da coordenação relâmpago de centenas de estruturas diferentes e só se torna possível no segundo ano de vida. Sacks (*op. cit.*) considera intrigante o fato de uma criança surda aos quatro meses de idade ser capaz de fazer o sinal que representa 'leite', enquanto uma criança ouvinte consegue apenas chorar ou olhar em volta. Sacks (*idem*, p. 44), no entanto, alerta que:

A língua de sinais deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado, com todos os problemas ligados à capacidade de "proposicionar" [...] no caso dos profundamente surdos, isso só pode ser feito por meio da língua de sinais. Portanto, a surdez deve ser diagnosticada o mais cedo possível. As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida, e ela pode ser fluente aos três anos de idade, tudo então pode decorrer: livre intercurso de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala.

O período pré-lingüístico termina com o aparecimento dos primeiros itens lexicais (sinais). Até esta época as crianças produzem gestos que se assemelham a sinais, mas que ainda não possuem significado.

Apesar da afirmação de Sacks (*op. cit.*) de que uma criança de quatro meses seja capaz de sinalizar 'leite', Quadros (*op. cit.*) afirma que o início do *estágio de um sinal* ocorre por volta dos 12 meses da criança surda e vai, aproximadamente, até os 2 anos. Em bebês surdos filhos de pais surdos o início deste estágio pode acontecer por volta dos 6 meses. Aos 14 meses, a criança já pode diferenciar gestos de sinais. Quando a criança entra no estágio de um sinal, o uso da indicação (apontação) desaparece, isto é, não há continuidade no seu uso pelas crianças surdas. Petitto (*apud* Quadros, *op. cit.*, p.71) sugere que:

...nesse período parece ocorrer uma reorganização básica em que a criança muda o conceito da apontação inicialmente gestual (pré-lingüística) para visualizá-la como elemento do sistema gramatical da língua de sinais (lingüístico).

No *estágio das múltiplas combinações*, que ocorre entre os 2,6 a 3 anos de idade, começam a ocorrer distinções derivacionais. As crianças usam formas idiossincráticas para diferenciar nomes e verbos e o vocabulário é significativamente ampliado.

Aos 3 anos, a indexação, ou seja, o uso pronominal da apontação e a concordância verbal, não é freqüente. As formas de citação são usadas incorretamente, não há evidência de identidade dos pontos espaciais e a criança usa a concordância verbal de forma consistente. Aos 3,6 anos, há pouca consistência no uso da indexação e um ponto no espaço é usado para um único referente. Não há evidências, nessa fase, de organização espacial e a indicação de locais é ocasional. Quando atinge os 4 anos, a criança começa a fazer uso múltiplo dos pontos espaciais, mas sem que sejam estabelecidas associações entre o local e a referência, dificultando a concordância verbal. Aos 4,6 anos, há o estabelecimento freqüente de locais e os pontos espaciais apresentam identidade e, embora usados de forma mais consistente com a indexação, ainda ocorrem confusões no seu uso.

Os recursos morfológicos da língua são adquiridos por volta dos 5 anos. Nesta fase, já há o uso consistente do sistema pronominal (uso de indicações espaciais ostensivas). É também durante este período que ocorre o maior desenvolvimento lingüístico. Entre 5 e 6

anos, as crianças utilizam os verbos flexionados de forma adequada, aproximando-se da capacidade lingüística do adulto.

Por volta dos 7 anos, quando atingem a maturidade do sistema referencial, as crianças surdas devem apresentar as seguintes habilidades lingüísticas:

- a) Conhecimento do uso lingüístico do espaço em sinais quanto às diferenças do local de sinalização;
- b) A identificação do local espacial de forma consistente e sua utilização em frases e no discurso, de maneira contrastante; e
- c) O estabelecimento explícito dos nominais em pontos espaciais diferentes.

A aquisição da língua de sinais é de fundamental importância em todo o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, já que, além de estruturar e apoiar todo o processo de desenvolvimento cognitivo deste indivíduo, ainda representa um importante papel na transmissão da cultura e valores sociais compartilhados por esta comunidade.

2.11 - O papel da linguagem na formação dos processos mentais

De acordo com Fernandes (1990), a influência da surdez sobre o indivíduo mostra características bastante particulares desde seu desenvolvimento físico e mental até seu comportamento como ser social. No que diz respeito ao desenvolvimento mental, a autora afirma que o surdo pode apresentar deficiências que provocam prejuízos irreparáveis em suas capacidades cognitivas se não forem combatidas e sujeitas a um processo de recuperação desde cedo. Segundo Perelló & Tortosa (1978, p. 67-8; *apud* Fernandes, *op. cit.*), uma das possíveis deficiências decorrentes da surdez é a lesão cerebral, causada pela desativação e atrofia de uma zona cerebral que deixa de ser usada, tal atrofia cerebral pode causar prejuízo sobre todo o funcionamento cerebral.

Outro fator importante é a ausência da linguagem no desenvolvimento da inteligência. Autores como Piaget e Vygotsky, entre outros, já discutiram sobre a conexão

entre língua e pensamento e sobre como a ausência de um pode implicar no bom funcionamento do outro. Por não ouvir com nitidez, o surdo não conta com o *input* e o *feedback* lingüístico necessários à aquisição de uma língua, e a falta de desenvolvimento lingüístico, por sua vez, pode levar ao conseqüente atraso do desenvolvimento cognitivo.

Fernandes (*op. cit.*) afirma que, segundo a maioria dos autores, o surdo pode apresentar um atraso intelectual de dois a cinco anos em relação a ouvintes. Tal atraso é atribuído à ausência da linguagem. Ainda de acordo com a autora, segundo alguns estudiosos, o aspecto mais afetado é o pensamento abstrato: o raciocínio lógico, a simbolização, o cálculo e as classificações. Fernandes (*op. cit.*) aponta que estes aspectos se estabelecem de modo muito rudimentar, só podendo ser desenvolvidos através de ensino especializado. Perelló & Tortosa (1978, p. 93-4; *apud* Fernandes, *op. cit.*, 36), no entanto, não consideram tal atraso como retardamento, afirmando que o desenvolvimento da pessoa surda é qualitativamente igual ao de uma ouvinte, sendo, apenas, quantitativamente diferente. Por isso, é importante que se conheça como e em que condições se dá o processo de aquisição de linguagem por parte destes alunos, já que o conhecimento sobre aquisição de língua em geral não pode ser transferido diretamente para o ensino de língua para o aprendiz surdo.

Fernandes (*op. cit.*, citando Fine, 1977, p. 81) afirma ainda que as conseqüências da surdez são extraordinárias no que diz respeito ao desenvolvimento emocional, social e educacional do surdo. Isto ocorre porque a privação de um dos sentidos, devido à existência de uma inter-relação funcional, tem como conseqüência uma interferência direta no mecanismo perceptual. Segundo a autora, a privação de um dos sentidos acarreta em uma alteração automática dos padrões de adaptação e de conduta do ser humano, já que falta a este indivíduo a facilidade de aquisição da linguagem a fim de que dela possa se servir para participar, de forma efetiva, do ambiente e expressar suas necessidades básicas, utilizando-a, assim, como instrumento para seu desenvolvimento mental, emocional e de integração social.

De acordo com Fernandes (*op. cit.*), nem sempre a psicologia considerou a linguagem como fator participante da formação dos processos mentais da criança. Preponderou durante o movimento behaviorista, encabeçado por Thorndike e Watson²⁰, até as últimas pesquisas de Guthrie o pensamento de que as formas complexas da atividade da criança advinham de uma combinação de hábitos, sendo a linguagem considerada como um aspecto destes hábitos motores, sem qualquer vínculo especial com a conduta e formação intelectual. Houve também aqueles que acreditassem que os processos mentais fossem a pura e simples manifestação de uma atividade espiritual inata, enfoque idealista de K.Bühler e Ch. Bühler.

Segundo a autora, por volta de 1934, surge Vigotsky, um dos primeiros pesquisadores soviéticos a considerar a linguagem como fator decisivo na formação dos processos mentais. Para provar sua teoria, o pesquisador empreendeu uma série de experiências com a finalidade de testar a formação da atenção ativa, processos de desenvolvimento da memória (por meio da aquisição da linguagem, a memorização passa a ser ativa e voluntária) e outros processos mentais superiores. Suas experiências levaram-no a atribuir à linguagem papel de destaque na formação dos processos mentais. Além de Vigotsky, pesquisadores como Goldstein e Gelb, ambos alemães, em seus trabalhos publicados em 1934 e 1937, respectivamente, defenderam a idéia de que a aquisição da linguagem permite ao ser humano ir além da percepção direta e visual na análise dos dados, relacionando os objetos percebidos com certas categorias, demonstrando, assim, a existência de uma reflexão “categorizada” e mais profunda do mundo, reflexão a qual além da situação visualizada.

Ainda segundo Fernandes (*op. cit.*), em 1947, Rosengardt demonstrou a importância das palavras na formação das percepções e memorização nos primeiros anos de vida. Leontiev, Zaporothets, Elkonin, Morozov & Slavina, por volta de 1948, estudaram o papel da linguagem no desenvolvimento da conduta e comportamento infantis. Lublinskaya, em 1953, por meio de suas pesquisas e experiências com relação à percepção — as quais tinham como foco principal o estabelecimento do sentido de diferenças entre objetos e conceitos —

²⁰ Luria *et alii* (1978, 9 segs.; *apud* Fernandes, *op. cit.*, p. 39). *Idem* para os parágrafos seguintes.

foi capaz de provar que as diferenças elaboradas com a intervenção de palavras eram mais estáveis e generalizadas que aquelas elaboradas sem elas. Na mesma época, Paramonova — após a análise dos processos de formação das reações motoras da criança em fase pré-escolar — concluiu que a intervenção da linguagem como meio de organização da própria atividade constitui um processo complexo e evolutivo. Concomitantemente, Meshchriakov, Ivanova e Lubovsky demonstraram a participação crucial da fala na elaboração de novas conexões mentais e como estas podem ser alteradas em caso de lesões cerebrais que provoquem anormalidades em seu desenvolvimento. Luria & Yudovich (1978, 12; *apud* Fernandes *op. cit.*, 40), principais representantes da psicologia soviética, dão destaque à linguagem no processo do desenvolvimento mental:

Ao nomear os objetos e definir assim suas conexões e relações, o adulto cria novas formas de reflexão da realidade na criança, incomparavelmente mais profundas e complexas que as que esta poderia mediante sua experiência individual. Todo este processo da transmissão do saber e a formação de conceitos, que é o modo básico em que o adulto influi na criança, constitui o processo central do desenvolvimento intelectual infantil.

A importância da linguagem é também destacada por estes autores no desenvolvimento do processo educativo (*idem, loc. cit.*):

Se não se leva em conta no processo educativo esta conformação da atividade mental infantil, não é possível compreender nem explicar causalmente nenhum dos fatos da psicologia da criança. Daí que o estudo dos *processos mentais da criança como produto da intercomunicação da criança com seu meio e a aquisição de experiências comuns transmitidas pela palavra* tenham passado a ser os princípios da psicologia soviética mais importantes e os que presidem toda a sua pesquisa. (Grifo nosso)

Notamos, portanto, que Luria & Yudovich (1978, 13; *apud* Fernandes, *op. cit.*, p. 42), a exemplo de outros pesquisadores, concederam à palavra importância excepcional no sentido de dar forma à atividade mental, aperfeiçoando o reflexo da realidade e criando novas formas de atenção, memória, imaginação, pensamento e ação. Segundo estes autores, a aquisição de um sistema lingüístico supõe a reorganização de todos os processos mentais da criança:

Ao transmitir a experiência de gerações tal como esta experiência tem sido incorporada à linguagem, a palavra conecta um complexo sistema de conexões no córtex cerebral da criança e se converte em uma poderosíssima ferramenta que introduz formas de análise e síntese na percepção infantil que a criança seria incapaz de desenvolver por si mesma.

A linguagem apresenta-se, portanto, como fator fundamental de formação da consciência, permitindo, no mínimo, três mudanças essenciais à atividade consciente do homem: é capaz de duplicar o mundo perceptível, assegurar o processo de abstração e generalização e ser veículo fundamental de transmissão de informação (Luria, 1979, p. 80 segs.; *apud* Fernandes, *loc. cit.*).

Concluimos, então, a partir destas considerações, que as diferenças entre indivíduos ouvintes e surdos vão além do fato de estes não ouvirem e, talvez, não falarem. Fernandes (*op. cit.*) afirma, ainda, que pesquisas realizadas por psicólogos e neurolingüistas de todo o mundo têm mostrado as falhas dos processos perceptivos do surdo decorrentes da ausência de fala ou fala pouco desenvolvida. Neste sentido, Luria & Yudovich (1978, 20; *apud* Fernandes, *loc. cit.*) são taxativos:

Ao ficar excluído da comunicação verbal por sua deficiência auditiva, deixa de possuir todas estas formas de reflexão da realidade que se produzem graças à linguagem verbal. O surdo a quem não se ensinou a falar indica objetos ou ações com um gesto e é incapaz de abstrair a qualidade ou a ação do próprio objeto, incapaz de formar conceitos abstratos, de sistematizar os fenômenos do mundo exterior com ajuda de sinais abstratos proporcionados pela linguagem e que não são normais à experiência visual adquirida praticamente.

Referências como as apresentadas acima, levam-nos a concordar com a teoria da existência de diferenças entre o desenvolvimento das funções mentais de indivíduos surdos e ouvintes. Segundo Mykelbust (1964, p. 86; *apud* Fernandes *op. cit.*, 44), essas diferenças definem-se pela constatação de que os quocientes intelectuais totais dos surdos se colocam ligeiramente abaixo da média, em termos do padrão de inteligência normal, provavelmente pela falta de capacidade de abstração, que pressupõe funções de caráter simbólico-verbal e de memória, faculdades estas que são afetadas pela surdez, a última em caráter seletivo.

Segundo Fernandes (*ibid.*), é necessário lembrar que nos referimos à capacidade de abstração, não se tem como objetivo a generalização do conceito de abstração e concretude, pois, como observa Guilford (citado por Myklebust, 1964, p. 124, *apud* Fernandes (*loc. cit.*), ao limitar-se apenas a este ponto de referência, cai-se no perigo de restringir indevidamente o conceito de inteligência. Há tipos e graus de concretude como há também graus e tipos de abstração, e é importante que isto não seja esquecido quando se trata de estudar os efeitos de uma perda sensorial como a surdez. Não se pode negar, no entanto, que as diferenças entre crianças surdas e ouvintes existe.

De acordo com a autora, quando se diz que o surdo apresenta deficiências nos processos de abstração que exigem dedução, não está se afirmando que este seja incapaz de desenvolver raciocínio abstrato, falta-lhe, na verdade, a capacidade de dedução de certos princípios. Fernandes (*ibid.*) cita estudos de Halstead, Hebb, Reitan, Milner, Teuber e McFie (em Myklebust, *op. cit.*, 106), nos quais os pesquisadores atestam que as funções psicológicas, de modo geral, relacionam-se com determinadas regiões encefálicas. Segundo os pesquisadores, a habilidade psicolinguística, ou seja, que supõe linguagem verbal, se localiza, para a maioria dos indivíduos destros, no hemisfério esquerdo, enquanto as funções que se encarregam da percepção espacial e habilidades não-verbais se localizam, de modo geral, no lado direito. Assim, parece haver uma separação natural que estabelece uma diferenciação neurológica, distinguindo os processos verbais dos não-verbais. Os indivíduos não portadores de qualquer deficiência parecem utilizar ambos os processos indistintamente e de forma suplementar. A surdez congênita ou pré-verbal, no entanto, bloqueia o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, limita os processos verbais da mente, localizados concretamente no hemisfério esquerdo para os destros, mas não impedem diretamente o desenvolvimento dos processos não-verbais do hemisfério direito, por isso, diz-se que os surdos sofrem prejuízos na capacidade de dedução de “certos” princípios. Myklebust (*apud* Fernandes, *op. cit.*, p. 45) acredita que, embora seja necessário o desenvolvimento de estudos mais específicos a este respeito, é bastante provável que essa predominância hemisférica possa explicar as variações observadas nas diferenças de desenvolvimento do comportamento abstrativo do surdo.

Luria (1978, p. 20, *apud* Fernandes, *op. cit.*) afirma ainda que:

As pesquisas psicológicas de Vigotsky e outros e observações educacionais de professores de surdos mostram o alto grau de subdesenvolvimento dos processos perceptivos complexos que acompanham sempre a surdez, e o enorme esforço que se tem de realizar para compensar, mediante o ensino continuado da linguagem verbal, esses sérios déficits nos processos psicológicos complexos.

Foi apresentado, neste capítulo, um breve, porém relevante, histórico da educação de surdos, além de importantes aspectos do desenvolvimento lingüístico, psicológico e cognitivo destes indivíduos. Espera-se que as informações aqui reunidas possam contribuir para que professores, que atuam com alunos surdos, tenham condições de refletir sobre as questões centrais envolvidas no processo de ensino/aprendizagem destes alunos, e buscar estratégias adequadas para um desenvolvimento eficaz deste processo.

Será abordada, no capítulo a seguir, a leitura: seu conceito, modelos teóricos e sua relação com o aluno surdo.

Capítulo III

A leitura

3.1 - Conceito e modelos teóricos

A habilidade de leitura e compreensão de textos é, sem dúvida, parte fundamental de nossa vida e a importância desta habilidade não se restringe apenas ao ambiente acadêmico, mas faz reflexo, também, em nossa vida cotidiana. Tendo em vista a importância desta habilidade, várias áreas do conhecimento, tais como a psicologia e a lingüística, têm se ocupado na realização de pesquisas que desvendem os mecanismos envolvidos em seu processo de aquisição e desenvolvimento. No entanto, é importante salientar que o resultado das pesquisas nem sempre são harmônicos, devido aos diferentes enfoques adotados pelos pesquisadores da área.

Por um lado se apresentam aqueles que, como Adams (2000), Juel (1991) e Moats (2000), acreditam que a leitura seja apenas um código para transcrever o discurso falado. Adams (*op. cit.*) afirma que para que o processo de compreensão textual seja bem sucedido é imprescindível que seja realizado um processo de decodificação lexical eficiente. Para o autor, o primeiro passo da compreensão textual é a consciência fonêmica e fonológica da língua. Segundo ele, o leitor habilidoso deve ser capaz de processar individualmente os fonemas das palavras, e para isso é necessário que ele tenha conhecimento e compreenda o princípio alfabético da língua. O autor afirma, ainda, que o princípio alfabético é o conceito

de que a fala pode ser representada na forma escrita e de que a escrita, por sua vez, pode ser representada pela fala. De acordo com este princípio, as letras representam os sons da língua e, assim sendo, a habilidade para associar sons com letras permite que os leitores usem os sons para formar palavras.

Juel (*op. cit.*) afirma que a habilidade de realizar a correspondência automática entre sons e letras e, por conseguinte, proceder à identificação lexical é o que diferencia bons e maus leitores. Moats (*op. cit.*) afirma que o bom leitor realiza o processamento automático da língua nos três níveis: do som, da sílaba e da palavra, durante a decodificação de um texto. De acordo com a concepção destes autores, o papel do texto é o de transmitir uma mensagem, enquanto o papel do sujeito é o de decodificador dos sinais gráficos, para, enfim, transformá-los novamente em discurso. Ou seja, o significado já está impresso no texto, restando ao leitor apenas a tarefa de “decifrá-lo”. Seguindo este modelo, Aebersold & Field (1977) definem leitura como algo *que acontece quando as pessoas olham um texto e atribuem significado aos símbolos nele escritos*. Este modelo de concepção de leitura é conhecido como *Teoria de Baixo para Cima (bottom-up)*, uma vez que segue uma orientação ascendente.

Notamos assim que, de acordo com este modelo teórico, o conhecimento e a consciência fonética/fonológica desempenham papel decisivo no desenvolvimento da leitura, podendo ser apontados como fontes causadoras das dificuldades de leitura.

Outro modelo teórico que tenta explicar a gênese do processo de leitura é a *Teoria de Cima para Baixo (top-down)*. Neste modelo, considera-se o processo de (re-)significação do texto como um processo essencialmente mental. O leitor passa a desempenhar um papel mais ativo, não sendo considerado apenas um mero decodificador de signos. Segundo Goodman (1967, p. 126-7; *apud* Jorm 1985, p. 31):

A leitura é um processo seletivo. Ela envolve o uso parcial de sinais mínimos de linguagem disponíveis selecionados a partir do *input* perceptivo à base das expectativas do leitor. À medida que essa informação é processada, são tomadas decisões experimentais para confirmar, rejeitar ou refinar, conforme a leitura avança.

De acordo com este modelo teórico, o "bom" leitor é aquele capaz de deduzir o significado das palavras através das pistas sintático-semânticas deixadas pelo próprio texto. Notamos, então, que este modelo teórico, diferentemente do anterior, coloca em primeiro plano as expectativas do leitor, que se baseiam em seu conhecimento da linguagem e do contexto, relegando a um segundo plano processos cognitivos subjacentes como, por exemplo, o processamento fonológico. Neste sentido, Castro (2002, p.11) afirma que:

A atividade de leitura, enquanto processo cognitivo, requer habilidades, tais como o reconhecimento de palavras, a organização das palavras em frase e destas em uma estrutura coerente maior. Para realizar estas tarefas, o leitor integra as informações textuais àquelas que tem armazenado, a fim de dar sentido ao texto.

Portanto, para os defensores deste modelo teórico, as dificuldades de leitura estão relacionadas, primordialmente, com a pouca habilidade do leitor em conduzir seu conhecimento sintático-semântico durante o processamento do texto. Há, no entanto, críticas com relação a este modelo, já que se acredita que o processamento direto da leitura é muito mais eficaz que a constante geração e teste de expectativas contra a página impressa.

Surge, então, a teoria *interativa* de Stanovich (1980), Jorm (*op. cit.*) afirma que esta teoria dá uma descrição mais adequada da leitura qualificada do que suas antecessoras e, até certo ponto, incorpora os melhores aspectos de cada uma, já que propõe a ocorrência dos dois processos simultaneamente. De acordo com a teoria *interativa*, as expectativas do leitor surgem não apenas no nível mais alto de compreensão de linguagem, mas também em níveis inferiores, tais como a identificação de palavras e letras.

Segundo a visão *interativa*, leitores maduros e fluentes seguem alguns passos ao ler um texto: fazem previsões, formulam hipóteses a partir de pistas semânticas e sintáticas retiradas do contexto, e selecionam os itens lexicais que se enquadram em suas previsões —

não se atendo a detalhes como as funções sintáticas das palavras. Quando surge uma palavra desconhecida, o leitor pode recorrer à decodificação fonético-fonológica, caso o problema com palavras desconhecidas persista, a ponto de comprometer sua compreensão textual, o leitor habilidoso reformula a hipótese, dando, assim, continuidade ao processo. Concluímos, então, que, de acordo com o modelo *interativo*, a leitura consiste na construção do significado a partir de um conjunto complexo de processos que envolvem a compreensão em vários níveis, isto é, o conhecimento lingüístico, textual, esquemático e conhecimento de mundo. Kato (1993) complementa afirmando que o processamento de leitura depende, também, de fatores como o nível de complexidade do texto, o objetivo de leitura (para entretenimento, para obter uma informação específica, etc.) e o estilo individual de cada leitor.

Moita Lopes (2000) propõe ainda um modelo sócio-interacional de leitura, neste modelo, além da constante interação do fluxo da informação nas direções ascendente e descendente, deve-se levar em consideração um outro elemento relevante para a compreensão textual, a análise do discurso. O autor explica a noção de discurso como o processo comunicativo entre o leitor e o escritor, para que haja a negociação de significado de acordo com as informações transmitidas pelo texto.

As concepções de leitura exploradas até o momento lidam, principalmente, com a leitura em LM. No entanto, o processo de leitura em LE envolve fatores que vão além da atribuição de significado aos símbolos escritos no texto, a identificação de pistas semântico-sintáticas e o uso do conhecimento prévio sobre o assunto mencionado no texto. Este é um processo complexo que pode ser afetado por vários e diferentes fatores, tais como: idade e proficiência lingüística do aprendiz, a relação existente entre a LE e sua LM (hipótese do filtro afetivo²¹), orientação cultural, motivação, fatores cognitivos e metacognitivos, preparo dos professores, currículo, metodologia, materiais e até mesmo o ambiente de sala de aula.

²¹ Por filtro afetivo entende-se um construto teórico que representa uma barreira psicológica que, quando elevada, impede a passagem do *input* (insumo) lingüístico, prejudicando a aprendizagem da língua alvo. Por outro lado, quando configurado positivamente, estando, portanto, baixo, o filtro afetivo permite a passagem de tal *input* (insumo), provocando efeito contrário.

Grabe (1991) afirma que os leitores começam a ler em L2/LE com uma base de conhecimento diferente daquela de leitores que começam a ler em sua LM, especialmente leitores adultos que já possuem experiência e conhecimento de mundo mais amplos, bem como habilidades cognitivas e metacognitivas mais desenvolvidas. Todos estes fatores podem afetar a motivação do leitor, tornando-o em leitor fluente ou não em L2/LE.

Paran (1996) afirma que leitores em L2/LE tendem a fazer uso do modelo de cima para baixo (*top-down*) para *compensar a falta de uma boa habilidade lingüística*. Assim, quando falta conhecimento lexical para decifrar o texto, o leitor passa a confiar em suas previsões e no contexto para fazê-lo. O reconhecimento lexical em L2/LE, diferentemente do que acontece em LM, não é automático, especialmente em se tratando de leitores iniciantes. De acordo com Goodman (1980; *apud* Parry 1993, p. 149):

O leitor nativo conhece o sistema de sua [*sic*] língua tão bem que ele pode predizer sua estrutura superficial e inferir sua estrutura profunda a partir de pequenas amostras de informação realmente processada.²² (Tradução nossa)

Por isso, grande parte do material didático em LE parte da abordagem de cima para baixo para o ensino de leitura. Os exercícios propostos lidam com verificação de conhecimento prévio sobre o tema, previsão, inferência, formulação de hipóteses, etc.

No entanto, tal dificuldade não deve servir de fator inibidor para a utilização do modelo de baixo para cima na decodificação textual, pois este pode ser utilizado nos momentos em que fatores de ordem cultural levam os leitores a se equivocar em suas hipóteses e interpretações.

²² No original: *The native language reader knows the system of his [*sic*] language so well that he predicts its surface structure and infers the deep structure on the basis of small samples of information actually processed.*

Acredito, portanto, que o modelo interativo é o mais adequado nas tarefas de leitura em L2/LE. Por oferecer solução aos problemas que podem ocorrer nos dois outros modelos. Este modelo oferece ao leitor a oportunidade de mediar a operação de leitura com seu conhecimento prévio, lançar suas hipóteses com relação ao tema e checá-las no decorrer da leitura. Acredito, ainda, que os aspectos culturais desempenham um papel fundamental no processo de leitura em LE, já que os textos têm como base principal a cultura, os costumes, os valores e as crenças dos falantes daquela língua. Assim, para que se possam lançar previsões acertadas com relação ao texto que será lido, é necessário que o leitor possua um conhecimento mínimo dos hábitos culturais dos falantes daquela LE.

O uso adequado de estratégias de leitura é, sem dúvida, essencial para que os leitores em L2/LE se tornem leitores fluentes. Carrell (1989) define dois tipos de conhecimento que estão diretamente ligados à leitura fluente: o conhecimento das estratégias eficazes de leitura e o controle que os leitores têm de suas próprias ações enquanto lêem com diferentes objetivos. Segundo o autor, leitores estratégicos monitoram sua leitura e a profundidade de sua aprendizagem, planejam as estratégias a serem usadas durante a tarefa de leitura, ajustam seus esforços no sentido de cumprir adequadamente suas metas de leitura e avaliam o esforço utilizado durante a tarefa.

Segundo Parry (1993), para o desenvolvimento de estratégias, deve-se levar em consideração as diferenças individuais dos alunos, já que cada um abordará a leitura de forma particular. Geralmente, é a personalidade do aluno e seus objetivos de leitura que determinam o tipo de estratégia a ser utilizada. A autora lembra que Brown (1973; *apud* Parry *op. cit.*, p. 151) aponta para a importância do fator afetivo na aprendizagem de L2/LE, o qual só pode ser notado quando observado a partir do prisma da cultura. Parry (*op. cit.*) afirma, ainda, que a adoção consciente de uma determinada abordagem, ou seja, estratégia, dependerá, em grande medida, do comportamento social adotado pelo grupo ao qual pertence o aprendiz. Segundo a autora, ao se examinar as estratégias de leitura utilizadas por diversos grupos sociais, encontram-se similaridades significantes nos membros do mesmo grupo e diferenças significantes entre membros de grupos diferentes. A autora acredita que as estratégias de leitura, assim como a decisão de usá-las ou não, e a

forma como usá-las são fatores “socialmente construídos”, ou seja, surgem de experiências individuais com o texto ou com a linguagem escrita de seu grupo social e, mais especificamente, da escolarização, processo socialmente determinado através do qual o aprendiz recebe suas primeiras instruções sobre leitura.

Brian Street (1984, 1993; *apud* Parry *op. cit.*, p. 151) explica esta variação. Segundo o autor:

O texto não é “autônomo”, ele mantém seu significado; assim sendo, a capacidade de lê-lo depende do contexto social no qual este é usado e as maneiras segundo as quais diferentes comunidades costumam utilizá-lo.²³
(Tradução nossa)

De acordo com Parry (*op. cit.*), o autor não considera as estratégias adotadas por leitores individualmente, mas o contexto social, ou seja, a forma como uma pessoa lê um texto é afetada pelo papel desempenhado pelo texto dentro de uma determinada comunidade e pela relação de status implícita a um ato de leitura em particular. Por isso, a leitura não deve ser considerada apenas um ato mecânico de decifração de símbolos, mas sim como um processo que envolve compreensão e interação, já que são as experiências do leitor que dão sentido ao texto. Assim, leitura e escrita não podem ser consideradas como ferramentas artificiais de uso acadêmico.

3.2 - A relação entre o aluno surdo e a leitura

É possível dar a um surdo-mudo condições de ouvir pela leitura e de falar pela escrita [...] pois assim como diferentes sons são usados convencionalmente para significar coisas diferentes, também podem ter essa função as diversas figuras de objetos e palavras. [...] Caracteres escritos e idéias podem ser conectados sem a intervenção de sons verdadeiros.

Cardano²⁴

²³ No original: *Text is not ‘autonomous’, he maintains; its meaning, and therefore the importance of being able to read it depends on the social context in which it is used and the ways in which particular communities are accustomed to using it.*

²⁴ Médico-filósofo do séc XVI.

Todos os modelos teóricos abordados até o momento tratam, primordialmente, do desenvolvimento da habilidade de leitura de alunos ouvintes que, em geral, ao chegarem à escola já possuem as ferramentas básicas necessárias para o desenvolvimento desta habilidade: o conhecimento e uso, mesmo que de maneira não sistemática, das regras gramaticais de sua LM, e a consciência fonética da língua, que os auxilia no processo de reconhecimento da representação escrita das palavras. O mesmo não acontece com o aluno surdo, pois, ainda que esteja imerso na cultura e compartilhe do mesmo espaço que ouvintes, sem o sentido da audição ele não conseguirá adquirir, de forma natural, as regras da língua oral dominante, ou a compreensão “do que” os símbolos escritos representam, por não possuírem a consciência fonética. Assim, ao ingressar na escola o aluno surdo fica em posição desigual ao ouvinte, uma vez que não faz uso sistemático da língua utilizada no ambiente escolar, no caso do Brasil, a LP.

Por isso, de acordo com Strong (1988), algumas pesquisas sugerem que pessoas surdas apresentam maiores dificuldades que pessoas ouvintes no que diz respeito à aprendizagem das habilidades de leitura e escrita:

...grande parte destas crianças, se não todas, têm dificuldade em atingir fluência comparada ao falante nativo em língua inglesa, tal fato se reflete na estatística freqüentemente citada de que um grande número de estudantes surdos termina o ensino médio com a habilidade de leitura em nível de quarta ou quinta série.

(Trybus & Karchmer, 1977; *apud* Strong, 1988, xii)²⁵ (Tradução nossa)

As habilidades de leitura e escrita são essenciais para o processo de aprendizagem do aluno surdo, pois, além de constituírem sua principal porta de acesso à informação acadêmica, também permitem que estes indivíduos se utilizem de meios de comunicação comuns a ouvintes, tais como jornais, revistas, Internet, salas de bate-papo virtuais, *e-mail* e mensagens instantâneas.

²⁵ No original: *...most, if not all, of these children have difficulty achieving native-like fluency in English, a fact reflected in the oft-quoted statistic that the average deaf student leaves high school with the ability to read at the fourth or fifth grade level.*

De acordo com Claudiney Silva (2005), o ensino de leitura e escrita para o aluno surdo deve ocorrer, necessariamente, de maneira sistemática e formal, preferencialmente na sala de aula. A autora afirma ainda que, neste sentido, surdos e ouvintes se assemelham, no entanto, é importante que dentro da sala de aula sejam estabelecidas diferenças entre estes dois aprendizes. Há que se considerar o fato de que suas línguas maternas pertencem a modalidades diferentes, assim, para o aluno surdo, a aprendizagem de uma língua oral assemelha-se a aprendizagem de uma LE, uma vez que é uma língua com a qual o aprendiz não tem contato de forma natural. Portanto, acredito que o processo de aquisição de leitura e escrita de alunos surdos deve se basear nas regras de ensino/aprendizagem de L2/LE, sem, contudo, deixar de levar em consideração os aspectos peculiares da construção de sentido na língua escrita do aluno surdo.

Góes (1999) afirma que dificuldades no que diz respeito à aquisição de linguagem escrita não são exclusivas das experiências escolares de surdos, nem inerentes à condição de surdez. Segundo a autora, o problema está nas mediações sociais dessa aprendizagem, mais especificamente, nas práticas pedagógicas que fracassam também na alfabetização de ouvintes. Por isso, uma das soluções para o problema de aquisição de leitura, tanto de alunos surdos, quanto ouvintes, encontra-se na adoção de uma prática pedagógica adequada aos diferentes processos de aprendizagem.

O cerne do problema de leitura do aluno surdo encontra-se no fato de este ter que lidar, no ambiente escolar, com uma língua oral (LP) que, segundo Claudiney Silva (*op. cit.*, p.80):

...não pode ser entendida porque não lhe diz nada. É uma língua ininteligível e inacessível, uma vez que na modalidade oral não pode ser ouvida e na modalidade escrita não pode ser lida. Quando o surdo aprende a ler, no primeiro momento, as palavras ou um texto não são mais do que um desenho feito com linhas que se cruzam e se enrolam, traços que as cortam ou as interrompem e uns pontinhos espirrados aqui e ali, ou seja, algo totalmente desconhecido. O mesmo que os ideogramas chineses representam para a maioria das pessoas ocidentais.

Acredito que a dificuldade apresentada pelo indivíduo surdo na compreensão da língua escrita seja decorrente do fato de este não conseguir acessar, de maneira natural, o

aspecto fonético da língua, o que faz com que o desenvolvimento destas habilidades exija, por parte das instituições de ensino, uma maior instrumentalização em todos os sentidos.

Segundo Fernandes (1990), as dificuldades em leitura e escrita apresentadas por alunos surdos podem ser demonstradas, principalmente, por: dificuldades com o léxico, falta de consciência de processos de formação de palavras, desconhecimento da contração de preposição com o artigo, uso inadequado dos verbos em suas conjugações (tempos e modos), uso inadequado das preposições, omissão de conectivos em geral e de verbos de ligação, troca do verbo “ser” por “estar”, uso indevido dos verbos “estar” e “ter”, colocação inadequada do advérbio na frase, assim como a falta de domínio e uso restrito de outras estruturas de subordinação.

Deve-se lembrar que a escrita alfabética e a língua de sinais nem sempre apresentam as mesmas relações de significação, por isso é necessário dar ao aluno surdo condições de compreender o texto apresentado na língua oral. Neste caso, a contextualização é essencial. Neste sentido, Salles (2004, p.21), citando Garcez (2001, p.24), afirma que:

...reconhecer e entender a organização sintática, o léxico, identificar o gênero e o tipo de texto, bem como perceber os implícitos, as ironias, as relações estabelecidas intra, inter e extra texto, é o que ‘torna a leitura produtiva’. No caso do surdo, alguns dos procedimentos são imprescindíveis, e o professor deve sempre estar atento para conduzir o seu aprendiz a cumprir etapas, que envolvem aspectos macroestruturais: gênero, tipologia, pragmática e semântica (textuais e discursivos) e microestruturais: gramaticais/lexicais, morfossintáticos e semânticos (lexicais e sentenciais)...

Quadros (1997) afirma, ainda, que os textos apresentados aos alunos surdos devem ser textos verdadeiros, ou seja, não se simplificam os textos que existem, mas se apresentam textos adequados à faixa etária do aluno. É, portanto, de extrema importância que o texto faça sentido para o aprendiz, tanto em situações de sala de aula, como fora dela, em seu cotidiano.

Ainda de acordo com Quadros (*op. cit.*, p. 100), o principal aspecto a ser considerado é a diferença entre o processo de aquisição da língua escrita por crianças que

falam a língua correspondente à escrita e crianças surdas que não têm a representação oral-auditiva correspondente às letras, às sílabas, às palavras e aos textos escritos. A autora afirma ainda que:

Considerando o ensino formal da leitura para crianças surdas, Svartholm sugere que a criança surda deve ter contato com textos escritos desde a fase pré-escolar. Svartholm salienta ainda que a escrita nessa fase não terá fins escolares, mas servirá para preparar os alunos para o ensino da L2. Após esta fase, a leitura passa a ser um dos objetivos escolares. Segundo o autor, nesse momento, o uso de explicações baseadas na perspectiva contrastiva e discussões comparativas sobre o significado do texto favorecem a aprendizagem da L2 pelos surdos.

Portanto, outro fator que deve ser levado em consideração é o importante papel da imagem para a compreensão léxico-semântico da língua escrita, já que todo o processo cognitivo do aluno surdo se apóia na visão. No entanto, é importante que se compreenda qual é a relação que o aprendiz estabelece entre texto e imagem, é necessário que o professor conheça as hipóteses que constituem esta relação, para que não sejam geradas, por parte dos leitores, compreensões errôneas.

Este capítulo apresentou, de forma breve, algumas concepções teóricas sobre leitura, bem como os principais modelos de processamento de leitura e a relação entre o aluno surdo e a leitura.

Na seção a seguir, serão tratadas as concepções teóricas sobre crenças que norteiam esta investigação.

Capítulo IV

Crenças de aprendizagem

“The real difficulty in changing the course of any enterprise lies not in developing new ideas but in escaping from the old ones.”

John Maynard Keynes

4.1 - Falando de crenças sobre aprendizagem de línguas a partir de uma perspectiva histórica

De acordo com Barcelos (2004), a década de 80 marcou o início das pesquisas relacionadas a crenças sobre aprendizagem de línguas no cenário internacional, enquanto no Brasil pesquisas nesta área começaram a se delinear somente em meados dos anos 90. Conforme a autora, o interesse no tema surgiu a partir de uma mudança de enfoque dentro da LA, quando se passou a dar mais importância ao processo, à prática de ensino/aprendizagem, do que ao produto, a linguagem. A autora afirma que tal mudança de enfoque elevou o aprendiz a uma posição de destaque no processo ensino/aprendizagem, uma vez que, segundo Larsen-Freeman (1998, p. 207; *apud* Barcelos, *op. cit.*), os aprendizes passaram a ser percebidos *como pessoas completas com dimensões comportamentais, cognitivas, afetivas, sociais, experienciais, estratégicas e políticas*.

Assim, segundo Kalaja (1995), a partir desta mudança de foco, as teorias de aquisição de L2 passaram a considerar algumas variáveis ligadas ao aprendiz que poderiam explicar diferenças importantes no que diz respeito aos diferentes processos de aquisição de

L2 e seus respectivos resultados. Ellis (1995, p. 491-560; *apud* Kalaja 1995, p. 191) distribui estas variáveis em três grupos distintos, no primeiro deles encontram-se fatores gerais tais como idade, sexo, atitude, motivação ou personalidade dos aprendizes, já no segundo grupo, encontram-se fatores ligados ao estado afetivo dos aprendizes, enquanto o terceiro é composto por suas crenças de aprendizagem.

De acordo com Kalaja (*op. cit.*) e Barcelos (*op. cit.*), foi o interesse dos pesquisadores em estudos na área de autonomia e estratégias dos aprendizes que deu início às pesquisas na área de crenças dos aprendizes, as quais são denominadas por Kalaja como *Conhecimento Metacognitivo*. Conforme Barcelos (2004), foi a partir deste novo movimento de autonomia na aprendizagem e de estratégias da aprendizagem (ou *learner training*), que ocorreu em meados dos anos 80 com os artigos de Wenden (1986, 1987), que o conceito de crenças ganhou proeminência dentro das pesquisas em LA.

No Brasil, o estudo das crenças de aprendizagem começaram a configurar na agenda de discussões em LA a partir dos anos 90. Destacam-se nesta área os estudos de Leffa (1991): o pesquisador investigou as concepções de alunos prestes a iniciar a 5ª série do ensino fundamental, de Almeida Filho (1993): que utilizou o termo cultura de aprender, o qual é definido pelo autor como as maneiras de estudar e se preparar para o uso real da língua-alvo que o aluno tem como “normais”, levando-se em consideração o seu contexto, e os estudos de Barcelos (1995): que investigam a cultura de aprender de alunos graduados no curso de Letras. Pode-se notar que tais estudos têm como foco central o aprendiz, assim como todas as pesquisas em ensino/aprendizagem de LE desenvolvidas à época.

Sem dúvida, o aprendiz é peça fundamental no processo de ensino/aprendizagem, afinal, é por ele e para ele que se configura todo o ambiente de aprendizagem. Assim, entendo que o estudo das crenças de aprendizagem seja de extrema importância para o desenvolvimento de abordagens, métodos e técnicas de ensino de L2/LE que contemplem a perspectiva do aprendiz, levando em consideração suas características individuais, necessidades e expectativas, uma vez que, segundo vários autores (Barcelos, 1995, 2000, 2004, 2006; Horwitz, 1988, 1999, 2001; Kalaja, 1995; Nesper, 1987), as crenças são

fenômenos que, além de determinar o comportamento e o modo de agir do aprendiz e, conseqüentemente, o sucesso (ou falha) de sua aprendizagem, também auxiliam o indivíduo a definir e compreender o mundo e a si mesmo.

Puchta (1999, *apud* Peacock, 2001, p. 181) afirma que as crenças são princípios que orientam o comportamento e o filtro perceptual dos aprendizes. Segundo o autor, os aprendizes tendem a agir de acordo com suas crenças, acreditando que elas sejam verdadeiras. Faz-se, portanto, necessário que se conheçam quais são as crenças que têm informado o comportamento dos alunos em sala de aula, pois, de acordo com Wenden (1986 *apud* Cotterall, 1999), é preciso que se conheça o que o aprendiz sabe, ou acredita saber, sobre seu próprio processo de aprendizagem, promovendo, assim, atividades que o permitam examinar suas crenças, bem como seu possível impacto na forma como este aborda a aprendizagem.

Apesar da importância, já salientada, do papel do aprendiz e suas crenças no processo de ensino e aprendizagem, acredito que para que o processo de ensino/aprendizagem seja realmente eficaz, é necessário que se identifiquem, descrevam e analisem também as crenças do professor, tanto no que diz respeito ao aprendiz e seu processo de ensino/aprendizagem, quanto no que diz respeito ao seu próprio fazer pedagógico, já que, de acordo com Lunenburg & Schmidt (1989; *apud* Kudiess, 2005), as crenças pessoais do professor são fatores que determinam suas atitudes em sala de aula, e é fato que as atitudes do professor afetam toda a vida e desenvolvimento escolar do aprendiz. O fato de estarem cientes de suas próprias crenças pode auxiliar os professores na adoção de abordagens mais sensíveis às necessidades dos aprendizes, fazendo, assim, com que sejam criadas oportunidades de aprendizagem mais igualitárias e efetivas em sala de aula. Por isso, neste trabalho, objetivo refletir sobre como as crenças de professores têm influenciado o desenvolvimento da aprendizagem de LE de aprendizes surdos, a partir da identificação, descrição e análise de algumas delas. Aspectos relacionados às crenças de professores serão tratados na sessão 4.3.

Barcelos (*op. cit.*) explica que o conceito de crenças não é específico da LA, segundo ela, o conceito já é antigo para disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia, educação e, principalmente, da filosofia. Assim, antes que a LA começasse a se orientar pela necessidade de compreender como as crenças de alunos e professores afetam o ensino/aprendizagem de L2/LE, filósofos como Charles S. Peirce e John Dewey já buscavam um meio de definir o que são crenças.

Para Peirce (1877, 1958, p. 91; *apud* Barcelos, *op. cit.*), crenças são *idéias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar*. A autora chama a atenção para o uso do prefixo *folk*, utilizado por Peirce, em conceitos recentes como, por exemplo, *folklinguistic theories* (Miller & Ginsberg, 1995) e *folklinguistics* (Preston, 1991).

John Dewey (1933; *apud* Barcelos, *op. cit.*) tenta mostrar, através de sua definição, a natureza dinâmica das crenças e sua inter-relação com o conhecimento. Segundo o filósofo:

[Crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro.

(Dewey, 1933, p. 6, tradução de Silva, 2000, p. 20; *apud* Barcelos, *op. cit.*)

Barcelos (*ibid.*) afirma que apesar de apenas recentemente ter se fortalecido o estudo de crenças começou a despontar, embora com outros nomes, já nos anos 70. A autora conta que Hosenfeld, em seu artigo de 1978, fez uso do termo “mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos”. Neste estudo, Hosenfeld reconhece a importância do conhecimento tácito dos alunos, mesmo sem denominar tal conhecimento de crenças.

Conforme a autora, em LA não existe uma definição única para o termo crenças. Segundo ela, a profusão de termos retrata, além da importância do conceito, a existência de diferentes maneiras de investigação. Alguns dos termos encontrados na literatura sobre

crenças são: *Insights* (Omaggio, 1978), *Conhecimento metacognitivo* (Wenden, 1986a), *Crenças* (Wenden, 1986), *Representações dos aprendizes* (Holec, 1987), *Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes* (Abraham & Vann, 1987), *Crenças culturais* (Gardner, 1988), *Teorias implícitas* (Clark, 1988), *Representações* (Riley, 1989, 1994), *Teorias folclórico-lingüísticas de aprendizagem* (Miller & Ginsberg, 1995), *Cultura de aprender línguas* (Almeida Filho, 1993; Barcelos, 1995), *Pressupostos gerais (General Assumptions)* (Victori & Lockhart, 1995), *Cultura de aprender* (Cortazzi & Jin, 1996) e *Cultura de aprendizagem* (Riley, 1997, Benson & Lor, 1999).

Kalaja (1995, p.192) esclarece algumas das definições e percepções sobre crenças que perpassam os, também diferentes, conceitos apresentados pelos pesquisadores. Segundo a autora, para Horwitz (1987, 1988), uma das pioneiras na área, crenças de aprendizagem de L2 podem ser definidas como *idéias preconcebidas ou noções sobre aspectos da aquisição de L2*. Já Wenden (1986, *apud* Kalaja *op. cit.*), outra pioneira na área, especifica a natureza das crenças de diferentes formas, tendo, em princípio, definido crenças como *conhecimento metacognitivo*, declarando ser este conhecimento declarável, estável e falível.

Wenden (*ibid.*; *apud* Kalaja, *op. cit.*) categoriza, ainda, o que ela define como *conhecimento metacognitivo* em três classes: pessoal, orientado para a tarefa ou estratégico. Assim, para a autora, as crenças (ou o conhecimento metacognitivo) sobre aquisição de L2 podem tratar tanto do aprendiz, considerando suas características pessoais e estilos de aprendizagem específicos, quanto dos propósitos e exigências das tarefas de aprendizagem envolvidas no processo, bem como das estratégias utilizadas pelos aprendizes e sua eficiência relativa.

Para Abraham & Vann (1987, p. 95-7; *apud* Kalaja, 1995), as crenças formam grupos (ou uma filosofia). Assim os autores sugerem que:

Os aprendizes possuem, com algum nível de consciência, uma *filosofia* de como a linguagem é aprendida. Esta filosofia orienta a abordagem escolhida em situações de aprendizagem, a qual, por vezes, é manifestada

em *estratégias* observáveis (e não observáveis) que são utilizadas em situações de aprendizagem e comunicação.

De acordo com Kalaja (*op. cit.*), algumas generalizações sobre crenças (ou conhecimento metacognitivo) podem ser extraídas a partir das definições ora apresentadas, todas compartilham a concepção de crenças como entidades cognitivas que são encontradas na mente dos aprendizes de língua e, assim, o foco para o estudo deve ser colocado no que os aprendizes *pensam* sobre os vários aspectos envolvidos na aprendizagem de L2.

Para Barcelos (*op. cit.*, p. 132), embora os termos até agora adotados para *crenças* sejam diferentes, as definições têm um ponto de convergência. Segundo ela, de forma geral todos os autores enfatizam que:

...as crenças se referem à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas. Em outras palavras, parece haver um consenso de que crenças sobre aprendizagem de línguas, obviamente, são crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou toda tarefa de aprender, como Gardner (1988) colocou.

Outra consideração feita por Barcelos (*idem, loc. cit.*) a respeito dos diferentes conceitos, e suas conseqüentes definições, é que estas enfatizam *o aspecto cultural e a natureza social das crenças, colocando-as como ferramentas que ajudam os alunos a interpretar suas experiências. Assim, as crenças não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (cf. definições de Barcelos, 1995, Miller & Ginsberg, 1995; Riley, 1997).*

Conforme a autora, o conceito de crenças torna-se mais consistente a partir do momento em que este passa a configurar em modelos teóricos de diagramas explicativos do processo ensino/aprendizagem. A autora explica que Almeida Filho (1993), no Brasil, e Ellis (1994), no exterior, defendem a tese de que as crenças de aprendizagem são fenômenos capazes de influenciar todo o processo de aprendizagem de língua.

Ainda de acordo com Barcelos (*op. cit.*), o termo *crenças sobre aprendizagem de línguas*, como é conhecido atualmente, foi utilizado pela primeira vez em 1985. Na mesma época, foi desenvolvido por Horwitz (1985), o BALLI – *Beliefs About Language Learning Inventory*, primeiro instrumento criado com a finalidade de realizar um trabalho sistemático de identificação de crenças de alunos e professores. Em seu estudo de 1987, Horwitz, através do uso do BALLI, buscou identificar quão comum eram algumas crenças populares sobre aquisição de L2 entre os aprendizes.

Para a autora, os diferentes modos de se pensar e definir crenças sobre aprendizagem levaram à conseqüente proliferação de diferentes métodos de investigação. Tais métodos foram desenvolvidos, basicamente, em três momentos distintos. O primeiro deles teve início com Horwitz (1985), quando as crenças eram definidas através de afirmações abstratas contidas em questionários de pesquisa, as quais não eram muito claras a respeito de sua importância para os alunos. Além disso, as crenças identificadas entre os aprendizes eram consideradas, ainda que implicitamente, como errôneas, conforme apontam Riley (1997) e Preston (1991). A autora esclarece que, ainda que o estudo tivesse como foco principal as perspectivas dos aprendizes, esses eram criticados por possuírem determinadas crenças, ou seja, na verdade as perspectivas do aluno eram completamente ignoradas. Surge, assim, o fenômeno denominado *otherizing the learner*, ou seja, a tentativa de se “falar” o aprendiz através das afirmações contidas nos questionários. De acordo com Barcelos (*ibid.*, p. 134) foi a adoção deste modelo de investigação que fez com que as crenças fossem consideradas errôneas, o que não é adequado, já que, *dentre outras coisas, muitas dessas crenças estão na literatura em LA ou fazem parte de uma “memória discursiva” sobre ensino de línguas (Grigoletto, 2000; 2001).*

Conforme a autora, o modelo de investigação que trata as crenças de forma abstrata faz com que estas sejam distanciadas dos aprendizes, gerando, assim, duas entidades diferenciadas, a do aprendiz (ideal) e a do aluno(real), o foco passa a ser *o que o aluno precisa saber*, ao invés de *o que eles sabem*. Barcelos (*op. cit.*) afirma que *crenças errôneas sobre aprendizagem de línguas podem levar a estratégias de aprender menos afetivas* (Horwitz, 1987, p. 126; *apud* Barcelos 2004, p. 135). A autora explica, no entanto,

que as relações entre crenças e ações são mais complexas do que se imagina, uma vez que estas, além de serem constituídas de forma dinâmica e interativa, estão relacionadas a seres humanos que, de acordo com a autora, *são complexos por natureza*.

Prosseguindo na linha do tempo que descreve a evolução dos métodos de investigação em crenças de aprendizagem, temos o segundo momento, que tem como característica principal a aproximação entre as pesquisas sobre crenças e estratégias de aprendizagem. Tal aproximação deu origem à sugestão, embora implícita, de que crenças equivocadas dão origem a estratégias também ineficazes e vice-versa. Conforme Barcelos (*op. cit.*), outra característica marcante deste período é a preocupação demonstrada em se classificar essas crenças, em encaixá-las dentro de um modelo definido a priori sobre o tipo de conhecimento a que as crenças dos alunos se referem. Tal classificação tinha como principal finalidade sugerir, ainda que implicitamente, as crenças que deveriam ser adotadas pelos aprendizes, por serem consideradas mais ‘saúdáveis’ e produtivas. De acordo com a autora, percebe-se neste tipo de estudo a preocupação com uma noção prescritiva de crenças, quais são erradas, quais são corretas e quais constituem-se em obstáculos para a autonomia do aprendiz. No entanto, em concordância com a visão de Barcelos (*op. cit.*), acredito que a identificação, por parte do aluno e até mesmo do professor, de suas crenças pessoais, as quais permeiam todo o processo de ensino/aprendizagem, constitui, antes de mais nada, formas de superar os obstáculos que se interpõem a este processo, uma vez que é através do auto-conhecimento que os indivíduos têm condição de, como afirma Barcelos (*ibid.*, p. 137), *mostrar que são seres que pensam e que interagem com seu ambiente*.

A autora descreve que o terceiro momento de investigação tem como característica principal a pluralidade de metodologia e percepções a respeito de como fazer pesquisa relacionada a crenças. Segundo a autora, estudos anteriores se mostravam incompletos por investigarem apenas as afirmações sem, contudo, levar em consideração a observação do comportamento. No entanto, segundo a autora, as crenças demonstram ter, além do aspecto cognitivo, um caráter sócio-cultural, já que estas atuam como ferramentas que auxiliam os alunos a compreender e interpretar suas experiências de aprendizagem. Segundo Barcelos

(*ibid.*, p. 132) , as crenças *nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca (cf. definições de Barcelos, 1995, Miller & Ginsberg, 1995; Riley, 1997).*

Assim, fez-se necessário que se incluísse nos estudos fatores como contexto (Barcelos 2000; Benson & Lor, 1999; Nunan, 2000; White, 1999), identidade e metáforas, bem como alguns aspectos definidos em teorias sócio-histórico-culturais. A autora explica que, já no final dos anos 90, estudos a respeito das crenças sobre aprendizagem começam a considerar o papel destas importantes variáveis, fazendo com que as crenças passassem a ser vistas e reconhecidas como condicionadas situacionalmente (Sakui & Gaies, 1999) e relacionais em resposta ao contexto (Benson & Lor, 1999, *apud* Barcelos 2004, p. 138).

Goodwin & Duranti (1992, p. 5-6, *apud* Barcelos, 2004, p. 137) afirmam que contexto, neste caso, *não se refere a um conceito estático, um recipiente para interação social, mas a um conceito dinâmico, constituído socialmente, e sustentado interativamente.* De acordo com a autora, *as crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos* (Barcelos, 2000, p. 59, *apud* Barcelos, 2004, *op. cit.*). Assim, Barcelos (*ibid.*, p. 137) concebe o contexto como uma *rede intrincada de relações e inter-relações das crenças, cada uma delas representando uma crença interligada com vários outros fios do contexto, em momentos específicos.* Neste sentido, Nunan (2000, p. 8, *apud* Barcelos, 2004, p. 138), em seu estudo com estórias dos aprendizes afirma:

[as] atitudes [dos alunos], crenças sobre, e abordagens em relação à aprendizagem de línguas representam momentos específicos em suas vidas como aprendizes e essas [crenças, atitudes e abordagens] foram contextualizadas dentro de interpretações de experiências de aprender línguas específicas em contextos educacionais e sociais específicos. Sem conhecer o contexto, fica difícil dar significado mais profundo a outras estórias.

No que diz respeito à identidade, Lave & Wenger (1991, *apud* Barcelos *ibid.*) afirmam que este é um aspecto indissociável da aprendizagem, já que essa envolve a construção daquela. Barcelos (*op. cit.*) complementa dizendo que a aprendizagem envolve,

também, a construção de crenças, já que *somos aquilo que acreditamos*. Segundo a autora, alguns estudos neste sentido refletem uma tendência de estudos pós-estruturalistas que têm como foco a compreensão da relação entre identidade, investimento²⁶ e aprendizagem de línguas (Norton, 2001; *apud* Barcelos, *op. cit.*).

Conforme afirmação de Dewey (1938; *apud* Barcelos, 2004, p. 142), as crenças são parte constituinte do pensamento dos aprendizes, assim sendo, as narrações metafóricas feitas por alunos e/ou professores permitem maior fluidez do pensamento, permitindo ao pesquisador compreender e analisar crenças presentes no processo de aprendizagem. Segundo Barcelos, autores como Ellis (1999), Swales (1994) e Block (1990, 1992) também fizeram uso da análise de metáforas para investigar e compreender as crenças dos alunos. A autora afirma que embora os trabalhos de Block e Oxford não façam uso do termo *crenças*, há que se levar em consideração a tendência recente presente nos estudos destes autores em utilizar metáforas para melhor compreender o pensamento de alunos e professores.

De acordo com Barcelos (*op. cit.*), os estudos de Ellis (1999, p.19) baseados em análise metafórica, revelaram três importantes aspectos relacionados às crenças dos aprendizes. Os alunos, de forma geral, encaravam da seguinte maneira a experiência de aprender línguas:

- (a) uma experiência dolorosa que envolve vários tipos de sofrimento;
- (b) um esforço em longo prazo para superar os problemas encontrados (metáforas de jornada, de luta e de trabalho atestam esta afirmação); e
- (c) uma tarefa que exigia uma considerável atividade intelectual da parte deles, algo que eles não somente “pegariam”, mas algo que exigia uma atenção consciente.

²⁶ Barcelos (*ibid.*, p. 140) explica que investimento se trata da *tradução do termo investment, utilizado por Norton (2001), para se referir à “relação construída social e historicamente pelos aprendizes com a língua-alvo e seu desejo, freqüentemente, ambivalente de aprender e praticar essa língua” (p. 165-166). De acordo com Norton, “um investimento na língua-alvo é também um investimento na identidade do aprendiz” (p. 166).*

Conforme Barcelos (*op. cit.*), só foi possível apurar tais crenças no terceiro momento de investigação, a partir da análise do discurso dos aprendizes. A autora lembra que crenças deste tipo não emergiram no primeiro ou no segundo momento de investigação sobre crenças.

A autora conta que, por defender a tese de que as crenças são construídas no discurso, Kalaja (1995, 2000) propôs uma nova abordagem ao estudo. Tal abordagem fundamenta-se nos seguintes pressupostos:

- (a) o uso da língua é social e orientado para a ação;
- (b) a linguagem cria realidade; e
- (c) o conhecimento científico e concepções leigas são construções sociais do mundo.

De acordo com Barcelos (*op. cit.*), a abordagem de Kalaja ganha eco, em uma perspectiva nacional, nos trabalhos de Grigoletto (2000, 2001) que, embora não utilize o termo crenças, trata das concepções dos aprendizes sobre aprendizagem, e causa repercussão não só no discurso sobre crenças, como também em sua investigação.

Segundo Barcelos (*op. cit.*), pesquisas atuais na área de crenças têm adotado perspectivas de diferentes autores como, por exemplo, Vygotsky (Alanen, 2000), Bakhtin (Dufva, 2000) e Dewey (Barcelos, 2000). A autora afirma ainda que tais estudos:

...sugerem que as crenças são contextuais e que, para pesquisá-las, elas devem ser inferidas, levando-se em conta não somente as afirmações, mas as intenções e as ações, e também a relação entre crenças, discurso e ação. (*Idem, ibid.*, p. 143)

Conforme a autora, o valor da pesquisa sobre crenças está em entendê-las como recursos dos quais os alunos se utilizam para dar sentido e lidar com contextos específicos de aprendizagem.

Embora o estudo de crenças de aprendizagem tenha passado por diferentes momentos, como já foi retratado aqui, Barcelos (*op. cit.*) lembra que estes momentos não se

isolam, na verdade estes coexistem e estão em constante mutação. Segundo a autora, cada fase de *mudança de paradigma é caracterizada pela coexistência de diferentes maneiras de investigar o mesmo fenômeno*. Assim, de acordo com Barcelos, como o conceito de crenças sofre mutações, também as perguntas a serem respondidas mudam, exigindo, assim, novos métodos de pesquisa. Segundo a autora, *não é mais suficiente perguntar quais são as crenças, mas também qual sua função no contexto?*

4.2 - A relevância do estudo das crenças para o contexto de ensino e aprendizagem de línguas

“Learning about the classroom is an essential aspect of founding out how to teach.”
Holliday²⁷

Horwitz (1999) explica que compreender as crenças dos aprendizes sobre o processo de ensino/aprendizagem é essencial para que se compreendam as estratégias utilizadas por estes aprendizes, bem como para o planejamento adequado das aulas, uma vez que, como já foi citado anteriormente, as crenças dos aprendizes influenciam tanto suas ações, quanto suas experiências como alunos de LE/L2.

Acredito, também, que uma das principais razões para investigarmos e discutirmos as crenças que permeiam o processo ensino/aprendizagem reside no fato de que, conforme afirma Breen (1985), nenhuma instituição ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças.

Para uma melhor consideração sobre a relevância dos estudos das crenças de aprendizagem de L2/LE, cito alguns trabalhos que têm sido desenvolvidos, ao longo dos vinte últimos anos, com o objetivo de retratar e analisar a natureza e efeitos das crenças no contexto de ensino/aprendizagem de línguas. Tais trabalhos colaboraram para a construção

²⁷ Holliday (1994, p. 162, *apud* Barcelos, 2000, p.1).

de importantes teorias nesta área de estudos e têm servido de suporte para inúmeras novas investigações.

Com o intuito de sistematizar os estudos sobre crenças, Horwitz, em 1985, desenvolve o BALLI, questionário fechado do tipo *likert-scale*, ou seja, as questões propostas variam desde o “concordo plenamente” até o “discordo plenamente”, composto por 34 itens divididos em cinco áreas principais: (1) aptidão para a aprendizagem de LE, (2) dificuldade de aprendizagem da língua, (3) a natureza do processo de aprendizagem de línguas, (4) estratégias de aprendizagem e comunicação, (5) motivação e expectativas (Horwitz, 1987, 1988; *apud* Yang, *op. cit.*). Todas as questões, no entanto, se baseiam em crenças populares sobre a aprendizagem de línguas.

De acordo com Horwitz (1988, p. 283):

Se as crenças sobre aprendizagem de línguas persistem na cultura popular, então os professores de língua estrangeira devem considerar que seus alunos trazem consigo, para a sala de aula, estas crenças²⁸. (Tradução nossa)

Assim, com a finalidade de identificar algumas destas crenças, Horwitz (*op. cit.*) desenvolveu seu questionário (BALLI) — o qual foi utilizado para colher e avaliar a opinião dos aprendizes sobre vários assuntos, principalmente aqueles que geravam controvérsia no que diz respeito à aprendizagem de línguas — a partir de protocolos de alunos e professores de L2/LE, oriundos de diferentes culturas, bem como de crenças investigadas entre os treinadores de professores, também provenientes de diferentes grupos culturais. Para tanto, foi solicitado aos informantes que identificassem: (1) suas próprias crenças sobre aprendizagem de línguas, (2) as crenças de outras pessoas sobre a aprendizagem de línguas; e, para professores, (3) as crenças de seus alunos atuais ou de ex-alunos sobre aprendizagem de línguas.

²⁸ Do original: *If beliefs about language learning are prevalent in the culture at-large, then foreign language teachers must consider that students bring these beliefs with them into the classroom.* (Horwitz, 1988, p.283).

O BALLI se mostrou um instrumento de extrema importância para a pesquisa de crenças e, de acordo com Horwitz (1999), desde o seu lançamento, este instrumento foi utilizado em pelo menos treze estudos publicados e teses de doutorado (Horwitz, 1987, 1989; Yang, 1992, 2000; Park, 1995; Truitt, 1995; Kern, 1995; Oh, 1996; Kunt, 1997; entre outros) além de ter servido de suporte para a adaptação de outros instrumentos de pesquisa, os quais baseiam-se em seus itens ou classificações (Sakui & Gaies, 1999; Yang, 1999).

Embora o BALLI tenha representado um importante avanço para o estudo de crenças, por permitir não só a sistematização do estudo como também a classificação das crenças, o questionário de Horwitz foi alvo de críticas (Barcelos, 2004; Kalaja, 1995). Pesquisadores, como Hosenfeld (1999, p.18; *apud* Barcelos, *op.cit.*, p. 135), afirmavam que questionários fechados do tipo *Likert-Scale* limitam a visão do aprendiz, induzindo assim suas respostas.

Passarei agora à descrição da pesquisa de Wenden (1986; *apud* Yang, 1999, p. 2) na qual a autora fez uso de relatórios retrospectivos compostos por aprendizes, com a finalidade de investigar e classificar seu *conhecimento metacognitivo* (ou crenças) com relação às suas experiências de aprendizagem de línguas. Durante as entrevistas, as quais foram realizadas com 25 aprendizes adultos provenientes de variados contextos sociais, a pesquisadora descobriu que, além de suas próprias estratégias de aprendizagem, os entrevistados conseguiam falar sobre outros cinco aspectos que envolviam seu processo de aprendizagem de línguas:

- 1- A língua (como estrutura), incluindo aspectos referentes à gramática, à fonologia, ao vocabulário, discurso e função;
- 2- Seu desenvolvimento e proficiência na língua, áreas em que sentiam dificuldades e desenvolvimento de comparações com outras línguas;
- 3- O resultado do uso de uma determinada estratégia;
- 4- Suas reações ao processo de aprendizagem e opinião sobre aptidão, estilo, personalidade e idade para aprendizagem de línguas; e

5- Crenças explícitas e implícitas sobre a melhor forma de aprender uma L2.

As entrevistas e atividades propostas por Wenden, em seu estudo, tiveram como objetivo final auxiliar os aprendizes no sentido de identificarem suas crenças e aplicarem o conhecimento adquirido na reflexão sobre sua própria aprendizagem, bem como auxiliar o professor na identificação de estratégias e atividades mais efetivas em sala de aula. De acordo com Yang (*op. cit.*), o estudo de caso exploratório de Wenden evidencia a influência das crenças metacognitivas dos aprendizes em sua forma de abordar a aprendizagem de línguas e em seu uso de estratégias de aprendizagem.

Yang (*op. cit.*) afirma que pesquisas recentes na área de crenças têm se orientado para direções diferentes daquelas tomadas em pesquisas iniciais. Cotterall (1995), por exemplo, investiga como as crenças de aprendizes refletem sua prontidão para a autonomia. Em seu estudo, a autora relata as crenças investigadas em um grupo de aprendizes de um curso de inglês instrumental (*English for Academic Purposes*). O estudo em questão surgiu de um estudo anterior, o qual tinha por objetivo a identificação de seis fatores que delineavam as respostas dos aprendizes aos questionários propostos e explorava a relação entre cada fator identificado ao comportamento autônomo de aprendizagem de línguas.

Estudos sobre motivação também têm sido derivados de estudos sobre crenças. Segundo Yang (*op. cit.*), alguns autores (Elliott & Dweck, 1988; Licht & Dweck, 1984; Brunson & Matthews, 1981; Dweck & Leggett, 1988) afirmam que as crenças de aprendizes sobre sua habilidade para aprender línguas afetam tanto seus objetivos finais, como seus padrões de motivação, os quais, por sua vez, influenciam seus comportamentos e usos de estratégias de aprendizagem.

Para Yang (*op. cit.*), a análise da evolução das pesquisas na área de crenças indica que existe uma relação entre crenças, uso de estratégias e motivação, aspectos de natureza cognitiva que, a meu ver, desempenham papel de fundamental importância no processo de ensino/aprendizagem de línguas. De acordo com o autor, alguns pesquisadores na área de L2 (como, por exemplo, Abraham & Vann, 1987; Horwitz, 1988; Wenden, 1986, 1987)

também sugerem a existência de uma estreita correlação entre o conhecimento metacognitivo ou crenças dos aprendizes e a escolha de suas estratégias de aprendizagem.

4.3 - Crenças de professores e sua influência no processo de ensino/aprendizagem de LE

“O diferente é apenas diferente, não falho. As diferenças que o sujeito apresenta em relação a outros que estão a sua volta não podem levar à criação de uma imagem negativa; construir uma imagem positiva do diferente é um caminho interessante e necessário.”

Edilaine Buin

Peacock (2001) afirma que as crenças de aprendizes têm, desde o estudo pioneiro de Horwitz em 1985, sido alvo da atenção de pesquisadores na área de aquisição de L2. No entanto, de acordo com o autor, pesquisas sobre as crenças de professores são ainda escassas.

Segundo Pajares (1992), a investigação das crenças dos professores deveria constituir o foco da atenção de pesquisas na área da educação. De acordo com a autora, pesquisas sobre crenças de professores são capazes de informar a prática educativa de uma forma que as agendas atuais de pesquisa não têm feito e não conseguem fazê-lo. Ao compreender suas crenças, o professor passa a refletir sobre os motivos que o levam a pensar e agir de uma determinada forma. O conhecimento das crenças serve, também, de auxílio àqueles que têm como função a formação de professores.

Para fins deste estudo, ater-me-ei à definição de crenças de Basturkmen, Loewen e Ellis (2004). Conforme estes autores, crenças são declarações feitas por professores com respeito às suas idéias, pensamentos e conhecimentos, os quais são expressos em forma de avaliação sobre o que ‘deveria ser feito’, ‘deveria ser o caso’ e ‘é preferível’. A definição dos autores está em concordância com aquela de Linde (1980, *apud* Basturkmen, Loewen

& Ellis, *op. cit.*), segundo a qual crenças são consideradas como ‘valores’, ou seja, aquilo que professores acreditam que ‘deveria ser o caso’. Neste sentido, M. Borg (2001, *apud* Basturkmen, Loewen & Ellis, *op. cit.*) propõe que as crenças ‘guiam o pensamento e o comportamento dos professores’. Richards e Lockhart (1996, *apud* Kudiess, 2005) afirmam, ainda, que as crenças e os valores dos professores formam a sua “cultura de ensinar”. Neste sentido, Pajares (1992) complementa afirmando que:

Poucos discutiriam [discordariam do fato] de que as crenças de professores influenciam suas percepções e julgamentos, os quais, por sua vez, afetam seu comportamento em sala de aula.²⁹ (Tradução nossa)

Acredito, portanto, que as crenças, embora possuam caráter psicológico, são consideradas, por aqueles que as expressam, como verdadeiras. Assim sendo, a compreensão que os professores possuem sobre seus alunos e a forma como este aprende, bem como sobre sua própria prática pedagógica, devem ser alvo de reflexão constante, uma vez que é esta compreensão que modela suas atitudes em sala de aula e é ela também que vai refletir no resultado final do processo educativo, a aprendizagem.

Gostaria de ressaltar que o estudo ora apresentado não se propõe a julgar/valorar crenças de professores como certas ou erradas, mas sim explicitá-las, buscando, assim, provocar a reflexão e a análise crítica sobre suas origens e conseqüências.

Jakubowski & Tobin (1991), em sua pesquisa, sugerem que as metáforas e crenças de professores não apenas influenciam o que estes professores fazem em sala de aula, mas que as mudanças nestas mesmas crenças e metáforas podem resultar em mudanças em sua prática. De acordo com Pennington (1995; *apud* Farrell, 1999), a mudança e o desenvolvimento dos professores requerem a consciência da necessidade de mudança, e esta consciência pode emergir da reflexão. Richards (1990; *apud* Farrell, *op. cit.*) também acredita que a reflexão seja o componente principal para a mudança, segundo o autor, auto-questionamento e pensamento crítico auxiliam o professor a se mover de um estágio no qual era guiado principalmente pelo impulso, intuição e rotina, para outro no qual suas

²⁹ No original: *Few would argue [dispute the fact] that the beliefs teachers hold influence their perceptions and judgements, which, in turn, affect their behaviour in the classroom.*

ações são guiadas pela reflexão e pensamento crítico. Richards (*op. cit.*) complementa dizendo que:

... a reflexão crítica se refere a uma atividade ou processo no qual a experiência é trazida à memória, considerada, e avaliada, freqüentemente em relação a um propósito maior. Ela é a resposta a uma experiência passada e envolve a lembrança e exame desta experiência como base para avaliação e tomada de decisão, e como uma fonte para planejamento e ação.³⁰ (Tradução nossa)

De acordo com Cabaroblu & Roberts (2000), sabe-se que, ao iniciarem sua educação profissional, professores já trazem consigo várias crenças sobre ensino e aprendizagem (Kagan, 1992; Pajares, 1992, *apud* Cabaroblu & Roberts, *op. cit.*), tais crenças, segundo os autores, são construídas a partir da socialização de aspectos educacionais de sua cultura (Lortie, 1975; Cortazzi & Lixian Jin, 1996; *apud* Cabaroblu & Roberts, *op. cit.*). Pajares (1992) argumenta, ainda, que as crenças surgem por meio da transmissão cultural e construção social.

Kudiess (2005, p.44) afirma que uma questão de grande relevância dentro do estudo de crenças é a forma como estas se originam:

...se através do processo de aculturação e construção social (Van Fleet, 1979), se da incorporação de idéias de outras pessoas (Lasley, 1980) ou se de inferências de si mesmas, ambiente e circunstâncias (Nisbett & Ross, 1980). Para Nisbett & Ross, as experiências prematuras influenciam os julgamentos finais, tornando-se teorias (ou crenças) difíceis de serem mudadas.

Para André (1997), o processo de formação de crenças possui três componentes principais, quais sejam: a aculturação, a escolarização e a educação, tais componentes se desenvolvem de forma dinâmica, ao longo da vida do indivíduo, e não são excludentes entre si. O processo de aculturação refere-se à aprendizagem social, o qual inclui a assimilação por observação, participação e imitação das situações as quais o indivíduo

³⁰ No original: *...critical reflection refers to an activity or process in which experience is recalled, considered, and evaluated, usually in relation to a broader purpose. It is a response to a past experience and involves conscious recall and examination of the experience as a basis for evaluation and decision-making, and as a source for planning and action. . .*

enfrenta no decorrer de sua vida. O processo de escolarização faz referência ao local adequado para que ocorra o processo de ensino/aprendizagem formal, processo esse que se difere da aprendizagem que ocorre no ambiente doméstico. Já o processo de educação relaciona-se à adequação do comportamento aos padrões sociais, é um processo direcionado que pode ocorrer de modo formal ou informal.

Kudiess (2005) destaca três aspectos importantes na formação de crenças de professores e seus sistemas, quais sejam: a experiência dos professores enquanto alunos de LE, a formação como fonte de crença e a experiência pessoal.

Porém, identificar a origem das crenças e quais são os fatores motivadores de sua formação não é um processo simples, de acordo com Vieira-Abrahão (2004):

Mapear com exatidão as origens das crenças, pressupostos e conhecimentos trazidos pelos alunos-professores é uma tarefa difícil, senão impossível. Tudo o que pode ser feito é levantar hipóteses baseadas nos fatos e reflexões das histórias de vida de cada um para ter uma visão dessas origens.

De acordo com Sakui & Gaies (2003), importa lembrar que, além de crenças e valores, a cognição dos professores, sejam eles iniciantes ou experientes, é formada por uma teia complexa, composta por vários tipos de conhecimento, os quais incluem o conhecimento da disciplina, conhecimento pessoal prático, conhecimento de caso, conhecimento arte e conhecimento pessoal teórico. Todos estes configuram fatores que, também, influenciam seus padrões de pensamento e comportamento (Calderhead, 1996; Richardson, 1996; *apud* Sakui & Gaies *op. cit.*, p. 153). O que levou à conclusão de que tais conhecimentos devem ser igualmente investigados.

Segundo Kudiess (*op. cit.*, p.43), a definição dos termos crenças e conhecimento do professor não é tão simples, como resultado da dificuldade percebida pelos pesquisadores em definir tais termos:

... tem-se uma variedade de interpretações do termo crenças, entre elas destacamos as seguintes: crenças definidas como determinantes do comportamento (Brown & Cooney, 1982), como proposições

descritivas, prescritivas e avaliadoras (Rokeach, 1968) e como *perspectivas do professor* (Tabachnick & Zeichner, 1984). Já o termo conhecimento é definido como declarativo ou real, conhecimento processual (Anderson, 1983) e conhecimento condicional ou crenças (Paris *et al.* 1983).

Por isso, muitos pesquisadores atentaram para a importância de se diferenciar os construtos *conhecimento* e *crenças* (Alexander & Dochy, 1994; Calderhead, 1996; Pajares, 1992; *apud* Sakui & Gaies *op. cit.*). Para Pajares (1992), crenças são, por natureza, idiossincráticas e são constituídas individualmente, enquanto o conhecimento consiste, em grande parte, de fatos que são aceitos pela comunidade em geral. De acordo com Nespor (1987), as crenças são mais influenciáveis do que o conhecimento na forma como as pessoas organizam e definem tarefas e problemas, pois predizem o comportamento, por possuírem componentes afetivos e avaliativos, os quais agem como filtros para as mensagens e informações recebidas.

Conforme Kudiess (*op. cit.*), há ainda um último aspecto que não pode ser negligenciado no que diz respeito ao estudo do sistema de crenças do professor, que são as crenças envolvendo o processo de ensino e aprendizagem de LE, envolvendo o professor de língua especificamente. Afinal, segundo a autora, a forma como o professor percebe o processo de ensino e aprendizagem fundamenta-se em suas crenças, pressuposições e conhecimentos (conceito BAK, Woods 1996; *apud* Kudiess, *op. cit.*) e nas crenças do professor sobre si mesmo e o ambiente de aprendizagem (Williams & Burden 1997; *apud* Kudiess, *op. cit.*).

Portanto, para que se chegue à plena compreensão da influência das crenças na prática de ensino do professor de LE (inglês), principalmente aquele que atua com crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, bem como suas conseqüências no desenvolvimento do aprendiz, é necessário um estudo que identifique, descreva e analise estas crenças e práticas.

A partir da fundamentação teórica apresentada nos capítulos anteriores, o próximo capítulo apresenta a análise dos dados colhidos para esta pesquisa.

Capítulo V

Análise e discussão dos dados

Neste capítulo serão apresentadas algumas considerações sobre os dados coletados para a presente pesquisa. A análise e a discussão dos resultados serão realizadas com base na fundamentação teórica apresentada e de acordo com os objetivos propostos na primeira parte do trabalho.

A investigação teve como finalidade geral observar o modo como as crenças podem influenciar e até mesmo interferir no processo de ensino/aprendizagem de LE para alunos surdos. De modo específico, nesta pesquisa, pretendeu-se investigar as crenças de professores como fatores de interferência no processo de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos.

Como já foi dito, para o presente estudo, foi feita a opção pela pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, dada a natureza do tema proposto.

Para a análise dos dados, havia-se pensado em realizar uma triangulação a partir dos instrumentos de pesquisa previamente propostos (questionários, observação de aula e testes de leitura). Tal procedimento havia sido selecionado por auxiliar no processo de estabelecimento de ligações sólidas e compreensíveis entre os dados. No entanto, como já foi explicado nos procedimentos metodológicos, uma parte da coleta de dados teve de ser modificada.

Analisarei, portanto, o cenário encontrado durante as observações de aula, em seguida os questionários informativos: o questionário respondido por alunos e o questionário respondido pelas professoras e, por último, serão analisadas as falas

espontâneas das professoras, nas quais foram observados os principais vestígios de crenças com relação ao processo de aprendizagem de LE por alunos surdos.

5.1 - A observação

Foram realizadas duas sessões de observação, sendo uma sessão na E1 e uma na E2. Como foi esclarecido nos procedimentos metodológicos, havia sido agendadas mais observações, no entanto, tais observações não puderam ser realizadas devido a uma série de imprevistos. Além da gravação em áudio, foram também realizadas anotações durante a observação, garantindo, assim, que todos os eventos e interações durante a aula fossem descritos.

Escola 1

Durante a observação na E1, foram analisadas, além das rotinas, as estratégias de ensino/aprendizagem e as atitudes, tanto dos alunos surdos quanto da professora e dos colegas, em sala de aula inclusiva. Outro objetivo da observação foi analisar a adequação das leis e normas que regem a prática do ensino inclusivo à realidade da sala de aula.

Ao adentrar à sala de aula, foi possível notar a discordância entre as recomendações presentes em documentos oficiais que tratam da educação de surdos e sua aplicação em sala de aula. O caderno *Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial – Área da Deficiência Auditiva*, série Diretrizes, publicado pelo Ministério da Educação e do Desporto (p.30), traz as seguintes orientações sobre o educando portador de deficiência auditiva incluso em salas de aula de ensino regular:

(...)

b) Aspectos Pedagógicos

Recomenda-se que, além do uso do aparelho de amplificação sonora individual, sejam observados certos pontos importantes:

1. Que o educando portador de deficiência auditiva seja:

(...)

- Colocado nos primeiros lugares da sala, para facilitar a compreensão da linguagem. (O lugar que o aluno deverá ocupar na sala implica na distância e na qualidade da iluminação ambos da maior relevância para a percepção visual, a qual deverá atenuar as conseqüências da deficiência auditiva);

(...)

2. Que o professor:

- Fale sempre de frente, evitando colocar-se em pontos sombrios ou com excesso de claridade, utilizando todos os recursos de comunicação e, sempre que necessário, material concreto que facilite a compreensão da linguagem oral.

(...)

Apesar das orientações, o cenário encontrado foi o seguinte: os quatro alunos surdos sentavam-se em um grupo, no fundo da sala, o que dificultava não só sua interação com a professora, como sua compreensão do que estava exposto no quadro, já que, devido ao reflexo do sol, não era possível enxergar o que estava escrito no lado esquerdo do quadro.

Na época da pesquisa, havia 25 alunos matriculados na turma, dos quais 4 eram surdos e no dia da observação havia 23 alunos presentes.

O material didático utilizado nesta turma é o livro *Start Up (stage 6)* – Editora Ática. Durante a aula observada, a professora fazia a revisão do tempo passado do *Verb to be*. Foi possível notar que, no que diz respeito ao ensino de gramática, a aula da professora baseia-se na questão da forma pela forma, já que os exercícios propostos tinham como foco central a simples conjugação do verbo no passado, o que não pareceu provocar uma resposta positiva por parte dos alunos. Além da atividade ter sido realizada individualmente, o que não favorece a troca de experiências na língua, não houve, durante toda a aula, interação entre os alunos ouvintes e surdos. Estes permaneceram durante boa parte da aula conversando entre si, em LIBRAS, ou olhando através da janela. A interação com a professora também foi escassa, ocorrendo apenas em algumas ocasiões, quando esta chamava a atenção dos alunos surdos ou se dirigia às suas carteiras para checar se a atividade proposta no quadro havia sido realizada. Quando percebia que os alunos não haviam feito a tarefa, a professora tentava explicar novamente, de forma individual, e voltava para a frente da sala. Nota-se que a atividade proposta foi orientada por uma perspectiva formalista, reprodutiva e de rotinização, a qual faz com que os alunos permaneçam em uma posição passiva (e apática) diante da aprendizagem.

Foi interessante notar a colaboração interna do grupo de alunos surdos: quando a professora explicava a tarefa para um aluno de forma individual, este dividia, posteriormente, a explicação com seus colegas e, assim, eles terminavam por realizá-la juntos. No entanto, foi possível notar que nem sempre a tarefa foi completada com sucesso, uma vez que, ao observarem a correção no quadro, os alunos apagavam e reescreviam suas respostas.

Escola 2

Também contrariando orientações de documentos legais, os quais esclarecem que as salas de recursos sejam freqüentadas pelos alunos de acordo com suas necessidades em período contrário àquele em que freqüentam a sala de aula regular, os alunos DA da E2 freqüentam apenas as salas de recursos, não participando de aulas em sala de aula regular, diferentemente de todos os outros alunos com necessidades educacionais especiais, os quais participam das atividades em sala de aula de ensino regular e recorrem à sala de recursos para receberem um tipo de atendimento pedagógico adaptado às suas necessidades.

Foi esclarecido pelas professoras que o atendimento diário aos alunos surdos na sala de recursos da E2 ocorre da seguinte maneira: os alunos são dispostos em mesas compostas por, no máximo, 6 (seis) alunos, e um professor de uma determinada disciplina — muitas vezes em uma mesma mesa encontram-se alunos de séries variadas, recebendo instruções sobre conteúdos também variados, não havendo, portanto interação entre o aluno e seus pares — o professor então explica a matéria, auxilia nas tarefas, etc. Os professores são divididos por área, por exemplo, um professor de inglês — que está na área das linguagens e códigos — pode auxiliar os alunos na disciplina de LP e, por vezes, até em outras disciplinas da área de humanas, como por exemplo história e geografia.

Durante a aula observada na E2 a professora dividia sua atenção com 5 alunos, os quais se dedicavam a tarefas de disciplinas variadas. Duas alunas participantes da pesquisa (Elisa e Helô) recebiam instruções de LE (inglês), com o objetivo de preparar-se para a

prova bimestral, enquanto que os outros dois alunos participantes da pesquisa (Fábio e Gabi) recebiam, em mesas diferentes, instruções de disciplinas da área de exatas. Embora estivessem sentadas lado a lado, não houve interação entre as alunas que recebiam instruções de inglês. Constatou-se ainda que as alunas não demonstravam autonomia de raciocínio, no que diz respeito às tarefas que estavam realizando, solicitando, a todo instante, a atenção da professora. Ao notar que as tarefas não haviam sido cumpridas de forma satisfatória, a professora pedia que as alunas apagassem suas respostas e refizessem o exercício. A postura metodológica adotada pelas professoras da sala de apoio não demonstra favorecer a aprendizagem dos alunos, uma vez que não estimula a produção real de conhecimento, o que pode ser constatado através da dependência dos alunos com relação a instruções sobre as ações a serem realizadas.

5.2 - Análise dos questionários informativos

Os questionários dos alunos e das professoras serão analisados em blocos de perguntas, agrupadas por temas, por isso, em alguns casos as perguntas não seguirão a ordem numérica.

5.2.1 - O Questionário do aluno

A **primeira pergunta** teve como objetivo identificar o aluno.

1 - Qual é o seu nome (coloque somente as iniciais)?

A **segunda e sexta perguntas** se referem à aquisição e conhecimento da LIBRAS.

2 - Com que idade aprendeu a LIBRAS?

Entre os alunos participantes da pesquisa;

- Dois (2) responderam que iniciaram sua aprendizagem da LIBRAS aos 3 anos de idade;

-Dois (2) aos 7;

- Um (1) aos 10;
- Um (1) aos 11;
- Um (1) aos 14; e
- Um (1) iniciou sua aprendizagem de LIBRAS (formalmente) apenas aos 30 anos de idade.

Notou-se que todos os participantes da pesquisa tiveram seu primeiro contato formal com a LIBRAS após os 3 anos de idade. Como se sabe, a falta de um *input* lingüístico adequado, no período considerado ótimo para a aquisição, pode causar atraso no desenvolvimento lingüístico, sócio-cultural e, em muitos casos, cognitivo destas crianças. Além disso, o uso da língua de sinais reduz os efeitos da limitação comunicativa gerada pela surdez, apesar do surdo continuar sofrendo os efeitos desta limitação, já que a língua de sinais é uma língua minoritária e, por isso, restrita a grupos bastante específicos.

6 - Na época em que você foi alfabetizado já falava LIBRAS:

() *muito bem* () *bem* () *não muito bem* () *não falava*

- Dois (2) alunos responderam muito bem;
- Dois (2) bem; e
- Quatro (4) não muito bem.

As perguntas que se referem à aquisição e conhecimento da LIBRAS, língua materna dos surdos, desempenham um papel de grande relevância para o delineamento do perfil cognitivo do aluno, uma vez que o uso da LIBRAS, língua natural do surdo, desempenha um papel de importância fundamental em sua vida, servindo não somente como instrumento de expressão, comunicação e identificação da pessoa surda com seus pares, mas também como suporte do pensamento e de todo o seu desenvolvimento cognitivo. Embora, de acordo com Fernandes (2000, p. 49), o desenvolvimento cognitivo não dependa exclusivamente do domínio de uma língua, o domínio desta garante melhores recursos para as cadeias neurais envolvidas no desenvolvimento dos processos cognitivos.

O conhecimento lingüístico colabora, ainda, nos processos de abstração e generalização, além de ser um importante veículo de transmissão de informação e cultura. É, também, através da língua materna/natural que são adquiridos conceitos internos para a construção da linguagem. De acordo com Chomsky (1994), as crianças são capazes de fazer suposições a respeito de como o código lingüístico deve ou não funcionar, e é a partir destas suposições que adquirem sua língua materna. Neste sentido, Lewis (1995, p.94 *apud* Levy & Simonetti 1999, p. 19) afirma:

A Língua de Sinais também dá à criança componentes lingüísticos: conceitos para expressões lingüísticas, comando das funções gramaticais, conhecimento de categorias etc.

Segundo a teoria de Jean Piaget, a linguagem é uma das condições de passagem da inteligência prática para a inteligência conceptual, considerando, assim, a existência de uma estreita relação entre desenvolvimento cognitivo e linguagem.

A LIBRAS desempenha, ainda, papel de extrema importância na construção do conhecimento da L2(LP), ou de uma LE(inglês), uma vez que é ela que oferece o suporte necessário para a aprendizagem da nova língua. Notamos, assim, que o domínio da Língua de Sinais presta uma importante contribuição para o desenvolvimento global do indivíduo surdo.

Por meio das respostas dadas a esta pergunta, foi possível notar que a maioria dos alunos aprendeu a LIBRAS a partir dos 7 (sete) anos de idade. Como já foi dito em sessão anterior, os períodos de aquisição lingüística dos surdos são similares àqueles de ouvintes, acredito, portanto, que as implicações para o *período crítico* de aquisição lingüística são também as mesmas. Assim, a aquisição tardia da L1 pode acarretar em prejuízos para o desenvolvimento das habilidades cognitivas destes aprendizes, principalmente no que diz respeito à aquisição de L2 e LE.

A terceira e quarta perguntas têm como objetivo averiguar o *input* lingüístico recebido pelo sujeito em seu ambiente familiar.

3 - *Seus pais são surdos ou ouvintes?*

Todos os participantes (8) responderam que são filhos de pais ouvintes, o que confirma estudos que afirmam que a grande maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes, Goldfeld (1997).

4 - *Eles falam LIBRAS?*

Constatou-se, através das respostas aos questionários, que nenhum dos pais é fluente em LIBRAS, o pouco que sabem lhes foi ensinado pelos próprios filhos. O pouco conhecimento dos pais aumenta, ainda mais, a responsabilidade da escola.

As respostas a esta pergunta evidenciam a resistência — ainda que inconsciente — demonstrada por alguns pais em aceitar a LIBRAS como língua natural de seus filhos, por isso, muitos são os casos de pais que tentam “normalizar” seus filhos através da educação oralista. Tal resistência pode causar grandes prejuízos ao desenvolvimento cognitivo dos surdos, pois, como se sabe, a aquisição lingüística ocorre por meio da exposição (formal e informal) e uso ativo da língua. Assim, aqueles que fazem parte da convivência dos surdos, seus pais, irmãos, amigos, etc., desempenham papel de professores ou facilitadores de sua aquisição lingüística. Se a criança surda é privada deste *input*, seu desenvolvimento lingüístico — o qual é composto por estágios, da mesma forma que o desenvolvimento lingüístico de uma criança ouvinte — poderá ficar comprometido.

Ross (*apud* SOUSA, 1982, p.13) ressalta, ainda, que a família exerce grande influência no desenvolvimento sócio-cultural dos surdos. Segundo o autor:

As relações familiares provêm para a criança o modelo de suas relações com o mundo, e as atitudes que a família tem para com ela servem de base para as atitudes da criança consigo mesma.

Além das questões lingüísticas e sócio-culturais, o comprometimento dos pais em aprenderem a se comunicar com seus filhos favorece também o bom desenvolvimento de suas estruturas emocionais, já que à medida que aprendem a se comunicar com seus filhos em sua língua materna os pais passam a transitar em seu mundo, interagindo e compreendendo melhor sua cultura.

As perguntas número cinco, sete e oito tratam da aquisição da LP, que, no caso do aluno surdo, é considerada uma L2.

5 - Com que idade você foi alfabetizado em português?

Entre os oito (8) participantes:

- Um (1) foi alfabetizado em LP aos 6 anos;
- Dois (2) aos 7;
- Dois (2) aos 10;
- Um (1) aos 11;
- Um(1) aos 14; e
- Um (1) aos 30 anos de idade.

Por meio das respostas dos alunos foi possível notar que a grande maioria deles não dominava completamente a LIBRAS (sua L1) quando iniciaram sua aprendizagem em LP (L2).

7 - Você achou difícil ser alfabetizado em português?

() *sim* () *não*

- Seis (6) alunos responderam afirmativamente;
- Um (1) respondeu negativamente; e
- Um (1) não respondeu à pergunta.

A aquisição da LP pelo surdo se dá a partir da língua escrita, já que esta é sua principal via de acesso às línguas de modalidade oral-auditiva. Sabe-se que os surdos enfrentam várias dificuldades em seu processo de aprendizagem da LP e que suas dificuldades não são da mesma ordem das dificuldades apresentadas por alunos ouvintes, já que as duas línguas (LIBRAS/LP) participam de modalidades diferentes. **As perguntas sete e oito** pretendem averiguar que tipos de dificuldades os alunos pesquisados apresentam/apresentaram em seu processo de aprendizagem da LP.

8 - Se sua resposta foi sim, qual foi sua maior dificuldade para aprender português? Por que?

Dos alunos que responderam afirmativamente à pergunta anterior foram obtidas as seguintes explicações:

- a) *Porque eu não conheço muitas palavras* (resposta de dois (2) alunos);
- b) *A leitura, por causa da interpretação de texto;*
- c) *Verbos e redação, pelo pouco entendimento entre professor e aluno DA* (resposta de dois (2) alunos);
- d) *Porque tive dificuldades com alguns sons da fala.*

Constatou-se, a partir das respostas, que as dificuldades demonstradas pelos alunos pesquisados se encontram, principalmente, na falta de vocabulário, leitura, escrita e dificuldade de comunicação com o professor.

Como já foi comentado, a aquisição lingüística é propiciada pela manifestação de um conhecimento lingüístico inato e a exposição a um *input* lingüístico adequado. Assim, a aquisição da L1 ocorre — quando o ambiente lhe oferece os estímulos propícios — de forma natural. Já a aprendizagem de L2 ocorre de forma artificial, por meio de instrução sistemática e estratégias específicas.

Assim como ouvintes, indivíduos surdos possuem um sistema mental que determina sua aquisição lingüística, seja em L1, L2 ou LE. Tal sistema é determinado, principalmente, pela experiência prévia do falante com sua L1, a qual orienta toda a sua representação mental. Portanto, na investigação sobre aprendizagem de LE, é de extrema importância que se conheça a relação existente entre o aprendiz surdo, sua L1 e a L2 (LP), a qual servirá de parâmetros para a aprendizagem da nova língua.

Assim, as questões relacionadas ao conhecimento da LIBRAS (L1) e à aquisição da LP (L2) têm como objetivo primeiro identificar até que ponto os alunos surdos puderam se apoiar em sua L1 para construir o conhecimento em L2 e, por conseguinte, utilizar o conhecimento em L2 como estratégia para construir o conhecimento em LE (inglês).

A oitava questão trata, especificamente, da dificuldade sentida pelos alunos ao aprenderem a LP. A grande maioria das repostas faz menção à falta de vocabulário e à

dificuldade em leitura e interpretação de textos. Vale ressaltar que a dificuldade em leitura foi sentida a partir do momento da aplicação dos questionários. Todos os alunos necessitaram de ajuda de seus pais e professores para compreender e responder às perguntas. Constatou-se, ainda, através das respostas às perguntas do questionário, a falta de autonomia de alguns alunos surdos, o que foi possível notar nos itens a e c descritos acima, onde se observa claramente a orientação das professoras. Por isso, apesar de o questionário constituir praticamente o único instrumento disponível para a coleta de dados para a pesquisa, em alguns momentos, senti dúvidas com relação às respostas dos informantes, uma vez que, devido à dificuldade de compreensão das perguntas e pela falta de proximidade com a pesquisadora, os alunos se sentiam mais confortáveis em preencher seus questionários, principalmente no caso dos alunos da E2, com a ajuda da professora. Acredito que, por estarem sob o olhar cerceador e orientação dos pais ou da professora, suas respostas, em alguns casos, podem ter sido afetadas.

As perguntas número nove, dez e onze se referem à aquisição de LE.

9 - *Há quanto tempo você estuda inglês?*

- Seis (6) alunos estudam LE (inglês) há 2 anos;
- Dois (2) alunos estudam LE (inglês) há 2 anos e 6 meses.

A questão nove trata da experiência dos alunos no que diz respeito à aprendizagem de LE. A média de experiência entre os alunos é de 2 anos, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê a inclusão do ensino de LE como disciplina obrigatória a partir da quinta série do ensino fundamental.

10 - *Em sua opinião é importante estudar uma língua estrangeira na escola?*

() *sim* () *não*

- Oito (8) alunos responderam afirmativamente.

A questão dez tem como objetivo avaliar o nível do filtro afetivo do aluno com relação à aprendizagem de LE. Como se sabe, a aprendizagem de L2/LE tem como base não só fatores externos, como o contexto de aprendizagem e a metodologia adotada, como

também fatores internos, ou seja, processos cognitivos e afetivos. Todos os alunos responderam à pergunta de forma afirmativa, segundo alguns deles, o estudo da LE (inglês) é importante para seu desenvolvimento profissional.

Por que?

A esta pergunta foram dadas as seguintes respostas:

- a) *Porque no futuro eu quero trabalhar com avião e preciso saber inglês;*
- b) *Porque eu gosto de inglês;*
- c) *Porque é bom saber outras línguas;*
- d) *Para oportunidade de trabalho futuro;*
- e) *Mais ou menos;*
- f) *Para trabalhar com Internet (resposta de dois(2) alunos);*
- g) *Porque quero aprender novas palavras de uma língua estrangeira.*

Diante deste resultado, me parece coerente o estudo de metodologias adequadas para o ensino de LE para estes alunos, no sentido de auxiliá-los, não só em sua integração na sociedade da qual fazem parte, como também em seu almejado desenvolvimento acadêmico e profissional.

11 - O que você acha mais importante de ser aprendido na outra língua? Pode marcar mais de uma opção:

- () *gramática*
- () *vocabulário*
- () *falar*
- () *compreender*
- () *escrever*
- () *ler*

A questão onze avalia possíveis crenças com relação à aprendizagem de LE, além do estilo individual de aprendizagem de cada aluno. Para esta questão houve os mais variados tipos de respostas:

- Dois (2) participantes acreditam que todas as habilidades são importantes, porém não justificaram suas respostas;

- Dois (2) participantes acreditam que as habilidades que devem ser aprendidas em LE são gramática, falar, compreender e escrever (deixando de lado vocabulário e leitura). Destes, um não justificou sua resposta, enquanto o outro justifica que “*porque futuro o piloto de avião dever falar inglês, pensar e compreender as palavras e as frase*³¹”;

- Um (1) participante acredita que a única habilidade dispensável é falar, o que é coerente com sua situação. Não houve justificativa para sua resposta;

- Um (1) participante acredita ser importante a aprendizagem do vocabulário, falar e compreender (deixando também de lado o conhecimento de gramática, escrita e leitura). Não houve justificativa para a resposta;

- Um (1) participante acredita que a única habilidade a ser aprendida é a fala, como justificativa para sua resposta o aluno responde ‘*eu quero aprender a falar que coisa*’ – acredito que, na verdade, o que o aluno quis dizer é que quer aprender a falar ‘as coisas’. A resposta deste participante, apesar de não ser recorrente entre os participantes, nos deixa em estado de alerta, uma vez que as expectativas do aluno com relação à aprendizagem da LE voltam-se totalmente para a aquisição da língua oral. Apesar de não ser impossível que um aluno surdo aprenda a se comunicar oralmente na LE, dependendo de seu nível de surdez e do fator de ser oralizado ou não, o desenvolvimento da habilidade da fala é, sem dúvida, mais difícil do que as outras habilidades, principalmente quando se trata de sala de ensino regular, regida por professores de LE sem preparação para lidar com alunos surdos. A expectativa do aluno pode, então, se transformar em ansiedade e frustração, levando a um baixo rendimento de aprendizagem em LE.

- Um (1) aluno, acredita que a única habilidade a ser contemplada ao se estudar a LE é a leitura. Este aluno quer aprender a ler na LE ‘*para ler textos diários*’. A resposta do aluno também traz preocupação, já que sem o apoio de habilidades como gramática, vocabulário e compreensão, a habilidade da leitura pode não ter sucesso, e além disso por não acreditar que as outras habilidades sejam importantes para sua aprendizagem, o aluno pode colocá-las em segundo plano, deixando, assim, de adquirir, de maneira satisfatória, o conhecimento necessário para a aquisição adequada da LE.

³¹ As respostas foram transcritas assim como se encontram nos questionários.

As questões de doze a dezenove tratam das estratégias de leitura.

12 - Como você lê em inglês?

() *traduzindo para o português*

() *traduzindo para o português e então para a LIBRAS*

() *da mesma forma que leio em português*

() *tento imaginar qual é o significado de todo o texto antes de começar a leitura*

- Dois (2) alunos afirmam que lêem em inglês da mesma forma que lêem em português;

- Dois (2) responderam que traduzem para o português;

- Três (3) traduzem para o português e então para a LIBRAS;

- Um (1) aluno não respondeu a pergunta.

A pergunta doze pretende identificar quais esquemas cognitivos são ativados no momento em que o surdo faz uma leitura em LE, a partir da identificação da língua em que eles se apóiam para esta leitura, se em sua língua materna ou na L2. As respostas a esta pergunta favorecem o desenvolvimento de técnicas mais adequadas para o ensino de leitura em LE para estes alunos.

13 - Enquanto leio faço perguntas para mim mesmo para ajudar a compreender o texto:

() *sim*

() *não*

- Sete (7) alunos responderam afirmativamente;

- Um (1) respondeu negativamente.

A pergunta treze tem como objetivo principal averiguar se o aluno questiona-se quanto ao significado do texto, o que o ajudaria na compreensão de eventuais palavras desconhecidas, além de auxiliá-lo na compreensão textual geral.

14 - Quando não entendo uma palavra tento entender o seu significado de acordo com o restante do texto:

() *sim* () *não*

- Sete (7) alunos responderam afirmativamente;
- Um (1) respondeu negativamente.

Esta pergunta pretende averiguar se, ao efetuar a leitura, o aluno procura , a partir do contexto, compreender o significado geral do texto, ou se procura entender palavra por palavra.

15 - Se sua resposta anterior foi não, qual é sua atitude quando encontra uma palavra desconhecida no texto?

De acordo com o aluno, este recorre ao dicionário quando encontra uma palavra desconhecida no texto.

Ao recorrer repetidas vezes ao dicionário o aluno pode sentir-se desmotivado a realizar a leitura, o mais adequado seria que os alunos conseguissem encontrar, no texto, referências que os auxiliassem na construção do sentido.

18 - Sempre que leio tento usar as informações que tenho sobre o assunto do texto para compreender melhor o que está escrito:

() *sim* () *não*

- Seis (6) alunos responderam afirmativamente à pergunta;
- Um (1) aluno respondeu negativamente; e
- Um (1) aluno não respondeu.

Como se sabe, a leitura depende, em grande parte, do conhecimento prévio do leitor, o qual interage com o texto atribuindo-lhe sentido. Esta pergunta pretende averiguar até que ponto os alunos surdos aplicam seu conhecimento prévio na construção de significado do texto.

As perguntas doze, treze, quatorze, quinze e dezoito têm como objetivo principal determinar algumas das estratégias utilizadas pelos alunos surdos em seu processo de leitura em LE. Além disso, as perguntas buscam avaliar a habilidade dos alunos surdos para fazer inferências a partir do contexto. Alguns autores (Bishop, Reyes & Pflaum, 2006) afirmam que o uso (eficaz) de estratégias de leitura transforma leitores que decifram o texto em leitores que realmente compreendem o texto. De acordo com os autores, leitores estratégicos conseguem extrair mais informações do texto do que leitores que não utilizam nenhuma estratégia de leitura, no entanto, a leitura estratégica não deve ser considerada mais trabalhosa ou difícil, e sim mais inteligente.

Acredito, portanto, que conhecer e analisar as estratégias de leitura em LE utilizadas pelos alunos, principalmente os surdos, os quais têm seu processo de aprendizagem todo centrado nesta habilidade, seja de extrema importância para que se possam desenvolver procedimentos e técnicas de ensino que contemplem, de forma adequada, tais estratégias.

16 - Já conheço muitas palavras em inglês, porque tenho facilidade para memorizar as palavras e seu significado:

() *sim* () *não*

- Cinco (5) alunos responderam afirmativamente à pergunta;
- Três (3) responderam negativamente.

Como se sabe, a aprendizagem de uma LE pressupõe o conhecimento e a utilização, de forma adequada, do léxico dessa língua. Portanto, é importante que se conheça a relação existente entre o aluno surdo e o léxico da LE. Notou-se, a partir desta pergunta, uma certa contradição entre teoria e prática, uma vez que ao serem submetidos ao teste de leitura os alunos, sem exceção, demonstraram ter pouco conhecimento do léxico da língua inglesa.

17 - Se sua resposta anterior foi não, explique, em poucas palavras o motivo pelo qual tem dificuldade em memorizar as palavras em inglês.

Relaciono, a seguir, as respostas à questão dezessete:

- a) *Porque as vezes as palavras são meio que complicadas;*
 b) *Porque não leio muito em inglês* (resposta de dois(2) alunos).

A resposta de dois (2) alunos evidencia a falta de prática de leitura em LE. Percebeu-se, durante as observações e nas conversas informais com as professoras, que as atividades de leitura e interpretação de textos não são, geralmente, desenvolvidas em suas aulas, por serem consideradas de difícil acesso aos alunos.

19 - Para compreender um texto em outra língua é importante que eu tenha conhecimento sobre a cultura dos países falantes daquela língua:

sim *não*

- Sete (7) alunos responderam afirmativamente a esta questão;
- Um (1) aluno respondeu negativamente.

Sem dúvida, o conhecimento do contexto cultural da LE é de extrema relevância no processo de ensino/aprendizagem desta língua, uma vez que a competência lingüística do aprendiz desvinculada do conhecimento da cultura da língua alvo não é suficiente para que este possa se comunicar genuinamente e entender o mundo real que o aguarda fora da sala de aula.

As questões vinte, vinte e um e vinte e dois se referem às adaptações curriculares. As três perguntas são comentadas logo após a pergunta vinte e dois.

20 - Quando leio textos muito longos me perco no meio da leitura:

sim *não*

- Seis (6) alunos responderam afirmativamente à pergunta;
- Dois (2) alunos não responderam.

21 - Textos menores são mais fáceis de compreender:

sim *não*

- Cinco (5) alunos responderam afirmativamente;
- Um (1) aluno respondeu negativamente;
- Dois (2) alunos não responderam.

22 - As figuras me ajudam a compreender o texto:

() *sim* () *não*

- Sete (7) alunos responderam afirmativamente;
- Um (1) aluno não respondeu.

Como já foi discutido no capítulo 2, as adaptações curriculares dizem respeito à flexibilização dos currículos, atividades e avaliações, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos, além de propiciar o apoio necessário para que estes realizem suas atividades acadêmicas.

Os professores que atuam com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais devem estar preparados para suprir tais alunos com atividades complementares que os permitam alcançar os objetivos propostos aos demais colegas. Para tanto, é importante que os professores conheçam as necessidades apresentadas por estes alunos.

Foi possível notar, a partir das respostas às perguntas vinte, vinte e um e vinte e dois, que os textos se tornam mais acessíveis aos alunos surdos quando são menores, contextualizados e apresentam figuras.

5.2.2 - O Questionário das professoras

Foram analisados os questionários de 3 professoras, uma vez que uma delas não devolveu o questionário respondido.

As crenças detectadas a partir das respostas às perguntas do questionário serão comentadas na sessão 5.3.2.

A primeira questão teve como objetivo identificar as professoras.

1 - Nome (escreva somente suas iniciais):

As questões dois a nove são relacionadas à formação profissional e ao tempo de experiência das professoras no ensino de línguas. Segue, abaixo o quadro que detalha o perfil das professoras participantes, o qual também é apresentado na sessão 1.4.5.

2 - Tempo de magistério: _____ anos

3 - Escola(s) em que trabalha:

4 - Período (s):

5 - Série(s) que leciona:

6 - Qual a sua formação:

Nível médio: () Magistério () Colegial ()

Outro:

Nível superior:

7 - Possui algum curso em nível de pós-graduação? Qual?

8 - Tempo de experiência como professor de língua inglesa:

9 - Tempo de experiência como professor da rede pública de ensino:

Quadro (1) : Perfil das professoras participantes da pesquisa

Professora * ³²	Tempo de experiência na área da ensino de LE (Inglês)	Séries para as quais leciona	Formação acadêmica
Alice	_____	5ª à 8ª – Ensino Fundamental.	_____
Beth	10 anos	5ª e 6ª – Ensino Fundamental	Letras – Licenciatura em Língua

³² Para garantir a privacidade das professoras colaboradoras deste estudo foram usados, nas descrições e análises dos dados, nomes fictícios.

			Inglês
Cláudia	21 anos	5ª à 8ª – 2º segmento* ³³ 1º ao 3º – 3º segmento	Letras – Licenciatura em Português/Inglês
Dora	22 anos	5ª à 8ª – 2º segmento 1º ao 3º – 3º segmento	Letras – Licenciatura em Português/Inglês

As perguntas dez a dezoito se relacionam diretamente à experiência das professoras em lidar com o aluno surdo. A partir destas perguntas foi possível identificar várias crenças das professoras com relação a estes aprendizes. As crenças levantadas através do questionário e das conversas informais são relacionadas e analisadas em detalhes na sessão 5.3.

10 - Tempo de experiência em sala de ensino regular inclusiva com alunos surdos:

Para esta pergunta, foram obtidas as seguintes respostas:

- 9 anos;

- 5 meses;

- *Sempre trabalhei em sala de recursos (ensino especial de D.A), nunca lecionei com surdos em sala de ensino regular.*

Constatou-se, com surpresa, que mesmo as professoras experientes em sala de recursos, espaço no qual os alunos deveriam receber o apoio pedagógico específico às suas necessidades, não tiveram acesso a projetos educacionais que as levassem à implantação de formas mais adequadas de trabalho com estes alunos. Não foi possível notar, durante as observações, conversas informais ou nas respostas ao questionário, a existência de um planejamento estratégico padrão referente à ação pedagógica a ser seguida com relação aos alunos surdos. As professoras da E2, talvez por falta de uma orientação mais adequada, adotam como principal prática pedagógica o *treinamento* dos alunos surdos. Esta atitude coloca em evidência não só a falta de orientação e preparo, como também uma certa falta de comprometimento das professoras em buscar alternativas válidas para o ensino de LE para estes alunos.

³³ A nomenclatura *segmento* é utilizada na Educação de Jovens e Adultos, sendo o 2º segmento correspondente ao ensino fundamental e o 3º correspondente ao nível médio.

11 - Costuma freqüentar cursos voltados para a educação inclusiva?

- () *sim, antes de começar a trabalhar em salas inclusivas;*
- () *sim, logo que começou a atuar em salas inclusivas;*
- () *estou atualmente participando de curso;*
- () *não recebi instruções ou participei de cursos até o momento;*
- () *não é necessário que eu participe de cursos uma vez que conto com o apoio de*

um intérprete na sala durante as aulas.

- Uma (1) professora respondeu que “*sim, logo que começou a atuar em salas inclusivas.*”;
- Uma (1) professora respondeu que “*estou atualmente participando de curso.*”;
- Uma (1) professora respondeu que “*não recebi instruções ou participei de cursos até o momento*”.

Notou-se, a partir das respostas que as professoras não estão incluídas em programas de treinamento, atualização e/ou reciclagem que as auxiliem a atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Uma das professoras, a qual atua em sala de recursos, disse nunca ter participado de nenhum curso que a habilitasse a trabalhar com alunos surdos. Fica evidente que a falta de uma preparação adequada para conhecer e lidar com as necessidades e peculiaridades do aluno surdo leva os professores que atuam com este aluno a diferentes concepções e percepções dos mesmos. Tais concepções e percepções, por sua vez, geram crenças as quais passam a permear todas as suas ações em sala de aula e definir os resultados do processo de aprendizagem.

É necessário preparar os professores que recebem alunos com necessidades especiais diferenciadas em suas turmas regulares para perceber que as diferentes limitações apresentadas por estes indivíduos estão associadas a também diferentes necessidades sociais e pedagógicas, e que improvisar uma solução para o problema ou simplesmente camuflá-lo não contribui para a real inclusão destes alunos.

12 - Você acredita que os cursos os quais freqüentou a ajudaram em sua prática pedagógica? Por que?

- Uma (1) professora respondeu que “*Não freqüentei cursos para a educação inclusiva, mas participei de 3 cursos de LIBRAS*”;

- Uma (1) professora respondeu que “*Ajuda de alguma forma, porém vejo que somente o trabalho direto com os alunos é que você vai adquirindo experiência*”;

- Uma (1) professora respondeu que “*Não, porque o que era visto no curso não podia ser aplicado na minha sala de aula. Os alunos aos quais se referem os professores de tais cursos são perfeitos, muito diferente dos que eu tinha em sala de aula*”.

As professoras acreditam que os cursos dos quais participaram pouco contribuíram para sua prática pedagógica, já que, segundo duas (2) professoras, o que se apresenta na teoria não corresponde à realidade de sala de aula. Apesar de ainda não serem capazes de fornecer aos profissionais todas as respostas necessárias ao seu trabalho em sala de aula inclusiva, tendo em vista que cada aluno é diferente e, por isso, possui suas necessidades específicas, os cursos que habilitam os profissionais a trabalharem a diversidade são indispensáveis, por constituírem um espaço único de reflexão, de onde poderão surgir novas teorias e técnicas para lidar com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Além de levar os professores à reflexão sistemática de questões relacionadas à surdez: identidade e cognição do surdo, questões sobre o bilingüismo, aspectos da aquisição lingüística, etc, os cursos devem estar prontos a habilitar os professores a adequar o conhecimento recebido às características particulares (estilos de aprendizagem) de cada aluno e às metodologias de ensino de línguas vigentes, de forma a proporcionar a estes alunos uma aprendizagem de LE mais efetiva.

Concordo com a frustração das professoras com relação à falta de habilitação para se trabalhar LE com estes alunos, já que este é um tema ainda pouco pesquisado. Deve-se,

no entanto, utilizar o espaço oferecido por estes cursos para levantar tais questões, propor discussões, novas pesquisas, ou seja, abrir um canal de diálogo junto a todos aqueles responsáveis por pensar soluções, técnicas e recursos necessários para uma atuação docente satisfatória.

13 - Você enfrentou algum tipo de dificuldade quando iniciou seu trabalho com alunos surdos?

sim *não*

- As três (3) professoras responderam afirmativamente à pergunta.

Constatou-se, a partir das respostas a esta pergunta, que todas as professoras enfrentaram dificuldades em lidar com o aluno surdo. Estas dificuldades são analisadas abaixo.

14 - Se sua resposta anterior foi positiva, assinale as alternativas que representem suas principais dificuldades com relação ao processo de ensino aprendizagem do aluno surdo:

Comunicação *Interação social dos alunos* *Explicação do conteúdo*
 Interação social dos alunos surdos e ouvintes *Disciplina em sala de aula*
 Outros:

- Duas (2) professoras assinalaram as alternativas comunicação e explicação do conteúdo;

-Uma (1) professora assinalou todas as alternativas.

Como se esperava, foi possível notar que a dificuldade de comunicação é, sem dúvida, a principal dificuldade vivenciada pelas professoras que lidam com os alunos surdos e que esta se reflete em outras áreas como, por exemplo, a explicação do conteúdo, que também foi apontada por todas as professoras como uma das dificuldades enfrentadas.

As dificuldades comunicativas apresentadas pelas professoras se convertem, portanto, em prejuízo para o processo de ensino/aprendizagem do aluno surdo, já que as

trocas simbólicas ocorridas entre elas e os alunos ficam aquém do necessário ao seu desenvolvimento cognitivo.

15 - Justifique, em poucas palavras, sua resposta anterior:

- Uma (1) professora respondeu apenas que “*O conteúdo tem que ser adaptado.*”;
- Uma (1) professora respondeu que “*No início não tinha um grande vocabulário em LIBRAS, tinha dificuldade para explicar o conteúdo. Porém, os próprios alunos após minha explicação me ensinavam alguns sinais em LIBRAS.*”;
- Uma (1) professora respondeu que “*O aluno surdo tem preconceito quanto à própria dificuldade dele. Não consegui me aproximar dos meus alunos surdos como o fiz com os ouvintes. O desinteresse é gritante. Apesar de eu me esforçar em olhar diretamente para eles, falar de forma que eles pudessem ler os meus lábios, não prestavam atenção em mim. Sentia-me isolada quando me dirigia a eles*”.

Foi possível notar, a partir das respostas das professoras, que o grande problema enfrentado por elas e seus alunos em sala de aula, principalmente a inclusiva, é a falta de uma comunicação efetiva. A falta de comunicação gera, além do pouco aproveitamento, desinteresse e frustração nos alunos, o que é ressaltado na resposta de uma das professoras. Importa lembrar, no entanto, que o comportamento dos alunos se justifica pela sua comunicação inadequada com a professora e os colegas, já que a incompreensão da linguagem usada em sala de aula coloca estes alunos em uma situação menos favorecida com relação a seus colegas ouvintes, seu desinteresse surge exatamente do sentimento de estar sendo *deixado para trás*. De acordo com Long, Stinson & Braeges (1991, *apud* Anita, Sabers & Stinson, 2006, p. 158):

Alunos com dificuldade de comunicação podem escolher não participar nas atividades de sala de aula e a não participação pode, por sua vez, afetar sua aprendizagem e eventual sucesso de aprendizagem.³⁴ (Tradução nossa.)

³⁴ No original: *Students who have difficulty communicating may choose not to participate in classroom activities; nonparticipation can adversely affect their learning and eventual academic success (Long, Stinson, & Braeges, 1991).*

A nova prática de educação inclusiva leva, ainda, pais e alunos à falsa crença de que o ensino em uma escola regular é melhor do que em uma escola especial. Crença essa que leva à frustração dos alunos, já que, uma vez matriculados na escola regular — a qual pais e alunos acreditavam ser capaz de oferecer um ensino de melhor qualidade, pelo simples fato de ser ensino regular e não especial — os alunos não conseguem acompanhar o ritmo das aulas, por não conseguirem compreender o conteúdo transmitido pelas professoras, e nem mesmo se comunicar com os colegas ouvintes, vivendo em um ambiente de segregação social. De acordo com Saur *et al.* (1986, p. 327; *apud* Anita, Sabers & Stinson, *op. cit.*, p. 159):

Salas de aula onde alunos surdos ou com problemas de audição têm dificuldades em participar levam a “uma ilha de surdez ... onde deficientes auditivos parecem passivos e não participativos”.

Segundo Gesser (2006, p. 23):

O efeito trágico da situação de inclusão de um surdo em sala de aula de ouvintes, somado ao inicial desconhecimento lingüístico por parte dos professores é, sem dúvida, bilateral, e acaba, por um lado, comprometendo e travando o desenvolvimento escolar do surdo (La Bue, 1995; Quadros, 1997b) e, por outro, frustrando o profissional ouvinte em seu objetivo de ensinar – que exige o comunicar(-se).

16 - Marque a melhor alternativa:

a - () você sabe LIBRAS e se comunica em LIBRAS com os alunos surdos;

b - () você fala LIBRAS mas não se comunica em LIBRAS com os alunos surdos;

c - () você não sabe LIBRAS e se comunica com os alunos surdos por meio da leitura labial;

d - () você não sabe LIBRAS e se comunica com os alunos surdos por gestos, expressão facial, leitura labial, mímica, etc.

e - () você não sabe LIBRAS e se comunica com os alunos surdos com a ajuda do intérprete presente na sala de aula;

- Uma (1) professora assinalou a alternativa a;

- Uma (1) professora assinalou a alternativa c;

- Uma (1) professora acrescentou uma nova alternativa (f: *“Trabalho com libras e também gestos, expressão facial, mímica e leitura labial”*.) as já existentes, a qual assinalou.

O uso da língua de sinais em sala de aula faz com que os surdos compreendam e se expressem melhor, o que favorece seu acesso ao conteúdo escolar e seu melhor desenvolvimento cognitivo, social e emocional. **As perguntas dezesseis, dezessete e dezoito** são comentadas abaixo, logo após sua apresentação.

17 - O fato de ter alunos surdos na classe interfere no planejamento de suas aulas?

() *sim* () *não*

- Duas (2) professoras responderam negativamente à pergunta;
- Uma (1) professora respondeu positivamente.

18 - Justifique a resposta anterior:

- Uma (1) professora respondeu que *“Não, porque eu só trabalho com alunos surdos, portanto todo material é adaptado”*;
- Uma (1) professora respondeu que *“Trabalho em uma sala de recursos, os alunos surdos não participam, ou melhor, não estudam em salas inclusivas”*;
- Uma (1) professora respondeu que *“Tinha de fazer atividades que os alunos surdos e ouvintes interagissem. Além disso, tinha de fazer com que os alunos surdos se interessassem pelas atividades”*.

Como se sabe, os alunos surdos, geralmente, demonstram ter poucas habilidades lingüísticas quando se trata da modalidade oral-áditiva da língua (LP). Portanto, em uma sala inclusiva, na qual o principal veículo de comunicação é a língua de modalidade oral-áuditiva, o desenvolvimento de uma forma de comunicação clara deve constituir o foco da atenção dos professores, já que, sem ela não há como levar o aluno à compreensão do conteúdo. Notou-se que duas professoras estão aptas a se comunicar com os surdos em LIBRAS, uma delas, inclusive, afirma complementar suas estratégias de comunicação por meio do uso de leitura labial, mímicas, gestos e expressões faciais, o que amplia suas possibilidades de compartilhar informações com seus alunos.

No entanto, a habilidade lingüística das professoras deve ser acompanhada da habilidade para fazer acomodações no currículo, nas tarefas e nas avaliações que se adaptem ao nível de conhecimento lingüístico dos alunos na língua oral-auditiva. Quando as professoras se apóiam no fato de trabalharem apenas em salas de recursos, para justificar a falta de um planejamento pedagógico mais específico ao atendimento aos alunos surdos, nota-se sua pouca orientação sobre como lidar com as necessidades apresentadas por estes alunos.

O problema se agrava quando se trata da sala inclusiva, onde, além da falta de orientação para um planejamento adequado, a professora e os alunos esbarram no problema da dificuldade de comunicação. Não há, na sala inclusiva, oportunidades para que o surdo se expresse, uma vez que a professora e os colegas não compreendem a LIBRAS.

19 - O ensino da língua inglesa, em escola regular, é relevante para a educação do surdo?

() *sim* () *não*

- Uma (1) professora respondeu positivamente a pergunta;
- Duas (2) professoras responderam negativamente.

Justifique:

As respostas a esta pergunta foram as seguintes:

- *“A língua inglesa está presente no dia-a-dia das pessoas, na informática, é bom que eles tenham conhecimento da língua inglesa.”;*
- *“O surdo não conhece a própria língua portuguesa, portanto a língua inglesa não traz nenhum objetivo na sua própria vida.”;*
- *“Em alguns casos nem para os ouvintes. Se o aluno tem um universo completamente alheio à língua inglesa, o que ocorria com a maioria dos alunos da escola, não teria porque se ensinar inglês. O aluno não tem contato com jogos, filmes, não vai ao cinema porque não tem dinheiro. Os pais não incentivam nem o ensino da língua portuguesa, por que ensinar inglês para alunos com esse perfil?”*

Sabe-se que o único diferencial entre o aluno surdo e o ouvinte — quando se trata de um surdo sem nenhum outro comprometimento — está na modalidade lingüística utilizada

para sua comunicação, e que seus interesses, perspectivas e sonhos são comuns àqueles de qualquer outra pessoa. No entanto, notou-se, a partir da resposta de uma das professoras, o descrédito atribuído às condições de aprendizagem destes alunos. A professora acredita não haver razão para o ensino de uma LE (inglês) para alunos surdos, tal crença certamente se reflete em suas atitudes de sala de aula o que pode causar prejuízos às condições de aprendizagem destes alunos.

A razão que leva outra professora a se opor ao ensino de LE aos alunos surdos é a falta de conhecimento básico necessário à aprendizagem de LE. Neste caso a professora aponta que, tanto alunos surdos como ouvintes não possuem o perfil necessário à aprendizagem de línguas. No entanto, volto a insistir que, no caso do aluno surdo, seu desinteresse e falta de conhecimento básico passam pelo problema da comunicação, que se coloca como um obstáculo no caminho da construção do conhecimento lingüístico e leva a um conseqüente desinteresse por parte de alguns alunos.

Apenas uma professora acredita que o ensino de LE (inglês) é relevante para o contexto do aluno surdo, esta professora atribui à LE um caráter de necessidade prática. Segundo ela, a LE está presente no dia-a-dia das pessoas, não excluindo deste contexto o aluno surdo.

Outro aspecto que chama a atenção na resposta de uma das professoras é o fato de que esta se referir à língua portuguesa como a “*própria língua*” do aluno surdo. Como já foi discutido no desenvolvimento do trabalho, a língua materna do aluno surdo é a língua de sinais, sendo a língua portuguesa sua segunda língua. Percebe-se então, a partir da resposta da professora, que esta, ainda que inconscientemente, não reconhece a língua de sinais como a língua natural do aluno surdo, demonstrando, além da falta de conhecimento sobre a realidade do aluno surdo, um discurso permeado de preconceito social e lingüístico.

Notou-se, ainda, que o contato das professoras com estes alunos, os quais apresentam um certo grau de dificuldade de aprendizagem, tem promovido o estabelecimento de crenças com relação à competência destes alunos. Tais crenças têm

surgido, principalmente, da falta de preparo dos professores, bem como da falta de reflexão crítica sobre as diferentes ações didático/pedagógicas que podem ser realizadas com estes alunos. Percebeu-se, a partir das respostas das professoras, que suas concepções, bem como suas atitudes em sala de aula com relação a estes alunos, têm realçado as dificuldades que impedem sua aprendizagem de LE.

As perguntas vinte a trinta tratam da relação das professoras com a leitura.

20 - Qual é a sua definição de leitura?

As respostas a esta pergunta foram as seguintes:

- *“Para o surdo a leitura é muito difícil, porque se ele não escuta ele não tem vocabulário. O texto se torna muitas vezes incompreensível.”;*

- *“Ato de decifrar um texto, identificar palavras e associar ao seu significado.”;*

- *“Leitura é o contato com a língua escrita. A leitura não deve ser feita apenas de um livro, jornal ou uma revista. A leitura está presente em todos os momentos da vida de uma pessoa, esteja ela em idade escolar ou não, dentro da escola ou não.”*

A pergunta vinte busca analisar a concepção de leitura das professoras. Através das respostas pode-se averiguar como cada professora concebe esta habilidade, se apenas como um ato mecânico de decodificação de símbolos escritos ou como um ato mais complexo.

Uma das professoras, em sua resposta, deixa evidente sua crença com relação ao aluno surdo e a leitura. Segundo ela, se o aluno *“...não escuta ele não tem vocabulário...”*. Certamente, os alunos surdos, devido à sua perda auditiva, apresentam uma certa defasagem lingüística, no que diz respeito à modalidade oral da língua, se comparados a alunos ouvintes. No entanto, não se pode permitir que as dificuldades apresentadas por estes alunos se tornem obstáculos ao seu desenvolvimento lingüístico e acadêmico.

Observou-se, durante a pesquisa, que as dificuldades apresentadas pelos alunos surdos com relação à leitura, as quais são motivadas por sua evidente falta de vocabulário,

levam à crença de que estes alunos não possuem a competência necessária para o desenvolvimento desta habilidade. Tal crença reflete nas ações das professoras em sala de aula, uma vez que estas, por acreditarem na incompetência destes alunos no que diz respeito à leitura, eliminam tal atividade de sua rotina pedagógica. Dando início, assim, a um círculo vicioso, já que sem ter contato com a leitura o surdo não expande seu vocabulário, o que acarreta em maiores dificuldades de leitura, as quais, por sua vez, levam ao conseqüente “enraizamento” da crença em sua incapacidade para aquisição de vocabulário e desenvolvimento satisfatório da habilidade de leitura.

21 - Assinale a alternativa que melhor expresse sua opinião quanto à leitura:

a – Compreender cada uma das palavras que constituem o texto leva a compreensão do sentido geral deste texto:

() *verdadeiro* () *falso*

- Duas (2) professoras assinalaram a alternativa *falso*;
- Uma (1) professora assinalou a alternativa *verdadeiro*.

Acredito que os professores estarão melhor habilitados a fazer escolhas acertadas de atividades, metodologia e estratégias de leitura, para seus alunos, se forem expostos a informação teórica e prática, tanto sobre seus alunos quanto sobre o ato de leitura. Esta informação os auxiliará a escolher a melhor ação pedagógica para o ensino desta habilidade. Por isso, é importante conhecer como as professoras concebem o ato da leitura em todos os seus estágios, buscando analisar os efeitos desta concepção em suas ações de sala de aula.

Sabe-se que conhecer e compreender todo o vocabulário de um texto é importante para sua compreensão geral, no entanto, o reconhecimento automático das palavras nem sempre é possível, principalmente no caso de alunos surdos, e a constante consulta ao dicionário torna-se cansativa e desmotivante. É importante, portanto, que os professores saibam tranquilizar seus alunos surdos quando estes demonstram não compreender algumas palavras do texto, mostrando que conhecer e compreender o contexto é tão importante quanto compreender todas as palavras isoladamente.

b – É necessário um bom conhecimento gramatical para se obter uma boa compreensão do texto:

() *verdadeiro* () *falso*

- Duas (2) professoras assinalaram a alternativa *verdadeiro*;
- Uma (1) professora assinalou a alternativa *falso*.

Assim como no caso do vocabulário, o conhecimento gramatical é, sem dúvida, importante para uma compreensão textual eficiente. Por isso, é importante que o professor saiba adequar os textos que serão apresentados a seus alunos ao seu nível de conhecimento lingüístico.

c – O uso do dicionário é imprescindível para a compreensão do texto:

() *verdadeiro* () *falso*

- Uma (1) professora assinalou a alternativa *verdadeiro*;
- Uma (1) professora assinalou a alternativa *falso*;
- Uma (1) professora não respondeu a pergunta.

Como já foi dito, o conhecimento lexical é importante para uma leitura fluente, já que um conhecimento lexical vago e impreciso interfere na compreensão textual. Assim, é importante que o aluno saiba como e quando consultar o dicionário. Por isso, é importante conhecer a opinião das professoras a este respeito.

22 - Você planeja aulas de leitura regularmente?

() *sim* () *não*

- Todas as professoras responderam negativamente.

Um dos papéis da escola é transformar o aluno em leitor, não apenas de textos, mas leitor de mundo. A partir da resposta a esta pergunta, notou-se que as professoras pesquisadas tratam a habilidade de leitura como uma opção, que pode ou não ser introduzida em sala de aula. Tal constatação é grave, principalmente no contexto do aluno

surdo, já que todo o seu processo de ensino/aprendizagem se apóia nas habilidades de leitura e escrita.

23 - Em sua opinião, o estabelecimento de objetivos em uma aula de leitura é:

- () *irrelevante*
- () *não muito relevante*
- () *relevante*
- () *muito relevante*

- Todas as professoras assinalaram a opção *relevante*.

O estabelecimento de objetivos em uma aula de leitura é, na verdade, imprescindível, já que são eles que fornecerão ao professor um “mapa” das atividades a serem realizadas, por professor e aluno em cada aula.

24 - Como você define os objetivos de cada aula de leitura?

As respostas a esta pergunta foram as seguintes:

- “*Para o ouvinte é fundamental.*”;
- “*Compreensão de texto. Enriquecimento de vocabulário.*”;
- “*O aluno deve compreender o que lê. Deve ser perguntado sobre o texto e saber responder conforme o texto. Entretanto, a compreensão de idéias de determinado texto estudado deve expandir os conhecimentos e a visão de mundo que ele tem dele.*”

A **pergunta vinte e quatro** tem como finalidade definir a forma como os professores definem (planejam) seus objetivos em suas aulas de leitura, no entanto, foi possível notar, a partir das respostas, que não houve uma boa compreensão da pergunta por parte de nenhuma das professoras.

Constatou-se ainda que uma das professoras considera a definição de objetivos para a aula de leitura fundamental “*para o ouvinte*” excluindo deste processo o aluno surdo, tal postura, sem dúvida, é prejudicial ao aluno surdo, já que o mantém afastado do processo de ensino/aprendizagem que se desenvolve em sala de aula. Nota-se, também, que a professora estabelece critérios diferenciados para os alunos, deixando claro, através de sua

resposta, a falta de expectativa com relação às potencialidades do aluno surdo, no que diz respeito à leitura em LE. Percebe-se, portanto, a construção de outra crença, negativa, com relação ao aluno surdo.

25 - Qual o papel da leitura para o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa?

A esta pergunta foram obtidas as seguintes respostas:

- *“Para o ouvinte é fundamental.”;*
- *“Através da leitura adquire-se informação, novo vocabulário.”;*
- *“Fundamental, mas não explorada ou mal explorada.”*

Para que as aulas de leitura tenham efeito positivo para a aprendizagem de LE é importante que o professor esteja bem esclarecido sobre a natureza da leitura em LE e o papel que esta desempenha na aprendizagem da língua-alvo. Apesar de não planejarem atividades de leitura regularmente, as professoras concordam que esta é importante, sendo considerada por duas professoras como “fundamental”.

Uma das professoras, no entanto, é enfática ao afirmar que a leitura é fundamental “para o ouvinte”, o que mais nos preocupa é que esta opinião foi emitida por uma professora da sala de recursos, a qual lida única e exclusivamente com alunos surdos em sua prática diária. Nota-se, portanto, além do despreparo desta professora para lidar com alunos que têm necessidades tão específicas quanto os alunos surdos, a legitimação da crença na incompetência destes alunos. Tem se tornado prática corrente considerar a dificuldade dos surdos na leitura em línguas orais-auditivas como falta de aptidão ou capacidade para leitura em geral, tal concepção leva os professores a uma certa rigidez de pensamento, a qual impede que estes profissionais reconheçam a possibilidade, e necessidade, de uma configuração de ensino diferenciada para estes alunos.

26 - Você acredita que este papel é diferente quando se trata do ao aluno surdo? Justifique sua resposta.

- Uma (1) professora respondeu que *“sim”;*
- Uma (1) professora respondeu *“Não, porém os textos devem ser simples e não muito longos.”;*

- Uma (1) professora respondeu *“Sim, é mais fácil atender o aluno surdo e se aproximar dele, mas não há a interação aluno-professor que deveria haver”*.

Constatou-se, a partir das respostas das professoras, que elas não conseguem identificar ou explicar claramente qual o papel desempenhado pela leitura no processo de ensino/aprendizagem dos alunos surdos.

Verificou-se ainda, a partir da resposta de uma das professoras, a crença de que a interação existente entre aluno surdo-professor não é a *“interação aluno-professor que deveria haver”*, deixando claro que, para ela, a interação ideal entre aluno-professor é aquela que ocorre entre o aluno ouvinte e o professor também ouvinte, evidenciando, assim, a segregação entre alunos surdos e os considerados “normais”. A concepção, visivelmente equivocada, da professora deixa evidente seu despreparo para lidar com as peculiaridades e necessidades destes alunos, assim como deixa clara a necessidade de uma reflexão crítica por parte dos profissionais sobre suas concepções e crenças, bem como sobre a forma como estas afetam sua prática em sala de aula.

27 - *Quais os critérios que você observa ao selecionar os textos/passagens para as aulas de leitura?*

As respostas das professoras a esta pergunta foram as seguintes:

- *“Textos com temas do dia-a-dia e de interesse para os alunos”*;
- *“Os textos devem ser os mais objetivos possíveis, com um vocabulário de fácil compreensão.”*;
- *“Deveria escolher os/as de fácil compreensão textual, fácil vocabulário, para que o aluno não recorra tanto ao dicionário, o que o desmotiva”*.

Nota-se, a partir das respostas das professoras, que elas estão cientes de algumas das necessidades apresentadas pelos alunos surdos, tais como: textos mais curtos, bem contextualizados e que apresentam vocabulário de fácil compreensão.

28 - *Ao propor atividades de leitura você:*

a – conversa com os alunos antes da apresentação do texto, sobre tópico relacionado ao texto que será lido;

() *nunca* () *raramente* () *às vezes* () *sempre*

- Uma professora assinalou a alternativa *sempre*;
- Duas (2) professoras assinalaram a alternativa *às vezes*.

Deixar o aluno ciente do contexto apresentado pelo texto a ser lido é de extrema importância para o bom exercício de leitura, já que esta prática o instrumentaliza a enfrentar possíveis problemas lexicais apresentados no texto. Através das respostas dadas a esta pergunta, foi possível notar que as professoras estão cientes da necessidade de levar aos alunos informações sobre o contexto no qual o texto se encontra inserido, apesar de não fazer uso desta prática regularmente.

b – realiza exercícios de reconhecimento de palavras isoladas;

() *nunca* () *raramente* () *às vezes* () *sempre*

- Duas (2) professoras assinalaram a alternativa *sempre*;
- Uma (1) professora assinalou a alternativa *às vezes*.

Constatou-se, a partir da resposta a esta pergunta, que as professoras da sala de recursos fazem uso constante de exercícios com palavras isoladas. Nota-se, portanto, que continua vigorando, entre os professores de surdos, a prática estruturalista e descontextualizada de memorização de palavras isoladas. Como se sabe, tal prática não supre as necessidades dos alunos em LP e, portanto, dificilmente suprirá suas necessidades de aprendizagem em LE.

c – destaca estruturas gramaticais já apresentadas nas aulas;

() *nunca* () *raramente* () *às vezes* () *sempre*

- Duas (2) professoras assinalaram a alternativa *sempre*;
- Uma (1) professora assinalou a alternativa *às vezes*.

É importante que as professoras tenham o hábito de destacar (de forma contextualizada) as principais estruturas gramaticais trabalhadas nas aulas, para que os alunos possam esclarecer possíveis dúvidas, fixá-las e, assim, se sentir seguros ao utilizá-las.

d – apresenta novo vocabulário;

() *nunca* () *raramente* () *às vezes* () *sempre*

- Duas (2) professoras assinalaram a alternativa *sempre*;
- Uma (1) professora assinalou a alternativa *às vezes*.

Como se sabe, a leitura é o meio ideal para a transmissão de novo vocabulário, principalmente em L2 e LE, já que o contexto torna mais claras as diferentes acepções da palavra que está sendo introduzida. Portanto, é importante que professores conheçam e façam uso constante desta importante fonte de *input* lingüístico

e – incentiva o uso do dicionário para resolver problemas com relação a novas palavras;

() *nunca* () *raramente* () *às vezes* () *sempre*

- Duas (2) professoras assinalaram a alternativa *sempre*;
- Uma (1) professora assinalou a alternativa *raramente*.

O dicionário é, sem dúvida, um recurso indispensável para alunos de LE. No entanto, é preferível que os alunos o utilizem apenas quando o significado da palavra não estiver claro a partir do contexto, já que sua utilização indiscriminada interrompe a concentração do aluno.

f – verifica a compreensão dos alunos através de exercício de compreensão de texto;

() *nunca* () *raramente* () *às vezes* () *sempre*

- As três (3) professoras assinalaram a alternativa *sempre*.

Os exercícios de interpretação de texto permitem aos professores identificar possíveis falhas no processamento da informação escrita.

g – *pede aos alunos que leiam trechos em voz alta, em grupos ou individualmente;*

() *nunca* () *raramente* () *às vezes* () *sempre*

- Duas (2) professoras assinalaram a alternativa *nunca*;

- Uma (1) professora assinalou a alternativa *raramente*.

O item **g** tem como objetivo principal identificar a adequação das práticas de leitura utilizadas pelas professoras em salas de aula inclusivas ou de recursos.

h – *pede que os alunos discutam o texto lido;*

() *nunca* () *raramente* () *às vezes* () *sempre*

- Uma (1) professora assinalou a alternativa *nunca*;

- Duas (2) professoras assinalaram a alternativa *às vezes*.

Notou-se, a partir das respostas das professoras, que a sala de recursos oferece um ambiente de maior interação entre os alunos surdos, já que nela os alunos têm a possibilidade de interagir uns com os outros, com a professora e com a atividade proposta.

29 - *Em que aspectos, no que diz respeito à leitura, seus alunos apresentam maiores dificuldades?*

A esta pergunta as professoras responderam da seguinte forma:

- “Os alunos em geral têm dificuldade quanto à pronúncia das palavras, estrutura da língua (adjetivo antes do substantivo por exemplo);

- “Na compreensão.”;

- “Na compreensão de trechos isolados e em perguntas fechadas”.

A pergunta **vinte e nove** se refere ao aluno ouvinte, no entanto, as professoras a responderam com relação ao aluno surdo.

30 - *Estas dificuldades são diferentes quando se trata dos alunos surdos?*

As respostas a esta pergunta foram as seguintes:

- “Os alunos surdos, em maioria, não falam. A dificuldade maior é quanto à estrutura da língua, grafia das palavras.”;

- “*Sim. Eles apresentam muito mais dificuldades.*”;
- “*Sim, porque o conhecimento de mundo deles é mais limitado*”.

De acordo com as respostas dadas às **perguntas vinte e nove e trinta**, as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos em sala de aula são a compreensão lexical e estrutural da língua. Tais dificuldades são reflexo de sua modalidade lingüística diferenciada, na qual estão apoiadas todas as suas estruturas cognitivas. Uma das professoras, no entanto, relaciona as dificuldades dos alunos surdos à sua deficiência sensorial, em sua resposta a professora afirma que “*o conhecimento de mundo deles é mais limitado*”, nota-se, portanto, a crença da professora de que a limitação lingüística dos alunos interfere em sua capacidade para assimilar e expressar o mundo que os cercam.

31 - *Quais as estratégias de leitura você propõe (ou poderia propor) para suplantiar as dificuldades dos alunos? Se você faz uso de estratégias diferenciadas para alunos ouvintes e surdos, por favor esclareça quais são estas diferenças.*

As professoras responderam a esta pergunta da seguinte forma:

- “*Para melhor compreensão do texto, fazer a tradução e ler com o aluno em português e inglês e também em LIBRAS.*”;
- “*Ler textos suplementares para se familiarizarem mais com a estrutura da língua.*”;
- “*Ilustrar o texto ou pedir que eles ilustrem a partir da compreensão que eles tiveram do texto. Fazer perguntas diferentes da fechada para mostrar que outras respostas são possíveis e que é mais fácil chegar a uma determinada resposta fechada, assim abrindo o horizonte deles no texto*”.

As perguntas referentes à leitura tiveram como objetivo principal investigar qual é a concepção das professoras com relação a esta habilidade e como suas aulas são elaboradas e desenvolvidas, bem como avaliar suas possíveis crenças com relação ao tema, tendo em vista que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)³⁵ de 1998 consideram a habilidade de leitura o eixo principal do ensino de LE. De acordo com seus relatores:

³⁵ Fonte: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/estrangeira.pdf>.

...Os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atente, por um lado, as necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato.

Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna.

...

Deve-se considerar também o fato de que as condições nas salas de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. Vale acrescentar que a análise do quadro atual do ensino de Línguas Estrangeira no Brasil indica que a maioria das propostas para o ensino dessa disciplina reflete o interesse pelo ensino da leitura.

Além de estarem cientes do papel desempenhado pela leitura em suas salas de aula, de acordo com Aebersold & Field (1997), os professores devem, ainda, estar conscientes da existência de diferentes tipos de processamento de leitura para que possam ser capazes de prever e reconhecer possíveis problemas enfrentados pelos alunos ao lerem na L2/LE. É necessário que os professores reconheçam a leitura em LE como um processo diferenciado daquele da leitura em LM. De acordo com Eskey (1988), quando os leitores lêem um texto na língua materna, eles são capazes de identificar as palavras automaticamente, ou seja, sem a necessidade de empregar um grande esforço cognitivo. No entanto, o reconhecimento automático das palavras não acontece para os leitores na L2/LE, especialmente para aprendizes iniciantes.

Deve-se acrescentar que o reconhecimento dos processos de leitura tem especial importância no contexto dos alunos surdos, uma vez que a LE constitui, para estes aprendizes, uma terceira língua e ambas as línguas LP e LE são representantes de uma modalidade diferente de sua língua natural, a língua de sinais. Portanto, faz-se necessário

conhecer não apenas qual é a concepção das professoras com relação à leitura, mas também com relação aos diferentes contextos encontrados dentro de suas salas de aula, uma vez que estas lidam com alunos surdos e ouvintes que, apesar de igualarem-se no sentido de serem ambos iniciantes no processo de aprendizagem de uma LE, apresentam modalidades diferentes de aprendizagem e processamento de leitura.

5.3 - As crenças observadas das professoras

*“Whatever one believes to be true either is true
or becomes true in one’s mind.”*
John C. Lilly.

Apesar de as crenças de alunos, bem como sua experiência em aprendizagem de línguas e sua abordagem de aprender, configurarem importante fonte de dados na pesquisa em LA, me ateei, nesta pesquisa, ao ponto de vista do professor, às suas crenças e suas respectivas implicações para o processo de ensino/aprendizagem.

Foram identificadas, através da fala das professoras informantes, bem como dos questionários aplicados, algumas crenças com relação à linguagem, ao processo de ensino/aprendizagem de LE e, em especial, com relação à aprendizagem do aluno surdo. As crenças observadas foram, então, separadas e analisadas, buscando sempre identificar sua eventual interferência no processo de aprendizagem de LE dos alunos surdos.

Yero (2002) afirma que muitas declarações feitas no ambiente escolar ou publicadas na literatura não são declarações factuais, mas crenças. Segundo a autora, quando as pessoas se utilizam destas declarações para justificar seu comportamento, sua percepção pode ser afetada. Por isso, a importância em se identificar e descrever quais são as crenças que emergem no ambiente inclusivo de ensino/aprendizagem de LE e como estas crenças se convertem em manifestações concretas na prática de ensino.

A pesquisa de Fang (1996; *apud* Basturkmen, Loewen & Ellis, 2004) realizada a partir de múltiplas fontes de dados e observações de aula, mostrou existir inconsistências

entre as crenças declaradas por professores e suas práticas de sala de aula. As inconsistências foram, em muitos casos, explicadas pelos professores como sendo motivadas pela falta de tempo ou de condições de realizar as aulas como eles acreditavam que deveriam ser. No caso da presente pesquisa, houve a situação inversa, o comportamento demonstrado pelas professoras informantes foi exatamente aquele declarado nos questionários e conversas com a pesquisadora, ou seja, se as professoras acreditam que alunos de escola pública, principalmente alunos surdos, não têm condições de desenvolver a habilidade de leitura, estas simplesmente eliminam, ou diminuem o número de aulas de prática de leitura.

As conclusões derivadas das respostas aos questionários, bem como das conversas informais com a pesquisadora, foram alcançadas, principalmente, por meio de inferências. Segundo Pajares (1992), o qual se apóia em pesquisadores como Rokeach (1968), as crenças, para fins de pesquisa, devem ser inferidas. Ainda de acordo com o autor, tal inferência deve levar em consideração as formas como os indivíduos evidenciam suas crenças: a verbalização destas crenças, a predisposição para se comportar de uma certa maneira e o comportamento relacionado à crença em questão.

5.3.1 - Crenças com relação ao uso da língua oral em sala inclusiva

“Não é preciso saber língua de sinais, basta falar devagar que eles entendem”.

(opinião expressada, em conversa informal, por Alice e pela direção da E1)

Foi observado, durante a pesquisa, que as crenças da professora e da comunidade escolar da E1 (escola que não conta com nenhum tipo de apoio especializado em ensino inclusivo) relacionadas à linguagem do aluno surdo permeiam não só o processo de ensino/aprendizagem, o que provoca reflexos nas ações em sala de aula, como também em toda a dinâmica escolar.

Ao afirmarem que *“Não é preciso saber língua de sinais, basta falar devagar que eles entendem”*, professores, comunidade escolar e todos os envolvidos no processo não

estão contribuindo para a inclusão social e desenvolvimento acadêmico do aluno surdo, pois, apesar de reconhecerem a capacidade do aluno surdo para a linguagem, não reconhecem a diferença e as dificuldades enfrentadas por estes alunos. Pode-se notar, através deste discurso, que o imaginário da comunidade escolar está dominado por crenças que têm sido transmitidas através dos anos.

Ao utilizarem uma língua minoritária, língua que não é compartilhada no ambiente escolar, os alunos surdos encontram-se em desvantagem com relação a seus pares ouvintes, esta situação contribui, cada vez mais, para que o aluno surdo seja deixado para trás. O uso exclusivo de LP em sala de aula inclusiva, na qual se encontram alunos surdos, contraria até mesmo os princípios de respeito às diferenças individuais e lingüísticas propostos nos documentos oficiais que tratam da inclusão, bem como os próprios PCNs, que prevêm o uso da LIBRAS no processo de ensino/aprendizagem de alunos surdos.

Além disso, há de se levar em conta o aspecto afetivo do uso da LIBRAS, de acordo com Anita, Sabers & Stinson (2006, p. 158):

...alunos que acreditam compreender a comunicação dos professores e colegas em sala de aula têm mais possibilidades de se envolver academicamente, pois eles têm um sentimento de controle sobre sua aprendizagem. É também provável que estes alunos acreditem ter maior possibilidade de ser bem sucedidos academicamente.³⁶ (Tradução nossa.)

Ao se negar a utilizar a língua de sinais no ambiente escolar, está se negando ao sujeito surdo a possibilidade de apreensão e compreensão dos conteúdos, além de se negar, também, que estes alunos expressem suas idéias, sentimentos, descobertas e dúvidas, uma vez que, por não compartilharem o mesmo código lingüístico, o processo de comunicação entre aluno surdo e comunidade escolar não é suficientemente eficaz. Como já foi explorado na fundamentação teórica, é por meio do uso de sua língua natural que o sujeito desenvolve as competências lingüística, comunicativa e cognitiva.

³⁶ No original: *...students who think they understand the communication of teachers and classroom peers are likely to be academically engaged because they have a sense of control over the learning outcome; they are also likely to believe that they have a good chance of succeeding academically.*

De acordo com Skliar (1999, p. 142): “A língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade lingüística minoritária diferente e não um desvio da normalidade”. Ainda segundo o autor (1998, p.24), “Não é o fato de que os surdos utilizam uma outra língua que deve ser discutido, mas o poder lingüístico dos professores e o processo conseqüente de deseducação.”

Os efeitos deste *poder lingüístico dos professores*, citado por Skliar (*op. cit.*) pode ser sentido na sala de recursos, local onde a LIBRAS é reconhecida como uma língua legítima, sendo utilizada em todas as aulas, mas que, no entanto, as ações dos professores demonstram não reconhecer tal legitimidade uma vez que *suas ações demonstram o contrário nos eventos interacionais, o que está de acordo com a questão central nos estudos de caráter etnográfico: uma coisa é o que se pensa, outra é o que se diz, e completamente diferente é o que se faz.* (Gesser, 1999; *apud* Gesser, 2006, p.26)

5.3.2 - Crenças com relação ao ensino/aprendizagem de LE

“Em alguns casos nem para os ouvintes. Se o aluno tem um universo completamente alheio à língua inglesa, o que ocorria com a maioria dos alunos da escola, não teria porque se ensinar inglês. O aluno não tem contato com jogos, filmes, não vai ao cinema porque não tem dinheiro. Os pais não incentivam nem o ensino da língua portuguesa, por que ensinar inglês para alunos com esse perfil?”

(opinião expressada por Beth, professora da E1, em resposta à pergunta número 19 do questionário)

“Ensinar inglês para alunos normais em escola pública já não é fácil, nem alunos normais de escola pública aprendem inglês, é verbo ‘to be’ todo ano, você imagina então o que é ensinar inglês na escola pública para surdos?”

(opinião expressada, em conversa informal, por Alice professora da E1)

Pode-se inferir do comentário das professoras sua concepção sobre o ensino/aprendizagem de LE na escola regular. Para as professoras, a língua inglesa apresenta-se distanciada da realidade destes alunos, configurando, assim, uma língua de difícil acesso.

A fala de Alice está, ainda, impregnada de preconceito com relação à classe social dos alunos, bem como com relação às limitações apresentadas pelos alunos surdos. O posicionamento da professora, a qual acredita e reproduz a crença de que a LE (inglês) é uma língua de difícil acesso a alunos de escolas públicas, crença esta que é confirmada através de suas atitudes em sala de aula, aumenta e solidifica a barreira natural imposta por este público à aprendizagem de uma LE, além de corroborar a prática de desvalorização do ensino regular, principalmente da escola pública, já existente na sociedade brasileira, Moita Lopes (1996).

A postura da professora com relação à incapacidade dos alunos de escola pública de aprenderem uma LE se reflete em suas ações em sala de aula que, por sua vez, contribui para o enrijecimento do filtro afetivo destes alunos com relação à LE que, segundo a própria professora, se constitui em “*um dos terrores da escola*”.

Infelizmente, a crença na incapacidade ou ineficiência de alunos de escolas públicas em aprender uma LE é recorrente principalmente em meio aos profissionais que atuam nestas instituições, o que tem influenciado em grande medida a cultura de aprendizagem de línguas e levado à proliferação de estudantes reticentes quanto à aprendizagem de LE (inglês), desmotivados e passivos, no sentido de que a grande maioria deles se rende ao título de alunos incompetentes.

Analisarei, a seguir, um trecho de anotação de conversa informal com Alice, referente à ideologia sobre alunos de escola pública aprendiz de LE e, principalmente a inserção do aluno surdo neste contexto:

[...]

P: Você acredita que os alunos surdos têm menos capacidade de aprender inglês que o restante dos alunos?

Alice: Olha, o que eu acho é que, se já é difícil fazer o inglês fazer sentido para os alunos normais, imagina para estes alunos, que mal entendem o que a gente fala em português, mas não sei né, quem sabe, nunca trabalhei com alunos assim, é a primeira vez. Mas pelo que eu vejo aqui, o que todos os professores, das outras matérias, falam, (...) os professores que já têm mais costume

com estes alunos, é que eles não dão conta não. E se é assim nas outras matérias imagina na minha, que é um dos terrores da escola!

P: Mas você me havia dito que eles são bons alunos, que um aluno inclusive havia se destacado em sua primeira prova e que eles até usam frases em inglês para pedirem para ir ao banheiro ou tomar água, coisa que os outros alunos não têm costume de fazer.

Alice: Não, então, eu disse, é verdade, o Daniel fez mesmo uma boa prova, porque com a professora que tava aqui antes de mim as notas dele dos dois primeiros bimestres foram muito ruins, e eles usam as frases mesmo, mas mesmo assim, ainda acho que é muito mais complicado conseguir alguma coisa destes alunos, porque eles têm mais dificuldade nas tarefas que envolvem linguagem, e somado a isso ainda tem o problema da dificuldade natural que a gente tem em ensinar inglês na escola pública. *Ensinar inglês para alunos normais em escola pública já não é fácil, nem alunos normais de escola pública aprendem inglês, é verbo to be todo ano, você imagina então o que é ensinar inglês na escola pública para surdos?*

[...]

P: O que te leva a acreditar que aluno de escola pública não aprende inglês?

Alice: Olha P, eu já tenho mais de 12 anos de secretaria de educação, isso é muito chão eu sei do que estou falando, entra ano e sai ano e é a mesma coisa, começar do zero, do verbo *to be* mesmo, estes meninos não aprendem não! Não sei se é porque não querem ou porque não conseguem mesmo, só sei que não sai disso. Por isso que te falo que aluno de escola pública não aprende. Já trabalhei em escola particular e lá é diferente, outro nível de aluno, os meninos já vêm sabendo tudo, mas também já fazem inglês em outros lugares, vão às aulas só porque são obrigados mesmo a responder a chamada, mas já sabem tudo. E esse problema não é de hoje não, já é antigo, no meu tempo já era assim, minhas professoras também não saiam do verbo *to be*.

P: E o que você fez para aprender inglês?

Alice: Ah..., fiz um monte de cursinho particular, mas aprender, aprender mesmo foi só lá no tempo da faculdade, aí tive que correr atrás do prejuízo né!

P: Mas quando você resolveu abraçar a profissão de professora de LE você não pensou em fazer diferente do que acontecia no seu tempo de aluna?

Alice: (risos) até pensei, mas caí na real rapidinho, logo comecei a entender o porque da atitude das minhas professoras, a coisa não é tão fácil como se pensa, (...) mudar já não é fácil e eu é que não vou conseguir fazer isso sozinha (...).

A fala da professora confirma estudos (Damião, 1994; Reynaldi, 1998; Maláter, 1998; Telles, 1996; *apud* Furtoso, 2001, p. 67) que identificam uma forte ligação entre suas

experiências anteriores e sua prática pedagógica. De acordo com Dewey (1938, p. 111; *apud* Barcelos, 2006, p. 149) “ensino e aprendizagem são *processos contínuos de reconstrução de experiências*”. Tal opinião encontra respaldo no estudo de Kudiess (2005) que, após descrever e analisar aulas observadas e entrevistas realizadas com 10 professores de inglês de escolas privadas no sul do Brasil sobre o ensino de gramática, chega à conclusão de que as crenças relacionadas ao processo de ensino originam-se, principalmente, a partir de experiências significativas de professores como alunos de LE e como professores.

Nota-se ainda, a partir da análise da fala da professora, que falta um trabalho de orientação à reflexão em meio aos professores, os quais, após terem sido vítimas de uma metodologia de ensino impregnada por crenças e ideologias, continuam a perpetuá-las sem, contudo, analisar a fundamentação destas crenças e a possibilidade de mudá-las. Alguns pesquisadores (Dewey, 1933; Shön, 1983, 1987; Habermas, 1974; Richards & Lockart, 1994; Gimenez, 1999; *apud* Furtoso, *op. cit.*) já advertiam sobre a importância da reflexão na prática docente. Segundo Barcelos (2006, p. 150):

Cada ação é uma resposta a ações prévias e testes de hipóteses. Nessa interação, nossas crenças têm um papel importante – elas são hipóteses que nós testamos e avaliamos e que levam (ou não) a mudanças em nossas ações.

O trabalho de reflexão torna-se ainda mais importante se levarmos em consideração o fato de que grande parte da responsabilidade dos professores está em auxiliar os aprendizes a superar suas dificuldades e restrições com relação à aprendizagem, possibilitando, assim, que estes se tornem aprendizes autônomos.

Quanto aos surdos, a professora demonstra crenças que emergem do desconhecimento e das dificuldades em lidar com as diferenças (lingüísticas e cognitivas) apresentadas por estes alunos. Nota-se, em sua fala, uma certa incoerência uma vez que, segundo ela, os alunos surdos são inteligentes, esforçam-se por realizar atividades que não são desenvolvidas por outros alunos (como usar as frases em inglês), e até têm demonstrado um bom rendimento nos testes, no entanto, a professora é enfática ao ressaltar sua

dificuldade de acesso aos alunos, por não se comunicar em LIBRAS e a dificuldade dos alunos em atingir um nível básico satisfatório de desempenho na sua e nas outras disciplinas. Foi possível notar, portanto, que o fato de considerar os alunos surdos competentes para realizar tarefas que os demais não conseguem e de avaliar como satisfatório seu rendimento nos testes parece querer justificar a falta de uma proposta pedagógica diferenciada para o atendimento destes alunos, pois ao igualar seu rendimento àquele dos alunos considerados normais, torna-se desnecessário o desenvolvimento e implementação de uma metodologia diferenciada para lidar com este aprendiz.

Embora a atitude da professora pareça camuflar a realidade e tente disfarçar sua impotência diante da situação vivida em sala de aula, é interessante notar, em seu discurso, traços que levam a uma possível modificação de uma importante crença com relação à capacidade e habilidade do sujeito surdo: a crença de que estes indivíduos são pouco inteligentes, intelectualmente primitivos, com pensamento concreto e confuso (Lane, 1992).

“O surdo não conhece a própria língua portuguesa, portanto a língua inglesa não traz nenhum objetivo na sua própria vida”.

(opinião expressada por Cláudia, professora da E2, em resposta à pergunta número 19 do questionário)

“Não há necessidade de se ensinar uma LE para os alunos surdos, eles nunca vão fazer uso desse conhecimento.”

(opinião expressada por Alice, professora da E1, em conversa informal)

O desejável seria que, ao entrar em contato com uma nova realidade, como é o caso de encontrar alunos surdos aprendendo uma LE em salas de aula de ensino regular, os professores levassem em conta as necessidades e potencialidades destes alunos, ao invés de acentuar, negativamente, as diferenças por eles apresentadas.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa foi constatado, através do discurso das professoras e suas respostas aos questionários informativos, que as crenças com relação à “marginalidade social” representada por estes alunos têm ganhado força, apesar de o discurso da inclusão pressupor a mudança de ideologia e, principalmente, de conduta com relação à pessoa portadora de necessidades especiais.

Mesmo professores que estariam, supostamente, preparados para lidar com o aluno com necessidades especiais, como é o caso das professoras da E2, as quais são capacitadas e atuam em salas de recurso exclusivamente com alunos surdos, não reconhecem este aluno como um simples portador de um déficit sensorial, que necessita apenas de uma metodologia diferenciada para desenvolver toda a sua potencialidade. O que foi possível notar, por meio do discurso das professoras, foi a ideologia de que o aluno surdo é incompetente e incapaz de adquirir e, posteriormente, fazer uso dos mesmos conhecimentos que alunos ditos normais. Tal ideologia, que há muito faz parte do imaginário social coletivo, faz com que se perpetue a concepção do indivíduo portador de necessidades especiais como um ser inferior, que não necessita receber o mesmo tipo de instrução que um aluno normal porque tal conhecimento não representa “*nenhum objetivo na sua própria vida*”.

Discordo da posição das professoras, pois acredito que o surdo, assim como qualquer aluno, tem o direito de receber educação integral, inclusive em LE. Negar a ele este direito condena-o à condição de *socialmente surdo*³⁷.

“Você aplicou o teste errado, eu os ‘treinei’ para o outro.”

(opinião expressada por Dora, professora da E2, ao perceber que seus alunos não conseguiram realizar o teste proposto)

Quando me deparo com uma afirmação como a que abre esta sessão fico, no mínimo, preocupada com a prática de ensino de LE que tem sido utilizada em algumas salas de recurso para alunos surdos. O depoimento da professora demonstra claramente que esta se encontra sem referências concretas com relação a como promover um ensino eficaz de LE para estes alunos; além disso, nota-se que sua prática encontra-se apoiada em um conjunto valores, sentimentos e crenças face ao ensino de LE e aos alunos surdos, que as levam a tomar atitudes que não contemplam a real necessidade destes alunos em sala de aula.

³⁷ Bakken (2005; *apud* Power, Power & Horstmanshof, 2007) utiliza o termo *socially deaf* (socialmente surdo) para descrever aqueles que tiveram sua habilidade para interação comunicativa com outras pessoas reduzida, independentemente de seu grau de perda auditiva.

Quanto ao ensino/aprendizagem de LE, pode-se notar que a professora acredita que a melhor forma de ensinar estes alunos seja através da criação de um repertório de hábitos lingüísticos, o que se dá por meio da aplicação de exercícios de repetição e imitação de estruturas gramaticais (a prática da professora orienta-se, claramente, pela teoria comportamentalista de B. Skinner³⁸), tais exercícios incluem até mesmo a prova a ser aplicada ao final de cada bimestre, a qual é exaustivamente “treinada” antes de ser aplicada, e mesmo após ter sido aplicada, caso o aluno não tenha demonstrado um bom desempenho, continua-se o treino para que este possa “se recuperar”. No entanto, o treinamento ao qual os alunos surdos têm sido submetidos não tem garantido sua aprendizagem de LE, uma vez que, na maioria das vezes, os exercícios são repetidos de forma mecânica e descontextualizada. Muitas vezes, estes exercícios são utilizados de forma indiscriminada, sem maiores explicações gramaticais e exemplos que levem os alunos à real compreensão da estrutura trabalhada. Nota-se, a partir desta prática, além da falta de conhecimento das professoras, a falta de sensibilidade para lidar com a peculiaridade do aluno surdo, mesmo em sala de recursos. Apesar de estas professoras terem passado por cursos que, supostamente, lhes forneceram a formação técnica e/ou teórica necessária para trabalhar com alunos surdos, estas não demonstram conhecer a variedade de fatores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem destes alunos, sua real necessidade em sala de aula ou mesmo seu potencial de aprendizagem, desde que se utilizem métodos e técnicas adequadas.

Quanto aos alunos surdos, nota-se que as professoras apresentam crenças com relação ao seu potencial de aprendizagem de LE. Seus comentários a este respeito sempre frisavam a “inabilidade” do aluno surdo em se tornar um aprendiz de LE competente, autônomo, crítico e participante. De acordo com as professoras, ensinar uma LE a alunos surdos é, ainda, uma realidade distante, já que estes alunos não apresentam bom

³⁸ Em 1957 B. Skinner lança seu livro *Verbal Behaviour*, no qual o psicólogo usa a teoria de condicionamento, a qual se baseia na proposta de outros dois psicólogos J. B. Watson e R. Raynor, 1920. Segundo Skinner a linguagem humana é uma forma de comportamento da mesma forma em que um rato exibe uma forma de comportamento ao pressionar um botão. A partir desta hipótese surge, então, uma teoria psicológica o *behaviourism* (comportamentalismo ou behaviorismo), tal psicologia é essencialmente antimentalista e considera o ser humano como mero reprodutor de um repertório de comportamentos, entre eles o lingüístico.

desempenho nem mesmo na aprendizagem de LP, língua na qual eles encontram-se “imersos”.

A falta de autonomia apresentada pelo aprendiz, que deriva, em grande medida, da metodologia que tem sido utilizada em sala de aula, é profundamente prejudicial ao aluno, já que, segundo Horwitz (1987; *apud* Gan, 2004) grande parte de sua aprendizagem acontece fora da sala de aula e a forma como o aprendiz regula este aspecto de sua aprendizagem é crucial para o seu sucesso como aprendiz de língua. Wenden (1991; *apud*, Gan *op. cit.*, p. 389) também relaciona o sucesso de aprendizagem à autonomia do aprendiz, segundo a autora:

Com efeito, aprendizes “bem sucedidos”, “espertos” ou “inteligentes” aprenderam como aprender. Estes alunos adquiriram conhecimento e estratégias de aprendizagem, bem como atitudes que os habilitam a fazer uso destas habilidades com confiança e flexibilidade, apropriada e independentemente de um professor. Sendo, portanto, autônomos.³⁹ (Tradução nossa.)

Concluo, portanto, que mudar as atitudes com relação ao aluno surdo, levando-o a se comportar como um aprendiz autônomo, que pensa seu próprio processo de ensino/aprendizagem e avalia qual é a “sua” melhor forma de aprender, é o primeiro passo em direção a uma importante mudança metodológica no ensino de LE para estes alunos. Para isso, volto a insistir, é necessário que os professores passem a enxergar seus alunos surdos como pessoas capazes de aprender e se desenvolver, em qualquer disciplina, desde que se respeitem suas limitações e características de aprendizagem.

5.3.3 - Crenças com relação à leitura

³⁹ No original: *In effect, ‘successful’ or ‘expert’ or ‘intelligent’ learners have learned how to learn. They have acquired the learning strategies, the knowledge about learning, and the attitudes that enable them to use these skills and knowledge confidently, flexibly, appropriately and independently of a teacher. Therefore, they are autonomous.*

“Os alunos, principalmente os surdos, não têm vocabulário, por isso não elaboro aulas de leitura com frequência.”

(opinião expressada por Alice, professora da E1, em conversa informal)

“Para o surdo, a leitura é muito difícil, porque se ele não escuta, ele não tem vocabulário. O texto se torna muitas vezes incompreensível”.

(opinião expressada por Cláudia, professora da E2, em resposta à pergunta número 20 do questionário)

“...Sua pesquisa está meio fora da realidade do que a gente pode fazer na sala de aula. E aluno surdo então, você acha mesmo que eles vão entender alguma coisa do que está escrito nos textos em inglês se eles não entendem nem quando as perguntas estão em português...”

(opinião expressada por Cláudia, professora da E2, com relação às perguntas sobre leitura presentes no questionário)

Os depoimentos das professoras retomam um dos maiores estigmas dos alunos surdos, o de serem maus leitores e escritores. Buscar soluções para a mudança deste quadro é uma das maiores preocupações de lingüistas e pesquisadores sobre a educação dos surdos.

Apesar de encontrar respaldo em pesquisas científicas que classificam a falta de vocabulário como um dos problemas centrais do surdo (Botelho, 2002, p. 61) — segundo a autora, várias pesquisas (King & Quigley, 1985; Fusaro & Slike, 1979; Griswold & Cummings, 1974; Hatcher & Robbins, 1978; Fernandes, 1990) mostram os baixos resultados dos surdos nos testes de vocabulário e dificuldades lexicais — a fala das professoras demonstram um prejulgamento negativo em relação à capacidade de leitura dos aprendizes. Além disso, não há empenho aparente por parte das professoras no sentido de reverter a situação. De acordo com McLaren (1997b: 213, apud Skliar 1998:59) *como estas atitudes negativas se repetem com muita frequência, eles assumem um caráter de consenso ou cunho ideológico que é, muitas vezes, usado para justificar a discriminação*. Assim, as crenças com relação à incapacidade ou inabilidade de alunos surdos se perpetuam, não deixando margens para a mudança. Ao serem vivenciadas no ambiente escolar, as crenças configuram fatores determinantes do sucesso ou fracasso dos aprendizes, uma vez que estas

têm relação direta com as imagens e representações dos professores, as quais conferem aos alunos certas dificuldades de aprendizagem, o que determina as atitudes dos mesmos em sala de aula.

As professoras afirmam, ainda, que sua prática de ensino de leitura em LE, independentemente da presença dos alunos surdos, inclui listas de vocábulos, as quais os alunos aprendem individualmente e, posteriormente, combinam com novas palavras, fazendo uso das diferentes estruturas apresentadas. Esta técnica já é conhecida dos alunos surdos, que rotineiramente são apresentados a listas de palavras em português (juntamente com seus significados) e, por meio de uma prática estruturalista e repetitiva, criam frases utilizando tais palavras. No entanto, o uso de práticas estruturalistas – como é o caso dos exercícios das listas de vocabulário e combinações – não garantem a aprendizagem do aluno surdo uma vez que, segundo Souza & Mendes (1987), uma grande maioria dos alunos surdos não ultrapassa o nível de codificação e decodificação das mensagens, ou seja, muitos realizam a tarefa sem que tenham atribuído um sentido ao lido ou ao “ouvido”. A dificuldade em ultrapassar o nível de codificação e decodificação das mensagens está no fato de as metodologias de ensino da língua escrita fundamentarem-se, primordialmente, no aspecto fonológico da língua - ao qual a maioria dos surdos não tem acesso - bem como à forma descontextualizada e mecânica como esta habilidade é desenvolvida.

Apesar dos obstáculos que se colocam em seu caminho, a aprendizagem da língua escrita é imprescindível para que os sujeitos surdos possam se integrar à sociedade ouvinte, tanto no que diz respeito ao seu desenvolvimento acadêmico, ou seja, realizar testes, concursos, cursar faculdade, etc., quanto no que diz respeito à sua vida cotidiana, ou seja, ler o jornal, ter acesso ao *closed caption* (legenda oculta) dos programas de TV, tomar um ônibus, etc. No que diz respeito à LE, tal conhecimento é necessário para que o surdo possa se adequar às atuais exigências do mercado; acessar a Internet, fazer curso de pós-graduação, etc.

Este desencontro entre as crenças de professores e as necessidades e expectativas dos alunos pode levar a sérios problemas em sala de aula, já que compromete todo o

processo de ensino/aprendizagem. Notou-se, durante a investigação, que as atividades propostas a estes alunos baseiam-se, principalmente, nas crenças e intuição das professoras, e não no “como” e “o que” estes alunos pensam ser capazes de aprender em LE.

É bem verdade que os pesquisadores desta área ainda buscam formas de desenvolver uma metodologia que proporcione ao aluno surdo um maior domínio da LP escrita, uma vez que sua pouca experiência lingüística limita sua compreensão de textos nesta língua e, por conseguinte, dificulta, ou até mesmo impossibilita, em alguns casos, sua aprendizagem de LE. No entanto, a crença de que *os surdos não lêem nem em português* não contribui para a mudança deste quadro, ao contrário, faz crescer a discriminação com relação a estes aprendizes que são tachados de incapazes sem que lhes tenha sido proporcionada uma oportunidade real de aprendizagem.

Portanto, é necessário que se reconheça a singularidade do processo de aprendizagem do sujeito surdo, buscando, assim, eliminar as crenças negativas que cercam estes alunos e criar mecanismos que permitam o desenvolvimento da sua habilidade de leitura em LE.

Capítulo VI

Conclusão e considerações finais ao estudo

Neste capítulo serão apresentadas a conclusão do estudo, à luz das perguntas de pesquisa propostas na parte introdutória do trabalho, e as considerações finais.

Lembro que o estudo ora apresentado não propõe resultados definitivos, mas sim a reflexão com relação às crenças que têm surgido, ou sido reforçadas, nas salas de aula de LE, após o processo de inclusão do aluno surdo.

6.1 – Retomando as perguntas de pesquisa

Para a presente pesquisa foram propostas as seguintes perguntas: Qual tem sido a prática pedagógica utilizada por professores de LE em salas inclusivas onde há a presença de alunos surdos?; Quais crenças com relação ao processo de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos têm sido formadas e quais têm sido modificadas, a partir da prática da educação inclusiva?; e, quais os reflexos das crenças na prática educativa em LE de alunos surdos?

6.1.1 - Qual tem sido a prática pedagógica utilizada por professores de LE em salas inclusivas onde há a presença de alunos surdos?

Ficou evidente no estudo, através das respostas aos questionários, conversas informais com as professoras e observações de aula, que o processo de inclusão, por si só,

não conseguiu proporcionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas em LE diferenciadas para o atendimento dos aprendizes surdos. Embora uma das escolas pesquisadas (E2) possua uma equipe preparada para o atendimento ao aluno surdo, contando com professores falantes da LIBRAS, o que possibilita as interações lingüísticas necessárias ao desenvolvimento cognitivo destes aprendizes, o modelo pedagógico que tem sido seguido continua sendo o da escola regular comum, o qual, como foi percebido, não favorece a aprendizagem destes alunos. Assim, foi possível notar que a prática pedagógica que tem sido utilizada por professores de LE, seja em salas inclusivas ou exclusivas (salas de recursos/apoio), fica aquém das necessidades do aluno surdo.

É preciso reconhecer, no entanto, que o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e metodologia de ensino de LE para alunos surdos é ainda pouco explorado no Brasil e, portanto, de difícil implementação, principalmente para professores que não possuem a prática e o conhecimento necessários para lidar com alunos que apresentam necessidades lingüísticas e cognitivas tão específicas.

6.1.2 - Quais crenças, com relação ao processo de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos, têm sido formadas e quais têm sido modificadas, a partir da prática da educação inclusiva?

A partir da análise dos resultados obtidos foi possível constatar, entre as professoras pesquisadas, a existência das seguintes crenças:

- A diferença lingüística entre surdos e ouvintes não é fator determinante para o processo de ensino/aprendizagem;
- Alunos de escola pública, surdos ou ouvintes, não têm competência para aprender LE (inglês);
- O ensino de LE (inglês) para alunos surdos é desnecessário, uma vez que estes alunos não são capazes de aprender nem mesmo a LP;
- Alunos surdos aprendem através de “treinamento”;

- Por não utilizarem a língua oral, os alunos surdos têm um conhecimento de mundo limitado;
- A falta de vocabulário do aluno surdo impede a implementação de aulas de leitura;
- Alunos surdos não são capazes de desenvolver a habilidade de leitura em LE (inglês).

As crenças apresentadas pelas professoras pesquisadas, as quais têm reflexo em sua prática pedagógica, revelam alguns dos motivos que levam à defasagem de aprendizagem dos alunos surdos, em relação ao aluno ouvinte.

Foi detectada, também, a modificação de uma importante crença que, há muito, estava enraizada no imaginário social coletivo:

- Os alunos surdos se esforçam por realizar tarefas que os outros alunos não realizam.

Esta nova forma de enxergar o aluno surdo contribui para a superação de uma antiga crença sobre os surdos, segundo a qual os surdos seriam pouco inteligentes, intelectualmente primitivos, com pensamento concreto e confuso (Lane,1992). A modificação desta crença pode ser considerada como o primeiro passo para o reconhecimento das potencialidades do aluno surdo e uma futura modificação de outras crenças que, como foi possível notar, têm impedido o desenvolvimento acadêmico destes aprendizes.

6.1.3 - Quais os reflexos das crenças na cultura de ensino/aprendizagem de LE de alunos surdos?

Foi possível perceber, através do exposto, que a abordagem (cultura) de ensinar/aprender LE (inglês) das professoras e alunos surdos, das escolas investigadas, tem

sido profundamente influenciada pelas crenças, em sua maioria negativas com relação a estes aprendizes.

Na verdade, a abordagem (cultura) de ensinar línguas é reflexo direto das crenças dos professores, uma vez que, de acordo com Almeida Filho (1993), a abordagem (cultura) de ensinar funciona como um guia que orienta *as decisões e ações do professor na construção do seu ensino (isto é, do processo de ensinar)*. Ainda segundo o autor (ibid.), *uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo*. Para Isenberg (1990, p.322) o processo de ensinar requer, por parte de professores, a tomada de decisões de alto nível, tal processo de tomada de decisões é orientado por pensamentos e julgamentos.

Foi detectado que a forma de agir das professoras — a qual é determinada por sua abordagem (cultura) de ensinar línguas — embora em ambientes de ensino diferenciados, (na E1 trata-se de sala de ensino inclusivo, enquanto que na E2 sala de recursos), é a mesma, sendo orientada por crenças semelhantes com relação aos alunos surdos e ao ensino/aprendizagem de LE. Acredito que tal semelhança de crenças relacionadas ao aluno surdo e seu processo de aprendizagem de LE seja resultado das também semelhantes demandas e limitações destes aprendizes, os quais necessitam que seja desenvolvida uma metodologia de ensino de LE que atenda a suas necessidades cognitivas diferenciadas e possibilite que este desenvolva seu potencial de aprendizagem.

Notou-se, a partir das crenças identificadas e inferidas, tanto no discurso, quanto na ação das professoras, que os principais reflexos das crenças na cultura de ensino/aprendizagem de LE para alunos surdos é o empobrecimento das aulas para os mesmos. Por acreditarem na incompetência ou incapacidade dos alunos para a aprendizagem de LE, as professoras simplesmente eliminam atividades e/ou conteúdo, como as aulas de leitura por exemplo, que foram praticamente extintas destas salas de aula, e usam exercícios repetitivos que não contribuem para a real aprendizagem da língua-alvo. Constatou-se também que, devido às crenças referentes ao potencial de aprendizagem dos

alunos surdos, os professores tendem a facilitar sua aprovação, o que não contribui para sua aprendizagem e auto-estima, nem mesmo para um acompanhamento e avaliação de seu real desenvolvimento acadêmico.

6.2 - Considerações Finais

Conforme foi argumentado ao longo do trabalho, a educação inclusiva é uma tendência que há alguns anos tem ganhado força no cenário nacional. Notou-se, no entanto, que apesar do aparato legal que apóia a escola inclusiva, a qual tem por objetivo acolher e abrir espaço para todos os indivíduos, principalmente aqueles com necessidades educativas especiais, o processo de inclusão tem levado professores a enfrentar problemas difíceis, quase sempre advindos de situações inesperadas, já que a grande maioria deles não se encontra preparada para adequar sua prática pedagógica, e até mesmo sua ideologia, às necessidades diferenciadas destes indivíduos para que o processo de ensino/aprendizagem seja realmente eficaz.

Como se sabe, a cultura de ensino/aprendizagem de professores e alunos, a qual determina as ações de ensinar/aprender em sala de aula, é reflexo direto da ideologia, das crenças e experiências que estes trazem para o ambiente escolar. Assim sendo, o presente estudo buscou apresentar e analisar as crenças de 4 professoras de LE (inglês) em duas escolas inclusivas, uma de ensino regular e uma de educação de jovens e adultos, da rede pública de ensino do DF, procurando relacioná-las aos seus reflexos na cultura de ensino/aprendizagem de LE do aluno surdo. A investigação teve como foco central a prática pedagógica das professoras, bem como seu discurso, já que, em concordância com Gesser (1999, *apud* Gesser 2006, p. 26), entendemos que as ações dos professores, muitas vezes, discordam de seu discurso, já que, em muitos casos, *uma coisa é o que se pensa, outra é o que se diz, e completamente diferente é o que se faz.*

A partir dos resultados obtidos na pesquisa, notou-se que a escola continua servindo como instrumento de reprodução da cultura e ideologia dominantes, as quais tendem a marginalizar todo aquele que se mostra diferente. Devido à falta de conhecimento e

preparo dos professores, tanto com relação às características específicas do aluno surdo, quanto com relação ao próprio processo de ensino/aprendizagem de LE, várias crenças com relação às capacidades e habilidades destes alunos têm sido produzidas e, infelizmente, reproduzidas no contexto escolar.

As referências teóricas que serviram de base para o estudo foram apresentadas em dois momentos principais. No primeiro momento buscou-se traçar o perfil do aluno surdo, as características e peculiaridades de seu processo de ensino/aprendizagem. O desenvolvimento desta primeira parte teórica apoiou-se em estudos de Fernandes (1990), Ferreira-Brito (1989, 1993, 1995), Gesser (2006), Goldfeld (1997), Quadros & Karnopp (2004), Sacks (1998), Skliar (1998, 1999), entre outros trabalhos sobre surdos e seu processo de ensino/aprendizagem. No segundo momento foram abordados estudos sobre crenças de aprendizagem, esta parte do trabalho teve como referencial teórico estudos de Barcelos (1995, 2000, 2004, 2006), Kudiess (2005), Pajares (1992) e Yang (1999), entre outros.

O trabalho dividiu-se em seis capítulos. No primeiro deles foi apresentado o caminho a ser percorrido pela pesquisa; nele encontram-se, além da introdução ao tema e justificativa, os objetivos que se busca alcançar, bem como as perguntas de pesquisa e a descrição da metodologia de trabalho.

No segundo capítulo foram apresentados alguns estudos relativos ao aluno surdo, seu desenvolvimento cognitivo e processo de ensino/aprendizagem. Através dos estudos apresentados, foi possível notar que as especificidades da cognição do aluno estão relacionadas, basicamente, a fatores lingüísticos, como afirma Goldfeld (1997, p.77) “A surdez atinge exatamente a linguagem e sua infinita possibilidade de utilizações”. Assim sendo, acredito que na LA encontra-se o referencial teórico necessário e indispensável para a discussão e busca de solução dos problemas que afligem estes alunos.

O segundo capítulo tratou, ainda, sobre o ensino inclusivo, tendência que tem ganhado força na educação brasileira e espaço nas discussões acadêmicas, mas que

necessita, ainda, de muita reflexão teórica e formação prática dos educadores. Infelizmente não foi possível notar, durante a pesquisa, nenhuma contribuição sólida da prática do ensino inclusivo para a melhoria do problema da defasagem na aprendizagem de alunos surdos, defasagem esta que muitos educadores atribuem única e exclusivamente às limitações (ou deficiência) dos aprendizes, o que se reverte em crenças que, por sua vez, são convertidas em ações em sala de aula que marginalizam o aluno surdo e impedem seu sucesso na aprendizagem. Destaco, portanto, a importância em se conscientizar todos os educadores quanto à necessidade de se conhecer as limitações, necessidades e expectativas dos alunos que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial, uma vez que a educação inclusiva é um processo necessário e, acredito, irreversível.

O terceiro capítulo trouxe, de forma breve, algumas considerações sobre leitura, alguns conceitos e modelos teóricos, bem como uma rápida abordagem da relação entre o aluno surdo e a leitura. Este tema é de especial relevância para a prática educativa do aluno surdo, uma vez que, como já foi exposto, as habilidades de leitura e escrita são, para o surdo, essenciais em seu processo de aprendizagem, por constituírem sua principal, e em alguns casos única, porta de acesso à informação acadêmica e também uma importante ferramenta de interação com o mundo ouvinte.

No capítulo quatro foram apresentados estudos sobre o tema central da investigação, as crenças de aprendizagem, as quais constituem, conforme ficou evidenciado no estudo, fatores de grande influência na prática de ensino. Este capítulo teve início com um breve histórico sobre as pesquisas sobre crenças, a seguir foram feitas algumas considerações sobre a relevância do estudo do tema para o contexto de ensino e aprendizagem de línguas, o capítulo é encerrado com uma discussão sobre as crenças de professores e sua influência no processo de ensino/aprendizagem de LE.

O quinto capítulo trouxe a descrição e análise dos dados, os quais foram obtidos através dos instrumentos de pesquisa selecionados para a investigação: observação de aula, questionários e depoimento das professoras. Através dos dados coletados, foi possível observar a existência de crenças sobre o uso da língua oral em sala de aula inclusiva, o

processo de ensino/aprendizagem de LE e sobre o aluno surdo. Observou-se, ainda, que grande parte das crenças levantadas com relação ao processo de ensino/aprendizagem de LE do aluno surdo são negativas, o que leva ao comprometimento do desenvolvimento de aprendizagem de LE destes alunos.

Por fim, este capítulo, o sexto e último da pesquisa, apresentou a discussão dos resultados e considerações finais.

As questões discutidas nesta investigação são apenas um pequeno vislumbre do que tem se passado nas salas de aula de LE para alunos surdos, não esgotando o tema, ao contrário, há várias outras indagações, no que diz respeito ao ensino de LE para surdos, que necessitam ser respondidas para que possamos promover uma prática educativa efetiva para estes alunos. Neste sentido, fica a sugestão de temas a serem explorados, tais como:

- Quais são as crenças, experiências e expectativas de alunos surdos aprendizes de LE (em escolas inclusivas e cursos de línguas)? Como estes fatores têm influenciado a cultura de aprendizagem de LE?;
- Quais são os processos lingüísticos e cognitivos envolvidos no processo de aprendizagem de LE por aluno surdo? Como estes processos variam em adultos e crianças surdos?;
- Quais são as diferenças individuais de aprendizagem (estilos de aprendizagem) de LE de alunos surdos?;
- Quais as estratégias de leitura em LE têm sido utilizadas por alunos surdos, quais são suas causas e efeitos para a aprendizagem desta habilidade?;
- Como desenvolver estratégias de ensino e avaliação de LE que levem em consideração o modelo de aquisição de alunos surdos?

Encerro a pesquisa confiante de que este trabalho venha a contribuir para a reflexão dos profissionais envolvidos no ensino de LE (inglês) para alunos surdos. Tal reflexão será o primeiro passo em direção à adoção de novas abordagens (culturas) de ensino/aprendizagem de LE, bem como para a adoção de um novo olhar sobre a surdez e o aluno surdo.

Referências Bibliográficas

AEBERSOLD, J., A. & FIELD, M., L. *From reader to reading teacher*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

ADAMS, M.J. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. São Paulo: Pontes, 1999.

_____. *Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas/SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

ANDRÉ, M. C. S. *Preocupado com o futuro do ensino de LE? Uma sugestão: Mergulhe no oceano de crenças educacionais de professores da língua alvo e as otimize*. In: *Anais do XIV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*. Belo Horizonte, p. 223-240, 1997.

ANITA, Shirin D.; SABERS, Darrell L. & STINSON, Michael S. *Validity and Reliability of the Classroom Participation Questionnaire With Deaf and Hard of Hearing Students in Public Schools*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. V. 12, nº 2, p. 158-71, Spring, 2007.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1995.

_____. *Understanding teachers' and students' language learning in experience: a Deweyan approach*. Tese (Doutorado em ensino de inglês como segunda língua). College of Education, The university of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

_____. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas*. Linguagem & Ensino, Vol. 7, Nº 1, (123-156). Pelotas, 2004.

_____. *Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês*. Linguagem & Ensino, Vol. 9, Nº 2, p. 145-175, jul./dez., 2006.

BASTURKMEN, Helen. LOEWEN, Shawn and ELLIS, Rod. *Teachers' Stated Beliefs About Incidental Focus on Form and Their Classroom Practices*. *Applied Linguistics*, 25/2: 243-272. Oxford University Press, 2004.

BENSON, Phil. LOR, Winnie. *Conceptions of language and language learning*. *System*, 27, p.459-472, 1999.

BISHOP, Penny A. REYES and Cynthia. PFLAUM, Susanna W. *Read smarter, not harder: Global reading comprehension strategies*. *The Reading Teacher*, vol. 60, nº 1, p. 66-69, 2006.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradutores: ALVAREZ, M. J. SANTOS, S. B. BAPTISTA, T. M. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOTELHO, Paula. *Segredos e silêncios na educação dos surdos*. Coleção Trajetória, 2. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Linguagem e letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas*. Coleção Trajetória, 5. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BREEN, M. P. *The social context for language learning – a neglected situation?* Studies in Second Language Acquisition, 7, p. 135-158, 1985.

CABAROGLU, Nese. ROBERTS, Jon. *Developing in student teachers' pre-existing beliefs during 1-year PGCE programme.* System, 28, p. 387-402, 2000.

CAMPOS, Márcia de Borba. COSTA, Antônio Carlos da Rocha. STUMPF, Marianne Rossi. *Sistema de representação interna e externa das línguas de sinais.* Artigo submetido ao 2º Congresso Iberoamericano de Comunicación Alternativa y Aumentativa 14 e 16 de novembro de 1996 – Vinã Del Mar – Chile, 1996.

CARRELL, P. L. *Can reading strategies be successfully taught?* ARAL, 21(1), 1-20, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.* Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTRO, J. S. *Reflexão e Memória. Reflexões sobre a influência desta relação na aprendizagem de leitura.* Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 37, nº 2, p. 25-35. jun.2002.

CHOMSKY, N. *Knowledge of Language.* Praeger. New York, 1986.

_____. *Language and Problems of Knowledge.* Cambridge. Massachusetts. 1994.

COTTERALL, Sara.. *Readness for autonomy: investigating learners beliefs.* System, Vol. 23, Nº 2, p. 195-205, 1995.

_____. *Key variables in language learning: what do learners believe about them?* System, 27, p. 493-513, 1999.

CRANDALL, JoAnn (Jodi). *Language Teacher Education*. Annual Review of Applied Linguistics, N° 20, p. 34–55, 2000.

EL-DASH, Linda Gentry. BUSNARDO, Joanne. *Brazilian attitudes toward English: dimensions of status and solidarity*. International Journal of Applied Linguistics, Vol. 11, N° 1, p. 57-74, 2001.

ERICKSON, F. *Qualitative Methods in Research on Teaching*. In: Wittrock, M.C. (org.) Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan, 1986.

ESKEY, D. *Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers*. Em P. Carrel, J. Devine, & D. Eskey (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 223-238). Cambridge University Press. New York, 1988.

FARRELL, T.S.C. *Reflective practice in an EFL teacher development group*. System 27; 157-172, 1999.

FERNANDES, Eulalia. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

_____. *Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo da criança surda*. Espaço. Rio de Janeiro: INES, 2000.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. *Necessidades psico-social e cognitiva de um bilingüismo para o surdo*. Trabalhos de Lingüística Aplicada. 14:89-100, 1989.

_____. *Integração Social e Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

_____. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro Editora, 1995.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. In: *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 45 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FURTOSO, V. B. *O ensino da língua estrangeira: o foco no professor*. UNOPAR Cient., Ciên. Hum. Educ., Londrina, v.2, n.1, p.67-82, jun.2001.

GAN, Zhengdong. *Attitudes and strategies as predictors of self-directed language learning in an EFL context*. International Journal of Applied Linguistics, v. 14, nº 3, 2004.

GESSER, Audrei. *“Um olho no professor surdo e outro na caneta”*: Ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Tese de Doutorado (em Lingüística Aplicada – Área de concentração: Educação Bilíngüe.). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

GIL, A. C. *Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Linguagem, surdez e educação*. (Coleção educação contemporânea). 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

GRABE, W. *Current developments in second language reading research*. TESOL Quarterly, 25 (3), 375-406, 1991.

HORWITZ, Elaine K. *The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students*. The Modern Language Journal, 72, p. 283-294, 1988.

_____. *Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: a review of BALLI studies*. System, 27, p. 557-576, 1999.

_____. *Language anxiety and achievement*. Annual Review of Applied Linguistics, 21, p. 112-126. Cambridge University Press, 2001.

ISENBERG, J.P. *Teacher's Thinking and Beliefs and Classroom Practice*. Childhood Education, 66, 5, 1990.

JAKUBOWSKI, E. TOBIN, K. *Building favorable learning environments through the empowerment of teachers and students*. In B.J. Fraser, & H.J. Walberg (Eds). Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences. London: Pergamon Press. Jeminez, 1991.

JANZEN, J. *Teaching strategic reading*. TESOL Journal, vol.6 n°1, p. 6-9, fall, 1996.

JUEL, C. *Beginning reading*. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 759-788). New York: Longman, 1991.

KALAJA, Paula. *Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered*. International Journal of Applied Linguistics, vol. 5, N° 2, p. 191-204, 1995.

KARNOPP, Lodenir Becker. *Aquisição do parâmetro configuração de mão na língua brasileira dos sinais (LIBRAS): Estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos*. Porto Alegre: Instituto de Letras e Artes. PUCRS. Dissertação de Mestrado, 1994.

_____. *Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda*. Porto Alegre, PUCRS: Tese de Doutorado, 1999.

KATO, M. A. *No Mundo da Escrita: uma Perspectiva Psicolinguística*. 4ª ed. São Paulo. Ática, p. 144, 1993.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3.ed. Campinas : Pontes, 1996.

KUDIESS, Elisabeth *As crenças e os sistemas de crenças do professor de Inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistemas, origens e mudança*. *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, No. 2, (39-96), 2005.

LANE, H. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LAVILLE, C.; DIONNE J. *A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; BH: Ed. UFMG, 340 p.,1999.

LEVY, Cilmara Cristina Alves da Costa; SIMONETTI, Patrícia. *O surdo em si maior*. São Paulo : ROCA Ltda, 1999.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: Epu, 1986.

LYONS, J. *Linguagem e Lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

MOATS, L. *Speech to Print: Language Essentials for Teachers*. Baltimore, MD: Brookes Publishing, 2000.

MOITA LOPES, L. P.. *Um modelo interacional de leitura*. In: *Oficina de Lingüística Aplicada. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, S.P. Mercado de Letras, p. 63-80, 1996.

_____. *“Eles não aprendem português quanto mais inglês” – A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola*

pública. In: *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, p. 63 – 80, 1996.

_____. *Oficina de lingüística aplicada*. 2ª Ed. Campinas. Mercado das Letras, p. 190. 2000.

MOREIRA, Marco A.. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora da UnB. 129 p, 1999.

MOURA, M.C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NESPOR, J. *The role of beliefs in the practice of teaching*. Journal of Curriculum Studies n.19, p.317-328, 1987.

NEVES, J. L. *Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades*. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 1, nº 3, 2º sem./1996.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 249 p., 1994.

OLIVEIRA, Lúcia Pacheco de. *Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes*. Linguagem e Ensino, Vol. 3, Nº 2, p. 49-59, 2000.

PAJARES, M. F. *Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. Review of Educational Research, 62 (3), pp. 307-332, 1992.

PARAN, A. *Reading in EFL: facts and fiction*. ELT Journal, 50 (1), 25-34, 1996.

PARRY, Kate. *The social construction of reading strategies: new directions for research*. Journal of Research in Reading. 16 (2), p. 148-158, 1993.

PEACOCK, Matthew. *Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study*. System, 29, p. 177-195, 2001.

PERLIN, Gládis T.T. *Identidades surdas*. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

POWER, Mary R.; POWER, Des.; HORSTMANSHOF, Louise. *Deaf People Communicating via SMS, TTY, Relay Service, Fax, and Computers in Austrália*. Journal of Deaf Studies and Deaf Education. V. 12, nº 1, Winter, 2007.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

_____. *Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão*. Artigo encaminhado para publicação na revista Ponto de Vista, UFSC, Nº 4, 2002-2003 (no prelo), 2003. Disponível em <<http://www.ronice.ced.ufsc.br/publicacoes/inclusao.pdf>> Acessado em 09 de setembro de 2006.

_____. KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, Poder e Educação de Surdos*. Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

_____. *Os Estudos Surdos*, 2004. Disponível em <http://www.feneis.com.br/Educacao/artigos_pesquisas/estudos_surdos.htm> Acessado em 03 de setembro de 2006.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAKUI, Keiko and GAIES, Stephen J. *Investigating Japanese Learners' beliefs about language learnign. System*, V.27, N° 4, p. 473-492, 1999.

_____. *A case study: Beliefs and Metaphors of a Japanese Teacher of English*. In BARCELOS, Ana Maria F. e KALAJA, Paula (eds.) *Beliefs About SLA – New research Approaches*. Kluwer Academic Publishers, Holanda: p. 153 – 170, 2003.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima [et al.]. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Volume 1. Brasília: MEC, SEESP. 2V.: il. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos), 2004.

SANTANA, Ana Paula. BERGAMO, Alexandre. *Cultura e identidades surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago, 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>> e <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

SILVA, Adilson Florentino da. *A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física*. Elaboração Adilson Florentino da Silva, Ana de Lourdes Barbosa de Castro, Maria Cristina Mello Castelo Branco. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SILVA, Claudiney Maria de Oliveira e. *O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira: um desafio para professores e alunos*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2005.

SINGER, Harry. RUDDELL, Robert B. *Theoretical models and processes of reading*. Second Edition. International Reading Association, 1976.

SKLIAR, C. (org.). *A SURDEZ: Um Olhar Sobre as Diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUSA, E.G. *Surdez e significado social*. São Paulo: Cortez, 1982.

SOUZA, R.M. & MENDES, I.R. *Língua de Sinais e sua influência na educação*. Estudos de Psicologia, 4 (1), 35-51, 1987.

STANOVICH, K.E. *Towards an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency*. Reading Research Quarterly 16, 32-71, 1980.

STRAUSS, Anselm. CORBIN, Juliet. *Basics of Qualitative Research: grounded theory procedures and techniques*. The United States of America, SAGE Publications, 1990.

STROBEL, Karin Lílian. *A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, nº 2, p. 244-252, jun. 2006.

VALENTINI, Carla Beatriz. *A apropriação da língua escrita e os mecanismos cognitivos de sujeitos surdos na interação em rede temática*. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas: UFRS. Porto Alegre, 1995.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas, Pontes, 2004.

VYGOTSKY, L.S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Obras Escojidas: fundamentos de defectología*. Tomo 5 Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

_____. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WENDEN, Anita L. *Metacognitive Knowledge and language learning*. *Applied Linguistics*, 19/4, p. 515-537, Oxford University Press, 1998.

_____. *An introduction to Metacognitive Knowledge and Beliefs in language learning: beyond the basics*. *System*, 27, p. 435-441, 1999.

WHITE, Cynthia. *Expectations and emergent beliefs on self-instructed language learners*. *System*, 27, p. 443-457, 1999.

YANG, Nae-Dong. *The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use*. *System*, 27, p. 515-535, 1999.

Bibliografia Consultada.

AGUIAR, Alessandra Vanessa de. *Práticas e Eventos de Letramento no Contexto Escolar do Surdo*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernáculas, 1996.

ANDERSON, Ulf. LYXELL, Björn. RÖNNBERG, Jerker. *Cognitive Correlates of Visual Speech Understanding in Hearing-Impaired Individuals*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 6:2, 103-115, Spring – 2001. Oxford University Press – 2001.

ARAÚJO, Magali Nicolau de Oliveira. *Leitura sem voz*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília - Faculdade de Educação, 2003.

BASTURKMEN, Helen. LOEWEN, Shawn. ELLIS, Rod. *Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices*. Applied Linguistics, 25/2, p. 243-272, Oxford University Press, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência auditiva*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial - p. 75 (Série Diretrizes;6). Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRITO, Gizéle Mancuzo de. VERRI, Valda Suely da Silva. *A leitura e o universo do leitor. Uma experiência em sala de aula*. Linguagem e Ensino, Vol. 7, Nº 1, p. 53-80, 2004.

BROWN, Raymond W. *The place of beliefs and of concept formation in a language teacher training theory*. System, Vol. 18, Nº 1, p. 85-96, 1990.

CADER, Fátima Ali Abdalah Abdel. *Leitura e escrita na sala de aula: uma pesquisa da intervenção com crianças surdas*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – Faculdade de Educação, 1997.

FARRELL, T.S.C. *Reflective practice in an EFL teacher development group*. System, 27, p.157-172, 1999.

FATURETO, Maiza. *A abordagem “pôr-do-sol” para a leitura*. Linguagem e Ensino, Vol. 8, Nº 1, p. 209-214, 2005.

FREITAS, Maria Divina de. *A interação do deficiente auditivo na sala de aula: por um enfoque bilíngüe*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – Departamento de Lingüística, Línguas Clássicas e Vernáculas, 1988.

IKEDA, Maiko. TAKEUCHI, Osamu. *Clarifying the differences in learning EFL reading strategies: An analysis of portfolios*. System, 34, p. 384-398, 2006.

JIANG, Nan. *Lexical Representation and Development in a Second Language*. Applied Linguistics 21/1 : 47-77. Oxford University Press, 2000.

JORM, A. F. *Psicologia das dificuldades em leitura e ortografia*. Tradução de Maria Cristina R. Goulart. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

KENNEDY, Chris. KENNEDY, Judith. *Teachers attitudes and change implementation*. System, 24, N° 3, p. 351-360, 1996.

MARTON, Klara. ABRAMOFF, Brocha. ROSENZWEIG, Shari. *Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI)*. Journal of Communication Disorders 38, 143-162, 2005.

NICHOLAS, Johanna Grant. GEERS, Ann E. ROLLINS, Pamela Rosenthal. *Inter-rater reliability as a reflection of ambiguity in the communication of deaf and normally-hearing children*. Journal of Communication Disorders 32, 121-134, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 1997.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima [et al.]. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Volume 2. Brasília: MEC, SEESP. 2V.: il.. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos), 2004.

SEMINÁRIO Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos (1997 Rio de Janeiro, RJ). *Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos, 21 a 23 de julho de 1997*. Organização INES, Divisão de Estudos e Pesquisas – Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Ed. Littera Maciel Ltda.

STRONG, Michael. *Language learning and deafness*. Cambridge Applied Linguistics Series. Cambridge University Press, 1988.

WENDEN, Anita L. *Learner development in language learning*. Applied Linguistics, 23/1, p. 32-55, Oxford University Press, 2002.

WOODS, Devon. *The social construction of beliefs in the language classroom*. In P. Kalaja and A. M. F. Barcelos (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* (pp. 201-229). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 2003.

YERO, Judith Lloyd. *Beliefs*. Teachers' Mind Resources: [http:// www.TeachersMind.com](http://www.TeachersMind.com), 2002.

ANEXOS

Anexo 1:**Glossário de termos**

Adaptação curricular: Adaptações curriculares são ajustes realizados nos objetivos e conteúdos mínimos propostos no currículo oficial da rede de ensino, visando adequar a programação curricular à realidade dos alunos. Para que a adaptação curricular seja realizada com sucesso é necessário, antes de tudo que o professor esteja preparado para reconhecer as características e necessidades educacionais individuais de seus alunos.

Aprendizagem significativa: De acordo com Moreira (1999), entende-se por *Aprendizagem significativa* a interação existente entre o conhecimento prévio apresentado pelo aprendiz e o novo conhecimento. Através deste processo, que é caracterizado pelo autor como não-literal e não arbitrário, o conhecimento prévio do aprendiz torna-se mais rico, diferenciado e melhor elaborado em termos de significado, além de adquirir maior estabilidade. Segundo o autor o conhecimento prévio é a variável de maior influência em todo o processo de aprendizagem, uma vez que só se pode aprender a partir daquilo que já está consolidado em nossa estrutura cognitiva. Assim, para que haja real aprendizagem é necessário que se faça uma prévia averiguação do que já é de conhecimento do aprendiz.

O autor chama também a atenção para o papel do aprendiz no processo de aprendizagem significativa. Segundo ele: *o aprendiz não é um receptor passivo. Longe disso. Ele deve fazer uso dos significados que já internalizou, de maneira substantiva e não arbitrária, para poder captar os significados dos materiais educativos. Nesse processo, ao mesmo*

tempo que está progressivamente diferenciando sua estrutura cognitiva, está também fazendo a reconciliação integradora de modo a identificar semelhanças e diferenças e reorganizar seu conhecimento. Quer dizer, o aprendiz constrói seu conhecimento, produz seu conhecimento.

Para o autor a aprendizagem significativa é progressiva, ou seja, os significados vão sendo captados e internalizados progressivamente e nesse processo a linguagem e a interação pessoal são muito importantes.

Língua Estrangeira (LE): LE é habitualmente conceituada como a língua ensinada/aprendida, não nativa da sociedade.

Segunda Língua (L2): A aquisição/aprendizagem de L2 acontece quando esta é a segunda língua falada no país.

Língua Materna (LM): Língua materna é a língua partilhada por uma comunidade de falantes, unidos num mesmo espaço geo-político, e que sobre essa língua são capazes de produzir juízos de gramaticalidade.

Língua e linguagem: Segundo Lyons (1987) linguagem pode ser definido como um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não. Assim, linguagem é qualquer forma utilizada com algum tipo de interação comunicativa incluindo a própria língua. Já Chomsky (1986) dá ao termo 'linguagem' um sentido mais restrito. Segundo o autor, o termo refere-se ao conhecimento que a pessoa possui, o qual a torna capaz de expressar-se através de uma língua, ou seja, um sistema lingüístico com determinadas regras altamente recursivo, pois permite a produção de infinitas frases de forma altamente criativa. De acordo com Chomsky a língua seria, portanto, um sistema. As definições de Lyons e Chomsky, no entanto, referem-se unicamente à concepção lingüística dos dois termos, não contemplando a riqueza das interações sociais que moldam, determinam e transformam as expressões lingüísticas. Assim sendo, podemos conceber língua e linguagem em dois níveis: *biológico* e *social*, sendo o primeiro parte da faculdade humana, no qual

encontramos respostas para questionamentos relacionados à aquisição e produção da linguagem, enquanto que no segundo desvendam-se aspectos relacionados às representações discursivas e sociais permeadas por representações culturais.

Línguas naturais: Para definir o que são *línguas naturais*, aspecto que define tanto as línguas orais quanto as línguas de sinais, Quadros e Karnopp (2004), traçam um breve relato do que se entende por língua e linguagem. Segundo as autoras, o termo linguagem pode ser aplicado não apenas às línguas; português, inglês, francês, como também a uma série de outros sistemas de comunicação, notação ou cálculo, que são sistemas *artificiais* e não naturais. Podendo também ser utilizado para fazer referência a uma variedade de outros sentidos, tais como: linguagem musical, linguagem corporal, das abelhas, etc. As autoras afirmam que, em português, o vocábulo linguagem é mais abrangente que o vocábulo língua, não só porque é usado para se referir às linguagens em geral, mas também porque é aplicado aos sistemas de comunicação, sejam naturais ou artificiais, humanos ou não. De acordo com as autoras, pode-se dizer que uma língua natural é uma realização específica da faculdade de linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de enunciados. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários. As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela lingüística como línguas naturais ou como um sistema lingüístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem.

Anexo 2:



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA
DIRETORIA DE ENSINO ESPECIAL

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos Dulamary de Freitas Alves Oliveira

procedente do(a) Universidade de Brasília - UNB para realizar:

() visita

() pesquisa

() estágio

(X) outros: observação em sala

de aula ensino regular de alunos com deficiência auditiva,
na disciplina de Língua Estrangeira,
com o objetivo de coletar dados para tese (dissertação
de mestrado.)

no período de / / a / / totalizando 10 h/A. horas.

Brasília – DF, 09 de outubro de 2006.

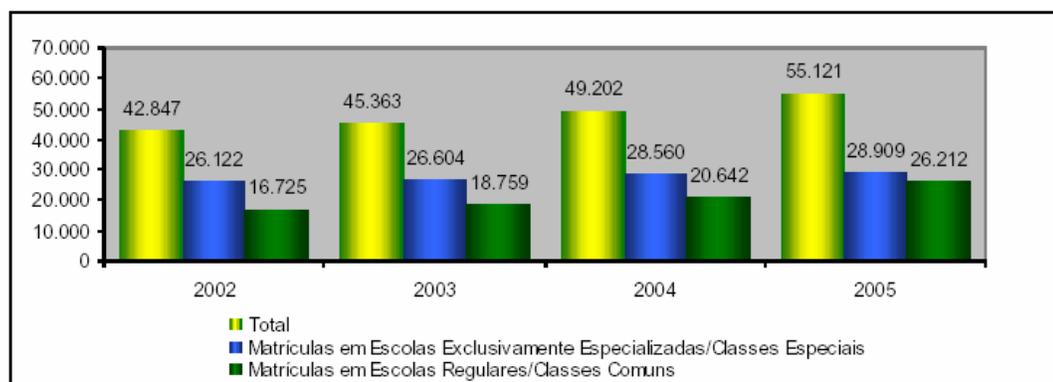
D. Carvalho
Gisela B. Jordão de Carvalho
Diretora de Ensino Especial
Diretora

UNIDADE DE ENSINO

Anexo 3:

Evolução da Política de atendimento na Educação Especial⁴⁰

Região Centro-Oeste

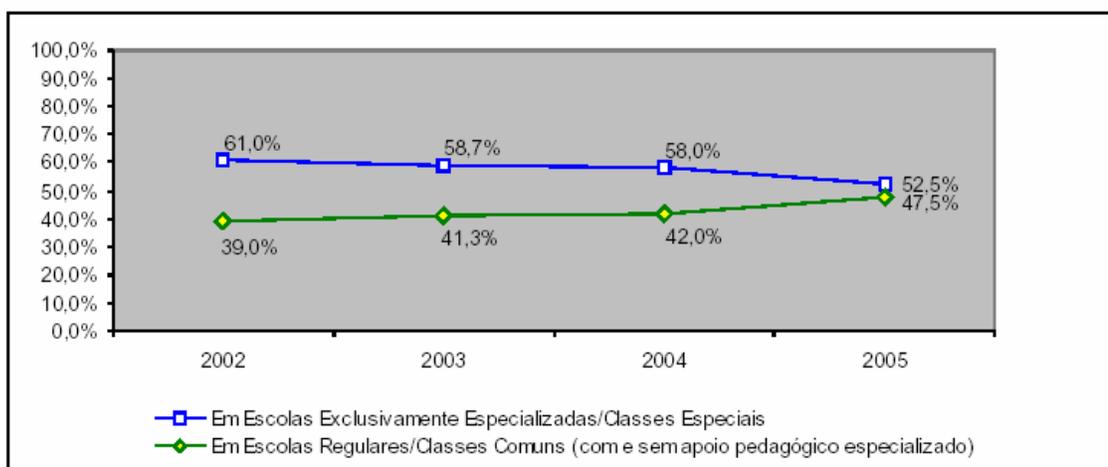


Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP)

Crescimento de 28,6% no total de matrículas entre 2002 e 2005

Crescimento de 10,6% das matrículas em Escolas e Classes Especiais entre 2002 e 2005

Crescimento de 56,7% das matrículas em Escolas Regulares/Classes Comuns entre 2002 e 2005



Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP)

⁴⁰ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seesp>

Anexo 4:**Considerações sobre os diferentes graus de surdez**

Classificação dos diferentes graus de surdez dada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e Desporto. As informações prestadas pela Secretaria baseiam-se na classificação do Bureau International d'Audiophonologie – BIAP, e na Portaria Interministerial nº 186 de 10/03/78.

1.4.1 - Parcialmente surdo:

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

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

1.4.2 - Surdo

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

b) Portador de surdez profunda – Indivíduo que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a linguagem oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura acústica, quanto à identificação simbólica da linguagem. Um bebê que nasce surdo balbucia como um de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral. Assim também, não adquire a fala como instrumento de comunicação, uma vez que, não a percebendo, não se interessa por ela, e não tendo “feedback” auditivo, não possui modelo para dirigir suas emissões. A construção da linguagem oral no indivíduo com surdez profunda é uma tarefa longa e bastante complexa, envolvendo aquisições como: tomar conhecimento do mundo sonoro, aprender a utilizar todas as vias perceptivas que podem complementar a audição, perceber e conservar a necessidade de comunicação e de expressão, compreender a linguagem e aprender a expressar-se.

1.4.3 - Educandos Portadores de Surdez Leve

a. O aluno com surdez leve deverá freqüentar a escola comum do ensino regular;

- b. em geral esse aluno não apresenta dificuldades na classe comum.

Caso tenha problemas articulatórios ou apresente dificuldades no período de alfabetização, com relação à leitura e/ou a escrita, deverá receber um atendimento especializado, ou complementação curricular específica constituída das atividades de treinamento fono-articulatório/fala e linguagem. Esse atendimento poderá ter a duração de trinta a quarenta minutos, duas ou três vezes por semana, podendo ser realizado em sala própria para atendimento individual, sala de recursos ou em consultório fonoaudiológico em horário contrário ao da escola comum.

1.4.4 - Educandos portadores de surdez moderada

- a. Um aluno com surdez moderada poderá freqüentar a creche ou sala de estimulação, ou pré-escola do ensino regular, bem como ser alfabetizado e prosseguir seus estudos com educandos ouvintes, desde que receba atendimento especializado em outro período diário. Esse atendimento deverá ser individual ou em grupo, segundo as necessidades de cada um. Poderá ser realizado numa sala de recursos, localizada na escola freqüentada pela criança ou em consultório fonoaudiológico. O trabalho especializado visará, principalmente, à estimulação auditiva, ao treinamento rítmico, ao treinamento fono-articulatório/fala e à aquisição da linguagem. Esse trabalho irá concorrer para facilitar sua integração em classe comum.
- b. O aluno com surdez moderada poderá se beneficiar com o uso da prótese individual (otofônica), havendo casos em que o ganho adquirido é excelente. Esse educando deverá ser protetizado o quanto antes, recebendo atenção especial com relação à educação auditiva.
- c. O atendimento especializado, em sala de estimulação ou em sala de recursos, deverá ser sistemático e diário, enquanto o aluno estiver na Educação Infantil e na Alfabetização.
- d. A partir da terceira série, o atendimento especializado em sala de recursos é melhor sistematizado, uma vez que é necessário o apoio pedagógico referente ao conteúdo programático do ensino regular.

e. O aluno com surdez moderada que concluir a Educação Fundamental em escola comum do ensino regular poderá seguir os cursos da Educação Média e Tecnológica e até Superior sem maiores dificuldades.

1.4.5 - Educandos Portadores de Surdez Severa

a. Uma vez diagnosticado, um aluno com uma perda auditiva severa, sem linguagem ou com uma linguagem bastante reduzida, deverá receber estimulação no período da Educação Infantil, em clínica fonoaudiológica, em escola especializada ou em classe especial, de forma individual ou em grupos de até oito alunos. Entretanto, há casos em que o aluno tem condições de, permanecendo com atendimento especializado durante um período diário, participar, no outro período, das atividades sensório-motoras, artísticas e sociais com educandos ouvintes na pré-escola comum. Nesse caso, deverá haver dois educandos em cada classe de ouvintes, visando sua comunicação e integração.

b. O aluno com surdez severa poderá freqüentar uma escola especial ou classe especial para adquirir a linguagem interior e receptiva (ou de compreensão) e expressiva (ou de expressão), uma vez que, em geral, não chega a adquirir a linguagem pelos processos naturais. Mesmo nos casos em que o aluno adquire alguma linguagem, esta não será suficiente para sua comunicação oral. Além de adquirir a linguagem oral, esse aluno poderá aprender a ler e escrever na escola especial ou em classe especial.

c. O aluno com surdez severa, tendo adquirido a linguagem e estando alfabetizado, poderá começar a freqüentar a classe comum, geralmente, na 3ª série do ensino fundamental, em um período do dia escolar; e em outro período, freqüentar uma escola especial ou uma sala de recursos para complementação curricular específica e apoio pedagógico referente ao conteúdo programático do Ensino Regular.

d. O aluno com surdez severa que realizou sua integração em classe comum do Ensino Fundamental, poderá prosseguir os estudos na Educação Média e Tecnológica e até Superior, e continuar tendo atendimento especializado, se for o caso.

1.4.6 - Educandos portadores de surdez profunda

As alternativas de atendimento ao aluno com surdez profunda estão intimamente relacionadas com suas condições individuais, como a idade em que começou seu atendimento especial, o grau de participação familiar e o desenvolvimento alcançado em seu processo educativo, principalmente sob o aspecto lingüístico. Um educando com surdez profunda, geralmente, ingressará em uma classe comum após o Ciclo Básico de Alfabetização – CBA, ou seja, na terceira série da Educação Fundamental.

a. Uma vez diagnosticada, a criança com surdez profunda, e provavelmente, sem linguagem, deverá receber atendimento especializado desde a Educação Infantil (estimulação precoce e pré-escola), em clínicas fonoaudiológicas, em creches, em salas de pré-escola especializadas e/ou classe especial, uma vez que, não tendo conseguido adquirir a linguagem pelos processos naturais, deverá fazê-lo por outros processos pedagógicos.

O atendimento coletivo deverá ser em grupos de até oito alunos, devendo haver, também, o atendimento individual.

b. O aluno com surdez profunda deverá ser alfabetizado em classe especial ou em escola especializada. Precisarão adquirir uma linguagem que permita sua comunicação com os ouvintes, além de possibilitar o desenvolvimento da escolaridade. A alfabetização do aluno com surdez profunda realizar-se-á paralelamente à estruturação da linguagem oral e escrita.

Para que ele consiga se comunicar são necessárias as seguintes condições:

- ter atendimento especializado a partir da Educação Infantil (estimulação precoce e pré-escola) no período de zero a seis anos;
- ser protetizado, e
- ter atendimento educacional com professor especializado ou treinado.

Poderão ser adotadas, para atendimento ao portador de deficiência auditiva, diferentes metodologias ou filosofias educacionais:

- o oralismo;
- a comunicação total;
- o bilingüismo;
- outros.

Quando se aplica o oralismo, o educando tem acesso à linguagem oral, mesmo que simplificada, para que possa alcançar melhor nível possível de desempenho da língua falada.

Quando se aplica a filosofia da comunicação total, o educando tem acesso à linguagem gestual simultaneamente à linguagem oral, ao alfabeto digital e a outros códigos de comunicação, para que possa expressar-se através de gestos, de fala e gestos simultâneos e do alfabeto digital.

Quando se aplica o bilingüismo, o educando é exposto, no primeiro momento, exclusivamente, à língua de sinais e, posteriormente, à língua portuguesa.

Para a aplicação dos métodos deve haver:

- preparo adequado dos recursos humanos envolvidos;
- orientação e supervisão do coordenador pedagógico local;
- orientação aos pais para seu envolvimento no processo educacional.

A opção inicial pelo Oralismo, pela Comunicação Total, pelo Bilingüismo ou por qualquer método deve ser feita pelos pais.

Anexo 5:**Sala de Apoio/Recursos.****• O QUE É?**

Espaço físico adequado, localizado em Escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos que adotam a filosofia da Educação Inclusiva, oferecendo atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo publicação do MEC (Salas de Recursos Multifuncionais), nas salas de apoio/recursos “são realizadas adequações necessárias para participação e aprendizagem desses alunos, por meio de estratégias teórico-metodológicas que lhes permitam o desenvolvimento cognitivo e a apropriação do saber. As atividades têm como objetivo o engajamento do aluno em um processo particular de descoberta e o desenvolvimento de relacionamento recíproco entre a sua resposta e o desafio apresentado pelo professor” (p.23).

O atendimento educacional especializado realizado em sala de apoio/recursos deve se caracterizar como complemento curricular, de forma a atender às necessidades educacionais dos alunos, oportunizando atividades que permitam a descoberta, a inventividade e a criatividade no processo ensino-aprendizagem.

• A QUEM?

Esse atendimento é ofertado a alunos com necessidades educacionais especiais da própria escola ou das escolas vizinhas que não o possuem.

• QUANDO, COMO E ONDE?

O atendimento em sala de apoio/recursos deve acontecer em turno de matrícula e/ou em turno contrário, individualmente ou em grupos. A intervenção pode ser realizada na própria sala de aula do aluno, na sala de apoio/recursos ou em outros ambientes da escola que se mostrarem adequados às atividades e propostas de intervenção.

• QUAIS AS RESPONSABILIDADES DO PROFESSOR DE APOIO ESPECIALIZADO QUE ATUA NA SALA DE APOIO/RECURSOS?

- Sensibilizar toda a comunidade escolar quanto à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola;
- Atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do ANEE's ao currículo e sua interação no grupo;
- Orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
- Informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;
- Participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
- Orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular;
- Indicar e orientar o uso de equipamentos, materiais específicos e outros recursos existentes na família e na comunidade;
- Articular-se junto aos gestores e professores com vistas à organização coletiva do projeto pedagógico da instituição de ensino numa perspectiva de educação inclusiva;
- Participar de reuniões pedagógicas, de planejamento e dos conselhos de classe, desenvolvendo ações conjuntas com toda comunidade escolar;
- Atuar, como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular específica que constituem o atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educacionais especiais (...).

Anexo 6:**Declaração Universal dos Direitos do Homem****Preâmbulo**

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos do homem resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade, e que o advento de um mundo em que os homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade,

Considerando ser essencial que os direitos do homem sejam protegidos pelo império da lei, para que o homem não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão,

Considerando ser essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações,

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos do homem e da mulher, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla, Considerando que os Estados Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos e liberdades fundamentais do homem e a observância desses direitos e liberdades,

Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso,

A Assembléia Geral das Nações Unidas proclama a presente Declaração Universal dos Direitos do Homem como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição.

Artigo 1

Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Artigo 2

I) Todo o homem tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

II) Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Artigo 3

Todo o homem tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Artigo 4

Ninguém será mantido em escravidão ou servidão; a escravidão e o tráfico de escravos estão proibidos em todas as suas formas.

Artigo 5

Ninguém será submetido a tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

Artigo 6

Todo homem tem o direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa perante a lei.

Artigo 7

Todos são iguais perante a lei e tem direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos tem direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Artigo 8

Todo o homem tem direito a receber dos tribunais nacionais competentes remédio efetivo para os atos que violem os direitos fundamentais que lhe sejam reconhecidos pela constituição ou pela lei.

Artigo 9

Ninguém será arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Artigo 10

Todo o homem tem direito, em plena igualdade, a uma justa e pública audiência por parte de um tribunal independente e imparcial, para decidir de seus direitos e deveres ou do fundamento de qualquer acusação criminal contra ele.

Artigo 11

I) Todo o homem acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias a sua defesa.

II) Ninguém poderá ser culpado por qualquer ação ou omissão que, no momento, não constituam delito perante o direito nacional ou internacional. Também não será imposta pena mais forte do que aquela que, no momento da prática, era aplicável ao ato delituoso.

Artigo 12

Ninguém será sujeito a interferências na sua vida privada, na sua família, no seu lar ou na sua correspondência, nem a ataques a sua honra e reputação. Todo o homem tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.

Artigo 13

I) Todo homem tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.

II) Todo o homem tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar.

Artigo 14

I) Todo o homem, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países.

II) Este direito não pode ser invocado em casos de perseguição legitimamente motivada por crimes de direito comum ou por atos contrários aos objetivos e princípios das Nações Unidas.

Artigo 15

I) Todo homem tem direito a uma nacionalidade.

II) Ninguém será arbitrariamente privado de sua nacionalidade, nem do direito de mudar de nacionalidade.

Artigo 16

I) Os homens e mulheres de maior idade, sem qualquer restrição de raça, nacionalidade ou religião, tem o direito de contrair matrimônio e fundar uma família. Gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução.

II) O casamento não será válido senão com o livre e pleno consentimento dos nubentes.

III) A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado.

Artigo 17

I) Todo o homem tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros.

II) Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade.

Artigo 18

Todo o homem tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.

Artigo 19

Todo o homem tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferências, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e idéias por quaisquer meios, independentemente de fronteiras.

Artigo 20

I) Todo o homem tem direito à liberdade de reunião e associação pacíficas.

II) Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

Artigo 21

I) Todo o homem tem o direito de tomar parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.

II) Todo o homem tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.

III) A vontade do povo será a base da autoridade do governo; esta vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto.

Artigo 22

Todo o homem, como membro da sociedade, tem direito à segurança social e à realização, pelo esforço nacional, pela cooperação internacional e de acordo com a organização e recursos de cada Estado, dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis à sua dignidade e ao livre desenvolvimento de sua personalidade.

Artigo 23

I) Todo o homem tem direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego.

II) Todo o homem, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho.

III) Todo o homem que trabalha tem direito a uma remuneração justa e satisfatória, que lhe assegure, assim como a sua família, uma existência compatível com a dignidade humana, e a que se acrescentarão, se necessário, outros meios de proteção social.

IV) Todo o homem tem direito a organizar sindicatos e a neles ingressar para proteção de seus interesses.

Artigo 24

Todo o homem tem direito a repouso e lazer, inclusive a limitação razoável das horas de trabalho e a férias remuneradas periódicas.

Artigo 25

I) Todo o homem tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda de meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle.

II) A maternidade e a infância tem direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social.

Artigo 26

I) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

III) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Artigo 27

I) Todo o homem tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de fruir de seus benefícios.

II) Todo o homem tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor.

Artigo 28

Todo o homem tem direito a uma ordem social e internacional em que os direitos e liberdades estabelecidos na presente Declaração possam ser plenamente realizados.

Artigo 29

I) Todo o homem tem deveres para com a comunidade, na qual o livre e pleno desenvolvimento de sua personalidade é possível.

II) No exercício de seus direitos e liberdades, todo o homem estará sujeito apenas às limitações determinadas pela lei, exclusivamente com o fim de assegurar o devido reconhecimento e respeito dos direitos e liberdades de outrem e de satisfazer as justas exigências da moral, da ordem pública e do bem-estar de uma sociedade democrática.

III) Esses direitos e liberdades não podem, em hipótese alguma, ser exercidos contrariamente aos objetivos e princípios das Nações Unidas.

Artigo 30

Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de exercer qualquer atividade ou praticar qualquer ato destinado à destruição de quaisquer direitos e liberdades aqui estabelecidos.

Anexo 7:**Declaração de Salamanca****Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.**

Reafirmando o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos de 1990 de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais.

Relembrando as diversas declarações da Nações Unidas que culminaram, em 1993, nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, as quais exortam os Estados a assegurar que a educação das pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo.

Notando com satisfação o envolvimento crescente dos governos, dos grupos de pressão, dos grupos comunitários e de pais, e, em particular, das organizações de pessoas com deficiência, na procura da promoção do acesso à educação para a maioria dos que apresentam necessidades especiais e que ainda não foram por ela abrangidos; e **reconhecendo**, como prova desse envolvimento, a participação activa dos representantes de alto nível de numerosos governos, de agências especializadas e de organizações intergovernamentais nesta Conferência Mundial.

1.

Nós delegados à Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte cinco organizações internacionais, reunidos

aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Julho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações.

2.

Acreditamos e proclamamos que:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

3.

Apelamos a todos os governos e incitamo-los a:

- conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais,

- adotar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo;
- desenvolver projetos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência de escolas inclusivas;
- estabelecer mecanismos de planejamento, supervisão e avaliação educacional para crianças e adultos com necessidades educativas especiais, de modo descentralizado e participativo;
- encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planejamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais;
- investir um maior esforço na identificação e nas estratégias de intervenção precoce, assim como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva;
- garantir que, no contexto duma mudança sistêmica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas.

4.

Também apelamos para a comunidade internacional; apelamos em particular:

- aos governos com programas cooperativos internacionais e às agências financiadoras internacionais, especialmente os patrocinadores da Conferência Mundial de Educação para Todos, à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao fundo das Nações Unidas para a Infância, (UNICEF), ao Programa de Desenvolvimento da Nações Unidas (PNUD), e ao Banco Mundial:
 - a que sancionem a perspectiva da escolaridade inclusiva e apoiem o desenvolvimento da educação de alunos com necessidades especiais, como parte integrante de todos os programas educativos;

- às Nações Unidas e às suas agências especializadas, em particular à Organização Internacional do Trabalho (OIT), à Organização Mundial de Saúde (OMS), UNESCO e UNICEF:

- a que fortaleçam a sua cooperação técnica, assim como reforcem a cooperação e trabalho, tendo em vista um apoio mais eficiente às respostas integradas e abertas às necessidades educativas especiais;

- às organizações não-governamentais envolvidas no planeamento dos países e na organização dos serviços:

- a que fortaleçam a sua colaboração com as entidades oficiais e que intensifiquem o seu crescente envolvimento no planeamento, implementação e avaliação das respostas inclusivas às necessidades educativas especiais;

- à UNESCO, enquanto agência das Nações Unidas para a Educação:

- a que assegure que a educação das pessoas com necessidades educativas especiais faça parte de cada discussão relacionada com a educação para todos, realizada nos diferentes fóruns;

- a que mobilize o apoio das organizações relacionadas com o ensino, de forma a promover a formação de professores, tendo em vista as respostas às necessidades educativas especiais;

- a que estimule a comunidade académica a fortalecer a investigação e o trabalho conjunto e a estabelecer centros regionais de informação e de documentação; igualmente, a que seja um ponto de encontro destas actividades e um motor de divulgação e do progresso atingido em cada país, no prosseguimento desta Declaração;

- a que mobilize fundos, no âmbito do próximo Plano a Médio Prazo (1996-2000), através da criação dum programa extensivo de apoio à escola inclusiva e de programas comunitários, os quais permitirão o lançamento de projectos-piloto que demonstrem e divulguem novas perspectivas e promovam o desenvolvimento de indicadores relativos às carências no sector das necessidades educativas especiais e aos serviços que a elas respondem.

5.

Finalmente, expressamos o nosso caloroso reconhecimento ao Governo de Espanha e à UNESCO pela organização desta Conferência e solicitamo-los a que empreendam da Acção que a acompanha ao conhecimento da comunidade mundial, especialmente a fóruns tão importantes como a Conferência Mundial para o Desenvolvimento Social (Copenhaga, 1995) e a Conferência Mundial das Mulheres (Beijin, 1995).

Aprovado por aclamação, na cidade de Salamanca, Espanha, neste dia, 10 de Junho de 1994.

Anexo 8:**Constituição Federal****TÍTULO VIII
DA ORDEM SOCIAL**

(...)

**CAPÍTULO III
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO
SEÇÃO I
DA EDUCAÇÃO**

Art. 205 - 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.

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 207 - As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º - É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º - O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

(...)

Anexo 9:

Lei N° 3.218, de 05 de Novembro de 2003.

DODF de 10.11.2003

Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências.

O Governador do Distrito Federal, faço saber que a Câmara Legislativa do Distrito Federal decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º Fica estabelecido o modelo de Educação Inclusiva em todas as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, entende-se por Educação Inclusiva o atendimento a todas as crianças em escolas do ensino regular, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades; ressalvados os casos nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança ou quando necessário para o bem-estar da criança.

§ 2º A partir da regulamentação desta Lei, serão obedecidos os seguintes prazos e percentuais mínimos de escolas da rede pública de ensino a desenvolverem a Educação Inclusiva:

I – em até seis meses, (10%) dez por cento das escolas;

II – em até doze meses, (20%) vinte por cento das escolas;

III- em até vinte e quatro meses, (40%) quarenta por cento das escolas;

IV- em até trinta e seis meses, (70%) setenta por cento das escolas;

V- em até quarenta e oito meses, (100%) cem por cento das escolas.

§ 3º A exigência de cumprimento dos prazos de que trata o parágrafo anterior fica condicionada à garantia, pelo Poder Executivo, das condições adequadas ao desenvolvimento da Educação Inclusiva, definidas nesta Lei.

§ 4º Fica a rede de ensino público do Distrito Federal autorizada a manter escolas especiais em escolas do ensino regular, para atendimento a casos excepcionais em que seja esse o procedimento mais recomendável.

Art. 2º Respeitando o disposto no art. 1º, § 2º; cabe ao Poder Executivo do Distrito Federal garantir:

I – acessibilidade dos alunos portadores de deficiências, por meio de adaptações do espaço físico necessárias à Educação Inclusiva;

II – formação continuada para os professores da Educação Básica, que atuarem na Educação Inclusiva;

III – recursos humanos, materiais e equipamentos especializados para os serviços de apoio ao desenvolvimento da Educação Inclusiva.

Art. 3º Cabe às escolas da rede pública de ensino definirem em seu projeto educacional:

I – o sistema de apoio especializado, em consonância com as orientações pedagógicas oficiais, específicas para Educação Inclusiva;

II – as adaptações curriculares no âmbito da escola, da sala de aula e do aluno portador de deficiência individualmente;

III – os procedimentos e instrumentos de avaliação, adequados às adaptações curriculares, necessários ao desenvolvimento da Educação Inclusiva;

IV – a organização específica de sua estrutura e funcionamento para atender às necessidades educacionais especiais de todos os alunos participantes da Educação Inclusiva.

Art. 4º Fica estabelecido o prazo de sessenta dias, após a publicação desta Lei, para a sua regulamentação pelo Poder Executivo.

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

Art. 6º Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, 05 de novembro de 2003

115º da República e 44º de Brasília

Joaquim Domingos Roriz.

Anexo 10:

Presidência da República
Subchefia para Assuntos Jurídicos
LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

(...)

CAPÍTULO V
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem

como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

(...)

Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 23.12.1996

Anexo 11:**Lei Federal nº 10.436/2002**

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

O **PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

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

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

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

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

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

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

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 25.4.2002

Anexo 12:

Roteiro para entrevista.

Divisão de Ensino Especial da Secretaria de Educação do DF:

- 1) Qual é o seu nome?
- 2) Qual o cargo que a Sra. exerce na Secretaria de Educação?
- 3) Quantos alunos surdos existem hoje matriculados nas escolas de todo o DF?
- 4) Como está distribuído este número por região? Que região apresenta a maior concentração?
- 5) Existe uma equipe responsável por realizar os diagnósticos dos alunos surdos?
- 6) Como é constituída, como atua e onde fica lotada esta equipe?
- 7) Como é realizada a avaliação diagnóstica?
- 8) Que tipos de exame são realizados na avaliação diagnóstica?
- 9) Após a avaliação diagnóstica como é feita a seleção da escola para onde será enviado o aluno surdo? Existe algum critério que define a escolha?
- 10) Existe um trabalho de estimulação precoce do aluno surdo? Como e onde este acontece?
- 11) Como se configura a atuação do CEAL – L.P. (Centro Educacional da Audição e Linguagem Ludovico Pavoni)?
- 12) O que são e como atuam os CAS?
- 13) Existe algum outro centro especializado em atendimento ao aluno surdo no DF?
- 14) Cada regional de ensino conta com um Centro de ensino especial? Como eles funcionam?

- 15) Como é realizado o atendimento nas salas de apoio / recursos, no CEAL e no CAS?
- 16) A Secretaria de Educação do DF adota, *oficialmente*, alguma abordagem na educação para surdos? Se não quem decide que abordagem será adotada?
- 17) Como é feita a capacitação dos professores? Existe um acompanhamento e avaliação do trabalho destes professores?
- 18) Tem sido realizada, nas escolas da rede pública do DF, uma adaptação curricular para atender aos deficientes auditivos? Como esta é realizada?
- 19) Além das avaliações realizadas pela escola, existe algum tipo de acompanhamento paralelo, no sentido de verificação de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem dos alunos surdos?
- 20) Há, nas salas de aula inclusivas do DF, a atuação de intérpretes?
- 21) Existe um padrão de desempenho entre os alunos surdos?
- 22) Quais são as disciplinas em que o aluno surdo se destaca? E em que disciplinas ele apresenta mais dificuldades? Porquê?
- 23) Como é o desempenho do aluno surdo em língua portuguesa, comparado ao desempenho do aluno ouvinte?
- 24) Como é o desempenho do aluno surdo em língua estrangeira moderna (inglês), comparado ao desempenho do aluno ouvinte?
- 25) Como é o desempenho do aluno surdo em leitura, comparado ao desempenho do aluno ouvinte?

Anexo 13:**Questionário 1 - Professor:**

Prezado colega,

Em princípio gostaria de agradecer-lhe pela cooperação e pela atenção dispensada em responder a este questionário que se destina a coleta de informações que irão compor minha dissertação no programa de mestrado em Lingüística Aplicada, do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília – UnB. Acreditamos que suas respostas serão de extrema importância, uma vez que elas nos ajudarão a compreender o atual processo educacional de alunos surdos.

Gostaríamos, ainda, de ressaltar que em momento algum sua identidade será revelada, resguardando, assim, a privacidade das informações aqui prestadas.

Identificação pessoal

1 -Nome (escreva somente suas iniciais):

2 - Tempo de magistério: _____ anos

3 - Escola(s) em que trabalha:

4 - Período (s):

5 - Série(s) que leciona:

6 - Qual a sua formação:

Nível médio: () Magistério () Colegial ()

Outro:

Nível superior:

7 - Possui algum curso em nível de pós-graduação? Qual?

8 - Tempo de experiência como professor de língua inglesa:

9 - Tempo de experiência como professor da rede pública de ensino:

Sobre os alunos surdos

10 - Tempo de experiência em sala de ensino regular inclusiva com alunos surdos:

11 - Costuma freqüentar cursos voltados para a educação inclusiva?

() sim, antes de começar a trabalhar em salas inclusivas;

() sim, logo que começou a atuar em salas inclusivas;

() estou atualmente participando de curso;

() não recebi instruções ou participei de cursos até o momento;

() não é necessário que eu participe de cursos uma vez que conto com o apoio de um intérprete na sala durante as aulas.

12 - Você acredita que os cursos os quais frequentou a ajudaram em sua prática pedagógica? Por que?

13 – Você enfrentou algum tipo de dificuldade quando iniciou seu trabalho com alunos surdos?

sim não

14 - Assinale as alternativas que representem suas principais dificuldades com relação ao processo de ensino aprendizagem do aluno surdo com relação a:

- Comunicação Interação social dos alunos Explicação do conteúdo
 Interação social dos alunos surdos e ouvintes Disciplina em sala de aula
 Outros: _____

15 - Justifique, em poucas palavras, sua resposta anterior:

16 – Marque a melhor alternativa:

- a - você sabe LIBRAS e se comunica em LIBRAS com os alunos surdos;
b - você fala LIBRAS mas não se comunica em LIBRAS com os alunos surdos;
c - você não sabe LIBRAS e se comunica com os alunos surdos por gestos, expressão facial, mímica, etc.

d - () você não sabe LIBRAS e se comunica com os alunos surdos com a ajuda do intérprete presente na sala de aula;

17 – O fato de ter alunos surdos na classe interfere no planejamento de suas aulas?

() sim () não

18 – Justifique a resposta anterior:

19 – O ensino da língua inglesa, em escola regular, é relevante para a educação do surdo?

() sim () não

Justifique:

Sobre leitura

20 - Qual é a sua definição de *leitura*?

21 – Assinale a alternativa que melhor expresse sua opinião quanto à leitura:

a – Compreender cada uma das palavras que constituem o texto leva a compreensão do sentido geral deste texto:

() verdadeiro () falso

b – É necessário um bom conhecimento gramatical para se obter uma boa compreensão do texto:

() verdadeiro () falso

c – O uso do dicionário é imprescindível para a compreensão do texto:

() verdadeiro () falso

22 – Você planeja aulas de leitura regularmente?

() sim () não

23 – Em sua opinião, o estabelecimento de objetivos em uma aula de leitura é:

() irrelevante

() não muito relevante

() relevante

() muito relevante

24 – Como você define os objetivos de cada aula de leitura?

25 – Qual o papel da leitura para o processo de ensino / aprendizagem da língua inglesa?

26 – Você acredita que este papel é diferente quando se trata do ao aluno surdo? Justifique sua resposta.

27 – Quais os critérios que você observa ao selecionar os textos / passagens para as aulas de leitura?

28 – Ao propor atividades de leitura você:

a – conversa com os alunos antes da apresentação do texto, sobre tópico relacionado ao texto que será lido;

() nunca () raramente () as vezes () sempre

b – realiza exercícios de reconhecimento de palavras isoladas;

() nunca () raramente () as vezes () sempre

c – destaca estruturas gramaticais já apresentadas nas aulas;

() nunca () raramente () as vezes () sempre

d – apresenta novo vocabulário;

() nunca () raramente () as vezes () sempre

e – incentiva o uso do dicionário para resolver problemas com relação a novas palavras;

() nunca () raramente () as vezes () sempre

f – verifica a compreensão dos alunos através de exercício de compreensão de texto;

() nunca () raramente () as vezes () sempre

g – pede aos alunos que leiam trechos em voz alta, em grupos ou individualmente;

() nunca () raramente () as vezes () sempre

h – pede que os alunos discutam o texto lido;

() nunca () raramente () as vezes () sempre

29 – Em que aspectos, no que diz respeito à leitura, seus alunos apresentam maiores dificuldades?

30 – Estas dificuldades são diferentes quando se trata dos alunos surdos?

31 – Quais as estratégias de leitura você propõe (ou poderia propor) para suplantar as dificuldades dos alunos? Se você faz uso de estratégias diferenciadas para alunos ouvintes e surdos, por favor esclareça quais são estas diferenças.

Obrigada pela cooperação!

Anexo 14:**Questionário 2 – Aluno**

Brasília, 24 de novembro de 2006.

Solicitação de permissão para realização de pesquisa.

Caro (a) aluno (a),

Visando o desenvolvimento de meios adequados para o ensino de língua inglesa para alunos surdos, gostaríamos de solicitar sua participação em uma investigação sobre a influência das crenças no ensino e aprendizagem de língua inglesa. As informações coletadas farão parte de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília – UnB.

Sua participação nesta pesquisa não é obrigatória. No entanto, acreditamos que sua colaboração será muito importante, pois juntos poderemos descobrir formas de tornar mais fácil e efetivo o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira, por alunos surdos, em escolas inclusivas.

Para que possamos atingir nossos objetivos é muito importante que você responda o questionário em anexo com sinceridade. Caso sinta alguma dificuldade em responder as perguntas, fale com seus pais, a professora ou a pesquisadora.

Para a complementação dos estudos serão realizadas, também, atividades de leitura e compreensão de texto em língua inglesa.

Agradeço, desde já, sua colaboração.

Dulcimary de Freitas Alves Oliveira.

1- Qual é o seu nome e idade? (coloque somente as iniciais)

2 – Com que idade aprendeu a LIBRAS?

3 – Seus pais são surdos ou ouvintes?

4 – Eles falam LIBRAS?

5 – Com que idade você foi alfabetizado em português?

6 – Na época em que você foi alfabetizado já falava LIBRAS:

() muito bem () bem () não muito bem () não falava

7 – Você achou difícil ser alfabetizado em português?

() sim () não

8 – Se sua resposta foi sim, qual foi sua maior dificuldade para aprender português? Por que?

9 – Há quanto tempo você estuda inglês? _____

10 – Em sua opinião é importante estudar uma língua estrangeira na escola?

() sim () não

Por que? _____

11 – O que você acha mais importante de ser aprendido na outra língua? Pode marcar mais de uma opção:

() gramática

() vocabulário

() falar

() compreender

() escrever

() ler

Explique sua resposta:

12 – Como você lê em inglês?

() traduzindo para o português

() traduzindo para o português e então para LIBRAS

() da mesma forma que leio em português

() tento imaginar qual é o significado de todo o texto antes de começar a leitura

13 – Enquanto leio faço perguntas para mim mesmo para ajudar a compreender o texto:

() sim () não

14 – Quando não entendo uma palavra tento entender o seu significado de acordo com o restante do texto:

() sim () não

15 – Se sua resposta anterior foi **não**, qual é sua atitude quando encontra uma palavra desconhecida no texto?

16 – Já conheço muitas palavras em inglês, porque tenho facilidade para memorizar as palavras e seu significado:

() sim () não

17 – Se sua resposta anterior foi **não**, explique, em poucas palavras o motivo pelo qual tem dificuldade em memorizar as palavras em inglês.

18 – Sempre que leio tento usar as informações que tenho sobre o assunto do texto para compreender melhor o que está escrito:

() sim () não

19 – Para compreender um texto em outra língua é importante que eu tenha conhecimento sobre a cultura dos países falantes daquela língua:

() sim () não

20 – Quando leio textos muito longos me perco no meio da leitura:

() sim () não

21 – Textos menores são mais fáceis de compreender:

sim não

22 – As figuras me ajudam a compreender o texto:

sim não

Muito obrigada pela cooperação!