

SAMARA GONÇALVES LIMA

**CRENÇAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
INGLESA PARA SURDO: UM ESTUDO COM UMA ALUNA SURDA E DOIS  
PROFESSORES DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA EM GOIÁS**

GOIÂNIA-GO  
2011

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

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

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

### 2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Samara Gonçalves Lima				
E-mail:	goncalvessamara@yahoo.com.br				
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não					
Vínculo empregatício do autor	Professor				
Agência de fomento:	CNPq			Sigla:	
País:	Brasil	UF:	GO	CNPJ:	
Título:	Crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos: um estudo com uma aluna surda e dois professores de uma escola da rede pública em Goiás				
Palavras-chave:	Crenças – ensino - aprendizagem – língua inglesa- surdo				
Título em outra língua:	Beliefs about the teaching and learning of English language for the deaf: a study with a deaf student and two teachers from a public school in Goiás				
Palavras-chave em outra língua:	Beliefs - learning and teaching – English learning – Deaf -				
Área de concentração:	Estudos lingüísticos				
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	1/12/2011				
Programa de Pós-Graduação:	Letras e Linguística				
Orientador (a):	Prof <sup>a</sup> Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira				
E-mail:	fdfcma@gmail.com				
Co-orientador (a):*					
E-mail:					

\*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

### 3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento  SIM                     NÃO<sup>1</sup>

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

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

\_\_\_\_\_

Assinatura do (a) autor (a)

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

<sup>1</sup> Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

SAMARA GONÇALVES LIMA

**CRENÇAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
INGLESA PARA SURDOS: UM ESTUDO COM UMA ALUNA SURDA E DOIS  
PROFESSORES DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA EM GOIÁS**

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

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira

GOIÂNIA-GO  
2011

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

L732c Lima, Samara Gonçalves.  
Crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos [manuscrito]: um estudo com uma aluna surda e dois professores de uma escola da rede pública em Goiás / Samara Gonçalves Lima. - 2011.  
xv, 170 f. : tabs.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2011.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras, abreviaturas, siglas e tabelas.

Apêndices.

1. Língua inglesa – Ensino – Aluna surda. 2. Língua inglesa – Ensino – Professores – Goiás (Estado). I. Título.

CDU: 811.111-056.263

SAMARA GONÇALVES LIMA

**CRENÇAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
INGLESA PARA SURDOS: UM ESTUDO COM UMA ALUNA SURDA E DOIS  
PROESSORES DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA EM GOIÁS**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Letras da Faculdade de Letras da  
Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em  
\_\_\_\_\_ de 2011, pela Banca Examinadora constituída  
pelos professores:

---

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

---

Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade (UnB)

---

Profa. Dra. Christiane Cunha de Oliveira

---

Profa. Dra. Mariangêla Estelita Barros (Suplente)

Em primeiro lugar, àqueles que em todos os momentos estiveram ao meu lado, presenteando-me com palavras de conforto e de exortação. Sem o amor, as orações e a presença de vocês, família, parentes, colegas e amigos, o fardo teria sido ainda mais pesado. E ainda à dona Iluminada e a sua filha Ana (nomes fictícios), hoje, minhas amigas, por terem aberto as portas de um mundo repleto de gestos, sinais, olhares e muita alegria.

## AGRADECIMENTOS

Ao Todo-Poderoso, meu único e adorável Pai, pelo amparo e proteção dispensados a mim todas as vezes que O busquei com fé e humildade.

À professora Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira por não ter desistido de mim quando eu mesma já havia desistido.

A todos os professores que promoveram enriquecedores diálogos e discussões durante o curso das disciplinas no Mestrado.

Ao Pedro e ao Flávio, pelo incentivo propulsor desta jornada.

À Vanessa, ao Nelson e à Lívia, juntamente com suas respectivas famílias, pelo acolhimento em seus lares.

Ao grupo Art'Vida pelos momentos de súplicas e agradecimentos a Deus e pela presença nas horas de angústia.

Ao Pr. Erivaldo e a sua esposa Lille Anne pelas palavras edificantes e fortalecedoras.

Aos professores e à intérprete que aceitaram doar um pouco de seu tempo para que esta pesquisa fosse realizada.

À Ana (nome fictício), aluna surda participante deste estudo, pela disposição e satisfação demonstrada no desenvolvimento da pesquisa.

À minha avó Ana, pelo amor e zelo com que me criou.

À minha mãe, Maria e às minhas irmãs Léia e Júlia, pelo carinho, diálogo e compreensão nos momentos mais difíceis desta empreitada.

Ao Deo que apesar da distância, sempre esteve presente, durante toda esta caminhada, através do amor e companheirismo que nos une.

Ao colega de Mestrado Orley pelas agradáveis conversas antes e/ou durante os intervalos das aulas.

Ao CNPq por ter auxiliado financeiramente esta pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente apoiaram e acreditaram neste trabalho.

"Recuso-me a ser considerada excepcional deficiente. Não sou. Sou surda. Para mim, a língua de sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente nada me falta. É a sociedade que me torna excepcional..."

"Olho do mesmo modo com que poderia escutar. Meus olhos são meus ouvidos. Escrevo do mesmo modo que me exprimo por sinais. Minhas mãos são bilíngues. Ofereço-lhes minha diferença. Meu coração não é surdo a nada neste duplo mundo..."

"Tenho minha imaginação, e ela tem seus barulhos em imagens. Imagino sons em cores. Meu silêncio tem, para mim, cores. Nunca é preto ou branco." (Trechos do livro "O Vôo da Gaiivota de Emmanuelle Laborit).

## RESUMO

Este estudo surge da necessidade de se observar, ouvir, analisar e discutir experiências educacionais no contexto da sala de aula inclusiva, especialmente no que concerne às crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos. Neste estudo, após observar este contexto sob diferentes perspectivas, decidi investigar uma aluna surda egressa que participava ativamente das aulas de inglês no Ensino Médio. Desta forma, foi elaborada, juntamente com dois professores, uma retrospectiva das aulas de LI de quando essa aluna estudava. Em uma outra etapa, foram marcados encontros com a aluna que hoje é estudante universitária do curso de Pedagogia. Nesses encontros, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, intermediadas por uma intérprete e registradas em vídeo. Além das entrevistas semi-estruturadas, os três participantes responderam a um questionário fechado. A partir desses dados, foi possível fazer um levantamento das crenças dos dois professores - relacionadas à sua prática em sala de aula - e às crenças da aluna surda. No que diz respeito ao arcabouço teórico, esta pesquisa teve como base inicial a proposta socioantropológica de educação inclusiva (EI), isto é, aquela que defende a EI como força motriz para a valorização, respeito e aceitação da diversidade. Além disso, foram revisitados os estudos sociointeracionistas de Vygotsky e as abordagens de ensino de língua estrangeira de autores influenciados por teorias vygotskianas, além de estudos sobre crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas, com base em estudiosos como Barcelos (1999, 2004), Almeida-Filho (1993), Richards e Lockart, (1994). Com relação às questões metodológicas, este estudo se constitui em um estudo de caso em que os dados são coletados e analisados qualitativamente, seguindo os pressupostos do paradigma interpretativista. Para obedecer às exigências da metodologia de pesquisa qualitativa, a qual defende a utilização de diferentes instrumentos para a triangulação dos dados, esta pesquisa fez uso dos seguintes instrumentos para coleta dos dados: questionários, entrevistas semi-estruturadas, notas de campo e observações em sala de aula, bem como documentos, relatos e relatórios cedidos pelos participantes. Os resultados deste estudo demonstraram a necessidade de novos olhares, reflexões e atitudes frente ao ensino de LI para surdos na escola regular-inclusiva. Apesar desta pesquisa não prover respostas prontas e acabadas para essas perguntas, acredito que os achados deste estudo possam auxiliar a desatar os nós que amarram tais problemáticas.

## **ABSTRACT**

This study originated from the urge to observe, analyze and discuss the educational experiences at the inclusive school in Brazil, more specifically the beliefs of the participants about the English language learning and teaching processes to the deaf learners. After preliminary observations in this context, I decided to focus on the perceptions of a former deaf High School student whose participation in the English class interaction was considered above average by her two former teachers and these teachers' beliefs about the processes of learning and teaching the English Language to deaf students. Thus, a retrospective of the classes in which the student participant in this research was made by the two teachers in order to describe her performance. A second step was to meet the participant, who, at the moment, is doing the Pedagogy course at a university in Goiás. During these meetings, video recorded interviews mediated by a sign language interpreter were made. Moreover, the three participants, i.e. the two teachers and the deaf student also answered a questionnaire. Based on these data, a survey on the beliefs of one of the teachers and the deaf student, participants in this study, was made. In relation to the theoretical references followed by this study, reviews were made about the following three major themes: inclusive education from a socioanthropological perspective; Vygotsky's social interactionist theory and its relation to learning; as well as the theory on learners and teachers' beliefs based on authors such as Barcelos (1999, 2004), Almeida-Filho (1993), Richards and Lockart, (1994). The qualitative research was the methodology adopted to collect and analyze the data. Instruments like interviews, questionnaires and field notes were used in order to triangulate the data and interpret the results. Finally, the data analyses reveal that teaching English to deaf students demands the adoption of new perspectives and attitudes towards the process by practitioners.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	7
ABSTRACT.....	8
LISTA DE ABREVIATURAS.....	13
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	17
O PERCURSO ATÉ A REFLEXÃO.....	19
<b>CAPÍTULO I: CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO, AS MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A IDENTIDADE DA ESCOLA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b> .....	21
1.1 COMO SUPERAR AS VELHAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (?) - EM BUSCA DE UM NOVO CONCEITO DE EDUCAÇÃO.....	23
1.2 EDUCAÇÃO PARA TODOS - DA TEORIA POLÍTICA DO DIZER AOS IMPASSES DO FAZER PEDAGÓGICO.....	30
1.2.1 Da Educação Integradora à Educação Inclusiva - Ruptura ou Continuidade? .....	33
1.2.1.1 A Exclusão Dentro da Sala de Aula Inclusiva.....	36
<b>CAPÍTULO II: PANORAMA GERAL DOS ASPECTOS HISTÓRICOS, LINGUÍSTICOS E CULTURAIS DO SURDO</b> .....	39
2.1 QUEM É ESSE SURDO QUE CHEGA À SALA DE AULA? .....	39
2.1.2 Por que não perguntaram ao surdo que língua ele queria falar?.....	42
2.2 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO BRASILEIRO .....	47
2.2.1 Bilinguismo: Uma Proposta Ideal de Ensino Para Surdos?.....	49

2.3	IDENTIDADE E CULTURA SURDA.....	54
-----	---------------------------------	----

**CAPÍTULO III: TEORIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE – UM OLHO NO PROCESSO E O OUTRO NAS CRENÇAS DE PROFESSORES E ALUNOS.....58**

3.1	PANORAMA HISTÓRICO DAS ABORDAGENS E MÉTODOS DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	59
-----	--	----

3.2	O SURDO PODE APRENDER INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA REGULAR? UMA PAUSA PARA ESSA REFLEXÃO.....	62
-----	---	----

3.3	QUAIS AS RAZÕES DE SE ENSINAR/APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA? .....	64
-----	--	----

3.3.1	A Motivação Como Força Motriz do Processo de Ensino-Aprendizagem da L2/LE.....	66
-------	--	----

3.3.2	A Questão do Filtro-Afetivo no Ensino de LE .....	67
-------	---	----

3.3.3	Zona de Desenvolvimento Próximo e o Papel do Intérprete no Processo de Ensino-Aprendizagem de línguas dos Surdos.....	68
-------	---	----

3.4	UM OLHAR SOBRE AS TEORIAS ACERCA DAS CRENÇAS DE ALUNOS E PROFESSORES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA SALA DE AULA .....	70
-----	--	----

**CAPÍTULO IV: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....75**

4.1	O QUE VEM A SER UM OLHAR QUALITATIVO SOBRE A REALIDADE? .....	75
-----	---	----

4.2	PERCURSOS DA COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	76
-----	---	----

4.3	“PESQUISA NA NOSSA ESCOLA? MAS OLHE LÁ O QUE VOCÊ VAI ESCREVER!”.....	77
-----	---	----

4.4	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	79
-----	---	----

4.4.1	Entrevistas.....	80
-------	------------------	----

4.4.2	Questionários.....	82
-------	--------------------	----

4.4.3	Observações e Notas de Campo.....	83
-------	-----------------------------------	----

4.5	DESCRIÇÃO DO CONTEXTO EMPÍRICO SUBMETIDO À PESQUISA.....	83
-----	--	----

4.5.1	A Educação Especial do colégio Áquis: Uma Proposta Exclusivista?.....	85
4.5.2	Relatório do Colégio Áquis sobre a EI.....	85
4.5.3	Relatório do colégio Áquis sobre a formação de seus profissionais.....	86
4.5.4	Relato Descritivo das Atividades da Professora de Apoio.....	87
4.5.5	Relatório sobre atividades adaptadas para alunos com NEE.....	88
4.6	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	89
4.6.1	O Professor Mário.....	89
4.6.2	A Professora Lia.....	89
4.6.3	A Aluna Ana.....	89
<b>CAPÍTULO V: “PARA QUE O SURDO PRECISA APRENDER INGLÊS? ELE NÃO SABE SEQUER A LIBRAS E O PORTUGUÊS” – CRENÇAS DE PROFESSORES, E ALUNA(?) A RESPEITO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA SURDOS.....</b>		<b>93</b>
5.1	CRENÇAS DOS PROFESSORES ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LI PARA SURDOS NA SALA DE AULA INCLUSIVA.....	94
5.1.2	Origem das crenças do professor Mário sobre o processo de ensino e aprendizagem da LI.....	94
5.1.3	Origem das crenças da professora Lia sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI.....	100
5.1.4	Crenças dos professores sobre a educação inclusiva.....	104
5.1.5	Crenças dos professores sobre suas práticas pedagógicas para alunos surdos na sala de aula regular-inclusiva.....	109
5.1.6	Crenças dos professores sobre o papel da Libras no ensino de LI.....	112
5.1.7	Crenças dos professores sobre o papel da LP no ensino de LI para surdos.....	114
5.1.8	Crenças dos professores sobre o ensino de LI para surdos.....	118
5.1.9	Crenças dos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem de Ana nas aulas de LI.....	122

5.2 A TRAJETÓRIA DA VIDA ESCOLAR DE ANA E SUAS CRENÇAS SOBRE O ENSINO DA LI SOB O PONTO DE VISTA DA PRÓPRIA ALUNA SURDA.....	125
5.2.1 Crenças de Ana sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI para surdos na sala de aula inclusiva.....	128
5.3 IMPLICAÇÕES DAS CRENÇAS DA PROFESSORA LIA PARA SUA PRÁTICA DE ENSINO DA LI.....	131
5.3.1 A prática de ensino de LI para surdos na sala de aula regular da professora Lia no contexto atual.....	131
5.4 IMPLICAÇÕES DAS CRENÇAS DE ANA NA <i>CULTURA DE APRENDER LI</i> .....	136
5.4.1 Os bons frutos da participação familiar na vida escolar de Ana.....	137
<b>CAPÍTULO VI: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>139</b>
6.1 RETOMANDO O OBJETIVO E AS PERGUNTAS DE PESQUISA.....	139
a) Quais as crenças dos dois professores participantes desta pesquisa quanto ao processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE na sala de aula inclusiva, em uma escola pública em Goiás?.....	140
b) Quais as crenças da aluna participante desta pesquisa quanto ao processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE na sala de aula inclusiva, em uma escola pública em Goiás?.....	142
c) Como essas possíveis crenças dos dois professores e da aluna surda participantes desta pesquisa influenciaram o processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE na sala de aula inclusiva, em uma escola pública em Goiás?.....	143
AS IMPLICAÇÕES DESTA PESQUISA PARA O ENSINO DE LI PARA ALUNOS SURDOS.....	144
PERCALÇOS E LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	145
SUGESTÕES PARA PESQUISAS POSTERIORES.....	145
REFERÊNCIAS.....	148
ANEXOS.....	157
APÊNDICES.....	161

## LISTA DE ABREVIATURAS

EI	Educação Inclusiva
NEE	Necessidades Educativas Especiais
LE	Língua estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
L3	Terceira Língua
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
ASL	American Sign Language
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo

## INTRODUÇÃO

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivemos na era da inclusão, em que o discurso político da inclusão escolar, digital, profissional, racial, social é entremeado por ideais em prol de uma sociedade mais justa, humana, com equidade de direitos, onde todos possam desenvolver suas potencialidades, ao mesmo tempo em que precisam se respeitar reciprocamente, acolher a diversidade e conviver com as diferenças individuais. Assim, torna-se evidente a busca pelo desenvolvimento da tolerância e pelo estabelecimento de relações pautadas em valores humanos e solidários. No campo educacional, esse discurso vem sendo reiterado por meio de políticas e práticas educacionais que anseiam pela integração/inclusão<sup>1</sup> de todos os indivíduos na escola e na vida social. Desse modo, o universo escolar mostra-se como o lugar mais adequado para que o discurso sobre a inclusão ganhe força, desnude-se de teorias e ideologias utópicas e dissolva-se no fazer educativo e social.

Contudo, é na escola que os desafios da inclusão se entrelaçam e se tornam demasiadamente complexos e repletos de liames. Felizmente, já é possível contemplar, em alguns contextos escolares, esse emaranhado de dificuldades sendo desembaraçado e se

---

<sup>1</sup> Posteriormente, esses dois termos são retomados e discutidos de forma mais detalhada.

deslizando rumo ao sucesso<sup>2</sup>, porém em muitos outros contextos, ainda é preciso buscar/encontrar o fio que conduz ao desenrolar. Por isso, além de analisar a sala de aula enquanto espaço do fazer pedagógico, é necessário analisar também os sujeitos, suas relações inter e intrapessoais, bem como seus discursos, visto que estes são perpassados por crenças, mitos e ideologias que podem influenciar o fazer pedagógico. Todos esses elementos estão imbricados e entrelaçados na complexidade da prática pedagógica. Neste estudo, lanço mão de analisar as crenças de dois professores de língua inglesa<sup>3</sup> (doravante LI) e de uma aluna surda<sup>4</sup>, por meio de, principalmente, discursos desses sujeitos acerca do processo de ensino-aprendizagem de LI que envolve alunos surdos de uma escola inclusiva em Goiás.

O interesse por pesquisar os problemas que afetam o ensino de línguas em sua interface com educação inclusiva, especialmente educação de surdos, tem influenciado a realização de vários estudos linguísticos no Brasil (QUADROS, 1997, 2008; SOUZA, 1998; GOLDFELD, 2002; FERNANDES, 2008; PEREIRA, 2008; dentre outros). Apesar da diversidade teórico-metodológica desses estudos, é possível pensar numa abordagem mais ou menos uniforme quanto ao objeto de análise e às finalidades de tais pesquisas. Entretanto, esta área ainda carece de mais estudos empíricos, principalmente no que tange ao ensino de LI para surdos.

Quadros (2003, p.86) constata que embora a Declaração de Salamanca<sup>5</sup> tenha considerado um dos pontos mais peculiares na educação de surdos, a questão da língua, ainda assim, “a língua é apenas mencionada nos documentos através de recomendações, mas não de inserção e viabilização de um ensino tendo como espinha dorsal a língua de sinais.” A mesma autora advoga que a escola representa o lugar em que os surdos não possuem seus espaços, pois banuiu a língua de sinais e jamais permitiu a consolidação dos grupos surdos e de suas produções culturais. O resultado disso é o fracasso escolar desse grupo minoritário e, sobretudo, sua descaracterização enquanto ser surdo.

A fim de reverter esse quadro e, ao mesmo tempo, redefinir e legitimar sua cultura, os surdos têm buscado de forma coletiva recuperar e afirmar a língua de sinais como a língua

---

<sup>2</sup> Cf. ROTH, B. W. (Org.). Experiências Educacionais Inclusivas – Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

<sup>3</sup> Os dois professores participantes lecionaram aulas de LI - cada um em uma determinada série - para a aluna surda participante, desde a 5ª série do Ensino Fundamental até o término do Ensino Médio.

<sup>4</sup> No quarto capítulo, apresento detalhadamente os participantes deste estudo, bem como descrevo o processo de realização da pesquisa.

<sup>5</sup> Documento que trata da Educação para Todos. Mais adiante, volto a expor sobre tal declaração.

ideal para a interação surdo-surdo e surdo-ouvinte. Percebe-se que esse grupo vem (re)escrevendo sua história, sua identidade e sua cultura, principalmente, por meio da língua de sinais. Entretanto, como é evidenciado neste estudo, ainda há muito que se fazer para que a língua brasileira de sinais (Libras) seja aceita como sistema legítimo e completo de expressão/comunicação da comunidade surda.

Por outro lado, apesar do grande investimento em propostas, orientações, diretrizes e práticas educacionais que amparem a educação de surdos, os resultados mostram-se ineficientes, visto que muitos surdos após anos de escolarização apresentam uma série de limitações, não sendo capazes de ler e escrever satisfatoriamente e não tendo um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos.

Atualmente, tem-se apostado na Educação Inclusiva (EI) como proposta quase infalível para que o aluno surdo alcance resultados satisfatórios em seu desempenho acadêmico e social. Nessa modalidade de ensino, a criança, o jovem ou adulto surdo deve ser inserido e acolhido na sala de aula dita regular/comum, onde a tônica é a aprendizagem e a participação de todos. Estas precisam ser proporcionadas pela comunidade escolar que também se encarrega de adaptar currículos, romper barreiras e prover oportunidades equitativas a todos.

Nesse sentido, numa perspectiva qualitativa de coleta de dados, este trabalho apresenta, inicialmente, uma releitura de algumas bases teóricas já solidificadas nesse vasto e recente campo. Baseando-se em poucos estudos que tratam do ensino de inglês para surdos no Brasil realizados por pesquisadoras como Silva (2005), Oliveira (2007) e Souza (2008), busco investigar e analisar as possíveis crenças sobre o ensino de LI para surdos a fim de compreender que tipo de influência essas possíveis crenças podem ter exercido no processo de ensino e aprendizagem da aluna surda participante que já concluiu o Ensino Médio, atualmente cursa o Ensino Superior e é tida como modelo de aluna para a escola inclusiva onde estudou. Para tanto, evoco, neste estudo, a voz dos próprios atores e protagonistas para reconstruírem as ações.

É por meio dessas diferentes vozes que pretendo recuperar, portanto, *flashes* do processo educacional da aluna surda com vistas a detectar possíveis crenças tanto no discurso dos professores quanto no da própria aluna. São escutados de um lado, os professores e, de outro, a ex-aluna. Ao concordar que todos esses sujeitos são responsáveis pelo fazer pedagógico

na sala de aula, é que considero que todos eles devam ser convidados a uma reflexão sobre suas práticas, posturas e atitudes.

Saliento que, além de analisar possíveis crenças de professores e aluna, outros fenômenos também devem ser discutidos, como a questão do filtro afetivo (MCLAUGHLIN, 1987; LIGHTBOWN & SPADA, 1993), mediação ou Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) (VYGOTSKY, 2007), motivação (SCARCELLA & OXFORD, 1992), razões de se ensinar/aprender língua estrangeira (BAKER, 2006) e métodos e metodologias de ensino de LE (HARMER, 1991; BROWN, 1994; LARSEN-FREEMAN, 2000), dentre outros que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e que influenciam a forma como o processo educacional é desenvolvido.

No tocante à metodologia, trata-se, portanto, de um estudo de caso (NUNAN, 1990). Por estudo de caso entende-se aquele que focaliza o que é único, isto é, unidades individuais, um aluno, um grupo específico. Neste estudo, é importante ressaltar que considero aqui os dois professores e a aluna como um grupo que, em um dado momento, vivenciaram e compartilharam situações dentro de um mesmo contexto, a sala de aula.

O objeto de estudo desta pesquisa são, portanto, interpretar os discursos desse grupo (veiculados por entrevistas, questionários), visto que as crenças são construídas no e pelo discurso (BARCELOS, 2004). Além disso, considero pertinente uma análise do contexto da sala de aula a fim de perceber como são as práticas desses professores hoje. Desse modo, recorro algumas situações de sala de aula no contexto atual e estabeleço um paralelo entre crenças e fazer pedagógico. A fim de se evitar uma análise unilateral, isto é, ouvindo apenas os professores, é que a aluna surda também foi convidada a reconstruir sua própria história enquanto aluna de LI e, ao mesmo tempo revelar suas crenças a respeito da aprendizagem dessa língua.

Tendo em vista que “as crenças se organizam em episódios ou eventos baseados em experiências pessoais” (PAJARES, 1992), tomo aqui as experiências relatadas por esses sujeitos para tentar captar nos interditos de seus discursos, explicações sobre o quê, como e por que realizaram determinadas ações e quais os efeitos delas para a aprendizagem da aluna surda.

Na próxima seção, apresento os objetivos e as perguntas que direcionam esta pesquisa.

## OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

O objetivo geral deste estudo é investigar e analisar as crenças de dois professores de inglês de uma escola pública em Goiás e de uma aluna surda destes professores quanto ao processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE e as possíveis influências dessas crenças na sala de aula inclusiva. Para tanto, traço os seguintes objetivos específicos:

- investigar as crenças dos dois professores participantes desta pesquisa quanto ao processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE na sala de aula inclusiva, em uma escola pública em Goiás.
- investigar as crenças da aluna participante desta pesquisa quanto ao processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE na sala de aula inclusiva, em uma escola pública em Goiás.
- detectar as possíveis influências dessas crenças dos dois professores participantes desta pesquisa quanto ao processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE na sala de aula inclusiva, em uma escola pública em Goiás.
- detectar as possíveis influências dessas crenças da aluna participante desta pesquisa quanto ao processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE na sala de aula inclusiva, em uma escola pública em Goiás.

Desse modo, esta pesquisa busca responder as seguintes perguntas:

- a) Quais as crenças dos dois professores participantes desta pesquisa quanto ao processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE na sala de aula inclusiva, em uma escola pública em Goiás?
- b) Quais as crenças da aluna participante desta pesquisa quanto ao processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE na sala de aula inclusiva, em uma escola pública em Goiás?
- c) Como essas possíveis crenças dos dois professores participantes desta pesquisa influenciaram o processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE na sala de aula inclusiva, em uma escola pública em Goiás?

d) Como essas possíveis crenças da aluna participante desta pesquisa influenciaram o processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE na sala de aula inclusiva, em uma escola pública em Goiás?

## O PERCURSO ATÉ A REFLEXÃO

Este estudo está dividido, sistematicamente, em cinco capítulos. Os três primeiros são responsáveis por preparar o terreno para a reflexão – capítulos teóricos. No primeiro, apresento uma breve discussão sobre a educação enquanto conceito e prática, tão bem problematizados por Paulo Freire (1979) e Vygotsky (2001). Ao entender que a problemática da Educação Inclusiva no Brasil está imbricada à busca constante de uma concepção de educação que seja consentânea a essa modalidade educacional, decido mergulhar também neste vasto abismo que é a discussão sobre o próprio conceito de educação para, posteriormente, discutir sobre Educação Inclusiva e Educação Integradora.

Depois, abordo e discuto alguns assuntos sobre Educação Inclusiva e seus desdobramentos, evocando ainda articulações sobre Educação Integradora, tentando evidenciar que há uma distinção conceitual entre ambas as modalidades de ensino. Para tanto, evoco os discursos de ordem político-pedagógica de tais modalidades de ensino à luz dos marcos legais da Educação Inclusiva como declarações e leis e de autores, tais como: Mittler (2003), Baptista (2006), Beyer (2006), Santos (2008), Carvalho (2010a; 2010b), no intuito de compreender as propostas desse novo modelo de educação que se enreda em muitas escolas brasileiras.

No segundo capítulo, dedico atenção aos Estudos Surdos. Desse modo, abro espaço para relatar, brevemente, a história do surdo em diferentes contextos socioculturais e sua construção enquanto sujeito histórico atravessado por múltiplas identidades, tendo como soberana a identidade de resistência – identidade surda (PERLIN, 2000; 2010, SKLIAR, 2010).

Ainda nesse capítulo, atendo-me à discussão que focaliza a educação de surdos no contexto escolar brasileiro embasada nos estudos de Skliar (1997, 2010), Quadros (1997, 2002), Souza (1998), Lacerda (2000), Goldfeld (2002), Fernandes (2008), dentre outros que enfatizam, de modo especial, os aspectos do desenvolvimento histórico e linguístico do surdo. Desdubro

ainda um pano de fundo que desenha o ensino de Libras e de língua portuguesa na perspectiva bilíngue de ensino para surdos com a ajuda de autores como Fernandes (2008), Quadros (2008) e Botelho (2010).

O terceiro capítulo centra-se na discussão de teorias de ensino-aprendizagem de LE/LI. Em um primeiro momento, faço uma retrospectiva das abordagens e métodos de ensino de LE, apoiada em autores como Harmer (1991), Brown (1994), Larsen-Freeman (2000). Em seguida, retomo os estudos realizados por Silva (2005), Oliveira (2007) e Souza (2008) no intuito de discutir acerca do processo de ensino-aprendizagem de LI para surdos brasileiros. Elenco, ainda que de forma sucinta, questões como: razões para ensinar LE, motivação, filtro-afetivo, desenvolvimento linguístico e cognitivo, Zona de Desenvolvimento Próximo (ZPD), baseada em estudiosos como Vygotsky (1925; 1989; 1998; 2003; 2005), Mclaughlin (1987), Scarcella & Oxford (1992), dentre outros.

Ainda nesse capítulo, teço uma discussão a respeito do conceito de crenças (PAJARES, 1992; ALMEIDA-FILHO, 1993; RICHARDS & LOCKART, 1994; BARCELOS, 1999, 2004), a fim de delinear um conceito de crenças coerente com a metodologia adotada neste estudo, bem como entender como os estudos de crenças têm contribuído para uma reflexão mais perspicaz a respeito da prática pedagógica dos professores e das expectativas e comportamentos dos alunos nas salas de aula.

No quarto capítulo, trato de questões metodológicas com o objetivo de informar o enfoque metodológico que direciona este estudo. É também neste capítulo que busco delinear o processo de coleta, seleção e triangulação de dados, bem como descrever os participantes deste estudo e o contexto situacional de pesquisa.

No quinto capítulo, apresento os dados e as possíveis interpretações, com base nas teorias discutidas nos capítulos teóricos. Para tanto, retomo as perguntas de pesquisa para direcionar a análise e proponho uma reflexão em que teoria, empiria e metodologia se entrecruzam na tentativa de melhor compreender as crenças da aluna surda e dos professores de inglês na escola inclusiva. E, ainda apresento, em um sexto capítulo, as considerações a respeito dos resultados dessa reflexão.

Fica aqui o convite ao leitor que queira desbravar comigo este tão espinhoso caminho que nos impele a sair de um lugar de conforto e aceitar enfrentar os desafios deste percurso.

## CAPÍTULO I

### **CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO, AS MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A IDENTIDADE DA ESCOLA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

(...) Todas as nossas ações que compreendem alguma idéia podem reduzir-se, como foi dito, a essas duas: pensamento e movimento, mover ou não mover, segundo a preferência ou direção de sua própria mente, contanto que o homem seja livre.  
(JHON LOCKE)

Como já evidenciado anteriormente, nos três primeiros capítulos deste estudo, discorro acerca dos pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa. Estes capítulos foram divididos de acordo com suas temáticas. No primeiro, a temática gira em torno da Educação Inclusiva. Proponho percorrer alguns acontecimentos históricos da Educação Integradora e da Educação Inclusiva na tentativa de compreender a proposta pedagógica dessas modalidades de educação. Há, entre ambas, distinção nas propostas de ensino? Quais suas intenções e pretensões para a educação brasileira? É importante ressaltar que concedo maior ênfase à Educação Inclusiva brasileira e seus desdobramentos. Nessa perspectiva, considero pertinente uma reflexão criteriosa acerca do discurso das políticas nacionais de inclusão escolar. No segundo capítulo, dedico atenção aos estudos sobre surdos, focando desde a sua segregação na

sociedade - numa perspectiva pedagógica - até a corrente proposta de inclusão desse grupo nas escolas ditas regulares. O óbvio é que o surdo está sendo “incluído” no sistema de ensino regular, mas a dúvida é: ele está de fato aprendendo na escola regular-inclusiva? Seria a escola especial o ambiente mais adequado para a aprendizagem desse sujeito? Discuto ainda, nessa parte, alguns binômios que norteiam a educação inclusiva de surdos - surdo/ouvinte, igual/diferente, inclusão/exclusão, no intuito de delinear algumas concepções necessárias para o percurso deste estudo. É importante salientar que, nessas discussões, o foco está sobre a educação e a linguagem dos surdos.

No terceiro capítulo teórico, abordo algumas teorias que norteiam o ensino de língua estrangeira, fazendo uma retrospectiva às diferentes abordagens de ensino até a proposta sociointeracionista. Alguns elementos importantes para o ensino de LE provenientes dessa perspectiva são também discutidos como: motivação, filtro-afetivo, zona de desenvolvimento próximo (ZPD) e, principalmente, crenças de professores e alunos.

Para os construtivistas César Coll *et al* (2009) o papel das teorias na gestão do processo de ensino/aprendizagem é compreendido em dois vieses: aquele em que elas funcionam como uma espécie de acordo quase perfeito entre teoria e ação, em que esta viria a ser como o desenvolvimento de um plano previamente traçado e, outro em que as teorias funcionam como referencial a partir do qual são identificados problemas e articulados vias de solução para eles. Neste estudo, considero esta última função.

Assim, penso ser por meio de uma releitura minuciosa e crítica dos postulados teóricos da educação inclusiva e de seus discursos legais, que se torna possível refletir e intervir na prática da inclusão na sala de aula e, tentar preencher as lacunas que existem entre o dizer e o fazer. Talvez a dúvida agora seja: Como preencher essas lacunas? Ouso dizer que o primeiro passo seja encontrá-las.

## 1.1 COMO SUPERAR AS VELHAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (?) - EM BUSCA DE UM NOVO CONCEITO DE EDUCAÇÃO

É natural do ser humano buscar explicações sobre os fenômenos do mundo através da epistemologia e da ontologia. Estas o convencem (ainda que inconscientemente) de como devem ver, pensar e agir no mundo. Elas *regularizam* o mundo. E, graças ao princípio de *regularidade* das coisas, é possível que haja uma certa “estruturação” compatível com os fatos do dia-a-dia. Porém, nem sempre as relações funcionam de forma estável, e em algum momento é preciso questionar os fenômenos que as estruturam. A prática educacional adequada para beneficiar os diferentes grupos de crianças, jovens e adultos torna-se hoje lugar de “estrutura comum” desestruturado por mudanças de currículo e de conteúdo, mudanças de habilidades e mudanças no ambiente de aprendizagem (KIRK & GALLAGHER, 2002), mudanças de pensamento e de atitudes. E essa desestruturação nos instiga a interrogar se ainda podemos continuar no lugar de conforto onde planejamos e elaboramos nossas velhas práticas ou se devemos avançar rumo a um abismo de desafios.

Graças à “onda inclusiva”<sup>6</sup>, transformações substanciais estão em efervescência no sistema educacional brasileiro. Vive-se um caos e isso é visível entre os professores que correm de um para outro lado, buscando uma forma “correta” para lidar com essa multidão diversificada que tem adentrado às salas de aula. Há quem ainda se sinta intimidado ao proferir sobre esse assunto que vem sendo, cada vez mais, aperfeiçoado para se encaixar no “politicamente correto”. Busca-se descomedidamente uma “fórmula mágica” para que esse caos se reverta na tão desejada regularidade harmoniosa das coisas. Porém, não há “fórmula mágica” e sim desafios a serem superados. Os que estiverem comprometidos<sup>7</sup> com a educação e com a sociedade estão convocados para esta batalha cujos inimigos maiores são o preconceito e a exclusão social.

---

<sup>6</sup> Expressão cunhada por Eizirik (2002). Disponível em: [http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&catid=6%3Aeducacao-inclusiva&id=80%3Aa-onda-inclusiva-ou-o-vento-do-degelo&Itemid=17](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=6%3Aeducacao-inclusiva&id=80%3Aa-onda-inclusiva-ou-o-vento-do-degelo&Itemid=17) (Acesso em 08/02/2011).

<sup>7</sup> Paulo Freire já falava d’“O compromisso do Profissional com a sociedade”, em sua obra “Educação e Mudança”. Segundo esse autor “Fugir da concretização desse compromisso é não só negar a si mesmo como negar o plano nacional.”

Nas palavras de Calvino (1988), citado por Baptista (2006, p.22) pode-se considerar que o uso da palavra é hoje

[...] uma peste da linguagem que se manifesta como perda de força cognoscitiva e de imediatez, como automatismo que tende a nivelar a expressão com base em fórmulas mais genéricas, anônimas, abstratas, a diluir os significados, a atenuar as pontas expressivas, a apagar cada cintila que se acende no encontro das palavras com novas circunstâncias.

Nesse sentido, julgo necessário retomar o conceito do termo *educação* para tentar compreender que concepção de educação prevalece nesse momento em que tantos discursos e teorias se voltam para a efetivação de um novo modelo educacional: o modelo inclusivo. Que conceito de educação se dilui nessa nova circunstância? É preciso ter em mente um conceito definido de educação para que a prática inclusiva se torne eficiente/eficaz? A resposta é sim, porém, isso só não basta, pois como é mostrado ao longo deste estudo, para além do conhecimento teórico, esperam-se mudanças de atitude e de comportamento frente à prática pedagógica inclusiva.

Ao evocar o pensamento de Edward Seguin<sup>8</sup>, Baptista (2006) propõe-nos a refletir sobre as direções de um fazer docente que reconheça que, para discutir educação especial/inclusiva, nosso ponto de partida deve ser colocar em pauta novamente o problema da educação. Segundo esse autor, a discussão da educação como um todo tem direcionado a política educacional italiana, cuja proposta de desenvolvimento da educação inclusiva (EI), em escolas regulares de ensino, tem sido bem sucedida. Por isso, proponho aqui (de forma não exaustiva), retomar algumas concepções de educação como um todo para então adentrar a discussão sobre EI.

Ghiraldelli Jr. (2009), faz um retrospecto à etimologia do termo “educação” que provém do latim: *educere* e *educare* os quais significam, respectivamente, a) “conduzir de fora” (ou dirigir exteriormente); b) “sustentar”, “alimentar”, “criar”, para advertir que o sentido comum do vocábulo em questão é, portanto, o de “instruir” e “ensinar”, porém salienta que esses termos apresentam conotações diferentes, visto que abordam posturas pedagógicas diferentes. Essa dicotomia é responsável por orientar as duas grandes e contraditórias filosofias

---

<sup>8</sup>(1812-1880), médico francês que desenvolveu processos de ensino para os gravemente retardados.

educacionais do mundo ocidental: a que prega “o ensino baseado em regras exteriores em relação ao aprendiz” – ou o ensino tradicional - e a que se volta para “o ensino dirigido no sentido de incentivar o aprendiz a forjar as suas próprias regras” - o chamado ensino progressista. Há ainda os reacionários neoliberais, isto é, aqueles que se julgam neutros quanto a esta ou àquela posição ideológica. Entendem que a escola tem a função de ensinar, promover a aprendizagem e não ser propagadora de ideologias dominantes.

Em se tratando das escolas brasileiras, qual é o conceito de educação que prevalece na chamada pós-modernidade? Será que as ideologias latentes em cada modelo educacional são, ainda hoje, a essência do fazer pedagógico? Qual dessas duas abordagens - tradicional ou progressista - é a base do novo modelo de educação?

Ao se dispor a refletir sobre a educação enquanto prática teórico-pedagógica é impossível não se defrontar com ideologias que se refratam e se diluem em qualquer posição que venha a ser assumida. É perturbante tentar manter-se neutro quanto a esta ou aquela posição ideológica, pois, ao tentar neutralizar-se, já se está assumindo uma ideologia.

Refletir a educação de forma dialética exige que ela seja vista como um processo histórico e social. É o seu permanente devir que a torna assim tão complexa e carente de cuidadosas (e até receosas) reflexões e mudanças de posturas e de atitudes. Não podemos nos prender à busca de uma relação linear de causa-efeito, mas a um destrinchamento de relações complexas em sua totalidade, pois “as relações permitem que nos vejamos imersos em uma teia que apresenta grande circularidade, com fenômenos de repetição que transcendem a nossa vontade” (BAPTISTA, 2006).

Para Machado (2006), o sistema capitalista é responsável por produzir um mecanismo de individualização que impossibilita o sujeito de buscar soluções coletivas, isto é, nas relações, e isso produz tanto no professor quanto no aluno a sensação de que ele é o culpado pelo fracasso que se tem vislumbrado na prática educacional. Nessa perspectiva a autora adverte que:

A lógica da individualização produz um efeito devastador – culpabiliza o sujeito, buscando causas apenas individuais para os fenômenos da vida como se os indivíduos devessem fazer suas boas escolhas e, se não as fazem, é por responsabilidade individual. Esse funcionamento tem sido tema para entender os intensos sintomas de depressão e pânico na contemporaneidade (MACHADO, 2006, p.133).

Paulo Freire também considera as relações e correlações sociais como o contexto ideal para se entender como fatos e fenômenos se desenvolvem. Contudo, ele sugere que “não é possível refletir sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 1979). Desse modo, ele busca encontrar na natureza humana o núcleo que sustenta o processo de educação. Esse núcleo é, segundo esse pedagogo, o inacabamento ou a inconclusão do homem. Ademais, ele reconhece que o homem se humaniza e se desumaniza no contexto real, das relações sócio-históricas. Portanto, ele defende que não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. E que, desse modo,

[a] educação é uma resposta da infinitude da finitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém (FREIRE, 1979, p.14).

Esse pensamento se distancia da concepção tradicional<sup>9</sup> de educação - aquela em que o professor é o centro do processo de ensino, o “dono do saber”, o educador, e o aprendiz é um mero recipiente de conhecimentos que lhe são supostamente exteriores - e apresenta uma concepção de educação como prática libertadora, não no sentido ingênuo de que ela é a força motriz da ascensão social e política, mas no sentido de que a educação é, sobretudo, um ato de conhecimento e de conscientização e que, ela, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão, conforme coloca Gadotti, ao prefaciá-lo livro de Paulo Freire (1979). Nessa perspectiva, a educação é responsável por levar o homem a perceber consciente, crítica e participativamente que faz parte do mundo e que pode, em suas relações com os outros, transformá-lo (e se transformar, ou se educar).

De semelhante modo, Dorziat (2004, p.), ao refletir sobre a inclusão escolar de surdos, também argumenta que “a articulação de um espaço escolar verdadeiramente

---

<sup>9</sup> Na educação tradicional denominada por Paulo Freire (2002, p.58) de “educação bancária”, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca.

pedagógico deve ter, como princípio fundamental e norteador de políticas educacionais mais amplas, a sedimentação de bases ideológicas sobre concepções de homem e de mundo”.

Santos (2008) salienta que um dos grandes desafios dos educadores é oferecer uma educação baseada na compreensão do respeito à cidadania, do efetivo exercício da pluralidade cultural, da constituição de conhecimentos e da formação do sujeito crítico e participativo. A autora alerta que “alcançar essa meta significa compor uma discussão através da concepção de homem que o compreende como sujeito histórico que transforma e é transformado pelo seu próprio contexto, faz e refaz a sua história e a história do outro” (Ibid., p.57). Esse pensamento reforça a teoria freireana acerca de uma educação libertadora.

Contudo, diante do atual contexto de muitas escolas públicas brasileiras, o que se pode concluir é que é a educação opressora (e não a libertadora, transformadora) que ainda direciona a prática pedagógica de muitos professores. Ainda hoje, é possível observar o professor que sai satisfeito da classe após uma longa aula expositiva em que a turma toda ficou inerte e silenciosa.

Apesar da dinamicidade do atual contexto social e da proposta de uma educação inclusiva que abre os portões das escolas comuns para um grupo heterogêneo de seres humanos que grita, chora, pula e se esperneia, vários professores e professoras ainda pensam em uma sala de aula com alunos comportadamente sentados nas cadeiras enfileiradas aprendendo o conteúdo que foi rigorosamente planejado. Talvez seja a hora de mudar essa concepção de educação, antes que muitos alunos priorizem a dinamicidade das ruas e optem por ver a escola apenas do lado de fora dos portões, o que, na maioria dos casos, resulta no crítico índice de analfabetismo e evasão escolar.

Além de recuperar a concepção de educação, acredito que o resgate da função da escola também se faz necessário diante da busca por mudanças. Ao considerar que, no contexto da inclusão escolar, o *slogan* é “aprendizagem e participação de todos”, cabe à escola criar condições para que a participação e a aprendizagem sejam de fato alcançadas por todos. Para que isso ocorra, essa instituição precisa, sobretudo, resgatar e delinear sua identidade que vem sendo desfigurada e diluída ante as transformações propostas e impostas pelas políticas e práticas inclusivas.

Mittler (2003) também reconhece essa crise de identidade escolar ao afirmar que “a inclusão provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por

sua vez abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno.” Portanto, é preciso uma pausa para se repensar e investigar sobre a identidade da escola que temos, do/a professor/a que somos/estamos e do/a aluno/a que chega à sala de aula.

Carvalho (2010b) também examina o significado da palavra “escola”, no contexto da EI, a fim de superar a visão reducionista de que a função da escola inclusiva, como espaço físico, é o de introduzir, nela, alunos que antes estavam excluídos de seu interior, ou ainda, que ela constitui o “cenário de ensino, centrado no que o professor transmite” (Ibid., p. 110), como entendem muitos educadores e pais de alunos. Para essa estudiosa, a escola enquanto instituição educacional é

[...] uma unidade social empenhada em concretizar a intencionalidade educativa estabelecida segundo a filosofia de educação adotada. Para tanto, muito mais do que os cenários nos quais ocorre o ensino-aprendizagem de conteúdos, consideram-se os valores, princípios e todas as relações que se estabelecem entre os grupos que nela interagem e que, em seu conjunto, constituem-se como comunidade de aprendizagem. (CARVALHO, 2010, pp.110-111)

Retomando a discussão sobre educação, outro autor que pode auxiliar na caminhada reflexiva sobre esse termo é Vygotsky. Suas teorias psicológicas muito contribuem para a concepção de uma educação dialética que passa a considerar a interação e o processo de mediação entre os sujeitos como condição indispensável para a aprendizagem do indivíduo. Nessa perspectiva de educação, valoriza-se a linguagem (não apenas a oral) como principal elemento mediador. Desse modo, vê-se o diálogo como elo fundamental na relação pedagógica. Conforme seu pensamento, toda e qualquer situação de aprendizagem decorre sempre de fatos anteriormente vividos (VYGOTSKY, 1998, 2001, 2007, 2008). Nesse sentido, evocando suas palavras, é possível concluir que

no fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola, mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital (VYGOTSKY, 2001, p. 456).

Apesar de seus estudos estarem voltados para a aprendizagem e para o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança, Vygotsky traz importantes formulações para uma educação

centralizada não mais no professor, mas no processo de ensino-aprendizagem e no aluno. Essa abordagem conhecida como sociointeracionista é responsável por sustentar a ideia de que é preciso levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, ao invés de fazê-lo mero receptor de um saber já dado, visto que “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola” (VYGOTSKY, 2007, p.94). Desse modo, o que o aluno já sabe/traz de casa necessita da interação mediada com o outro, sejam os pares, o/a professor/a ou o/a intérprete, para se transformar em conhecimento científico, sistematizado.

Concluo este tópico acreditando que a educação deve ser pensada para além de conceitos teóricos, filosóficos e pedagógicos. Concordo com Eizirik (2006, p.39), cuja concepção supera uma função meramente pedagógica e a eleva à categoria de

[...] um dos mais importantes e poderosos agentes do processo civilizatório, encarregada de promover o conhecimento, transmitir experiências e produzir novas visões de mundo e de comportamento. [...] compromissada com um pensamento crítico que não se conforma com o já dito e já sabido, ao contrário, rompe com ele, desconstrói paradigmas, desmancha preconceitos, busca novos horizontes, inventa-os.

Contudo, essa não é a concepção de educação adotada e seguida por várias escolas brasileiras, pois é possível encontrar, ainda hoje, muitas unidades de ensino que adotam a estratégia de transmitir o conhecimento, ao invés de promovê-lo; possuem e conservam uma visão estática de mundo e de comportamento; repetem o já dito enquanto o aluno observa, copia, imita; constroem e (re)afirmam preconceitos e estereótipos, enfim, não assumiram (e até repudiam) o caráter transformador e libertador da educação. Entretanto, com o advento de uma nova modalidade educacional, as velhas posturas e atitudes pedagógicas são questionadas. Pensa-se, fala-se e busca-se a mudança. Surge, então, um grande desafio à educação: oferecer um ensino de qualidade a todos e a todas. Esse ensino de qualidade não é algo que “brota” simplesmente dos livros, do quadro-negro ou da voz do professor. Aliás, ele nem é plantado, mas construído, reconstruído, desconstruído ativa e socialmente pelos sujeitos que dele fazem parte.

Feitas as considerações sobre a educação, enquanto prática político-pedagógica, exponho, na próxima seção, uma discussão a respeito da proposta político-pedagógica da EI.

## 1.2 EDUCAÇÃO PARA TODOS - DA TEORIA POLÍTICA DO DIZER AOS IMPASSES DO FAZER PEDAGÓGICO

Hoje, em muitos países, as políticas de educação têm demonstrado por meio de ações e legislações o compromisso público dos governos com a inclusão educacional de todos na sala de aula dita comum. Tal compromisso se fortaleceu a partir da inquietação mundial ocorrida no fim do século XX em relação à globalização. Este fenômeno contribuiu para discussões em torno da necessidade de maior aproximação entre os povos (ABENHAIM, 2005), que era dificultada pela intolerância à diversidade<sup>10</sup>. De acordo com a referida autora, a fim de solucionar esse problema e tentar minimizar os conflitos, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cidadania), vê na educação o eixo articulador do desenvolvimento e, então propõe a universalização da educação básica e a criação de uma política de educação para a paz. A primeira atitude dessa Organização foi, portanto realizar, em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos.

Essa conferência aprova a primeira Declaração Mundial sobre Educação para Todos que fica conhecida como Declaração de Joimtein. Tal declaração retoma reiteradamente a afirmação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual professa que “toda pessoa tem direito à educação”, ao mesmo tempo em que expõe um quadro sombrio de problemas enfrentados pelo mundo – tais como superpopulação, desigualdades econômicas, guerras, mortalidade infantil, fome, dentre outros – que tem atropelado (até hoje) os esforços no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Finalmente, ao enfatizar que a falta de educação básica impede que a sociedade enfrente de forma vigorosa esses problemas, a Declaração de Joimtein propõe ao mundo o desafio de assegurar a todos e a todas, uma educação que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem<sup>11</sup>. O objetivo maior traçado

---

<sup>10</sup> A diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social (inclusive econômica) das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder (BRASIL, 2008, p.32).

Neste estudo, evitarei o uso desse termo por concordar com Skliar (2010, p.5) o qual diz que termos como “deficiência” ou “diversidade” “mascaram e neutralizam as possíveis consequências políticas, colocam os outros sob um olhar partenalista, e se revelam como estratégias conservadoras para ocultar uma intenção de normalização.”

<sup>11</sup> Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver,

nessa declaração é que todos e todas sejam responsáveis pelo desenvolvimento e respeito de sua herança cultural, linguística e espiritual, promovam a educação de outros, defendam a causa da justiça social, protejam o meio ambiente e sejam tolerantes com os sistemas sociais políticos e religiosos diferentes dos seus, além de respeitar os valores humanistas e os direitos humanos comumente aceitos, trabalhando pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente (UNESCO, 1990).

Embora utilize o vocábulo “todos”, essa declaração não trata, em um primeiro momento, de forma peculiar, da garantia de qualidade educacional para as pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular, nem sequer menciona especificamente esse grupo, apenas reafirma indefinidamente a necessidade de o mundo assegurar a todos e a todas, uma educação que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem. É óbvio que no “todos” estão também as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) ou em situação de deficiência, mas em termos legais, ainda carecia de uma atenção mais acurada para esse grupo.

A partir de então, várias outras conferências foram realizadas, como a Conferência Geral da Unesco, em novembro de 1991, a qual teve como foco refletir sobre educar e aprender no século XXI. Em março de 1993, cria-se a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Nesse mesmo período, houve um movimento mundial em favor das pessoas com (NEE). Esse movimento propunha a inclusão social dessas pessoas e não estava satisfeito com a tentativa de integração que vinha acontecendo nas escolas regulares, quando elas eram colocadas em classes especiais (ABENHAIM, 2005).

Após analisar cuidadosamente a proposta de Educação para Todos e perceber a necessidade de explicitar o lugar das pessoas com NEE nessa proposta, representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais realizaram a Conferência Mundial sobre NEE, na cidade de Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994. Essa conferência resultou na chamada Declaração de Salamanca – a mais importante para a consolidação e propagação da educação inclusiva (EI) com vistas à inclusão de pessoas com NEE. No que diz respeito à Educação de Surdos, vale a pena evidenciar o que defende essa declaração:

---

desenvolver plenamente suas habilidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990).

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA)

Portanto, a Declaração de Salamanca ratifica o compromisso com a Educação para Todos e aponta para a necessidade de todas as pessoas, inclusive aquelas com NEE, estarem incluídas no sistema comum de educação (ABENHAIM, 2005). Esse documento permite que seja delineada uma nova concepção de EI. Essa concepção não é fácil de ser apreendida visto que está ainda, em muitas circunstâncias, imbricada ao conceito de Educação Especial/integradora.

Tal declaração faz surgir uma nova modalidade de educação, que vai demarcar “um movimento histórico que tem apresentado mudanças na proposição de termos que anunciam diferentes formas de organização das práticas teóricas” (BAPTISTA, 2006) – a EI. Nas palavras de Beyer (2006, p.73),

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além desta interação muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado.

Desse modo, a EI tem como pressuposto básico que todos podem aprender na sala de aula comum, basta que se valorize as potencialidades e se respeite as diferenças individuais. Aliás, essa proposta defende que a sala de aula comum é o ambiente adequado para a aprendizagem de todos, visto que nela é possível haver interação e reciprocidade de conhecimentos. Assim sendo, a EI está fundamentada em premissas como: “toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada (a ela) a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Embora os princípios da EI pareçam teoricamente alcançáveis, é preciso salientar que, na prática, o sucesso dessa modalidade de educação depende, sobretudo, de melhor formação e valorização do professor, seguido de um intenso trabalho de conscientização em

prol de atitudes positivas da comunidade escolar e da sociedade como um todo frente às pessoas com NEE.

Antes de tentar definir detalhadamente a proposta da EI neste estudo, proponho, na próxima seção, uma discussão acerca da diferença entre inclusão e integração, trazendo como pano de fundo uma revisão da literatura que tenta distinguir educação inclusiva de educação especial.

### 1.2.1 Da Educação Integradora à Educação Inclusiva – Ruptura ou Continuidade?

A modalidade inclusiva de educação propõe mudanças tanto na prática pedagógica, quanto de ordem conceitual e terminológica no campo teórico dessa prática. Essa mudança de conceitos e terminologias é que define “a faixa de transição entre uma educação que, de integradora, passa a ser inclusiva” (BEYER, 2006, p.74).

Nesse sentido, considero relevante polarizar, neste estudo, em primeira instância, os termos inclusão/integração para posteriormente entender o conceito de inclusão na prática pedagógica. Mittler (2003, p.34) adverte que “a mudança da integração para a inclusão é muito mais do que uma mudança de moda e uma semântica do politicamente correto”, uma vez que ele entende haver “uma diferença real de valores e de prática” entre esses termos. Esse autor nos avisa ainda sobre o risco de uma supersimplificação ao tentar apontar resumidamente as diferenças entre integração e inclusão, pois segundo ele não há um consenso suficiente para justificar isso.

Ademais, é preciso ressaltar que esses termos não podem ser debatidos como representantes de momentos históricos de processos absolutamente distintos (SANTOS, 2002; BEYER, 2006), posto que, conforme postula Santos (2002), não há como traçar linhas descontínuas entre o projeto da integração escolar e o da educação inclusiva, uma vez que

há, antes, uma evolução conceitual, derivada das múltiplas experiências, desenvolvidas em vários países do mundo, resultando no amadurecimento do que deveria ser um processo pedagógico que contemplasse, coerentemente, as demandas da educação dos alunos com necessidades especiais nas escolas do ensino regular (BEYER, 2006, p.73-74).

Desse modo, o mesmo autor nos leva à compreensão de que há “uma linha histórica contínua” e, portanto, não uma descontinuidade ou ruptura de paradigmas entre ambos os projetos. De semelhante modo, expressa Santos (2002) ao recuperar ambos os termos, em uma distinção que os revela “como partes de um mesmo processo histórico e, portanto, como inseparáveis” e correlacionados.

Ao expor sua apreciação acerca da leitura da Declaração de Salamanca na versão inglesa<sup>12</sup>, a referida autora relata que, enquanto esta versão usa apenas o termo inclusão, a versão brasileira tem oscilado entre integração e inclusão. Conforme suas colocações, isso contribui para o uso indiscriminado desses vocábulos, como se os mesmos fossem sinônimos, além de proporcionar várias discussões e dúvidas quanto à caracterização de cada uma das alternativas. Sua conclusão de que a discussão e o entendimento acerca do uso desses termos, na nossa realidade, não se esgotaram, ainda é válida até hoje.

Mas, o que realmente diferencia a educação integradora da inclusiva?

Em termos de diferenciação conceitual, pode-se dizer que educação integradora é, na visão de Sasaki, um modelo médico de atendimento. Nessa abordagem, a pessoa com deficiência é vista como um doente/paciente que precisa receber atendimento voltado para sua reabilitação e, logo, (re)integração na sociedade. Sasaki (1997, p.29) refuta tal modelo ao reconhecer que, neste, “a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada etc. a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações.”

Blamires (1999) citado por Mittler (2003) reforça essa característica preparadora e adaptadora ao dizer que a *integração* prepara os alunos para serem transferidos da escola especial para a escola regular, implicando em um conceito de “prontidão”. Nessa perspectiva, o aluno é quem deve se adaptar à escola e não o inverso.

Por outro lado, ao analisar a semântica da palavra inclusão, Beyer (2006) expõe seu pensamento com as seguintes palavras:

---

<sup>12</sup> De acordo com essa pesquisadora, a versão inglesa é mais abrangente e contém informações importantes que foram omitidas na versão brasileira.

[...] penso que devemos discordar da definição de inclusão que provoca a desconsideração das diferenças entre as crianças, obrigando-as, por meio de um currículo inflexível ou hegemônico, a se comportarem conforme a maioria o faz.” (BEYER, 2006, p. 74)

Nesse sentido, esse autor chama a atenção para o fato de que, em muitas situações em que se propõe a educação inclusiva, há, na verdade uma prática de integração escolar, o que não garante, portanto, ações pedagógicas à altura do paradigma inclusivo.

Para esse mesmo autor, o conceito de educação integradora partiria da premissa de que haveria dois tipos principais de crianças, as crianças com NEE e as sem NEE. Ao passo que

[o] projeto pedagógico inclusivo busca escapar desta dicotomia, ou, seja, objetiva não produzir uma categorização “alunos com e sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais”, [...] Para tal abordagem, não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas”. (BEYER, 2006, p. 75)

Quem também pinça importantes contribuições para a compreensão do que vem a ser o processo realmente inclusivo é Mittler (2003). Esse autor supera uma conceituação meramente pedagógica, ao dizer que a proposta da EI, antes de constituir em um projeto educacional, consiste em uma visão de vida, defendendo assim que “inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e de seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo” (MITTLER, 2003, p.20). Desse modo, o autor afirma que a inclusão não é tão somente colocar as crianças dentro das escolas regulares, mas mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças e, não apenas daquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”.

Portanto, vale reiterar que “mais do que mudar os termos utilizados na literatura especializada (nacional e estrangeira) e nos textos legais, o fundamental seria interpretá-los o mais correta e profundamente possível no contexto atual da educação” (MAZZOTA, 1999, p.119) e, conseqüentemente, aplicá-los às atitudes, posturas e práticas em sala de aula.

Contudo, ousar afirmar que compreender os conceitos e utilizá-los adequadamente já é o primeiro passo rumo à desconstrução de preconceitos e estigmas, visto que é a partir do

conhecimento teórico que se reflete sobre e se transforma a prática. Cabe a nós professores, aos gestores políticos e escolares, à família de alunos e aos próprios alunos trabalhar e colaborar para que efetivamente a inclusão escolar de pessoas em situação de deficiência<sup>13</sup> corresponda e satisfaça suas peculiaridades de aprendizagem e de participação e transformação do ambiente escolar e social.

No próximo item, centralizo a reflexão em torno da EI enquanto prática que pode dissimular a exclusão.

#### 1.2.1.1 A Exclusão Dentro da Sala de Aula Inclusiva

Preocupados com a contradição que há entre o discurso da política de inclusão e as práticas da EI, alguns autores têm se debruçado para pensar, discutir e escrever sobre a inclusão como forma de exclusão (SOUZA & GÓES, 1999; SOUZA, 2000; DORZIAT, 2004; QUADROS, 2003; EIZIRIK, 2006).

Dorziat (2004) atesta que as políticas públicas têm instituído um discurso de solidariedade e de multiculturalismo nos seus documentos oficiais, sem, contudo, apontarem caminhos de superação efetiva dos mecanismos subliminares de exclusão. Segundo ela, esses mecanismos são sutis e, maquiados pelo discurso de respeito à diversidade, silenciam e oprimem os sujeitos sem expulsá-los da sala. O fracasso escolar é apenas uma das marcas de exclusão, pois o silenciamento do sujeito e a condição de subordinado ao grupo majoritário podem acarretar em muitos outros desapontamentos para o aluno com NEE.

Paulo Freire reflete sobre essa “cultura do silêncio”, sobre minoria social, linguística e cultural. Quadros (2003, p.84) é concordante com essa reflexão e afirma que “a título de educação para todos, silenciam-se vozes e impõem-se relações de minoria-maioria

---

<sup>13</sup> Prefiro o termo “pessoas com NEE” ou em “situação de NEE”, em detrimento do termo “portadores de necessidades educacionais especiais”, pois, em primeiro lugar, não se entende como uma pessoa possa portar necessidades, trazer consigo ou em si, mas entende-se que possa apresentar ou manifestar necessidades especiais em determinadas situações. É na perspectiva “estática” que se entende que a deficiência é inerente ao indivíduo, já na visão “dinâmica” tal circunstância se concretiza na relação do indivíduo com o ambiente (no caso, o ambiente educacional); em segundo lugar, porque não se trata de quaisquer necessidades, mas de necessidades educacionais. (MAZZOTA, 1999, p.118)

representadas e validadas pelo processo educacional, fruto da cultura do oprimido.” A realidade reflete a inclusão de todos, sob a égide da valorização e da aceitação das diferenças quando o macro-alvo é atender a interesses políticos que têm base na homogeneização, na globalização.

O aluno com NEE, e aqui destaco o aluno surdo, encontra-se segregado dentro da sala de aula. Ele e a intérprete se recolhem em uma “redoma”, em que aquele se resguarda do incômodo e do desconforto que pode causar aos colegas ouvintes. Em uma sala de aula na escola onde realizei este estudo, por exemplo, observei que os alunos surdos sentam-se no fundo da sala ao lado da intérprete. Lá eles permanecem em silêncio e quietos, assujeitados ao império dos ouvintes.

Quanto a isso vale mencionar o pensamento de Souza (2000, p.88), que diz:

Ainda que a educação em uma sociedade distribua, selecione e organize saberes, e, portanto, nela, poder e conhecimento se componham em mecanismos que controlam os discursos e sua apropriação, algumas iniciativas deliberadas poderiam ser feitas ao menos para diminuir o processo de exclusão a que se sujeita, em especial, a pessoa surda.

Quem também discute a inclusão como contraface da exclusão é Eizirik (2006). Ao retomar os estudos de Michel Foucault, ela nos direciona à compreensão dos dispositivos de inclusão a partir do binômio inclusão/exclusão em uma matriz de jogos de saber e de poder. Nesse sentido, a autora também nos instiga a pensar o movimento inclusivo dentro de uma sociedade que silencia, que faz desaparecer o feio, o disforme, o que abala e estremece os ideais de beleza, harmonia e perfeição (Ibid. p.32). Sociedade onde se encontra a escola, que segundo a referida autora, era tradicional e explicitamente de caráter segregatório e excludente, e que se “reveste hoje de um discurso que busca atender com qualidade e eficiência aos anseios educacionais de todos”. Entretanto, essa sociedade individualista marcada pela competitividade exacerbada parece não está preparada para vivenciar ideais românticos de coletividade, respeito e solidariedade ao próximo.

É sabido que a política de inclusão tem como uma de suas finalidades atribuir à escola a tarefa de dar conta dos excluídos. Para tanto, essa política se encarrega de afirmar e delinear as ações da instituição escolar, de garantir, ao menos em decretos e leis, que ela possa receber a todos. Isso porque é essa instituição que tem o papel de civilizar, promover o conhecimento e disseminar práticas, discursos, valores, e pensamentos críticos. Além disso, a

escola tem o poder de desconstruir (re/afirmar) paradigmas, estigmas e preconceitos. Apesar desses preceitos, a proposta efetivamente inclusiva está longe de ser concretizada e, nas palavras de Souza e Góes (1999, p.168),

Vamos deixar claro que a questão não está em recusar, a priori, tentativas de inserção dos excluídos na escola mas, ao nosso ver, é quase impossível, no momento, que uma escola, seja qual for, dê conta de todo e qualquer tipo de aluno, como é o caso do deficiente mental, do surdo, da criança de rua ou do trabalhador rural. Para atender com dignidade aos que nela já estão, novas iniciativas pedagógicas se fazem necessárias. Iniciativas que demandariam a construção de um novo entendimento político e ideológico do que seja escola, uma abordagem que pudesse enfrentar o fracasso de forma efetiva.

Apesar de haver resistência quanto à mudança de postura e de atitudes, é possível reconhecer que houve mudança no discurso e na lei. Tem-se aí uma palavra de ordem com efeitos no cotidiano (MACHADO, 2005; 2006). Nas palavras dessa autora, “essa palavra de ordem foi rapidamente capturada, de forma que todos são, agora, a favor da cidadania, da inclusão social” (MACHADO, 2005, p.78).

Por outro lado, muitos professores continuam segregando, excluindo e marginalizando alunos dentro da própria sala de aula dita inclusiva, ao pensar que incluir é simplesmente colocar todo e qualquer aluno em sua aula, negligenciando o fato de que todos os alunos precisam ser estimulados a superar dificuldades e a evidenciar potencialidades. Além disso, é preciso reiterar que as próprias políticas públicas também são responsáveis pela exclusão ao instituir e impor discursos contraditórios que maquiavam os mecanismos excludentes. Conforme atesta DORZIAT (2004), “ao mesmo tempo em que se institui um discurso coerente com alguns princípios de humanidade, destitui-se das pessoas o direito de participação social em condições de igualdade.”

Feitas as considerações sobre a exclusão dentro do próprio contexto de sala de aula inclusiva, teço, no capítulo seguinte, uma breve discussão a respeito da história do surdo, dando ênfase à sua inserção no contexto escolar, bem como aos aspectos atinentes às questões linguísticas, culturais e identitárias desse grupo.

## **CAPÍTULO II**

### **PANORAMA GERAL DOS ASPECTOS HISTÓRICOS, LINGUÍSTICOS E CULTURAIS DO SURDO**

#### **2.1 QUEM É ESSE SURDO QUE CHEGA À SALA DE AULA?**

Pensar a trajetória educacional do surdo implica problematizar os processos linguísticos<sup>14</sup> que direcionaram (ou direcionam) a educação desse sujeito ao longo da história (LOPES, 2007). Hoje, fala-se em educação de surdos – apoiada nos novos paradigmas da escolarização - como uma ruptura da educação especial, no entanto, isso é ainda um foco em observação (SKLIAR, 2010). Porém, antes de trazer discussões de caráter particularmente linguístico (SACKS, 1990; QUADROS, 1997; SOUZA, 1998; FERNANDES, 2008; GOLDFELD, 2002) estabeleço inicialmente uma apresentação do Surdo enquanto “sujeito social que tem impressas em si as diferenças individuais, as influências sociais, educacionais, culturais e históricas que compõem o cotidiano humano” (SILVA; NEMBRI, 2008, p. 17).

---

<sup>14</sup> Esses processos linguísticos correspondem ao que Goldfeld (2002) e Pereira (2008) definem como “filosofias educacionais para surdos”, as quais são classificadas em: filosofia oralista, filosofia da comunicação total e bilinguismo. Adiante, exponho os pormenores dessas filosofias/processos.

Alguns autores auxiliam a caminhada dessa reflexão: Pereira, (2008), Silva; Nembri (2008), Guarinello (2007), Coutinho (2008), dentre outros.

Goldfeld (2002) reconhece a importância de uma descrição da história da surdez para que se possa contextualizar as práticas educacionais e clínicas vigentes, visto que a história da surdez, assim como a história da deficiência, tem conotações negativas. Isso se explica pelo fato de que a surdez era/é vista como uma deficiência. Desse modo, na Antiguidade, os surdos também eram tratados “com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas e, por isso eram abandonadas ou sacrificadas” (Ibid., p.27). Essas pessoas não eram vistas como educáveis, e “o veredicto de Aristóteles de que os surdos não eram treináveis permaneceu por séculos sem ser questionado” (GUARINELLO, 2007, p. 20).

Até o final do século XIII, não havia ainda um posicionamento sobre o surdo, sobre a surdez. Os primeiros posicionamentos sobre o surdo foram provenientes de dois campos: da filosofia e da religião (COUTINHO, 2008). De acordo com esse autor, tendo em vista os ideais aristotélico (em que a audição é necessária à inteligência) e religiosos dos gregos (os quais postulavam que a fala era de origem divina), visava-se a que o surdo desenvolvesse, portanto, a audição e a fala.

A fim de que os surdos pudessem assinar as heranças, os pais nobres começaram a contratar professores particulares para seus filhos surdos. Essas aulas eram voltadas para a aprendizagem da fala, da escrita e da leitura, sendo os dois últimos mais importantes (PEREIRA, 2008). Um exemplo disso ocorreu na Espanha, em meados do século XVI, quando o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584) empenhou-se no ensino de quatro surdos, filhos de nobres, a fim de que eles pudessem aprender grego, latim e italiano e conceitos de física e astronomia. Sua metodologia incluía a datilologia<sup>15</sup>, escrita e oralização. Esse monge também criou uma escola de professores surdos (GOLDFELD, 2002).

A respeito disso, vale salientar que

[...] estas tentativas, não reconhecendo a pessoa surda na sua plenitude nem dando margem a nenhuma valorização de sua forma específica visuo-espacial de comunicar, não deixam, no entanto, de ser um marco determinante na educação dos surdos, na medida em que, pela primeira vez se reconhecem as pessoas surdas com potencialidades para ser educadas [...] (COUTINHO, 2008, p. 33).

---

<sup>15</sup> Representação manual das letras do alfabeto (GOLDFELD, 2002).

Nessa perspectiva é que, sem a pretensão de trazer uma discussão sobre a etiologia da surdez, considero, assim como Silva e Nembri (2008), que ao discutir a questão da surdez aspectos como a sua natureza e funcionalidade precisam ser ressaltados.

Atualmente, ao se definir a surdez, dentro do campo educacional, a partir da audição, isto é, caracterizando uma pessoa surda como aquela que não é capaz de captar audiometricamente determinado número de decibéis, está se afirmando que a surdez é uma deficiência ou incapacidade de ouvir e falar, e que a pessoa surda é, portanto, um deficiente, um incapaz. Tal definição tem sido criticada por levar em consideração apenas a dimensão física, o que gera um tratamento demasiadamente clínico, corretivo em detrimento da valorização e desenvolvimento de aspectos emocionais, sociais, cognitivos, linguísticos e culturais. Dessa maneira, percebe-se que há basicamente duas formas de se abordar a surdez, a partir do conceito clínico e ou/do conceito social (SLOMSKI, 2010).

Vygotsky (1925) já afirmava que, para uma criança cega ou surda, a deficiência representa a normalidade, e não uma condição de doença. Nesse sentido, o surdo percebe a sua deficiência como um resultado de sua experiência social. Desse modo, esse psicólogo defende que a surdez indica nada mais do que a mera ausência de um significado, que de forma condicional, se liga ao meio ambiente.

Para Quadros (2003, p.89), “o ser é interpretado como diferente (ou deficiente) dependendo da posição ou do lugar que ocupa quem define essa diferença e da posição ou do lugar que ocupa aquele que está sendo definido.” O importante, nesse contexto, é assumir um conceito que seja coerente ao lugar de onde se fala.

Tendo em vista que falo a partir da posição de professora, interessa-me aqui o conceito social. Nesse sentido, a surdez é “uma experiência visual” (SKLIAR, 1999), e o surdo é um sujeito com cultura visual, membro de uma comunidade plural (THOMA, 2004). Assim, a surdez deve ser vista como “uma característica natural, traços de qualidade do ser humano, como uma parte natural e positiva” (SLOMSKI, 2010, p 39), como uma diferença<sup>16</sup> que deve ser considerada a partir da potencialidade e não da dificuldade. É importante ressaltar que a

---

<sup>16</sup> Por estar situada no campo dos estudos culturais, a questão da diferença será discutida posteriormente, em um tópico dedicado á cultura surda.

diferença não pode ser entendida como uma oposição - surdo como contrário e negativo de ouvinte<sup>17</sup> (SKLIAR; LUNARDI, 200).

Ressalve-se que, ainda que neste estudo a abordagem sobre a surdez seja a social e não a clínica, esta última não pode ser descartada categoricamente, uma vez que as dificuldades auditivas refletem nos aspectos linguísticos, emocionais, educacionais, sociais e culturais dos surdos (PEREIRA, 2008), determinando que a esses sujeitos sejam oferecidos meios diferenciados para aprender, mas isso não significa que eles são “incapazes”, “anormais” ou “deficientes”.

Portanto, concordo com Coutinho (2008), cuja conclusão sobre os surdos é a de que os mesmos são pessoas inteligentes e capazes de aprender uma linguagem para exprimir seu pensamento, porém, essa linguagem não deve ser, inflexivelmente, a língua oral dos professores que os educam - ademais, os professores que os educam não devem ser necessariamente “ouvintes” - do grupo majoritário, mas a que melhor contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do sujeito surdo.

A fim de argumentar sobre isso, desenvolvo, no tópico a seguir, uma discussão a respeito da educação dos surdos com ênfase nas diferentes filosofias educacionais.

### 2.1.2 Por que não perguntaram ao surdo que língua ele queria falar?<sup>18</sup>

A discussão dos especialistas e professores sobre que tipo de modalidade é adequada para o desenvolvimento cognitivo e linguístico do aluno surdo não é recente. Desse modo, desde que começaram a “educá-lo”, esses profissionais vêm estabelecendo disputas acirradas entre a abordagem oralista e o uso de língua de sinais (PEREIRA, 2008).

Santos (2008, p.56) relata que

[o] percurso histórico da educação para surdos assinala uma trajetória inicialmente gestualista, com tímida preocupação educacional, em outro momento

---

<sup>17</sup> O termo “ouvinte” em oposição ao “surdo” foi uma dicotomia criada pelos próprios surdos, intimamente, relacionada com a demarcação da diferença (QUADROS, 2003).

<sup>18</sup> Esse título faz referência ao fato de que a língua “adequada” para os surdos foi, durante muito tempo, discutida apenas do ponto de vista do ouvinte.

predominantemente oralista, na qual a preocupação educacional reduziu-se ao alcance da oralidade como único caminho possível de aprendizagem e integração social.

Ao expor a história da educação dos surdos, na cultura ocidental, desde os primórdios da educação desses sujeitos até a atualidade, Coutinho (2008) também se refere à “língua gestual/comunicação gestual” como a primeira língua pela qual os surdos começaram a exprimir pensamentos. Entretanto, conforme ressalta esse autor, alguns educadores pioneiros, não reconhecendo explicitamente a “comunicação gestual” dos surdos como uma forma de comunicação digna de ser usada pelo ser humano, acabaram por tirar dela o partido possível na educação das crianças e jovens surdos.

Esse autor relata que, devido ao conceito de homem educado ter se referido, ao longo do século XVII e início do século XVIII, àquele que fala bem, o estabelecimento da instrução formal dos surdos era baseado no ensino oralista.

Ainda segundo a narração do referido autor, foi o francês Abade de L'Épée, em 1755, que, embora não tenha adotado na íntegra a “língua gestual”<sup>19</sup> usada na época pela comunidade de surdos de Paris, parece ter compreendido muito rapidamente seus mecanismos.

Na versão de Goldfeld (2002), L'Épée (1712-1789) se aproximou de surdos nas ruas de Paris, aprendeu com eles a língua de sinais e criou os “Sinais Metódicos”<sup>20</sup>. Devido ao sucesso que obteve na educação que oferecia aos surdos, transformou sua residência em uma escola pública que contava com 75 alunos, número elevado para a época<sup>21</sup>.

Souza (1998, p.147) elucida sobre a ação pedagógica de L'Épée para ensinar os surdos:

[...], ao ensinar, partia dos objetos concretos que os alunos tinham diante de si na classe. Nomeava-lhes cada um deles, usando a datilologia e a escrita. Para ele, os significados das palavras eram apreendidos apenas porque víamos os objetos a que se referiam no exato momento em que eram pronunciadas mas, também, por repetição.

<sup>19</sup> [...] até mesmo De l'Épée ignorava, ou não conseguia crer, que a língua de sinais era completa, capaz de expressar não só cada emoção, mas também cada proposição e de permitir aos usuários discutir qualquer assunto, concreto ou abstrato de um modo tão econômico, eficaz e gramatical quanto a língua falada (SACKS, 1990).

<sup>20</sup> Souza (1998, p.149) evidencia que o abade L'Épée elaborou uma linguagem artificial em modalidade gestual. Os sinais que compunham essa linguagem tinham duas origens diversas: ou provinham da linguagem de sinais utilizada pelos surdos que circulavam pelas ruas de Paris ou eram sinais inventados por ele próprio com o objetivo de adequar os primeiros à gramática francesa. Desse modo, ele *linearizou* a linguagem de sinais de surdos parisienses. Esse sistema foi batizado de *sinais metódicos*.

<sup>21</sup> Hoje, Instituto de Surdos e Mudos de Paris.

Conforme a referida autora, “para L’Épée, o significado da palavra era evocado pelas associações primeiras que a criança fez ouvindo o seu som e *vendo* os sinais feitos pelo adulto na direção de um dado objeto” (p. 148, grifo da autora). Os sinais deveriam auxiliar na construção da escrita, pois os surdos poderiam substituir sons por sinais<sup>22</sup>, “se a eles fosse imputada uma espécie de gramática” (SOUZA, 1998).

A metodologia de ensino de L’Épée era rica de processos de repetição e memorização, ideias, objetos concretos, desenhos, dramatizações. Ainda conforme relata essa autora, o abade “almejava que seus alunos registrassem, pelas sensações, todos os atos expressivos que realizava, todos os objetos que tomava para si ou apontava.”

A conclusão apontada por Souza (1998) a respeito da prática pedagógica do abade francês é a de que esse professor de surdos desenvolveu uma prática de atividades marcada por decodificação, transformando seus alunos em “excelentes copistas e decodificadores”. Estes escreviam o que lhes fosse interpelado, não tinham criatividade ou espontaneidade para escrever.

Sacks (1990, p.33) é ainda mais intransigente quanto ao trabalho de L’Épée ao afirmar que foi a ignorância ou incredulidade do abade a respeito da completude da língua de sinais que

[...] o levou a propor, e a impor, seu inteiramente absurdo e supérfluo sistema de “sinais metódicos” que, em certa medida, retardava a educação e a comunicação dos surdos. A compreensão da língua de sinais por L’Épée continha tanto exaltação como depreciação. Ele a considerava, por um lado, uma língua “universal”; por outro lado, destituída de gramática (portanto necessitando da importação da gramática francesa, por exemplo).

Todavia, é oportuno salientar que Sacks (1990), Goldfeld (2002) e Coutinho (2008) reconhecem e realçam a positividade do trabalho desse abade. Conforme narra o último autor citado, o abade L’Épée proporcionou o acesso de muitos alunos surdos à cidadania e foi graças a isso que promulgaram, em 1791 na Assembleia Nacional Francesa, a lei que garantia aos surdos o direito de se beneficiarem plenamente dos direitos do homem. Já Sacks (1990) e Goldfeld (2002) reconhecem a contribuição do abade francês ao fundar a primeira escola

---

<sup>22</sup> Sinais esses reconhecidos como signos representativos (SOUZA, 1998).

pública e permitir que os surdos pudessem ler e escrever. É oportuno reconhecer também que vários alunos de L'Épée, apesar das falhas de seu professor, tornaram-se professores de outros alunos surdos. Porém, mais tarde, com as decisões do Congresso de Milão, foram proibidos de continuar a trabalhar como professores. Assim, foram destituídos de suas próprias conquistas.

Outro educador de surdos que também merece destaque é o alemão Samuel Heinick (1750), mencionado por Goldfeld (2002). Conforme a referida autora, esse alemão foi responsável por trazer as primeiras noções da filosofia educacional Oralista.<sup>23</sup> Heinick fundou a primeira escola baseada no método oral e criou o chamado “método alemão”. Entretanto, quando as ideias deste educador foram confrontadas com as de L'Épée, após análise científica, as de L'Épée venceram e as de Heinick foram, desse modo, recusadas. Esse confronto foi o início do que mais tarde se entenderia por proposta oralista versus língua de sinais.

Dando continuidade ao retrospecto, Goldfeld (2002) menciona ainda o professor americano Thomas Hopkins Gallaudet que, em 1815, foi para a Europa a fim de conseguir mais informações sobre a educação de surdos. O encontro com a família Braidwood, que educava os surdos por meio da oralização, na Inglaterra, não contribuiu para a pesquisa desse professor, visto que tal família se recusou a disponibilizar seu método para Gallaudet. Foi um aluno de L'Épée, Laurent Clerc, surdo, quem acompanhou Gallaudet de volta aos Estados Unidos e o ajudou a fundar a primeira escola permanente para surdos. O pesquisador americano uniu o léxico da língua de sinais francesa com a estrutura da língua francesa e criou um tipo de francês sinalizado que foi adaptado para o inglês. Tal método era como os “Sinais Metódicos” de L'Épée, com alterações, privilegiando o uso de uma língua de sinais (LS) verdadeira, mesmo que essa fosse ainda nascente. Isso originaria o que quase um século depois ficou conhecida como filosofia da Comunicação Total.<sup>24</sup>

Nas palavras de Goldfeld (2002, p.30):

A partir de 1821, todas as escolas públicas americanas passaram a mover-se em direção à *American Sign Language* (ASL), que sofreu muita influência do francês sinalizado. Em 1850, a ASL, e não o inglês sinalizado, passa a ser utilizada, nas

---

<sup>23</sup> De acordo com Goldfeld (2002), o Oralismo visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral. Nessa abordagem, a língua oral deve ser a única forma de comunicação de surdos, pois, nessa filosofia, acredita-se que para que a criança surda se comunique bem é necessário que ela possa oralizar. No Oralismo, a surdez é tida como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva.

<sup>24</sup> Goldfeld (2002) pinça importantes contribuições a respeito da filosofia da Comunicação Total. Elas são apresentadas ainda nesta seção.

escolas, assim como ocorria na maior parte dos países europeus. Nesse período, houve uma elevação no grau de escolarização dos surdos, que podiam aprender com facilidade as disciplinas ministradas em língua de sinais.

Conforme discorre a mesma autora, com o avanço tecnológico facilitando a aprendizagem da fala pelo surdo<sup>25</sup>, o método oral começou a ganhar força. Desse modo, a partir de 1860, aumentou-se o investimento no aprendizado da língua oral e disseminou-se a ideia de que a LS seria prejudicial para a aprendizagem da língua oral. Dentre os opositores da LS está o escocês Graham Bell (1847-1922), o ilustre inventor do telefone. Este foi bastante influente no resultado da votação de qual método seria utilizado na educação de surdos, colocada em pauta no Congresso Internacional de Educação de Surdos, realizado em Milão, em 1880.<sup>26</sup> Desse modo, a educação de surdos do século XX, passou a adotar exclusivamente a oralização das crianças surdas<sup>27</sup>. Esse modelo educacional perdurou, oficialmente, em todo o mundo, até a década de 1970<sup>28</sup>, se bem que, até hoje a oralização de surdos ainda perdura em muitos contextos.

O artigo de William Stokoe (1970), que constatou a sistematicidade da língua de sinais americana, aliado a diversas pesquisas sobre a LS e à insatisfação dos educadores e dos surdos com o método oral, deu origem à LS e de outros códigos manuais na educação da criança surda (GOLDFELD, 2002). O resultado disso foi o surgimento, em 1968, da filosofia *Total Communication*.

Em síntese, essa filosofia se preocupa com os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Os profissionais que seguem a Comunicação Total (CT) valorizam tanto a aprendizagem da língua oral quanto os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança surda, desse modo, defendem a utilização de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação. Essa abordagem prega, portanto, a utilização de qualquer

---

<sup>25</sup> Segundo Guarinello (2007), intensificaram-se as investigações a respeito da existência e da extensão da audição residual dos surdos e ao uso de exercícios auditivos que facilitavam o aprendizado da fala.

<sup>26</sup> É oportuno mencionar que os professores surdos presentes no Congresso foram proibidos de votar, o que explicita, na prática, desde o início, o objetivo silenciador do Oralismo.

<sup>27</sup> É importante salientar que “o Oralismo e a supressão da LS acarretaram uma deterioração marcante no aproveitamento educacional das crianças surdas e na instrução dos surdos em geral” (SACKS, 1990, p, 41).

<sup>28</sup> Quando o americano William Stokoe publicou o artigo “Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”, em que ele descreveu os níveis fonológicos e morfológicos da língua americana de sinais. Conforme relata Gesser (2009), Stokoe apontou três parâmetros que constituem os sinais e nomeou-os: configuração de mão (CM); ponto de articulação (PA) ou locação (L) e movimento (M). Tais parâmetros corresponderiam às mesmas funções da língua oral.

recurso linguístico, seja a LS, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas surdas e entre as pessoas surdas (GOLDFELD, 2002).

Finalmente, ainda conforme relata Goldfeld (2002), em 1970, em alguns países como Suécia e Inglaterra, percebeu-se que a LS deveria ser utilizada independentemente da língua oral. Desse modo, o surdo podia utilizar conforme a situação, a LS ou a língua oral, mas não as duas simultaneamente. É nesse interstício que surge a filosofia bilíngue<sup>29</sup>, que desde a década de 1990 vem efetivamente ganhando adeptos no mundo todo.

Na seção a seguir, abro um parêntese para a educação de surdos no Brasil.

## 2.2 BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

A respeito da educação de surdos no Brasil, Quadros (1997) menciona duas fases que podem ser claramente delineadas, e uma terceira fase, a atual, que configura um processo de transição. A primeira fase é representada pela educação oralista que se baseia na “recuperação” da pessoa surda, vista como “deficiente auditivo”, e tem como objetivo precípua o desenvolvimento da linguagem oral em termos terapêuticos, apresentando resquícios de sua ideologia até os dias de hoje. Já a segunda, configura-se pelo ensino bimodal, isto é, aquele que admite o uso da língua de sinais como recurso para ensinar a língua oral. A terceira fase, por sua vez, refere-se à proposta bilíngue definida como “uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas” (Ibid., p.27), a língua de sinais e a língua portuguesa, no contexto escolar brasileiro.

Conforme expõe Guarinello (2007), graças aos esforços de Ernest Huet<sup>30</sup>, ex-aluno da escola de L'Épée, em 1857, foi inaugurado no Rio de Janeiro o primeiro Instituto Nacional de Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Surdos (INES). Embora Huet tivesse iniciado o

---

<sup>29</sup> Trato dos pormenores dessa filosofia em um tópico posterior.

<sup>30</sup> Professor surdo francês.

Nota: De acordo com pesquisas realizadas no México, o nome de Ernest Huet era na verdade Eduard Huet (FENEIS, 2000).

programa educacional de surdos utilizando a língua de sinais, em 1911<sup>31</sup>, o INES estabeleceu que o método oral puro seria adotado em todas as disciplinas da escola. Entretanto, devido ao baixo rendimento de muitos alunos, o método passou a ser indicado às crianças que poderiam se beneficiar da fala. Porém, no ano de 1957, a diretora do Instituto<sup>32</sup> proibiu oficialmente a língua de sinais na sala de aula.

De acordo com o retrospecto feito por Pereira (2008), o século XX assistiu, até a década de 1960, a uma abordagem quase exclusivamente oralista entre as escolas de Surdos, a despeito de os estudos terem revelado a insuficiente eficácia destes métodos no desenvolvimento linguístico e cognitivo da pessoa surda. Nessa perspectiva, Silva (2008, p.21) também afirma que

é grande a crítica feita às abordagens oralistas, principalmente por estas se fundamentarem na afirmativa de que, pela precocidade da ação educacional, as crianças atingiriam a fala. Esta premissa é questionada por uma série de pesquisas que apontam “o fato de” que, mesmo com o atendimento precoce, os surdos, na maioria das vezes, não falam.

Diante desse difícil contexto, surge, conforme relata Quadros (1997), o bimodalismo. A referida autora atesta que, essa proposta permite o uso de sinais com o objetivo de desenvolver a linguagem na criança surda. Contudo, a LS é usada como recurso para ensinar a língua oral. Os sinais são utilizados dentro da estrutura da língua portuguesa, o que gera um sistema artificial denominado *português sinalizado*, muito próximo à concepção dos “Sinais Metódicos” de L’Épée. A principal característica da proposta bimodal é o uso simultâneo de sinais e da fala.

No entanto, a tentativa de criar uma espécie de “interlíngua” mostrou-se tão pouco eficaz quanto os “Sinais Metódicos” de L’Épée. A verdade é que “não é possível transliterar uma língua falada para a língua de sinais, palavra por palavra ou frase por frase” – suas estruturas são diferentes (SACKS, 1990, p. 42). Desse modo, essa filosofia também se mostrou ineficiente para o ensino da LP para as pessoas surdas.

---

<sup>31</sup> Como anteriormente relatado, em 1880, foi oficializado, no Congresso Internacional de Milão, a supremacia dos métodos orais puros e isso se espalharia por todo o mundo.

<sup>32</sup> Ana Rimola de Faria Doria.

No final da década de 1970, chegou ao Brasil a filosofia educacional da Comunicação Total<sup>33</sup> (CT) – filosofia esta que se baseia no respeito pela diferença, ao mesmo tempo em que reconhece a autenticidade da LS, ao equalizar sua qualidade e importância à da língua portuguesa (Quadros, 1997). Essa filosofia educacional passou a ser utilizada durante a década de 1980. Porém, essa proposta está associada ao bimodalismo que defende o uso de um sistema artificial (o português sinalizado), considerado ineficiente para a educação dos surdos.

Contudo, na década seguinte, as pesquisas da linguista Lucinda Ferreira Brito proporcionaram a difusão de uma proposta bilíngue que, segundo Quadros (1997, p.27), tem como preocupação “respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística do surdo”, concedendo ao surdo brasileiro o direito de ter acesso à aquisição da LS de forma natural para que se torne possível a aprendizagem da LP.

Quadros (1997) conclui que, embora tenha se caminhado para a implementação de uma proposta educacional bilíngue, ainda hoje o bimodalismo (entendido como manifestação da CT) é vislumbrado no Brasil. Todavia, as comunidades surdas estão se despertando e se conscientizando de que foram muito prejudicadas com as propostas de ensino até então desenvolvidas e estão, passando a valorizar, então, a sua língua natural - a Libras<sup>34</sup>.

Tendo em vista que o Bilinguismo é tido atualmente como a mais apropriada filosofia para a educação de surdos, abordo, no próximo tópico, os pormenores dessa proposta.

### 2.2.1 Bilinguismo: uma proposta ideal de ensino para surdos?

Como visto anteriormente, a história da educação de surdos é marcada por conflitos e controvérsias sobre se os surdos deveriam desenvolver a linguagem oral (acompanhada de sinais ou não) ou se deveriam usar a língua de sinais (LODI; LACERDA, 2009) como meio mais viável de comunicação.

---

<sup>33</sup> Graças à visita de Ivete Vasconcelos, educadora de surdos da Universidade de Galludet, Massachusetts, EUA.

<sup>34</sup> Ver a Lei 10.436 de abril de 2002, que dá respaldo à questão da Libras como língua natural do surdo.

Conforme salientam essas autoras, ainda hoje, a educação de surdos é um assunto inquietante. Graças às críticas sobre a determinação e a subordinação desta educação à de ouvintes (SKLIAR, 1997, 1998), às reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e das pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais (GUARINELLO, 2007), surge, então, uma proposta bilíngue de ensino para surdos. Os estudos têm apontado essa proposta como a mais adequada para o ensino de crianças surdas (QUADROS, 1997; GUARINELLO, 2007; FALCÃO, 2010).

Embora, no Brasil, a proposta bilíngue ainda seja bastante recente (GUARINELLO, 2007), e sua aceitação ainda pequena (BOTELHO, 2010) ela já está sendo adotada e, algumas escolas já se propõem a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. Nesse contexto, a língua de sinais é considerada a língua natural<sup>35</sup>, partindo desse pressuposto para o ensino da escrita (QUADROS, 1997) da língua majoritária – a língua portuguesa. O bilinguismo se caracteriza, portanto, pela utilização de dois sistemas simbólicos distintos, conforme defendem Fernandes e Correia (2008):

Em uma perspectiva semiótica, podemos dizer que defender o bilinguismo é, sobretudo, defender o uso natural de dois sistemas distintos de linguagem que estruturam formas diferentes de pensamento, que transformam as experiências em cognições, atividades fundamentais ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda.

Esses sistemas distintos de linguagem<sup>36</sup> são, portanto a língua brasileira de sinais (Libras), que deveria ser a língua natural<sup>37</sup> do surdo brasileiro, e a LP, que seria a segunda

---

<sup>35</sup> Hoje, “linguisticamente, pode-se afirmar que a língua de sinais é uma língua porque apresenta características presentes em outras línguas naturais e, essencialmente, por que é humana.” Ademais, como já evidenciado neste estudo, “a língua de sinais tem uma gramática própria e se apresenta estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico” tendo ainda outras características: produtividade/criatividade, flexibilidade, descontinuidade e arbitrariedade (GESSER, 2009, p.27).

<sup>36</sup> Goldfeld (2002), ao abordar a questão da surdez, chama a atenção para a elaboração de uma revisão conceitual dos termos linguagem, língua, fala e signo, pois, em alguns contextos dessa área, estes termos ganham conotações diferentes das utilizadas usualmente em outras áreas do conhecimento. Neste estudo, são interessantes, a priori, os conceitos de língua e linguagem, para posteriormente serem delineadas as nomenclaturas LM/L1, L2/LE tão relevantes para os estudos linguísticos sobre a surdez. Desse modo, linguagem, conforme a visão vygostkyana, “é tudo que envolve significação, que tem um valor semiótico e não se restringe apenas a uma forma de comunicação. É pela linguagem que se constitui o pensamento do indivíduo. Assim, a linguagem está sempre presente no sujeito, mesmo nos momentos em que este não está se comunicando com outras pessoas.” (GOLDFELD, 2002, p.18-19) Língua, por sua vez, conforme elucida Bakhtin (1990), “é o elo entre o psiquismo e a ideologia, que formam uma relação indissociável, é o instrumento que permite ao indivíduo receber a ideologia de sua comunidade e também lhe permite atuar nessa comunidade interagindo e expondo suas ideias”, num processo de dialogia.

língua<sup>38</sup> desse sujeito. Apoiado nas Declarações da Unesco (1954), Skliar (1997, p.45), evidencia sobre a importância da Libras no processo educacional dos surdos:

É um axioma afirmar que a língua materna<sup>39</sup> – a língua natural – constitui a forma ideal para ensinar a uma criança. Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, se segregue cada vez mais da vida nacional.

Desse modo, a filosofia educacional bilíngue entende que a língua de sinais (considerada a língua natural) - aquela que a criança adquire de forma natural e espontânea em contato com pessoas que a utilizam – deve ser a primeira língua<sup>40</sup> e, que a língua portuguesa (língua oficial do Brasil), por exigir um ensino formal e sistematizado para ser aprendida, deve ser tida, portanto, como segunda língua do aluno surdo.

A respeito desse entendimento de língua de sinais como língua natural, vale mencionar o que afirma Quadros (1997, p.47):

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações. As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivam das línguas orais, mas fluíram da necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística.

---

<sup>37</sup>Cabe atentar-se para uma questão muito importante quando se trata a respeito da língua natural do surdo, uma vez que, nem todo surdo tem a Libras como língua natural. Estudos mostram que poucos surdos brasileiros filhos de pais ouvintes são expostos em contato precoce com comunidades surdas ou usuários fluentes da Libras, o que inibe o desenvolvimento espontâneo, natural dessa língua. Assim, essa criança surda até poderá desenvolver espontaneamente uma língua de sinais, que na maioria das vezes, se constitui por gestos, “balbucios em Libras”, entretanto, o domínio da Libras será incipiente. Já a criança surda filha de pais surdos e utentes da Libras, por exemplo, essa sim, tem maiores chances de desenvolver a Libras como língua natural e, nesse caso, materna.

<sup>38</sup> O conceito de segunda língua refere-se ao fato de que as línguas majoritárias (como o espanhol, português, inglês, etc.) são para as pessoas surdas sistemas verbais que só podem ser adquiridos como segundas línguas. Isso porque, essas pessoas estão privadas da audição, e os dados linguísticos que lhe servirão de “input” poderão ser mais facilmente transmitidos por meio de um canal espaço-visual e não oral-auditivo.

<sup>39</sup>No ensino, vale diferenciar as noções de língua natural e língua materna. A primeira é adquirida de forma espontânea por meio do contato com a comunidade em que o sujeito vive. Já a segunda é aquela adquirida no seio da família.

<sup>40</sup> A primeira língua, no caso da pessoa surda, pré-determinada organicamente para a aquisição de uma língua de modalidade espaço-visual (Língua de Sinais), significa que, da mesma forma que a criança ouvinte adquire uma língua de modalidade oral, a criança surda adquire uma língua de modalidade espaço-visual.

Ademais, é importante ressaltar que “a língua de sinais deve ser observada não apenas como a língua de uma minoria linguística, mas por sua natureza e peculiaridades de estruturação e representação que são próprias de um sistema significante distinto da linguagem verbal articulada” (FERNANDES; CORREIA, 2008, p.23).

É oportuno frisar ainda que o bilinguismo diferentemente da filosofia Comunicação Total, já discutida neste capítulo, não defende o uso simultâneo das duas línguas (língua de sinais e língua portuguesa), visto que isso pode desestruturar a ambas (BOTELHO, 2010), porém visa à utilização de cada língua isoladamente, em momentos diferentes (FALCÃO, 2010). Embora seja possível encontrar surdos bilíngues que usam vocalizações e gestos simultâneos à língua de sinais, de forma geral, “é feita uma escolha da língua que será utilizada dependendo do interlocutor a quem direciona” (FALCÃO, 2010, p.222).

Quadros (1997) atesta que a preocupação atual é respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda. Sendo assim, “as realidades psicossocial, cultural e linguística devem ser consideradas pelos profissionais ao se propor o bilinguismo” (QUADROS, 1997, p.29). Conforme essa autora, a escola (professores, administradores e funcionários) deve estar preparada para adequar-se à realidade assumida e apresentar coerência diante do aluno e da sua família.

Fernandes e Correia (2008, p.20), conclamam para o fato de que é preciso

propiciar à criança surda “um meio rápido de comunicação linguística através da aquisição da língua de sinais como primeira língua, que proteja e cumpra o papel fundamental de resguardar o seu natural desenvolvimento no que se refere a ter o domínio, de fato, de um instrumental linguístico que lhe sirva para as operações mentais que envolvem mecanismos lingüísticos.

E, ao abordarem o bilinguismo nessa perspectiva semiótica, vão mais além ao advertirem que

as razões de um bilinguismo para os surdos devem estar antecedidas pelas questões que envolvem suas concepções dos universos sógnicos, que conferem e garantem, a priori, sua própria mediação com as concepções dos universos psico-socioculturais que o cercam. (Ibid., p. 24)

Segundo os referidos autores, os espaços linguísticos determinados pelo bilinguismo inferem, no meio psico-sociocultural do surdo, o respeito à sua integridade como

indivíduo, a melhor forma de introduzi-lo no meio social e, mais especificamente, no universo escolar.

Nesse sentido, Goldfeld (2002) destaca que o conceito primordial da filosofia bilíngue é o de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. Assim, o surdo não precisa, a qualquer preço, aprender a modalidade oral para se “normalizar”, isto é, ser como um ouvinte. Segundo essa autora, aprender a língua oral, nessa filosofia, não objetiva, portanto, minimizar as diferenças causadas pela surdez.

Quadros (1997) aponta duas formas de bilinguismo existentes em termos de educação de surdos: uma está voltada para o ensino da segunda língua de forma concomitante à aquisição da primeira língua; a outra caracteriza-se pelo ensino da segunda língua somente após a aquisição da primeira língua. Guarinelo (2007) explica que na primeira forma (modelo simultâneo), a criança surda é exposta às duas línguas com diferentes interlocutores: a de sinais com interlocutores surdos e a majoritária com ouvintes. A segunda forma (modelo sucessivo) exige que a criança surda só aprenda uma segunda língua quando já tiver o domínio da primeira.

As línguas de sinais devem propiciar o desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças surdas, além dos aspectos do desenvolvimento psico-sócio-cultural do indivíduo (QUADROS, 1997; 2008), ao passo que a língua portuguesa deve ser a porta de acesso para que o surdo se inclua (e seja incluído) na cultura ouvinte, tida como dominante. O fato é que a despeito da forma de bilinguismo que se assuma, o importante é que a escola que se propõe bilíngue para o surdo envolva atitudes positivas com relação à cultura desse sujeito e à língua de sinais, respeitando suas comunidades e identidades.

Tendo em vista essa necessidade de reconhecimento e respeito não apenas da língua, mas também da cultura surda, na próxima seção, lanço mão de uma reflexão sobre a cultura e a identidade do surdo.

### 2.3 IDENTIDADE E CULTURA SURDA

Desde seu aparecimento no século XVIII, a ideia moderna de cultura suscitou constantemente debates acirrados (CUCHE, 1999; LOPES, 2007). O debate começa em torno da definição da palavra cultura<sup>41</sup>. De acordo com Cuche (1999) as lutas de definição da palavra são, na realidade, lutas sociais, e o sentido a ser dado às palavras revelam questões sociais fundamentais. Ainda segundo as palavras desse autor, “a defesa da autonomia cultural é muito ligada à preservação da identidade<sup>42</sup> coletiva. Cultura e identidade são conceitos que remetem a uma mesma realidade, vista por dois ângulos diferentes” (Ibid., p.14). Para ele, a identidade cultural de um grupo só pode ser compreendida ao se estudar as suas relações com os grupos vizinhos.

Em relação à educação de surdos, as pesquisas apresentam várias evidências de que os surdos formam grupos sociais com identidades, culturas e línguas específicas (QUADROS, 1997; 2008, SKLIAR, 1997, PERLIN, 2000; 2010). Sendo assim, é necessário conhecer e reconhecer as culturas desses sujeitos, bem como evitar o etnocentrismo quando se pretende incorporar atitudes positivas em relação a esse grupo. Infelizmente ainda há, na sociedade, uma tentativa de imposição simbólica da cultura ouvinte sobre a cultura surda<sup>43</sup>. Isso é possível de ser visto a partir de uma leitura da cultura.

Nesse sentido, se os surdos fossem vistos também como sujeitos culturais e não como deficientes, a surdez seria entendida como uma questão cultural e não como a falta de audição (LOPES, 2007), desconstruindo, deste modo, os discursos provenientes do modelo clínico. Conforme essa autora, ser surdo não é - com relação a ser ouvinte - ser alguém a quem falta algo, mas alguém diferente, que se relaciona e se comunica utilizando a visão. A diferença carece de ser pensada como uma marca identitária. Ela argumenta que, “ser surdo passou a representar, a partir dos anos oitenta do século passado, inclusive no Brasil, ser

---

<sup>41</sup> De acordo com Denys Cuche (1999), a noção de cultura é inerente à reflexão das ciências sociais. Ela é necessária, de certa maneira para pensar a unidade da humanidade na diversidade além dos termos biológicos. Ela parece fornecer a resposta mais satisfatória à questão da diferença entre os povos.

<sup>42</sup> Segundo Hall (2000, p.69) identidade é “o conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si. No campo dos estudos culturais, a identidade cultural só pode ser entendida como um processo social discursivo”.

<sup>43</sup> Entende-se, conforme explicita Quadros (2008), cultura surda como identidade cultural de um grupo de surdos que se define como grupo diferente de outros grupos.

integrante de um grupo étnico minoritário” (Lopes, 2007, p.25). Para essa autora, a surdez é, portanto, um marcador cultural primordial.

A surdez como deficiência é vista como uma invenção (LOPES, 2007; THOMA; LOPES, 2004) que

marca um corpo determinando sua aprendizagem [e] é inventada através do referente ouvinte, das pedagogias corretivas, da normalização e dos especialistas que fundaram um campo de saber capaz de “dar conta” de todos aqueles que não se enquadram em um perfil idealizado de normalidade (LOPES, 2007, p.8).

A educação especial foi (e ainda é) fortemente marcada por esse modelo clínico e corretivo que objetiva normalizar. Nessa modalidade educacional, o aluno deve alcançar a identidade surda “ideal”, isto é, aquela que tem a língua de sinais como L1, é proficiente na língua portuguesa (dominando tanto leitura labial, quanto fala e escrita) e se adequa ao mundo ouvinte.

A autora citada anteriormente adverte que “não há uma forma correta, uma identidade surda mais bem definida que outra, não há um conceito melhor, não há uma essência surda, nem mesmo um estágio que marque um desenvolvimento cultural desejado” (Ibid., p. 14). Nesse sentido, ela nos leva a conclusão de que as experiências oriundas da surdez são um primeiro traço de identidade que pode ser vista dentro de um campo de ações construídas pela linguagem, visto que é a linguagem que permite a criação de um sistema de significações para representar coisas e negociar sentidos sobre elas. É graças aos sentidos que damos às coisas que construímos nossas experiências cotidianas e interpretações sobre nós e os outros.

Em se tratando de cultura e linguagem, Reily (2004) afirma que a cultura de um grupo social é historicamente constituída, como resultado da vivência coletiva e cotidiana de gerações anteriores, tratando-se, portanto, de um sistema de conhecimento, permeada e constituída pela linguagem. Desse modo, cultura e linguagem parecem estar indissociáveis.

Quadros (2008) afirma que, no caso dos surdos, há uma identificação de uma “cultura e identidade surdas”. Segundo ela,

essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela se traduz de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Essa cultura se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos que se garantiram através de movimentos de

resistência com a fundação de organizações administradas essencialmente por surdos. Em muitas dessas organizações, ouvintes não são aceitos no corpo administrativo. O que acontece aqui é o clamor pela coletividade surda com a constituição de suas regras e de seus princípios e um confronto de poderes. Nesse espaço com fronteiras delimitadas por surdos é que se constitui a cultura surda.

Ela salienta que os pais ouvintes precisam descobrir este mundo essencialmente visual-espacial e conhecer a língua de sinais. Ouso dizer que os professores ouvintes de surdos também precisam mergulhar nesse universo para que possam mudar suas práticas, posturas e visões quanto a esse grupo.

É sabido que cada vez mais os surdos têm realizado encontros entre eles para afirmarem-se enquanto comunidade, reivindicar direitos ou até mesmo para compartilhar a cultura e a língua de sinais. Perlin (2010, p.54) aborda sobre a importância do encontro surdo-surdo para a construção da identidade surda e diz que:

é uma identidade subordinada com o semelhante surdo, como muitos surdos narram. Ela se parece a um ímã para a questão de identidades cruzadas. Esse fato é citado pelos surdos e particularmente sinalizado por uma mulher surda de 25 anos: “aquilo no momento de meu encontro com os outros surdos era o igual que eu queria, tinha a comunicação que eu queria. Aquilo que identificava eles identificava a mim também e fazia ser eu mesma, igual. O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como abrir o baú que guarda o adorno que falta ao personagem”.

Quadros (2008, p. 20), ao citar Miranda (2001), apresenta uma justificativa realística para esse encontro surdo-surdo:

Considerando que a cultura surda mostra uma nostalgia curiosa com relação a uma ‘comunidade imaginária’ e que é barbaramente ou profundamente transformada, senão destruída no contato com a cultura hegemônica, ela age como reguladora da formação da identidade surda, que se reaviva novamente no ‘encontro surdo-surdo’. Este encontro é um elemento-chave para o modo de produção cultural ou de identidade, pois implica um impacto na ‘vida interior’, e lembra da centralidade da cultura na construção da subjetividade do sujeito surdo e na construção da identidade como pessoa e como agente pessoal”

Tendo em vista que a proposta bilíngue é bicultural (QUADROS, 1997, 2008), seria interessante que as crianças surdas e seus pais ouvintes pudessem “compartilhar o bilinguismo: língua portuguesa e língua de sinais, e ir além, descobrindo os vieses das culturas e identidades que se entrecruzam” (Quadros, 2008, p. 31). Isso reduziria a crise cultural e identitária a qual

muitos surdos enfrentam, proporcionaria relações harmoniosas entre ambas as culturas e ainda auxiliaria no desenvolvimento linguístico, psicossocial e educacional das crianças surdas.

Teço, a partir de agora, discussões a respeito das teorias de ensino de língua inglesa como língua estrangeira (LI-LE) que direcionam esta pesquisa.

### CAPÍTULO III

#### **TEORIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE – UM OLHO NO PROCESSO E O OUTRO NAS CRENÇAS DOS PROFESSORES E ALUNOS**

A fim de compreender a origem das crenças dos professores com relação ao processo de ensino e aprendizagem de LI, considero fundamental compreender, sobretudo, as diferentes abordagens que têm fundamentado as práticas pedagógicas adotadas pelos professores de língua estrangeira ao longo da história. Desse modo, inicio este capítulo evocando os estudos<sup>44</sup> de Harmer (1991), Brown (1994) e Larsen-Freeman (2000) a respeito de algumas abordagens e métodos empregados no ensino de LE ao longo da história.

Antes de tecer uma breve retrospectiva dos métodos e abordagens de ensino de LE, é importante estabelecer uma diferenciação entre as terminologias: método e abordagem. De acordo com as definições de Brown (1994) e Larsen-Freeman (2000), a “abordagem” diz respeito aos conceitos e crenças sobre a linguagem e aprendizagem da língua. Trata-se, portanto, dos pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem que direcionam e justificam o processo de ensino. Nesse sentido, esse termo refere-se a “um conjunto coerente de

---

<sup>44</sup> É importante ressaltar que os trechos de obras estrangeiras citadas neste capítulo foram traduzidos por mim.

ideias, pressupostos, crenças, ideário, que vai guiar uma operação do porquê um professor ensina como ensina.” (ALMEIDA FILHO, 1993, p.19)

Já o método, por sua vez, são os procedimentos pelos quais a teoria é colocada em prática, em outras palavras, o método define o quê, como e quando ensinar, conforme uma determinada abordagem. Conforme a definição de Puren (1988) citado por Cestaro (2003), o método é o próprio material de ensino. Nessa perspectiva, Larsen-Freeman (2000) aponta algumas vantagens do método, das quais saliento duas: i) os métodos podem auxiliar na tomada de consciência e embasar a ação do professor; ii) ao se ter clareza sobre o método, o professor pode optar por ensinar de forma variada (p. ix). Métodos bem definidos podem contribuir, portanto, para uma aprendizagem efetiva da LE.

### 3.1 PANORAMA HISTÓRICO DAS ABORDAGENS E MÉTODOS DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Em uma sucinta retomada histórica acerca das abordagens de ensino de LE, ou línguas “modernas”, é possível verificar que a primeira a ser utilizada foi a abordagem tradicional, baseada na metodologia de ensino das línguas clássicas como grego e latim, denominada de Gramática-Tradução. De acordo com Larsen-Freeman (2000), essa abordagem tinha como crença a importância de ler e traduzir na língua-alvo. A partir da leitura dos textos literários da língua-alvo, acreditava-se ser possível aprender a língua e a cultura do país da LE estudada. Essa abordagem, que teoricamente vigorou até o início do século XX, e que de algum modo ainda tem resquícios na prática de muitos professores até hoje, enfatizava o estudo da gramática normativa, a exploração exaustiva do vocabulário, exercícios de aplicação das regras de gramática, ditados, tradução. Estudavam-se textos em língua estrangeira com o pretexto maior de aprender gramática e realizar exercícios de tradução. Desse modo, “falar na LE não era a meta, e a prática oral era limitada à leitura dos estudantes em voz alta das sentenças que eles traduziam” (RICHARDS e ROGERS, 1986:2). Nesse contexto, o papel do professor era transmitir o conhecimento pronto e acabado para o aluno que tinha pouco poder de iniciativa, pois não era permitido errar.

Em contrapartida ao ensino tradicional e em resposta às necessidades e anseios sociais, surge, no final do século XX, a abordagem direta de ensino de línguas (PUREN, 1988 in CESTARO, 2003). Tal abordagem tem como princípio básico a aprendizagem da língua estrangeira por meio do contato direto com a língua-alvo. Acreditava-se que somente assim haveria aprendizado efetivo. Conforme relata Larsen-Freeman (2000), a aula começava com um texto, diálogo ou anedota na língua-alvo. A língua materna deveria ser excluída da sala de aula. Abominava-se a tradução. O professor recorria a outras formas de facilitação da compreensão como gestos, gravuras, fotos, simulação, etc., o aprendiz deveria pensar na língua estrangeira.

Nesse contexto, os exercícios eram fechados, atividades conversacionais controladas pelo professor que, além de servir como modelo linguístico ao aluno, continuava no centro do processo de ensino-aprendizagem. Porém, pôde-se constatar que o aluno tornou-se menos passivo que no “método gramática-tradução”, visto que era encorajado por meio dos exercícios de “conversação” baseados em perguntas e respostas fechadas a falar na língua-alvo.

A psicologia behaviorista preconizada por Skinner e pelos estudos de Bloomfield - o qual desenvolveu programas de treinamento, como parte da pesquisa linguística, para os soldados da II Guerra Mundial - inspiraram a criação de uma nova abordagem de ensino de LE: a audiolingual (BROWN, 1994). Tal metodologia guiava-se pelos seguintes princípios básicos: i) “a língua é fala e não escrita” e, ii) “ a língua é um conjunto de hábitos”, sendo assim, seria adquirida através de um processo mecânico de estímulo e resposta.

Nesse enfoque, os alunos não podiam cometer erros. Por isso, os exercícios eram apresentados por meio de uma série de exemplos ou modelos repetitivos e mecânicos. O professor continuava no centro do processo de ensino-aprendizagem, dirigindo e controlando o comportamento linguístico do aluno e a interação que acontecia em laboratórios e em atividades com pares. Contudo, a abordagem foi criticada, pois além de focar o ensino em exercícios estruturais, não levava em conta a compreensão oral dos alunos.

Surge então, outra abordagem de ensino de segunda língua (L2) a qual defendia que “ensinar a língua não é apenas ensinar sobre língua, é também ajudar os estudantes a se desenvolverem como pessoas” (HARMER, 1991, p. 39). O aprendizado não podia ser mera questão de imitação (BROWN, 1994). Essa perspectiva proporcionou o surgimento de muitos outros métodos<sup>45</sup> e técnicas de ensino, todos com foco na experiência do estudante e no

---

<sup>45</sup> Tais métodos são: Modo Silencioso, Sugestologia, Aprendizagem de línguas em grupos e Resposta Física Total.

desenvolvimento de sua personalidade e sentimento positivo para aprender a língua. Essas abordagens ficaram conhecidas como abordagens humanísticas de ensino. Isso devido ao fato de não levarem em conta apenas os aspectos linguísticos e cognitivos, mas também aspectos sócio-afetivos, culturais e comportamentais dos aprendizes.

Dentre várias abordagens humanísticas está a abordagem comunicativa, cujo foco é o ensino de língua estrangeira na e para a comunicação. Conforme esse enfoque, é preciso saber usar a língua adequadamente dentro de um contexto social, e não apenas para o conhecimento de estruturas e funções.

Nessa abordagem, as atividades são voltadas para a prática de exercícios que envolvem a comunicação real ou simulada. O professor cria circunstâncias para que o aluno produza na língua-alvo. O fato de não ser corrigido sistematicamente leva o aprendiz a vencer os obstáculos. A aprendizagem é centrada no aluno. Este é induzido de forma sensível, calorosa, flexível, tolerante, pelo “facilitador” ou “orientador” a tomar decisões, resolver problemas, discutir ideias. A exploração de material autêntico como artigo de jornal, revista, recortes de filmes, letras de música e dramatizações levam os alunos a se reunirem em pares ou pequenos grupos proporcionando assim uma aprendizagem interativa, colaborativa e produtiva.

Desse modo, a abordagem contemporânea de ensino de LE insere-se na chamada perspectiva sociointeracionista ou sociocultural. Graças aos estudos de L. S. Vygotsky divulgados a partir da década de 1970, passou-se a valorizar os fatores sociais, comunicativos e culturais da linguagem. Tais processos são fundamentais tanto para a aquisição<sup>46</sup> da língua materna (LM), quanto para a aprendizagem<sup>47</sup> de L2/LE.

Os estudos de Vygotsky (2008) denotaram a intrínseca relação entre linguagem e pensamento. Desse modo, estes dois fenômenos precisariam ser compreendidos juntos. Além disso, igual importância foi atribuída ao significado, visto que é “no significado que o pensamento e o discurso se unem em pensamento verbal” (VYGOTSKY, 2008). Seus estudos revelaram ainda que a linguagem é internalizada graças à interação com o meio social e depois, processada cognitivamente. Esse processo resulta na operação consciente da linguagem. Assim sendo, “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos

---

<sup>46</sup> Conforme Krashen (1982), a aquisição acontece em um ambiente informal com uso real da língua. Trata-se de um processo subconsciente com foco na mensagem e não na língua. É um processo idêntico ao processo pelo qual as crianças adquirem a L1.

<sup>47</sup> Ainda de acordo com Krashen (1982), a aprendizagem da língua acontece em ambiente formal com uso da metalinguagem. Trata-se de um processo consciente com foco em diversos aspectos da língua.

instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (Vygotsky, 2008). Suas pesquisas influenciaram as abordagens pedagógicas que passaram a valorizar aspectos psicossociais, interacionais, afetivos, linguísticos, emocionais e culturais da criança, do jovem e do adulto.

Com relação à aprendizagem de língua estrangeira, os estudos desse psicólogo concluíram que

O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possuía na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. A criança aprende a ver a sua língua como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, e isso leva à consciência de suas operações lingüísticas. (VYGOTSKY, 2008, p.137).

Assim, antes de escolher entre esta ou aquela abordagem de ensino para o aluno, em especial o aluno surdo, é preciso levar em consideração o grau de maturidade da língua desse sujeito. Espera-se que ele tenha adquirido e que saiba operar conscientemente os signos da LM, seja ela Libras ou LP. Além disso, espera-se que ele já domine as estruturas básicas da escrita em LP. Caso contrário, não haverá aprendizagem efetiva, mas mecânica, funcional. E qualquer abordagem de ensino adotada será ineficaz.

### 3.2 O SURDO PODE APRENDER INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA REGULAR<sup>48</sup>? UMA PAUSA PARA ESSA REFLEXÃO

A indagação a respeito de se a escola pública é o contexto adequado para aprender línguas estrangeiras ainda nem foi respondida e eis que já se percebe um novo questionamento de igual complexidade preocupando os pesquisadores: é possível o aluno surdo aprender inglês na escola regular?

Alguns trabalhos acadêmicos já trazem questões a respeito desse intrigante assunto. Tendo como pano de fundo o contexto da escola pública regular, exceto a pesquisa de Souza

---

<sup>48</sup> É bom lembrar que muitos estudos também têm indagado a respeito da eficiência/eficácia do ensino de LI para ouvintes na escola pública.

(2008), alguns estudos elencados aqui têm demonstrado importantes resultados que enfatizam determinados aspectos do processo de ensino-aprendizagem da LE de surdos como: escrita, leitura, prática pedagógica e crenças de professores.

É possível elencar aqui a dissertação de Silva (2005), cuja pesquisa está voltada para a discussão e análise do processo de ensino e aprendizagem da LI-LE do aluno surdo inserido na escola inclusiva. A análise dessa pesquisadora enfatiza como a leitura é trabalhada no processo. Sua investigação, realizada em uma turma do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública inclusiva, revelou a importância da língua de sinais no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira do aluno surdo. Além disso, a pesquisa evidenciou que a leitura é trabalhada como pretexto para a tradução (inglês-português) e para a prática de tópicos gramaticais.

Outro estudo interessante é o de Souza (2008), o qual objetivou analisar o desenvolvimento da escrita de surdos na língua inglesa como 3ª língua (L3). Inserida em uma perspectiva bilíngue, ou seja, em que o surdo tem como LM a Libras e como L2 o português, a pesquisa teve como contexto um minicurso de Ensino Comunicativo de Línguas (ECL)<sup>49</sup> desenvolvido pela própria pesquisadora, no CAS<sup>50</sup>, em Fortaleza. Participaram deste estudo 9 surdos que estavam cursando ou já haviam terminado o 3º ano do Ensino Médio. De igual modo ao que foi constatado na pesquisa de Silva (2005), esse estudo também concluiu que a Libras e a LP auxiliam o surdo na estruturação de sentenças desconhecidas da L3. Os resultados demonstraram que a ECL é uma abordagem favorável para o ensino da escrita em LI para surdos.

Outro trabalho que vale a pena ser mencionado é o de Oliveira (2007), cujo objetivo central foi investigar e analisar como as crenças de professores têm influenciado a cultura de ensino/aprendizagem de LE (inglês) de alunos surdos em uma escola pública do DF. Os resultados evidenciaram que, embora as professoras fossem experientes com alunos surdos, elas apresentaram crenças negativas com relação ao seu processo de ensino/aprendizagem. E, sobretudo, que tais crenças influenciavam na forma como as aulas eram aplicadas para os

---

<sup>49</sup> A autora ressalta que prefere o termo “Ensino Comunicativo de Línguas”, ao invés de “Abordagem Comunicativa” para enfatizar como ela entende “comunicação” e “ensino comunicativo.” E ao retomar autores como Brown (1994; 200), Larsen-Freeman (2000), Littlewood (1981), ela elucida que tais autores não entendem “comunicação” como a simples transmissão de informações, como na visão reducionista, mas como um processo sociointerativo, onde as identidades são construídas.

<sup>50</sup> Centro de Capacitação dos Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez.

surdos, levando as mesmas a se deterem no ensino repetitivo da língua em detrimento das aulas de leitura, o que tornava as aulas insuficientes para a aprendizagem real da língua-alvo.

De um modo geral, a preocupação central desses estudos é investigar o desenvolvimento de duas habilidades linguísticas possíveis para o surdo: a leitura (compreensão) e a escrita na língua-alvo. Neles, a (im)possibilidade do surdo aprender inglês não é questionada no processo, porém o que se investiga são os mesmos problemas encontrados no ensino de LE para ouvintes, como: transferência<sup>51</sup> da LM/L2 para a LE/L3, estratégias de ensino e de aprendizagem, crenças do professor, ensino de gramática etc.

Tendo em vista que as razões pelas quais o surdo precisa aprender inglês são as mesmas para os ouvintes, passo a evidenciar, na próxima seção, as razões gerais para se aprender LE.

### 3.3 QUAIS AS RAZÕES DE SE ENSINAR/APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA?

Baker (2006) agrupa as várias razões sobrepostas por que segunda e terceira línguas são ensinadas, sob dois títulos: societal e individual. Um exemplo de razão societal é o ensino de língua inglesa como imposição do Estado para a globalização ou para a unidade e coesão social. O autor elenca como razão societal de se aprender segunda e/ou terceira língua o envolvimento social do país em relações econômicas e comerciais internacionais, como globalização, mercados comuns, comercialização de livre acesso, dentre outros, que têm propagado a aprendizagem da língua estrangeira como portas abertas para as atividades comerciais.

Conforme o autor em questão, as línguas proporcionam acesso à informação e, por isso ao poder. Se a informação está em jornais técnicos, na Internet, nas listas de e-mail internacional, um repertório de línguas dá acesso mais amplo à informação social, cultural, política, econômica e educacional. Conforme Cook (2002b) citado por Baker (2006), a aprendizagem de línguas é também um sinônimo de promover o entendimento e a paz intercultural.

---

<sup>51</sup> De acordo com Selinker (1972), a transferência (de organização tipológica) ocorre quando formas semelhantes da L1 tendem a ser transferidas para a L2.

Nessa perspectiva, o autor ressalta o poder do professor para mudar as razões e objetivos sociais básicos no ensino de segunda língua. Conforme o autor supracitado, “o ensino de segunda língua não existe em um vácuo político. Nem é um ensino neutro, uma atividade sem valor.” Desse modo, é necessário que o professor esclareça os objetivos reais de se ensinar LE/L3 para os alunos, demonstrando que as razões não são impostas apenas de cima para baixo, isto é, de um nível macrossocial (Estado) para o nível microssocial (escola), porém que há razões individuais para se ensinar línguas (BAKER, 2006).

A primeira razão individual apontada pelo estudioso em questão é para a consciência cultural. Nesse sentido, ensinar segunda ou terceira língua significa desconstruir estereótipos nacional, étnico e linguístico. Assim, o mundo torna-se “mais que uma vila global, com mais compartilhamento de experiência e entendimento mútuo”. Tal atividade alarga o entendimento humano e tenta encorajar a sensibilidade em direção a outras culturas e credos (BAKER, 2006).

A segunda razão individual listada pelo referido autor para ensinar LE é para o desenvolvimento cognitivo. Exatamente como história, geografia, física, química e matemática têm sido tradicionalmente ensinadas para aumentar a resistência e a saúde intelectual, assim ao aprendizado de uma língua estrangeira moderna tem sido defendido como uma maneira de abrir a mente e desenvolver o intelecto (BAKER, 2006).

A terceira razão para um indivíduo adquirir uma língua é para o desenvolvimento social, emocional e moral, autoconsciência, autoconfiança, valores social e ético (BAKER, 2006).

A quarta razão para aquisição de uma L2/L3 é para a carreira e o emprego. O autor em questão evidencia que para crianças de língua minoritária e majoritária, ser capaz de falar uma segunda, terceira ou quarta língua pode significar evitar desemprego, abrir possibilidade de uma enorme variedade de carreiras, ou ganhar promoção em uma carreira (Ibid.)

Acredito que a partir do conhecimento das razões de se ensinar e aprender segunda ou terceira língua é possível que o professor encontre motivação para ensinar e o aluno para aprender. Essas razões justificam o fato de se pensar e repensar o ensino de línguas estrangeiras na escola, seja ela inclusiva, regular ou especial.

Conforme explicita Silva (1992), a pergunta “por que ensinar uma língua estrangeira (LE)?” é recorrente em sala de aula e até mesmo na sala dos professores. Segundo a

autora não se faz esse tipo de pergunta com relação às outras disciplinas. O que pressupõe que a língua estrangeira seja apenas um “passatempo” sem valor educacional. Entretanto, é preciso ter consciência de que a LE

[é] um componente curricular com a mesma importância das outras disciplinas dentro do currículo, que desenvolve o aspecto psicológico, social, cultural e afetivo. Oferece as mesmas oportunidades de aprender, possibilitando ao aluno a auto-avaliação de seu progresso através da comparação entre o que aprendeu, o que poderia ter aprendido e o que acha ter aprendido. A língua estrangeira é responsável por tornar um educando um cidadão no mundo na medida em que lhe propicia o meio de comunicação para dialogar com outras culturas (SILVA, 1992, p.192).

Atualmente, essa pergunta tem sido substituída por outra nas escolas inclusivas, entre os professores de inglês, principalmente em salas de aula regular com alunos surdos a pergunta é: “para que ensinar inglês para surdos?” Acredito que a resposta foi encontrada nas razões elucidadas por Baker (2006) e nesta pertinente afirmação de Silva (1992).

Tendo em vista que a motivação é também um fator relevante para se ensinar LE, apresento no próximo tópico uma breve discussão a respeito desse construto no campo de ensino e aprendizagem de L2.

### 3.3.1 A motivação como força motriz do processo de ensino-aprendizagem da L2/LE

Scarcella & Oxford (1992) fazem uma analogia metafórica entre a tapeçaria e a aprendizagem de língua, atestando que assim como aquela é formada por fios de várias cores que entrelaçam-se nas urdiduras horizontais e verticais transformando-se em um belo *design*, a história da aprendizagem de língua é também constituída pelas próprias características individuais do aluno, tais como motivação, atitudes, auto-estima, cooperação, competição, estratégias de aprendizagem, dentre outras. Da mesma forma como os fios constituem a trama da tapeçaria, tais aspectos formam a trama da aprendizagem da língua.<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> “Many of the most obvious and most varied strand of the tapestry of language learning are formed by student’s own characteristics, such as motivation, attitudes, anxiety, self-esteem, tolerance of ambiguity, risk-tasking, cooperation, competition, learning styles, and learning strategies. These aspects comprise the *weft* of the tapestry. The *weft* consists of brightly colored yarns woven horizontally, passing over and under the vertical warp yarns or

Para Scarcella & Oxford (1992), a motivação tem tanto características comportamentais externas, quanto estrutura atitudinal interna. Elas citam três recursos comportamentais de motivação: decisão, persistência e nível de atividades. Segundo essas autoras, o aprendiz decide escolher, prestar atenção, e engajar ou não nas atividades. Persiste em uma atividade por tempo prolongado e retorna para a atividade depois de interrupções. Já a estrutura interna da motivação também é importante e, de acordo com as mesmas autoras, inclui quatro fatores atitudinais: interesse, relevância, expectativa e resultados. Elas ressaltam que se faltam alguns desses fatores – comportamentais ou atitudinal – ou se eles são negativos, a motivação total do aluno é enfraquecida. Desse modo, quando o professor corrige excessivamente o aluno, isso pode abaixar suas expectativas de sucesso o que conseqüentemente o leva a decidir não persistir na aprendizagem da língua. Atividades desinteressantes, irrelevantes reduzem o nível de envolvimento dos aprendizes na sala de aula.

Zolnier (2007) compreende a motivação como uma “força interior/exterior”, capaz de impulsionar o aprendiz a seguir em frente, a compreender esforços contínuos na superação de obstáculos. Além disso, ela defende que a motivação deve estar acesa tanto nos professores quanto nos alunos.

### 3.3.2 A Questão do Filtro-Afetivo no Ensino de LE

A hipótese do filtro afetivo<sup>53</sup> defendida por Krashen e discutida por Mclaughlin (1987), Lightbown e Spada (1993), diz respeito a uma espécie de barreira emocional que pode afetar a aquisição/aprendizagem de um novo item da língua. Conforme essa hipótese, o filtro afetivo aliado a fatores negativos (ansiedade, medo de errar) pode se tornar um “bloqueio mental” que impede a aquisição/aprendizagem de ocorrer, impedindo até que o *input*<sup>54</sup> tenha efeito positivo na aquisição/aprendizagem da língua.

De acordo com essa hipótese, é necessário que o professor promova um ambiente positivo de aprendizagem para que o aluno possa diminuir o filtro afetivo, aumentando assim a

---

wrapped around each warp yarn. The colorful weft yarns are the vertical warp yarns or wrapped around each warp yarn. The colorful weft yarns are the ones that show. They create the beautiful design that catches the eye and conveys the story of language learning” (SCARCELLA & OXFORD, 1992:51).

<sup>53</sup> É oportuno salientar que o conceito de Filtro Afetivo (Affective Filter) foi proposto por Dulay e Burt (1977).

<sup>54</sup> O *input* são as mensagens (orais ou escritas), o insumo que os aprendizes precisam receber para adquirir ou aprender línguas.

motivação para aprender. Além disso, é fundamental que o professor defina o seu papel de orientar a aprendizagem e mantenha uma postura otimista com relação ao desenvolvimento da autonomia do aluno.

Outro construto interessante na área de ensino e aprendizagem de línguas diz respeito ao que alguns estudiosos de Vygotsky (2007) têm traduzido por Zona de Desenvolvimento Próximo (ZPD) apresentada na próxima seção.

### 3.3.3 Zona de Desenvolvimento Próximo e o Papel do Intérprete no Processo de Ensino-Aprendizagem de línguas dos Surdos

Vygotsky (1925), ao tratar da educação social das crianças surdas, levou em consideração alguns pré-requisitos científicos primários:

Os pré-requisitos dizem respeito ao caráter psicofisiológico da criança surda e ao processo de sua educação. Alguma dificuldade (e/ou deficiência) física - seja cego ou surdo - não somente altera o relacionamento da criança com o mundo, mas também altera a sua interação com outra pessoa (p. 1).

O fato é que a criança surda dispõe de um canal visual-espacial e não oral auditivo para apreender os significados à sua volta, o que modifica completamente a sua forma de interagir e relacionar com o mundo e com as pessoas. Na sala de aula regular, essa interação é muitas vezes bloqueada devido ao fato de os colegas ouvintes não arriscarem o diálogo com os surdos, ou muitas vezes, até o professor evita inventar maneiras de interagir com esse aluno e delega essa função apenas ao intérprete, quando esse profissional está presente na sala. No entanto, Lacerda (2000, p. 80) salienta que:

O trabalho do intérprete em sala de aula precisa ser negociado de modo a não gerar conflitos, devendo ocorrer de forma integrada com o trabalho e o papel do professor. A relação professor-intérprete não pode resumir-se a um “estar junto numa mesma sala de aula”, precisa ser o resultado de uma construção conjunta, harmoniosa, visando ao êxito pedagógico da criança surda.

Por dominar um dos instrumentos primordiais da mediação – a linguagem (Libras), a/o intérprete encarrega-se de mediar o ensino para o surdo. Nesse trabalho de mediação, está o

que tem se traduzido por Zona de Desenvolvimento Próximo, tão caro à aprendizagem de línguas. De acordo com Vygotsky (2007), a ZPD relaciona-se com a diferença entre o que a criança consegue realizar sozinha e aquilo que, embora não consiga realizar sozinha, é capaz de aprender e fazer com a ajuda de uma pessoa mais experiente (adulto, criança mais velha ou com maior nível de aprendizado, intérprete). A ZPD é, desse modo, tudo o que a criança pode adquirir em termos cognitivos quando lhe é dado o suporte educacional devido, ou seja, ela é, portanto:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p.96).

Assim sendo, é fundamental que o professor oportunize situações de interação em sala de aula para enriquecer a ZPD do aluno surdo. O aluno surdo não pode se relacionar apenas com o intérprete de Libras como tem acontecido em muitos contextos de sala de aula. Ele deve ser estimulado a interagir também com o professor e com os colegas ouvintes, pois isso pode proporcionar o desenvolvimento linguístico, social e afetivo de todos.

De acordo com Lacerda (2010, p.8), o tradutor/intérprete atua na fronteira entre os sentidos da língua de origem e da língua alvo, com os processos de interpretação relacionando-se com o contexto no qual o signo é formado. Desse modo, “a figura do intérprete apresenta-se como um importante agente para ampliar a participação social desta comunidade e seu acesso a vários conhecimentos e conteúdos que são mais comumente veiculados nas línguas das comunidades ouvintes.” Desse modo, é preciso reconhecer também a importância desse profissional que tem favorecido a ZPD e, conseqüentemente a aprendizagem de muitos alunos surdos.

Veja, na próxima seção, algumas considerações sobre o assunto chave deste estudo.

### 3.4 UM OLHAR SOBRE AS TEORIAS ACERCA DAS CRENÇAS DE ALUNOS E PROFESSORES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA SALA DE AULA

As crenças sobre aprendizagem de línguas vêm sendo objeto de investigações, desde meados dos anos 80, no exterior, e em meados dos anos 90, no Brasil (BARCELOS, 2004). Essa autora faz um levantamento do percurso histórico de como o conceito de crenças surgiu na Linguística Aplicada (LA) e ao longo de diferentes paradigmas de ensino de línguas. No que diz respeito ao termo *crenças sobre aprendizagem de línguas*, a mesma relata que, surgiu em 1985 juntamente com um instrumento<sup>55</sup> para se levantar as crenças de alunos e professores de maneira sistemática.

Pajares (1992, p.136) afirma que “nenhuma instituição ou relacionamento pode ser adequadamente entendido, ao menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças”. Isso torna-se um dos motivos pelos quais investigo as crenças de professores e aluna surda a respeito do ensino da LI em uma escola pública, em Goiás.

Barcelos (2004) relata que o interesse por crenças surgiu a partir da mudança de uma visão de língua, com enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo. Conforme suas palavras, “nesse processo, o aprendiz ocupa um lugar central” (Ibid, p.126).

Ao elucidar Larsen-Freeman (1998), Barcelos (2004, p.126) enumera diferentes visões que se tinham do aprendiz ao longo dos anos que vale a pena ser retomadas:

- Mímico (anos 50): os aprendizes imitavam o comportamento linguístico do professor, em um processo de formação de hábito;
- Cognitivos (anos 60): a faculdade mental dos aprendizes não era mais ignorada e eles deveriam descobrir as regras da língua;
- Afetivos e sociais (anos 70): o trabalho de Gardner & Lambert (1972) a respeito de atitudes e motivações contribuiu para essa visão;
- Aprendiz estratégico (anos 80): passou-se a reconhecer que o aprendiz tem diferentes estilos de aprendizagem e estratégias, e que se engaja na aprendizagem autônoma;
- Político (anos 90): o aprendiz passa a ser visto como possuidor de uma dimensão política. A linguagem passa a ser concebida como instrumento de poder. Também se percebe a influência da pedagogia de Paulo Freire, em teorias de ensino de línguas.

---

<sup>55</sup> BALLI –Beliefs About Language Learning Inventory – elaborado por Howritz (1985).

Desse modo é possível perceber que, conforme se diferencia a visão em relação ao aprendiz, aumenta-se a preocupação em conhecer “seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e, obviamente, suas crenças ou seu conhecimento sobre o processo de aprender línguas” (Ibid, p.127).

A respeito da definição do conceito crenças, Barcelos (2004) ressalta que existem vários termos e definições, o que dificulta investigar esse conceito. Após enumerar vários termos e conceitos encontrados, ela traz uma importante conclusão geral:

Em primeiro lugar, todas as definições enfatizam que as crenças se referem à natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas. [...] Em segundo lugar, as outras definições enfatizam mais 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 [...] (Ibid, p.132).

Tendo em vista que o instrumento primordial de coletas de dados utilizado neste estudo são as narrativas dos próprios sujeitos (é possível que elas auxiliem os envolvidos no processo de ensino a reinterpretarem suas experiências), tomo que aqui há maior ênfase aos aspectos culturais e sociais das crenças de professores e aluna sobre o ensino de língua inglesa para surdos.

Barcelos (2004) chama a atenção para o estudo de crenças com a análise do contexto em que o aluno está inserido, pois ao citar Benson e Lor (1999), ela acredita que, “em certas circunstâncias, o que os aprendizes acreditam ser verdade sobre o ensino e aprendizagem de línguas pode divergir das maneiras como eles preferem agir dentro de um determinado contexto” (Ibid, p.145). Desse modo, considero neste trabalho, não apenas as entrevistas, questionários e narrativas de professores, da intérprete e da aluna surda, como também algumas observações realizadas em sala de aula.

Dentre algumas razões citadas por Barcelos (2004) a respeito das implicações das crenças para o ensino de línguas está a necessidade de se criar em sala de aula, alunos e, principalmente professores que questionem suas crenças, as dos outros e crenças sobre o ensino. Uma segunda implicação refere-se à necessidade de professores serem preparados para

lidar com a diversidade das crenças em suas salas e estarem preparados para eventuais conflitos entre suas crenças e as de seus alunos.

Barcelos (1999, p.157) afirma que “a consciência a respeito das crenças dos aprendizes pode ajudar na compreensão das suas dificuldades permitindo aos professores a elaboração de um plano de ação mais efetivo com os seus alunos no propósito comum de aprender língua”. No caso de ensino de inglês para surdos é necessário que o professor os envolva na leitura e na compreensão real dessa língua. Isso significa mostrar aos aprendizes as circunstâncias as quais eles precisarão saber/compreender a LE para resolver situações concretas.

Outra questão importante dentro do estudo de crenças está relacionada às “expectativas culturais” de alunos e professores, uma vez que elas “podem causar dificuldades na interação entre ambos, pois os professores podem perceber como ‘frustrante, confuso e, às vezes, assustador,’ o fato de o aluno não agir de acordo com as suas expectativas culturais” (Op.cit., p.157).

Richards & Lockhart (1996) ao delinearem o conceito de ensino de línguas entendem que o mesmo tem sido descrito em termos das ações e comportamentos dos professores na sala de aula e os efeitos destes sobre os aprendizes. Além disso, eles concluem que o ensino é, portanto, um processo complexo, pois os professores lidam com diferentes tipos de atividades: selecionar atividades de aprendizagem, preparar os estudantes para novas aprendizagens, conduzir *drills*, oferecer *feedback* à aprendizagem do aluno, dentre outras. Neste sentido, os autores defendem que para se entender como os professores lidam com tais dimensões é necessário examinar as crenças e os processos de pensamento que subjazem as ações dos professores em sala de aula.

Portanto, “o que os professores fazem é uma reflexão do que eles sabem e acreditam, e o conhecimento e o pensamento do professor fornecem a estrutura subjacente ou o esquema que guia as ações dos professores em sala de aula” (RICHARDS & LOCKHART, 1994, p.29).

O construto *crenças* tem se tornado, portanto um importante tópico de investigação, no âmbito educacional, pelo fato de focalizar o modo como os indivíduos constroem suas próprias abordagens em relação ao processo de ensino aprendizagem. Tal processo, ocorrendo

no ambiente formal da sala de aula, é permeado por fatores e atividades de natureza cognitiva e sociocultural (FIGUEIREDO; SILVA, 2006).

Pajares (1992, p.309) reconhece que não é fácil delinear o conceito de crenças, pois há diferentes formas de definir esse termo, sendo encontrada na literatura uma variedade de palavras: “atitudes, valores, julgamentos, opiniões, ideologias, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos internos mentais, estratégias de ação (...)”. Neste estudo, optei por duas concepções de crenças. A primeira é definida como *cultura de aprender línguas*, delineada por Barcelos (1999, p.158) da seguinte forma:

[...] como o conhecimento intuitivo ou implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento, compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas fluentes. Ele abrange também, de acordo com Almeida Filho (1993), as maneiras usuais dos aprendizes de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo.

A outra concepção de crença que dá respaldo à análise do discurso dos professores participantes deste estudo constitui-se pelo o que Barcelos (2004, p.132) denomina de “crenças *sobre aprendizagem de línguas*”, que diz respeito evidentemente “às crenças a respeito do que é linguagem, do que é aprendizagem de línguas e sobre aspectos pertinentes à linguagem e à aprendizagem, ou toda a tarefa de aprender” (grifo no original). Nessa perspectiva, neste estudo, foi concedida maior ênfase a concepção que os professores têm sobre a Libras e a LP no ensino de LI e o próprio processo de aprendizagem da LI pelos surdos.

No processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o que o professor acredita ou pensa que seja ideal para o bom andamento do processo influencia, muitas vezes, a sua prática pedagógica. E o que o aluno acredita ou pensa sobre a língua estrangeira pode influenciar a sua aprendizagem e expectativa quanto à LE.

Ao reconhecer que a escola e a sala de aula não são ambientes isolados, é que torna-se possível pensar em quão grande é a influência do que está fora dos muros da escola sobre o que ocorre dentro dela (ZEINNETH & LISTON, 1994). Esses autores afirmam que os estudantes que participam e os professores e administradores “trazem para dentro da escola construções de pressupostos culturais, influências sociais, e dinâmicas contextuais”.

As transformações políticas e sociais do contexto atual demandam também mudanças no contexto escolar o que, conseqüentemente exige que os professores reformulem suas atitudes com relação ao ensino na sala de aula. Desse modo, os professores precisam entender que suas crenças sobre as questões políticas e sociais influenciam na forma como as aulas são conduzidas. Desse modo, é o conhecimento subjetivo do professor relacionado à escola que determina a maior parte do que acontece na sala de aula (ZEINNETH & LISTON, 1996).

Feitas as considerações acerca do arcabouço teórico que embasa este estudo, passo a evidenciar, no próximo capítulo, os caminhos por onde conduzi a discussão e a análise dos dados.

## **CAPÍTULO IV**

### **PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS**

#### **4.1 O QUE VEM A SER UM OLHAR QUALITATIVO SOBRE A REALIDADE?**

Esta pesquisa está inserida na abordagem qualitativa, isto é, aquela em que o pesquisador aborda o problema do fazer educativo a partir de uma dimensão prática, tendo como objetivo a melhora e a transformação da realidade (SERRANO 1994). Segundo essa autora, a pesquisa qualitativa tem um profundo humanismo ao tratar dos diferentes métodos e técnicas para o enfrentamento da realidade, uma vez que considera os diferentes modos de pensar dos participantes.

De semelhante modo, Lüdke e André (1986) também já argumentavam que, por enfatizar mais o processo do que o produto, a pesquisa qualitativa se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Desse modo, importa-se pelos fatos que os envolvem, por suas práticas, discursos, modos de pensar, crenças e atitudes.

Assim, a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (BORTONI-RICARDO, 2008, p.34). Conforme explicita essa autora, na pesquisa qualitativa, “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (Ibid, p.34).

Segundo Lüdke e André (1982, p.45) “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as informações disponíveis.” Todo esse material deve ser trabalhado, analisado, selecionado e revisado ao longo do processo de realização da pesquisa.

De forma mais específica, esta pesquisa se constitui em um estudo de caso, posto que, focaliza um pequeno grupo constituído por dois professores de língua inglesa e uma aluna surda em uma instância singular que não pode ser generalizada. De acordo com Lüdke e André (1986), o estudo de caso como estratégia de pesquisa é o estudo de um caso simples e específico ou complexo e abstrato. Embora possa ser semelhante a outros, é, ao mesmo tempo, distinto, delimitado por um interesse próprio, único, particular. Além disso, “estudos de caso são úteis para informar-nos sobre condições raras, que não podem ser facilmente estudadas de outras maneiras” (COZBY, 2003), sendo amplamente utilizados no campo educacional.

#### 4.2 PERCURSOS DA COLETA E ANÁLISE DE DADOS

O percurso de coleta e análise de dados desta pesquisa foi iluminado, inicialmente, por ensinamentos de autores como Creswell (2007), Celani (2004), Bell (2008) e Ludke e André (1986) - cuja discussão sobre as questões éticas auxiliaram a organizar documentos de consentimento, estratégias de anonimato e a estabelecer confiança e respeito entre pesquisador e participantes deste estudo antes que a pesquisa se iniciasse. Os estudos de Ludke e André (1986) direcionaram o processo de seleção de dados qualitativos ao advertirem que:

A decisão sobre quais devam ser os focos específicos de investigação não é fácil. Ela se faz, sobretudo através de um confronto entre o que pretende a pesquisa e as características particulares da situação estudada. O importante é que essa decisão não seja deixada para o final do estudo, quando já não haverá condições de conseguir informações mais pertinentes aos temas selecionados.

As autoras em questão auxiliaram, portanto a conduzir este estudo para uma delimitação progressiva do foco principal, visto que este era, a priori, muito amplo, mas foi

sendo sistematizado ao longo do delineamento das questões específicas deste estudo. Segundo as autoras, as questões possibilitam a articulação entre os pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade (LUDKE e ANDRÉ, 198, p. 46). Outra ação que elas recomendam é a volta à literatura durante a coleta de dados, pois pode ajudar muito na análise.

Essas autoras advertem também sobre um “acidente de percurso” que, inclusive ocorreu neste estudo. Refere-se a quando o período de observação precisa ser abreviado, geralmente por razões de natureza prática.<sup>56</sup> Desse modo, elas citam algumas medidas sugeridas por Walker (1980) para que a validade do estudo não fique demasiadamente comprometida:

Uma das medidas é que haja uma intensa comunicação entre o pesquisador e as pessoas ou grupos estudados e que sejam revelados os diferentes pontos de vista dos diferentes grupos sobre o fenômeno estudado. Outra medida é a explicitação dos métodos e procedimentos utilizados pelo pesquisador [...]

Seguindo os pressupostos desses autores, este estudo foi realizado da forma como passo a descrever no item a seguir.

#### 4.3 “PESQUISA NA NOSSA ESCOLA? MAS OLHE LÁ O QUE VOCÊ VAI ESCREVER!”<sup>57</sup>

Em um primeiro momento, realizei visitas à escola, no segundo semestre letivo de 2010, a fim de conversar com a diretora e informar aos professores de LI sobre uma possível pesquisa a ser realizada naquela escola. Por ainda não ter delineado o foco de pesquisa, entrei em uma sala de língua inglesa e observei diferentes tipos de alunos em situação de NEE. O que mais chamou a minha atenção foram dois alunos surdos. Daí em diante, dediquei-me à observação desses alunos.

As observações foram acompanhadas de anotações simples sobre a prática pedagógica da professora e sobre o trabalho de mediação da intérprete de Libras, bem como de algumas entrevistas à professora e à intérprete, nos corredores da escola. Mas o foco era a priori

---

<sup>56</sup> Como explicitado no próximo tópico desta pesquisa, os rumos deste estudo foram mudados ao longo do processo de coleta de dados. E a parte das observações que seriam o método principal foram substituídas por entrevistas semi-estruturadas.

<sup>57</sup> Fala de uma intérprete de Libras da escola Áquis.

a escrita dos alunos surdos. Isso durou quatro meses. Os resultados dessas observações constituíram dados incipientes, contudo foram úteis para este estudo, uma vez que puderam ser contrastados com os resultados das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os sujeitos participantes.

Foi após uma conversa com a orientadora deste estudo, que decidimos partir para outro foco. Sendo assim, voltei ao campo, conversei com professores de LI sobre o ensino dessa língua para surdos. As conversas foram desanimadoras, pois os professores afirmaram não estarem interessados em ensinar essa língua para surdos. Os mesmos alegam que, os surdos precisam aprender a Libras e língua portuguesa e, que se lhes for ensinada uma terceira língua é provável que atrapalhe o desenvolvimento da LM e da L2. Alegam ainda que a disciplina LI é opcional aos surdos, portanto, não vêem por que perder tempo tentando ensinar essa língua tão “complexa” e com “irrelevante” para os surdos.

Entretanto, relataram que os surdos gostam e querem aprender inglês e que são “curiosos com relação à língua estrangeira”<sup>58</sup>, por isso os professores até “se arriscam” a ensiná-los. Essa missão é, segundo o relato dos professores, uma tarefa árdua, principalmente no segundo ciclo do ensino fundamental, quando os surdos ainda não dominam a Libras e sentem enormes dificuldades para formular frases escritas em português. Porém, os professores de LI esforçam-se elaborando atividades adaptadas para que os alunos surdos possam aprender ao menos vocabulários de textos simples, cumprimentos, ordens, enfim, expressões com estruturas simples.

Contudo, ainda segundo relatos dos professores e funcionários, alguns alunos surdos que passaram por essa escola tiveram um aprendizado bem sucedido acerca da língua inglesa e de todas as outras disciplinas. Reconhecem que esses alunos são fruto da Educação Especial que havia na escola, até o ano de 2000. Lamentam que, atualmente, com a inclusão de alunos com NEE nas salas de aula comuns, as dificuldades de aprendizagem, principalmente, dos surdos aumentaram. Dentre os alunos bem sucedidos, as professoras citaram o caso da aluna surda participante desta pesquisa. Foi então que comecei a investigar sobre a trajetória escolar dessa aluna surda.

---

<sup>58</sup> O currículo da escola impõe o ensino da LI a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e da língua espanhola, somente no Ensino Médio.

No fim do semestre letivo de 2010, em uma das conversas com a professora de apoio a respeito do “Projeto Comunicar – Libras/Português”, a aluna surda entrou na sala para fazer uma pesquisa sobre a atividade lúdica no ensino de crianças proposta pelo curso de Pedagogia que cursa atualmente. Fomos apresentadas pela professora de apoio que logo lhe contou sobre o meu interesse em pesquisar sobre surdos. A aluna surda demonstrou satisfação ao saber disso. Comecei então a interpelá-la com a ajuda da professora de apoio (que é intérprete de Libras) sobre a LI, se ela gostava das aulas, se tinha facilidade para aprender. Enfim, já nasciam os primeiros dados que foram selecionados e categorizados e que compõem o quinto capítulo desta pesquisa.

A partir daí, a aluna surda, que neste estudo recebe o nome de Ana, aceitou o pedido de participar das entrevistas sobre sua atuação nas aulas de LI, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Procurei também dois professores que atuaram, alternadamente durante todo Ensino Fundamental e Médio como professores de LI de Ana, eles se prontificaram a participar das entrevistas, cujo foco foi voltado para a reconstrução do processo de ensino e aprendizagem de LI de Ana<sup>59</sup>.

A fim de melhor categorizar e sistematizar os dados, foram utilizados basicamente três instrumentos de investigação: entrevistas, questionários e observação em sala de aula. Na próxima seção faço uma breve síntese a respeito desses instrumentos.

#### 4.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

O paradigma interpretativista surge como uma alternativa à filosofia positivista desenvolvida por Augusto Comte (1798-1916). Para este, “as ciências sociais e humanas deveriam usar os mesmos métodos e os mesmos princípios epistemológicos que guiam as pesquisas exatas” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.31). Diferentemente, a abordagem interpretativista defende que “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (Ibid., p.32).

---

<sup>59</sup> Só mais tarde, pude direcionar o foco para as crenças dos professores e da aluna sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI.

Essa orientação permite ao pesquisador tratar a ação social e a atividade humana como texto. Em outras palavras, a ação humana pode ser vista como símbolos cheios de significado. Desse modo, as entrevistas e os dados observacionais, por exemplo, são transcritos para a análise. A forma como o texto vai ser interpretado depende da orientação escolhida pelo pesquisador. Assim, um pesquisador com uma inclinação fenomenológica vai resistir à condensação ou enquadramento de dados por meio de várias operações de classificação ou decodificação. Em vez disso, o pesquisador opta por descobrir ou capturar a essência (BERG, 2001) das ações humanas.

Em se tratando de investigação de crenças de professores e alunos, Abrahão (2008) aponta que “nenhum instrumento isolado é suficiente”, visto que as crenças não são mais vistas como estáticas, mas como dinâmicas e emergentes, sendo importante portanto, o uso de mais de um instrumento de investigação.

Para a realização deste estudo, foram utilizados vários instrumentos de coleta de dados, próprios desse tipo de pesquisa, a saber: entrevistas, questionários, autobiografias dos participantes, documentos e objetos, notas de campo e outros registros e documentos como: diários, boletins e cadernos. Ao final, os dados pertinentes ao objeto de investigação aqui perseguido - como já informado, são os discursos dos professores e da aluna surda, que podem revelar crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI para surdos na sala de aula inclusiva - foram selecionados e transformados em textos para serem interpretados.

#### 4.4.1 Entrevistas

Conforme salientam Ludke e André (1986), a entrevista é permeada pelo caráter de interação. Desse modo, elas salientam que, mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, a entrevista possibilita uma relação de interação e cria uma atmosfera recíproca entre quem pergunta e quem responde.

Essa técnica tem uma grande vantagem se comparada com as outras: “ela permite a captação imediata e coerente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variantes tópicos” (op.cit., p.34).

Conforme Bauer e Gaskell (2007, p.65) a entrevista qualitativa focaliza a “compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.” Nesse sentido, é que julgo coerente a escolha desse instrumento de coleta de dados para tentar interpretar/compreender as crenças dos sujeitos participantes a respeito do processo de ensino e aprendizagem de LI para surdos na sala de aula inclusiva.

Neste estudo, serão utilizados os três tipos de entrevistas apontados por Johnson (1992):

- Estruturada - aquela bem específica, com questões fechadas, a qual o pesquisador segue rigidamente a sequência das perguntas;
- semi-estruturada - é a que a maioria das perguntas feitas aos participantes não aparecem subordinada a uma ordem pré-estabelecida.
- não-estruturada - um plano geral de tópicos de pesquisa, sem perguntas pré-elaboradas.

Contudo, as entrevistas mais utilizadas, neste estudo, são as semi-estruturadas<sup>60</sup>, realizadas na sala de recursos do colégio Áquis e no laboratório de informática da faculdade, onde a aluna estuda. As direcionadas à aluna surda foram registradas em áudio e vídeo, por terem sido expressas em Libras. Seguidamente, elas foram traduzidas para a LP pela intérprete que a acompanhou durante a vida escolar. Essas entrevistas foram, posteriormente, transcritas pela pesquisadora. Já as entrevistas direcionadas aos professores foram gravadas somente em áudio e, também transcritas, mais tarde, para compor o banco de dados desta pesquisa.

---

<sup>60</sup> A fim de esclarecer melhor sobre as entrevistas semi-estruturadas, vale mencionar aqui a definição de Abrahão (2008, p. 223) que diz que as entrevistas semi-estruturadas “são caracterizadas por uma estrutura geral, mas permitem maior flexibilidade. Neste tipo de instrumento, o pesquisador prepara algumas questões orientadas, ou procura ter em mente algumas direções gerais sobre seu trabalho. Essas questões ou direções gerais são, então, utilizadas sem que se siga uma ordem fixa, o que permite a emergência de temas e tópicos não previstos pelo pesquisador.”

#### 4.4.2 Questionários

Abrahão (2006) informa que os questionários envolvem questões pré-determinadas apresentadas na forma escrita e que, ainda que sejam fáceis de aplicar, possam envolver um grande número de informantes e consuma menos tempo que as entrevistas no momento de sua aplicação, eles requerem muito tempo e cuidado ao serem elaborados.

A referida autora destaca que os questionários podem ser elaborados com itens fechados, itens em escala, itens abertos ou uma combinação desses elementos, dependendo do tipo de informação e do tipo de análise proposta. Neste estudo, faço uso de questionários com perguntas abertas e fechadas. Em um primeiro momento, foi entregue para Ana, um questionário de sondagem – a fim de investigar sobre aspectos específicos de sua vida escolar e de sua surdez. Posteriormente, foi entregue para os professores e para a aluna surda um questionário<sup>61</sup> baseado no BALLI<sup>62</sup>, o inventário de Horwitz (1988), que segundo relata Barcelos (1999, p.162) “acessa as crenças dos aprendizes em cinco áreas: atitude em relação à LE, dificuldade de aprendizagem da LE, estratégias de aprendizagem e comunicações e motivações”. No caso do questionário elaborado neste estudo, a intuito foi levantar possíveis crenças tanto dos professores quanto da aluna surda em relação ao processo de ensino e aprendizagem de LI para surdos.

Tendo em vista que a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação a ser pesquisada (LUDKE e ANDRÉ, 1986), considero, nesta pesquisa, as anotações que fiz durante algumas observações<sup>63</sup> realizadas nas aulas de língua inglesa no referido colégio.

---

<sup>61</sup> Cf. nos anexos.

<sup>62</sup> *Beliefs about Language Learning Inventory* (Inventário de crenças sobre aprendizagem de línguas).

<sup>63</sup> É oportuno esclarecer que embora participem da pesquisa dois professores, as observações se deram nas aulas de apenas um deles, pois um professor deixou de atuar em sala de aula no início desta pesquisa.

#### 4.4.3 Observações e Notas de Campo

Segundo Richards e Lockart (1996), a observação envolve visitar a sala de aula e observar diferentes aspectos do ensino. Desse modo, eles defendem que esta técnica é mais que um meio de avaliar o ensino, é um meio de coletar informações sobre ele. A observação de aulas possibilita documentar as ações e as ocorrências que são particularmente relevantes para os questões e tópicos de investigação (ABRAHÃO, 2008) e “permite que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo das pesquisas qualitativas” (Lüdke e ANDRÉ, 1986, p.26).

Bell (2008) atesta que, como observadores filtramos o material que obtemos na observação e isso pode nos levar a impor nossas próprias interpretações sobre o que foi observado, assim ela nos adverte para eliminar as ideias preconcebidas e os preconceitos. O tipo de observação realizada neste estudo foi a que Bell (2008) classifica como não-estruturada, posto que nessa modalidade, “o pesquisador, embora possa ter uma ideia clara do propósito da investigação, não dispõe de mais detalhes.”

Neste estudo, as notas de campo foram eleitas como instrumentos para o registro das observações. A respeito desse tipo de instrumento, Abrahão (2006) argumenta que “ao escrever uma nota de campo, o pesquisador já estará realizando uma primeira análise que será mais tarde refinada.” As notas de campo apresentadas aqui são, portanto o recorte de situações que respondem aos objetivos traçados neste estudo. Como já explicitado, as observações foram feitas a partir da hipótese de analisar a escrita de dois alunos surdos nas aulas de LI, posteriormente, é que se voltou para o foco na análise das crenças dos professores e da aluna surda.

#### 4.5 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO EMPÍRICO SUBMETIDO À PESQUISA

O colégio Áquis (nome fictício), referido neste estudo, é um colégio da rede estadual de ensino e se localiza em uma cidade do interior do Estado de Goiás, cidade esta com aproximadamente vinte e um mil habitantes. Está situado em um bairro consideravelmente

estruturado, com pavimentação asfáltica, iluminação e saneamento básico. O prédio foi inaugurado em agosto de 1982 e começou a funcionar, inicialmente, como uma escola de ensino primário. Atualmente, é o maior e mais equipado colégio do município, contando com a participação de 37 professores, dentre eles, professores de apoio e intérpretes. Frequentam esse colégio, somando os três períodos, matutino vespertino e noturno, um total de 749 estudantes, sendo que 29 deles possuem uma ou mais deficiência pré-diagnosticada.

O colégio oferece, no período matutino dez salas de aula que vão do 6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio. No período vespertino, dispõe de quatro turmas de primeira fase (de 3º ao 5º ano) e 11 turmas de Ensino Fundamental. Já no período noturno, tem apenas duas turmas de EF da chamada correção de fluxo<sup>64</sup> e quatro turmas de Ensino Médio, sendo duas do Ensino Médio Resignificado<sup>65</sup>.

Quanto ao espaço físico, essa escola possui uma biblioteca com um considerável acervo bibliográfico, laboratório de informática, sala de recursos pedagógicos e tecnológicos com diversos materiais para a inclusão como: manuais escolares, livros com caracteres ampliados, livros com imagens, produtos multimídia, dicionários de Libras e braile, bem como diversos materiais confeccionados pelos próprios professores de apoio, intérpretes e alunos.

No que diz respeito à acessibilidade, a escola possui rampas com corrimão, banheiros com portas alargadas e pegadores. Além disso, é possível encontrar informes, avisos e placas nas portas das salas de aula, nos corredores, secretaria, banheiros, sala de professores, etc., escritos em alfabeto datilológico.

Com relação à participação da família, uma professora relatou-me que sempre que é solicitada para diálogos, tomada de decisões acerca de problemas de comportamento ou de aprendizagem, participação em eventos da escola como o “Seminário de Pais”, a família se faz presente e tem colaborado bastante com o ensino dos alunos em casa. Porém, há casos em que nenhum membro da família participa do processo de ensino-aprendizagem durante o ano, deixando “para aparecer apenas quando recebe o boletim final do filho”. Porém, em se tratando de reunião específica com as famílias de alunos com NEE, só aconteceu uma vez, quando a escola recebeu a visita do psicopedagogo Romeu Kazumi Sassaki, conforme relatou a

---

<sup>64</sup> Turmas com metodologias de ensino adaptadas para que os alunos possam superar defasagens de aprendizagem.

<sup>65</sup> Uma espécie de Ensino Médio “atraente” para os jovens, a fim de que se reduza ou se erradique a evasão nessa etapa da Educação Básica.

professora de apoio<sup>66</sup>. Este fato, segundo ela, muito contribuiu para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE. Hoje, a escola não recebe apoio de nenhum profissional da saúde, ou de assistente social para o atendimento desses alunos, a não ser quando a professora de apoio solicita a ajuda de uma amiga psicóloga para encaminhar algum aluno ao hospital para ser examinado.

#### 4.5.1 A Educação Especial do colégio Áquis: Uma Proposta Excluívista?

Em 1994, o colégio tinha apenas uma turma especial, onde todos os alunos surdos eram alfabetizados na perspectiva bilíngue proposta pela lei 10.436<sup>67</sup> que considera a Libras como a L1 e o português escrito como sendo a segunda língua (L2) dos surdos. Segundo relata a professora de recurso desse colégio, a educação especial “era uma proposta muito segregatória e excluívista, pois nem na hora do recreio, o grupo de alunos ‘especiais’ se integrava com os outros.” Segundo ela, o que funcionou foi o ensino da Libras e da língua portuguesa, que aconteceu de forma sucessiva.<sup>68</sup> Isso foi muito importante, conforme relata a professora de apoio, para o desenvolvimento linguístico e cognitivo de alunos como o Luiz e a Ana<sup>69</sup>, por exemplo.

#### 4.5.2 Relatório do Colégio Áquis sobre a EI

Esse colégio teve seu processo de inclusão efetivado em 2000, quando os alunos com necessidades especiais começaram a frequentar salas de aulas regulares em sua devida série, ou seja, como havia a sala especial voltada para os alunos com diferentes NEE e cursando séries diferentes, em 2000, todos foram incluídos em salas regulares na sua série adequada.

---

<sup>66</sup> Numa seção posterior, apresento a descrição funcional dessa professora.

<sup>67</sup> Ver resumo da lei em anexo.

<sup>68</sup> Como já abordado no primeiro capítulo, o bilinguismo sucessivo é aquele em que primeiro o surdo adquire Libras e, depois aprende a língua portuguesa.

<sup>69</sup> Alunos surdos. O Luiz concluiu o Ensino Médio e a Ana é a participante desta pesquisa.

Atualmente, a escola conta com 29 alunos com necessidades educacionais especiais em salas regulares desde o 2º ano do Ensino Fundamental à segunda série do Ensino Médio. As deficiências apontadas pelo “prontuário escolar” são: Mental, Auditiva, Baixa Visão, T.D.A. (Transtorno de Déficit de Atenção), Síndrome de Down, física, múltipla.

A Educação Inclusiva, dessa escola tem como ponto principal, no aspecto pedagógico, as adaptações curriculares que são feitas dentro dos conteúdos propostos aos alunos com necessidades educacionais especiais da 2ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Além do professor regente, tem o professor de apoio.

Os alunos surdos ou com deficiência auditiva a partir da 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, recebem acompanhamento de uma intérprete de Libras em cada sala. O colégio conta ainda com a professora de apoio que auxilia na aprendizagem dos alunos com NEE.

#### 4.5.3 Relatório do colégio Áquis sobre a formação de seus profissionais

A qualificação dos profissionais da EI do colégio Áquis acontece por meio de cursos de Libras, Sorobã, adaptações Curriculares, Ciranda da Arte, PCNs, e além disso, a escola tem projetos voltados para a conscientização acerca inclusão que conta com a participação de vários segmentos: pais, alunos, professores, igrejas e comunidade em geral. A proposta inclusivista dessa escola tem como objetivo primordial abranger a toda comunidade escolar, por isso as reuniões pedagógicas têm aberto espaço para debates e ações em prol da inclusão, o envolvimento de todos é considerável. Apesar de haver cursos de formação, ainda se faz necessário uma maior conscientização dos professores a respeito da importância de se engajarem nesses cursos. Além disso, professores novatos (que, inclusive são frequentes na escola, pois há carência de professores de LI concursados) ou que desconhecem a proposta da EI ficam um pouco temerosos ao assumirem as salas de aula que tenham alunos em situação de NEE, sendo essa uma das barreiras para o bom andamento da EI nessa escola. Contudo, percebe-se claramente que o avanço, de um modo geral, é muito grande dentro da proposta

inclusivista. Entretanto, carece de investimento na resolução de problemas específicos como preparar todos os professores regentes para trabalhar melhor com alunos em situação de NEE.

#### 4.5.4 Relato<sup>70</sup> Descritivo das Atividades da Professora de Apoio

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) acontece nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, e no contra-turno do horário letivo dos alunos. A proposta de atendimento é viabilizar recursos e serviços específicos a fim de garantir aos alunos com NEE as oportunidades de desenvolver habilidades necessárias para ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência e, sendo assim, cada um é atendido de acordo com suas particularidades e especificidades.

No atendimento aos alunos com NEE, as atividades buscam atender às especificidade de cada aluno, desse modo há diferentes atividades e recursos de apoio tais como Libras e as tecnologias assistivas, sempre atividades que promovam o desenvolvimento das diversas áreas da cognição (atenção, raciocínio, memória, generalização, abstração, linguagem, etc.) e, além disso, materiais didáticos pedagógicos importantes são colocados à disposição tais como, blocos lógicos, bingos, cruzadinhas, diversos gêneros textuais, alfabeto datilológico, letras móveis, bolas, bambolês, cordas, além de jogos motores, simbólicos e de regras.

Além do atendimento na sala de recursos, a professora de apoio desenvolve junto com os professores regentes e intérpretes o projeto: Comunicar – Libras/Português com recursos didáticos como bingos de alfabeto e números, jogos envolvendo diversos temas como família, animais, alimentos, etc. para suporte pedagógico dos professores dos 3ºs e 6ºs anos, salas que contam com maior número de alunos surdos.

Ressalta-se também que, uma vez por semana, é ministrada a aula integral de Libras nos 3ºs e 6ºs anos e a participação é significativa, tanto dos alunos surdos como dos ouvintes.

O projeto também consiste em nomear os espaços da escola em datilologia e português como banheiros, sala de informática, secretaria, diretoria, sala dos professores, sala de recursos, facilitando assim a comunicação dos alunos surdos.

---

<sup>70</sup> Narrado pela professora de apoio.

O atendimento semanal da professora de apoio acontece quatro dias no contra-turno matutino, dois dias no vespertino e um dia no noturno. Há um dia para planejamento e flexibilização de currículo com os professores de apoio e professores regentes. Nos encontros pedagógicos, os repasses são feitos sempre enfatizando as formas de avaliação que devem ser qualitativa e processual, visando ao respeito das potencialidades peculiares de cada educando.

#### 4.5.5 Relatório sobre atividades adaptadas para alunos com NEE

Conforme o relato da professora de apoio pedagógico, há um encontro entre ela, intérpretes de Libras e professores regentes para a “flexibilização” dos currículos. E, no caso dos alunos surdos, a intérprete é responsável por adequar as atividades para responder às necessidades educacionais deles. Segundo a professora de LI do 6º ano, sempre que tem tempo, ela auxilia a intérprete a elaborar atividades adaptadas de inglês para esses alunos, mas ressalta que o fato de eles não dominar a Libras e nem a escrita da LP tem dificultado a adaptação dessas atividades. Ela destaca que, desse modo, eles não “são forçados a fazer tarefas de LI ainda” e que as adaptações orientadas pela professora de apoio são voltadas para o desenvolvimento das disciplinas de núcleo comum, como a língua portuguesa e a matemática.

De acordo com uma intérprete de Libras, os surdos ainda estão em processo de aquisição da Libras e de aprendizagem da escrita da LP, desse modo, aprender uma terceira língua pode “atrapalhar o desenvolvimento linguístico deles”, referindo-se à língua inglesa. A perspectiva do ensino de línguas para surdos nesse colégio é a bilíngue, ou seja, a Libras é tida como primeira língua e a língua portuguesa escrita seria a segunda. No entanto, a falta de um ambiente<sup>71</sup> de uso efetivo de Libras (onde os alunos tenham contato natural com a Libras) vem impedindo que essa perspectiva alcance sucesso. Além disso, os sujeitos surdos dessa escola são filhos de pais ouvintes, o que dificulta o desenvolvimento da Libras em casa. Assim, a escola, que seria a responsável por proporcionar um ambiente onde o surdo filho de pais ouvintes pudesse adquirir a L1, acaba por não dar conta de cumprir esse papel. O “problema linguístico” leva os surdos a permanecer anos na mesma série, ter baixo rendimento na

---

<sup>71</sup> Os professores têm reclamado que, em casa, os surdos estão sendo oralizados pelos pais ouvintes.

aprendizagem, evadir da escola, enfim, fracassar no processo de aprendizagem. Contudo, neste ano, na escola pesquisada, começou-se a pensar sobre essa problemática, assim, o colégio deu início ao projeto “Comunicar – Libras/Português” que tem como objetivo principal conscientizar a família dos alunos surdos a respeito do uso da Libras.

No próximo tópico, apresento os participantes desta pesquisa.

#### 4.6 PARTICIPANTES<sup>72</sup> DA PESQUISA

##### 4.6.1 O Professor Mário (nome fictício)

O professor Mário é formado em Letras. Atuou por 8 anos como professor de LI, no colégio Áquis, entretanto, abandonou recentemente a função. Mostra-se bastante frustrado com o descaso do poder público quanto ao ensino das escolas públicas e diz que não será conivente em dar continuidade ao “círculo vicioso” em que professores fingem ensinar e alunos fingem aprender.

##### 4.6.2 A Professora Lia (nome fictício)

De acordo com seu relato, a professora Lia atua no colégio Áquis há 18 anos. É graduada em Letras e pós-graduada em Formação Sócio-Econômica do Brasil. Iniciou seu trabalho na educação com turmas de 1ª fase e atualmente está atuando na 2ª fase do Ensino Fundamental com a disciplina de língua inglesa. Afirma gostar muito do que faz, e sempre trabalha com muito entusiasmo.

##### 4.6.3 A Aluna Ana (nome fictício)

---

<sup>72</sup> Os nomes dos participantes e da unidade escolar são fictícios.

A história de vida de Ana fez-me recordar a emocionante história de Armando.<sup>73</sup> Assim como Armando, ela nasceu em um mundo ouvinte onde teve de viver e conviver com as barreiras impostas pelo universo ouvinte. Ana, igualmente a Armando, tem uma emocionante história de superação ao lado de sua mãe ouvinte, a professora Iluminada<sup>74</sup>, hoje aposentada. Da mesma forma que aquele, Ana também teve “a professora que eu tinha lá em casa”<sup>75</sup> para fazê-la acreditar no que era aparentemente impossível. E coincidentemente como a mãe de Armando, a professora Iluminada criou sua filha surda sem a ajuda paterna. Em seu relato, ela narra que teve quatro filhos além de Ana e que, em um primeiro momento, “foi difícil aceitar que Deus tinha me concedido uma filha surda”, mas que com a vivência ao lado da pequena Ana, ela pôde entender o verdadeiro propósito desse acontecimento. Hoje, ela conta, com os olhos cheios de lágrimas, que Ana é a única, em meio aos cinco filhos que tem a cursar o ensino superior. Além disso, a professora Iluminada ressaltou que a filha surda é extremamente organizada, responsável e dedicada, tanto no que diz respeito aos estudos quanto ao cuidado do lar. É impossível falar de Ana sem trazer a imagem dessa tão ilustre senhora “professora que ela teve em casa”. E é por meio da voz dessa professora-mãe que passo a retratar as primeiras impressões sobre a vida de Ana:<sup>76</sup>

[01] *Mãe de Ana:* Então, ela nasceu em Goiânia, no Hospital São Marcos, nasceu prematura. Com 18 dias de nascida, ela veio a pesar 1,8 kg. Ela nasceu com uma enfermidade assim... Saía secreção no corpo dela todinho. Aí com 18 dias eu levei ela na pediatra e aí ela me falou: “mãe, sua filha está viva por obra de Deus porque ela não pode pegar friagem, não pode pegar calor, não pode pegar poeira, as coisas dela devem ser todas esterilizadas.” Eu morava nessa época numa região que não tinha asfalto, só tinha poeira. Eu fiquei desesperada. Aí ela passou os remédios. Ela tomou cinco anos esses remédios sem falhar um dia. Ela começou o problema... a gente notou que ela não ouvia nada. Aí eu fui com ela para Brasília. Andei... Ela começou a usar aparelho, mas não adaptou o “coisa” dentro do ouvido... tirou... deixei ela à vontade. Lá o médico pediatra falou pra mim: “A senhora não trata sua filha com indiferença, do jeito que a senhora criar os outros, a senhora cria ela.” E assim fiz. Ela fazia uma coisa errada, eu mostrava, falava pra ela que tava errado, fazia ela voltar e fazer tudo

<sup>73</sup> Cf. “Ouvindo o Silêncio”- surdez, linguagem e educação, de Angela Carrancho da Silva e Armando Guimarães Nembri.

<sup>74</sup> Decidi nomeá-la assim pelo fato de que ela me revelou um brilho que poucas pessoas conseguem ter, o brilho da perseverança e da atitude positiva.

<sup>75</sup> Expressão empregada por Armando para referir-se à sua mãe.

<sup>76</sup> Não fiz alterações quanto à linguagem utilizada pela participante a fim de não retirar a essência de sua subjetividade, que é marcante no relato.

certo. O desenvolvimento dos estudos de (...) <sup>77</sup> começou com as meninas <sup>78</sup>. As meninas brincavam de professora e ela era aluna. Aí passava pra ela, ela foi decorando o nome dos irmãos. Foi decorando tudo. Quando ela começou estudar, ela já sabia escrever tudo, só que ela não sabia o que era que ela tava fazendo. Aí veio uma mulher de São Paulo e justamente foi que começou Libras com ela. Daí ela foi para São Domingos, estudou. Aí ela foi para o (...) <sup>79</sup> e lá repetiu três anos a mesma série porque não tinha ninguém para acompanhar. Ela perdeu muito tempo por falta de pessoas que soubessem ensinar. Quando ela começou Libras, aí ela foi para São Paulo. Lá em São Paulo ela continuou... estudou. Ficou um ano e meio, aí ela já tava mais ou menos desenvolvida. Aí vieram as pessoas de Goiânia que davam curso. Ela começou a fazer o curso voltou para o colégio Áquis, passou. Continuou a fazer os cursos e foi cada vez mais desenvolvendo. Foi através desses cursos, então que ela aperfeiçoou a Libras dela e onde é que ela tá até hoje.

Conforme, relatou a professora Iluminada <sup>80</sup>, atualmente, Ana tem 37 anos, mora com sua mãe, está cursando o 3º ano do curso de Pedagogia, como já foi mencionado neste estudo. Sua surdez é etiologicamente pré-linguística, profunda. Começou a usar a Libras de forma “proficiente” a partir dos 15 anos de idade. Não é oralizada. Ela é bilíngue, comunica-se por meio da Libras em casa e na faculdade, com a intérprete que a acompanha. Porém, com ouvintes, ela se comunica através de leitura labial e do português escrito. Segundo seu relato, ela gosta muito dos encontros surdos, pois “conversam muito em Libras”. Entretanto, contou saudosamente sobre um amigo surdo que foi para Palmas e outra amiga surda que se casou e não apareceram mais nos encontros. Enfim, ela reconhece o quanto os encontros surdos são importantes para sua vida, uma vez que, neles ela se sente verdadeiramente incluída. Ela revela uma notável preferência pela Libras em relação ao português, pois segundo a mesma “usar a Libras com quem sabe, deixa a conversa mais legal”, reiterando assim que o convívio social é um forte motivo para o desenvolvimento da linguagem.

Ana narrou que sua família de um modo geral sempre a estimulou a usar a Libras, mas que por não saber usar essa língua, durante sua infância, a família desenvolveu uma linguagem gestual para se comunicar com ela, ao mesmo tempo em que a ensinava o português escrito. Isso é possível perceber por meio da voz de sua mãe, na narrativa apresentada

---

<sup>77</sup> Ana.

<sup>78</sup> As irmãs de Ana.

<sup>79</sup> Colégio Áquis.

<sup>80</sup> Esse relato foi necessário para que fosse possível conhecer a respeito da aluna surda. O mesmo foi registrado em áudio e compõe o banco de dados deste estudo.

anteriormente, que diz que as irmãs de Ana foram quem a ensinaram escrever. Embora a sua mãe tenha revelado não dominar a Libras na sua complexidade, ela reconhece ter aprendido muito com a filha surda. Essa situação traz à tona a seguinte indagação: onde estão os professores de LP? Por que não têm desempenhado o seu papel de promover a aprendizagem, deixando mais a encargo da família? Essas reflexões serão levantadas novamente no capítulo voltado para a análise de dados desta pesquisa.

Algo interessante revelado por ambas, mãe e filha, é o fato de que aquela sempre estimulou esta a escrever bilhetes, avisos e recados para melhorar a comunicação dentro de casa. O resultado disso foi o desenvolvimento da escrita e da leitura de Ana. Hoje, ela diz se interessar muito pela leitura e vive em contato com gêneros textuais como: carta, e-mail, bilhete e, principalmente, mensagem de celular. Ela afirmou gostar da língua portuguesa escrita, pois é, conforme suas palavras “o idioma do meu país”.

Nos relatos de mãe e filha, é possível perceber a influência da professora Iluminada na vida de Ana. Segundo essa professora, Ana estudou em três tipos de escola: i) Escola Especial, na educação infantil, ii) Escola regular com sala especial, no primeiro ciclo do ensino médio e iii) Escola regular com sala regular, no segundo ciclo do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio.

Considero que, a partir do que foi apresentado até agora, seja possível lançar um olhar reflexivo a respeito das crenças da aluna e dos dois professores acerca do processo de ensino-aprendizagem da LI. Apresento, no próximo capítulo, a análise e algumas interpretações dos dados.

## CAPÍTULO V

### **“PARA QUÊ O SURDO PRECISA APRENDER INGLÊS? ELE NÃO SABE SEQUER A LIBRAS E O PORTUGUÊS”<sup>81</sup> – CRENÇAS DE PROFESSORES E ALUNA (?) A RESPEITO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA SURDOS**

*Crenças são a pedra sobre a qual nos apoiamos  
(JOHNSON, 1999:30)*

Como foi constatado no terceiro capítulo desta pesquisa, vários autores como Almeida Filho (1993), Richards e Lockhart (1994) Barcelos (1999; 2004), Coelho (2006), Lima (2006), têm se preocupado em estudar crenças “por acreditar que, quando ambas as partes envolvidas no processo escolar são capazes de refletir e compreender suas crenças, ações mais eficazes poderão ser desenvolvidas, o que pode criar melhores condições para que a aprendizagem também o seja” (ZOLNIER, 2007, p.22). Concordando com isso é que julgo pertinente apresentar e analisar, neste capítulo, as vozes de dois professores e de uma aluna surda que, ao relatarem suas ações e decisões na sala de aula, refletiram e revelaram, ainda que inconscientemente, suas crenças e desafios a respeito do processo de ensino-aprendizagem de LI para surdos.

Pajares (1992) e Johnson (1999) compreendem as crenças dos professores como uma subestrutura de crenças que se interrelacionam com todas as outras existentes. Desse modo, elas não estão claramente reveladas, o que demanda um trabalho de interpretação, inferência e julgamento perspicaz do pesquisador sobre os eventos e os dados a serem analisados.

---

<sup>81</sup> Pergunta e assertiva feitas por uma intérprete, direcionadas a mim em uma entrevista realizada no dia 04 de outubro de 2010.

A fim de uma melhor sistematização, os dados e suas respectivas análises foram organizados da seguinte forma:

- a) Em um primeiro momento, busquei investigar as crenças dos dois professores participantes desta pesquisa quanto ao processo de ensino e aprendizagem da LI como LE para surdos na sala de aula inclusiva.
- b) Em seguida, investiguei as crenças da aluna participante desta pesquisa quanto ao processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE na sala de aula inclusiva.
- c) Depois, procurei verificar as possíveis influências das crenças dos dois professores participantes desta pesquisa quanto ao processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE na sala de aula inclusiva.
- d) Finalmente, investiguei ainda as possíveis influências das crenças da aluna participante desta pesquisa quanto ao processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE na sala de aula inclusiva.

## 5.1 CRENÇAS DOS PROFESSORES ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LI PARA SURDOS NA SALA DE AULA INCLUSIVA

### 5.1.2 Origem das crenças do professor Mário sobre o processo de ensino e aprendizagem da LI

Em uma das entrevistas não estruturadas, cujo foco era a prática de ensino de LI, o professor Mário rememorou relevantes acontecimentos que podem ter influenciado seu fazer pedagógico. Exponho aqui um recorte de seu depoimento<sup>82</sup>, para estabelecer uma análise acerca de possíveis crenças reveladas e inferidas a partir delas.

[02] *Professor Mário:* Ainda não havia me interessado pela disciplina na época do Ensino Médio, talvez por causa dos métodos que os meus antigos

---

<sup>82</sup>Os discursos dos participantes desta pesquisa não foram reproduzidos *ipsis literis*, visto que sofreram algumas alterações quanto aos termos e expressões coloquiais.

professores utilizavam no ambiente de sala de aula. Entretanto, só na Graduação, durante longos quatro anos de estudo, que me deparei com uma forma diferente de encarar a LI. Abordagens diferenciadas, métodos variados, me fizeram acordar para o ensino-aprendizagem da língua inglesa como um todo. Apreendi a gostar da disciplina e logo, comecei a lecionar em escolas da cidade. No início, era novidade levar um violão para a sala de aula e cantar músicas em inglês com os alunos, entretanto com o passar do tempo, este, dentre outros métodos, caiu na velha rotina da sala de aula, desestimulando-me. Indiferentemente, o alunado passou a encarar a disciplina como qualquer outra na grade curricular, mas essa é a realidade de toda escola pública neste país. (Relato proferido na entrevista não estruturada do dia 02 de fevereiro de 2011).

Com base nas palavras de Barcelos (2004, p.132), as quais afirmam que “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”, é possível constatar, no excerto supracitado, que a experiência do professor Mário enquanto aluno, de certo modo, influenciou sua prática. Nesse sentido, ao relatar que aprendeu a gostar da LI graças “às abordagens diferenciadas, métodos variados” utilizados pelos professores de faculdade, o professor Mário revela a origem de suas crenças a respeito de como ensinar inglês.

Richards e Lockhart (1994) também reconhecem que a experiência do professor enquanto aprendiz de língua pode ser uma fonte de crenças, visto que a forma como a língua lhe foi ensinada pode refletir ou influenciar a sua prática. De semelhante modo, Almeida Filho (1993) define as crenças, ou a cultura ou abordagem de aprender, como uma das “forças operantes no modelo de operação global do ensino de línguas” capaz de influenciar todo o processo de aprendizagem de LE. Desse modo, é possível afirmar que Mário é o reflexo de sua própria experiência enquanto aprendiz e que sua prática se configurou a partir de práticas que, para ele, foram bem sucedidas no contexto onde vivenciou o processo de aprendizagem da LI.

Ademais, é possível inferir, em uma segunda instância, que Mário desde que era aluno acreditava ser o professor responsável pelo processo de ensino-aprendizagem da LI, conferindo a este, portanto, a culpa pelo fracasso ou sucesso da prática pedagógica. Para Mário, a diversificação dos métodos e abordagens utilizadas pelo professor é que leva os aprendizes a gostar, interessar-se pelas aulas de LI. O que revela a crença de que o papel do professor é motivar os alunos a gostar da LI durante o processo de ensino e aprendizagem.

Retomando as definições de Brown (1994) e Larsen-Freeman (2000) que conceituam “abordagem” como conceitos e crenças sobre a linguagem e aprendizagem da língua; e método como os procedimentos pelos quais a abordagem (teoria) é colocada em prática, é possível notar que o professor Mário foi feliz ao reconhecer, ainda que inconscientemente, que a escolha de uma abordagem (ou diferentes abordagens) coerente com os métodos contribui para a aprendizagem efetiva da LE e, conseqüentemente, para o interesse do aluno pela língua.

Para Richards e Lockhart (1994:31), “os professores podem acreditar na eficácia de um enfoque ou método particular de ensinar e consistentemente tentar implementá-lo na sala de aula.” Nesse sentido, movido pela crença de que o professor é o único responsável pelo desenvolvimento da aprendizagem do aluno, bastando apenas fazer uso de métodos diversificados, Mário acreditou que a música seria um recurso infalível. Assim sendo, fez dela, o seu método de trabalho. Porém, como ele mesmo relata, esse método, dentre outros (que ele não menciona) perdurou por um longo tempo até cair na “velha rotina”.

A partir desse relato do professor Mário é possível verificar uma contradição entre teoria e prática. Esse mesmo professor que a priori, teoricamente, havia demonstrado ser a favor dos diferentes métodos para o sucesso da aprendizagem, denuncia lamentavelmente que, sua prática foi reduzida a aulas monótonas, rotineiras e desestimulantes. Mário termina o fragmento em análise revelando uma constatação comum a muitos outros professores, a de que o fracasso do ensino de LI é uma realidade de todas as escolas públicas brasileiras. Essa constatação se baseia em crenças do tipo “só se aprende LE em curso de idiomas”, ou “por imersão, isto, é em contato com falantes nativos”, enfim, há uma descrença na aprendizagem efetiva de LE em escolas públicas.

O fragmento em análise guarda implícito um sentimento de culpa, carregado pelo professor entrevistado. Isso vai de encontro ao pensamento de Machado (2006), o qual atesta que o sistema capitalista é responsável por produzir um mecanismo de individualização que impossibilita o sujeito de buscar soluções coletivas, isto é, nas relações, produzindo tanto no professor quanto no aluno a sensação de que ele é o culpado pelo fracasso que se tem vislumbrado na prática educacional. Talvez o peso da culpa possa ser mais leve quando o professor aceita delegar também aos alunos a responsabilidade pelo aprender.

É possível concluir que, por sustentar a crença de que o professor é o único responsável por “fazer o aluno aprender”, - crença esta proveniente da abordagem tradicional de ensino, aquela em que o aluno é um mero receptor de conteúdos prontos - o professor Mário revela ter centralizado o processo de ensino da LI sobre si. Dessa forma, embora ele utilizasse diferentes métodos, sua prática não seria eficaz para a aprendizagem. Sua narrativa deixa transparecer que ele não encorajava, portanto, seus alunos a construírem ativa e participativamente a aprendizagem, como rezam as abordagens socioculturais de ensino de línguas. O resultado disso não poderia ter sido diferente - desestímulo dele e desinteresse pela LI por parte dos alunos.

Apesar disso, outro fragmento de seu relato mostra que esse professor estava ciente da importância do uso real da LI. Seu discurso revela que ele gostaria que seus alunos praticassem conversação em casa, porém isso não surtiu efeito, uma vez que os mesmos não aplicavam os conhecimentos adquiridos em sala de aula, na vida além portões da escola. Consciente e compromissado, segundo ele, com o papel de transformar a realidade do aluno, Mário frustrou-se e decidiu por fim abandonar a função de professor, como é possível perceber no fragmento a seguir:

[03] *Professor Mário:* Durante os oito anos que lecionei, enfrentei grandes desafios... para começar, o livro didático, havia livros para todas as outras matérias, salvo a de inglês, é claro, nem sequer havia dicionário para os alunos procurarem o significado das novas palavras, às vezes retirava dinheiro do meu bolso para compra de materiais para eles. Quando queria trabalhar conversação, a prática era somente restrita à sala de aula, pois não praticavam em casa, mesmo conscientizando-os dos benefícios que seria falar uma língua estrangeira nos dias atuais, não consegui, salvo grandes exceções, mudar a triste realidade da escola pública brasileira, o que culminou com o abandono da função de professor, pois não queria transformar a realidade de apenas um, queria transformar a realidade de todos (Relato proferido na entrevista não estruturada do dia 02 de fevereiro de 2011).

As primeiras impressões que veem à baila ao ouvir/ler esse relato do professor Mário denotam profundo desapontamento em relação ao ensino de LI no contexto geral das escolas públicas brasileiras. Esse desapontamento parece estar relacionado ao descaso do poder público quanto à educação no todo, mais especificamente quanto à oferta de recursos materiais para a prática pedagógica da Língua Inglesa. Miranda (2005) e Coelho (2006) também

perceberam em suas pesquisas que a indisponibilidade de recursos didáticos tem afligido os professores da escola pública. No caso do professor Mário, ele reclama que não havia sequer livros para lecionar, o que o levava a gastar seu próprio dinheiro com materiais didáticos.

Coelho (2006), ao realizar uma pesquisa em três escolas públicas a respeito das crenças de quatro professores e de seus respectivos alunos sobre o ensino de LI, constatou que pouco se pesquisa sobre a frustração e a decepção por parte dos professores diante da realidade de trabalho que encontram. Fala-se tanto em formação de professores, em mudanças de paradigmas, porém esquece-se que, muito além dessas transformações, deve haver um investimento no que os professores acreditam ser suas ferramentas de trabalho. Ferramentas estas que têm se reduzido a quadro, giz e voz.

A falta de livros atualizados e condizentes com a realidade dos alunos deixa os professores acomodados à repetição de planos elaborados há dez anos. Já os professores que não se conformam com essa situação precisam estar a cada dia pesquisando uma atividade diferente na Internet, quando não se frustram e passam a colocar culpa no “sistema”. A ausência de máquinas para fotocopiar, por exemplo, é uma justificativa dos professores para aplicar a atividade no quadro negro. Outras vezes, o professor fotocopia as atividades que são pagas pelos alunos, ou pelo próprio professor. Alguns reclamam que não têm tempo para confeccionar materiais didáticos diferenciados, enfim, a frustração nesse sentido, atinge a muitos professores da rede pública.

Talvez seja interessante promover uma reforma geral no ambiente de trabalho do professor. É necessário renovar os armários, as cadeiras, as bibliotecas, toda estrutura física da escola. Aliás, esta precisa ser modernizada em todos os aspectos, desde sua estrutura física até a sua filosofia, que já não é compatível com a sociedade da inclusão. Ainda há escola com mimeógrafos antigos, onde os coordenadores passam horas rodando atividades para serem aplicadas nas salas de aulas. Essas atividades chegam com uma qualidade tão ruim que os alunos se recusam a responder/executá-las. Sem falar na desvalorização profissional dos professores, na exclusão dissimulada de alunos com NEE.

Para o professor que não está disposto a criar estratégias de ensino que não estejam (pre)escritas nos livros, o processo de ensino-aprendizagem torna-se doloroso sem um livro para guiá-lo. Para Coelho (2006), lecionar sem recursos apropriados é uma “missão” que sobrecarrega o professor. O fato é que os professores precisam ser criativos, inovadores,

capazes de despertar o interesse dos alunos, ainda que isso signifique ter que confeccionar ou comprar o material didático de cada aula. Na verdade, o professor deve sim ser criativo, inovador e motivador em sua prática, mas isso não precisa ser feito de forma árdua e desgastante.

Richards e Lockhart (1994, p.30) salientam que os professores mantêm crenças em “relação ao conteúdo e ao processo de ensino, em relação ao seu entendimento dos sistemas onde trabalham e aos papéis que desempenham”. O relato do professor Mário evidencia essas crenças, dando ênfase a essas últimas duas: para ele, o sistema (a escola) é responsável pelo ensino de qualidade e o papel do professor é motivar os alunos a gostar da LI.

Da mesma forma, os resultados da pesquisa de Coelho (2006) também evidenciaram, dentre outras crenças reveladas pelos professores, crenças sobre a escola pública e sobre o papel do professor. Nessa perspectiva, o professor Mário acredita que a falta de material didático – que segundo ele é uma realidade da escola pública brasileira - é um dos fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem e diminui o interesse do professor em ensinar e do aluno em aprender a LI. Além disso, Mário acredita que sua prática pedagógica pode transformar a vida do aluno, ou seja, é um ensino para a vida. Ao defender isso, esse professor não consegue ser indiferente ante o fracasso do ensino e assim desiste da tentativa nula de querer melhorar ou mudar sua prática.

Assim como Mário, há muitos professores que estão decepcionados com o contexto educacional brasileiro, porém, diferentemente de Mário, que decidiu abandonar a função, muitos continuam a transmitir esse fracasso para os alunos. Apesar de não terem abandonado a função, já desistiram há muito tempo de buscar melhoria ou mudança para suas práticas.

Em um primeiro momento, é possível categorizar três crenças inferidas e reveladas no depoimento do professor Mário:

- a) “A falta de material didático é uma realidade da escola pública brasileira”;
- b) O professor é responsável pela aprendizagem do aluno;
- c) O papel do professor é transformar a realidade de todos os alunos.

Na próxima seção, analiso o relato da professora Lia e suas crenças a respeito de sua experiência enquanto aluna e de sua prática de LI na escola Àquis.

### 5.1.3 Origem das crenças da professora Lia sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI

Ao considerar a concepção esboçada por Dewey (1933), e elucidada por Barcelos (2006, p.18), que define crenças como “forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”, conduzi uma entrevista com a professora Lia a respeito de suas experiências enquanto aprendiz e professora de LI, assim, ela nos reportou à origem de suas crenças acerca de sua prática pedagógica.

[04] *Professora Lia:* Sempre gostei de estudar língua inglesa na escola. Na época, os professores ensinavam muita gramática, também tinha *Drills* e estudo de vocabulário. Lembro-me de um professor que chegava à sala de aula, passava todas as formas do *Verb To Be*, no quadro e, em seguida passava os *Drills*. Às vezes, ele entregava um texto para tradução, então um ou dois alunos traduziam e todos os outros copiavam. No curso de Letras, tivemos esse mesmo professor no 1º e no 2º ano. Nos últimos anos de faculdade, foi outro professor, melhorou bastante, pois estudamos Literatura Norte Americana, interpretação de textos, poemas... O engraçado é que eu pensava que iria sair falando inglês, mas isso não aconteceu, acho que essa habilidade deveria ser mais bem trabalhada. (Relato proferido na entrevista não estruturada do dia 06 de junho de 2011).

É possível perceber que, conforme o relato em análise, a experiência da professora Lia enquanto aprendiz de LI se deu em um contexto de ensino tradicional. Como visto anteriormente neste estudo, Larsen-Freeman (2000) atesta que essa abordagem tinha como crença a importância de ler e traduzir na língua-alvo. Desse modo, é verifica-se que, seguindo os princípios dessa abordagem, Lia era levada a estudar textos em LI com o pretexto maior de aprender gramática e realizar exercícios de tradução, sendo privada, assim, do uso real da língua (fala).

Inobstante, ela acreditava que podia “sair falando inglês” do curso de Letras, crença esta que ainda parece continuar em seu pensamento, quando se leva em consideração sua

sugestão de que “essa habilidade deveria ser mais bem trabalhada”, demonstrando ainda o que Almeida Filho (1993) denomina de cultura de aprender línguas, descrito como o conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes, constituído de crenças, mitos, pressupostos e ideais sobre como aprender línguas.

Por outro lado, surgem outras hipóteses a partir do fragmento em análise: Será que essas experiências da professora Lia influenciaram sua prática pedagógica? E, sobretudo, será que sua crença de que explorando a habilidade oral o aprendiz pode falar a LI prevaleceu em seu fazer pedagógico? São indagações que talvez encontrem respostas, posteriormente, a partir da análise de sua atuação em sala de aula. Por enquanto, vale salientar que, segundo adverte Barcelos (2006, p.20), “as crenças não necessariamente influenciam as ações”, podendo haver, portanto, dissonância entre dizer e fazer, discurso e prática. Nesse sentido, essa estudiosa aponta ainda os vários fatores que contribuem para que as crenças dos professores se tornem inconsistentes com suas práticas, dentre eles, a complexidade da sala de aula, ou seja, como eles percebem a sala e o que os últimos métodos e programas de educação prescrevem para seus fazeres pedagógicos.

Entretanto, vale salientar que Silva (2006), ao realizar um estudo sobre as crenças de alunos-professores de um curso de Letras, em uma cidade de porte médio do interior paulista, detectou que as crenças e os aglomerados de crenças que os sujeitos investigados possuíam eram oriundos de suas experiências boas ou más enquanto alunos na escola pública ou particular. Isso faz sentido no discurso de Lia que rememora de um lado as aulas tradicionais – até o 2º ano do curso de Letras – que, aparentemente, não foram tidas como boa referência de ensino da LI; e de outro lado, as aulas dos últimos anos da graduação, que “melhorou bastante”, visto que passaram a ser mais significativas, com “interpretação de textos e poemas”, atividades essas realizadas graças à mudança de professor. O fato é que o professor é, mais uma vez, responsabilizado pelo bom andamento das aulas e, além disso, pelo interesse ou desinteresse dos alunos. Lia reforça a crença já evidenciada no relato de Mário: o professor é responsável pelo sucesso ou fracasso do processo de ensino e aprendizagem da LI.

No excerto a seguir, a professora Lia relata acerca de sua experiência enquanto professora de LI.

[05] *Professora Lia:* Quando abriram o concurso para professor do Goiás, eu fiz, passei e vim trabalhar na escola [...] <sup>83</sup> As dificuldades eram muitas, devido aos poucos recursos didáticos e ao pouco interesse dos alunos pela língua inglesa. Mas, com o decorrer do tempo, eu fui percebendo que no 6º ano – que é quando os alunos desta escola estudam inglês pela primeira vez - os alunos têm uma curiosidade muito grande para aprender inglês. E isso é interessante porque tudo o que você ensina eles querem aprender. Até hoje, eu tenho investido meus esforços principalmente em turmas de 6º ano. Eu procuro dar aulas dinâmicas, procuro estimular a todos. Acho que eles precisam criar gosto pela língua desde o início. Pois assim, muitos poderão ir para as séries seguintes gostando ainda do inglês. (Relato proferido na entrevista não estruturada do dia 06 de junho de 2011).

Como já demonstrado na análise feita a partir do relato do professor Mário, Lia também revela acreditar que o material didático é um dos fatores que interferem no ensino e na aprendizagem de LI. Assim, ela associa as dificuldades enfrentadas no início de sua profissão “à falta de recursos didáticos”. Essa crença também foi demonstrada na pesquisa de Coelho (2006) e, de fato, perpassa muitas práticas pedagógicas, pois antes de ser crença, constitui a difícil realidade enfrentada por muitos professores de LE nas escolas públicas brasileiras. Sem material didático fica realmente difícil trabalhar.

Em contrapartida, é possível observar sua crença na motivação (curiosidade) do aluno como fator impulsionador para o interesse (o gosto) pela LI. Essa professora alimenta a esperança do “primeiro amor”, acredita que se puder motivar os alunos desde o primeiro contato com a LI, esse gosto poderá perdurar nas séries seguintes. Nesse sentido, ela crê que os alunos da 6ª série têm uma predisposição maior para aprender a LI. Isso evidenciaria uma espécie de “período crítico” da aprendizagem de LI na sala de aula? Demonstrando assim que, se o aluno tem defasagem de aprendizagem da LI na 6ª série, por exemplo, será difícil que ele seja bem sucedido nas séries seguintes. Será? E os vários outros fatores responsáveis pelo sucesso da aprendizagem? Se assim o fosse, de que adiantaria as mudanças de estilos e estratégias de ensino a fim de recuperar a aprendizagem do aluno?

Nessas circunstâncias, tais revelações fortalecem mais uma vez a crença de que o professor é responsável pela aprendizagem do aluno e que essa aprendizagem será alcançada a partir do percurso motivação-gosto-aprender. De semelhante modo ao que foi demonstrado na pesquisa de Coelho (2006), a professora Lia acredita que é responsável pela motivação de seus

---

<sup>83</sup> Áquis

alunos para a aprendizagem da LI, delegando a si a responsabilidade de ensinar e de fazer os alunos aprender, ao passo que estes recebem um papel passivo, justificando que eles estão sempre a espera de uma aula agradável que eles gostem.

Vale reiterar, portanto que a aprendizagem de língua é também constituída pelas próprias características individuais do aluno, tais como motivação, atitudes, auto-estima, cooperação, competição, estratégias de aprendizagem, dentre outras (SCARCELLA & OXFORD, 1992). Nesse sentido, a visão de que o aluno deve ser passivo no processo de ensino aprendizagem é falha, uma vez que ele precisa tomar decisões, ser cooperativo, competitivo, estrategista.

Zolnier (2007), de semelhante modo, compreende a motivação como uma “força interior/exterior”, capaz de impulsionar o aprendiz a seguir em frente, a compreender esforços contínuos na superação de obstáculos. Ao ter esse entendimento, é possível que o professor não se sobrecarregue com a responsabilidade de tentar motivar o aluno e se dedique a ser um mediador em atividades desafiantes que envolvam os alunos e que, sobretudo os façam compreender que eles também podem construir as etapas do aprender.

Em síntese, as crenças da professora Lia podem ser resumidas em:

- a) O aluno do 6º ano é mais predisposto a aprender a LI;
- b) O professor é responsável pela aprendizagem do aluno.
- c) O aluno precisa gostar da LI desde o 6º ano para não desmotivar-se nas séries seguintes.

No próximo item, abordo sobre as crenças dos professores Mário e Lia sobre a EI.

#### 5.1.4 Crenças dos professores sobre a educação inclusiva<sup>84</sup>

Para atender ao objetivo de analisar possíveis crenças dos professores Mário e Lia acerca do processo de ensino e aprendizagem de LI para surdos na sala de aula inclusiva, julguei relevante começar a entrevista sugerindo que os professores expusessem suas

---

<sup>84</sup>Entrevistas semi-estruturadas do dia 20 de janeiro de 2011.

concepções acerca do conceito da EI. Desse modo, os professores demonstraram sua compreensão acerca dessa modalidade de ensino a partir das seguintes definições<sup>85</sup>:

- [06] *Professor Mário:* É educar na diversidade.  
*Professora Lia:* A educação inclusiva, a meu ver, oferece condições de igualdade a todos no sentido de aprendizagem, respeitando as limitações de cada educando, e favorece meios para os educadores conduzirem esta aprendizagem para os mesmos.

De acordo com Baptista (2006), uma pesquisa sobre educação inclusiva deve superar o mero levantamento numérico de alunos com NEE matriculados no ensino comum, sem que isso responda claramente “quem de fato são esses alunos?”. Ele sugere que, “para além dos dados numéricos, são necessárias análises de processos que tenham favorecido políticas de inclusão, seu cotidiano, suas práticas, suas diferentes vozes, suas contradições.” Além disso, esse autor diz que a simples escuta dos sujeitos não basta, deve-se “problematizar a complexidade do processo de produção de um discurso sobre o outro” (Ibid., p. 27).

Desse modo, analisando os interstícios e as vozes sobrepostas ao discurso de cada um dos sujeitos-professor deste estudo, é possível afirmar que o professor Mário representa a voz da multidão de professores frustrados com o ensino público brasileiro e a professora Lia, por sua vez, enuncia o discurso de uma minoria de professores ainda entusiasmados e esperançosos, que procuram ditar o reverso do “discurso da lamentação” já cristalizado e autorizado no meio educacional (ALVES e BARBOSA, 2006).

A concepção do professor Mário sobre a EI é condizente com o discurso instituído pelas políticas públicas, isto é, o discurso de solidariedade e de multiculturalismo. Este discurso, segundo Dorziat (2004), não aponta caminhos de superação efetiva dos mecanismos subliminares de exclusão. De acordo com essa autora, esses mecanismos são sutis e, maquiados pelo discurso de respeito à diversidade, silenciam e oprimem os sujeitos sem expulsá-los da sala de aula.

Ademais, ao acreditar que a EI é simplesmente “educar na diversidade” é possível que o professor torne-se alheio ao grau de complexidade que envolve essa modalidade de

---

<sup>85</sup> Faz-se necessário ressaltar que as respostas das entrevistas foram transcritas com algumas alterações do discurso oral para o escrito, mas não houve modificação do conteúdo.

ensino e não faça uma revisão de seus conceitos e práticas sobre ensino e, conseqüentemente, homogeneíze o processo. Isso pode resultar no fracasso escolar de muitos alunos com NEE. É nesse sentido que Mantoan (2008) convida todos os professores a aprender de novo a pensar sobre inclusão e a rever as práticas educativas, ainda que para isso seja necessário abandonar a segurança dos saberes, dos métodos e da linguagem já construída.

Entretanto, não tenho a pretensão de julgar como certo ou errado o que professor Mário acredita que seja a EI, quero apenas evidenciar que a produção de discurso de qualquer professor pode estar relacionada a este ou aquele já-dito sobre a EI. E é importante ressaltar que nesses já-ditos há contradições. Com relação ao conceito de diversidade, por exemplo, o discurso político a compreende como a construção histórica, cultural e social (inclusive econômica) das diferenças; construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder (BRASIL, 2008, p.32). Nesse discurso, esse termo é livremente utilizado sem hesitações.

Por outro lado, Skliar (2010, p.5), assim como Dorziat (2004), defende que termos como “deficiência” ou “diversidade” “mascaram e neutralizam as possíveis conseqüências políticas, colocam os outros sob um olhar paternalista, e se revelam como estratégias conservadoras para ocultar uma intenção de normalização.” Assim, não cabe aqui julgar o discurso do professor Mário, mas apenas analisar de onde originam suas crenças a respeito da EI. Fica evidente que seu discurso sofre certa influência do que rezam as políticas de inclusão. Entretanto, há também resquícios das práticas discursivas legadas pela Educação Especial, modalidade educacional que se caracteriza pela segregação e exclusão dos alunos com NEE.

O conceito delineado pela professora Lia, por sua vez, é harmônico com a função delegada à escola inclusiva, isto é, não apenas colocar os alunos com e sem NEE na sala de aula regular, mas proporcionar a aprendizagem para todos eles, oferecendo as mesmas oportunidades e ao mesmo tempo respeitando as peculiaridades de cada um. Esse entendimento é coerente com MITTLER (2003), cujo pensamento sobre a inclusão diz respeito a não simplesmente colocar às crianças dentro das escolas regulares, mas mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças e, não apenas daquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais”.

No entanto, ao observar trecho do relato da professora Lia, onde ela chama a atenção para “respeitar as limitações de cada educando”, é possível verificar que a mesma peca

por não se referir também à valorização das potencialidades dos alunos e ao respeito pelas suas especificidades no relacionamento com o mundo. Assim, ao se preocupar apenas com as “limitações do educando”, seu enunciado evidencia implicitamente a noção de deficiência, tão amplamente combatida pelos pressupostos teóricos da EI. Deste modo, é possível flagrar, no fragmento em análise, a crença de que o surdo é deficiente e limitado; o ouvinte é normal e tem todas possibilidades.

Em contrapartida, a definição de EI esboçada pela professora Lia, de modo geral, encontra respaldo na seguinte definição de escola inclusiva apresentada por Mantoan (2008, p.78):

A escola inclusiva, que se preocupa em oferecer condições para que todos possam aprender, é aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como um fator impulsionador de novas formas de organizar o ensino e compreender como se constrói a aprendizagem.

E, na visão da professora Lia, o papel do professor, nessa modalidade educacional é o de conduzir, dirigir, guiar o processo de aprendizagem. Isso é defendido na abordagem Comunicativa do ensino de LE, em que a aprendizagem é centrada no aluno. Este é induzido de forma sensível, calorosa, flexível, tolerante, pelo “facilitador” ou “orientador” a tomar decisões, resolver problemas, discutir idéias.

Desse modo, é possível constatar que a professora Lia acredita que a EI pode ser o caminho para a aprendizagem de todos os alunos, pois segundo ela, essa modalidade de educação oferece e favorece condições e meios para que os educadores possam conduzir a aprendizagem de todos.

Mantoan (2008) alerta que, embora tenhamos caminhado bastante em direção a uma educação para todos, há muitas barreiras a serem transpostas. Nesse sentido, é preciso identificar essas barreiras a fim de estabelecer formas de superá-las. Nos seguintes excertos, é possível evidenciar, por meio das reflexões dos professores Mário e Lia, algumas das barreiras<sup>86</sup> que eles têm enfrentado no contexto da escola inclusiva onde trabalham.

---

<sup>86</sup>Carvalho (2010b, p.37) diz que as barreiras “devem ser entendidas como qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimentos e a circulação com segurança das pessoas. Barreiras podem ser arquitetônicas (urbanísticas e na edificação), nas comunicações, como decorrentes de atitudes de rejeição ou de negação das pessoas em situação de deficiência.” Podem ser ainda dificuldades de ensino e/ou aprendizagem.

[07] *Professor Mário:* Acho que o ensino da Libras deveria ser mais difundido entre os alunos e professores.

*Professora Lia:* Penso que é a falta de preparo de todos os funcionários da escola, falta de estudos na área, ficando mais a encargo da equipe de apoio, intérprete e professores de recursos e alguns professores regentes. Somente através de estudos é que venceremos algumas barreiras, sejam elas preconceitos ou de ordem burocrática.

Como anteriormente discutido neste estudo, a história da educação de surdos é marcada por conflitos e controvérsias sobre se os surdos deveriam desenvolver a linguagem oral (acompanhada de sinais ou não) ou se deveriam usar a língua de sinais como meio mais viável de comunicação. O fato é que, ainda hoje, a questão linguística tem ganhado destaque quando o assunto é educação de surdos.

A opinião do professor Mário retrata justamente essa preocupação acerca da linguagem a ser utilizada em sala de aula com surdos. Para ele, a questão linguística é a principal barreira, na escola, para o sucesso da EI. Assim sendo, a saída imediata, segundo esse professor, seria atribuir maior importância à Libras e difundi-la entre alunos e professores. Essa preocupação é coerente com o papel que a linguagem<sup>87</sup> exerce não apenas na sala de aula, mas na vida dos sujeitos. Como revelam os estudos de Vygotsky (2008), a linguagem – mas não apenas a oral - é determinante no desenvolvimento do pensamento. Sem linguagem não há expressão e produção de pensamento. Para esse psicólogo russo, a linguagem é fundamental para a constituição dos sujeitos, para as relações sociais e para as relações pedagógicas.

O professor Mário parece reconhecer que a Libras constitui o instrumento linguístico fundamental para mediar o ensino para surdos. Vários autores também são consentâneos com essa ideia, tais como Quadros (1997; 2008), Guarinelo (2007), Fernandes (2008), Gesser (2009), Falcão (2010), dentre outros estudiosos que vêem na perspectiva bilíngue o caminho viável para a educação de surdos no Brasil. Esse reconhecimento da Libras

---

A linguagem é vista como instância de significação, sendo construída coletivamente, na relação do homem com os outros homens, consigo mesmo e com a cultura. Por seu caráter histórico, ela carrega o saber, os valores, as normas de conduta, as experiências organizadas pelos antepassados, participando desde o nascimento, no processo de formação do psiquismo (LACERDA, 2010).

A noção de língua adotada aqui é aquela que considera a língua como um conjunto de práticas sociais, culturais e cognitivas historicamente construídas (MARCUSHI, 2005).

enquanto língua, portanto, meio legítimo de aprendizagem, encontra respaldo legal no próprio discurso político de inclusão do surdo:

Os surdos são pessoas, e como tais, dotados de linguagem assim como todos nós. Precisam apenas de uma modalidade de língua que possam perceber e articular facilmente para ativar seu potencial linguístico e, conseqüentemente, os outros potenciais e para que possam atuar na sociedade como cidadãos normais. Eles possuem o potencial. Falta-lhes o meio. E a língua brasileira de sinais é o principal meio que se lhes apresenta para “deslanchar” esse processo (BRASIL, 1998, p22).

Ademais, o professor Mário chama a atenção para a difusão da Libras, visto que ele acredita que os alunos e os professores também precisam saber Libras para que o processo de ensino-aprendizagem possa fluir sem obstáculos. Isso é relevante para a interação surdo-ouvinte, aluno surdo-professor e para o processo de construção e negociação de significados. Aliás, é preciso ir além, e pensar em um ensino bilíngue para todos, ou seja, um contexto onde os surdos utentes de Libras possam aprender LP, ao passo que os ouvintes sejam levados a fazer uso da Libras, gerando assim um fator de erudição, inclusão e interculturalidade<sup>88</sup>. Esse pode ser um dos caminhos para o acolhimento à diversidade e aceitação e valorização das diferenças.

Por outro lado, as barreiras apresentadas pela professora Lia estão relacionadas a aspectos que dizem respeito à falta de (in)formação de professores e demais funcionários da educação acerca da EI. Tal preocupação é claramente evidenciada também nos estudos de Mittler (2003) e de Prieto (2006). De acordo com esses pesquisadores, todos os envolvidos e participantes do âmbito escolar inclusivo devem ser/estar capacitados para a inclusão, visto que todos têm algo a aprender sobre ela. Este pensamento também é coerente com a interculturalidade proposta pela educação bilíngue.

Contudo, é possível perceber que, ao passo que a professora Lia atribui o despreparo dos professores e comunidade escolar à falta de estudos, especialização na EI, Mittler (2003) ressalta que acreditar apenas na “capacitação especializada como requisito para a inclusão” é um mito. Segundo esse autor, “durante o curso dessa caminhada, os professores vão construir e ampliar suas habilidades sobre as experiências que já possuem com o objetivo de alcançar todas as crianças e suas necessidades de aprendizagem” (Ibid., p.183). Desse modo, a experiência e

---

<sup>88</sup> Entendida como a troca de experiências num nível compatível, igualitário, que abandona as práticas e atitudes colonizadoras, homogeneizantes.

autoconfiança dos professores e a valorização das potencialidades dos alunos com NEE, possibilitam que todos possam melhorar suas atitudes frente à EI, sem necessariamente terem passado horas em cursos de capacitação.

No que diz respeito à formação e informação dos outros profissionais que atuam na escola inclusiva, Prieto (2006) salienta que esse tem sido um assunto de destacado valor na EI. Segundo ela, é preciso atentar para o fato de que, na educação, “atuam profissionais no âmbito técnico-administrativo e em outras funções, com importante papel no desenvolvimento de ações educacionais” (Ibid., p.56). Desse modo, ela adverte que, assim como é importante o investimento na formação do professor, é necessário o maior número possível de profissionais da educação para que todos tenham o domínio de conhecimentos sobre o ensino de alunos com NEE. É importante ressaltar que mudanças de atitude e uma boa dose de compromisso também são bem vindas nesse novo contexto educacional.

Na próxima seção, analiso as reflexões desses professores sobre suas práticas pedagógicas voltadas para alunos surdos na sala de aula regular-inclusiva.

#### 5.1.5 Crenças dos professores sobre suas práticas pedagógicas para alunos surdos na sala de aula regular-inclusiva<sup>89</sup>

Tendo em vista que a proposta educacional da EI afeta todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, julgo relevante uma análise acerca das posturas pedagógicas dos sujeitos que conduzem essa prática – os professores. Mittler (2003, p.184) salienta que “os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudanças que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana.” Desse modo, ao serem levados a refletir sobre possíveis mudanças ocorridas em seu modo de pensar a educação após e durante o contato com alunos surdos os professores proferiram as seguintes argumentações.

---

<sup>89</sup>Entrevista semi-estruturada do dia 02 de fevereiro de 2011.

[08] *Professor Mário:* Sim, precisei me adaptar e buscar novos métodos de ensino que propiciassem uma aprendizagem eficaz.

*Professora Lia:* Na primeira vez em que trabalhei com alunos surdos, reconheço que pouco fiz por eles, devido à falta de informação, e não por falta de vontade. Eu reconhecia a necessidade da inclusão, mas pensava que era função do intérprete repassar o conteúdo. Hoje, com dificuldades, consigo elaborar, junto à professora de recursos e à intérprete, atividades com adaptação do conteúdo, de acordo com a necessidade. Hoje, apesar da dificuldade, encaro com entusiasmo, e sempre procuro auxílio.

Mantoan e Prieto (2006, p.57) atestam que os professores da EI devem ser aptos “a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com NEE”. Isso diz respeito a fazer um levantamento prévio dos conhecimentos e necessidades educacionais de cada aluno para que se possa elaborar atividades, criar ou adaptar materiais e prever possíveis formas de avaliação conforme as peculiaridades de cada um.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC/SEESP, 1998, p.15), adaptações curriculares compreendem:

[...] estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem dos alunos, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola.

O professor Mário mostra-se consciente em relação à necessidade de mudança de sua postura (adaptou-se) e de sua ação educativa (buscou novos métodos de ensino). É mais importante que isso, demonstra ter consciência de que todo esse esforço deve estar em torno do objetivo primordial da EI - a aprendizagem eficaz de todos. Por isso, ele acredita que a mudança de atitudes ocorre quando o professor se conscientiza da necessidade de buscar “novos métodos de ensino” visando a aprendizagem efetiva.

Mantoan e Prieto (2006, p. 59) salientam que “não há como mudar práticas de professores sem que os mesmos tenham consciência de suas razões e benefícios, tanto para os alunos, para a escola e para o sistema de ensino quanto para seu desenvolvimento profissional.”

Desse modo, é importante o favorecimento de frequentes reflexões dos professores sobre seu fazer pedagógico.

A professora Lia revela, a princípio, uma problemática bastante comum entre os professores da escola regular-inclusiva brasileira: a falta de formação e informação a respeito de como e o que ensinar para alunos com NEE, no caso dela, para alunos surdos. Além disso, ela explicita um fato que é de igual modo preocupante, na expressão “pensava que era função do intérprete repassar o conteúdo.” Ao abordar sobre o papel do intérprete na sala de aula, Lacerda (2000, p.80) chama a atenção para o fato de que

o trabalho do intérprete em sala de aula precisa ser negociado de modo a não gerar conflitos, devendo ocorrer de forma integrada com o trabalho e o papel do professor. A relação professor-intérprete não pode resumir-se a um “estar junto numa mesma sala de aula”, precisa ser o resultado de uma construção conjunta, harmoniosa, visando ao êxito pedagógico da criança surda.

Desse modo, quando o professor delega toda a responsabilidade de ensinar ao intérprete de Libras, entende-se que está havendo aí um equívoco quanto aos papéis de cada um desses profissionais. Vale reiterar que o papel do professor é direcionar, orientar e coordenar as ações, tomar decisões e propiciar o desenvolvimento cognitivo dos alunos, não apenas “repassar” o conteúdo. A função do intérprete, por sua vez, é, conforme define o documento do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (MEC; SEESP, 2004, p.60), “intermediar as relações entre os professores e alunos, bem como entre os colegas surdos e os colegas ouvintes.”

Desse modo, a compreensão pelos atores do fazer pedagógico acerca dos papéis que eles devem desempenhar, aliada à consciência de que a ação deve se dar de forma conjunta, colaborativa e harmoniosa, pode contribuir para resultados positivos e satisfatórios. Isso é evidente na conclusão da professora Lia que, embora ainda enfrente dificuldades, afirma conseguir elaborar, junto à professora de apoio pedagógico e à intérprete, atividades com “adaptação do conteúdo”, de acordo com as necessidades educacionais dos alunos surdos.

Nesse discurso da professora Lia, é evidente o seu entusiasmo, sentimento este manifesto em muitos educadores e pais que acreditam que é na diversidade que reside a riqueza das trocas que a escola propicia (Carvalho 2010b). É impulsionada por tal sentimento que a

professora Lia busca o auxílio que, acredita, poderá melhorar sua prática. Talvez essa credibilidade seja um dos passos importantes para o sucesso da EI.

Portanto, é possível perceber por meio dos discursos dos professores Mário e Lia que ambos acreditam na renovação de suas práticas pedagógicas como fator fundamental para a aprendizagem efetiva e para o envolvimento de todos os alunos, sejam eles surdos ou ouvintes. E que, como evidencia a professora Lia, tal mudança pode ser alcançada desde que o professor sintase entusiasmado e disposto a buscar e aceitar ajuda.

#### 5.1.6 Crenças dos professores sobre o papel da Libras no ensino de LI<sup>90</sup>

A discussão sobre se a Libras é ou não língua deveria ter sido encerrada, ou ao menos, amenizada com a divulgação da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002<sup>91</sup>, com os vários estudos a respeito de sua estrutura linguística<sup>92</sup> e de sua riqueza de funções e, com as atividades dirigidas pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS), a qual tem se empenhado em tornar reconhecida a Libras como uma língua de fato no Brasil. Contudo, passados quase 13 anos da promulgação dessa Lei, muito ainda falta-se fazer para que a Libras venha a ser compreendida pelo público geral como língua natural de fato. De acordo com Gesser (2009), para que isso ocorra, é necessário continuar afirmando e reafirmando a legitimidade dessa língua que, para muitos, consiste em uma novidade que causa certo impacto e surpresa.

No intuito de analisar possíveis crenças dos professores Mário e Lia acerca do próprio status da Libras e de sua contribuição para o ensino de LI para surdos, foi proposta uma breve reflexão em torno da função dessa língua no ensino de LI.

---

<sup>90</sup>Entrevista semi-estruturada do dia 04 de fevereiro de 2011.

<sup>91</sup>Lei que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras.

<sup>92</sup> Cf. Fernandez (1990); Karnopp (1994); Quadros (1995; 1999).

- [09] *Professor Mário:* Proporciona ao aluno surdo a vivência de outra cultura e a enxergá-la de modo crítico, trazendo para si uma realidade diversa da sua.
- Professora Lia:* Sendo a língua inglesa a 3ª língua do aluno surdo (realidade da nossa escola), a Libras exerce papel prioritário na aprendizagem. Penso que com a Libras, o aluno terá facilidade para aprender qualquer língua. Se ele já for alfabetizado na LP, facilitará ainda mais a língua inglesa.

De acordo com Góes (2000), poucas crianças surdas têm a oportunidade de adquirir a Libras precocemente. Isso se deve ao fato de que 95% da população de surdos brasileiros são filhos de pais ouvintes. Inobstante a essa realidade, acredita-se que o processo de constituição desse sujeito seja bilíngue, isto é, hábil a se relacionar tanto através da língua de sinais quanto da língua majoritária dos grupos ouvintes. De acordo com a referida pesquisadora, tal crença contribui para o fracasso escolar de muitos surdos.

Retomando o que já foi discutido nesta pesquisa, a Libras é uma língua natural, desse modo para ser considerada LM do surdo, ela precisa ter sido adquirida naturalmente pelo sujeito em um ambiente social, informal, o mais precocemente possível, enquanto que a LP, que deveria ser a L2 do sujeito surdo, deve ser aprendida, uma vez que a sua condição de surdez não permite que essa língua seja adquirida espontaneamente. Tais situações não são vivenciadas pela maioria dos sujeitos surdos, posto que a maioria deles não têm a oportunidade de se relacionar com surdos sinalizadores ou com quem sinaliza fluentemente a Libras, bem como não recebem instrução para aprender a LP como L2. Muitos chegam a adquirir apenas o Português Sinalizado<sup>93</sup> como meio de comunicação.

Apesar dessa situação, muitas escolas têm investido no desenvolvimento do bilinguismo dos surdos. Para tanto, encorajam o contato entre surdo-surdo, garantem a presença de instrutor surdo ou intérprete fluente em Libras na sala de aula e proporcionam o ensino da LP na modalidade escrita. Essa perspectiva é bem vista por vários estudiosos (QUADROS, 1997; 2008; GESUELI, 2000; GUARINELO, 2007; FALCÃO, 2010).

Com relação ao uso da Libras nas aulas de LI, o professor Mário não opinou, talvez pelo fato de que a mesma não tivesse sido recurso de mediação no processo de ensino e aprendizagem de LI em suas aulas. O mesmo evidenciou apenas sua crença a respeito do papel

---

<sup>93</sup>De acordo com Quadros (1997), o Português Sinalizado consiste no uso dos sinais dentro da estrutura da língua portuguesa. É, portanto um sistema artificial de comunicação.

da LI para os surdos, demonstrando acreditar que esta última língua pode propiciar a vivência de outra cultura. Ideia compatível com uma das razões individuais para ensinar/aprender LE apontada por Baker (2006), que afirma que ensinar segunda ou terceira língua significa desconstruir estereótipos nacional, étnico e linguístico, compartilhar experiências, ampliar o entendimento, encorajar a sensibilidade em direção a outras culturas e credos.

É oportuno ressaltar que, exceto no caso de Ana, aluna surda participante desta pesquisa, os demais alunos surdos da escola Àquis ainda não adquiriram a Libras, fazendo uso apenas do Português Sinalizado. Ademais, eles estão sendo oralizados pela família, como relatou-me uma intérprete de Libras, em uma conversa informal. Sendo assim, os surdos dessa escola ainda não usam a Libras em favor da aprendizagem. Entretanto, os esforços para que os surdos adquiram a Libras, nessa escola, não cessaram, como evidenciado no “Projeto Comunicar Libras/Português”.<sup>94</sup>

De acordo com Gesueli (2000), estudos na área da surdez já apontavam para o direito do surdo em tornar-se bilíngue e vivenciar a aprendizagem também pela língua de sinais. É preciso considerar, sobretudo, que os próprios surdos vêm lutando a favor dessa perspectiva bilíngue e bicultural, proporcionando assim, o surgimento de novos paradigmas - como o de “interculturalidade”, por exemplo - que, talvez, carecem de ser conhecidos/investigados pelo sistema educacional.

A professora Lia, por sua vez, mostra-se favorável a proposta bilíngue na educação de surdos, revelando estar consciente do papel da Libras na aprendizagem de LI do aluno surdo. Além disso, ela acredita que a Libras tem papel fundamental na aprendizagem de qualquer outra língua pelo aluno surdo. Ao final, reconhece também a importância da LP nesse processo, antecipando a próxima reflexão.

#### 5.1.7 Crenças dos professores sobre o papel da LP no ensino de LI para surdos

Os estudos realizados por Silva (2005) e Souza (2008) concluíram que a Libras e a LP auxiliam o surdo na estruturação de sentenças desconhecidas da L3. Silva (2005)

---

<sup>94</sup>Projeto desenvolvido pelas intérpretes do colégio Áquis, a fim de difundir o uso da Libras na escola e na comunidade.

analisou a influência da Libras com foco na leitura, enquanto Souza (2008) refletiu sobre o processo de desenvolvimento da escrita de alunos surdos e a influência da Libras e da LP nesse processo.

De acordo com a resposta dos professores Mário e Lia é possível analisar como os mesmos percebem a LP no ensino de LI para surdos.

- [10] *Professor Mário:* Até então, a Libras é transmitida em códigos estabelecidos para o Brasil, ou seja, em Português, desta forma proporciona ao aluno uma aprendizagem mais eficaz ao nível de tradução, pois não conheço ainda a “Libras norte-americana” ou inglesa.
- Professora Lia:* A LP evidentemente viabilizará a aprendizagem da LI. Caso o aluno domine a língua 1 e 2 e, além disso, possua maturidade para distinguir as três línguas, acredito que poderão ser trabalhadas ao mesmo tempo sem causar prejuízo.

No relato do professor Mário é possível perceber uma certa limitação quanto à concepção desse professor a respeito da língua de sinais, em particular da Libras. Sua definição é precária e revela a necessidade de mais reflexão e conhecimento teórico, não apenas a respeito do conceito de língua de sinais (Libras), como também do próprio conceito de língua. Apesar disso, ele parece ter noção de que a língua de sinais não é universal, visto que acredita que “a Libras é transmitida em códigos estabelecidos para o Brasil” e, além disso, ainda que de forma confusa, demonstra reconhecer a existência da *American Sign Language* (ASL), que equivocadamente nomeia como “Libras norte-americana”. Em meio a essa confusão de definição da Libras, o professor entrevistado escapou de uma crença que, de acordo com Audrei Gesser (2009, p. 11),

[...] é uma das crenças mais recorrentes quando se fala em língua de sinais, [que] é a de que ela é universal. Uma vez que essa universalidade está ancorada na ideia de que toda língua de sinais é um “código” simplificado aprendido e transmitido aos surdos de forma geral, é muito comum pensar que todos os surdos falam a mesma língua em qualquer parte do mundo.

Por outro lado, o professor entrevistado deixa escapar uma crença que, conforme atesta Audrei Gesser (2009), é sustentada por muitas outras pessoas, que é a crença de que a

Libras seria um “Português Sinalizado” (transmitida por meio de códigos em Português), uma espécie de “adaptação” das línguas orais para a língua de sinais que, Mário acredita, pode servir eficazmente para a tradução. Desse modo, o mesmo parece ignorar que a LP pode ser a L2 do aluno surdo utente da Libras, mencionando a importância do Português Sinalizado apenas para as traduções nas aulas de LI.

Ao reclamar da sua falta de conhecimento sobre a *American Sign Language* (ASL), é possível verificar então que esse professor julga importante conhecer a ASL para se ensinar inglês para surdos. Essa crença revelada pelo professor Mário de que o professor de LI para surdos precisa conhecer a ASL foi também evidenciada por Souza (2008). De acordo com sua pesquisa, um dos sujeitos participantes das entrevistas afirmou que o professor de um bom curso de inglês para surdos deve conhecer também a ASL. É oportuno salientar, sobretudo que a referida pesquisadora também atribuiu relevância a essa crença e justificou que para um trabalho com a escrita em inglês para surdos seria interessante relacioná-la com a língua de sinais de um país da língua inglesa. Talvez, fosse o caso de, levando-se em consideração que o inglês e a ASL são duas línguas, inclusive levando em conta os aspectos da relevância e da cultura, se pensar no ensino de ASL como L3, em vez do inglês falado, para o surdo brasileiro.

Por outro lado, a professora Lia revela estar efetivamente consciente a respeito do papel da LP no ensino de LI para surdos. Mais que isso, ela mostra-se adepta à proposta do bilinguismo ao acreditar que se o aluno surdo domina a L1 e a L2 é possível que ele possa aprender a LE/LI. Porém, essa professora ressalta que é preciso que o aluno tenha maturidade para saber distinguir as línguas, tendo essa maturidade, ela crê que é possível trabalhar as três: L1, L2 E L3, sem prejuízo. Essa ideia é coerente com o pensamento de Vygotsky o qual defende que

O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de **maturidade** na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possuía na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. A criança aprende a ver a sua língua como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, e isso leva à consciência de suas operações lingüísticas. (VYGOTSKY, 2008, p.137, grifo meu).

Diante dessa resposta da professora Lia, é possível refletir sobre a preocupação de algumas intérpretes de Libras do colégio Áquis a respeito do ensino de LI para surdos naquela escola. Para elas, os alunos surdos que ainda não foram alfabetizados na LP, ou que ainda não são utentes da Libras não podem ser expostos à aprendizagem de LI. Segundo essas intérpretes, a aprendizagem de uma terceira língua pode causar “confusão” na escrita dos surdos. Isso revela a necessidade de se promover mais pesquisas sistemáticas, nos contextos práticos dessas situações. Tais práticas discursivas revelam não só as dificuldades enfrentadas no dia a dia desses sujeitos, como também o seu despreparo e desamparo no trabalho com surdos. Em visitas a algumas salas de aulas com alunos surdos, da rede pública, ouço professores e intérpretes reclamarem, principalmente, da falta de apoio por parte da própria comunidade escolar que está desacreditada que o surdo possa aprender inglês.

Nesse contexto, o ensino simultâneo das três línguas não é permitido, conferindo-se maior ênfase apenas à Libras e ao Português escrito, estes dois são desenvolvidos (ainda que de forma precária) simultaneamente na sala de aula. O fato de a língua inglesa ser uma disciplina opcional no currículo escolar dos alunos surdos contribui para que essa língua não seja ensinada para a comunicação, mas apenas como atividades lúdicas, passatempo para aqueles alunos surdos não bilíngues que “persistem em permanecer nas aulas de LI”.

Estes não se engajam em atividades que exigem criatividade, resolução de problemas complexos ou tomadas de decisões. Ficam sentados ao fundo da sala copiando do quadro negro ou fazendo exercícios de outras disciplinas. As instruções são dadas oralmente, em LP, algumas são intermediadas pela intérprete, outras são ignoradas pelo fato de que são tidas como muito complexas para os alunos surdos, reforçando o paternalismo e adaptabilidade que inviabilizam os surdos de desenvolverem suas potencialidades e encarar desafios.

Retomando a discussão sobre o papel da LP no ensino da LI, diante do exposto, é possível concluir que, se o surdo utiliza a LP de forma satisfatória, ela pode ser uma importante aliada na aprendizagem da LI desse sujeito. Isso porque ele poderá assimilar a estrutura da LP com a LI, melhorando de forma recíproca a aprendizagem de ambas. Mas caso contrário, é preciso concordar com o discurso das intérpretes e professores do colégio Áquis, poderá haver prejuízo, isto é, interferência negativa na aprendizagem da Libras e da LP consideradas prioritárias para o desenvolvimento psicolinguístico do aluno surdo.

No próximo item, abro espaço para uma reflexão a respeito das crenças do professor Mário e da professora Lia sobre o ensino de LI para surdos.

#### 5.1.8 Crenças dos professores sobre o ensino de LI para surdos<sup>95</sup>

Uma pesquisa já elucidada neste estudo a respeito das crenças de professores acerca da cultura de ensino/aprendizagem de LE (inglês) de alunos surdos foi a de Oliveira (2007). De acordo com tal pesquisa, apesar da considerável experiência com alunos surdos das professoras pesquisadas, as mesmas apresentaram crenças negativas com relação ao processo de ensino/aprendizagem dessa comunidade. E, sobretudo, tais crenças influenciavam na forma como as aulas eram aplicadas para os surdos, levando as mesmas a se deterem no ensino repetitivo da língua em detrimento das aulas de leitura, o que tornava as aulas insuficientes para a aprendizagem real da língua-alvo.

O seguinte excerto selecionado de uma entrevista semi-estruturada com os professores regentes participantes desta pesquisa pode ser útil para se inferir possíveis crenças desses educadores a respeito do ensino de LI para surdos no colégio Àquis. A discussão teve como tema central a razão de se ensinar LI para surdos.

[11] *Professor Mário:* Acho que a educação é para todos.

*Professor Lia:* Eu considero a língua estrangeira necessária para a ampliação do conhecimento. Sendo assim, por questão de igualdade, vejo a necessidade de trabalhar o mesmo conteúdo para todos os meus alunos, fazendo a adaptação necessária para atender a necessidade de aprendizagem de cada um. Atualmente, eu não me sinto produtiva aplicando qualquer atividade isolada para o aluno surdo. Isso não seria inclusão (Entrevista semi-estruturada do dia 05/03/2011).

Nota-se que a resposta do professor Mário, embora sucinta, é, a priori, consentânea com a proposta da EI, cuja metáfora é a do caleidoscópio, ao afirmar que “qualquer aprendiz, sem exceção, deve participar da vida acadêmica em escolas comuns e nas classes regulares, nas quais deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente”

---

<sup>95</sup>Entrevista do dia 04 de fevereiro de 2011.

(CARVALHO, 2010, p. 28). Entretanto, sua resposta não traz a defesa dos princípios de proporcionar ao surdo as mesmas oportunidades de desenvolvimento social, cognitivo e linguístico que os ouvintes, por exemplo. Ela pára em um ponto que carece de muitas discussões sobre o que os professores que recebem esses alunos compreendem acerca da inclusão.

Por outro lado, verifica-se que o professor Mário entende que todo e qualquer sujeito tem direito à educação e é isso que o impulsiona a ensinar a LI para surdos. Mais uma vez é possível perceber o discurso difundido pelas políticas educacionais de inclusão influenciando a prática discursiva do professor Mário. Movido apenas por esse discurso, parece não haver outras razões reais para justificar a sua prática pedagógica. Essa ausência de razões reais para se ensinar a LI para surdos pode afetar a forma como o professor conduz o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Ensina-se apenas para se cumprir uma palavra de ordem (MACHADO, 2005; 2006): Educação para Todos! De acordo com essa pesquisadora, “essa palavra de ordem, presente no plano das leis, vai de encontro à dura realidade do despreparo geral da educação e da saúde para tal tarefa” (MACHADO, 2006, p.132).

Para a professora Lia, a LI pode ampliar o conhecimento do aluno surdo. Conforme atesta Baker (2006), a aprendizagem de uma LE auxilia no desenvolvimento cognitivo do aprendiz, pois, exatamente como as outras disciplinas são ensinadas para aumentar a resistência e a saúde intelectual, assim, defende-se que aprender língua estrangeira moderna é uma maneira de abrir a mente e desenvolver o intelecto. Compreender e acreditar nisso pode desconstruir a crença de que aprender LI “causa confusão” no processo de ensino e aprendizagem do surdo.

Todavia, também é possível notar a preocupação da professora Lia em atender a uma das imposições da política de Educação para Todos: oferecer oportunidades iguais de aprendizagem, valorizando as individualidades de cada um. Essa busca pela equidade estabelecida pelas diretrizes das políticas públicas leva a professora Lia a compreender que sua prática pedagógica deve ser uma constante remoção de barreiras para a aprendizagem. Assim, ela mostra-se consciente de que para que o aluno surdo seja de fato incluído nas aulas de LI, ele precisa se envolver nas mesmas atividades que os ouvintes.

A respeito da remoção de barreiras para a aprendizagem na EI, vale mencionar, portanto, o alerta de Carvalho (2010b, p.112) de que

a inclusão, como desejável e necessário movimento para melhorar as respostas educativas das escolas para todos, com todos e para toda a vida, deve preocupar-se com a remoção das barreiras para a aprendizagem e para a participação (promovendo a interação, a integração, entre os colegas de turma, da escola... e, por certo, com os objetos do conhecimento e da cultura).

Nesse outro excerto é possível adentrar o assunto que diz respeito a possíveis dificuldades (que também equivalem a barreiras para a aprendizagem) enfrentadas pelos professores Mário e Lia no contexto de suas práticas de LI para surdos. A respeito desse assunto, vale observar os seguintes fragmentos:

- [12] *Professor Mário:* Para mim, conhecer os códigos gestuais, se soubesse, acho que seria bem mais fácil, pois poderia fazer uma adaptação dos conteúdos.
- Professora Lia:* Minha maior dificuldade em trabalhar LI é justamente por ela ser opcional para alunos surdos e eu não poder forçar a aprendizagem. Essa dificuldade é maior ainda quando o aluno não está alfabetizado na língua portuguesa. Penso que se trabalhássemos diretamente Libras-língua inglesa seria mais fácil.

O relato do professor Mário reitera sua possível concepção de que a Libras são “códigos gestuais”, Português Sinalizado. Ele mantém sua opinião de que o conhecimento desses códigos pelo professor facilita o ensino da LI para os surdos e viabiliza as adaptações de conteúdos. Sua preocupação voltada tão-somente para o conteúdo em detrimento de fatores também importantes para o processo de ensino-aprendizagem, como interação e participação nas atividades, por exemplo, alimenta a crença de que o fim último do processo educativo é fazer o aluno receber o conteúdo pronto aplicado pelo professor, quando, na verdade o aluno deveria ser motivado a ir além, interagir de forma criativa, participativa, criar e questionar aquilo que é levado para a sala de aula, transformar seu conhecimento de vida em conhecimento sistematizado, científico, enfim ser sujeito da aprendizagem.

Em um estudo realizado por Dulcéria Tartuci<sup>96</sup> a respeito da interação e construção do conhecimento de nove alunos surdos que frequentavam a faixa escolar que vai da 6<sup>o</sup> série do Ensino Fundamental à 2<sup>a</sup> série do Ensino Médio em escolas estaduais de uma cidade da região sudeste de Goiás, a referida pesquisadora constatou que

---

<sup>96</sup> Cf. Artigo “Alunos surdos na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimentos” – disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/25/duceriatartucit15.rtf>. (Acesso em 13/06/2011).

as aulas seguem uma rotina comum nas várias disciplinas, quase não sofrendo alteração. Elas cumprem uma sequência: chamada, exposição oral, cópia de exercício, resolução e correção. Essa sequência acaba por criar um ritual e para ser/estar no grupo basta segui-lo, não precisando um envolvimento efetivo, uma compreensão real ou uma motivação para as tarefas (s/d, s/p).

Desse modo, não há preocupação quanto a outros fatores que não se encaixam nessa “rotinização”. Se o professor for capaz de fazer todos os alunos copiarem os exercícios e respondê-los mecanicamente, a aula alcançou seu objetivo. Essa é a realidade de muitas escolas públicas brasileiras. Além disso, ressalta-se que essa situação não se restringe apenas às salas de aulas com alunos surdos.

A dificuldade enfrentada pela professora Lia, por sua vez, é de ordem política. A política da escola de adotar um currículo flexível quanto ao ensino de LI delega ao aluno surdo escolher entre estudar ou não a LE, e mesmo que o aluno surdo opte por estudar essa disciplina, ele não vê motivos reais para investir no aprendizado dela. O professor se vê obrigado a ficar o tempo todo justificando o ensino dessa ou daquela atividade (o que é correto), prometendo que valerá nota, quando não o faz, o aluno não se envolve na aula e, na maioria das vezes a abandona.

Outra dificuldade já revelada pelo professor Mário, que também é evidenciada pela professora Lia, é concernente à linguagem, ou seja, ao fato de que os alunos surdos, em sua maioria, não adquiriram a Libras e não foram alfabetizados na LP. Segundo essa professora, por isso, eles não têm aptidão para aprender a LI. Desse modo, sustenta-se aqui a crença de que o surdo bilíngue é o aprendiz ideal de LI, ou ainda que, conforme salienta a professora Lia, se ele é utente da Libras é possível que ele possa aprender inglês com mais facilidade, ou seja, diretamente da Libras, sem passar pela LP, o que revela que para essa professora, o surdo não precisa ser bilíngue para aprender LI.

Julgo importante analisar ainda possíveis crenças dos professores participantes acerca do processo de ensino e aprendizagem da aluna surda Ana.

### 5.1.9 Crenças dos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem de Ana nas aulas de LI

A fim de detectar as crenças dos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem de Ana nas aulas de LI, foram propostas entrevistas não estruturadas, com estes professores, cujo título foi “A história da vida escolar de Ana nas aulas de LI”.

[13] *Professor Mário:* Era ótima aluna, com o auxílio da intérprete tirava notas altas e tinha facilidade para aprender o conteúdo. Ela sabia fazer leitura labial, o que facilitava. Como disse anteriormente, se eu soubesse Libras seria mais fácil porque poderia fazer uma adaptação e traria a língua inglesa o mais próximo possível da realidade dela. Havia certa dificuldade em relação aos outros alunos ditos “normais”, pois não acompanhavam o raciocínio, ou até atrapalhavam a aula com conversas paralelas. Acho que a sala para os surdos deveria ser separada, mesmo ferindo a diversidade e a democracia do ensino, pois proporcionaria melhores condições de trabalho ao professor. (Entrevista não estruturada do dia 22 de fevereiro de 2011)

Em um primeiro momento, é possível perceber que para o professor Mário, Ana era ótima aluna devido a dois fatores: tirava notas altas e aprendia o conteúdo. A impressão que ele tem sobre “ser ótima aluna” resulta, portanto, de um conceito simbólico utilizado pela maioria dos professores para classificar alunos em bons ou regulares (classificação em letras ou números) e de sua percepção sobre o que é aprender o conteúdo. Aprender o conteúdo é “tirar notas altas.”

Na visão do professor entrevistado, os fatores favoráveis à aprendizagem de Ana e, logo, aos bons resultados (notas altas) que ela alcançava estão relacionados ao auxílio da intérprete e à estratégia de compreensão linguística desenvolvida pela aluna surda: leitura labial. Porém, o fator desfavorável foi, segundo ele, não saber Libras para aproximar a LI “da realidade dela”. Isso denota que apesar de Ana ter se esforçado para entendê-lo, o professor não conseguiu estabelecer situações dialógicas, interativas com ela, por isso o ensino era distante, irreal, ficando a encargo da intérprete. Situação que revela a problemática causada pelo distanciamento entre o professor ouvinte que não sabe Libras - e não se esforça para estabelecer diálogos com seus alunos surdos - e o aluno surdo que não consegue acompanhar o curso da aula voltada para ouvintes.

Além disso, o professor Mário explicita que os alunos ouvintes dificultavam o andamento das aulas, uma vez que eles atrapalhavam-nas com conversas paralelas - situação de indisciplina muito comum em quase todas as salas de aula brasileiras. Essa revelação pode demonstrar talvez que a indisciplina dos ouvintes incomodava o professor, pois, caso contrário, não teria marcado a história de sua atuação pedagógica. Isso é comprovado no desfecho apelativo do professor Mário para que o ensino de LI para surdos se dê em salas especiais, pois, para ele, esse ambiente oferece condições favoráveis de trabalho, isto é, não há ouvintes indisciplinados para impedir o curso das aulas. No entanto, esse pensamento ofende os princípios da EI que almeja a aprendizagem em grupo. A proposta infeliz é mais uma das justificativas advindas de professores que preferem esconder seu despreparo a encarar os desafios da EI. E estes são muitos, inclusive ter de saber propiciar relações harmônicas entre diferentes grupos, de forma a beneficiar a todos.

Essas primeiras evidências denotam duas crenças do professor Mário a respeito de como deve ser a situação do aluno surdo na aula de LI e de como deve ser a do o professor:

- a) O aluno surdo deve compreender a língua majoritária;
- b) O professor de LI deve saber Libras para se aproximar da realidade do aluno surdo.

A professora Lia também teceu uma retrospectiva da vida escola de Ana que pode ser vista e analisada no excerto a seguir:

[14] *Professora Lia:*       Trabalhar com Ana foi uma experiência muito boa porque naquela época o meu conhecimento a respeito da inclusão era muito vago e ela me ajudava a conduzir o trabalho. Dotada de muita criatividade e entusiasmo e muito dedicada aos estudos, o seu rendimento era igual ao dos alunos ouvintes. Ela dominava muito bem a Língua de Sinais e tinha um grande conhecimento da língua portuguesa, dentro das suas limitações. A Ana sempre demonstrou muito interesse em aprender o conteúdo trabalhado em língua inglesa. Nesse período, eu não tinha conhecimento de que a língua inglesa não era prioridade para ela e muito menos sobre as adaptações que deveriam ser feitas. Penso que para a aluna não foi tão sofrido assim porque ela buscava meios para compreender o conteúdo. Fazia leitura labial e, quando não era possível, eu a orientava individualmente. A intérprete também fazia esse papel. Não era exigido da mesma igual aos alunos ouvintes em relação à conjugação verbal, igual aos conectivos e outros requisitos da LP. Lembro-me das muitas vezes que, para que eu a ensinasse em Inglês, ela primeiramente me ensinava algumas palavras em Libras e nós fazíamos essa troca, sem nenhum constrangimento. Eu me sentia à vontade com Ana porque ela proporcionava

isso. Eu percebia se ela havia compreendido a explicação pela sua expressão de contentamento e logo após, o agradecimento. Era o bom humor em pessoa... (Entrevista não estruturada do dia 22 de fevereiro de 2011)

É possível verificar no relato da professora Lia que, assim como previsto pelas teorias vigotskianas, ela valorizava o conhecimento prévio de Ana, permitindo que esta a auxiliasse a conduzir a prática pedagógica. Essa revelação demonstra as atitudes positivas da aluna surda nas aulas de LI, bem como da professora Lia ao confiar a Ana a direção do fazer pedagógico. Para a professora Lia, o entusiasmo e a criatividade de Ana a permitiram aprender como os ouvintes. Fica aqui uma pergunta: seria o ouvinte referência, modelo de sucesso escolar para o surdo? Para a professora Lia, aparentemente, sim.

Lia destaca o fato de Ana ser bilíngue, mostrar-se interessada e motivada para compreender e aprender o conteúdo, fazer leitura labial e ter a mediação da intérprete de Libras como preponderante no processo de ensino-aprendizagem da aluna surda. No entanto, é possível notar que houve tentativas também por parte da professora Lia de dialogar, aproximar-se e orientar Ana. Essas atitudes foram relevantes para que ambas pudessem trabalhar de forma recíproca e colaborativa.

Embora talvez tenha havido de fato um ambiente favorável para a aprendizagem efetiva, a professora elucida que não aplicava para a aluna surda exercícios gramaticais “complexos” que envolvessem conjugações verbais, conjunções, preposições, elementos gramaticais da LP. Isso se explica pelo fato de que a professora levava em consideração mais a estrutura da Libras do que da LP para ensinar LI para Ana. Isso foi explicitado em uma análise anterior mais pormenorizada, cujo foco centrou-se na crença da professora Lia com relação ao uso da Libras no ensino de LI.

Com base nesse relato foi possível pinçar algumas crenças da professora Lia com relação à sua prática de ensino de LI e ao aluno surdo:

- a) O aluno surdo pode ser sujeito de sua prática, basta que o professor esteja disposto a oferecer oportunidades e a ouvi-lo.
- b) A prática pode ser melhorada quando há um trabalho recíproco/dialógico entre professor e aluno surdo.
- c) O fato de o professor não saber Libras não prejudica o fazer pedagógico.

Analisados os relatos sobre a vida escolar de Ana, passo então, a analisar possíveis crenças da aluna surda com relação ao processo de ensino e aprendizagem LI para surdos na sala de aula inclusiva.

## 5.2 A TRAJETÓRIA DA VIDA ESCOLAR DE ANA E SUAS CRENÇAS SOBRE O ENSINO DA LI SOB O PONTO DE VISTA DA PRÓPRIA ALUNA SURDA<sup>97</sup>

Tendo em vista o objetivo de analisar as crenças da aluna surda (Ana) com relação à aprendizagem da LI, faço agora uma retrospectiva de sua vida acadêmica relatada pela aluna, em Libras, e intermediada pela intérprete, em uma entrevista estruturada. Esta estratégia de ouvir a aluna surda se justifica pelo fato de que

sem a escuta das pessoas que têm uma história concreta, real e única, pessoas que experimentam, no contexto em que vivem, as limitações impostas pelas deficiências de que são portadoras, corremos o risco de nos enredarmos em pensamentos essencialistas que examinam a deficiência em si mesma, numa espécie de abstração teórica, distante do sujeito. Este tem organismo, corpo, mente e sentimentos que variam segundo suas próprias histórias de experiência de deficiência. Suas falas é que devem nos orientar para que sejamos bem-sucedidos nos esforços em prol da melhoria da qualidade de suas vidas e de sua inclusão social e educacional escolar (CARVALHO, 2010a, p.17).

De semelhante modo ao que foi apresentado anteriormente, quando analisei os discursos dos professores Mário e Lia, exponho agora a voz da aluna surda, a fim de analisar possíveis crenças dela a respeito do aprender inglês na sala de aula dita comum. Para tanto, considere que seria necessário investigar também questões relacionadas à sua condição bilíngue, visto que esta é tida como a ideal para se aprender inglês.

Para tanto, a entrevista estruturada foi norteadada por perguntas-foco, que estão sistematizadas no quadro a seguir.

---

<sup>92</sup> Esse relato é uma transcrição literal da entrevista audiovisual do dia 18/08/2011, realizada com Ana e intermediada pela intérprete de Libras que a acompanhou durante a vida escolar, cujo tema foi a trajetória da vida escolar de Ana.

Tabela 1.

	Perguntas conduzidas pela pesquisadora	Respostas de Ana, conforme interpretação de Jane, a intérprete de Libras <sup>98</sup>
[15]	Na sala de aula comum, você prefere a Libras ou LP para se comunicar?	Sim... ela explicou que, <b>com ouvintes, ela precisa do português</b> para escrever pra eles entenderem, mas com os surdos, ela precisa da Libras, mas <b>prefere Libras</b> porque não precisa escrever.
[16]	Quando você começou a estudar inglês? O que achou dessa disciplina?	No 6º ano... desde o 6º ano já estuda inglês... Bom, é importante, só que é <b>uma língua diferente</b> e, no começo, ela não gostou... Mas <b>é importante</b> pras crianças. Estudava porque tinha de estudar... era adaptado. Tinha que fazer adaptação com o português.
[17]	As aulas de LI eram interessantes? Por quê?	Foi só uma noção básica. Mas, <b>foi muito bom e importante. Gostou sim.</b>
[18]	Como eram as aulas de LI?	Algumas coisinhas ela lembra, mas <b>é muito difícil para ela.</b> Ela disse que <b>alguns objetos</b> , algumas coisinhas <b>ela lembra</b> e o restante <b>era difícil.</b> A professora falava pra ela fazer os exercícios, <b>perguntava se ela tava gostando, explicava de novo.</b>
[19]	Que tipo de exercícios você gostava de fazer?	Geralmente era texto, estudo de vocabulário. Quando sentavam em grupo, os ouvintes e os surdos, em <b>aulas dinâmicas... brincadeiras, recortando, pintando...</b> As <b>atividades de escrever e interpretar eram difíceis</b> e ela as levava para casa. <b>Por quê? Ela é surda, aí em casa, a mãe dela dá uma ajuda [risos].</b>
[20]	Você se lembra de algo que aprendeu nas aulas de LI? O quê?	<b>Traduzir.</b> Ela disse que <b>traduzir era good [palavra que Ana fez questão de escrever e nos mostrar], mas se cansava quando o texto era longo....</b> Ah, e também aquele que trocava...
[21]	A intérprete te ajudava nas aulas de LI? O que ela fazia?	Sim, montando joguinhos em português, com <b>palavrinhas simples pra traduzir...</b>
[22]	O que você achava das avaliações de LI aplicadas na época em que foi estudante? Você tirava boas notas?	Muito chatas, mas <b>tirava boas notas.</b>
[23]	Você acha que é importante o professor de LI saber Libras?	Hoje, está mais ou menos, mas antes, os <b>professores não sabiam Libras.</b> Hoje, eles estão estudando e isso é importante. Eles também <b>precisam saber transmitir o</b>

<sup>98</sup> As respostas foram transcritas *Ipsis Litteris*.

		<b>conteúdo.</b>
[24]	A LP é importante nas aulas de LI?	O <b>português</b> , você lê... <b>é difícil</b> , você procura, escreve, difícil, mas <b>ajuda a entender o inglês</b> , porque você <b>compara as duas línguas</b> .
[25]	Em sua opinião, como deveriam ser as aulas de LI?	<b>Dinâmicas, com filmes, revistas, teatros, jogos e imagens e não só livro e conteúdo escrito.</b>
[26]	O que você gostaria de ter aprendido nas aulas de inglês?	<b>Gostaria de ter aprendido mais... ler, escrever...</b> você liga o computador e, de repente aparece um texto lá em inglês, e aí?
[27]	Você acha que é possível aprender inglês na sala de aula regular? E na especial? Por quê?	<b>Para o surdo, é muito difícil estudar inglês</b> , os ouvintes podem ajudar, mas eles atrapalham muito o professor... <b>com surdos, é bom, porque o professor se preocupa só com os surdos... os surdos aprendem mais.</b>
[28]	Como eram os colegas ouvintes? Eles te ajudavam?	Sim, eles me ajudavam muito, explicavam quando eu não <b>entendia o que o professor tinha falado</b> . Geralmente, <b>o professor estava de costas e eu não podia ler os lábios dele...</b>
[29]	Qual foi a importância da LI para a sua vida?	Disse que <b>aprendeu pouco</b> , se esqueceu das <b>regras, das palavras...</b> [risos]
[30]	Você acha que os surdos precisam aprender inglês? Para quê?	Sim, <b>todo mundo precisa aprender uma língua diferente para ler livros e escrever... entender culturas diferentes, o computador...</b>
[31]	Se fosse possível, você gostaria de aprender inglês? Em um grupo de surdos ou de ouvintes?	Sim, <b>aprender é muito bom para o autoestima</b> . Queria estudar na sala de surdos, lá a gente <b>aprende, porque o professor ensina para surdos</b> .

5.2.1 Crenças de Ana sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI para surdos na sala de aula inclusiva;

É possível verificar, na resposta da primeira questão dirigida à Ana, um pensamento “precisa da LP, mas prefere a Libras” que defende sua condição bilíngue na sala de aula comum. Esse pensamento ganha respaldo na Declaração de Salamanca:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de

comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades deles, pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA)

No entanto, essa filosofia ainda não ganhou total amparo no contexto educacional, uma vez que o surdo continua subordinado ao império dos ouvintes, especialmente na sala de aula dita comum. Embora o ensino bilíngue seja visto como ideal, o contexto da prática pedagógica não se encontra preparado para se adequar satisfatoriamente aos princípios dessa filosofia, pois o bilinguismo tem sido unilateral, ou seja, só engloba a comunidade surda, somente ela precisa se “esforçar” para estabelecer relações dialógicas com os ouvintes. Por isso Ana reclama que prefere a Libras, pois, para se comunicar com os ouvintes ela precisa “escrever”, tarefa que retira a naturalidade e a espontaneidade da interação, do intercâmbio com o interlocutor. É óbvio que o surdo necessita ser bilíngue, mas penso que os ouvintes que estejam abertos para os princípios da EI, principalmente, os professores<sup>99</sup> também o devem ser. E isso não é crença, é reivindicação!

No que diz respeito à LI, Ana reconhece a importância dessa língua, porém não sabe explicar consideravelmente os possíveis benefícios de aprendê-la (argumenta apenas que é uma língua “diferente”), revelando que não conheceu as razões de a ter estudado. Nessa perspectiva, vale retomar o pensamento de Baker (2006) que ressalta o poder do professor para mudar as razões e objetivos sociais básicos no ensino de segunda língua. Conforme nos explicita, “o ensino de segunda língua (ou LE também) não existe em um vácuo político. Nem é um ensino neutro, uma atividade sem valor.” Desse modo, é necessário que o professor esclareça os objetivos reais de se ensinar LE/L3 para os alunos, demonstrando que as razões não são impostas apenas de cima para baixo, isto é, de um nível macrossocial (Estado) para o nível microssocial (escola), porém que há razões individuais para se ensinar línguas (Ibid.).

Em determinada instância, é possível perceber que a crença da professora Lia de que as aulas de LI devem ser boas e que o aluno precisa gostar delas influenciou (ou construiu?) as crenças da aluna surda. Assim, na questão [17] Ana expressa termos como “bom”, “gostou”, e na [18] “perguntava se tava gostando”, ao se recordar das aulas de LI. Contudo, ao ser interrogada a respeito de como eram as aulas de LI, a mesma revela que “é difícil para ela”, mas

---

<sup>99</sup> Cf. item 28.

que se lembra de “alguns objetos”, e de quando a professora “perguntava se ela tava gostando, explicava de novo” [18]. Nesses últimos enunciados é possível pinçar a importância do ensino concreto para a aluna surda em questão.

Talvez, a presença de imagens, figuras, caça-palavras tenha marcado sua memória de aprendizagem da LI.<sup>100</sup> Além disso, o *feedback* proporcionado pela professora que se preocupava também em saber se Ana estava gostando. Essa preocupação reforça de vez a crença do “gostar da aula para gostar da língua”. Porém, não elucida evidências de aprendizagem efetiva<sup>101</sup>. Não se percebe estilos e estratégias de ensino eficazes/eficientes. Novamente, pode-se inferir que o inglês é visto/ou tido como passatempo, atividade sem valor. Para tanto, basta observar que o que chamou a atenção de Ana foram as “aulas dinâmicas... brincadeiras, recortando, pintando...” [19]<sup>102</sup>. o que ela entende por aulas dinâmicas? Seriam as brincadeiras?

No mesmo excerto é possível flagrar também a crença de Ana sobre sua própria incapacidade de realizar exercícios metalinguísticos mais complexos<sup>103</sup>, por causa da surdez “as atividades de escrever e de interpretar eram difíceis e ela as levava para casa. Por quê? Ela é surda, aí em casa, a mãe dela dá uma ajuda.” Essa crença dá sustentação à já conhecida crença de que o surdo é um “incapaz”, por isso deve aprender apenas as coisas mais simples<sup>104</sup>, ou “o surdo tem dificuldade de abstração”. Porém, nesse excerto é possível constatar a marcante presença da educação materna que essa aluna recebeu e que foi preponderante na sua vida escolar. Fator positivo para a educação de surdos e de todos.

Tendo em vista que crenças são também percepções “ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2001, p.72), é possível inferir que Ana pressupunha um ensino de LI voltado para a comunicação “ler e escrever”, conformando assim com os ideais da abordagem de ensino comunicativo de línguas, o qual prega que “o que o aprendiz precisa fazer é compor no ato de escrever, compreender no ato de ler, e aprender técnicas de leitura na escrita e técnicas de escrita na leitura” (WIDDOWSON, 2005, p.196). Portanto, Ana demonstra a necessidade de produção (escrita) e compreensão (leitura) na LI - a produção e a compreensão

---

<sup>100</sup> Cf. item 25.

<sup>101</sup> Cf. item 29.

<sup>102</sup> Cf. itens 20 e 25 da Tabela 1.

<sup>103</sup> Cf. item [27].

<sup>104</sup> Cf. questão [21].

não deve ser desintegrada, isolada como se propõe professores que ensinam frases isoladas “*I Will be a doctor/ The cat is sleeping*” - mas para atender ao contexto do uso do computador<sup>105</sup>, por exemplo, para fazer sentido na sua vida.

Finalmente, é necessário examinar ainda a reclamação feita por Ana, “Queria estudar na sala de surdos, lá a gente aprende porque o professor ensina para surdos”, evidenciando seu descontentamento com a dinâmica da sala de aula inclusiva do colégio onde estudou que era voltado para os ouvintes (ao menos no que diz respeito ao professor). Ela parece estar certa ao fazer essa reclamação, pois a dinâmica da sala de aula de LI é voltada para os ouvintes. De acordo com Lacerda (2000, p.81), a dinâmica educacional da sala de aula

[...] está centralizada todo tempo na língua oral e escrita do grupo majoritário, e não poderia deixar de ser assim, já que é uma sala para ouvintes e falantes do Português e, nesse sentido, dificilmente poderia contemplar aspectos fundamentais que norteiam um projeto de educação especialmente voltado para as necessidades da pessoa surda. O aluno, ao ser inserido no espaço educacional de alunos ouvintes, acaba sendo impelido a comportar-se como um deles.

Quando não é impelido a se comportar como os ouvintes, o surdo recolhe-se ao silêncio que o torna excluído da dinâmica da sala de aula, demonstrando que nesse contexto, há ainda muito que se fazer para que haja de fato inclusão e participação de todos. Nesse contexto segregatório, o conceito de EI “que defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas” (Beyer, 2006, p.73) ainda não foi absorvido na prática pedagógica de todos os professores. Assim, não houve a interação adequada e “necessária para o fomento das aprendizagens recíprocas”, visto que Ana sugere a sala de aula especial para que isso ocorra.

### 5.3 IMPLICAÇÕES DAS CRENÇAS DA PROFESSORA LIA PARA SUA PRÁTICA DE ENSINO DA LI

#### 5.3.1 A prática de ensino de LI para surdos na sala de aula regular da professora Lia no contexto atual<sup>106</sup>

---

<sup>105</sup> Ver item [30].

Barcelos (2004) chama a atenção para o estudo de crenças com a análise do contexto em que os sujeitos estão inseridos, pois, é possível que em certas circunstâncias haja divergências entre o que o sujeito acredita e a forma como ele age. Nesse sentido, é que considero pertinente analisar dois excertos que representam momentos distintos das aulas da professora Lia na turma do 6º ano do ensino fundamental do colégio Áquis, a fim de entender a implicação de suas crenças no processo de ensino-aprendizagem da LI de surdos no contexto atual.

Ao considerar que o termo crenças refere-se também à teoria implícita que o professor tem sobre como deve ensinar (BARCELOS, 1999), é que decidi analisar também a sala de aula, pois, nela é possível vislumbrar quais os meios e estratégias o professor propicia para que o aluno aprenda. A partir desses meios e estratégias é possível perceber a abordagem que o professor utiliza e acredita ser ideal para o aluno surdo aprender.

É oportuno esclarecer que, no contexto analisado, a professora Lia estava com dois alunos surdos em uma sala do 6º ano do Ensino Fundamental de 34 alunos ouvintes. Os mesmos eram acompanhados por uma intérprete. De acordo como o relato desta, eles não sabiam Libras. Um estava sendo oralizado, pela família, na LP e até se arriscava a falar algumas palavras, entretanto, o outro fazia uso de gestos que aprendeu com os pais. Um tinha surdez profunda e o outro utilizava um aparelho de amplificação sonora individual (AASI).

No fragmento abaixo é possível perceber e refletir sobre as crenças da professora Lia acerca do ensino de LI no contexto atual.

[14] *Pesquisadora:* A professora Lia entrou na sala. Os alunos estavam se movimentando freneticamente. Alguns jogavam bolas de papéis uns nos outros. Os surdos estavam sentados ao fundo da sala, e a intérprete no meio deles. Eram dois meninos. Um com 12 e o outro com 14 anos. Eles também estavam distraídos. Enquanto o mais novo brincava com um aviãozinho de papel, o outro fazia riscos agitados no caderno. A professora cumprimentou em inglês. A lição era sobre “Fruits” conforme ela escreveu na lousa. Solicitou para que os alunos ouvintes listassem nomes de frutas que eles gostassem, enquanto ela ia anotando no quadro-negro. Ao mesmo tempo, os surdos copiavam. Em seguida, pediu para que todos traduzissem cada palavra para o inglês com a

---

<sup>106</sup> Como já mencionado neste estudo, o professor Mário deixou de atuar em sala de aula no início desta pesquisa, por isso só foi possível analisar o contexto da sala de aula de Lia.

ajuda do dicionário. Após uns quinze minutos para a tradução, a professora escreveu, no quadro a tradução de cada palavra que havia sido ditada pelos alunos e fez leituras para fixação da pronúncia dos nomes das frutas em inglês. E os surdos copiaram os vocábulos... (Aula observada no dia 16/08/2010)

Há uma necessidade de se refletir a educação de forma dialética, isto é, como um processo histórico e social, localizada em um permanente devir, onde vários acontecimentos se dão ao mesmo tempo, para possibilitar a apreensão dos acontecimentos de forma relacional, visto que “as relações permitem que nos vejamos imersos em uma teia que apresenta grande circularidade, com fenômenos de repetição que transcendem a nossa vontade” (BAPTISTA, 2006).

A imagem que pode ser observada nesse excerto é constituída de diferentes sujeitos com diferentes peculiaridades, praticando atividades distintas e interessantes para eles, todos estão participando da dinâmica da vida. A pergunta é a seguinte: a professora pode entrar na sala para interromper essa dinâmica? Sim ou não, depende de vários fatores como: qual a concepção de educação tem essa professora, que tipo de abordagem ela defende/pratica, qual a concepção de aluno, sujeito, dentre outros aspectos.

Ela pode aproveitar essa disposição dos alunos para explorar suas criatividade e potencialidades ou pode tentar reprimi-los para o silêncio e a quietude indesejada, traumatizante, excludente. A professora Lia achou que podia chamar a atenção dos alunos a partir da sua proposta de atividade e já que eles estavam conversando e enérgicos, ela pediu para que os mesmos usassem de tal energia para aplicá-la à aula.

Entretanto, os alunos surdos não foram incluídos nessa aula, visto que a mesma foi voltada para o grupo majoritário falante, e o que a professora Lia explorou, em sua aula, foi a oralidade. Vê-se aí, ao mesmo tempo, a exclusão dos alunos surdos da dinâmica de participação efetiva das aulas e a crença de que eles só precisam copiar as tarefas do quadro-negro, visto que não têm condições de falar ou ouvir. Além disso, as aulas da professora Lia priorizam a modalidade oral, posto que ela almeja que seus alunos aprendam a pronúncia das palavras para, em séries posteriores poder se comunicar na LI. Já os surdos precisam aprender apenas a escrita. Ela acredita que os surdos podem aprender a escrita da LI dessa forma. A eles não são

oferecidas oportunidades de criar, compreender ou interpretar significados, participar de situações de uso real.

Assim, os alunos surdos copiavam tarefas que, às vezes, nem sabiam seu significado, pois eram palavras que nem sempre são usadas em seu contexto de vida e, que não são aplicadas ao uso real. Quando terminavam de copiar a tarefa do quadro, viam que a aula continuava, pois, percebia a professora conversando com os ouvintes, porém, os surdos já não eram capazes de fazer mais nada para fazer parte dela. Durante algumas observações foi possível perceber que a professora Lia costumava explorar bastante os vocabulários em suas aulas. Ela usava o método de tradução e quase sempre realizava exercícios de leitura repetitiva crendo que os alunos poderiam aprender a pronúncia de cada palavra.

O fato de esses alunos surdos não serem utentes da Libras ou da LP dificultava a relação entre eles e a professora de LI e até com a própria intérprete que dizia estar se esforçando para alfabetizá-los na Libras e na LP escrita. De acordo com seu relato, eles só permaneciam nas aulas de LI porque não podiam ser “excluídos”, mas não eram cobrados a estudar essa língua ainda, visto que poderia fazer “confusão” no processo de aquisição da Libras e na aprendizagem da LP.

A questão linguística dos alunos surdos dificultava até mesmo o trabalho de mediação da intérprete que argumentava que os alunos “não a adquiriam a Libras” por causa dos “gestos” que os pais ensinavam em casa. Levando em consideração que “a utilização de uma mesma língua entre sujeitos é essencial, pois é por meio dela que o sujeito apropria-se dos conhecimentos que são conduzidos ao plano intrapessoal (operação interna), para assim orientar e controlar seu próprio comportamento” (LODI e LACERDA, 2009, p.99), vê-se aí uma problemática que pode suavizada ao se aderir aos princípios da educação bilíngue. Mas vale reiterar que ela deve ser bilateral, ou seja, para surdos e ouvintes. Afinal, temos de aprender LE como o inglês, por que não aprender Libras também?

Nessa outra aula, é possível perceber que os surdos participavam da aula de LI. Contudo, essa participação é orientada pela intérprete e não pela professora.

[15] *Pesquisadora:*

Na segunda aula, a professora propôs exercícios no quadro-negro. Os alunos surdos copiaram os exercícios. Percebia-se que aos os alunos surdos copiaram os exercícios, a intérprete sinalizou na tentativa de explicar cada comando dos exercícios. Eles parecem não terem compreendido o que era para fazer. Em um dos exercícios, os alunos deviam escrever, em inglês, o número de seus

sapatos, da rua em que moravam, da chamada, etc. Um dos surdos escrevia alguns números cardinais no caderno. O outro não fazia a tarefa proposta e começava a desenhar uma casa sem se importar com a aula de LI. Depois de checar os cadernos a fim de avaliar se todos haviam feito os exercícios, a professora corrigiu os exercícios no quadro comentando com os alunos ouvintes sobre as respostas. Depois, fez a leitura dos números escritos em inglês no quadro. Ao final, cantam uma música. E o sinal toca. Todos saem da sala. E os alunos surdos sinalizam para a intérprete que os comunica sobre o término da aula. (Aula observada no dia 18/08/2010).

Para Scarcella e Oxford (1992), decisão, persistência e nível de atividades são três recursos comportamentais de motivação. Segundo essas autoras, o aprendiz decide escolher, prestar atenção, e engajar ou não nas atividades. Persiste em uma atividade por tempo prolongado e retorna para a atividade depois de interrupções. No caso dos alunos surdos observados nesse fragmento é possível notar que eles não eram motivados a participar das aulas ou a desenvolver as atividades de LI. Desse modo, eles não desenvolveram o que essas autoras denominam de “atitudes internas” como: interesse, relevância, expectativa e resultados. A crença que vem sustentando que os surdos não têm motivos para aprender a LI, justificando que essa língua pode prejudicar a Libras e a LP, tem contribuído para enfraquecer/eliminar a motivação desses sujeitos para estudar LE. Por outro lado, ao não compreenderem as atividades propostas, que são impostas sem se explicitarem os objetivos reais, eles as veem como desinteressantes e, portanto se auto-excluem do envolvimento na dinâmica das aulas de LI.

Portanto, o aluno surdo é levado a criar uma espécie de barreira emocional que pode afetar a aquisição/aprendizagem da LE em questão. Nesse contexto, o que impede a aquisição/aprendizagem de ocorrer é o fato de os alunos surdos não receberem condições mínimas de interação com a professora ou com os colegas ouvintes. Nesse sentido, dificulta-se a recepção de *input* necessário à aprendizagem da LI. Além disso, o *input* oferecido pela professora Lia é, na maioria das vezes, recebido pela audição (escuta) e o *output* dos alunos deve ser produzido pelo canal oral (fala), visto que ela enfatiza a fala e a escuta das palavras em LI a fim de que os alunos aprendam a pronúncia. Outro fator notado é que as crenças da professora de que os alunos devem aprender a falar ouvindo e repetindo, parece ter influenciado a elevação do filtro-afetivo dos alunos surdos (que não podem ouvir e falar), reduzindo, portanto suas expectativas de aprendizagem da LI

Para Richards e Lockhart (1994), ensinar é uma atividade muito pessoal e, por isso os professores trazem diferentes crenças e pressupostos sobre o que constitui um ensino efetivo. Nessa perspectiva, a professora Lia acredita que o ensino efetivo para os alunos ouvintes deve levar em consideração o saber falar e compreender a língua-alvo. Enquanto que o ensino de inglês efetivo para os surdos deve estar centrado em sua habilidade de escrita, ainda que sua prática não tenha oferecido estratégias eficazes para esse fim.

É importante ressaltar que a justificativa da professora Lia para o não encorajamento desses alunos surdos nas atividades de LI é o fato de eles não serem ainda utentes da Libras e não terem sido alfabetizados na LP de forma significativa, o que inviabiliza, segundo ela, o ensino de uma LE para os mesmos. Desse modo, eles assistiam às aulas de LI apenas como um passatempo, não sendo estimulados a desenvolver as tarefas propostas em sala de aula. Essa situação revela, nas entrelinhas, o excludente contexto da educação inclusiva, retratado também em uma pesquisa realizada por Souza e Góes (1999). Esse contexto é paradoxalmente na sala de aula dita inclusiva, que adota currículos, posturas e atitudes “de um grupo, e de mundo, estranhos à realidade de vida dos personagens que compõem a sala de aula”. No contexto, analisado, é marcante a exclusão, especialmente dos surdos que, eram obrigados a se (com) portarem como ouvintes, sendo privados de ter uma aprendizagem efetiva e real. Penso que as teorias da EI precisam ser mais debatidas na comunidade escolar como um todo para que práticas como essas possam ser repensadas. Os pressupostos da EI são perfeitos, mas precisam se diluir de forma coerente na prática pedagógica de todas as escolas que aceitaram encarar os desafios da EI.

#### 5.4 IMPLICAÇÕES DAS CRENÇAS DE ANA NA *CULTURA DE APRENDER LI*

O termo “cultura de aprender línguas”, utilizado neste estudo, é aquele definido por Barcelos (1999), o qual se refere ao conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideias sobre como aprender línguas. De acordo com essa autora, tal conhecimento é baseado na experiência educacional anterior, leitura prévia e contatos com pessoas influentes.

Em um primeiro momento, é possível notar que, no caso de Ana, não houve a valorização de seu conhecimento prévio acerca da LI, visto que ela sequer foi avisada sobre o quê, para quê, como ia aprender ao se estudar uma LE. Conforme seu relato, a priori, ela não gostou dessa disciplina e a considerou difícil. Para ela o único motivo explícito para se aprender tal língua era o fato de ela estar “no currículo”. A ausência de informações prévias sobre a importância de se aprender a LI parece ter contribuído, portanto, para o desgosto inicial da aprendizagem dessa língua. Isso pode ter influenciado a crença revelada por essa aluna de que a LI é muito difícil.

Ainda que Ana tenha gostado da LI, ela não menciona a que isso se deve, deixando uma lacuna a respeito das estratégias de ensino empregadas por seus professores de LI. Foram estratégias favoráveis à aprendizagem? Os dados revelam apenas que havia tradução de palavras simples. Logo, deduz-se que a crença de que o surdo precisa aprender coisa simples influenciava as estratégias de ensino dos professores que, por sua vez influenciava a crença de Ana sobre o que devia aprender. Nesse sentido, aprender inglês para ela era saber traduzir palavras simples com *good*.

Fica, nessa perspectiva um grito “cadê” as estratégias que valorizam a autonomia e as potencialidades dos aprendizes e estimulam a tomada de decisões contribuindo para abaixar o filtro-afetivo, controlar o nível de ansiedade, melhorar a auto-estima, a motivação e a interação, fatores tão caros à aprendizagem de línguas?

Entretanto, é oportuno frisar que, conforme apontam Wenden e Rubin (1987), os estudantes também podem desenvolver estratégias de aprendizagem, o papel do professor é proporcionar um ambiente que facilita a identificação pelos estudantes das melhores estratégias a serem desenvolvidas.

Ana acredita que outra função do professor é saber “transmitir o conteúdo”. Para ela, saber transmitir a LI é levar em consideração o uso da Libras e da LP no contexto da sala de aula, visto que essas línguas são importantes para “comparar” com a LI. Esse argumento é originado das estratégias de ensino empregadas pela intérprete no início do ensino da LI para Ana. Conforme relatou a intérprete, era preciso “fazer tradução ora da Libras para o inglês, ora do Português para o Inglês” para que a aluna assimilasse as palavras simples como cumprimentos, números, agradecimentos.

Além disso, Ana demonstrou acreditar que o ensino de LI deve ser voltado para o ensino da cultura do país da língua-alvo. De acordo com Baker (2006) essa é uma razão individual de se aprender LE. De acordo com esse autor, é através da consciência cultural que se desconstrói estereótipos nacional, étnico e linguístico.

Contudo, o que parece ter sido de fato efetivo e eficaz na vida escolar de Ana foi o amparo e preparo oferecido por sua família. Desse modo, vale pincelar também sobre as atitudes positivas, principalmente de sua mãe, no que diz respeito ao sucesso no processo de ensino e aprendizagem dessa aluna surda.

#### 5.4.1 Os bons frutos da participação familiar na vida escolar de Ana

De acordo com Barcelos (1999), a experiência educacional dos alunos exerce grande influência em sua crença. Aqui vale destacar a experiência que Ana teve na educação concedida por sua mãe. Os dados revelam que Ana sempre foi uma aluna interessada e dedicada aos estudos<sup>107</sup>. Conforme seus dois professores de LI, Lia (Ensino Fundamental) e Mário (Ensino Médio), inobstante as dificuldades, Ana se mostrava muito interessada em aprender a LI<sup>108</sup>. Isso parece estar ligado ao fato de ter sido desde a infância estimulada ao aprendizado. Quando ainda criança, suas irmãs a ensinaram escrever, mais tarde inseriu-se em um grupo de surdos para adquirir a Libras e a cultura surda, depois foi incentivada pela mãe a viajar para São Paulo a fim de aperfeiçoar a Libras, a mãe sempre a estimulou escrever recados, bilhetes, enfim há toda uma contribuição da mãe na vida escolar dessa aluna surda.

A história de Armando, um surdo que superou todas as barreiras do preconceito graças à determinação de sua mãe e de sua família, é um grande exemplo de que a “a carga de aprendizagem que os momentos vividos fornecem” vale para toda a vida (SILVA; NEMBRI, 2008). O avô de Armando fazia questão que ele repetisse a frase “você será um homem diferente e amado por muitos.” E ficava feliz quando Armando acertava. Isso denota não apenas o ensinar com um fim em si mesmo, mas o ensinar a pessoa a se reconhecer como responsavelmente capaz de mudar a sua realidade.

---

<sup>107</sup> Cf. Relato de sua mãe no capítulo metodológico.

<sup>108</sup> Cf. Relato dos professores sobre a vida escolar de Ana.

Do mesmo modo, a mãe de Ana, revelou ter um gosto pelo ensinar a filha com um objetivo: o de que o conhecimento poderia torná-la capaz de alcançar os mesmos direitos dos ouvintes. Aliás, ela jamais quis enxergar sua filha a partir da surdez. Para ela, Ana era apenas diferente e isso não a tornava menos capaz que ninguém. Foi por acreditar nisso que sempre investiu na educação da filha.

Portanto, a questão da educação familiar parece ser aqui o pilar no ensino de surdos, ela está além de qualquer teoria ou proposta pedagógica. E a educação de Ana e de Armando são exemplos vivos disso. Ana desenvolveu desde criança o desejo de acertar e isso seria uma forma de ser aceita no mundo ouvinte. Ela precisava ser a melhor. E isso vem da crença de sua mãe de que a busca pelo acerto deve ser constante. Ambas acreditam que é preciso buscar ser mais. É importante retomar aqui, uma reflexão que já havia sido levantada neste estudo, a que questiona acerca do papel dos professores na aprendizagem dos alunos surdos, visto que é comum, em suas narrativas, a atuação de colegas, irmãos, mãe (pai não), mas não de professores. Por quê? Talvez fosse o caso de, ao invés do “paternalismo e da adaptabilidade” que, aliás, tem facilitado demasiadamente o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o “*i-I*” para o aluno com NEE, deslocar para o contexto prático da EI (que se propõe humanizante) esse princípio de atitude positiva com relação aos alunos com NEE, incentivando-os a acreditarem e a evidenciarem suas potencialidades

## CAPÍTULO VI

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto educacional pesquisado, parece haver um certo receio de se afirmar categoricamente que o surdo pode aprender inglês, visto que para ele só restam duas formas de produção e compreensão da aprendizagem da LE/L3, a escrita e a leitura. Todavia, tais formas de operar com a língua (escrita e leitura) são postas em segundo plano na prática pedagógica dos professores pesquisados. Isso se explica pelo fato de que um dos motivos populares de se aprender inglês é o desejo de falar e compreender (ouvir) proficientemente a língua-alvo, que é buscado ainda que de forma inadequada na prática pedagógica da professora Lia. Nesse sentido, a ideia de que o surdo precisa aprender inglês torna-se inviável para professores, pais e até para os próprios surdos. Desse modo, passam a focar apenas os obstáculos e não as medidas que podem ser tomadas para que esse quadro se reverta. Dentre os vários obstáculos, é possível elencar alguns:

- a) O primeiro obstáculo é apresentado sobre a crença de que o surdo utente de Libras precisa aprender mesmo é a língua portuguesa. Acredita-se que uma terceira língua pode “atrapalhar” o desenvolvimento da aprendizagem da segunda língua.

- b) O segundo obstáculo refere-se ao fato de que nem todos os surdos brasileiros são bilíngues proficientes, uma vez que muitos não têm a oportunidade de adquirir a Libras ou de aprender a língua portuguesa escrita de forma eficaz.
- c) E um outro obstáculo constitui-se pelo fato de não estarem estabelecidas claramente as razões e objetivos para motivar o sujeito surdo acerca da importância de se aprender inglês.

Portanto, subjaz-se a esses obstáculos a ideia de que há um surdo ideal para aprender inglês, aquele que é bilíngue proficiente e que tem razões reais (acadêmicas, profissionais, culturais) para aprender língua estrangeira. Esta crença elimina as chances de o surdo não ideal, isto é, aquele que não sabe Libras e não tem perspectiva acadêmica ou profissional, interessar-se em aprender LI. Isso é o reflexo da velha construção discursiva elitista que agora permeia também o ensino de LE para surdos.

Entendo que a proposta bilíngue, na sala de aula, é a mais adequada para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social do surdo. Milito a favor de que a aprendizagem de pelo menos uma LE deve ser incentivada, mesmo para aquele surdo que ainda não tenha desenvolvido o bilinguismo de forma satisfatória, ou que usa apenas linguagem gestual, leitura labial enfim, a todos deve ser dada a oportunidade de aprender a LE, a não ser que o próprio sujeito a recuse.

## 6.1 RETOMANDO O OBJETIVO E AS PERGUNTAS DE PESQUISA

[...] na e através da linguagem estamos constantemente construindo representações, crenças e significados afirmados, consumidos, naturalizados e disseminados na sociedade, nos espaços escolares e familiares, muitas vezes como “normas” e “verdades absolutas” (GESSER, 2009, p.10).

- a) Quais as crenças dos dois professores participantes desta pesquisa quanto ao processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE na sala de aula inclusiva, em uma escola pública em Goiás?

A priori, é possível levantar e inferir sistematicamente as seguintes crenças construídas pelo professor Mário sobre:

**a) O processo de ensino-aprendizagem da LI na sala de aula**

❖ *Crenças de Mário*

- o professor é responsável pela aprendizagem do aluno;
- os alunos aprendem melhor a LI por meio de músicas;
- o aluno só aprende a LI se a aula for prazerosa;
- o papel do professor é transformar a realidade de todos os alunos;
- a escola (sistema) é responsável pelo ensino de qualidade;
- o professor é responsável por motivar os alunos;
- ótimo aluno é aquele que tira notas altas;
- aprender o conteúdo é tirar notas altas.

❖ *Crenças de Lia*

- O aluno do 6º ano é mais predisposto a aprender a LI;
- O professor é responsável pela aprendizagem do aluno.
- O aluno precisa gostar da LI desde o 6º ano para não desmotivar-se nas séries seguintes.

**b) O ensino de LI para Ana na sala de aula inclusiva**

✓ *Crenças de Mário:*

- Ana tinha facilidade para aprender LI porque fazia leitura labial;
- O ensino não foi melhor porque o professor não sabia Libras;
- Os ouvintes indisciplinados atrapalhavam o processo de ensino-aprendizagem;
- A aluna surda teria alcançado um aprendizado melhor da LI na sala de aula especial.

✓ *Crenças de Lia:*

- Ana gostava de LI porque havia uma relação dialógica/recíproca entre ela e a professora;
- O fato de a professora não saber Libras não foi fator prejudicial nas aulas de LI;
- A relação entre Lia e Ana era harmoniosa porque esta era bilíngue;
- O entusiasmo da professora e o bom humor de Ana foram fatores preponderantes nas aulas de LI.

Em síntese, é possível concluir que os professores Mário e Lia revelaram ainda, em suas relatos de entrevista, outras crenças as quais apresento na tabela a seguir.

**Tabela 2.**

<b>Crenças sobre:</b>	<b>Professor Mário</b>	<b>Professora Lia</b>
<b>A educação inclusiva</b>	É educar na diversidade	Caminho para a aprendizagem
<b>As barreiras da EI</b>	Professores e alunos não sabem Libras	Falta de formação e informação de todos os funcionários da escola
<b>A prática pedagógica</b>	É necessário métodos de ensino que visem à aprendizagem efetiva	Ensino colaborativo com entusiasmo, em parceria com a intérprete e a professora de recursos, com atividades adaptadas de acordo com as necessidades educacionais dos alunos
<b>O uso da Libras nas aulas de LI</b>	(Não opinou)	A Libras tem papel fundamental na aprendizagem da LI
<b>O papel da LP no ensino de LI</b>	Eficaz para a tradução	Viabiliza a aprendizagem da LI pelo aluno surdo
<b>O ensino de LI para surdos</b>	É preciso ensinar porque a educação é para todos	A LI amplia o conhecimento do aluno surdo
<b>As dificuldades de ensinar LI para surdos</b>	O fato de o professor e o aluno não saber a Libras	A desvalorização da LI e o fato de os surdos não saber Libras ou LP

b) Quais as crenças da aluna participante desta pesquisa quanto ao processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE na sala de aula inclusiva, em uma escola pública em Goiás?

As possibilidades de respostas encontradas estão sistematizadas nas seguintes crenças construídas por Ana sobre o processo de ensino-aprendizagem da LI na sala de aula inclusiva:

- a LI é uma língua muito difícil de ser aprendida pelo aluno/a surdo/a;
- o/a professor/a pode levar a/o aluno/a surdo a gostar da LI;
- a Libras auxilia na aprendizagem da LI;
- a língua portuguesa auxilia na aprendizagem da LI;
- o ensino de LI para surdos deve ter finalidade comunicativa;
- o ensino de LI para surdos deve enfatizar o estudo sobre a cultura de países que falam essa língua;
- o/a professor/a precisa saber transmitir o conteúdo;
- estudar inglês na sala de aula comum é difícil;
- estudar inglês na sala de aula especial, com outros surdos pode ser fácil.

c) Como essas possíveis crenças dos dois professores e da aluna surda participantes desta pesquisa influenciaram o processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE na sala de aula inclusiva, em uma escola pública em Goiás?

A partir da análise das crenças reveladas pelos professores e pela aluna surda (nas entrevistas e nos questionários) é possível inferir que houve influência dessas crenças no processo de ensino-aprendizagem de LI no que diz respeito a alguns aspectos, que também estão sintetizados em uma tabela.

**Tabela 3.**

<b>As crenças influenciaram a/o</b>	<b>Professor Mário</b>	<b>Professora Lia</b>	<b>Ana</b>
<b>Relação professor-aluno ou aluno-aluno-</b>	Relação distante (dificuldades de	Relação próxima (Muito diálogo,	“Boa” <sup>109</sup> com Mário

<sup>109</sup> Conforme a resposta da questão 22 do questionário fechado (Ver apêndice B)..

<b>professor</b>	comunicação)	trabalho recíproco, colaborativo, devido ao fato de aluna conseguir fazer leitura labial)	Amigável com Lia
<b>Papel da intérprete</b>	Auxiliar na aprendizagem do conteúdo	Intermediar o ensino, auxiliar na elaboração de atividades adaptadas	Interpretar/diminuir dificuldades
<b>Papel do professor</b>	Transformar a realidade do aluno	Orientar o aluno, ser companheiro	Transmitir o conteúdo
<b>Papel do aluno</b>	Desempenhar as atividades impostas pelo professor	Construir o conhecimento ao lado do professor e do intérprete	Aprender
<b>Expectativas e motivação para ensinar/estudar LI na sala de aula regular</b>	Baixas (os ouvintes indisciplinados atrapalhavam as aulas)	Altas (O entusiasmo e o bom humor superaram as barreiras)	Altas (era bom estudar inglês)
<b>Ensino/aprendizagem</b>	As notas altas indicavam que a aluna surda estava aprendendo	A participação nas aulas e o interesse eram “pistas” de aprendizagem	O ensino deveria ter sido concreto, assim o aprendizado teria sido real.

## AS IMPLICAÇÕES DESTA PESQUISA PARA O ENSINO DE LI PARA ALUNOS SURDOS

Ao recordar a minha própria experiência frustrante, como professora de LI na sala de aula inclusiva com alunos surdos, em que passei dois longos anos contribuindo para a exclusão desses alunos dentro da própria sala de aula inclusiva. Isso porque assim como os dois professores do colégio Áquis que participaram desta pesquisa, eu me vi desamparada e despreparada para ensinar LI para surdos. Após a visualização dos estudos teóricos e empíricos desta pesquisa, foi possível admitir que, os resultados implicaram no despertar de um anseio por mudança, principalmente no que se refere à busca por atitudes positivas quanto ao ensino de LI para surdos. Porém, volto a afirmar que para o ensino efetivo de LI para surdos, é necessário,

sobretudo, ouvir o surdo, saber quais os seus reais motivos e interesses para aprender essa língua.

Portanto, que este estudo possa contribuir também para o repensar e o reformular de outras práticas excludentes que ainda se encontram subjacentes nos fazeres de muitos professores de surdos brasileiros. Enfim, vale destacar que, se a reflexão estabelecida aqui mudou pelo menos a minha maneira de pensar o ensino de LI para surdos, penso que a caminhada não foi em vão.

## PERCALÇOS E LIMITAÇÕES DA PESQUISA

O maior percalço deste estudo foi o número incipiente de pesquisas realizadas na área ensino e aprendizagem de língua estrangeira para surdos, especialmente no que concerne à investigação de crenças, havendo à disposição até o momento da realização desta pesquisa apenas o trabalho de Oliveira (2007). Não existindo, portanto, uma referência metodológica própria pra este tipo de investigação. Então, a saída foi encarar a árdua e ousada empreitada de escavar o próprio caminho. Desse modo, a sustentação desta pesquisa se deu graças aos estudos já solidificados no campo da EI conduzidos por estudiosos como Quadros (1997, 2002), Souza (1998), Lacerda (2000), Goldfeld (2002), dentre outros, e ao arcabouço teórico consistente sobre ensino, abordagens e estratégias de LE (LARSEN-FREEMAN, 2000, SCARCELLA & OXFORD, 1992), bem como aos estudos sobre crenças e metodologias de estudo de crenças delineados por Barcelos (2001; 2004) e Almeida-Filho (1993).

## SUGESTÕES PARA PESQUISAS POSTERIORES

Este trabalho não objetivou encontrar ou construir respostas para as várias indagações que veem permeando o contexto da EI, especialmente no que diz respeito ao ensino

de LI para surdos na sala de aula comum. Na verdade, o que propus neste estudo foram apenas reflexões a partir da interpretação de relatos em torno de um caso restrito (o caso de Ana), que não pode ser generalizado. Sendo assim, fica o convite para que novas investigações sejam feitas também em outros contextos educacionais, levando em consideração além das crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem, a possibilidade de se introduzir o ensino de línguas estrangeiras de sinais para a comunidade surda brasileira.

Com a realização deste estudo foi possível perceber a carência de razões concretas (ou pelo menos que motive os alunos surdos) para se ensinar e aprender a LI, os professores deveriam saber definir objetivos práticos para suas atuações em sala de aula. Talvez deversem pensar na aplicabilidade do ensino e não tão somente ensinar por ensinar, a fim de se cumprir a proposição de um currículo escolar. É preciso pensar no ensino para a vida, para a formação do aprendiz, e não apenas para a sua instrução, informação. Se o ensino não for real não valerá a pena para os alunos as centenas de horas que passaram sentados, nas duras cadeiras das salas aula públicas. Quiçá se recordem apenas que tiraram notas e altas e que as aulas foram boas, mas jamais que sabem ler e escrever sequer uma frase na LI.

Por outro lado, a pouca importância que tem se atribuído para a LI, na comunidade escolar, tem desestimulado até os professores a ensiná-la, visto que por não ser disciplina de “núcleo comum” do currículo escolar, essa disciplina perde a relevância tanto para alunos quanto para professores. Entretanto, é importante ressaltar que esse tem sido apenas um dos vários fatores que causam desestímulo para ensinar e aprender LE nas escolas públicas brasileiras. Enquanto professora de LI, tenho observado que a formação precária dos professores de língua, por exemplo, é um agravante que contribui para a ineficácia do ensino de LE tanto para ouvintes quanto para surdos.

Assim, a desvalorização do inglês enquanto disciplina no contexto da escola pública é uma problemática que vem gerando conflitos, tanto no ensino para surdos quanto para ouvintes, pois, por não ser considerada disciplina de núcleo comum da grade curricular, aprender inglês não tem sido interessante para os alunos, pois “quem vai se interessar por uma disciplina que a própria escola não considera importante”? (DUTRA e OLIVEIRA, 2006:182).

Em se tratando da proposta da EI de não apenas “colocar os alunos com NEE na sala de aula comum”, há muito que se fazer quando se trata da inclusão de surdos, pois infelizmente muitos estão apenas sendo colocados na sala de aula comum. O fato é que a

comunidade escolar de um modo geral ainda se encontra despreparada para a inclusão efetiva e não se esforça para isso. Esse despreparo, por sua vez, contribui para a exclusão e a segregação que agora se manifesta sob a roupagem de uma falsa inclusão.

Embora, há quase duas décadas, tenham sido desenhados discursos e práticas que buscam propiciar situações adequadas para o desenvolvimento cultural, linguístico e identitário dos surdos (SÁ, 2010), as representações negativas já cristalizadas sobre a surdez e sobre os surdos têm interferido na formação e nos processos educativos nos quais ele estão envolvidos. Dentre as várias representações discursivas a que mais parece ter peso é a que sustenta a crença de que o surdo “é menos capaz que o ouvinte”. Essa crença apaga as potencialidades do surdo e o coloca sobre a condição de inferior ao ouvinte. Talvez seja a hora de desconstruir essa crença e caminhar rumo às atitudes positivas e menos retrógradas com relação ao surdo. Ouso dizer que é um caminho espinhoso, mas que no fim pode trazer benefícios a todos e a todas que vestiram a camisa da EI.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras em formação*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2009. p. 11-27.

\_\_\_\_\_. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

AMARAL, M. A. G. C. Modelo de educação bilíngüe para surdos. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). *Educação para surdos: práticas e perspectivas*. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2008. p. 1-28.

BAKER, C. The later development of bilingualism. In BAKER, C. *Fundamentals of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd., 2006, cap.6, p.120-141.

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992a.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1992b.

BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006.

BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (ORG). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2006.

BARCELOS, A. M. F. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas*. Linguagem & Ensino, Vol. 7, no. 1, p.123-156, 2004.

\_\_\_\_\_. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. P. C. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras em formação*. 3. ed. Campinas: Pontes, 1999. p. 157-177.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Trad. De Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2006. p.73-81.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOTELHO, P. Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*. Disponível em: [HTTP://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf). Acesso em: 10/08/2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. *Língua Brasileira de Sinais*. Org. Lucinda F. Brito et. al. – Brasília: SEESP, 1998. (Série Atualidades Pedagógicas, n. 4)

\_\_\_\_\_. Secretaria de educação especial: Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. *O tradutor e o intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial - Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*, 1998.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. USA: Longman, 1994.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, R. E. *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010a.

CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva com os pingos nos "is"*. 7. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010b.

CELANI, M. A. A. In: *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. STEVENS, C. M. T. & CUNHA, M. J. C. (Orgs.). Ed. UNB, 2003.

CHAGAS, A. T. R. *O questionário na pesquisa científica*. Administração On line: Prática – Pesquisa – Ensino, v. I, n. 1. Jan/Fev/Mar 2002. Disponível em: [HTTP://www.fecap.br/adm\\_online/art11/anival.htm](http://www.fecap.br/adm_online/art11/anival.htm). Acesso em 11/10/2010.

COELHO, H.S.H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (ORG). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2006. p. 124-143

\_\_\_\_\_. “É possível aprender inglês na escola?” *Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. Dissertação de Mestrado. UFMG: Belo Horizonte, MG, 2005.

Conferência Nacional da Educação Básica (2008:Brasília, DF). Documento final. – Brasília: Ministério da Educação, 2008. p. 32-42.

COUTINHO, A. E. Surdo, professor de surdos - perspectiva histórica e situação atual. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). *Educação para surdos: práticas e perspectivas*. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2008. p. 29-48.

CORREA, Letícia Maria Sicuro. *Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos trinta anos*. Net, Rio de Janeiro, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em:

CUCHE, D. A noção de cultura nas ciências sociais. São Paulo: EDUSC, 1999.

DORZIAT, A. *Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?* 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/02/a8.htm>>. Acesso em 20/12/2010.

DUTRA, D. P., & OLIVEIRA, S. B. Prática reflexiva: tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de língua inglesa. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (ORG). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2006.

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

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

FALCÃO, L. A. *Surdez, cognição visual e Libras: estabelecendo novos diálogos*. Ed. do Autor: 2010.

FELIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras em formação*. 3. Ed. Campinas: Pontes, 2009. p. 93-110.

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

FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. C. Bilingüismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 7-25.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; SILVA, S. V. *Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.6, n.2, 2006. p.113-141

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

GÓES, Maria Cecília Rafael de. (2000) Com quem as Crianças Surdas Dialogam em Sinais? In: LACERDA, Cristina B. F. de & Góes, Maria Cecília Rafael de. (orgs.) *Surdez: Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise.

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

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

HARMER, J. Language learning and language teaching. In: *The practice of English language teaching*. London: Longman, 1991, p.31-44.

JENSEN, L. Planning Lessons. In: CELCE-MURCIA, M. Teaching english as a Second or foreign language. 3<sup>rd</sup> Ed. Heinle: Thomson Learning, 2001.

JOHNSON, K. E. Teacher's beliefs: the rock we stand on. In \_\_\_\_\_. (Ed.). *Understanding language teaching-reasoning in action*. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1999.

JOHNSON, R. E. Aquisição inicial da ASL como uma possível influência no bilingüismo. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). *Educação para surdos: práticas e perspectivas*. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2008. p.61-77.

KRASHEN, S. D. Second language acquisition theory. In: \_\_\_\_\_. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982, p.9-33.

KIRK, S.; GALLAGHER, J. J. *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). *Surdez: Processos Educativos e Subjetividades*. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles and language teaching*. New York: OUP, 2000.

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

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). *Uma escola duas línguas: letramento em língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

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

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

MACHADO, A. M. Articulação da Saúde com a educação nos desafios da Educação Inclusiva. In: MACHADO, A. M.; VEIGA-NETO, A. J. [et al.]. (Orgs.). *Psicologia e direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p.71-82.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. Inclusão escolar. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006a. p. 15-30.

\_\_\_\_\_. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006b. p. 43-49.

MENEZES, V. A. *A complexidade da aquisição de segunda língua*. 2008. Disponível em: [HTTP://www.veramenezes.com/aquisição.htm](http://www.veramenezes.com/aquisição.htm)>. Acesso em 08 de junho de 2010.

MIRANDA, M. M. F. *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

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

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

NEVES, Lisandra Olinda Roberto. *O professor, sua formação... e sua prática*. Net, jun. 2006. Disponível em: <[HTTP://www.centrorefeducacional.br](http://www.centrorefeducacional.br)>. Acesso em: 08/10/2010.

NUNAN, D. Action research in the language classroom. In: NUNAN, D.; RICHARDS J. C. *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 62-81.

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

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

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

PAJARES, M. F. Teacher's beliefs and educational reseach: cleaning up a messy construct. *Review of educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

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

PEREIRA, R. C. *Aquisição de linguagem e inclusão social*. Rio de Janeiro: Livraria e editora Revinter Ltda, 2008.

PERLIN, G. Identidade Surda e Currículo. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). *Surdez: Processos Educativos e Subjetividades*. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

\_\_\_\_\_. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

PRIETO, R. G. Atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. P. 31-69.

QUADROS, R. M. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. *Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão*. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p.81-11, 2003.

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

REILY, L. *Escola inclusiva: Linguagem e mediação*. Campinas: Papyrus, 2004.

RICHARDS, J. C.; LOCKART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge Language Education, 1994.

SACKS, O. W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

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

SANTOS, M. P. dos. *Educação Inclusiva: redefinido a educação especial*. Revista Ponto de Vista, Florianópolis, v. 2, n. 3/4. P.103-118, 2002.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SELINGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. 2<sup>nd</sup> edition. Oxford University Press, 1990.

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

\_\_\_\_\_. Surdez, educação de surdos e sociedade. In: SILVA, A. C.; NEMBRI, A. G. *Ouvindo o silêncio: surdez, linguagem e educação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008b. p. 17-56.

SILVA, A. C.; NEMBRI, A. G. *Ouvindo o silêncio: surdez, linguagem e educação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

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

SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidade*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

SILVA, K. A. O futuro professor de língua inglesa no espelho: crenças e aglomerações de crenças na formação inicial. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (ORG). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2006.

SILVA, M. G. G. V. Por que ensinar uma língua estrangeira? In: *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, nº 1, São Paulo: Ciplosp, 1992, p. 17-19.

SILVA, Siony da. *A contribuição da teoria sócio-interacionista de Vygotsky para a educação on line*. Net, São Paulo, jun. 2006. Disponível em: <[HTTP://www.cefetsp.br](http://www.cefetsp.br)>. Acesso em: 25/07/2010

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Quesitos que caracterizam um ambiente construtivista*. Net, jun. 2006. Disponível em: <[HTTP://www.pentaufrgs.br](http://www.pentaufrgs.br)>. Acesso em: 02/02/2011.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. \_\_\_\_\_. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Editora mediação, 1997.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Atualidades da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação: 1999.

SLOMSKI, V. G. *Educação bilíngüe para surdos: concepções e implicações práticas*. Curitiba: Juruá, 2010.

SOUZA, R. M. Práticas alfabetizadoras e subjetividades. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). *Surdez: Processos Educativos e Subjetividades*. São Paulo: Editora Lovise, 2000. p. 85-93.

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

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidades da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação: 1999.

TARTUCI, Dulcéria. *O aluno surdo na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimentos.* (GT15) Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/duceriatartucit15.rtf> (Acesso em: 02/03/2011.)

THOMA, A. S. A inversão epistemológica da anormalidade surda na pedagogia do cinema. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.). *A invenção da surdez.* Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 56-69.

THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.). *A invenção da surdez.* Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais.* Brasília: Libertad, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* Trad. de José Cippola Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª. ed. São Paulo: Martins fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem.* Trad. de Jefferson Luiz Camargo. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 6. ed. São Paulo: ícone, 1998. P.103-117.

\_\_\_\_\_. *Princípios da educação social para crianças surdas.* 1925. Traduzido por FABRI, A. E. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/16420056/vigotsky-principios-de-educacao-social-para-a-crianca-surda-traduzido-por-ae-fari>. (Acesso em: 14/02/2010)

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

WENDEN, A. & RUBIN, J. (Eds.). *Learner strategies in language learning.* Cambridge: Prentice Hall, 1987.

ZEICHENER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching - an introduction.* Mahwah, New Jersey, 1996.

## **ANEXOS**

## **Anexo A**

### **FRAGMENTO DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA QUE TRATA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

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

**19.** Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

## **Anexo B**

### **LEI Nº. 10.436 de abril de 2002**

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

#### **O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**FERNANDO HENRIQUE CARDOSO**

Paulo Renato Souza

Texto publicado no D.O.U. de 25.4.2002

## Anexo C

### PROJETO “COMUNICAR – PORTUGUÊS/LIBRAS”<sup>110</sup>

O projeto “Comunicar – Português/Libras” foi coordenado pela professora de recursos e recebeu a colaboração das demais professoras de apoio do colégio Áquis (nome fictício). O mesmo apresentou como justificativa o fato de que “ainda persistem sérias dificuldades em desenvolver a proposta inclusiva na escola, especificamente no que diz respeito à educação dos alunos surdos, visto que a sociedade é ainda predominantemente oralista”. Assim, o projeto se propôs a conscientizar a toda a comunidade escolar e aos pais de alunos surdos a respeito da importância de se criar um contexto bilíngue para que os surdos se sintam efetivamente incluídos. Para tanto, partiu do pressuposto de que todos precisam conhecer a Libras, desse modo, professores, pais e colegas de alunos surdos estão “trabalhando juntos para garantir que os surdos se insiram em todas as atividades da escola” e também da sociedade. As atividades constituem de cursos de Libras para surdos e ouvintes, eventos com tradução simultânea para a Libras, brincadeiras, jogos, contação de histórias, teatros e várias atividades que oportunizem o encontro e a interação surdo-ouvinte e, principalmente o uso da Libras.

---

<sup>110</sup> Resumo do projeto desenvolvido na escola Áquis citado na da metodologia desta pesquisa.

## **APÊNDICES**

## Apêndice A



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário, de uma pesquisa. Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado/a de forma alguma.

#### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

Título da Pesquisa: *Crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos – um estudo com uma aluna surda e dois professores de uma escola da rede pública em Goiás.*

Pesquisador Responsável : Samara Gonçalves Lima

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Faria Dalacorte Ferreira

Telefone para contato: 62) 99535921

Descrição da pesquisa:

A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar e analisar as crenças de dois professores de inglês de uma escola pública em Goiás e de uma aluna surda destes professores quanto ao processo de ensino e aprendizagem de inglês como LE e as possíveis influências dessas crenças na sala de aula inclusiva.

Procedimentos de realização da pesquisa: A pesquisa se dará por meio de entrevistas gravadas em áudio e/ou em vídeo, observações e anotações de aulas, preenchimento de questionários.

Samara Gonçalves Lima

## CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, \_\_\_\_\_, RG ou CPF n° \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: *“Crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos – um estudo com uma aluna surda e dois professores de uma escola da rede pública em Goiás”*, como participante. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Samara Gonçalves Lima sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento.

Nome a ser utilizado em minhas falas nas transcrições<sup>111</sup>: \_\_\_\_\_

Local e data:

Assinatura do sujeito ou responsável:

\_\_\_\_\_

### **Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar:**

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

<sup>111</sup> Este quesito é opcional. Caso você deixe em branco, o/a pesquisador/a responsável usará um nome fictício com o fim de proteger sua identidade e sua privacidade nos relatórios do estudo a ser empreendido.

## Apêndice B



### Questionário de Sondagem

Cara participante,

As informações contidas neste questionário são de extrema importância pra o desenvolvimento da pesquisa que será realizada no Curso de Pós-Graduação em Letras Linguística, nível mestrado, da Universidade Federal de Goiás, portanto a veracidade das respostas é imprescindível. Em caso de dúvida, procure a pesquisadora. Obrigada pela sua participação!

Samara Gonçalves Lima

- 1) Qual a sua idade? \_\_\_\_\_
- 2) Grau de escolaridade:
  - ( ) Ensino Médio incompleto – série: \_\_\_\_\_
  - ( ) Ensino Médio completo
  - ( ) Ensino Superior Incompleto – ano \_\_\_\_\_
  - ( ) Ensino Superior Completo
- 3) Grau de surdez
  - ( ) leve
  - ( ) moderada
  - ( ) severa
  - ( ) profunda
- 4) Qual a origem de sua surdez?
 

---



---



---
- 5) Se comunica por meio de Libras? \_\_\_\_\_
- 6) Em caso afirmativo, com que idade você começou usar Libras?
 

---
- 7) Grau de oralização: ( ) alto ( ) médio ( ) baixo
- 8) Usa aparelho auditivo (A. A. S. I)? ( ) sim ( ) não

9) Em uma escala de 1 a 6, sendo que 1 enumera o menos utilizado e 6 o mais utilizado. Enumere quais recursos de comunicação<sup>112</sup> que você utiliza? Obs: O que você não utiliza pode ser deixado em branco.

- ( ) Libras  
 ( ) português oral (produção)  
 ( ) leitura labial  
 ( ) português escrito (leitura/escrita)  
 ( ) mímica  
 ( ) outro

10) Dentre os recursos de comunicação citados acima, qual você prefere? Por quê?

---



---

11) Marque com um (x) o tipo de escola que você estudou:

<i>Tipo de escola</i>	Escola Especial	Escola Regular com sala especial	Escola Regular com sala especial
<i>Escolaridade</i>			
Educação Infantil			
Educação Fundamental			
Ensino Médio			

12) Sua família estimulou/estimula o uso de Libras? Como?

---

13) Sua família estimulou/estimula o uso do português escrito? Como?

---

14) Que gêneros (carta, e-mail, bilhete, artigo de jornal, quadrinhos, mensagem de celular...) você costuma ler em português?

---

15) Que gêneros (carta, e-mail, bilhete, artigo de jornal, quadrinhos, mensagem de celular...) você costuma escrever em português?

---

16) Você gosta da língua portuguesa? ( ) sim ( ) não ( ) mais ou menos

Por quê? \_\_\_\_\_

---

17) Você já estudou inglês? ( ) sim ( ) não

Caso já tenha estudado, onde foi?

( ) escola pública

---

<sup>112</sup> Modalidades da língua (língua portuguesa escrita ou oral) e língua (Libras).

escola privada

curso livre para ouvintes

curso livre para surdos

18) No seu dia-a-dia, você tem contato com a língua inglesa?

sim  não

Em que situações? \_\_\_\_\_

19) Para que/ por que você estudou inglês?

\_\_\_\_\_

20) Você gostou/gosta da língua inglesa?  sim  não  mais ou menos

Por quê? \_\_\_\_\_

21) Em sua opinião, como devem ser as aulas de inglês para surdos?

a) Professor: \_\_\_\_\_

b) Aulas: \_\_\_\_\_

22) Como você avalia sua relação com o(s) professor(es) de língua inglesa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Apêndice C



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

#### 2º QUESTIONÁRIO PARA A ALUNA

Leia cada afirmação e decida se

- (1) Concorda totalmente
- (2) Concorda
- (3) Nem concorda nem discorda
- (4) Discorda
- (5) Discorda totalmente

- ( ) Você aprendia os conteúdos ensinados nas aulas de LI.
- ( ) Os conteúdos eram difíceis.
- ( ) Aprender gramática da língua inglesa é importante.
- ( ) Estudar textos em língua inglesa é melhor que frases isoladas.
- ( ) É importante aprender sobre a cultura inglesa.
- ( ) A Libras auxilia na aprendizagem do inglês.
- ( ) A língua portuguesa auxilia na aprendizagem do inglês.
- ( ) É importante saber escrever em inglês.
- ( ) É importante aprender vocabulário de textos em língua inglesa.
- ( ) A tradução de palavras ajuda na aprendizagem de língua inglesa.
- ( ) Aprender palavras e frases em inglês é mais fácil do que textos.
- ( ) Escrever e ler em inglês é importante.
- ( ) Aprender inglês é importante para o mercado de trabalho.
- ( ) Escrever em inglês é difícil.
- ( ) Compreender em inglês é difícil.
- ( ) A Libras ajuda na aprendizagem da língua inglesa.
- ( ) Atividades em dupla ou em grupo são melhores que as individuais nas aulas de LI.

- ( ) Você gostaria de aprender a LI.
- ( ) Foi bom ter estudado inglês na sala de aula regular.
- ( ) Seria bom aprender inglês na sala de aula especial.
- ( ) Você precisa do inglês para sua vida hoje.

Obrigada pela participação



## Apêndice D



### Questionário para os Professores

Leia cada afirmação e decida se

- (1) Concorda totalmente
- (2) Concorda
- (3) Nem concorda nem discorda
- (4) Discorda
- (5) Discorda totalmente

- 1. É mais fácil para um ouvinte do que para um surdo aprender a LI.
- 2. O surdo tem habilidade para aprender LI.
- 3. O surdo precisa aprender LI.
- 4. Os surdos são bons aprendizes de LI.
- 5. É melhor ensinar LI para surdos na sala de aula especial.
- 6. A cultura do surdo é diferente da cultura do ouvinte.
- 7. É difícil ensinar inglês para surdos na sala de aula regular.
- 8. É mais fácil para o surdo aprender inglês quando ele já adquiriu a Libras.
- 9. É necessário que o surdo saiba escrever em português para aprender inglês.
- 10. Surdos bilíngues (que dominam a Libras e a escrita do português) são bons aprendizes de inglês.
- 11. A surdez impede o desenvolvimento da aprendizagem de LI do surdo.
- 12. O surdo usa estratégias para resolver as atividades propostas nas aulas de LI.
- 13. O surdo só aprende atividades fáceis como: vocabulário, frases simples.
- 14. É difícil ter de adaptar atividades para surdos.
- 15. É preciso ensinar inglês para todos os surdos.
- 16. É importante que os surdos realizem atividades de tradução.
- 17. É importante que o surdo memorize palavras em inglês.

- ( ) 18. Os surdos tiram mais notas baixas que os ouvintes.
- ( ) 19. O mais importante é ensinar a gramática da LI para os surdos.
- ( ) 21. É mais fácil para o surdo aprender frases do que textos em inglês.
- ( ) 23. É mais fácil ensinar inglês para surdos com imagens.
- ( ) 24. A tradução é um bom método para que o surdo aprenda LI.
- ( ) 25. O mais importante é que os surdos possam escrever na LI.
- ( ) 26. É importante que o surdo aprenda inglês para desenvolver outras habilidades.
- ( ) 27. Os surdos precisam dos colegas para melhor desempenho nas aulas de LI.
- ( ) 28. Qualquer surdo pode aprender a LI.
- ( ) 29. É mais fácil ensinar gramática do que textos para surdos.
- ( ) 30. A presença da intérprete é um “alívio” para o professor regente.

Muito Obrigada pela participação!