



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO SURDO NA APRENDIZAGEM DE
ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

TOMÁS ARMANDO DEL POZO HERNÁNDEZ

Boa Vista/RR
2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO SURDO NA APRENDIZAGEM DE
ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

TOMÁS ARMANDO DEL POZO HERNÁNDEZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Roraima – UFRR, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras.
Orientadora: Prof^a Dr^a Déborah de B. A. P. Freitas.

Boa Vista/RR
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

H557i Hernández, Tomás Armando del Pozo
Interação professor/aluno surdo na aprendizagem de
espanhol como língua estrangeira / Tomás Armando Del
Pozo Hernández. -- Boa Vista, 2013.
131 p. : il.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Débora de B. A. P. Freitas.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de
Roraima, Programa de Pós-Graduação em Letras.

1 – Interação. 2 – Educação de surdos. 3 – Inclusão. 4
– Língua estrangeira. 5 – Língua espanhola. I - Título. II –
Freitas, Débora de B. A. P. (orientador).

CDU 376.33

TOMÁS ARMANDO DEL POZO HERNÁNDEZ

**INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO SURDO NA APRENDIZAGEM DE
ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima. Área de concentração: Língua e Cultura Regional. Defendida em 06 de março de 2013 e avaliada pela seguinte banca examinadora:

Profª Drª Déborah de B. A. P. Freitas
(Presidente)

Profª Drª Audrei Gesser
(Membro Externo)

Profª Drª Gilvete de Lima Gabriel
(Membro Interno)

DEDICATÓRIA

A mi familia, lo más precioso.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não poderia ter sido realizado sem o apoio e a colaboração de muitas pessoas. De modo especial agradeço:

À Professora Doutora Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas, pela orientação sempre precisa e segura, e pelo carinho e respeito com que sempre me tratou;

À Professora Mestre Sandra Morais, pela colaboração nas minhas reflexões sobre educação de surdos;

À Professora Doutora Gilvete de Lima Gabriel, pela participação e orientação durante o Exame de Qualificação;

A CAPES e CNPq, pela concessão da bolsa que viabilizou a realização de minha pesquisa.

À professora de língua espanhola que me recebeu na sua aula e se dispôs em todo momento a colaborar na pesquisa;

À escola estadual que, na figura da sua diretora; me abriu as portas para realizar esta investigação;

Ao Núcleo de Acessibilidade da UFRR pelo privilégio de participar em varias de suas ações que me ajudaram muito na formação de minhas ideias para este trabalho;

Ao Professor Doutor Luciano Curi, pelo apoio nos momentos difíceis;

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal de Roraima, que contribuíram para a realização deste trabalho.

A todos meus colegas de universidade e pós pelo companheirismo e a amizade.

A minha esposa Claudia, pelo amor e a doação.

A meus filhos pelo amor, a alegria, e a força que me produzem.

A minha mãe que sempre me incentivou e apoio em tudo.

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

Muito obrigado!

“Caminante no hay camino, se hace camino al andar”

Antonio Machado

RESUMO

Nos últimos anos, muitos trabalhos têm abordado o tema da educação escolar de pessoas com surdez. A grande maioria dos autores coincide com que toda criança surda, qualquer que seja o nível da sua perda auditiva, deve ter o direito de crescer bilíngue. No Brasil, seguindo uma política mundial de “educação para todos”, estabeleceu-se um sistema educacional inclusivo, cuja proposta orienta à educação bilíngue da criança surda em contexto de escola regular. Esta proposta, que reconhece a LIBRAS como primeira língua e mediadora da segunda, a Língua Portuguesa, aponta para a inclusão e a acessibilidade, ou seja, que não seja mais o surdo quem precise se adequar ao sistema educacional e sim o contrário. A Inclusão não prevê a existência de esquemas de atendimentos especiais. O estudante surdo passa a frequentar as salas de aula regulares e participa, de acordo com suas capacidades e habilidades, das atividades propostas pelo professor. Neste contexto inclusivo, o estudante surdo se depara com aulas de Língua Estrangeira, ou seja, outra língua oral-auditiva totalmente estranha para ele. Esta situação caracteriza um processo de ensino-aprendizagem bilíngue ou multilíngue, em que há um envolvimento, em ambiente escolar, de três línguas (LIBRAS como L1, Português como L2 e a Língua Estrangeira adotada no currículo da escola seria uma L3). Esta situação, em que estudantes surdos “aprendem” uma L3 em contexto de Escola Pública Inclusiva, é um fato muito pouco estudado no Brasil, embora seja um evento comum no dia a dia das escolas. Partindo do pressuposto que a aprendizagem ocorre por meio do exercício comunicativo da interação, já seja, na oralidade, na compreensão leitura ou através da escrita, a presente pesquisa, tem como questão principal descrever como ocorre a interação professor-estudante surdo no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como Língua Estrangeira de aluno surdo no contexto da educação inclusiva. Para tanto, foi observada uma classe de 8ª série do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Estadual Inclusiva do município de Boa Vista, capital do Estado de Roraima. Por se tratar de um estudo de caso de cunho etnográfico, os registros foram coletados através de observação participante em sala de aula, anotações e diário de campo, gravação em vídeo e áudio, entrevistas e análise de documentos. Os resultados da análise dos registros evidenciam a importância da língua de sinais no processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira do aluno surdo. Por falta de conhecimentos na língua sinais da professora, por falta de interprete no auxílio da comunicação e por falta de orientação por parte da gestão da escola a interação professor/aluno surdo não ocorre e conseqüentemente a aprendizagem fica comprometida.

Palavras-chave: Interação; Educação de Surdos; Inclusão; Espanhola Língua Estrangeira.

RESUMEN

En los últimos años, muchos trabajos han abordado el tema de la educación escolar de personas sordas. La gran mayoría de los autores coinciden con el hecho de que todo niño sordo, cualquiera que sea el nivel de su pérdida auditiva, debe tener el derecho de crecer bilingüe. En Brasil, siguiendo una política mundial de “educación para todos”, se estableció un sistema educacional inclusivo, cuya propuesta orienta hacia la educación bilingüe del niño sordo en contexto de escuela regular. Esta propuesta, que reconoce la LIBRAS como primera lengua y mediadora de la segunda, la Lengua Portuguesa, apunta para la inclusión y la accesibilidad, es decir, que no sea más el sordo quien necesite adecuarse al sistema educacional e si lo contrario. La Inclusión no previene la existencia de esquemas de atendimientos especiales. El estudiante sordo pasa a frecuentar las salas de clases regulares y participa, de acuerdo con sus capacidades y habilidades, de las actividades propuestas por el profesor. En este contexto inclusivo, el estudiante sordo se depara con clases de Lengua Extranjera, o sea, otra lengua oral-auditiva totalmente extraña para él. Esta situación caracteriza un proceso de enseñanza-aprendizaje bilingüe o multilingüe, en que hay un involucramiento, en ambiente escolar, de tres lenguas (LIBRAS como L1, Portugués como L2 e la Lengua Extranjera adoptada en el currículo da escuela sería una L3). Esta situación, en que estudiantes sordos “aprenden” una L3 en contexto de Escuela Pública Inclusiva, es un hecho muy poco estudiado en Brasil, a pesar de ser un evento común en el día a día de las escuelas. Partiendo del presupuesto que el aprendizaje ocurre por medio del ejercicio comunicativo de la interacción, ya sea, en la oralidad, en la comprensión lectora o a través de la escrita, la presente investigación, tiene como asunto principal describir como ocurre a interacción profesor-estudiante sordo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Español como Lengua Extranjera del alumno surdo en contexto de educación inclusiva. Para tal, fue observada una clase de 8ª serie de Enseñanza Fundamental de una Escuela Pública Estatal Inclusiva del municipio de Boa Vista, capital del Estado de Roraima. Por tratarse de un estudio de caso de cuño etnográfico, los registros fueron colectados a través de la observación participativa en sala de clases, anotaciones en el diario de campo, grabación en vídeo y audio, entrevistas y análisis de documentos. Los resultados del análisis de los registros demuestran la importancia de la lengua de señas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de Lengua Extranjera del alumno surdo. Por falta de conocimientos en la lengua de señas de la profesora, por falta de interprete en el auxilio de la comunicación y por falta de orientación por parte de la gestión de la escuela la interacción profesor-estudiante surdo no ocurre y consecuentemente el aprendizaje es comprometido.

Palabras-clave: Interacción; Educación de Sordos; Inclusión; Española Lengua Extranjera.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APROFER - Associação de Professores de Espanhol de Roraima
ASL - Língua de Sinais Americana
CAS/RR - Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez em Roraima
CEE/RR - Conselho Estadual de Educação de Roraima
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima
CM - Configuração de mão
E/LE - Espanhol como Língua Estrangeira
ENM - Expressões não manuais
ETFRR - Escola Técnica Federal de Roraima
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LE – Língua Estrangeira
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério de Educação
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul
M - Movimento
OR - Orientação
PA - Ponto de Articulação
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP - Projeto Político Pedagógico
SECRRR - Secretaria de Educação Cultura e Desporto de Roraima
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRR - Universidade Federal de Roraima
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL: UMA QUESTÃO POLÍTICA?	17
1.1 Ensino de Línguas.....	17
1.2 Ensino de Língua Estrangeira.....	19
1.3 Ensino de Língua Estrangeira no Brasil.....	21
1.4 Língua Espanhola no Brasil.....	26
1.5 Língua Espanhola em Roraima.....	31
CAPÍTULO 2 – O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA SURDOS NO BRASIL: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES	36
2.1 Universos da Surdez.....	37
2.1.1 Identidade Surda.....	39
2.1.2 Língua e Identidade Surda.....	41
2.1.3 Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros – LIBRAS.....	42
2.2 Educação de Surdos.....	45
2.2.1 Abordagem bilíngue de educação de surdos.....	50
2.3 Educação Inclusiva para surdos brasileiros.....	54
2.4 Língua Estrangeira para Surdos.....	59
2.5 Educação de Surdos no contexto boa-vistense.....	63
CAPÍTULO 3 – ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA SURDOS EM BOA VISTA: PERCURSO METODOLÓGICO	68
3.1 Natureza da pesquisa.....	69
3.1.1 Microetnografia.....	70
3.2 Contexto de aplicação da pesquisa.....	72
3.2.1 A Sala de aula.....	72
3.3 Sujeitos-participantes.....	73
3.3.1 Aluna surda Fernanda.....	74
3.3.2 A professora Rosa.....	74
3.4 Instrumentos de coleta de registros.....	74
3.4.1 Observação em sala de aula.....	75
3.4.2 A Entrevista.....	76
3.4.3 Gravação em vídeo e áudio.....	77

3.4.4	Anotações no diário de pesquisa.....	78
3.5	Procedimentos de sistematização e análise de dados.....	79

CAPÍTULO 4 - ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA SURDOS EM BOA VISTA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS..... 80

4.1	Interações professor-estudante surdo do ensino regular na aula de espanhol como Língua Estrangeira.....	80
4.1.1	Interação professor-estudante surdo na sala de aula.....	81
4.1.2	Primeira aula observada.....	81
4.1.3	Segunda aula observada.....	83
4.1.4	Terceira aula observada.....	84
4.1.5	Quarta aula observada.....	86
4.1.6	Quinta aula observada.....	88
4.1.7	Sexta aula observada.....	91
4.1.8	Sétima aula observada.....	96
4.2	Métodos e estratégias utilizadas pelo professor.....	100
4.3	LIBRAS, língua portuguesa e língua espanhola.....	102
4.4	Educação Inclusiva e a Educação de Surdos.....	105

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 107

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 113

APÊNDICE A - Entrevista à professora..... 117

APÊNDICE B - Entrevista à aluna surda..... 125

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Autorização de uso de Imagens e Áudio..... 127

INTRODUÇÃO

Meu interesse pela educação de surdos surge durante a licenciatura em letras com habilitação em Língua Espanhola na UFRR. Nesta ocasião participei de vários eventos promovidos pela instituição, e em especial do II Seminário de Práticas Docentes e Consolidação das Licenciaturas (Pró – Docência, 2009), onde os temas relacionados à surdez, à educação de surdos e à acessibilidade desta comunidade no Brasil, e especialmente em nosso estado, foram discutidos e trazidos à reflexão. Nesse momento lembrei que anos atrás, numa escola de ensino fundamental, onde me encontrava lecionando como professor de Língua Espanhola, ingressou em uma de minhas turmas uma adolescente de 12 anos surda. A experiência de ter que ensinar Espanhol a uma aluna surda em contexto de sala de ouvintes, falantes de Língua Portuguesa, e a falta de conhecimento acerca das especificidades envolvidas na educação de surdo, foram somados aos conhecimentos adquiridos durante a graduação, formando o ponto de partida das minhas indagações.

Perguntei-me, entre outras coisas, se/e como ocorre a aprendizagem de uma Língua Espanhola num contexto onde o aluno apresente necessidade educacional específica, este literalmente isolado numa sala lotada de alunos ditos 'normais' pelo fato de ser ouvintes, e em situação em que nem seus colegas, nem o professor, ou mesmo todo o corpo docente da escola saibam interagir com tal aprendiz. Pensei, ainda, sob o qual seria o reflexo da aprendizagem da Língua Espanhola no desempenho interativo de uma aluna surda, considerando que nos encontramos em contexto de fronteira onde há fortes raízes históricas, sociais e geográficas com a vizinha Venezuela.

É fundamental o engajamento contextual geográfico para este trabalho. A pesquisa foca a cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima, localizado no extremo norte do Brasil. Boa Vista encontra-se apenas a 220 km da República Bolivariana da Venezuela compartilhando 958 km de fronteiras terrestres e fortes laços de cooperação nas mais diversas áreas. É relevante destacar que, embora o estado de Roraima seja parte de uma tríplice fronteira – Brasil, Venezuela e Guiana Inglesa -, o Espanhol representa a Língua Espanhola de mais prestígio, especialmente na capital do estado, onde praticamente todas as escolas de ensino médio e grande parte das instituições de ensino fundamental oferecem a disciplina de Espanhol como Língua Espanhola e quatro instituições de ensino superior

possuem cursos de Licenciatura em Língua Espanhola. Por isto e mais, o fato de aprender Espanhol para o roraimense deixa de ser uma curiosidade, para passar a ser uma necessidade.

De acordo com as orientações curriculares fornecidas pelo Parecer CEE/RR nº 111/07, de 23 de novembro de 2007, do Conselho Estadual de Educação de Roraima, órgão que orienta a educação das escolas estaduais, no ensino médio,

(...) a escola deve, obrigatoriamente, assegurar a seus alunos os estudos relativos ao conhecimento e uso da língua portuguesa; da matemática; da história; das ciências; da geografia; das artes; de uma Língua Espanhola moderna; da educação física para todos os cursos(...)

A aprendizagem de uma Língua Espanhola (LE), juntamente com a Língua Materna¹, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na LDB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). É inegável a importância do conhecimento de uma ou varias línguas no mundo atual devido à abertura nos âmbitos comercial, cultural, científico, político e até mesmo turístico, em que ela é a ferramenta que permite que as trocas e/ou relações aconteçam.

Dominar uma LE é a oportunidade de ampliar as perspectivas profissionais. Constitui uma possibilidade de ampliar o universo cultural do indivíduo, apropriar-se do conhecimento, desenvolver o pensamento e contribuir com o domínio das formas mais elevadas da Língua Materna. Quanto mais o sujeito interagir com outros grupos (outros alunos, professores, outras línguas e culturas) maiores serão as possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem. É por meio da interação com o outro, mediante a linguagem, que o homem se transforma de ser biológico em ser sócio-histórico-cultural. (VYGOTSKY; 1991)

No Brasil, a importância do aprendizado da LE é reconhecida pelos PCNs. (p. 38). No documento está explícito:

(...) é indispensável que o ensino da Língua Espanhola seja entendido e concretizado como o ensino que oferece instrumentos indispensáveis de

¹ Neste trabalho, uso dos termos Língua Materna, Língua Natural e/ou Língua Nativa para me referir à primeira língua que a criança adquire mediante o contato com adultos dessa língua. Segundo a concepção socioantropológica de surdez, na qual me embaso neste estudo, a Língua Materna, Natural ou Nativa dos surdos é a Língua de Sinais. É importantes destacar que tem casos em que a criança surda de pais ouvintes são expostos primeiramente à aprendizagem da língua oral de seu país ou a línguas caseiras e nestes casos não se pode afirmar que a Língua de Sinais é sua Língua Materna, Natural Nativa.

trabalho promovendo um acesso mais igualitário ao mundo acadêmico, ao mundo dos negócios e ao mundo da tecnologia.

Então, se efetivamente se espera uma inclusão social, e aqui não estamos falando somente do aluno surdo, mas de todos aqueles para quem o ensino público é a única alternativa de estudo, então é pertinente que esses alunos também tenham acesso à Língua Espanhola.

Ao tratar especificamente do Espanhol como Língua Espanhola (E/LE), deve-se ter em conta a Lei 11.161 de agosto de 2005, que estabelece a oferta, do Espanhol, de forma obrigatória nas escolas públicas e privadas de ensino médio, e de forma optativa nas escolas de ensino fundamental:

Art. 1^o O ensino da Língua Espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 2^o É facultada a inclusão da Língua Espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5^a a 8^a séries.

Art. 2^o A oferta da Língua Espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Paralelamente, a atual política educacional do governo brasileiro visa a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em aulas de ensino regular. O Brasil, em 1994, juntamente com outras 85 nações assinou o Acordo Internacional de Salamanca, o qual estabelece a inclusão de alunos com necessidades especiais nos sistemas regulares de ensino:

O princípio fundamental da Escola Inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994, p.5)

Segundo os princípios apresentados pela Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) - 9.394, de 20/12/96, em seu Capítulo V, também estabelece que a modalidade de ensino Educação Especial, destinada a educandos com necessidades especiais, deve ocorrer preferencialmente nas escolas da rede regular. O objetivo dessa ação é, segundo o

documento, combater a exclusão de qualquer pessoa do sistema educacional e do convívio social.

Sendo assim, o Ministério da Educação (MEC) orienta a organização dos sistemas educacionais inclusivos, baseando-se no princípio do direito de todos à educação, o reconhecimento das diferenças e a valorização da diversidade. A perspectiva da educação inclusiva requer da União, dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, a construção de uma rede de apoio para a implementação desta política, conforme o estabelecido na Convenção das Nações Unidas sobre Os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Entretanto, no que se refere à inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino, percebe-se que essa é uma questão polêmica que desperta distintos posicionamentos por parte de vários autores, ora de críticas, ora de defesa da política governamental.

Focado especificamente no aluno surdo em contexto de sala inclusiva na cidade de Boa Vista penso nas palavras de Cavalcanti (1999), quando afirma que questões como diversidade linguística e diversidade de contato/conflito são mencionadas nos Parâmetros Curriculares, mas não são detalhadas ou enfatizadas o suficiente. Para a autora, existe uma grande distância entre o que o documento oficial preconiza a respeito da diversidade e a realidade efetiva na escola. A autora enfatiza que, para que tal ocorra de fato, é preciso que haja um grande investimento em cursos de formação de professores, porque não se trata apenas de tomar decisões de políticas linguísticas e educacionais.

Cavalcanti (1999) destaca ademais, que a realidade de muitos surdos nesse contexto chamado inclusivo é a de ficarem dispersos, sendo tratados como se fossem monoculturais e monolíngues e enfatiza que a resistência dos alunos, tanto para aprender quanto para frequentar a escola, é vista como condicionada por outros fatores e não por aqueles relacionados à diferença linguístico-cultural.

Tendo plena consciência da importância desta política, como professor de Espanhol como Língua Espanhola (E/LE)² na rede regular de ensino no município de Boa Vista, Estado de Roraima, preocupa-me as dificuldades que apresenta o professor e principalmente o aluno com perda parcial ou total da capacidade de ouvir na sala de aula.

² No decorrer do trabalho utilizo as siglas E/LE para me referir a Espanhol como Língua Estrangeira.

Conforme Oliveira e Lima (2010), as pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar do processo escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais. Muitos destes alunos podem se ver prejudicados pela falta de estímulos adequados para o desenvolvimento de seu potencial cognitivo, sócio-afetivo, linguístico e político-cultural. A possibilidade de ter acesso ao aprendizado de uma Língua Espanhola é também um direito do aluno surdo. Hipoteticamente, e fundamentado pelo fato de ter avançado do nível fundamental para o nível médio, do aluno surdo de ensino médio espera-se que já possua um bom domínio da LIBRAS e um domínio básico de leitura e compreensão instrumental do Português como Língua Majoritária de seu país, de maneira que o Espanhol viria a ser uma terceira língua a ser estudada.

Entretanto, não podemos assegurar que é isso o que acontece. A partir desta pesquisa, pretendo fazer uma análise desta problemática, considerando as especificidades locais que impulsionam a valorização da Língua Espanhola na nossa capital. Apesar de ter um foco regional, a pesquisa em questão poderá contribuir de maneira mais ampla com a crescente discussão acerca do Ensino de Línguas para os surdos, seja estrangeira ou segunda língua, no nosso caso, a Língua Portuguesa.

Neste espaço ainda tão desconhecido, estudos que focalizam as percepções locais das línguas da fronteira Brasil-Venezuela, bem como as especificidades de seus falantes, são, até onde sei muito pouco estudado. Diante deste panorama, acredito que seja imprescindível a necessidade de estudos que busquem entender questões como as que me proponho responder.

De tal modo, pretendo a partir desse trabalho fazer uma análise da interação do aluno surdo, observando o processo de ensino/aprendizagem da Língua Espanhola do aluno surdo na Escola Inclusiva e considerando para tal, a proximidade com a Venezuela e suas implicações sociolinguísticas. Para tal parto da seguinte pergunta de pesquisa: Como ocorre a interação professor-aluno surdo do ensino regular na aula de Espanhol como Língua Espanhola?

Busco assim, mais especificamente, responder as seguintes sub-perguntas;

- Quais as dificuldades comunicacionais encontradas na interação professor-aluno surdo na sala de aula e como interferem no processo ensino/aprendizagem?
- Que estratégias são utilizadas pelo professor para minimizar estas dificuldades comunicacionais?

- Quais são os papéis das línguas envolvidas, LIBRAS e Língua Portuguesa, no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Espanhola de alunos surdos?
- Quais as concepções da escola sobre Educação Inclusiva e como estas interferem na educação de surdos?

CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL: UMA QUESTÃO POLÍTICA?

Como ficou claro na introdução, este meu trabalho se propõe estudar a interação professor-aluno surdo no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Espanhola no contexto de sala de aula de Escola Inclusiva, para tanto, é necessário primeiramente discutir brevemente sobre o Ensino de Línguas, o ensino de Língua Espanhola, e a trajetória e diretrizes do ensino de Língua Espanhola no Brasil, para logo, mais especificamente referirmos ao desenvolvimento do Espanhol no estado de Roraima.

1.1 Ensino de Línguas

Quero destacar, para iniciar esta sessão sobre Ensino de Línguas, a concepção de língua-linguagem na qual se fundamenta este meu trabalho e que compreende a língua como uma criação coletiva que se constitui nas interações sociais e que têm nos desdobramentos políticos e ideológicos suas práticas decorrentes.

A teoria bakhtiniana explica que a língua vive e evolui historicamente na comunicação social concreta, que não é um produto acabado e sim um eterno processo ininterrupto, um processo vivo de interação. De acordo com Bakhtin (Volochínov)³ (1992) a língua comporta uma realidade por demais abrangente, o que importará não é o aspecto formal da língua, mas seu caráter interacional enunciativo discursivo, sendo necessária a consideração dos aspectos extralinguísticos que constituem um *enunciado*⁴, sendo este de natureza social.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A

³ Esse texto foi assinado também por V. N. Volochínov, membro do Círculo bakhtiniano, o que significa um texto elaborado pelos dois. Assim, ao longo do texto nos remeteremos ao autor Bakhtin, uma vez que é o nome que melhor representa as ideias do Círculo.

⁴ BAKHTIN, Mikhail (Volochinov) (1992 p.122) “Toda enunciação constitui um diálogo, faz parte de um processo de comunicação ininterrupto, onde não há enunciado isolado, uma vez que todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão – um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia”.

interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p.123).

Sendo assim, o ato de fala, ou exatamente, o seu produto, a enunciação, não pode ser considerado levando-se somente em consideração as condições psicofisiológicas do sujeito falante, apesar de não poder delas prescindirem, é primordial considerar a interação discursiva, e nela todas as implicações do enunciado concreto e todo o contexto sócio-histórico-ideológico irrevogavelmente vinculado.

Se tratando de Ensino de Línguas, considerando o antes dito sobre os aspectos extralinguísticos que constituem a linguagem e focando na problemática deste estudo inserido na perspectiva da Linguística Aplicada (doravante LA) penso no Ensino de Línguas, preocupado com os desdobramentos, especificamente de ordem políticos e ideológicos, uma vez que, se tratando de educação de surdos é impossível desvincular este processo da perspectiva que observa “a língua como uma bandeira política”⁵.

Respaldado teoricamente no pensamento de Rajagopalan (2006) considero importante refletir o Ensino de Línguas, não desde a visão historicamente estreita determinada pelas teorias linguísticas tradicionais, e criticadas por Bakhtin como antes dito, e sim, estar atento às especificidades de ordem social, político, geográfico, histórico, entre outros, que intervém no processo.

De acordo com Rajagopalan (2006) está ocorrendo que a abordagem no Ensino de Línguas de modo geral e no Ensino de Línguas Estrangeiras mais especificamente, está mudando, está deixando de ter um foco determinantemente linguístico, para mergulhar numa perspectiva de análise mais direcionada a uma questão política, uma vez que, as decisões tomadas a respeito do ensino de uma língua, como, por exemplo, a língua que se deve ensinar, o porquê se deve ensinar, o como se deve ensinar, qual habilidade merece maior ênfase, são enfoques que formam parte de uma política linguística determinada pelas altas esferas do poder que regem o sistema de ensino, uma vez que:

(...) o ensino de língua de maneira geral, e em especial de línguas estrangeiras, faz (ou se não, deve fazer) parte da política linguística em vigor num determinado país. Isto significa que, ao contrário do que se pensou durante muito tempo, não é apenas a teoria linguística que deve

⁵ Kanavilil Rajagopalan. Entrevista concedida a LAIA NERCESSIAN, jornalista e mestranda em Linguística, publicada no jornal "O popular" (Goiânia) em 29.11.1999.

balizar como se deve ensinar uma língua (...). Significa também que os métodos e as técnicas a serem adotados (...) precisam estar atentos às coordenadas geopolíticas que, em larga medida, influenciam as atitudes dos cidadãos em relação às línguas em questão, como também as políticas linguísticas adotadas pelos governos (RAJAGOPALAN, 2006, p. 17)

Após esta breve análise, concordo e fundamento meu estudo numa perspectiva de Ensino de Línguas como uma questão política, uma vez que é a questão política a que determina a disseminação de uma língua e, neste caso, trata-se de ensino de Língua Espanhola para surdos brasileiros, uma política linguística⁶ adotada pelo governo brasileiro, compartilhada com políticas educacionais internacionais, motivadas por movimentos sociais impulsionados pelos surdos que desde muitos anos lutam por seus direitos.

1.2 Ensino de Língua Estrangeira

Nesta seção trato brevemente sobre ensino de Língua Estrangeira, para logo, de forma mais específica abordar o ensino do Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no sistema regular de ensino brasileiro.

De acordo com Almeida Filho (2005) Língua Estrangeira (LE)⁷ é um conceito complexo que merece profunda reflexão, pode ser interpretado como língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores ou língua exótica. Sua aprendizagem ocorre como reflexo de valores específicos do grupo social que mantém, na escola, sua instituição formadora.

Segundo o autor (op.cit.), a compreensão do termo LE se aperfeiçoa, e só a princípio é de fato estrangeira, mas se desestrangeiriza ao longo do tempo uma vez que se aprende. Essa nova língua aprendida constrói seu aprendiz, e logo, será falada cumprindo determinados propósitos. Esta nova língua não deve restringir-se apenas ao domínio das suas formas e do seu funcionamento, e sim, para e na comunicação.

⁶ De acordo com Rajagopalan (2006, p. 19) citando Wright (2004), "(...) a política linguística abarca uma vasta gama de atividades que vai desde as decisões a respeito do lugar de uma dada língua dentro do estado (por ex., língua nacional, língua oficial, língua franca etc.), até decisões relativas ao ensino e aprendizagem de diferentes línguas (por ex., materna, segunda, estrangeira etc.), passando ainda pela questão de como a língua é definida para fins da implantação de políticas específicas; (por ex., quais variantes da língua em questão são consideradas como modelos)".

⁷ Sigla utilizada pelo autor para se referir a Língua Estrangeira e que passo a utilizar neste trabalho.

O termo LE é usado, também, para designar uma língua não nativa. E muitas vezes seu aprendizado seria, portanto, uma opção, um desejo pessoal, a necessidade de se destacar no mercado de trabalho, entre outras.

Gesser (2006) levanta uma questão importante que levo em consideração neste trabalho. A autora refere-se ao fato de uma língua ser considerada estrangeira, não apenas por ela ser de outro país, mas também por ela ser considerada como uma língua alheia pelo falante. É o caso, por exemplo, de muitos surdos brasileiros que veem a Língua Portuguesa como uma língua realmente estrangeira, estranha, do outro, que pertence apenas à comunidade ouvinte.

A concepção teórica sociointeracionista, na qual me fundamento neste estudo e à qual já me referi na sessão anterior, propõe uma reflexão sobre o Ensino de Línguas, considerando o pressuposto de que o indivíduo é um ser social, sendo fundamental a sua interação com o ambiente em que vive e com as relações interpessoais para a construção do conhecimento e desenvolvimento psicológico. Sendo assim, concordo com a ideia de que para o desenvolvimento eficaz do ensino e aprendizagem da Língua Espanhola, é importante refletir sobre muitos aspectos que são determinantes neste processo, entre eles, a necessidade da sala de aula constituir um espaço onde o professor e os alunos tenham papéis centrais na prática social da construção de conhecimento.

Sobre este assunto Almeida Filho (2005, p. 13), ao refletir sobre os resultados de um estudo em escolas de São Paulo, alerta que, “(...) São cruciais novas compreensões da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores”, utilizando o termo *abordagem de aprender* em relação às maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua alvo, e com *abordagem de ensinar* ao conjunto de ferramentas que o professor dispõe para orientar.

O autor chama atenção para o desencontro que pode surgir ao não serem compatíveis estas abordagens, ocasionando problemas, resistências, fracasso e desânimos no ensino e aprendizagem da língua alvo. Estes desencontros podem se materializar uma vez que, tanto alunos como professor, no ato de suas competências, recorrerem a maneiras tipicamente enraizadas de sua região, classe social, família ou são impositivas ou instituídas.

São as qualidades dessas abordagens as que, segundo Almeida Filho (2005, p.14) devemos contemplar na hora de explicar os processos de aprender e ensinar línguas nas mais diversas situações. E alerta,

(...) está superada a visão do professor como emissor e do aluno como receptor numa relação opressiva de cima para baixo. (...) os papéis precisam ser intercalados numa relação interativa de comunicação. (...) é preciso compreender também que as forças discursivas entre interlocutores não são monolíticas, mas configurações complexas, multiniveladas e recombinantes.

Nessa visão, a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza, ou da aplicação do conhecimento pronto e acabado, e passa a ser o espaço em que o professor e os alunos têm papel central na prática sociointeracionista de construção do conhecimento.

1.3 Ensino de Língua Espanhola no Brasil

Deixando de lado os primórdios da catequização dos índios e as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas e começando com a criação do Colégio Pedro II⁸, proponho a continuação um breve caminhar pela história do Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil, a fim de perceber os encontros e desencontros, e o tratamento das políticas linguísticas brasileiras com relação às línguas estrangeiras, para logo na próxima sessão me referir mais especificamente ao ensino do Espanhol como Língua Espanhola (E/LE) no país.

Embasado teoricamente nos estudos de Leffa (1999), posso afirmar que a tradição no *ensino das línguas estrangeiras* no Brasil apresenta uma história significativa. Inicialmente com as línguas clássicas, como o *grego* e o *latim*, e posteriormente, nas línguas modernas como, *francês*, *inglês*, *alemão*, *italiano* e mais recentemente o *Espanhol*.

De acordo com Leffa (1999) durante o período colonial, o *grego* e o *latim* eram as disciplinas dominantes e, através delas, era normalmente trabalhada a história, geografia, e inclusive o vernáculo. Foi só com a chegada da Família Real, em 1808, a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e a reforma de 1855, que o currículo da

⁸ Colégio Pedro II, nomeado em homenagem ao imperador do Brasil D. Pedro II, a instituição propunha-se formar quadros políticos e intelectuais para os postos da alta administração, principalmente pública. Atualmente instituição de ensino público federal.

escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas. Na época o ensino das línguas modernas sofria com a falta de metodologias adequadas e sérios problemas de administração. Os procedimentos para o ensino de LE ocorriam basicamente através de tradução de textos e análise gramatical. A administração, incluindo decisões curriculares, estava centralizada nas congregações dos colégios constituindo um problema para gerenciar a complexidade em torno do Ensino de Línguas.

Anos seguintes, durante a República⁹, a importância do estudo de LE é reduzido, o ensino do *grego* desaparece, o *italiano* não é oferecido ou torna-se facultativo e o *inglês* e *alemão* passam a ser oferecidos de modo exclusivo. O aluno estuda, com total liberdade de frequência, uma ou a outra língua.

Segundo Leffa (1999), em 1930 foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública, e em 1931 a Reforma de Francisco Campos¹⁰ que introduziu mudanças no sistema de *Ensino de Línguas Estrangeiras*, não apenas quanto ao conteúdo, onde foi dada mais ênfase às línguas modernas (*Francês* e *Inglês*), mas principalmente quanto à metodologia de ensino, pois pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil, importado da França, o uso do *método direto*¹¹, ou seja, o ensino da língua através da própria língua.

Logo na década dos 40, especificamente em 1942, se estabelece a conhecida Reforma Capanema¹², que se preocupou muito com a questão metodológica e dentro de suas diretrizes recomendava o uso do método direto, e ademais, que o Ensino de Línguas deveria ser orientado, não só para objetivos comunicativos, mas também para objetivos educativos e culturais.

⁹ Proclamação da República dos Estados Unidos do Brasil foi um levante político-militar ocorrido em 15 de novembro de 1889 que instaurou a forma republicana federativa presidencialista de governo no Brasil, derrubando a monarquia constitucional parlamentarista do Império do Brasil e, por conseguinte, pondo fim à soberania do imperador Dom Pedro II.

¹⁰ Proclamação da República dos Estados Unidos do Brasil foi um levante político-militar ocorrido em 15 de novembro de 1889 que instaurou a forma republicana federativa presidencialista de governo no Brasil, derrubando a monarquia constitucional parlamentarista do Império do Brasil e, por conseguinte, pondo fim à soberania do imperador Dom Pedro II.

¹¹ Nova metodologia voltada para o ensino de línguas estrangeiras se propunha desenvolver o processo de ensino-aprendizagem na própria língua-alvo, ensinar a gramática de forma indutiva, evitar o uso da língua materna e o mecanismo da tradução, só viável quando a língua estrangeira não fosse capaz de fornecer as ferramentas necessárias para mostrar o significado das palavras, dentre outros pressupostos. (CHAGAS 1979)

¹² Leis Orgânicas do Ensino /ou/ Reforma Capanema de 1942 e 1946. Estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas.

Com a reforma, a educação nacional ficou centralizada no Ministério de Educação, de onde partiam praticamente todas as decisões, desde as línguas que deveriam ser ensinadas, a metodologia a ser empregada pelo professor e o programa que deveria ser desenvolvido em cada série do ginásio e em cada ano do colégio. Mas, até então, de acordo com Leffa (1999), tinha sido a Reforma Capanema, a que deu mais importância ao *ensino das línguas estrangeiras* no Brasil.

(...) todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e Espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as éclogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil. (LEFFA, 1999, p.17)

Já na década dos anos 60, ocorre o estabelecimento da primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), promulgada no dia 20 dezembro de 1961. Esta LDB transfere a responsabilidade pelo ensino da LE aos Conselhos Estaduais de Educação.¹³ O *latim* foi retirado do currículo, o *francês* teve sua carga horária diminuída e o *inglês* permaneceu sem grandes alterações, embora começasse ganhar prestígio entre as classes privilegiadas.

No dia 11 de agosto de 1971 entra em vigor a LDB 5.692. Lei que foi muito desfavorável para o Ensino de Línguas Estrangeiras, pois com a redução do ensino de 12 para 11 anos, introduzindo-se o 1º grau com oito anos de duração e o segundo com três anos, as horas dedicadas ao *ensino de Língua Espanhola* foram reduzidas drasticamente. Muitas escolas tiraram a LE do 1º grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma LE.

Após 25 anos, exatamente no dia 20 de dezembro de 1996, é publicada a nova LDB (Lei nº 9.394). Nela, o ensino de 1º e 2º graus é substituído por ensino fundamental e médio, e no Art. 26, § 5º se estabelece a necessidade da LE no ensino fundamental:

¹³ LDB/1961 - No artigo 35, parágrafo 1º, estabelece que: "Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino".

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma Língua Espanhola moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Art. 26, § 5º).

Também em relação ao ensino médio, a lei dispõe que:

Será incluída uma Língua Espanhola moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (Art. 36, Inciso III).

No momento atual, o Ensino de Línguas é de grande interesse, tanto por parte do Governo e as Instituições não governamentais, como por parte da população em geral. Há uma percepção comum das vantagens que o domínio de línguas traz em todos os sentidos. É inegável a importância do conhecimento de uma ou várias línguas no mundo moderno, entre outros motivos mais significativos estão, a abertura nos âmbitos comercial, cultural, científico, político e até mesmo turístico, em que ela, a língua, é a ferramenta fundamental nas trocas e relações. A aprendizagem de uma LE no Brasil, juntamente com a Língua Materna, é um direito de todo cidadão, assim expressam os documentos oficiais, a LDB¹⁴ e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O domínio de uma LE viabiliza as perspectivas profissionais, constitui uma possibilidade de ampliar o universo cultural do indivíduo, proporciona ademais, a assimilação e apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento do pensamento contribuindo com o domínio das formas mais elevadas da Língua Materna. Quanto mais o sujeito interagir com outros grupos (outros alunos, professores, outras línguas e culturas) maiores serão as possibilidades no desenvolvimento da aprendizagem.

Embora falte muito para que o Ensino de Línguas no Brasil alcance os padrões desejados, há nos últimos anos certo desenvolvimento nos estudos de línguas estrangeiras, seja por questões pessoais, que envolve o favorecimento econômico ou intelectual, ou por questões politicamente circunstanciais que seria o caso de políticas linguísticas.

Atualmente no Brasil parece haver o consenso de que a melhoria do ensino passa pelo investimento no professor, quer na sua formação, quer na melhoria de suas condições de trabalho. Hoje as oportunidades de emprego no magistério, principalmente para professores de línguas, são maiores, há também melhores

¹⁴ Título III - Do direito à educação e do dever de educar. (Art. 4º e 5º)

perspectivas de crescimento profissional, devido à necessidade de professores qualificados, principalmente nas universidades.

A questão do professor de LE no Brasil é um assunto que gostaria discutir brevemente, pois acredito na ideia que, para garantir um desenvolvimento linguístico e sociocultural em LE, o professor tem que conhecer e assegurar a pluralidade de situações comunicativas na Língua Nativa¹⁵ e na Língua Espanhola alvo. Também penso que para que isso aconteça o professor deve receber uma formação adequada.

De acordo com Paiva (2006) os objetivos dos programas de cursos universitários são confusos, mal redigidos e denunciam o despreparo do professor. Também, esses problemas existem na rede de ensino de escolas públicas e escolas particulares de idiomas, uma vez que muitos desses professores formados em universidades trabalham, também, nesses tipos de modalidades de ensino. O referido autor ainda chama atenção para o caso que muitas vezes, tanto em instituições públicas como privadas, observarem-se “professores de Língua Espanhola”, que pelo fato de possuir fluência oral e escrita na língua-alvo, tornam-se professores de Língua Espanhola sem ter formação alguma para tanto.

Abro um parêntese para trazer essa discussão para o Estado de Roraima, onde moro, trabalho e desenvolvo minha pesquisa, e exemplificar o fato antes mencionado por Paiva (2006) como uma prática comum no Estado. O exemplo mais claro seria o meu próprio, que por ser cubano e ser nativo da Língua Espanhola passei, assim que cheguei ao Estado em 2002, a formar parte do quadro de professores da SECDRR¹⁶.

Voltando a problematizar sobre a formação do professor, Souza (2007, p.02) aponta que muitas vezes, o professor de Língua Espanhola, na tentativa de melhorar seu desempenho, acaba transitando por diversas correntes teóricas, utilizando equivocadamente numa abordagem, materiais didáticos ou atividades de cunho estruturalista e essa atitude é caracterizada principalmente pelo seu pouco conhecimento teórico e também pela ausência de uma postura crítica que o habilite a explicar o que faz, por que faz, e como faz ao ensinar. O autor justifica este comportamento por,

¹⁵ Ver Nota de Rodapé 01.

¹⁶ Secretaria de Educação Cultura e Desporto de Roraima

(...) o acúmulo de teorias, de informações e de metodologias adquiridas na graduação, cada qual com suas técnicas e procedimentos específicos que vieram, na verdade, confundir o profissional nas suas decisões didático-pedagógicas. (...) o que se observa comumente nas salas de aula, tanto na educação básica como na superior, é uma metodologia mascarada de abordagem comunicativa, mas que na realidade continua se fazendo uso do método tradicional no Ensino de Línguas, na maioria das vezes. (SOUZA, 2007, p.02)

Concordo com Souza (2007) quando afirma que se pode verificar hoje, no ensino de LE, uma tendência a fundamentar-se, quase exclusivamente, no ensino da gramática e a forma escrita, tomando como base as comparações com as estruturas da Língua Materna. Para o autor, muitas vezes o conteúdo de ensino restringe-se às regras gramaticais, que são ensinadas dedutivamente e treinadas por meio de exercícios repetitivos, traduções e versões, visando à aplicabilidade das regras.

Particularmente vejo esta situação do ensino baseado na gramática e na prática da escrita como algo pouco motivador e conseqüentemente improdutivo tratando-se do ensino de Língua Estrangeira para alunos ouvintes, já se tratando de surdos, impossibilitados da aprendizagem oral, a metodologia baseada na escrita é a adequada por motivos óbvios.

Então, refletindo sobre isso é que surgem algumas das minhas preocupações quanto ao processo de ensino/aprendizagem de Língua Espanhola para surdos em contexto de escola inclusiva, e então me pergunto: Será que o aluno surdo está aprendendo Espanhol? Quais abordagens metodológicas se estarão utilizando? Quais os embasamentos teóricos do professor sobre Ensino de Língua para surdo? A formação do professor dará conta de tal situação?

1.4 Língua Espanhola no Brasil

Após um breve histórico sobre os caminhos do Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil, me refiro agora, mais especificamente, ao desenvolvimento do Espanhol como Língua Espanhola (E/LE) no Brasil.

Na sessão anterior iniciei uma discussão sobre o Ensino de Línguas e a formação do professor, discussão esta, que continuo abordando, além de propor um breve caminhar pelas entrelinhas do ensino de E/LE no território brasileiro, embasado teoricamente pelos estudos de Sedycias (2005), Paraquett (2006), Barros/Costa (2008), entre outros.

Para iniciar uma conversa sobre a presença da Língua Espanhola em território brasileiro, poderia me remontar ao século XV com a chegada dos espanhóis à América e suas viagens exploratórias pelas costas sul-americanas, ou poderia começar referindo-me ao Tratado de Tordesilhas,¹⁷ quando grande parte do território brasileiro passou a pertencer à Coroa Espanhola, entretanto, como sugere Sedycias (2005) é com o fluxo migratório dos últimos cem anos, sobretudo de espanhóis durante as graves crises econômicas de meados do século XIX, que se constituem as principais fontes de envolvimento entre a Língua Espanhola e o Brasil. Esse envolvimento, de acordo com o autor (op. cit.), se produz fundamentalmente nas regiões sul e sudeste, especialmente nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro.

Segundo Sedycias (2005), embora a presença da Língua Espanhola no Brasil data da época da chegada dos espanhóis, o reconhecido interesse pelo seu estudo e desenvolvimento, só se materializaria a finais do século XX, pois antes, com exceção dos territórios mencionados, era muito reduzido e até marginalizado.

O autor (2005, p. 19) destaca o prestígio que a Língua Espanhola tem adquirido nos últimos anos e diz que "neste momento se vive um crescimento espetacular da demanda de cursos de Espanhol, com todo o que implica o processo de ensino-aprendizagem de um idioma estrangeiro" e atribui esse auge a três fatos fundamentais, a criação do MERCOSUL¹⁸, os recentes acordos comerciais Brasil-Espanha e o peso da cultura hispânica em geral.

Sedycias (2005, p. 20) classifica estes três fatores como os mais influentes no salto de prestígio que o Espanhol tem adquirido. O primeiro destes, o MERCOSUL, despertou nos brasileiros um enorme interesse pela língua hispânica, uma vez que, este tratado, no qual participa, além do Brasil, Argentina, Paraguai, Uruguai e mais recente a Venezuela, propõe:

(...) ampliar as atuais dimensões dos mercados nacionais, potencializar, sobre essa base, o desenvolvimento econômico com justiça social e desenvolver os recursos disponíveis na região, preservando o meio ambiente e melhorando os meios de transporte e comunicação. A partir destes objetivos se tem ouvido falar de uma possível unidade econômica, que inclui a criação de uma moeda única.

¹⁷ Tratado de Tordesilhas, assinado em 07 de junho de 1494. Este tratado assegurou a Portugal o domínio das terras descobertas a oeste do Atlântico.

¹⁸ Mercado Comum do Sul - bloco econômico constituído pelo Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela, ademais apresenta como associados Colômbia, Equador, Bolívia, Peru e Chile.

Também Fogaça (1998) citado por Sedycias 2005, (p. 19) diz,

(...) O acordo de constituição do Mercado Comum do Sul marca um início que anima à integração dos países, com o objetivo de conjugar os esforços e conquistar um espaço promissor no novo cenário econômico internacional.

Concordo com o autor, ao se referir que o crescimento do Espanhol no Brasil nos últimos tempos se deve, também, ao fluxo de grandes empresas espanholas que nos últimos anos se estabeleceram no território brasileiro. Na visão do autor este fato não só favorece na geração de novos empregos, mais também desperta o interesse dos brasileiros em aprender a língua.

Não há dúvidas que o conhecimento do Espanhol para o brasileiro torna-se praticamente uma necessidade por questões geográficas, culturais e principalmente políticas. Ao iniciar este estudo, procurando literaturas que me ofereceram suporte teórico para entender, o porquê só “agora”, nos anos noventa do passado século, o Espanhol passou a ter uma importância tão significativa no Brasil. Na minha procura, encontrei um texto da professora Marcia Paraquett¹⁹ no qual ela analisa o ensino/aprendizagem do Espanhol no Brasil desde uma dimensão política e efusivamente, em minha opinião com indignação, denuncia os verdadeiros motivos políticos do ‘boom’ hispânico em terras brasileiras, e como isto está afetando hoje o desenvolvimento pedagógico da Língua Espanhola.

Paraquett (2006, p.128) no seu estudo sobre a utilização da Língua Espanhola como ferramenta política e instrumento de poder hegemônico por parte do governo da Espanha, chama atenção para o aspecto meramente comercial do MERCOSUL, servindo apenas para falsos discursos sobre pluralidade linguística e de integração continental.

Infelizmente a presença/ausência do Espanhol como Língua Espanhola (E/EL) no Brasil foi marcada por um percurso que confirma a falta de compromisso com uma política que, de fato, tenha se dedicado à construção de uma relação dialética entre Brasil e os países hispânicos.

¹⁹ Márcia Paraquett Possui Graduação em Letras pela Universidade Federal Fluminense (1970), Mestrado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (1977), Doutorado em Letras (Língua Espanhola, Literatura Espanhola e Hispano-Americana) pela Universidade de São Paulo (1997) e Pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas (2002). É professora associado aposentada da Universidade Federal Fluminense e professora adjunto da Universidade Federal da Bahia.

Segundo a autora (2006, p.128) é muita coincidência que no mesmo ano (1991) da assinatura do MERCOSUL se estabeleça no Brasil o Instituto Cervantes²⁰, o qual, apesar de trabalhar na prática questões culturais e linguísticas tem na sua essência um papel político.

Conjuntamente, nestes anos, ocorre no Brasil uma intensa corrida de editoras, cujo propósito era “(...) *vender manuais didáticos que seriam utilizados, farta e cegamente, na rede privada e pública de nosso país*” (PARAQUETT 2006, p.129).

Também, tomam-se medidas como (op. cit. 130):

- A obrigatoriedade da inclusão do ensino do Espanhol nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus no ano 1993;
- A assinatura, em 1996, a nova LDB, que fala em plurilinguismo e sugere a escolha de mais de uma Língua Espanhola pela comunidade escolar;
- A realização os primeiros concursos públicos para professor de Língua Espanhola em 1998;
- A fundação no ano 2000, da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) com sede na Universidade de São Paulo (USP) que, além do promover os congressos que discutem tudo o referente à Língua Espanhola no país, vem administrando os interesses políticos e acadêmicos da comunidade de pesquisadores e professores de Espanhol do Brasil.

Toda essa movimentação culminou na sanção, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 05 de agosto de 2005, da Lei 11.161. A Lei dispõe sobre a oferta obrigatória da Língua Espanhola nos currículos plenos do ensino médio e de caráter facultativo no ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir do momento inicial de implantação da Lei. Ou seja, o processo de implantação deveria ser concluído pelos estabelecimentos de ensino até o dia 05 de Agosto de 2010, algo que na prática, até hoje 2013, não se tem cumprido por motivos que veremos mais adiante.

É muita a repercussão que trouxe esta Lei. Surgiram discursos e análises diversos, que tratam, até hoje, o assunto de diferentes óticas. Segundo Paraquett (2006) muitos destes discursos faltam com a verdade e ocultam os verdadeiros motivos da polêmica Lei.

Para a autora, junto com a Lei nasce um discurso mercantilista que dominará a mídia, junto a outro discurso que busca aparentar uma unidade linguística cultural, mas que no fundo trata-se de verdadeiros acertos de contas. Para explicar suas

²⁰ Órgão oficial do Ministério de Educação da Espanha que fomenta o espanhol como língua estrangeira fora do território nacional.

afirmações Paraquett (2006, p. 132), cita as palavras do Embaixador da Espanha Sandro Santos publicadas no boletim da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa falando sobre a Lei de obrigatoriedade,

(...) em decorrência desta medida, os governos brasileiros e Espanhol estão em negociação para converter parte da dívida com o país europeu em formação e capacitação de professores. (...) este é um momento histórico para o Brasil, a Espanha irá ajudar com todos os meios materiais, mas o mais importante será contribuir com a formação de professores.

Estes fragmentos mostram uma postura, por parte do Governo Espanhol, de solidariedade e preocupação pela unidade linguística, mas, a autora se pergunta, quais seriam os interesses do Governo Espanhol em cobrar uma dívida em troca de capacitação de professores, e a resposta está nestas palavras,

(...) o império já não se preocupa mais com o ouro ou a evangelização, (...) a história já mostrou que a Espanha tem como pauta de política externa a expansão de sua língua, porque ela acredita até hoje, que a língua é sempre companheira do império. (PARAQUETT, 2006, p.134)

Por fim, a autora chama a forma de tratar o Espanhol no Brasil de “equivocada política linguística”, expressa o mal estar que esta situação está causando na comunidade de professores e pesquisadores de Língua Espanhola no Brasil e lamenta profundamente o descaso, por parte do Governo, que em momento algum se preocupou em consultar dita comunidade.

(...) só nos resta lamentar que tanta corrida, que tanto movimento que tanto empenho não tenha permitido que a comunidade de professores e pesquisadores de Espanhol no Brasil (sejam brasileiros ou estrangeiros) comemore a assinatura da lei 11.161/05 porque, mais uma vez, parece que as aparências enganam. (PARAQUETT, 2006, p.136)

Após esta discussão, particularmente penso que a Língua Espanhola, por ser a língua oficial de 21 países, dos quais 09 são sul-americanos e 07 destes dividem fronteiras com o Brasil, deveria ser desde sempre uma língua que despertasse o interesse dos brasileiros. Entretanto, fica claro que não depende da vontade do povo, que o fator político-econômico é quem determina a implantação de uma determinada política linguística, sendo isso o que ocorre hoje com o Espanhol no Brasil, mas o grande problema, em minha opinião, está na maneira como esta política se materializa.

A Lei 11.161, estabeleceu um prazo de 05 anos para que todas as instituições de ensino instituíssem o E/LE em seus currículos, mas a Lei não fala como isto será feito.

Tal política demandará milhares de docentes, materiais específicos e adequações metodológicas, mas o que se tem observado é uma política que produz, em massa, professores e que se preocupa mais com uma formação em quantidade que em qualidade.

Na próxima sessão continuo abordando os caminhos percorridos pela Língua Espanhola no Brasil, mas agora particularmente me referindo ao Estado onde moro, onde exerço minha profissão e onde surgem minhas preocupações.

1.5 Língua Espanhola em Roraima

Considero oportuno primeiramente traçar uma sucinta contextualização, sócio, político e geográfica do Estado Roraimense, para logo me referir ao desenvolvimento do E/LE na capital Boa Vista.

O Estado de Roraima²¹ é o ponto mais setentrional do Brasil, se localiza no extremo norte do país e tem uma área total de 224 298,980 quilômetros quadrados, equivalente a 2,6% do território brasileiro e 5,9% de da região amazônica (*ver figura 01*). Apresenta 1.922 quilômetros de fronteiras nacionais com países sul-americanos, especificamente os limites do Estado são, a oeste e sul encontra-se com o Estado do Amazonas e as fronteiras ao leste com a República da Guiana, o Estado do Pará e Amazonas.

²¹ O nome advém da contração de *roro* (verde) e *imã* (serra ou monte), *Serra Verde*, com o qual os indígenas *pemons* da Venezuela batizaram o Monte Roraima. Uma das explicações para seu nome é “em razão da importância e da imponência do Monte Roraima, localizado no trijunção do Brasil com a Venezuela e a Guiana” (FREITAS, 1998, p.130).

Figura 01- Mapa do Estado de Roraima



Fonte: <http://www.mapas-brasil.com/roraima.htm>

Roraima tem um total de 15 municípios. Sua capital, Boa Vista, é a única capital brasileira ao norte da Linha do Equador. Na sua paisagem natural, 80% predomina a floresta e 20% de campos e savanas genericamente conhecidos como lavrados.

De acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE - 2010) a população do Estado é de 451.227 habitantes concentrados principalmente na sua capital Boa Vista, 65,3%.

Roraima é o Estado brasileiro de maior população indígena e possui as maiores reservas minerais do país. A economia se fundamenta na agricultura, pecuária e extração mineral e da madeira. A agricultura produz soja, milho, arroz, feijão e mandioca. Na pecuária, o rebanho bovino é o destaque com certo desenvolvimento na cria de suínos, galináceos, ovinos, caprinos.

A indústria se concentra na construção, alimentos, madeira, vestuário e turismo. O arroz é o principal produto de exportação e há um grande potencial na indústria de sucos e frutas. No que diz respeito ao turismo, as belezas naturais de Roraima são incomparáveis, embora muito pouco exploradas.

Roraima possui uma grande diversidade cultural e linguística resultante da miscigenação da sua população. Aproximadamente 16% dos roraimenses são de origem indígena e residem em 32 comunidades habitadas por 14 povos diferentes,

os mais significativos em número são os das etnias Makuxi, Wapixana, Wai-Wai, Yekuana, Taurepang, Ingarikó, Patamona, Waimiri-Atroari e Yanomami. É destaque nessa diversidade populacional de Roraima a ampla presença de emigrantes e descendentes de outros estados brasileiros com destaque para Maranhenses, Paraenses, Amazonenses, Cearenses, Piauienses, Paranaenses, entre outros.

Após esta breve apresentação sobre algumas características do Estado de Roraima, passo a me referir à presença da Língua Espanhola neste contexto. Para entender sobre tal fato, considero oportuno viajar no tempo, onde de acordo com Spotti (2011) se marca, por volta de 1588 e 1590 a presença dos espanhóis em terras da atual Roraima. Conforme a autora, tal presença, embora tímida, pois a Corona Espanhola se preocupava mais pela exploração do ouro encontrado no Peru e México, se justificava pelo desejo de encontrar, assim como holandeses e franceses, a região de *El Dorado*²².

Segundo Oliveira (2003), os portugueses, que na época eram súditos de Felipe IV, Rei da Espanha e da chamada União Ibérica, pois regia o *Tratado de Tordesilhas*²³, tinham a permissão para explorar os labirintos aquáticos dos rios das Amazonas e o Negro, em busca do caminho até a *Cidade de Manoa* e seu príncipe *El Dorado*, assim a partir da expedição de Pedro Teixeira em 1639, o homem branco toma posse da região do rio Branco. Inicia-se, então, uma campanha de incentivo ao aldeamento dos índios da região, formando-se deste modo, verdadeiras fronteiras vivas como iniciativa necessária para a defesa do território conquistado, como argumento de posse junto a outros pretendentes e ante as autoridades.

A chegada de Teixeira e o controle e estabelecimento dos portugueses na região do rio Branco coincidem praticamente com as transformações na conjuntura ibérica e o fim da unificação dos reinos da Espanha e Portugal, sendo assim:

(...) com a restauração da Coroa de Portugal e o advento da dinastia de Bragança, (...) se confirma a posse da Coroa de Portugal sobre essa região do rio Branco a partir dessa referida expedição de “exploração portuguesa” (OLIVEIRA, 2003, p. 145)

²² Antiga lenda narrada pelos índios aos espanhóis na época da colonização das Américas. A lenda falava de uma cidade cujas construções seriam todas feitas de ouro maciço e cujos tesouros existiriam em quantidades inimagináveis.

²³ Tratado assinado em 07 de junho de 1494 entre o Reino de Portugal e o Reino da Espanha com o objetivo de dividir as terras descobertas e por descobrir por ambas as Coroas fora da Europa.

Apesar de ser confirmada pela história a presença da Língua Espanhola na região da atual Roraima desde muito antes da posse da Coroa de Portugal sobre essa região do Rio Branco no século XVII, o desenvolvimento desta língua na região se manifestou, muito timidamente, apenas na presença de algumas famílias de mineiros espanhóis, venezuelanos e peruanos, que chegavam em busca do ouro abundante nestas terras por volta de finais do século XX.

Foi somente em meados dos anos 90 que o *ensino de Língua Espanhola* começou a ser tomado a sério em Roraima, isso devido à entrada em vigor da nova LDB 9.394/96²⁴. Mas, mesmo considerando que o Estado de Roraima compartilha aproximadamente 958 km de fronteiras terrestres e fortes laços nas mais diversas áreas com a Venezuela, por um problema de prestígio e poder econômico, o estudo do Espanhol foi estabelecido em algumas instituições muito lentamente, quase sempre em instituições particulares e/ou instituições governamentais de grande porte como a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a Escola Técnica Federal de Roraima (ETFRR)²⁵. Nestas instituições estabeleceram-se cursos de formação e capacitação de professores de E/LE.

Foi só a partir da efetivação da Lei 11.161/2005 que o ensino do E/LE em Roraima toma forma. Como vimos anteriormente, esta Lei obriga o *ensino da língua* no ensino médio e estabelece prazos para sua implementação. A partir de aqui começa, uma verdadeira corrida pelo Espanhol no Estado. Surgem ofertas de cursos de Licenciatura em Letras/Espanhol em faculdades particulares, cria-se a Associação de Professores de Espanhol de Roraima (APROFER), surgem cursos profissionalizantes em instituições como SENAC e SENAI, cresce a demanda na UFRR pelo Curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET), cria o Curso Superior de Licenciatura em Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas que passará formar professores especificamente para esta cátedra. A Secretaria de Educação do Estado inicia parcerias com editoras e instituições como o Instituto Cervantes para a compra de materiais didáticos e assessoramento.

²⁴ No artigo 26 estabelece o ensino obrigatório de pelo menos uma língua estrangeira, nas escolas públicas e privadas, a partir da 5ª série do ensino fundamental e sendo de escolha opcional a língua a ser ensinada em cada estado e de responsabilidade da comunidade escolar dentro das características da região.

²⁵ Atualmente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR).

Hoje existem em Roraima, aproximadamente, mais de sete cursos superiores de formação de professores de Espanhol, ofertados em várias modalidades atendendo especificidades, muitos cursos de formação inicial técnica, eventos de ordem nacional e internacional que promovem e discutem em nível científico a cultura e o *ensino de Língua Espanhola*, enfim, da noite para o dia, o Espanhol em Roraima passa a ser considerada uma *língua de prestígio*²⁶.

Conseqüentemente com esse ‘boom’ surgem desafios e muitas problemáticas, como por exemplo, esta, que hoje coloco em discussão e que passo a tratar no seguinte capítulo.

²⁶ Neste caso considero o Espanhol, *língua de prestígio* dentro de uma perspectiva fundamentada numa ação de política linguística estadual ou/e nacional. De acordo com Almeida Filho (2003, p. 48), “(...) muitos são os fatores que contribuem para que determinadas línguas sejam mais ou menos prestigiadas que outras. (...) o conhecimento, a tecnologia e a cultura estabelecem possivelmente os parâmetros mais fortes para distinguir uma língua de influência no mundo”.

CAPÍTULO 2 – O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA SURDOS NO BRASIL: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES

Neste capítulo passo a tratar assuntos relacionados ao *ensino de língua para surdos* no Brasil e, especificamente, o *ensino de Língua Espanhola para alunos surdos* em Boa Vista, Roraima. A fundamentação teórica se alicerça em reflexões sobre de Educação de Surdos (SKLIAR, 1998, 1999; SALLES, 2004; PERLIN, 2006; FERNANDEZ, 2007); Língua de Sinais (QUADROS, 1997; GESSER, 2009); Cultura e Identidade Surda (PERLIN, 1988; HALL, 1997; FELIX, 2008); Bilinguismo e Surdez (SKLIAR, 1998; CAVALCANTI, 1999 E 2007; QUADROS, 2005; GROSJEAN 2008); Educação Inclusiva (STROBEL, 2006; FELIX, 2008) e Educação de Surdo em Roraima (GABRIEL, 1994; SILVA, 2011).

Fundamentado nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada, este estudo parte da perspectiva da educação dos surdos a partir das narrativas dos próprios surdos, que aparecem na literatura contemporânea, plena de denúncias sobre práticas sociais, que ignoram as diferenças. A perspectiva pautada na LA é contrária a, até pouco tempo absoluta, perspectiva oficial, cuja literatura sobre o tema da educação de surdos era feita sob a ótica das pessoas ouvintes, esforçando-se por tornar estas pessoas em indivíduos sociáveis, colocando sempre em destaque sua deficiência auditiva.

O corpus teórico deste meu estudo sobre educação de surdos é formado por autores, para os quais, como diz Fernandez (2007), o que menos importa é o grau de perda auditiva ou a patologia que a originou, e sim, buscar compreender os conflitos, as tensões e interesses que constituem a história cultural dos surdos.

Ao longo da história da educação de surdos, podem-se testemunhar inúmeras mostras de injustiças, discriminação e até selvageria. A surdez, por muito tempo, foi estereotipada pelo imaginário coletivo, como deficiência e incapacidade, algo de menos valia e patológico. Na Idade Média, chegou-se a considerar a surdez um castigo divino e, portanto, os surdos tinham que permanecer isolados ou internados como pessoas desequilibradas e incapazes.

Não é intenção, neste capítulo, estender uma discussão sobre a história da surdez e os inúmeros episódios que marcaram o sofrimento dos indivíduos surdos. É importante, a fim de introduzir o estudo, fazer-se uma breve explanação sobre

concessões que se enraizaram na sociedade, tornando-se paradigmas, que hoje são motivos de discussão nos debates científicos sobre a educação de surdos.

2.1 Universos da surdez²⁷

Contrário ao modo como muitos definem surdez – isto é, como um impedimento auditivo – pessoas surdas definem-se em termos culturais e linguísticos. (WRIGLEY 1996, p. 13)

Que é ser surdo? O surdo é uma pessoa deficiente ou diferente? Existe uma Identidade Surda? Existe uma Cultura Surda?

Perguntas como estas ainda expressam as dúvidas da maioria das pessoas que sempre conviveram com o imaginário coletivo de ver a surdez numa perspectiva oralista etnocêntrica ou oralismo²⁸.

De acordo com Salles (2004), existe uma crença, por parte do indivíduo ouvinte, de que, pelo fato de ouvir, seja mais inteligente e competente que o indivíduo surdo, pois ser surdo denota uma perda de uma habilidade nata do ser humano. No entanto, o autor destaca que a surdez não se trata necessariamente de uma perda ou deficiência, mas de uma diferença e afirma que,

Se não há limite entre a grandeza e a pequenez, e nenhum ser humano é exatamente igual ao outro, podemos concluir que ser surdo não é melhor nem pior que ser ouvinte, mas diferente. (...) quebrar o paradigma da deficiência é enxergar as restrições de ambos: surdos e ouvintes. (SALLES, 2004, p.37).

Skliar (1998), referindo-se à perspectiva da surdez como deficiência, ironiza: “ser ouvinte é ser falante e é, também, ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. Ser surdo, portanto, significa não falar - surdo-mudo - e não ser humano” (p. 21). De acordo com o autor, existe uma diferença crucial entre entender a surdez como uma deficiência e entendê-la como uma diferença. Pode-se

²⁷ A partir deste capítulo, passo a me referir ao termo “*surdez*” desde a visão da diferença linguística e cultural, e em detrimento da ideologia dominante construída e cristalizada nos moldes do *oralismo*. E ao termo “ouvinte” referindo-me a todos aqueles que não compartilham as experiências visuais, como os surdos. É um termo utilizado pelos surdos para identificá-los como não surdos. Isso acontece, porque os termos “ouvinte” e “surdo” formam uma dicotomia, criada pelo próprio surdo, intimamente relacionado com a demarcação da diferença. (QUADROS, 2003)

²⁸ Segundo Skliar (1998, p. 15), “(...) o oralismo é o conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. O termo designa a imposição sócio-educacional-cultural e política que sofre(u) o surdo sob a dominação dos ouvintes, que se acham no direito de determinar o que é melhor para ele”.

estabelecer uma linha divisória entre a concepção clínica da surdez e a concepção sócio-antropológica. Ao contrário da concepção clínica, que visa à medicalização, ao tratamento, à normalização do surdo, a concepção sócio-antropológica reconhece a surdez como uma experiência visual, ou seja, como uma maneira singular de construir a realidade histórica, política e social, como uma forma distinta de conceber e ver o mundo, e não há uma necessidade valorativa de reconhecer esta ou aquela forma como a correta.

Pimenta (2001 *apud* SALLES 2004, p.39), a partir de sua visão de sujeito surdo, destaca que “a surdez deve ser reconhecida como apenas mais um aspecto das infinitas possibilidades de diversidade humana, pois ser surdo não é melhor ou pior do que ser ouvinte, é apenas diferente”.

Nessa perspectiva, uma pessoa surda tem a capacidade de realizar atividades que uma pessoa ouvinte não consegue realizar, e vice-versa. Por exemplo, se, por um lado, os surdos não possuem capacidade auditiva, por outro, podem falar facilmente em lugares muito barulhentos ou mesmo debaixo da água porque possuem habilidades comunicacionais espaço-visual. Mas, infelizmente, os surdos têm sido narrados, definidos e vistos, exclusivamente, a partir da realidade física da falta de audição.

O termo *surdo* é entendido por muitos, no imaginário social, como deficiência ou como doença, e significa a necessidade de normalização, em incompatibilidade ao conceito da diferença. Sobre isto Perlin (1998, p. 54) destaca que,

(...) o estereótipo sobre o surdo jamais acolhe o ser surdo, pois imobiliza-o a uma representação contraditória, a uma representação que não conduz a uma política da identidade. O estereótipo faz com que as pessoas se oponham, às vezes disfarçadamente, e evitem a construção da identidade surda, cuja representação é o estereótipo da sua composição distorcida e inadequada.

A autora se refere, no trecho anterior, à construção de identidade surda, e me pergunto: Existe uma identidade surda? A língua de sinais é uma marca, um traço que caracteriza a identidade surda? Na sessão seguinte trato brevemente sobre este assunto.

2.1.1 Identidade Surda

Muito se discute hoje sobre *Identidade Surda* e muitos autores se debatem tratando de conceituá-la. Quanto ao conceito de identidade, Perlin (1998, p. 52) a define como “*algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições*”.

Esta concepção apoia-se nos trabalhos de Hall (1997) que considera a *identidade* algo inato, algo que está em constante modificação, algo inacabado. As *identidades* modernas estão sendo “*descentradas*”, isto é, “*deslocadas ou fragmentadas*”. Desta forma, o autor propõe três concepções de identidade: a do *sujeito do Iluminismo*, baseado no indivíduo totalmente centrado, unificado e dotado da razão; a do *sujeito sociológico*, refletindo a ideia de que o núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas formado na relação com outras pessoas; e a do *sujeito pós-moderno*, resultado de mudanças estruturais e institucionais que torna o processo de identificação instável e provisório, tornando a *identidade* pouco fixa e permanente. “*O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente*” (HALL, 1997, p. 13).

É nessa última concepção de *identidade* que se observa o sujeito surdo, pois este se constitui de identidades múltiplas e plurais, que estão em constantes transformações, que não são fixas, imóveis ou imutáveis, que podem ser contraditórias, que estão em construção e movimento constante, e levam ao sujeito surdo as mais diferentes posições.

De acordo com Perlin (1998 p. 62) existe uma multiplicidade das *identidades surdas* que se dividem em cinco categorias identificáveis e mostram a sua heterogeneidade. Segundo a autora, são classificadas da seguinte forma:

- *Identidades surdas*: são aquelas em que os surdos se identificam com a experiência visual e desenvolvem suas experiências na língua de sinais. Os filhos de pais surdos são seus representantes mais legítimos, pois, de acordo com a autora, o ser surdo não lhe é uma realidade perturbadora como o é para os filhos surdos de pais ouvintes. Essa identidade estaria ligada à militância pela causa surda, portanto, a sua concretização se daria no âmbito das associações.
- *Identidades surdas híbridas*: diz respeito aos surdos que nasceram ouvintes. Essas identidades terão presente duas línguas, mas, segundo a experiência da autora, a sua identidade vai ao encontro das identidades surdas;

- *Identities surdas de transição*: são os surdos que foram mantidos sob o cativeiro da hegemônica experiência ouvinte e passaram para a comunidade surda. A transição seria o momento de passagem do mundo ouvinte para a Identidade Surda de experiência mais visual. Geralmente são os surdos filhos de pais ouvintes que passam por este momento de transição identitária;
- *Identidade surda inconformada*: são aqueles que vivem sob a ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante. Essa identidade nega, no ponto de vista da autora, a representação surda ou a própria Identidade Surda. O surdo se sente numa identidade subalterna;
- *Identities surdas flutuantes*: acontece quando os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. De acordo com a autora, os que estão nesta categoria, são vítimas da ideologia ouvintista. São, para ela, os surdos que querem ser ouvintizados a todo custo, desprezando a cultura surda e não assumindo compromisso algum com a comunidade surda.

Criticando o poder ouvintista, o qual influencia de forma prejudicial a construção da Identidade Surda, Perlin (1998, p. 57) afirma,

É evidente que as identidades surdas assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas, face à presença do poder ouvintista que lhes impõem regras, inclusive, encontrando no estereótipo surdo uma resposta para a negação da representação da identidade surda ao sujeito surdo. (...) é preciso manter estratégias para que a cultura dominante não reforce as posições de poder e privilégio.

Sobre tais estratégias, Rezende (2001) afirma que há de considerar-se outro conceito, a *Identidade Política Surda*. Conceito de relevância política dentro do multiculturalismo e de igual importância para outros movimentos sociais, pela batalha contra a ideologia dominante. “É um movimento pela força política em prol da diferença (...) é uma luta contra o estigma, contra o estereótipo, contra o preconceito, contra a deficiência e especialmente contra o poder do ouvintismo” (p. 10).

Segundo a autora,

(...) ainda impera fortemente a colonização sobre os surdos, que sem voz nas mãos, são amordaçados culturalmente sem poder expressar a sua Cultura Surda, sem poder expressar seu pensamento através das suas mãos, através da sua Língua de Sinais. (REZENDE, 2001, p. 12)

Salles (2004) destaca que a preferência dos surdos em se relacionar com seus semelhantes fortalece sua identidade e lhes traz segurança. Para a autora é no contato com seus pares que se identificam e encontram relatos de problemas e histórias semelhantes às suas.

É principalmente entre esses surdos que buscam uma identidade surda no encontro surdo-surdo que se verifica o surgimento da Comunidade Surda. (...) é nessa comunidade que se discute o direito à vida, à cultura, à educação, ao trabalho, ao bem-estar de todos. É nela que são gestados os movimentos surdos (caracterizados pela resistência surda ao ouvintismo, à ideologia ouvinte). É por meio dela que os surdos atuam politicamente para terem seus direitos linguísticos e de cidadania reconhecidos (p. 41).

Pelo exposto acima, nota-se a relação indissociável entre *cultura e identidade*. De acordo com a autora, é por meio da cultura que uma comunidade se constitui, integra e identifica as pessoas, dando-lhes o carimbo de pertinência, de identidade, e que ao mesmo tempo, a existência de uma cultura surda, ajuda a constituir uma Identidade Surda. Para Skliar (1998, p. 05), “*a Cultura Surda é focalizada e entendida a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político*”.

2.1.2 Língua e Identidade Surda

Para muitas pessoas a concepção de identidade surda está estritamente relacionada à questão de uso da língua sinais. Dessa maneira, o uso ou não da língua de sinais seria aquilo que definiria basicamente a identidade do sujeito surdo, identidade que só seria adquirida em contato com outros surdos falantes de língua de sinais.

Mais, por exemplo, no contexto específico brasileiro, existem inúmeros indivíduos surdos que não dominam a língua de sinais, entretanto não deixam de ser surdos e não deixam de se comunicar, inclusive com outros surdos, pois a língua “é apenas um entre um conjunto de traços que compõem o sentir-se pertencente a uma comunidade específica (FREITAS 2007, p. 105)”.

Concordo com autores que defendem que, na construção de uma Cultura e Identidade Surda, a língua de sinais exerce um papel importantíssimo, mas, “*não é do domínio exclusivo de língua alguma, embora ela seja, sempre, da ordem do discurso*” (MAHER, 2001, p. 135).

Portanto, compartilho a opinião de que a constituição da identidade pelo surdo não está necessariamente relacionada à língua de sinais, mas sim à presença de uma língua que lhes dê a possibilidade de constituir-se no mundo. Não há uma relação direta entre língua específica e identidade específica. A identidade não pode

ser vista como inerente às pessoas, mas sim como resultado de práticas discursivas e sociais em determinadas circunstâncias.

2.1.3 Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros - LIBRAS

Nesta sessão sustentado pelos trabalhos de Gesser (2009) e Fernandes (2007), faço um percurso apontando para o significado da LIBRAS como língua dos surdos brasileiros e suas repercussões sociopolíticas.

Conforme Fernandes (2007, p. 92) “a língua de sinais é tão antiga como a humanidade”, mas só agora nas últimas décadas tem despertado o interesse por seu estudo.

Pelo fato de as Línguas de Sinais²⁹ serem faladas, sem registro escrito, existe muita dificuldade de se localizarem as origens das mesmas. Como já foi mencionado anteriormente, o francês Michel de L'Epée iniciou o trabalho de instrução formal com surdos, a partir da língua de sinais que se falava pelas ruas de Paris, somado ao alfabeto manual e sinais criadas. L'Epée alcançou grande êxito, sendo que, a partir dessa época, a metodologia por ele desenvolvida tornou-se conhecida, respeitada e assumida por instituições nacionais e internacionais, como o caminho correto para a educação de surdo.

Logo se desenvolveu, nos Estados Unidos, a ASL (Língua de Sinais Americana) que trouxe como consequência uma elevação do grau de escolarização das crianças surdas, que passaram a atingir o mercado profissional de nível mais alto, a maioria delas optando por se tornarem professores de surdos.

Após longos anos de censura, estabelecida no Congresso de Milão (1880), a instrução e utilização da língua de sinais em contextos educativos foi retomada com força em meados do século XX, devido às reivindicações dos movimentos surdos por seus direitos.

Ainda hoje, existem muitas crenças e paradigmas estabelecidos por séculos sobre o que venha a ser a língua de sinais. Gesser (2009) destaca que embora, desde a década de 1960, a língua de sinais tenha recebido seu status linguístico, hoje é preciso afirmar e reafirmar que se trata de uma língua, como o Português ou Inglês, por exemplo.

²⁹ O termo “Língua de Sinais” é usado, por vezes, no singular, mas não significa que exista apenas uma língua de sinais. Trata-se de um termo genérico.

Refletindo sobre as várias questões referentes à língua de sinais, é fácil constatar a falta de conhecimento que se tem, na sociedade em geral, sobre essa realidade linguística. Muitas pessoas compartilham a ideia equivocada de que as línguas de sinais são mímicas, pantomimas ou, simplesmente, línguas artificiais³⁰, mas, segundo Gesser (2009), certas características e peculiaridades tornam a língua de sinais uma Língua Natural genuína e legítima, nascida das necessidades comunicativas de uma comunidade de falantes.

É um erro pensar língua de sinais como uma língua universal no sentido que possa ser aprendido como um código, colado e utilizado por todos os surdos de maneira uniforme e sem influências de uso, sem levar em conta os tantos fatores que diversificam as línguas. Trata-se de uma língua que, diferentemente das línguas orais, que usam a modalidade *oral-auditiva* (recepção por meio da audição e produção por meio da oralidade/vocalização), se valem da modalidade *vísuo-espacial* (recepção por meio da visão e produção por meio do uso do espaço). De acordo com Ferreira-Brito (1995), apud Sales (2004, p. 83),

(...) o canal visuo-espacial pode não ser o preferido pela maioria dos seres humanos para o desenvolvimento da linguagem, posto que a maioria das línguas naturais são orais-auditivas, porém é uma alternativa que revela de imediato a força e a importância da manifestação da faculdade de linguagem nas pessoas.

É certo apontar que existem muitas diferenças entre as línguas que usam a modalidade oral-auditiva e as que se desenvolvem através do canal visuo-espacial, mas também existem muitas semelhanças. Em pesquisas realizadas entre as décadas de 1960 e 1970, nos Estados Unidos, demonstrou-se que línguas de sinais possuem os mesmos universais linguísticos³¹ das línguas orais, isto é, fonológico³², morfológico, sintático, semântico e pragmático. Quanto aos universais linguísticos, Salles (2004) ressalta que,

³⁰ Consideram-se artificiais as línguas construídas e estabelecidas por um grupo de indivíduos com algum propósito específico. O *esperanto* e o *gestuno* são exemplos de línguas artificiais. (GESSER 2009, p.13)

³¹ São as propriedades gerais das línguas humanas.

³² O termo “fonema” é usado atualmente por muitos pesquisadores de línguas de sinais. Ele não se refere a som, mas sim a unidades mínimas distintivas, sem significado, que se combinam para formar palavras (sinais).

(...) os universais linguísticos encontrados nas línguas orais são também identificados nas línguas de sinais, a que se associam características sociolinguísticas e funções pragmáticas e discursivas semelhantes, o que vem confirmar que as línguas que utilizam a modalidade visuo-espacial são manifestações da faculdade de linguagem tanto quanto as que utilizam a modalidade oral-auditiva. (p. 85)

De acordo com Salles (2004), as línguas de sinais, assim como as línguas orais, possuem a característica da dupla articulação, ou seja, unidades maiores, significativas (morfemas) são formadas, a partir de unidades menores, sem significado (fonemas). Os parâmetros fonológicos das línguas de sinais são: configuração de mão (CM), ponto de articulação (PA), movimento (M), orientação (OR) e expressões não manuais (ENM).

Portanto, participo da ideia de que a língua de sinais, como toda Língua Natural, é capaz de dizer sempre algo novo. Assim como os fonemas das línguas orais, por meio das configurações de mão, podem transmitir milhares de sinais significativos. Com ela, pode-se transmitir criar e recriar o que se vê o que se sente, ou o que se pensa, como quaisquer outra língua natural.

As línguas de sinais, como as línguas nacionais, são diferentes em cada país. No caso específico do Brasil, como destaca Gesser (2009), assim como não se pode dizer que todos os brasileiros falam o mesmo Português, os surdos brasileiros também não falam a mesma variante da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). De acordo com a autora, não se pode negar a variedade das línguas, quando de fato nenhuma língua é uniforme, homogênea. A variação pode ocorrer nos níveis fonológico, morfológico e sintático e estão ligadas aos fatores sociais de idade, gênero, raça, educação e situação geográfica.

No Brasil, a LIBRAS foi regulamentada pela Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Quanto ao seu reconhecimento e caracterização, Artigo 1º descreve sobre a LIBRAS:

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

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

Pelo exposto, a LIBRAS constitui uma outra língua brasileira que, igualmente à Língua Portuguesa Brasileira, vai além dos conteúdos linguísticos (estruturas gramaticais), trabalhando conteúdos históricos (história dos surdos e desenvolvimento da LIBRAS) e conteúdos sociológicos (identidade surda e visão de mundo).

2.2 Educação de Surdos

Nesta sessão, traço uma breve abordagem das concepções de ensino de surdos que foram estabelecidas historicamente, para em seguida tratar da abordagem bilíngue, foco da presente pesquisa.

Ao longo da história da educação de surdos, foram registrados inúmeros fatos que envolveram preconceitos, abusos, e crimes. Na Antiguidade e na Idade Média as pessoas surdas eram consideradas anormais inválidas e incapazes de atingir a consciência humana. A surdez era um castigo divino e o surdo não tinha outro destino, senão a escravidão ou a morte. Assim foi por muito tempo, até que, nos séculos XV e XVI, estudos demonstraram que a capacidade de compreender e expor ideias não se relacionava apenas à audição ou à fala e que o surdo era capaz de aprender.

De acordo com Souza (2008), no século XIV, o advogado e escritor Bartolo della Marca d'Ancona foi o primeiro a aludir à possibilidade de os surdos poderem aprender por meio dos sinais ou da língua oral. Logo no século XVI, o médico italiano Girolano Cardano tinha a percepção de que era possível dar a um surdo condições de ouvir pela leitura e de falar pela escrita, ou seja, eram capazes de fazer discernimentos e, portanto, eles podiam ser ensinados.

Nessa mesma época, o monge Espanhol Pedro Ponce de León começou a ensinar crianças surdas de famílias nobres a ler, escrever e contar, utilizando-se do *alfabeto datilológico*³³ com apoio de gestos utilizados em alguns mosteiros, como resultado da regra de silêncio imposta. Segundo Fernandes (2007), Ponce de León é considerado, na visão de muitos, o primeiro professor de surdos da história.

Já no século XVIII, surgem figuras importantes na evolução da educação de surdos. O alemão Samuel Heinicke, considerado o fundador da filosofia educacional

³³ Soleturação manual. (FERNANDEZ 2007)

oralismo, que tinha como pressuposto o pensamento como dependente da mediação da fala. Segundo Fernandes (2007 p. 35), Heinicke considerava que,

(...) a utilização de gestos ou mímicas, como eram denominados os sinais na época, significava caminhar em direção contrária ao avanço do aluno, e a oralização era necessária para que os contatos sociais dos surdos não fossem restritos aos seus semelhantes.

Outro educador em destaque nesta época, por volta de 1750, foi o abade francês Charles Michel L'Épée, que diferentemente de Heinicke, foi o primeiro a considerar que os surdos tinham uma língua e criou um método com base na combinação de sinais, utilizados pelos surdos nas ruas de Paris e numa gramática francesa sinalizada. “Esse sistema procedeu da ideia de que a ‘mímica’ constituía a linguagem natural dos surdos” (op. cit., p. 36)

Para L'Épée, a língua de sinais constituía o veículo mais adequado para a instrução, a comunicação e o desenvolvimento do pensamento do indivíduo surdo. Fundo da primeira escola pública para surdos no mundo: o Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris, em 1760. Com a criação dessa instituição, deu-se aos surdos o direito à educação, independentemente do nível social.

Esta filosofia ganhou, na época, muitos adeptos em todo o mundo. Segundo Fernandes (2007, p. 40),

O trabalho de L'Épée fundamenta uma das maiores conquistas em relação à aplicação da concepção de linguagem para além da fala, demonstrando com seus procedimentos que o poder da linguagem sinalizada para a comunicação e a elaboração mental é o mesmo, ainda que se concretize em uma língua tão particular como a língua de sinais.

De acordo com Fernandes (2007), L'Épée é reconhecido como uma das figuras históricas de maior importância na educação de surdos. Seu método provou ser superior ao oralismo de Heinicke em relação à conquista do direito do surdo à educação, dominou a Europa e estendeu-se à América atingindo a grande massa de surdos marginalizados socialmente.

O século XVIII é considerado o mais fértil da educação de surdos, pois a sociedade e muitos educadores se tornaram adeptos de L'Épée. Foram criadas várias escolas de surdos; cuja língua de instrução era a língua de sinais. Dessa forma, os surdos podiam ser educados e exercer diversas profissões.

Sacks (1998), apud Sousa (2008, p. 26), explica que “havia 550 professores de surdos em todo o mundo e (...) 41% desses professores nos Estados Unidos eram, eles próprios, surdos”.

Embora o método de L'Épée, em comparação com o método de Heinicke, mostrasse muito mais avanços e uma clara superioridade, quanto à acessibilidade, “sucedeu-se uma poderosa reação do oralismo, a partir da segunda metade do século XIX, em virtude de fatores político-econômicos”. (FERNANDES, 2007, p.41)

A respeito do método gestual oral, Sousa (2008, p. 27) comenta que,

(...) instaura-se um confronto entre os métodos de L'Épée e Heinicke, ou seja, entre o método gestual e o método oral, entre o uso ou não da língua de sinais na educação de surdos – conflito esse que perdura até hoje.

Esse confronto entre as duas metodologias de ensino de surdo, a gestual do francês L'Épée e a oral do alemão Heinicke, ficou resolvido no *Congresso Internacional de Educadores de Surdos*, realizado em Milão, no ano de 1880, quando representantes de todo o mundo, na sua maioria ouvintes, já que os professores surdos não tiveram direito a voto, aprovaram como o método mais eficaz para a educação do surdo, o método oral, ou seja, a idéia equivocada de que somente através da fala o individuo surdo poderia ter seu desenvolvimento pleno e uma eficiente integração à sociedade. Então se determinou, a partir do *Congresso de Milão*, que o domínio da língua oral era condição básica para a aceitação do individuo surdo na sociedade, e assim, a língua de sinais passou a ser proibida.

Refletindo sobre a decisão do congresso, Skliar (1998) afirma que as decisões tomadas foram decorrentes de uma confluência de fatores linguísticos, filosóficos e religiosos, mas não educativos. Para o autor, essa concepção enquadra-se no perfeito modelo clínico terapêutico da surdez, valorizando a patologia, a deficiência biológica.

Após o *Congresso de Milão*, a filosofia oralista foi consolidada em todo o mundo e a comunidade surda passou a ser excluída de muitos de seus direitos. As conquistas alcançadas foram retidas, os surdos passaram a ser considerados doentes com defeitos auditivos, aos quais era preciso curar. A língua de sinais foi proibida, pois pensavam os seguidores oralistas que a língua de sinais impedia o desenvolvimento da linguagem oral e, conseqüentemente, a reabilitação do surdo.

Foi assim por quase cem anos, mas, apesar da proibição da língua de sinais nas escolas, ela continuava a ser usada pelos alunos nos pátios e nos corredores das escolas, nas associações de surdos e nos locais em que eles se congregavam. Existia um forte movimento de resistência à doutrina oralista.

No Brasil, de acordo com Goldfeld (2002), com a chegada, a convite do imperador D. Pedro II, do professor surdo francês Hernest Huet se iniciam estudos experimentais sobre educação de surdos.

Em 1857, foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos que logo passaria a ser chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Esta instituição, até 1911, usava sinalizações como meio de ensino, o que constituiu um fator decisivo para o nascimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pois a partir da fundação do INES, os surdos passaram partilhar um código linguístico comum e assim, laços fortes de cultura e identidade começaram a ser partilhados por esse grupo.

Mas, “Em 1911, o INES, seguindo a tendência mundial, estabeleceu o oralismo puro (...). Mesmo assim, a língua de sinais sobreviveu em sala de aula até 1957, quando foi proibida oficialmente”. (GOLDFELD, *op. cit.*)

Foi na década de 1960, que a filosofia oralista inicia sua decadência. Salles (2004) se refere ao fracasso acadêmico desta filosofia na educação de surdos. Segundo a autora, estudos realizados nos Estados Unidos demonstraram a deterioração que o oralismo e a supressão da sinalização causaram no desenvolvimento na educação de surdos.

A insatisfação com o método oralista somado aos avanços de novos estudos realizados, como o do linguista americano William Stokoe que demonstra a legitimidade das línguas de sinais como sistemas linguísticos com todas as características das línguas orais, provocam uma mudança de paradigma.

Salles (2004, p. 56), ao referir-se à inadequação do ensino da língua oral para surdos, afirma:

(...) a grande maioria dos surdos submetidos ao processo de oralização não fala bem, não faz leitura labial, nem tampouco participa com naturalidade da interação verbal (...). Apenas uma pequena parcela da totalidade de surdos apresenta habilidade de expressão e recepção verbal razoável.

Toda a inconformidade com a abordagem oralista de educação de surdos trouxe novas perspectivas e novos estudos, sobretudo nos Estados Unidos de América, onde, partindo da Língua Americana de Sinais, nasceu um novo enfoque de educação de surdos, a *comunicação total*.

Conforme Goldfeld (2002), esta nova filosofia, cujo precursor seria o norte-americano Roy Holcomb, tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes, preocupando-se com a aprendizagem da língua oral pelos surdos, mas acreditando que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Em outras palavras, a *comunicação total* propõe o uso conjuntamente da língua oral e da língua de sinais e a utilização de todas as formas de comunicação possíveis no ensino de surdos (mímica, desenhos, dramatizações, sinais, alfabeto digital, fala, escrita, aparelhos de amplificação sonora, treino auditivo, expressão corporal e outros).

Para a filosofia de *comunicação total*, em oposição ao *oralismo*, apenas o aprendizado da língua oral não assegura o pleno desenvolvimento do indivíduo surdo e preciso da utilização de qualquer recurso linguístico para atingir o principal objetivo, a interação e a comunicação.

Esta filosofia de utilização de todos os tipos possíveis de estratégias no processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos surdos, assim como o oralismo, não teve êxito. Embora esta abordagem de ensino tenha trazido melhorias para a situação dos surdos, que conseguiam se comunicar pelo menos entre si, apresentava uma série de limitações.

Goldfeld (2002) chama atenção para questões como a não utilização de língua alguma, apenas misturas de gestos e sons, sem constituir uma unidade linguística, gerava interações artificiais e limitadas, pois não oferecia uma língua partilhada e reconhecida por seus usuários, a qual permitisse a construção de linguagem. O crescimento intelectual da criança continuava prejudicado. Nesse sentido, a língua de sinais,

(...) não é utilizada de forma plena, como poderia ser. A Comunicação total não privilegia o fato de esta língua ser natural (surgiu de forma espontânea na comunidade surda) e carregar uma cultura própria, e cria recursos artificiais para facilitar a comunicação e educação de surdos, que podem provocar uma dificuldade de comunicação entre surdos que dominam códigos diferentes da língua de sinais. (GOLDFELD, 2002, p. 42)

É, a partir dos movimentos que buscavam e reivindicavam os direitos das minorias linguísticas, que surgem, no fim da década de 1970, uma aclamação da comunidade surda pelo uso da língua de sinais como primeira língua (L1) e a aprendizagem da língua majoritária como segunda língua (L2).

Desta forma, nasceu uma nova filosofia, na qual, a seguir, mergulho mais profundamente por acreditar que se trata da perspectiva mais adequada para a educação de surdos.

2.2.1 Abordagem bilíngue de educação de surdos

Nesta sessão, refiro-me a uma terceira abordagem de educação de surdo, a abordagem bilíngue, a qual, adotada nesta pesquisa, é compatível com a concepção de surdez, que vai ao encontro do direito dos sujeitos que possuem uma língua minoritária, de serem educados nessa língua.

A noção de bilinguismo tornou-se cada vez mais ampla e difícil de conceituar, a partir do século XX. Hoje, na literatura especializada, encontram-se muitas definições atendendo a critérios específicos. A concepção que adoto está em consonância com as de autores como Grosjean (1996), Cavalcanti (1999), Skliar (1997), os quais, em suas argumentações, procuram desconstruir a visão do bilíngue idealizado e de elite, que possui controle nativo em duas ou mais línguas.

Foi na Suécia, na década de 1970, que surgiram as discussões sobre a necessidade de se reconhecer o bilinguismo em contexto de surdez. Nessa mesma época, nos Estados Unidos, iniciou-se um movimento de reivindicação pelos direitos das minorias linguísticas. A comunidade surda passou a reivindicar o uso da língua de sinais como L1 e a aprendizagem³⁴ da língua majoritária como L2. Trata-se de uma abordagem bilíngue para surdos.

No Brasil, foi a partir do final dos anos 90, que vários pesquisadores (Skliar, 1997, 1998, 1999; Maher, 1997; Lacerda, 1998; Souza, 1998 e Cavalcanti, 1999,

³⁴ (...) o processo de aprendizagem, relacionado com o conhecimento consciente (explícito), depende crucialmente de atividades didáticas ou autodidáticas relacionadas com os aspectos formais (gramaticais) da língua. O processo de aquisição, relacionado ao conhecimento inconsciente (implícito), conduz ao desenvolvimento da competência linguística, o que representa o pré-requisito para a atuação linguística espontânea. (QUADROS 1997, p. 86)

dentre outros) passaram a considerar os contextos bilíngues de minorias como áreas que não podiam continuar sendo ignoradas no país.

Maher (1997), no marco do seminário “*Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos*”, realizado no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, em julho de 1997, destacou a subalternidade atribuída à LIBRAS que fazia com que essa língua não tivesse peso ou lugar nenhum nos currículos das escolas monolíngues para surdos e explicava que o descaso em relação às línguas minoritárias brasileiras era fruto de uma política linguística deliberada. Assim se pronunciou a autora:

(...). Sabemos que a política linguística no Brasil elegeu a língua portuguesa como ‘língua nacional’, língua de prestígio. Historicamente, tem sido ela a língua da escola. A literatura nela produzida tem sido incentivada e cuiregistrosamente documentada. Exclusivamente dela sempre se utilizaram o discurso legal, os meios de comunicação de massa. A língua portuguesa impera, portanto, no âmbito do formal, do oficial, do público e, por isso, é ela a língua dominante no país. Desprestigiadas, às demais línguas brasileiras restou o papel de línguas subalternas. (MAHER, 1997, p. 22)

Para Grosjean (1996), o bilinguismo está longe de ser um fenômeno raro, ao contrário, é mais comum do que se pensa. Ele “está presente em praticamente cada país do mundo, em todas as classes da sociedade e em todas as faixas etárias; na verdade, tem-se estimado que a metade da população do mundo é bilíngue” (p.20). O autor define bilinguismo tendo como referencia o uso por um mesmo falante de duas línguas em diferentes situações comunicativas, ou seja, o individuo bilíngue passa a ser alguém que usa mais de uma língua para atingir objetivos comunicativos em diferentes contextos sociolinguísticos.

Se tratando do bilinguismo e surdez, o autor supracitado afirma que o bilinguismo, língua oral/língua de sinais, é a única via através da qual a criança surda poderá ser atendida nas suas necessidades, ou seja, comunicar-se com seus pais desde uma idade precoce, desenvolver as suas capacidades cognitivas, adquirir conhecimentos sobre a realidade externa, comunicar-se plenamente com o mundo circundante e converter-se num membro do mundo surdo e do mundo ouvinte. Para ele, o bilinguismo no surdo implica o uso da língua de sinais (usada pela comunidade surda) e a língua oral (usada pela maioria ouvinte). Esta última se adquire na sua modalidade escrita e, quando possível, na sua modalidade falada.

Já Cavalcanti (1999), destaca que, embora o monolinguísmo ser apresentado como regra, há evidências de que o bilinguismo está presente não somente no Brasil, mas em praticamente todos os países do mundo. E ressalta que no Brasil não se podem ignorar contextos bilíngues de minorias, facilmente localizáveis, que vão desde as comunidades indígenas, passando pelas comunidades de imigrantes e seus descendentes, até as comunidades de surdos.

A população de surdos é (...) quantitativamente grande. No entanto, como acontece nos outros contextos focalizados, também aí há um apagamento, uma minimização de sua importância, que promove sua invisibilidade. Essas comunidades, que muitas vezes estão espalhadas, há muito reivindicam acesso à língua de sinais (LIBRAS). Já sofreram e ainda sofrem discriminações. (CAVALCANTI, 1999 p. 392)

Na opinião de Skliar (1997), a utilização do termo bilíngue na educação dos surdos não deveria ser aplicada, unicamente, como a capacidade dos sujeitos de adquirir-aprender duas ou mais línguas, nem deveria obrigar a uma comparação forçada com as habilidades que demonstram alguns ouvintes nessas situações. Para o autor, a aplicação do termo bilinguismo, na área da educação dos surdos, deveria aludir à sua aceção pedagógica, isto é, à ideia de educação bilíngue, ao direito dos sujeitos que possuem uma língua minoritária de serem educados nessa língua.

Para corroborar o antes dito, o autor cita uma declaração da UNESCO (1954), que diz:

É um axioma afirmar que a Língua Materna — Língua Natural — constitui a forma ideal para ensinar uma criança. Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, se segregue cada vez mais da vida nacional.

Skliar (op. cit.) alerta ademais que existem “diferenças notórias, e às vezes, extremas”, sobre o que significaria uma proposta de educação bilíngue, na voz da maioria dos envolvidos (instituições governamentais, associações de surdos, pesquisadores, professores, pais, colegas) nos processos de educação bilíngue para surdos, e exemplifica:

(...) muitos ouvintes estão esperando que o bilinguismo assente as bases materiais e resolva, finalmente, as condições de acesso dos surdos à língua oral; outros imploram que o bilinguismo permita aos surdos o conhecimento

do currículo escolar do mesmo modo e ao mesmo tempo que as crianças ouvintes da mesma idade; outros já reclamam para os surdos maior e melhor competência na língua escrita; e outros, finalmente, esperam sentados a tão desejada integração dos surdos ao mundo dos ouvintes (SKLIAR op. cit. 52).

Mas, em compensação, conforme o autor, parte significativa dos surdos não parece apoiar a proposta do bilinguismo em seu sentido mais escolar. As comunidades de surdos que refletem e debatem sobre esse tema defendem a proposta do bilinguismo, com o objetivo de lhes ser reconhecido o direito à aquisição e ao uso da linguagem de sinais e, conseqüentemente, para que possam participar do debate educativo, cultural, legal, de cidadania, em igualdade de condições e oportunidades, mas sempre respeitando e aprofundando sua singularidade e especificidade.

Sendo categórico, Skliar (1997) conclui que:

(...) a educação bilíngue deveria propor a questão da identidade dos surdos como eixo fundamental da construção de um modelo pedagógico significativo, criar as condições linguísticas e educativas apropriadas para o desenvolvimento bilíngue e bicultural dos surdos, gerar uma mudança de *status* e de valores no conhecimento e no uso das línguas implicadas na educação, promover o uso da primeira linguagem, a linguagem de sinais, em todos os níveis escolares, definir e dar significado ao papel da segunda linguagem na educação dos surdos, difundir a linguagem de sinais, a comunidade e a cultura dos surdos para além das fronteiras da escola, estabelecer os conteúdos e os temas culturais que especifiquem o acesso à informação por parte dos surdos, gerar um processo de plena participação dos surdos como cidadãos, desenvolver ações para o acesso e a compreensão dos surdos à profissionalização e ao mundo — e não ao mercado — do trabalho (op. cit. p.122).

Compartilho as perspectivas dos autores citados, pensando o bilinguismo na educação de surdos como o uso de diferentes línguas (duas ou mais), em contextos sociais distintos, dependendo das pessoas com quem se fala e das funções que se deseja desempenhar acreditando que saber várias línguas traz vantagens ao falante nos campos cognitivo, político, social e cultural.

Tratando-se da educação bilíngue para surdos, concordo com Quadros (2005), quando afirma que o bilinguismo não significa apenas reconhecer a língua de sinais como L1 e a língua oficial do país como L2. Esse reconhecimento deve ir mais além, e implica várias ações pedagógicas, dentre as quais estão: um currículo organizado em uma perspectiva visual - espacial; um currículo que trate de aspectos da LIBRAS e da comunidade surda (história, cultura surda etc.); a língua portuguesa

ensinada como segunda língua por pessoas especializadas em ensino de L2; o acesso a todos os conteúdos escolares na LIBRAS; a presença de professores ouvintes fluentes em LIBRAS; a presença de intérpretes de LIBRAS na escola; cursos de LIBRAS para os funcionários da escola, e demais participantes da comunidade escolar; a oportunidade de os pais aprenderem a LIBRAS, pois a criança permanece apenas uma parte do dia na escola (onde se supõe que ela interaja em língua de sinais) e o restante do tempo ela passa com a família. Para garantir a aquisição da língua de sinais por essa criança, a família também precisa usar a LIBRAS em casa; a presença de professores surdos, principalmente, na educação infantil, agindo como um modelo linguístico, identitário e cultural para as crianças surdas.

2.3 Educação Inclusiva para surdos brasileiros

Em decorrência das discussões sobre a educação bilíngue para surdos, surgem em varias regiões do mundo, propostas de implantação de programas de educação bilíngue para surdos. No Brasil, não foi diferente, a construção do Sistema Educacional Inclusivo³⁵, seguindo uma política mundial, surge a partir da Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos³⁶ e, principalmente, da Declaração de Salamanca³⁷.

Esta última Declaração foi resultado do compromisso firmado entre mais de 300 representantes de 86 governos (incluindo o Brasil) e de 25 organizações internacionais, que, reunidos em assembleia, proclamaram:

³⁵ Este novo sistema demandou as chamadas Adaptações Curriculares que são novas Estratégias para a Educação de Alunos com necessidades Educacionais Especiais. (MEC, Brasília, 1999). Segundo o MEC, a proposta aponta para a inclusão e a acessibilidade. Que não seja mais o portador de necessidades especiais quem precise se adequar ao sistema educacional e sim o contrário. Que os serviços educacionais especiais, “embora diferenciados”, não podem se desenvolver isoladamente. A Inclusão não prevê a existência de salas e esquemas de atendimento especiais. Estes O portador de necessidades especiais passa a frequentar as salas de aula regulares e participa das atividades propostas pelo professor, de acordo com sua capacidade e habilidades.

³⁶ Declaração elaborada a partir da Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, que aconteceu em Jontein, na Tailândia, em março de 1990.

³⁷ Declaração que ratifica o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de providências na educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. A assembleia foi realizada em Salamanca, Espanha, entre 07 e 10 de junho de 1994.

- *Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser lhe dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;*
- *Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;*
- *Sistemas educacionais devem ser designados e programas educacionais devem ser implantados, levando-se em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;*
- *Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;*
- *Escolas regulares que possuem tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, gerando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.*

Ao final do encontro, os representantes elaboram um documento reivindicando que os governos,

- *Atribuem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais, no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais;*
- *Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma;*
- *Desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva;*
- *Estabeleçam mecanismos de participação descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais;*
- *Encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências, nos processos de planejamento e tomadas de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais;*
- *Invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva;*
- *Garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.*

Conjuntamente aos princípios apresentados pela Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, de 20/12/96, em seu Capítulo V, estabelece que a modalidade de ensino *Educação Especial*, destinada a educandos com necessidades especiais, deve ocorrer preferencialmente nas escolas da rede regular. O objetivo dessa ação é, segundo o documento, combater a exclusão de qualquer pessoa do sistema educacional e do convívio social.

Posteriormente, o governo brasileiro, através de seu ministério de educação (MEC), institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação

Básica³⁸ de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as suas etapas e modalidades, as quais determinam em seus artigos 2º e 12º.

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Art. 12º (...) § 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa (...)

Tratando-se, especificamente, da inclusão de alunos surdos, várias foram as medidas adotadas dentro da mencionada Política de Inclusão promovida pelo MEC, entre a quais se destacam:

- A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)³⁹ e o reconhecimento legal como Língua Materna dos surdos brasileiros garantindo o direito a ser alfabetizados na sua língua;
- A inclusão da disciplina de LIBRAS⁴⁰ como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com vistas à instrumentalizar professores e profissionais, e assim, proporcionar uma melhora do reconhecimento e relacionamento professor-ouvinte-aluno surdo;

Medidas como estas ajudaram a estabelecer mudanças importantes, tanto no âmbito social como no escolar. Fernandes (2007, p. 76) destaca que, em decorrência destes movimentos e diretrizes legais, nasceram ações como:

- A difusão da língua de sinais na sociedade e sua utilização no espaço escolar;
- A disseminação de pesquisas e trabalhos acadêmicos, problematizado os postulados teóricos e metodológicos vigentes nos últimos anos e viabilizando caminhos para a concretização da educação bilíngue;
- A formação de profissionais bilíngues como professores especializados e intérpretes de língua de sinais;
- O desenvolvimento de propostas de educação bilíngue, incorporado a língua de sinais como primeira língua seguida da aprendizagem da língua portuguesa, como segunda língua no currículo escolar;
- A potencialização do aspecto pedagógico em detrimento do aspecto clínico no processo educacional;
- O resgate dos educadores Surdos como mediadores fundamentais em propostas de educação bilíngue para Surdos.

³⁸ Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de fevereiro de 2001.

³⁹ Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Oficialização da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

⁴⁰ Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Mas, embora se percebam progressos importantes, inclusive em nível quantitativos, comparando registros do último Censo Escolar do MEC, com 24,7% de participação de alunos inclusivos, matriculados em escolas de ensino regular, em 2002, pode-se notar, oculto na frieza dos números, que existem sérios questionamentos e posicionamentos polêmicos em relação à política inclusiva.

Por exemplo, Cavalcanti (1999) aponta que questões como diversidade linguística e diversidade de contato/conflito são mencionadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas não são detalhadas ou enfatizadas o suficiente. Para a autora, existe uma grande distância entre o que prega o documento oficial sobre respeito à diversidade e a realidade efetiva na escola. De acordo com ela,

(...) A escola(rização) bilíngue/bidialetal não faz [portanto ainda] parte da vida educacional brasileira. Em outras palavras, o bilinguismo de minorias e o bidialetalismo de majorias, na prática, ainda está naturalizado como invisível". (p. 396)

Seguindo o mesmo pensamento, Quadros (2003, p. 85) aponta que a política de inclusão escolar tem como objetivo a promoção da educação para todos, mas, na prática, não é isso o que se observa. Segundo a autora,

(...) a realidade reflete a inclusão de todos visando a atender interesses políticos que têm base na homogeneidade. Os resultados dessa insistência são familiares tanto para os profissionais que atuam na educação, bem como, para os intelectuais da educação: o fracasso escolar dos silenciados, dos oprimidos.

Quadros (2003) sugere que pensar em uma política pelas diferenças exige um olhar mais atento às especificidades e suas implicações. Assim, a participação ativa das pessoas surdas é primordial para o sucesso das políticas. Nesse sentido, ela alerta:

(...) A experiência visual, muitas vezes, relegada a um segundo ou terceiro plano, deve passar a ser o centro das atenções, pois ela é a base do pensamento e da linguagem dos surdos. (...) nas escolas inclusivas, as crianças surdas são definidas simplesmente como aquelas que estão exercendo seus direitos civis de acesso à educação. Em contraste, na sala de aula, elas são aquelas crianças que necessitam de atendimento específico por serem surdas concretizando, portanto, a exclusão (p. 88).

A autora conclui que "os contextos educacionais atuais não têm proporcionado o desenvolvimento das crianças surdas, (...) uma política que

reconheça as diferenças será pensada e construída com os diferentes. Só assim será possível conceber uma educação possível para surdos” (QUADROS, 2003, p. 89)

E propõe que se considere:

- *A questão da língua ao analisar-se o processo educacional mediante a proposta de inclusão;*
- *A interação com outros surdos que compartilham uma língua com uma mesma história é fundamental para o desenvolvimento da cultura, da identidade surda e da própria construção do conhecimento;*
- *A aquisição da linguagem e a interação com outros surdos podem garantir às crianças o acesso aos instrumentos que sua cultura oferece para pensar, aprender e manipular com o conhecimento, tornando-as capazes de ser sujeitos de um grupo com identidade cultural.*

Para Strobel (2006), na concepção educacional atual, a inclusão dos sujeitos surdos em escolas de ouvintes é a forma mais rápida e certa de voltar a chamar o sujeito surdo de deficiente, porque o que está sendo feito atualmente é apenas um jogo político em que um governo quer “deixar uma vírgula a mais” nas leis de governos passados. A autora critica o discurso de profissionais da educação sobre a inclusão linguística e cultural, afirmando que,

(...) Muitos pedagogos, psicólogos e até doutores e mestres alimentam os discursos de inclusão linguística e cultural dos surdos, sem perceber as consequências deste processo que só tem contribuído mais ainda para o fracasso educacional dos sujeitos surdos (p. 249).

E sugere que o ideal sobre a inclusão nas escolas de ouvintes é que,

- *As escolas se preparem para dar aos alunos surdos os conteúdos pela língua de sinais, através de recursos visuais, tais como figuras, língua portuguesa escrita e leitura, a fim de desenvolver nos alunos a memória visual e o hábito de leitura;*
- *Professores especialistas, conhecedores de língua de sinais, intérpretes de língua de sinais;*
- *Contar com a ajuda de professores, instrutores e monitores surdos, que auxiliem o professor e trabalhem com a língua de sinais nas escolas.*

Já Skliar (1998 *apud* STROBEL 2006, p. 249), diz

(...) Um dos problemas, na minha opinião, é a confusão que se faz entre democracia e tratamento igualitário. Quando um surdo é tratado da mesma maneira que um ouvinte, ele fica em desvantagem. A democracia implicaria, então, no respeito às peculiaridades de cada aluno – seu ritmo de aprendizagem e necessidades particulares.

Quando se trata de educação inclusiva, ela não pode ser considerada um ato de caridade, tampouco deve satisfazer interesses políticos particulares. A escola é um local de aquisição de conhecimento e não só de interação entre os diversos sujeitos, como se observa em pesquisas recentes, em que o aluno surdo permanece em sala como um objeto decorativo da política da moda. Concordo com os autores mencionados, quanto ao paradoxo existente entre a proposta oficial dos programas institucionais e a realidade na inserção de alunos em classes regulares. Acredito que se quisermos uma inclusão realmente eficaz, devemos considerar as especificidades e necessidades próprias da aprendizagem de todos os envolvidos e executar ações que satisfaçam essas necessidades.

2.4 Língua Espanhola para surdos

Quando iniciei os estudos, na busca da literatura especializada, de trabalhos que me fornecessem uma sustentação teórica sobre este assunto, deparei-me com um problema: no Brasil, há pouquíssimas pesquisas sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras⁴¹ para surdos. Esse problema, por um lado, causou-me certo receio, mas, por outro, deu-me a certeza de que, através de meu estudo, poderia contribuir nas reflexões que buscam o melhor para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Espanhola para surdos.

Como observado na sessão anterior, a política evidenciada na Declaração de Salamanca foi concretizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. A LDB 9394/ 96, em seu Capítulo V, que enfatiza a inserção de parâmetros para a inclusão do aluno com necessidades especiais na escola regular. Ao tratar do currículo escolar, a lei, no artigo 36, estabelece a inclusão de uma Língua Espanhola moderna como disciplina obrigatória pela comunidade escolar e uma segunda de caráter optativo dentro das possibilidades da instituição.

Ao revisar os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental Língua Espanhola (1998, p.19)⁴², observo que o documento orienta:

⁴¹ Aqui me refero a língua estrangeira como língua de outra nação.

⁴² Estes parâmetros procuram ser uma fonte de referência para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender língua estrangeira nas escolas brasileiras.

(...) é fundamental que o ensino de Língua Espanhola seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Espanhola via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar.

E orienta ademais que seu ensino, como o de outras disciplinas, é função da escola, e é lá que deve ocorrer.

Dada esta situação, de contexto multicultural e multilíngue, de extrema complexidade e de tantas especificidades, observo que estamos diante de uma problemática ainda pouco analisada, não obstante, já algum tempo praticada.

Como já me referi anteriormente, são poucas as pesquisas desenvolvidas sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras para surdos no Brasil. Por isso, a abordagem do tema apoia-se nos estudos sobre língua portuguesa para surdos de Salles (2004) e Fernandes (2006). Embora o interesse, no presente estudo, seja pelo que está ocorrendo com os alunos surdos, inseridos no processo de instrução do Espanhol como uma terceira língua, ou seja uma L3 (considerando a LIBRAS como L1 e o Português como L2), também foram considerados estudos sobre ensino de língua inglesa para alunos surdos brasileiros de Silva (2005) e Sousa (2008).

Na sua grande maioria, os alunos surdos brasileiros, ao chegarem à escola regular, deparam-se com a Língua Portuguesa como língua de instrução, o que para ele é uma língua alheia, estranha, uma língua pouco ou nada conhecida, uma *Língua Espanhola*⁴³. No contexto brasileiro, muitas vezes, o surdo “não conhece a língua portuguesa, embora talvez saiba da sua existência. De qualquer forma, é uma língua estranha, estrangeira. E ele vive como um estrangeiro.” (SILVA, 2005, p.65)

Embora as autoras citadas apresentem análises diferentes, nas suas pesquisas sobre o processo de ensino de inglês para surdos, ambas consideram que o aluno surdo, para aprender uma ou várias línguas *estrangeiras*⁴⁴, tem necessariamente que conhecer antes sua Língua Materna.

⁴³ Gesser (2006), ao tratar da relação dos ouvintes com a língua de sinais, coloca que para muitos trata-se de uma “língua estrangeira”, pois lhes é alheia e estranha a sua língua tradicionalmente oral. O mesmo ocorre com o surdo que se depara com uma língua não espaço-visual.

⁴⁴ Silva (2005) observa como a leitura é trabalhada no Ensino Médio de uma escola pública estadual inclusiva, já Sousa (2008) estuda o desenvolvimento da escrita em inglês de surdos participantes de um minicurso de Língua Inglesa com abordagem comunicativa e com duração de 120 h.

De acordo com Sousa (2008), várias pesquisas destacam os benefícios que traz o uso da L1 no processo de ensino e aprendizagem da L2 ou LE. Afinal de contas, a L1 é “a única experiência prévia com que o aluno pode contar” (p.183)

Na sua pesquisa, a autora constata que os alunos surdos utilizam, com frequência, referências da Língua Portuguesa no estudo de estruturas gramaticais do inglês. Segundo ela, é como uma aliada, uma língua-suporte, um apoio na aprendizagem do inglês e isto se deve, na sua opinião, ao fato de “as duas possuírem bastantes semelhanças, serem de modalidade oral-auditiva, serem línguas não-maternas para os surdos e possuem escrita.

É óbvio o desejo e a “necessidade” do surdo de aprender o Português como língua da comunidade onde mora, o grande problema está em que, para o domínio dessa língua, o surdo deve adquirir propriedades fonológicas e prosódicas que sua falta de audição não permite. No entanto, é consenso de muitos cientistas que, através da modalidade escrita, o surdo pode ter o domínio dessas propriedades.

Silva (2005,) afirma que, à medida que o aluno surdo vai tendo contato com a língua portuguesa, vai adquirindo a “prática cotidiana de estabelecer pontes entre o texto escrito e a língua de sinais”, estabelecendo-se um processo de “transição de status do Português-LE para Português-L2”. Segundo a autora, ocorre uma desestrangerização⁴⁵ da Língua Portuguesa.

A partir do momento que o aluno surdo for aprendendo a língua portuguesa (...), ela vai sendo revestida de significação e passará a nomear aquilo que ele já conhece na sua língua. Com isso, paulatinamente, o português deixará de ser uma Língua Espanhola e passará a ser a L2 do surdo. A partir daqui, ele vai poder participar de forma menos restritiva e muito mais independente das situações e contextos onde, até então, somente estava presente fisicamente. (SILVA, 2005, p.65)

Fica claro que, na aprendizagem de uma ou varias línguas, o aluno surdo tem que acorrer aos conhecimentos da sua L1, mas é importante ter em conta que, na grande maioria dos casos, o aluno surdo possui um conhecimento precário ou nenhum conhecimento da sua Língua Materna. De acordo com Fernandez (2006), é nessa problemática que se encontra “o grande paradoxo na educação linguística dos surdos na atualidade”.

Segundo a autora, os alunos surdos,

⁴⁵ Como afirma Almeida Filho (2005, p. 11), citado neste trabalho, no Capítulo 1, sessão 1.2.

(...) chegam à escola sem Língua Materna, são obrigados a aprender uma 'segunda língua' que (...) é, ao mesmo tempo, objeto de conhecimento e elemento mediador no processo de apropriação dos demais conteúdos escolares (...). Reside aí o maior problema das crianças surdas, posto que as estatísticas mundiais apontam que, em mais de 90% dos casos, elas nasceram em famílias de membros não-surdos. Isso significa que a apropriação do português como Língua Materna fica inviabilizada pela surdez. Do mesmo modo, elas não têm acesso à língua de sinais pela ausência de interlocutores surdos na infância (FERNANDEZ, 2006, p. 08)

Corroborando essa ideia, SILVA (2005, p. 187) afirma que,

(...) há surdos que adquiriram a língua de sinais como Língua Materna durante o período considerado favorável à aquisição de linguagem, outros só tiveram contato com a língua de sinais tardiamente e, há ainda aqueles que foram oralizados e nunca tiveram contato com ela, até chegar na escola. Isso significa que diferentemente dos alunos ouvintes, que ao chegar na sala de aula já possuem um arsenal linguístico básico adquirido naturalmente, muitos alunos surdos apresentam uma bagagem linguística deficitária na própria Língua Materna.

Fernandez (2006), ao discutir as práticas de letramento na educação bilíngue para surdos, sugere alguns princípios metodológicos para a apropriação do Português como L2, que podem vir a ser condicionados para a aprendizagem de uma L3. Dentre estes princípios, a leitura e escrita estarão atados a todas as práticas sociais em que se encontram envolvidos os alunos surdos; os textos que circulam socialmente constituirão as pontes entre conhecimento social, conhecimento escolar e conhecimento linguístico; a mediação do professor, na proposição de estratégias de leitura para reconhecimento de unidades de sentido da língua, aspectos paratextuais e elementos intertextuais é imprescindível à sistematização da língua em sua totalidade.

A meu modo de ver, o ensino de Espanhol como L3 para alunos surdos brasileiros acompanha o mesmo processo que o ensino de língua portuguesa como L2, pois se tratam de duas "línguas estrangeiras". Acredito que o surdo brasileiro antes de tudo deve dominar a LIBRAS e, com isto assegurado, o aprendizado das línguas que a sucederem será decorrente da necessidade de interação com o meio social em que se inserem.

2.5 Educação de Surdos no contexto boa-vistense

Em estudos realizados por Gabriel (1994)⁴⁶ e Sousa e Braga (2009)⁴⁷, o atendimento ao aluno surdo em Boa Vista iniciou-se entre 1975 e 1976, mas logo foi interrompido por questões de logísticas. No ano de 1989, a partir da reivindicação de um grupo pais e educadores, a Secretaria de Educação do Estado reiniciou um atendimento aos alunos surdos, na Escola de Audio-comunicação da Estimulação Precoce à Alfabetização. Entretanto, estes atendimentos não tiveram um resultado efetivo, como indicava o INES por falta de sistematização e capacitação dos educadores.

Pouco mais tarde, em 06 de maio de 2002, criou-se a Escola Estadual de Educação Especial, sob a supervisão da Divisão de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação, que passou a atender, entre outros, a alunos surdos, preparando-os para a integração no Ensino Regular. O Programa Educação Inclusiva se efetivaria um ano após, em 2003.

Hoje, de acordo com registros do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - MEC/INEP (2012), a jovem cidade de Boa Vista⁴⁸ capital do Estado de Roraima apresenta, uma população escolar de 67.192 alunos matriculados, em 62 escolas do ensino regular, deste número, 1.051 são alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

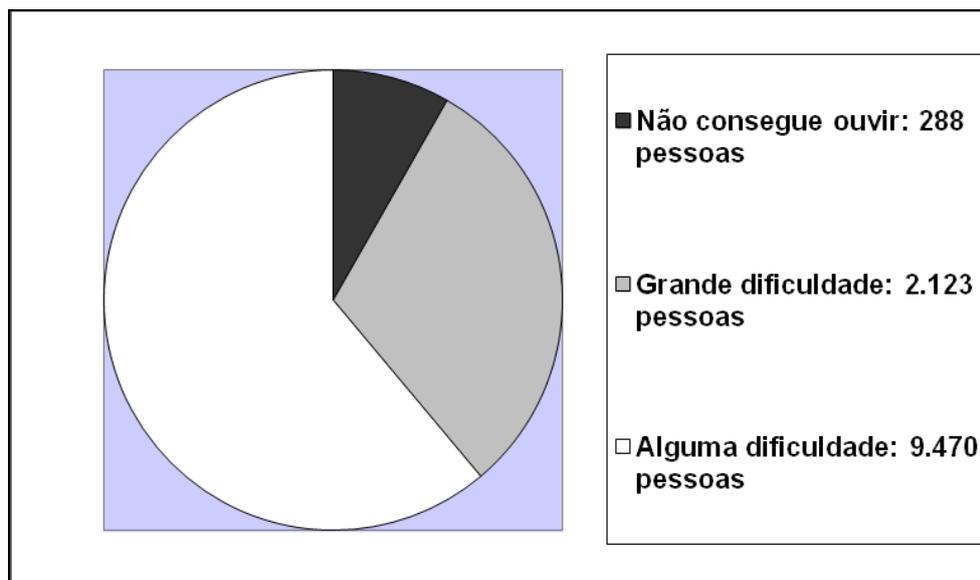
Tratando especificamente dos indivíduos surdos, o Censo faz uma divisão por níveis de surdez, conforme comprovam os resultados apresentados no Gráfico 1.

⁴⁶ Trabalho de Especialização sobre a repetência e evasão de estudantes surdos na capital roraimense.

⁴⁷ TCC sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular em Roraima.

⁴⁸ O município de Boa Vista nasce em 1890, apresenta uma área de 224.301,040 (km²) e sua População em 2010 era de 450.479 habitantes. (Censo IBGE, 2010).

Gráfico 1 - População Surda na cidade de Boa Vista



Fonte: Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - MEC/INEP (2012)

Com estes resultados divulgados pelo Censo, acredito seja praticamente impossível definir com exatidão o número de surdos residentes em Boa Vista, uma vez que o resultado não especifica se a pessoa se considera surdo ou não.

Já o Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez em Roraima - CAS/RR⁴⁹ tem registrado, no início de 2012, 259 pessoas reconhecidas como surdas. Destes, o Centro diz ter 81 alunos⁵⁰ matriculados, entre a 5ª série do Ensino Fundamental e o 3º ano de Ensino Médio, nas escolas públicas de ensino regular, na cidade de Boa Vista, como representa o Quadro a seguir:

Quadro 01 - Número de alunos surdos, série ou ano e as respectivas escolas nas quais estudam.

Escolas estaduais de Boa Vista/RR	Nº de Alunos Surdos:	Série ou Ano:	Escolas estaduais de Boa Vista/RR	Nº de Alunos Surdos:	Série ou ano:
Escola Estadual Wanda da Silva Pinto	05 alunos	01 na 6ª S; 02 na 7ª S; 01 na 8ª S; 01 no 1ºA.	Escola Estadual Mario David Andreazza.	01 aluno	01 na 8ªS.
Escola Estadual Ayrton Senna	01 aluno	01 no 1ºA.	Escola Estadual Tancredo Neves.	01 aluno	01 na 8ªS.
Escola Estadual Wanda da Silva Aguiar	02 alunos	01 na 8ª S; 01 no 2ºA.	Escola Estadual Idarlene.	01 aluno	01 na 5ª S.

⁴⁹ CAS/RR - Instituição referencia no atendimento e apoio pedagógico a tudo aquele envolvido na educação de surdos. Deu início a suas atividades em março de 2005 em cumprimento as Diretrizes do MEC.

⁵⁰ Neste caso são estudantes atendidos pelo CAS/RR.

Escola Estadual Lobo D'almada	05 alunos	02 na 6ªS; 01 na 7ªS; 02 na 8ªS.	Escola Estadual Francisca Elzika.	03 alunos	02 na 6ª S; 01 na 7ª S.
Escola Estadual América Sarmento Ribeiro	01 aluno	01 no 1ªA.	Escola Estadual Bunitis.	02 alunos	01 na 7ª S; 01 na 8ª S.
Escola Estadual Barão de Parima	07 alunos	02 na 3ª S; 01 na 4ª S; 02 na 5ª S; 01 na 6ª S; 01 na 7ª S.	Escola Estadual Dr. José Nepote.	03 alunos	01 na 6ª S; 01 na 8ª S; 01 no 3ªA.
Escola Estadual Luiz Ribeiro	01 aluno		Escola Estadual Mª das Neves Rezende.	02 alunos	01 na 5ª S; 01 na 6ª S.
Escola Estadual Severino Gonçalves Cavalcante	05 alunos	01 na 5ªS; 02 na 6ªS; 01 na 7ªS; 01 na 8ªS.	Escola Estadual Fernando Granjeiro.	01 aluno	01 na 5ª S.
Escola Estadual Girasol	01 aluno	01 no 2ªA.	Escola Estadual Carlos Drumond de Andrade.	01 aluno	01 na 8ª S.
Escola Estadual Gonçalves Dias	03 alunos	01 no 1ªA; 01 no 2ªA; 01 no 3ªA.	Escola Estadual Jaceguai Reis Cunha.	01 aluno	01 na 7ª S.
Escola Estadual Caranã	09 alunos	02 na 4ªS; 02 na 5ªS; 02na 6ªS; 01 na 7ªS; 02 no 1ªA.	Escola Estadual Pedro Elias Albuquerque	01 aluno	01 na 6ªS.
Escola Estadual Camilo Dias	04 alunos	01 na 5ª S; 02 no 1ªA; 01 no 2ªA.	Escola Estadual Antônia Coelho de Lucena.	01 aluno	01 na 6ªS.
Escola Estadual Luiz Rittler Brito de Luzena.	04 alunos	01 na 3ª S; 01 na 5ªS; 01 na 6ªS; 01 na 8ªS.	Escola Estadual Euclides da Cunha.	01 aluno	01 na 6ªS.
Escola Estadual Raimundo Nonato.	01 aluno	01 na 4ªS.	Escola Estadual Monteiro Lobato.	01 aluno	01 na 8ªS.
Escola Estadual Mª de Lourdes Neves.	01 aluno	01 na 4ªS.	Escola Estadual Hidelbrando Ferro.	02 alunos	02 na 7ªS.
Escola Estadual Jesus de Nazareno.	01 aluno	01 na 7ªS.	Escola Estadual Conceição Costa e Silva.	01 aluno	01 na 8ªS.
Escola Estadual São Vicente de Paula.	02 alunos	01 na 5ª S; 01 na 6ª S.	Escola Estadual Profª. Diva Alves de Lima.	02 alunos	02 na 3ªS.
Escola Estadual Coema Souto Maior.	03 alunos	02 na 5ª S; 01 na 8ª S.	TOTAL: 34 Escolas		TOTAL: 81 Alunos

Este quadro mostra como estão distribuídos os alunos surdos nas escolas públicas de Boa Vista. As salas de aula da grande maioria destas escolas apresentam entre 30 a 35 alunos ouvintes, existindo, praticamente, um aluno surdo por sala de aula, mesmo que, numa escola existam mais de um aluno surdo, na maioria dos casos estes estão em sala diferentes.

Paralelo a esse fato, chama minha atenção uma espécie de ‘distribuição’ dos alunos surdos, isto é, que em muitos dos casos as escolas se localizam no mesmo bairro ou em bairros muito próximos, e mesmo assim se faz questão de manter os alunos surdos separados em escolas praticamente vizinhas.

Então, me pergunto: não seria mais efetivo, quanto ao aproveitamento educacional, reunir o maior número de alunos surdos numa sala e criar as condições necessárias para uma boa aprendizagem? Será que é necessário ‘distribuir’ um aluno por escola para dizer que nessas instituições se pratica uma educação inclusiva? Não seria mais efetivo, proveitoso e “inclusivo” se tivéssemos uma sala de aula com 30, 40 ou 50% alunos surdos interagindo paralelamente, com ajuda de intérpretes e professores qualificados, com outros tanto de colegas ouvintes?

Fora estes registros coletados pelo CAS/RR, são pouquíssimos as informações referentes á educação de surdos em Boa Vista.

Na tentativa de encontrar referencias que tracem um percurso histórico sobre tal prática, observa-se que, além da dificuldade de acesso a informações e estatísticas em órgãos oficiais do estado, os estudos que existem são imprecisos, escassos de informações específicas sobre uma efetiva prática na educação de surdos.

Em pesquisa realizada em 2011, e apresentada no marco do *IV Encuentro de la Hispanidad: Trans-Acciones Interculturales*⁵¹, propus um levantamento (Quadro 02) sobre o número de alunos surdos, que se encontravam matriculados no Ensino Médio de escola regular e que, conseqüentemente, por força da Lei 11.161, citada anteriormente, frequentavam as aulas de Espanhol como L3.

⁵¹ Evento promovido pela Universidade Federal de Roraima através da Coordenação do Curso de Letras.

Quadro 02 - Número de alunos surdos alunos de Espanhol de nível médio nas escolas estaduais de Roraima.

Escolas estaduais de Boa Vista/RR:	Surdos alunos de Espanhol como L3, no nível médio:
Escola Estadual Camilo Dias	04 alunos
Escola Estadual Luiz Ribeiro	01 aluno.
Escola Estadual Ayrton Senna	01 aluno
Escola Estadual Gonçalves Dias	03 alunos
Escola Estadual Wanda da Silva Pinto	05 alunos
Escola Estadual Wanda da Silva Aguiar	02 alunos
Escola Estadual América Sarmiento Ribeiro	01 aluno
TOTAL: 07 Escolas	TOTAL: 17 Alunos

Fonte: Pesquisa e produção do próprio autor

Após análise dos registros coletados, um fato significativo me chamou atenção, dos 81 alunos surdos, que se encontravam matriculados em escolas da rede pública estadual, apenas 17 estavam cursando o ensino médio. Ou seja, estes números me levam a supor que no período letivo anterior um grande número de alunos surdos não conseguiu dar continuidade aos estudos. Hipoteticamente, penso que, na medida em que as aulas fossem adquirindo maior complexidade e exigência do aluno, maior seria o índice de evasão e/ou reprovação de alunos surdos. Então algo está errado. Logo, estes números apresentados nas escolas de Boa Vista, se comparados às otimistas estatísticas do MEC, são no mínimo contraditórios.

CAPÍTULO 3 – ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA SURDOS EM BOA VISTA: PERCURSO METODOLÓGICO

Analiso neste capítulo os registros gerados durante o período de pesquisa numa escola de Boa Vista pertencente à rede pública de ensino que pratica a Educação Inclusiva. Busco explicação sobre a real possibilidade de se trabalhar Espanhol como Língua Espanhola numa sala de aula onde existe uma aluna surda, junto a trinta colegas ouvintes.

Meu trabalho encontra-se inserido no âmbito da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006; Celani, 1998) por abordar questões relativas à linguagem em uso em sala de aula de Espanhol em uma Escola Inclusiva, e utiliza como método de pesquisa a análise interpretativista, onde o pesquisador utiliza a descrição narrativa da vida diária da sala de aula a partir de observação, anotações no diário de pesquisa, entrevistas e gravações audiovisuais das aulas com objetivo de detectar o comportamento de professores e alunos em ação em sala de aula.

A LA tem bem definido seu status de ciência, a partir do momento que possui determinado seu objeto de estudo, terminologias e procedimentos de pesquisa. A ciência objetiva problematizar sobre questões de uso da linguagem em contextos sociais, ela traz discussões teóricas de outras áreas para entender o acontecimento que esta se observando.

Segundo Moita Lopes (2006, p. 97) “se queremos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito”. De acordo com o autor seu caráter inter e transdisciplinar se dá pelo fato da LA se nutrir de conhecimentos advindos do contato com outras ciências, como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia ou a própria Linguística, para explicar a problemática em questão. É inerente à LA, o hibridismo, a mestiçagem teórico-metodológica, o diálogo com outras áreas, a preocupação com o retorno social, pois não se trata de resolução de problemas, seu papel é buscar explicações aos fenômenos, esclarecimentos, propostas e sugestões de encaminhamento.

Os estudos em LA tem uma preocupação com o contexto. Grande parte de seus trabalhos são voltados para as minorias linguísticas invisibilizadas, que Moita Lopes chama de “vozes do sul”.

(...) são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem, etc., no contexto de aplicação. (MOITA LOPES, 2006, p.23)

Em LA apresentam-se duas tendências principais de pesquisa: a pesquisa introspectiva e a pesquisa etnográfica, esta última fundamenta minha pesquisa.

3.1 Natureza da pesquisa

O interesse do meu trabalho se centra no significado humano da vida social. Caracteriza-se como um estudo de caso de natureza interpretativista, pois constitui o estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para a tomada de decisões. Para tal sustento-me em instrumentos teórico-metodológicos da *etnografia* e *microetnografia* escolar. (Erickson, 1984; Garcez, 1997; Denzin & Lincoln 2005 e André, 2008)

Conforme Erikson (1984, p. 52) a *etnografia* escolar se propõe estudar as particularidades dos fatos cotidianos e identificar os significados que lhes são atribuídos. Neste caso, uma sala de aula, constitui uma unidade social que pode ser descrita etnograficamente. Para o autor, o que faz um estudo ser considerado etnográfico é o fato de ele tratar uma unidade social de qualquer tamanho como um todo, além de retratar eventos do ponto de vista de vários atores neles envolvidos.

Erickson (1984) orienta que na *etnografia*, a pesquisa de campo implica: a participação intensiva no cenário escolhido; o cuidadoso registro do que acontece no contexto mediante a redação de notas de campo e a recopilação de outros tipos de documentos; a reflexão analítica sobre o registro obtido em campo e a subsequente sistematização dos registros utilizando fragmentos narrativos e citações textuais extraídas das entrevistas.

Conforme o autor, a *etnografia* exige do pesquisador ser especialmente cuidadoso e reflexivo para advertir e descrever os fatos, e poder identificar o significado das ações desde os diversos pontos de vista, pois muitos acontecimentos que ocorrem no dia-a-dia parecem sem importância. Entretanto, o cotidiano, por vezes, nos cega e não vemos aspectos importantes que, sem uma investigação mais criteriosa, passam despercebidos. Para evitar essa situação, segundo o autor, o pesquisador deve tentar compreender as interpretações dos atores da pesquisa,

tornando o que é familiar estranho, questionando o convencional e examinando o óbvio.

3.1.1 Microetnografia

Neste trabalho me apoio em instrumentos da *microetnografia* que de acordo com Watson-Gegeo (*apud* SILVA, 2009 p. 28),

(...) recorre a métodos e perspectivas da etnografia, do interacionismo simbólico e da sociolinguística, esta preocupada com a análise formal dos eventos interacionais dos acontecimentos e com a compreensão de como as aulas, a organização da sala de aula e o sucesso ou insucesso escolar são construídos conjuntamente pelos participantes, como realizações interacionais.

Para Garcez (1997) a *microetnografia* escolar se preocupa em descrever e analisar como a interação é organizada social e culturalmente no cenário escolar. Para tanto se faz uso da geração de registros audiovisuais.

Erickson (1990) aponta várias vantagens que a microetnografia traz: a capacidade de completude da análise devido a oportunidade de poder revisar inúmeras vezes o material gravado; a possibilidade de achar fatos sutis, fenômenos novos que muitas vezes se tornam imperceptíveis na observação.

Para André (2008, p.119) a microetnografia "(...) é uma forma muito eficaz de investigar as interações em sala de aula, os métodos de ensino, as práticas de avaliação, o trabalho docente em geral", o refinamento da análise, através do minucioso estudo do material gravado, possibilita uma aproximação mais precisa do pesquisador ao acontecimento pesquisado.

A combinação das tomadas de vídeo com as anotações de campo aperfeiçoa ainda mais o trabalho, favorecendo análises e interpretações mais consistentes. O vídeo por si só é o documento vivo de uma situação e como tal pode ser visto, analisado, discutido, tornando-se mais público que as anotações de campo. (ANDRÉ, 2008, p.119)

As principais limitações do trabalho microetnográfico (André, 2008; Erickson, 1990) direcionam-se à necessidade de uma ampla e árdua tarefa de transcrição dos vídeos e à interação indireta que o pesquisador tem com os participantes e eventos gravados, pois ao assistir as gravações o pesquisador não tem a oportunidade de interagir no contexto e pode precisar de novas informações. Não entanto, tais limitações podem ser superadas ao se conciliar a geração de registros audiovisuais

com o uso de métodos etnográficos, isto é, observação participante, entrevista e análise dos registros.

Neste meu trabalho opto por conciliar a geração de registros através da gravação em vídeo (aproximadamente cinco horas de filmagem em sala de aula) complementarmente com a observação participante (aproximadamente sete horas de aulas assistidas) as entrevistas semiestruturadas (aproximadamente duas gravadas em áudio e vídeo) e análise de documentos.

Quanto às gravações em vídeo optei por revisitar (com ajuda do interprete de LIBRAS), coletar, eleger e descrever cenas e/ou microcenas, pertinentes, para a análise em questão.

3.2 Contexto de aplicação da pesquisa

Nesta seção, descrevo, inicialmente, particularidades da escola e dos sujeitos pesquisados e, logo em seguida, discuto sobre aspectos do caráter inclusivo dessa instituição.

Deixo claro, primeiramente, que atendendo aos preceitos éticos da pesquisa, a instituição e todos os sujeitos participantes desta investigação, tiveram seus nomes alterados. Todos foram informados e esclarecidos dos objetivos, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Autorização de Uso de Imagem e Voz, concordando em participar gratuitamente da pesquisa.

A instituição escolhida como cenário de pesquisa está localizada em um bairro da zona norte do município de Boa Vista Estado de Roraima.

A escola que atualmente atende alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e da 1ª a 3ª séries do Ensino Médio na modalidade regular, começou a funcionar em 1989, possui 16 salas de aulas, 01 biblioteca (funciona em uma sala de aula), 01 refeitório, 01 copa, 01 cantina, 01 ginásio coberto, 01 sala de Tv Escola (funciona em uma sala de aula) e um pavilhão administrativo, com salas de direção, coordenação pedagógica, secretaria, salas de professores, um laboratório de informática, sala de saúde e a sala da fanfarra. Possui 35 funcionários de apoio, 41 professores, 01 gestora, 01 administrador, 02 coordenadores e 01 secretário.

A escola vem desenvolvendo, através dos anos, projetos pedagógicos como: o projeto de Reforço Multidisciplinar, (desenvolvido semanalmente), Projetos Semestrais Interdisciplinares com temas relacionados ao cotidiano dos alunos,

Projeto Simulado (o Provão), que acontece bimestralmente, além de algumas manifestações culturais, como danças folclóricas, festa junina, feiras de ciência, gincanas culturais, entre outras atividades escolares.

A escola tem como missão:

Formar pessoas críticas, comprometidas e atuantes na sociedade, favorecendo o conhecimento dos direitos e deveres dos cidadãos de forma a serem capazes de criar novas perspectivas de vida, valorizando a cultura e respeitando a diversidade cultural do povo. (Projeto Político Pedagógico - PPP, p. 11)

E seu objetivo principal é “Propiciar condições ao educando para a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades que o torne capaz de intervir na sociedade de forma crítica e participativa, conquistando sua cidadania”. (Projeto Político Pedagógico - PPP, p.11)

Segundo o próprio PPP da escola esta instituição se encontra engajada na Política de Inclusão e possui Alunos com Necessidades Especiais de Ensino, entre eles dois alunos surdos efetivamente matriculados, um na 8ª série do ensino fundamental e outro no 2º ano do ensino médio.

Baseada nos princípios de igualdade e liberdade, a LDB 9394/96 coloca a educação escolar como direito subjetivo de todos, inclusive dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. (...) tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, o presente Projeto Político Pedagógico não deixou de contemplar esta realidade, pois alguns destes alunos já estão dentro da escola, exigindo uma reformulação da prática educativa. Assim, a escola se propõe a garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social. (PPP, p. 136)

A escolha deste contexto se deve ao fato de a escola se dizer Inclusiva e possuir um professor de Língua Espanhola que se disponibilizou a colaborar com a pesquisa, já que foi muito difícil achar colegas conscientes que colaborassem no estudo, embora saibam que o objetivo não é denegrir, nem criticar e sim mostrar o que ocorre para, se necessário avaliar, e se preciso, alertar a sociedade e às autoridades competentes para tomar medidas.

3.2.1 A sala de aula

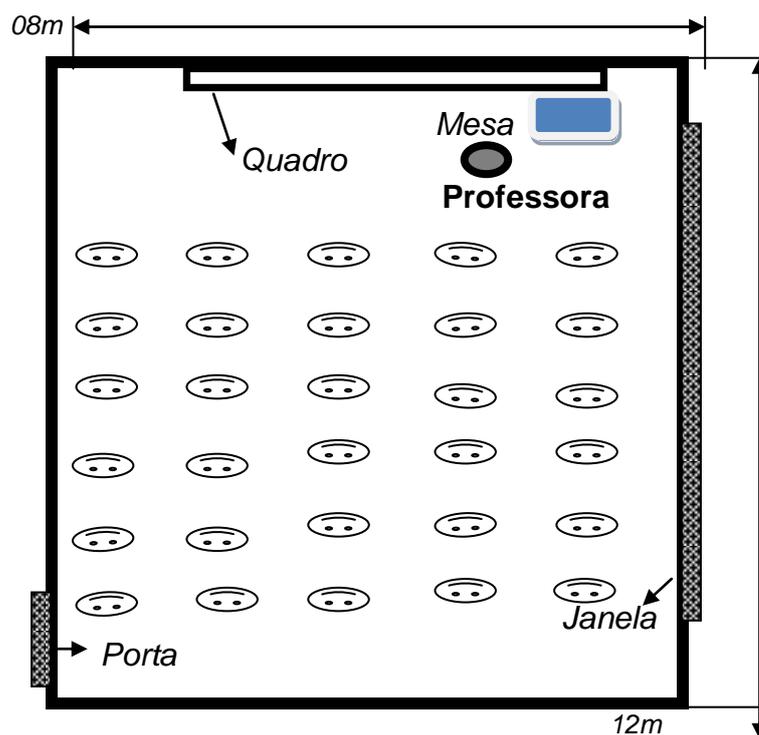
A sala de aula da escola escolhida para a pesquisa se apresenta na forma tradicional. É uma sala ampla em forma retangular com aproximadamente 12 m de

cumprimento 08 m de largura. Possui mesas e carteiras dispostas em filas e os alunos todos voltados para a professora que ocupa preferencialmente o espaço frontal entre os alunos. A sala possui um quadro grande para o uso de giz e seis ventiladores de teto que junto com uma enorme janela garantem a ventilação.

Esta sala de aula é utilizada de forma permanente pelos alunos da turma 8ª 84 no turno matutino, assim como na maioria das escolas, são os professores os que revezam de sala em sala.

A turma 8ª 84 é composta por 30 alunos com idade entre os 13 e 16 anos. A posição dos alunos na sala é bem variada não existe lugar fixo eles vão chegando e se sentam onde tem lugar. Os dias de aula de Espanhol como Língua Estrangeira são os dias de segunda-feira no primeiro tempo (07h30 as 08h30) e as quintas-feiras no terceiro tempo (09h50 as 10h50).

Croqui 01 - Sala de aula escolhida para a pesquisa



3.3 Sujeitos-participantes

Para esta pesquisa que apresenta como objetivo principal descrever como ocorre a interação professor-aluno surdo na aula de Espanhol como Língua Espanhola numa Escola Inclusiva da rede pública na cidade de Boa Vista/RR, foram

escolhidos como sujeitos de pesquisa uma aluna surda e a professora de Língua Espanhola da sua escola.

É importante destacar que, embora a escola promova a educação inclusiva, ela não conta com interprete de LIBRAS para auxiliar na comunicação de professores e alunos surdos.

3.3.1 Aluna surda Fernanda

A aluna surda escolhida como sujeito de pesquisa tem neste momento 18 anos, é casada e não tem filhos. Sua surdez, profunda, é de nascença. Ela, que nesta pesquisa chamo de Fernanda, sempre estudou em escola pública, atualmente cursa a 8ª série do ensino fundamental e já faz três anos que estuda Língua Espanhola como parte do currículo escolar da escola. É fluente em LIBRAS, aprendeu interagindo com outros surdos, especialmente com seu esposo que também é surdo. Gosta muito de conversar no celular e seu sonho é fazer uma faculdade e trabalhar, embora, ainda não tenha ideia da carreira que quer estudar.

3.3.2 A professora Rosa

A professora, que nesta pesquisa chamo de Rosa, é formada em Letras com habilitação em Língua Espanhola pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) e trabalha no ensino de Espanhol desde o ano 2008.

Trabalha na instituição pesquisada há apenas um ano, ministrando aulas de Espanhol. Embora já tenha trabalhado antes com surdos em contexto inclusivo não tem conhecimento algum em língua de sinais e não tem recebido nenhuma instrução específica sobre como trabalhar com alunos surdos.

3.4 Instrumentos de coleta de registros

Como instrumentos de coleta, esta pesquisa utilizou a observação em sala de aula, a gravação em vídeo e áudio, anotações no diário de pesquisa e entrevistas aos sujeitos participantes. A seguir divido estes instrumentos em sessões e passo a detalhá-los individualmente.

3.4.1 Observação em sala de aula

Respaldado em estudos de autores como Lüdke & André (1986); Erickson (1990); Cavalcanti (2000); Angrosino (2009) e Marconi & Lakatos (2010) que destacam o instrumento da observação como uma das principais fontes de obtenção de registros, neste trabalho optei por uma observação participante que implica a interação entre investigador e grupos sociais, visando registrar modos de vida sistemáticos, diretamente do contexto ou situação específica do grupo. O foco de minha atenção esteve voltado para os acontecimentos que ocorriam na aula de Língua Espanhola, principalmente nas relações professora-aluna surda. Procurei observar os gestos e reações da aluna surda e sua professora de Espanhol, a disposição na sala de aula dos alunos, especificamente, se a aluno surda se sentava próximo ou não da professora, pois esse posicionamento poderia facilitar a interação. Prestei muita atenção às interações do grupo, às práticas didático-metodológicas, à utilização da língua de sinais e à existência de atendimento especializado.

O instrumento da observação participante numa pesquisa qualitativa de cunho etnográfico me permite a “fixação de detalhes, elaboração de notas mentais, busca de semelhanças e diferenças, identificação de pontos que, por alguma razão, chamam a atenção, identificação de questões que, a princípio, pareçam insignificantes, construção de conexões”. (CAVALCANTI, 2000 p. 32)

Através deste instrumento posso perceber as atividades e inter-relações das pessoas do cenário de campo, descrever os significados de ações e interações segundo o olhar de seus atores, indo muito além da descrição de situações, ambientes, pessoas ou da mera reprodução de seus discursos, depoimentos e ações realizando, por conseguinte, uma descrição interpretativa, justificando a afirmação de que a realização da investigação etnográfica exige sensibilidade e rigor. (ANGROSINO, 2009)

Por meio da ação controlada e sistemática da observação participante busquei registrar e acumular informações utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não procurei apenas ver e ouvir, mas também, examinar fatos ou fenômenos que possam se apresentar devido à possibilidade do contato pessoal e estreito do investigador com o fenômeno pesquisado, pois,

(...) a observação participante é uma tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles. (MANN 1970, p.96 apud MARCONI & LAKATOS op. cit. p. 277)

Considere ainda a importância que tem o observador chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos pesquisados com a possibilidade do descobrimento de novas características de um problema e referenciada por Lüdke e André (1986). Mas, é preciso estar atento ao fato de que os participantes focalizados tendem a mudar o comportamento devido à presença do pesquisador. Por exemplo, os sujeitos participantes podem adotar uma postura mais formal porque se sentem apreensivos pela situação de estar sendo observados. Então quanto mais contato o pesquisador tiver com seus sujeitos de pesquisa, haverá mais oportunidade de tornar algo desconhecido ou ameaçador numa situação familiar e descontraída.

3.4.2 A Entrevista

Outro instrumento de muita importância na coleta de registros para minha pesquisa foi a entrevista, pois auxiliou na compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (BAUER & GASKELL 2007, apud SILVA 2010).

A entrevista, junto à técnica de observação, constitui uma das ferramentas mais usuais na investigação qualitativa. Trata-se de “uma conversa entre duas pessoas, das quais uma delas é o entrevistador e a outra o entrevistado (...) e tem um objetivo, a obtenção de informações importantes e de compreender as perspectivas e experiências das pessoas entrevistadas” Marconi & Lakatos (2010, p.278). O principal interesse do pesquisador é conhecer o significado que o entrevistado dá aos fenômenos e eventos de sua vida cotidiana, utilizando seus próprios termos.

Nesta pesquisa utilizei o tipo de entrevista semiestruturada, pois partindo de questões prévias, busquei explorar mais amplamente problemáticas, não previstas, que sugiram, dando, mais liberdade ao entrevistado de manifestar suas opiniões e sentimentos livremente (MARKONI & LAKATOS, 2010, p. 279).

As questões foram direcionadas à professora de Língua Espanhola e a sua aluna surda, em momentos distintos, com o fim de obter informações importantes,

compreender suas representações acerca da problemática em questão e perceber a visão delas sobre o trabalho em uma sala de aula inclusiva e suas dificuldades na interação professor-aluno surdo. Este recurso mostrou-se uma boa fonte de registros, pois, pude tirar dúvidas acerca de momentos duvidosos das aulas e de pontos obscuros dos comportamentos observados.

A entrevista à professora foi registrada em áudio, no dia 01 de novembro de 2012. A aluna surda foi entrevistada no dia 25 de outubro de 2012, tendo sido gravada em vídeo e precisei do apoio de um interprete de LIBRAS⁵². Tornou-se fundamental nesta pesquisa a utilização das imagens, pois se trata de uma aluno surda cuja comunicação é em LIBRAS, uma língua espaço-visual que não é constituída de sons articulados pelos órgãos fono-articulatórios.

Com o intuito de informar e esclarecer os sujeitos da pesquisa, de maneira que pudessem tomar sua decisão de forma justa e sem constrangimentos sobre a sua participação na pesquisa, coletei suas anuências em participar da pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), o qual representa uma proteção legal e moral do pesquisador e dos pesquisados. O documento apresentava, de forma didática e bem resumida, as informações mais importantes do protocolo de pesquisa.

3.4.3 Gravação em vídeo e áudio

Desde a entrada em campo e durante o decorrer da pesquisa se tornou preciso informar os participantes dos objetivos, de como seria realizada, dos procedimentos de coleta de registro, do tratamento posterior à coleta, da análise e dos resultados. É necessário o comprometimento em proteger a identidade dos participantes, dando a opção que estes possam contar com o anonimato. Desta forma é possível evitar exposições e riscos desnecessários, principalmente tratando-se de indivíduos que possam ser considerados mais vulneráveis no contexto pesquisado (ERICKSON, 1990). Sendo assim, respeitando os preceitos éticos, apresentei à aluno surda e à professora um documento de Autorização de Direitos de Entrevista Gravada em Áudio e de Uso de Imagens para a pesquisa (Apêndice A

⁵² O interprete de LIBRAS que me acompanhou durante toda a pesquisa foi cedido pelo Núcleo de Acessibilidade da UFRR.

e B), pois a geração de registros audiovisuais envolvem questões éticas e de comprometimento com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

A coleta de registros audiovisuais em sala de aula de Língua Espanhola iniciou no dia 10 de setembro de 2012 e finalizou o dia 25 de novembro de 2012. A câmara filmadora foi introduzida em sala a partir da quarta aula observada. Optei, nas aulas anteriores, pelo não uso do recurso da filmagem para não causar estranhamento e ir criando um vínculo com o grupo para posteriormente introduzir a filmadora minimizando o desconforto nos participantes. Sobre este assunto Schulz (2007) afirma ser fundamental um período de observação do grupo escolhido, antes de se iniciar a gravação de imagens, principalmente porque permite que o grupo se acostume com a presença do pesquisador e que se possa observar o comportamento do cotidiano do grupo. Embora, a simples presença do pesquisador modifique de certa forma o agir do grupo pesquisado, certamente se trata de uma modificação muito menor do que a presença do equipamento de filmagem.

Ao fazer uma comparação entre as aulas observadas sem a presença do equipamento de filmagem e as aulas filmadas não percebi mudanças significativas, embora esteja consciente das transformações que minha presença e a do equipamento possam trazer ao comportamento dos participantes. As aulas continuaram no mesmo ritmo e a interação professora-aluna surda, que é o foco da minha pesquisa, apresentou a mesma dinâmica com e sem a câmara filmadora.

3.4.4 Anotações no diário de pesquisa

Ao longo da pesquisa, fundamentalmente nas aulas, fui observando o comportamento da professora, a aluna surda e os alunos como um todo, fazendo anotações dos aspectos mais relevantes para a investigação. O objetivo dessas anotações era fazer o registro das atividades desenvolvidas nas aulas e também das ideias e questionamentos que se apresentaram durante as mesmas. No capítulo 4 desta dissertação, apresento a análise dessas aulas, de uma forma geral baseado nas minhas observações e registros em notas no diário de pesquisa.

3.5 Procedimentos da sistematização e análise de dados

Os registros coletados através das diferentes técnicas, observação participante em sala de aulas (gravações em vídeo e áudio), entrevistas semiestruturadas (gravações em vídeo e áudio), anotações no diário de pesquisa e análise de documento foram analisados mediante a técnica da triangulação⁵³ para obter diferentes perspectivas sobre o assunto e diminuir a influência pessoal do pesquisador.

Para sistematizar os registros, primeiramente fiz um recorte das gravações em vídeo extraídas no dia a dia da sala de aula elegendo os eventos e narrativas de maior relevância interacional. Essas cenas e micro-cenas foram revisitadas e transcritas com ajuda de um interprete de LIBRAS. Isto somado à observação em sala de aula, aos apontes no diário de pesquisa e as entrevistas semiestruturadas em vídeo e áudio possibilitaram a análise, através da triangulação, da problemática em questão.

A seguir descrevo, cronologicamente, os passos utilizados na coleta e sistematização dos registros:

1. Autorização da direção da escola para realizar a pesquisa;
2. Autorização da professora de Língua Espanhola para pesquisar em sala de aula;
3. Autorização da aluna surda para participar da pesquisa;
4. Observação participativa;
5. Gravação em vídeo e áudio;
6. Transcrições das aulas;
7. Entrevista com a professora;
8. Entrevista com a aluna surda;
9. Transcrição das entrevistas;

⁵³ Johnson (1992 apud SILVA, 2010) concebe a triangulação de registros como a maneira de o pesquisador chegar ao mesmo significado por intermédio de, no mínimo, três abordagens diferentes e independentes.

CAPÍTULO 4 - ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA PARA SURDOS EM BOA VISTA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Meu objetivo nesta seção é levar o leitor deste trabalho a entrar na sala de aula que observei durante aproximadamente nove horas, de forma que ele possa conhecer como os sujeitos atores desta pesquisa, interagem naquele contexto.

Minha observação participante nas aulas de Língua Espanhola sempre focou nos acontecimentos da interação professor-aluno surdo. Observei todos os eventos relevantes, interações, gestos, posicionamento em sala, atitudes, uso da língua de sinais, enfim, ocorrências que imediatamente iam sendo descritas no diário de pesquisa. Sempre buscando, nos significados, informações para responder as seguintes problemáticas propostas:

- Quais as dificuldades comunicacionais encontradas na interação professor-aluno surdo na sala de aula e como interferem no processo ensino/aprendizagem?
- Que estratégias são utilizadas pelo professor para minimizar estas dificuldades comunicacionais?
- Quais são os papéis das línguas envolvidas, LIBRAS e Língua Portuguesa, no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Espanhola de alunos surdos.
- Quais as concepções da escola sobre Educação Inclusiva e como estas interferem na educação de surdos?

4.1 Interação professor-aluno surdo na sala de aula.

Descrevo, nesta seção, minha entrada em sala de aula, as situações observadas, as cenas que, até então, pareciam-me neutras e despertaram em mim, como pesquisador, uma sensação de estranhamento.

No primeiro dia na instituição cheguei bem cedo e imediatamente me dirigi à sala da gestão. Fui atendido pela própria Diretora, que já tinha anteriormente me autorizado a participar da aula como pesquisador observador. Na ocasião me apresentei devidamente documentado, como aluno do Programa de Pós-Graduação

em Letras da UFRR e solicitei-lhe autorização para gerar registros para minha pesquisa na aula de E/LE, especialmente numa turma onde houvesse aluno surdo.

A Diretora, de nome Luzia⁵⁴, solicitou para a Coordenadora Pedagógica que me acompanhasse até a sala de aula. A coordenadora me levou até a sala de aula onde me apresentei à professora com quem já tinha falado anteriormente pelo telefone. A professora me apresentou como um professor que estava de visita na sala. Os alunos a princípio estranharam minha presença, mas logo continuaram suas atividades normalmente.

Começava aqui o desafio de interagir com a cena observada, influenciando e sendo influenciado por ela.

4.1.1 Primeira aula observada. (segunda-feira, 20 de agosto de 2012)

A aula de Língua Espanhola teve início às 7h45. Estavam presentes nesse dia 26 alunos desordenadamente distribuídos. Me sentei no final da sala justo à esquerda da única aluna surda da aula. Em seguida identifiquei que era ela, pois observei como ela se virou para uma colega e conversou algo sinalizado.

A professora Rosa, auxiliada por imagens projetadas, explicava oralmente, às vezes em Português às vezes em Espanhol, sobre características e formas de preparo de pratos típicos de países hispânicos. Alguns alunos se mostravam interessados em entender e aprender sobre o léxico referente, já outros não paravam de conversar de outros temas.

A Fernanda parecia não entender do que se tratava a explicação e permaneceu por aproximados vinte minutos de cabeça baixa sem interagir com ninguém. Parecia distante, distraída, brincando com uma fivela de cabelo. Teve um instante que se voltou e sinalizou algo muito rapidamente a uma colega que estava logo detrás dela. Essa colega, de nome Maria, respondeu sinalizando também muito rapidamente. A conversa foi muito rápida e não pude perceber⁵⁵ se falaram em LIBRAS ou se a Maria apenas se comunicava com gestos e mímicas.

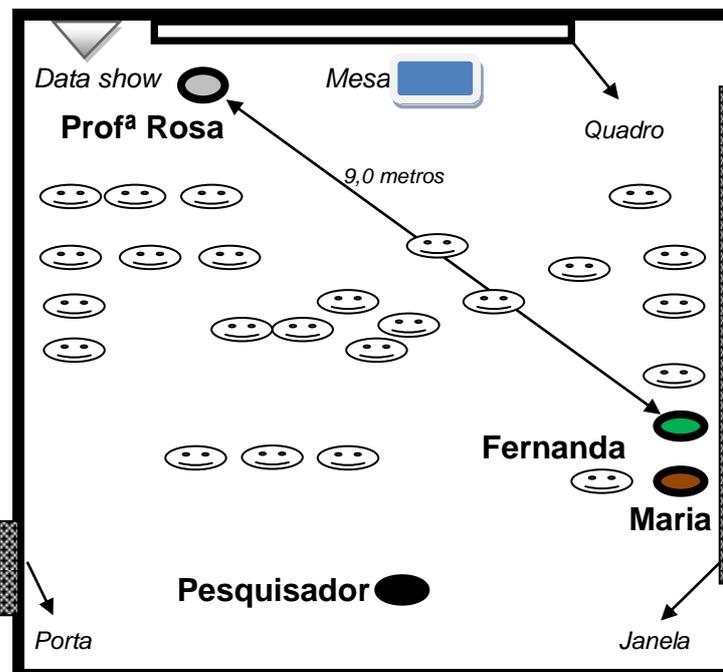
Eu, que estava sentado no centro bem no final da sala e como era o primeiro dia de observação, não fiz uso da filmadora, e não consegui entender de que

⁵⁴ Nome fictício utilizado para me referir à diretora da escola.

⁵⁵ Foi impossível perceber o que a Fernanda e Maria conversavam pelo fato de eu não conhecer a LIBRAS e ainda não ter introduzido a câmara filmadora em sala de aula.

falaram, mais a impressão que tive foi que não se tratava do tema da aula e muito menos sobre a Língua Espanhola. A professora Rosa apresentava sua aula apoiada em imagens projetadas na parede do lado esquerdo da sala, já a Fernanda encontrava-se sentada canto direito ao final da sala, o seja, do lado oposto à posição da professora, o que tornava muito difícil observar com clareza as imagens projetadas. A professora Rosa em momento algum buscou algum tipo de interação com a Fernanda, apenas no final da aula ao fazer a chamada para registrar a frequência mencionou o nome da sua aluna surda e a colega Maria levantou a mão indicando que a Fernanda estava presente.

Croqui 02 - Sala de aula e sua distribuição no 1º dia de observação.



Pelo posicionamento da professora com respeito à Fernanda se tornava quase impossível a leitura labial, e a aula não contou com a presença de intérprete de LIBRAS, pois a escola não possui um profissional com essa competência.

Nesse primeiro dia observei que a interação entre a aluna surda Fernanda e sua professora, e entre a Fernanda e seus colegas ouvintes foi praticamente zero, apenas no momento da chamada foi notada sua presença na sala.

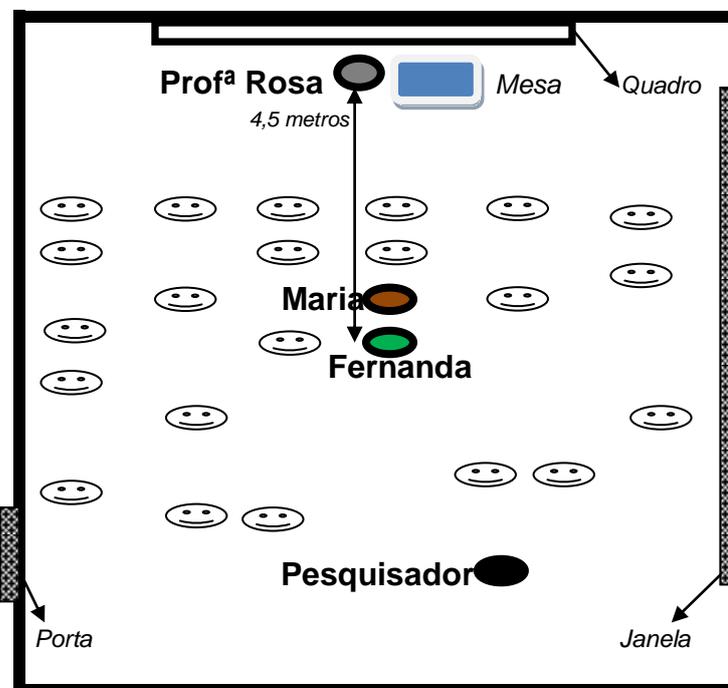
Esta situação me permite afirmar que, em consequência da falta de interação, sua aprendizagem nesse dia de aula também foi zero, pois o ato de interagir é requisito fundamental para o domínio da língua alvo, é necessário enfatizar a

interação em sala de aula, seja oral, escrita ou sinalizada, na tentativa de aproximar esse ambiente de aprendizagem às situações naturais (SALES 2004).

4.1.2 Segunda aula observada (segunda-feira, 27 de agosto de 2012)

No segundo dia de observação o sino tocou as 07h30, aos poucos começaram a entrar os alunos, sentando-se desordenadamente. Fernanda desta vez ficou bem no centro da sala a uma distância aproximada de 4,5 metros da professora Rosa.

Croqui 03 - Sala de aula e sua distribuição no segundo dia de observação.



A professora iniciou a aula colocando o assunto do dia no quadro, tratava-se do uso das conjunções coordenativas (Y; E; O; Ó; U). A Fernanda, desta vez se sentou bem no centro da sala e sem falar com ninguém, abriu seu caderno e começou a escrever.

A professora Rosa sem comentar nada continua a escrever vários exercícios compostos de pequenas frases onde o aluno deve completar com a conjunção correta. A Fernanda termina de escrever abre um livro de outra disciplina lê algo e copia no caderno.

Durante praticamente a aula toda a dinâmica foi essa, a professora escreve e os alunos copiam, a interação professor-aluno foi muito pouca, inclusive entre a professora e os próprios alunos ouvintes.

O momento de maior interatividade professor-aluno, na segunda aula observada, ocorreu quando a professora terminou de copiar o quadro tudo, se sentou na sua mesa e iniciou a chamada. Na lista de frequência a Fernanda foi a nº 05 e ao ser chamado seu nome, uma colega (Maria) levanta a mão indicando à professora que ela estava presente. A Fernanda não percebeu que seu nome foi chamado e continua concentrada na escrita do representado no quadro.

Ao concluir a chamada, a professora, se levantou da sua mesa foi até o quadro e apagou parte do escrito inicialmente e começou a escrever novos exercícios. Alguns alunos protestaram, mais a Fernanda continua escrevendo sem interagir com ninguém.

Assim como na primeira aula observada, não ocorreu interação alguma entre a professora e a aluno surda. Mais uma vez a distância entre a professora e a Fernanda, impossibilitava qualquer tipo de leitura labial, ademais, todo o léxico utilizado na atividade escrita da aula foi em Língua Espanhola e mais uma vez, como a escola não conta com o profissional, não teve apoio de interprete.

Ela, a Fernanda, se limitou, durante a hora de aula, a copiar o escrito no quadro. Notei que, assim como na aula anterior, nenhum colega se acercou da Fernanda para interagir, embora tivesse colegas a seu redor.

4.1.3 Terceira aula observada. (segunda-feira 03 de setembro de 2012)

Na terceira aula observada, a professora usou o tempo de aula para organizar e orientar sobre um evento que aconteceria na escola nos próximos dias. Tratava-se de uma gincana onde os alunos participariam de várias atividades.

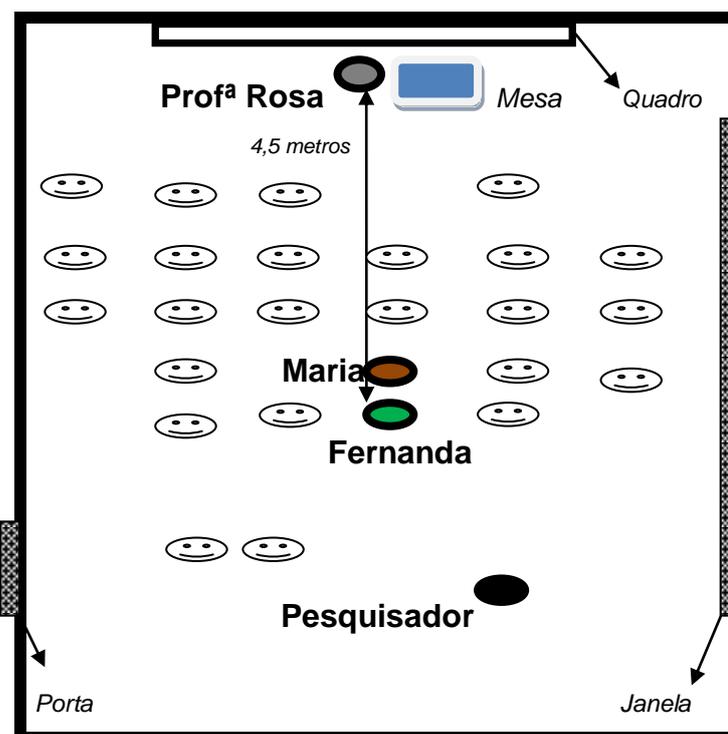
A Fernanda chegou cedo e se sentou bem no centro, detrás de Maria. Ao chegar ambas se cumprimentaram com sinais. Até esse estágio da minha observação, a Maria passava ser a única pessoa que buscou interagir com Fernanda. Busquei então, observar se tinha acontecido um fato casual, ao se cumprimentarem através de sinais, ou se realmente existia comunicação entre elas através da LIBRAS.

Durante este terceiro dia de observação constatei que a Maria é a única pessoa na sala que consegue algum tipo de interação com a aluna surda Fernanda e que, mesmo assim, trata-se de uma interação resumida. Imediatamente, consultei o caderno de pesquisa a fim de verificar o posicionamento na sala da Fernanda com respeito à Maria e as anotações do primeiro e segundo dia de observação confirmaram que ambas ficaram sentadas bem próximas nas duas aulas observadas anteriormente. Dado este fato passei a observar com mais atenção a interação entre Fernanda e sua colega Maria.

A professora Rosa, continuou falando (em Português) sobre a gincana, orientou sobre o como e quais seriam as atividades programadas e sobre a participação do grupo. A Fernanda observava sem entender nada, ninguém interagiu com ela. Pelo que parecia, ela não participaria da gincana, pois sua participação não era considerada em nenhum dos grupos que se formavam, nem na divisão das tarefas e atividades da gincana.

Os colegas discutiam exaltados e entusiasmados sobre as atividades da gincana, a professora se esforçava para conter o barulho, e a Fernanda, acabou se debruçando sobre a mesa de cabeça baixa até tocar o sino de fim de aula.

Croqui 04 - Sala de aula e sua distribuição no terceiro dia de observação.

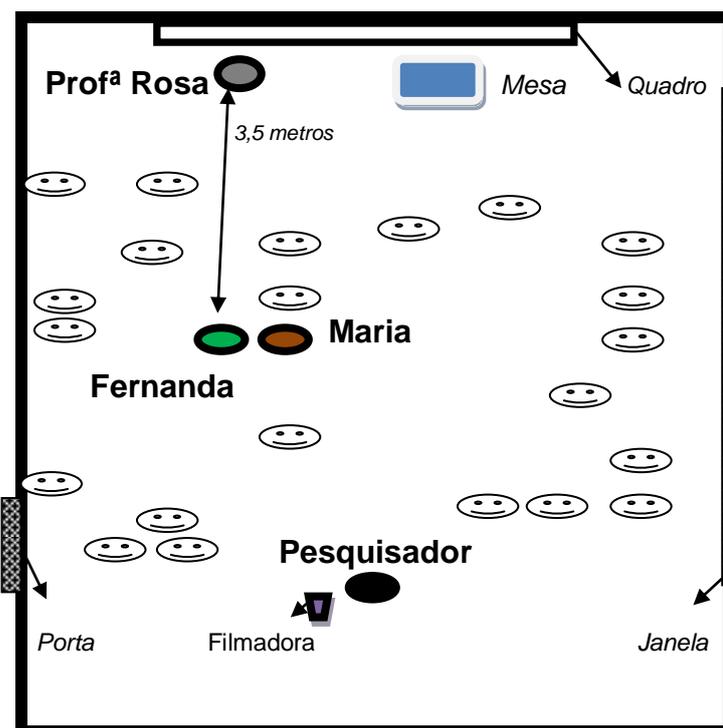


4.1.4 Quarta aula observada (segunda-feira, 10 de setembro de 2012)

Na quarta aula decidi introduzir a filmadora, cheguei cedo e me coloquei bem no fim da sala para não chamar muito a atenção. Os alunos foram entrando na sala e perceberam a presença da câmara, mas não questionaram o porquê da filmagem. Apenas dois alunos me acercaram e perguntaram sobre a filmagem, lhes expliquei que estava observando o funcionamento de uma sala inclusiva para um estudo que estava realizando, eles não entenderam muito bem, mas deixaram de questionar.

A partir desta quarta aula observada onde iniciei a coleta através da captação de imagens gravadas em vídeo, passo a apresentar fotografias tiradas por uma câmera digital, da imagem do vídeo das gravações de cada aula, a fim de ilustrar com maior clareza a disposição da sala de aula.

Croqui 05 - Sala de aula e sua distribuição no quarto dia de observação.



A Fernanda desta vez chegou uns minutos depois, se sentou bem no centro da sala, e como nas aulas anteriores bem do lado da Maria. Ao iniciar a aula, ambas conversaram brevemente através de gestos e sinais da LIBRAS sobre o que a professora copiava no quadro (ver foto 01).

Tendo em conta que a partir desta aula inicie os registros de imagens pode ter o apoio de uma interprete de LIBRAS (cedida pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL) que colaborou com a tradução dos poucos momentos de interação em sala entre a Fernanda e a Maria, assim como na futura entrevista à aluna surda.

Palavras da Interprete

- A Fernanda perguntou à Maria se o conteúdo que a professora anotava no quadro era para ela copiar e esta lhe respondeu que sim.

O tema da aula era as ‘conjunções distributivas’. Nesta aula, a professora continuou adotando a mesma metodologia de copiar o assunto no quadro, tudo em Espanhol, logo faz uma explicação em Português e indica para copiar os exercícios representados. A Fernanda só copiava e copiava sem receber nenhuma explicação específica por parte da professora e sem interagir com os colegas.

Foto 01. Quarta aula observada (segunda-feira, 10 de setembro de 2012)



Fonte: Produção do próprio autor (pesquisa em sala de aula)

Ao terminar a aula me aproximei à professora e perguntei o porquê da pouca interação da Fernanda com seus colegas de sala, e então a professora Rosa me

contou sobre um problema que aconteceu e que ocasionou certo isolamento da Fernanda em relação à turma.

Excerto 05 – (Entrevista à professora Rosa)

Quinta-feira 01 de novembro de 2012

(...) nos temos o provão, o provão é uma prova com todas as disciplinas, são sete disciplinas e sete questões de cada disciplina, e no dia do provão, do primeiro bimestre, uma outra colega sentou ao lado de aluna surda pra fazerem a prova, então, a colega tem uma forma de interpretar e de se comunicar com ela e vão fazendo a prova. No segundo bimestre eu estava na sala, e a menina, quando eu cheguei na sala já estavam uma do lado da outra, a coordenação foi até a sala e perguntou, e diz pra eu juntar a aluna à outra aluna. Eu disse, não quando eu cheguei já estavam juntas não existe necessidade por que elas já estão. E durante a prova elas estavam com um papel colando e eu peguei o papel com a menina que não é surda e ela diz que era da surda, (...) eu levei o caso à coordenação, a mãe da menina que não era surda veio aqui brava, dizendo que não queria a filha dela com a surda, que não era pra fazer prova com a menina surda, que já tinha dito isso. No primeiro bimestre foi uma confusão só por causa da nota da menina surda, por que a turma inteira se mobilizou por causa das notas da avaliação e a forma da avaliação da menina.

Esta narração da professora me fez entender o porquê dos colegas ficarem afastados (interativamente falando) da Fernanda, parecem ignorar sua presença e também a Fernanda não busca interagir com seus companheiros.

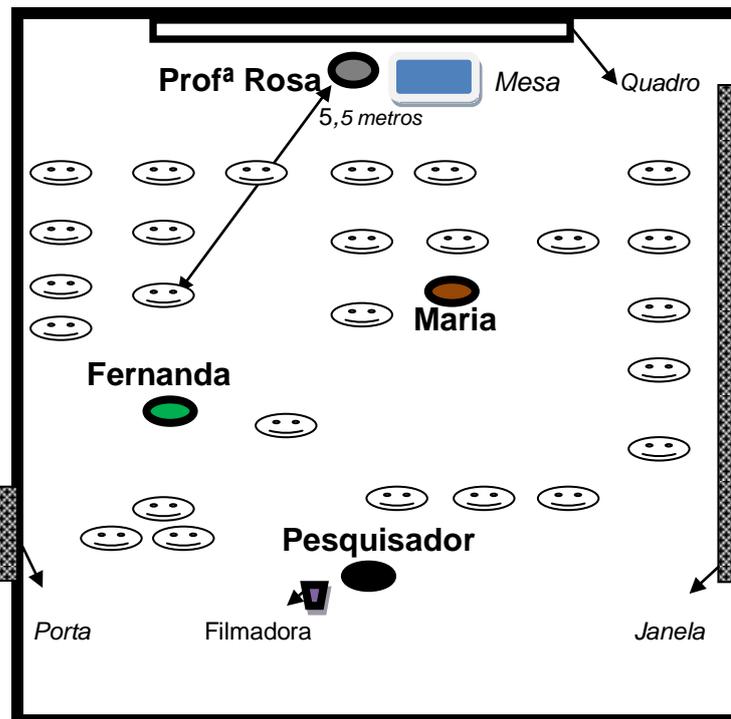
4.1.5 Quinta aula observada (quinta-feira, 13 de setembro de 2012)

A partir desta quarta aula observada onde iniciei a coleta através da captação de imagens gravadas em vídeo, passo a apresentar fotografias tiradas por uma câmera digital, da imagem do vídeo das gravações de cada aula, a fim de ilustrar com maior clareza a disposição da sala de aula.

As aulas de Língua Espanhola são realizadas nos dias de segundas e quintas feiras. Esta quinta aula observada foi a primeira que consegui participar no dia de quinta-feira, pois problemas de horário me impediam de participar nesse dia da semana. Os dias de quinta-feira a aula de Espanhol é no terceiro tempo as 09h50, logo depois do recreio.

Noto que, por estarem retornando do recreio, os alunos entram na sala bem exaltados, conversando em alta voz e se acomodando nas cadeiras bem desordenadamente. A Fernanda, ao contrário de seus colegas, entra na sala bem quieta sem interagir com ninguém. Desta vez Maria, sua colega, está longe dela.

Croqui 06 - Sala de aula e sua distribuição no quinto dia de observação.



Desta vez a professora inicia a chamada com o intuito de acalmar um pouco seus alunos, está presente um total de 28 alunos. Ao chegar a vez da Fernanda na chamada a professora Rosa levanta a cabeça e observa que sua aluna surda está presente e continua sua chamada. Este evento, de fazer a chamada pelo nome da sua aluna surda e colegas responderem por ela, ou simplesmente observar sua presença é um fato comum observado nas aulas anteriores. A chamada dos alunos é uma prática oral comum a todos os professores, em todas as escolas. No caso dos alunos surdos, que além do nome, também possuem um sinal, seria possível que eles próprios respondessem a chamada se a professora também fizesse o sinal deles. A professora Rosa, infelizmente, desconhece esse fato e reforça, mesmo sem intenção, a exclusão da aluna surda ao promover situações exclusivamente oral-auditivas.

Foto 02 - Quinta aula observada (quinta-feira, 13 de setembro de 2012)



Fonte: Produção do próprio autor (pesquisa em sala de aula)

Eram as 10h12 quando a professora conseguiu acalmar o grupo e iniciou sua aula escrevendo no quadro uma série de exercícios para os alunos responderem, o tema era a continuação do uso das conjunções.

Nas minhas observações percebi que todas as aulas seguem um mesmo padrão de apresentação, onde a professora escreve os exercícios no quadro para serem copiados por todos os alunos. Logo, é feita a explicação desse conteúdo e a exemplificação através de exercícios, que serão respondidos. A professora Rosa geralmente faz a correspondência entre o que está escrito em Espanhol e o como se diz em Português, entretanto, a Fernanda não acompanha tal relação porque não escuta, ela fica à margem do conhecimento passado. As explicações e análises gramaticais são feitas através da linguagem oral, assim como o vocabulário trabalhado nas aulas, pois a Língua Materna dos alunos, com exceção da Fernanda, é o Português.

É muito difícil o ensino de uma língua oral para surdos baseado no conhecimento da modalidade gramatical sobre tudo quando há ausência de comunicação em LIBRAS. Massone (1990) apud Silva (2005, p. 46) afirma que:

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

Entre as dificuldades encontradas pela aluna surda Fernanda está a dificuldade em entender as explicações dadas, o não acompanhamento efetivo do que está sendo feito durante a aula, principalmente do que acontece durante a realização das tarefas propostas. Acredito que isso se deva fundamentalmente pela falta de interação, pela falta de comunicação efetiva com a professora.

Excerto 06 – (Entrevista à aluna surda Fernanda)

Quinta-feira, 25 de outubro de 2012.

(...) as vezes eu fico só olhando, só admirando. Não consigo me comunicar. Não consigo entender. Não tem interprete.

Continuando com sua aula a professora Rosa pergunta ao grupo se já copiaram, a maioria responde que sim, e então, ela apaga o quadro para escrever novos exercícios. Com esta ação mais uma vez a professora ignora a presença da sua aluna surda, ela apaga o quadro sem observar se a Fernanda concluiu sua atividade escrita. Ao perguntar para o grupo se concluíram de escrever, a Fernanda, como é obvio, não escutou e a professora mais uma vez atuou como se seus alunos fossem todos ouvintes.

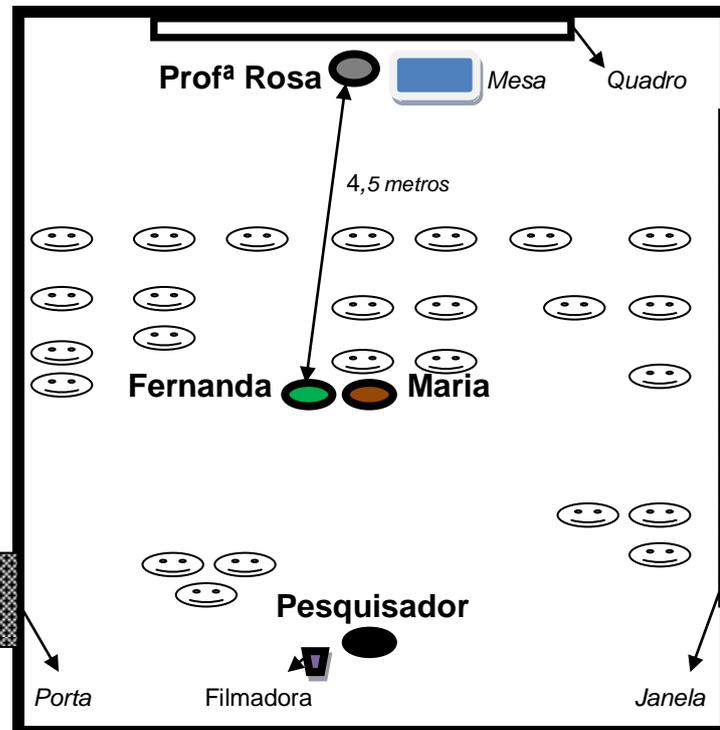
Segundo Silva (2005, p.125) os alunos surdos “não têm autonomia sobre os dizeres que transitam no universo da sala de aula enquanto uma aula acontece. A falta dessa autonomia está vinculada ao fato da língua majoritária falada nesse contexto ser o Português e não a LIBRAS”.

4.1.6 Sexta aula observada (segunda-feira, 17 de setembro de 2012)

A sexta aula que observei, iniciou as 07h30. Os alunos foram entrando e se acomodando nos seus lugares com a desordem já comum. A professora chega e

cumprimenta a turma pedindo para ficarem tranquilos, pois ela precisaria sair à biblioteca para buscar os livros didáticos para a atividade do dia.

Croqui 07 - Sala de aula e sua distribuição no sexto dia de observação.



Minutos depois a professora entra na sala com vários livros didáticos e entrega um para cada um de seus alunos. Trata-se de um livro didático de Língua Espanhola para 8ª série, orientado pela Secretaria de Educação.

A Fernanda que está sentada no centro da sala bem ao lado da sua colega Maria recebe um livro. Imediatamente o abre e começa a folheá-lo.

Foto 03 - Quinta aula observada (segunda-feira, 17 de setembro de 2012)



Fonte: Produção do próprio autor (pesquisa em sala de aula)

A professora explica a atividade do dia, trata-se de um exercício de leitura e compreensão de texto em Espanhol, no qual, os alunos devem ler e responder, individualmente, as questões solicitadas de acordo com as informações do texto. Numa ressalva, a Fernanda trabalha junto com a Maria. A professora, mais uma vez, explica a atividade em Português, a Fernanda recebe, parte em LIBRAS parte em gestos, a explicação da sua colega Maria.

De acordo com as palavras da Interprete de LIBRAS que colaborou na tradução dos momentos de interação em sala:

Palavras da Interprete

- A Maria explica para a Fernanda que elas devem ler o texto e responder os exercícios do livro.

Este fato me mostra uma transferência de responsabilidade, pois a professora Rosa deixa a cargo da Maria, por esta saber um pouco de LIBRAS, as explicações e

orientações à sua aluna surda. Isto ficou confirmado na entrevista quando a professora diz:

Excerto 07 – (Entrevista à professora Rosa)

Quinta-feira 01 de novembro de 2012

Até hoje eu não consegui medir o desempenho dela, ela não chega até mim. (...), as dúvidas dela ela tira, ela pega o caderno da colega ela copia as atividades.(...) eu vejo que toda necessidade que ela tem, toda dúvida que ela tem, todo o material que ela precisa, tanto pra a matéria de Espanhol como pra outras matérias em relação de conteúdo, a realizar as atividades, ela pega com a colega.

Nestas palavras, a professora Rosa mostra um pouco de acomodação ou talvez descaso não intencional pelo fato de sentir-se despreparada, ela age como se não tivesse uma aluna surda em sala.

Para Botelho (2002 apud SILVA, 2005) muitos professores ao lidarem com as dificuldades do aluno surdo tendem a fazê-lo de diferentes maneiras tais como a minimização, que consiste na atenuação dessas dificuldades, deslocamento, atribuindo a dificuldade a outra pessoa ou circunstância, falseamento, alterando a natureza do problema, quando enaltece as qualidades do aluno tentando isentá-lo de suas dificuldades.

Já Silva (2005) afirma que muitos professores, por não saberem como agir, simplesmente isolam o aluno surdo e continuam o seu trabalho, que foi planejado e preparado para contemplar somente o aluno ouvinte. E diz ademais que, “muitos alunos surdos atribuem à sua surdez e não ao despreparo ou até mesmo ao preconceito do professor, as atitudes negligentes e ignorantes desse para com eles, o que contribui mais ainda para afastá-los do grupo dos ouvintes” (SILVA, 2005, p. 52).

Um outro exemplo de equívoco que observei na fala da professora é quando diz “*ela não chega até mim*”, na sua concepção a Rosa espera que sua aluna surda seja quem a procure para estabelecer uma interação em sala, sendo que o papel de iniciar este processo cabe, também, ao professor.

Ainda, na entrevista a professora diz:

Excerto 08 – (Entrevista à professora Rosa)*Quinta-feira 01 de novembro de 2012*

(...) eu acredito na interação, eu vejo a minha aluna, por exemplo, um pouco tímida com relação a algumas situações, então assim, estar na escola é uma oportunidade para que ela interaja com outras pessoas, com falantes, com ouvintes. (...) ela é tímida, geralmente eles (os surdos) são um pouco tímidos, então eles não vão até o professor, eles não vão a procurar informação, geralmente eles perguntam entre os colegas. (...) além dela tem trinta alunos, então não tem como vc parar pra dar atenção só pra ela.

Para ela, sua aluna surda é apenas uma garota tímida que não está aproveitando a oportunidade de interagir com ouvintes, ela parece não perceber que é impossível para sua aluna surda acompanhar as explicações na mesma forma como são apresentadas para o aluno ouvinte, ela não percebe que é uma situação onde o grupo, por não apresentar conhecimentos na língua espaço-visual de sua colega surda ignora sua presença.

Para Fernanda só resta:

Excerto 09 – (Entrevista à aluna surda Fernanda)*Quinta-feira, 25 de outubro de 2012.*

Converso muito pouco. (...) não entendo o que eles falam. Alguns não gostam de LIBRAS. É muito difícil a comunicação.

O conhecimento é uma construção social, que se dá através da interação entre o professor e o aluno, que deve se posicionar como construtor de um conhecimento a ser compartilhado. É através do processo de interação que se desenvolve o conhecimento comum, compartilhado entre os agentes sociais na sala de aula. Esse processo não será completo e nem contribuirá para tal desenvolvimento se não favorecer a autonomia do aluno, dando a ele o controle da aprendizagem. Para tal é necessário uma língua comum, e no caso da aprendizagem do aluno surdo, a LIBRAS é vista como a única via de acesso ao conhecimento a ser adquirido.

De volta à aula, passados alguns minutos, iniciou-se a correção do exercício de leitura e compreensão do texto indicado, esta correção foi feita oralmente e de forma coletiva. Nem a professora, nem os colegas e nem eu ficamos sabendo se a Fernanda conseguiu entender e realizar a atividade, pois permaneceu totalmente discreta, apenas observando. Dessa forma, a metodologia de ensino utilizada nesta

atividade correspondeu aos velhos processos utilizados na aprendizagem oral de línguas, ignorando o fato do não desenvolvimento da aluna surda.

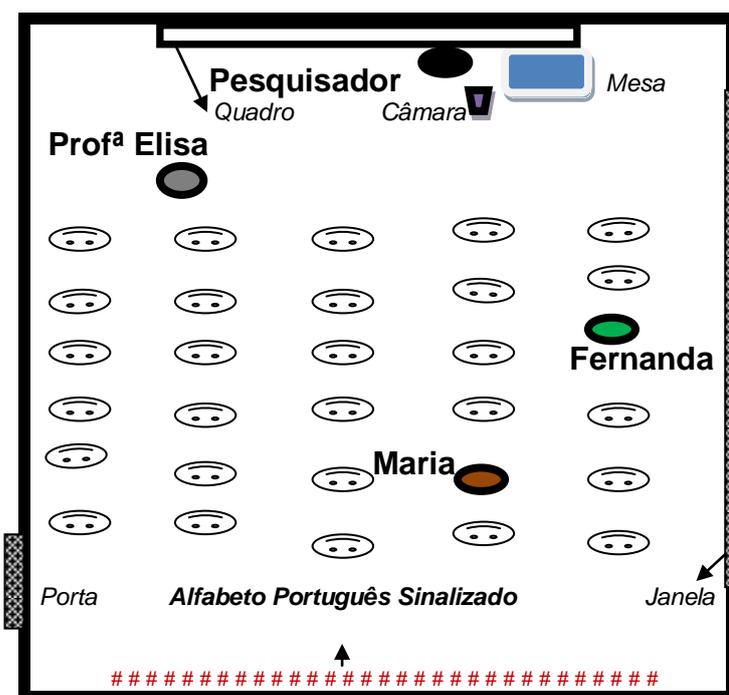
4.1.7 Sétima aula observada (quinta-feira, 20 de setembro de 2012)

Nesta aula a entrada dos alunos em sala, foi pontualmente às 7h30. Desta vez, estavam todos os alunos da turma, 30 no total, pois esse dia seria aplicado o *Simulado do 3º bimestre*, chamado pelos alunos de *Provão*.

O *Provão* é uma avaliação multidisciplinar que mede os conhecimentos dos alunos em sete disciplinas e que é aplicada bimestralmente e com caráter acumulativo, a avaliação contém sete questões de múltiplas escolhas, valendo 50 pontos em cada disciplina.

Nesta ocasião a professora Rosa não estava na sala, pois como de costume em dias de *Provão* os professores são sorteados e desta vez a que acompanhou os alunos foi a Elisa, uma simpática professora de artes, que inicialmente estranhou minha presença, mas quando expliquei o motivo da minha estância na sala se colocou a disposição de colaborar.

Croqui 08 - Sala de aula e sua distribuição no sétimo dia de observação.



Nesse dia dois fatos chamaram muito minha atenção, o primeiro ocorreu quando fui convidado, pela professora Elisa, a me sentar bem na frente, pois nesse dia, como haveria prova, os alunos estavam habituados a ocupar o fundo da sala. Após me acomodar na mesa da professora e levantar a vista percebi que na parede do fundo, bem no alto, existia desenhado, a representação do alfabeto Português sinalizado. Aquela posição do alfabeto manual, bem nas costas para os alunos, me fez pensar no como a escola se vale de detalhes estratégicos para se autoafirmar inclusiva. A crença de ser uma Escola Inclusiva ficava exposta em forma de cartazes com a representação do alfabeto manual sendo assim a sala de aula parecia estar em conformidade com os preceitos da inclusão, entretanto, quando vista mais de perto, percebemos que a sua ação é totalmente o contrário ao que se propõe.

Foto 04 - Quinta aula observada. (quinta-feira, 20 de setembro de 2012)



Fonte: Produção do próprio autor (pesquisa em sala de aula)

Já na avaliação, um segundo fato negativo, que imediatamente passei a narrar no meu diário de pesquisa, chamou minha atenção:

Excerto 16 – (Diário de Campo)

Sexta-feira, 20 de setembro de 2012

*(...) a Fernanda se sentou na terceira fileira. (...) recebeu uma prova como os demais colegas, não recebeu orientação. (...) trabalha na prova sozinha. A Maria estava distante. A professora explica que, a medida que forem concluindo, devem ficar em seus lugares até a hora mínima estabelecida. A Fernanda, logicamente não escuta essa orientação e continua a responder a prova.
 (...) entra na sala o professor de história, ele foi chamado para explicar uma questão que apresenta problemas de nitidez na impressão. O professor, curto e grosso, falou que a resposta correta na Questão 26 era a alternativa (B). Ninguém avisou à Fernanda.*

Este fato foi terrível, nem o professor de história, nem a professora Elisa, nem ninguém, considerou que nessa sala estudava uma aluna surda. A Fernanda ficou sem saber sobre a alteração da Questão 26. Ninguém esclareceu nem instruiu a aluno surda durante toda a avaliação. Não contou em momento algum com apoio de interprete, sua prova igual à dos demais, contava com 42 questões, 07 para cada componente (*Português, Matemática, Ciências, História, Geografia e Espanhol*). As questões eram de resposta objetiva com cinco alternativas sendo apenas uma a correta.

No *Provão* as questões exigiam, entre outras habilidades, a compreensão leitora em língua portuguesa. No caso das questões de Língua Espanhola, todas eram de compreensão de textos relativamente extensos e por suposto, em Espanhol. Não sei como a Fernanda se saiu nessa avaliação, mas é fácil prever, dadas essas circunstâncias, o resultado da sua prova.

Excerto 17 – (Entrevista à aluna surda Fernanda)

Quinta-feira, 25 de outubro de 2012.

(...) não consigo entender as perguntas. Se fosse em Libras seria melhor. É muito difícil. Vou respondendo o que sei. Alguns não gostam de Libras. As vezes me sinto sozinha.

Nestas palavras a Fernanda admite sua resignação, ela tenta realizar as atividades propostas sem saber se estão corretas, sem saber se está aprendendo, a escola em geral não se preocupa com sua aprendizagem.

Resumindo esta seção, penso que um processo continuou de exclusão foi apresentado em todas as aulas observadas e que teve seu ponto de maior alarme no descrito anteriormente sobre a aplicação do Simulado. A interação professora-aluno surda no processo de aprendizagem de Espanhol é nula. Fernanda apenas

copia a matéria que, de ordem gramatical, é exposta de forma escrita, pela professora no quadro, sem nenhuma explicação prévia, sem nenhum atendimento especializado. A grande maioria das vezes as aulas são ministradas em Língua Espanhola o que dificulta ainda mais a compreensão por parte da Fernanda por se tratar de uma outra Língua Espanhola, considerando o pouco domínio que a aluna apresenta do Português, como ela mesma admite na entrevista.

Excerto 10 – (Entrevista à aluna surda Fernanda)

Quinta-feira, 25 de outubro de 2012.

(...) conheço mais ou menos. Muito pouco a leitura labial. Conheço algumas palavras.

Da interação com os colegas podemos perceber que apenas a Maria conversa brevemente através de gestos, mímicas e algumas sinais em LIBRAS com sua colega surda. A língua de sinais, do resto, é de desconhecimento total no contexto de sala de aula.

A professora Rosa demonstra um desconhecimento total sobre o assunto, isto fica evidente em suas palavras,

Excerto 09 – (Entrevista à professora Rosa)

Quinta-feira 01 de novembro de 2012

(...) só foram me dizer que ela não estava entendendo o que eu estava querendo na aula seguinte, me disseram que ela era surda. (...) eu não conheço língua de sinais, ela teria que utilizar língua de sinais pra falar Espanhol, e aí, como eu vou medir se ela está aprendendo ou não. (...) única e exclusivamente ela copia as atividades, ela tem uma caligrafia boa, ela copia tudo. (...) além dela tem trinta, a turma dela tem geralmente de trinta, no máximo trinta e cinco alunos, então não tem como vc parar pra dar atenção só pra ela. (...) ela foi inserida dentro do regular, mas não foi dado o suporte pra ela, não foi dado o suporte pra o professor, não foi dado o suporte pra a escola, não foi dado o suporte pra nada, entende?

Para ela, a Fernanda “*teria que utilizar língua de sinais pra falar Espanhol*” como se a língua de sinais fosse um mero meio de se falar uma língua, no caso a Espanhola.

Afirma não saber como agir ante tal situação, reconhece não ter conhecimentos da língua de sinais e não contar com nenhuma orientação por parte da gestão da escola, que por sua vez não recebe o suporte necessário da Secretaria de Educação, a qual apenas cumpre determinações do MEC e assim, constitui-se

uma corrente que tem na sua ponta o elo mais frágil, a Fernanda, cuja presença é praticamente ignorada, um capricho político.

Está claro que ao não existir interação não tem como existir aprendizagem. A interação deve se apresentar como um procedimento de cooperação entre professor e o aluno para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma adequada. Interagir é uma atividade de cooperação discursiva, onde os interlocutores estão sempre empenhados na produção, negociação e interpretação dos sentidos. O direcionamento deste processo de cooperação dependerá das intenções e atitudes dos participantes envolvidos.

4.2 Métodos e estratégias utilizadas pelo professor

Uma das perguntas de pesquisa que me propus responder neste trabalho refere-se às estratégias utilizadas pelo professor de Espanhol para minimizar as dificuldades comunicacionais que se apresentam neste contexto multilíngue de ter que ensinar Espanhol a uma aluno surda, sobre este assunto, passo a me referir nesta sessão respaldado pela análise dos dados e dialogando com posicionamentos teóricos sobre o tema em questão.

Durante as horas de observação em sala de aula percebi que a metodologia utilizada pela professora Rosa contempla somente o aluno ouvinte, pois era pautada no ensino de gramática e em exercício de tradução, muitas vezes, de frases e palavras, mas não de textos contextualizados. As línguas utilizadas eram o Português e o Espanhol, a LIBRAS esteve totalmente ausente. Isso me leva a pensar que as dificuldades comunicacionais, decorrentes da ausência de uma língua comum entre a professora e a aluno surda impede a participação plena no processo de ensino-aprendizagem.

Excerto 10 – (Entrevista à professora Rosa)

Quinta-feira 01 de novembro de 2012

(...) eu não consigo medir o desempenho dela. (...) não teve orientação ou instrução para o ensino de surdos. (...) a coordenação não tem passado nada. Assim não tem um, uma orientação assim. Eu acredito que a coordenação, como a gente, não tem muita segurança no que de fato é para fazer.

Fiz um curso de LIBRAS há muito tempo atrás, acho que não estava nem na graduação ainda.

(...) meu contato com surdos é apenas com ela, eu não tenho contato com outros alunos, com outras situações, com outros contextos, o único contato que eu tenho é ela.

Como já constado, se faz explícito nas palavras da professora Rosa um caos didático-metodológico, ela admite não haver tido formação para trabalhar nesse contexto inclusivo, e não ter recebido capacitação nem orientação didático-metodológica para desenvolver seu trabalho com sucesso. Nas aulas observadas notei que não é usual utilizar material didático ou algum outro instrumento paradidático. Com exceção de um dia em que foi utilizado o recurso de imagens para mostrar pratos típicos, a professora se limitou exclusivamente ao uso da escrita de exercícios gramaticais no quadro. A prática da leitura esteve praticamente ausente das aulas observada e “é justamente através da leitura de textos diversos e contextualizados que o surdo é capaz de compreender alguns aspectos gramaticais, lexicais e semânticos da L2/LE para depois se expressarem através da escrita” (QUADROS 2008, p.86). Os alunos surdos utilizam muitas pistas visuais e a utilização destas pistas tais como objetos concretos, filmes, fotos e gravuras, revistas e desenhos, gestos, expressões corporais, ajudam na compreensão e construção do tema em questão (SILVA, 2005). No entanto, constatamos o pouco uso de pista visual durante as aulas observadas. A professora atua basicamente apoiada na fala oral, o que requer dos seus alunos o máximo da atenção auditiva.

Respondendo, então, à subpergunta de pesquisa sobre métodos e estratégias utilizados, percebo que na aula de Língua Espanhol da professora Rosa se pratica uma metodologia pautada no modelo de ensino tradicional onde o diálogo entre professor e alunos é pouco ou nunca estabelecido. O professor continua preso a padrões já defasados.

(...) a abordagem de ensino estruturalista, como no Audiolinguismo, (...) não permite o uso da L1 (e de qualquer outra língua) na aula de LE. No entanto, sem o uso da L1 na sala de surdos, não é possível estabelecer interações significativas com os sujeitos. (SOUZA, 2008 p.203)

Nas últimas décadas, sempre visando o aprendiz ouvinte, muitos foram os estudos e métodos⁵⁶ criados e adotados no ensino de Língua Espanhola. Como exemplos, posso citar o Método Audiolingual⁵⁷ dos anos 50; o Método

⁵⁶ Trata-se de todo o conjunto de experiências, auxiliadas ou não por recursos audiovisuais, com e na língua-alvo, criadas e vivenciadas com o intuito de desenvolver no aprendiz competência linguística-comunicativa dentro e fora da sala de aula (PATROCÍNIO, 1997 apud SALLES, 2004, p. 98).

⁵⁷ Método de base estruturalista, com maior ênfase nas estruturas da língua, os procedimentos de ensino apoiam-se na memorização de estruturas por meio de repetições e exercícios mecânicos.

Comunicativo⁵⁸ dos anos 70, e mais recentemente o Método Interacionista, onde a aprendizagem se dá por meio do exercício comunicativo de interação, por meio da construção do discurso.

De acordo com Salles (2004) este último modelo, o Interacionista, rompe com os pressupostos dominantes do Método Audiolingual e incorpora conceitos propostos pela metodologia comunicativa, como a contextualização, a variação linguística, a competência comunicativa e a aceitação de erros como parte da aprendizagem, redirecionando, porém, o foco da aprendizagem para o próprio processo interativo. Para a autora é “a concepção interacionista, a mais adequada” para o ensino de L2 para surdos e dentro deste método o modo de ensino/aprendizagem adequado será o “escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos” (SALLES 2004, p. 107).

(...) diante da ausência de trocas orais, fica claro que o texto escrito não pode se restringir a transmitir informações estruturais e lexicais, mas caberá a ele assumir o papel de contextualizador, trazendo aspectos pragmáticos, sociolinguísticos e culturais. (SALLES, 2004, p. 115)

E orienta que os textos selecionados devem ser autênticos, conter temas relacionados à experiência dos aprendizes, provocadores de reações e manifestações e estar associados a imagens.

Acredito então, que neste caso, a concepção de ensino de Língua Espanhola para surdos em contexto inclusivo requer uma mudança de postura. É fundamental o reconhecimento e uso da língua de sinais em sala de aula, de uma formação adequada por parte da professora e de materiais adequados que apresentem a língua inserida em diferentes situações comunicativas.

4.3 LIBRAS, língua portuguesa e Língua Espanhola

Partindo das referências teóricas e dos registros coletados, busco nesta sessão analisar quais são os papéis das línguas envolvidas, neste caso, LIBRAS e português, no processo de ensino-aprendizagem de espanhol para a aluno surda em contexto de Escola Inclusiva.

⁵⁸ Organização com base em funções comunicativas, tais como identificar, relatar, negar, recusar um convite, pedir permissão, desculpar-se, etc.

Como referido anteriormente, são pouquíssimos os estudos que tratam a aprendizagem de L3 por alunos surdos brasileiros. É consenso, de todos os autores da área, a ideia que o essencial e primário para o aluno surdo brasileiro é a aquisição e domínio total da língua de sinais, mais ainda não se tem uma certeza sobre o papel da Língua Portuguesa (L2) no processo de aprendizagem de outra Língua Espanhola (L3).

Silva (2005, p. 188), baseada na sua experiência no processo de ensino-aprendizagem de Inglês envolvendo alunos surdos numa Escola Inclusiva, afirma que, “(...) a língua portuguesa pouco apareceria na aula de inglês se a professora (...) soubesse LIBRAS.” A autora conclui que a presença da língua portuguesa dificulta a sua aprendizagem, e sugere a “(...) criação de salas especialmente preparadas para trabalhar o Ensino de Línguas L3 apenas intermediadas pela LIBRAS”

Já para Souza (2008, p.70), que analisa o desenvolvimento da escrita de surdos em uma terceira língua, o inglês, “(...) a língua portuguesa poderia ser sim usada no aprendizado da língua inglesa, mas do modo funcional”, como uma língua-suporte, um recurso a mais que viria beneficiar o aprendizado da L3. Sua pesquisa conclui que os alunos surdos podem aproveitar seu conhecimento de Português. “Ao utilizarem suas L1 e L2 na tentativa de escrever em L3, os sujeitos fazem uso criativo dessas línguas, ou seja, usaram-nas de modo estratégico, comunicativo” (SOUZA, 2008, p. 203).

No contexto da minha pesquisa identifiquei que a professora não tem um posicionamento enquanto a esta problemática. Ao ser questionada sobre a língua que utiliza como meio de instrução na suas aulas de espanhol, a professora primeiramente respondeu, “o português”, mas logo se corrigiu:

Excerto 12 – (Entrevista à professora Rosa)

Quinta-feira 01 de novembro de 2012

(...) o Português na modalidade oral, na escrita eu uso Espanhol.

Nas minhas observações percebi que a língua mais utilizada na aula de Espanhol é o Português, as explicações e direcionamentos da professora são em Língua Portuguesa. O Espanhol se usa apenas nos exercícios do quadro ou em caso de tradução de uma ou outra palavra. A LIBRAS jamais foi usada.

Quando questionada sobre o que ela achava da aprendizagem do Espanhol para o surdo, ser através do Português ou através da própria LIBRAS a professora respondeu,

Excerto 13 – (Entrevista à professora Rosa)

Quinta-feira 01 de novembro de 2012

Primeiro a gente tem que se inserir no mundo surdo para entender, a gente precisa..., porque assim, existe a forma que o surdo aprende a língua portuguesa também é diferente, ele não aprende como um ouvinte, ele aprende..., por exemplo, se eu não me engano e falha a memória o verbo ele não é conjugado quando ele vai falar em LIBRAS, tem umas particularidades, então assim, vc tem que entrar primeiro nesse mundo para vc poder adaptar ao Espanhol, porque se não..., para que vc possa interagir com ele, eu acho assim, que é difícil você..., por exemplo, com minha aluna eu não tenho muita interação, ela é muito tímida, ela copia, e acabou. Ela se isola muito, minha aluna se isola muito.

Com estas palavras, a professora Rosa, parece confusa. Em primeiro lugar, ela diz não ter conhecimentos em língua de sinais e em segundo, suas aulas são fundamentadas, basicamente, no contraste gramatical entre o Português e o Espanhol usando a Língua Portuguesa como principal instrumento de instrução. Suas praticas, segundo observado, não estão levando em consideração os conhecimentos de sua aluna surda em relação à LIBRAS e seu conhecimento de mundo para que a aprendizagem do Espanhol seja significativa.

Concordo com a opinião da professora Rosa quando diz ser necessário mergulhar mais profundo no mundo do surdo para entender suas necessidades, mas discordo dela quando afirma que sua aluna é muito tímida e por isso não interage. Sobre isto, penso que cabe à professora buscar mecanismos que estimulem a participação da sua aluna surda no processo, muito mais se tratando de um grupo de mais de 30 alunos ouvintes e apenas uma aluno surda. A professora parece se apoiar em seu desconhecimento da LIBRAS para desamparar totalmente sua aluna surda.

Já ao ser questionada sobre seu conhecimento em Língua Espanhola e sobre seu desejo de aprender essa língua a aluno surda Fernanda, respondeu: “Não sei. Não entendo nada. Não posso falar. Não conheço” e diz ademais que não teria como me responder, se gostava ou não do Espanhol, porque, embora “estuda-se” essa língua desde a quarta série, ela não tem conhecimento algum sobre a língua e a cultura hispânica, também diz, reconhecer algumas palavras por considerá-las

parecidas ao Português e assim ela consegue traduzi-las. Sobre seu conhecimento da língua portuguesa diz:

Excerto 14 – (Entrevista à aluno surda Fernanda)

Quinta-feira, 25 de outubro de 2012.

(...) mais ou menos. Muito pouco a leitura labial. Conheço algumas palavras.

Em minha opinião precisa-se de mais estudo sobre este contexto bilíngue, pois é uma realidade que se observa na grande maioria das escolas públicas ditas inclusivas, pelo menos no Estado de Roraima, e os professores que ali estão não apresentam a formação, nem a capacitação que requer esse processo.

A questão do bilinguismo de surdos brasileiros aprendendo Espanhol em um contexto de escola pública onde estão envolvidas três línguas com suas particularidades é uma problemática muito complexa e merece um estudo aprofundado.

Retomo Grosjean (1993), ao pensar o bilinguismo língua de sinais /língua oral, como a única via através da qual a criança surda poderá ser atendida nas suas necessidades, ou seja, se comunicar com seus familiares e amigos desde uma idade precoce, desenvolver as suas capacidades cognitivas, adquirir conhecimentos sobre a realidade externa, se comunicar plenamente com o mundo circundante e converter-se num cidadão do mundo.

Não existem dúvidas sobre a importância da aprendizagem de línguas da criança surda, mas é preciso mudar muita coisa, é preciso consciência social, adaptações políticas e metodológicas, dar condições nas escolas, e sobretudo se efetuar, na prática, o reconhecimento da língua de sinais, enfim, uma série de medidas que possibilitem um processo de qualidade.

4.4 Educação Inclusiva e a educação de surdos.

Uma das subperguntas de pesquisa que me propus responder é: Quais as concepções da escola sobre Educação Inclusiva e como estas interferem na educação de surdos? Então, busquei saber como é desenvolvida a política de

inclusão na instituição pesquisada uma vez que o MEC orienta a inserção social de surdos e dos outros alunos com necessidades especiais de aprendizagem para a escola regular. A proposta é a de uma educação de qualidade, onde todos os alunos pudessem aprender juntos com o apoio necessário e com suas necessidades educacionais atendidas visando o seu êxito na escola e, por conseguinte, em todos os âmbitos da sociedade. (SILVA, 2005 p. 42)

Durante minha pesquisa tive acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola dita Inclusiva. Nele diz:

O trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais acontecerá em três momentos: no primeiro momento, o aluno será inserido no ensino regular e a escola oferecerá, mediante colaboração da SECD, atendimento educacional especializado de acordo com a necessidade do aluno. No segundo momento, a ação estará voltada para a troca de informação entre professor do AEE, professor da sala comum, gestores, família, funcionários e comunidade em geral, visitas às casas dos alunos e encontros com profissionais da área para elaboração do estudo de caso; o terceiro momento será voltado para a elaboração do plano individual onde serão contempladas as habilidades, potencialidades e necessidade dos alunos inclusos. (PPP, p. 117)

Os registros coletados, antes discutidos neste capítulo, revelaram que existe uma contradição entre o documento norteador das atividades político-pedagógicas da instituição pesquisada e o executado na prática. Pode-se observar no trecho anterior que existe todo um planejamento para atender alunos com necessidades educacionais especiais, esse planejamento prevê colaboração especializada, envolvimento de toda a gestão e funcionários da escola, envolvimento da família, enfim, todos em prol da inclusão, o problema é que isso não procede. O que realmente ocorre com a aluna surda Fernanda é uma clara exclusão (SKLIAR 1998; CAVALCANTI 1999; QUADROS, 2003), pois fazer inclusão não pode significar somente incluir o aluno, seja ele surdo, cego, com paralisia cerebral ou outra característica singular, na escola regular, mas provê-lo de condições que assegurem a ele o direito à educação, e não somente o direito de ir para a escola.

Exatamente no Capítulo 08 do PPP da instituição pesquisada estão expostos os objetivos da escola que são o de oferecer uma educação Inclusiva, possibilitando aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais acesso ao conhecimento e à formação integral. Acompanhar a inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais no ambiente escolar. E entre as metas, que propõe a escola está:

- Avaliar as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- Definir as formas de atendimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais;
- Adotar instrumentos diferenciados de avaliação, devidamente adequados às necessidades, situações e circunstâncias de aprendizagem;
- Proporcionar maior convívio dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais com os colegas, dentro da escola, na família e na comunidade;
- Solicitar à Secretaria de Educação, curso de aprimoramento no atendimento aos alunos com necessidades especiais para todos os funcionários da escola.

Ademais no mesmo PPP (p.138), é mencionada a implantação da sala de recursos multifuncionais para atender alunos no turno contrário com o intuito de sanar as dificuldades decorrentes da sala de aula regular. Mas, sobre este atendimento previsto na já citada Lei da LIBRAS, posso afirmar que durante o período de pesquisa não aconteceu de forma alguma. Esta afirmação corrobora o dito por Silva (2012, p. 47),

A partir da publicação da Lei da LIBRAS e do decreto que a regulamenta, tornou-se obrigatória a presença do intérprete no espaço educacional. Porém, a realidade das escolas públicas em Roraima não conta com o apoio deste profissional. Desta forma, os alunos surdos fazem parte de um 'faz de conta' da inclusão: estão presentes nas salas de aula regulares, mas são invisíveis aos olhos de um sistema educacional que não respeita a diferença linguística.

Ao ser questionado, sobre o tema da inclusão de alunos surdos no ensino regular, a professora Rosa afirma não ter recebido o apoio necessário para desenvolver seu trabalho com qualidade neste contexto. Ela se queixa da forma como o aluno surdo é inserido na escola e como todos (aluno, professor, escola) são praticamente surpreendidos por uma política estabelecida sem prévia organização.

Enquanto minha estância como pesquisador na instituição não cheguei a perceber nenhum acontecimento que me indicasse que estava numa Escola Inclusiva, pois, na sala não se falava em LIBRAS, a aluna surda Fernanda era ignorada por todos, a escola não contava com interprete nem orientador capacitado, a sala multifuncional não funcionava, enfim, estava numa escola totalmente excludente de alunos surdos e exclusivamente de alunos ouvintes.

Este episódio da vida real me fez discordar categoricamente de algo que li no Projeto Político Pedagógico da Escola (p.136) e que se apresenta em total descompasso com a realidade observada durante minha pesquisa:

Conscientes disso, pretendemos criar uma prática educativa com ações e relações realizadas na escola e na sociedade para efetivarmos o nosso compromisso de transformar uma sociedade injusta e excludente, numa sociedade mais justa e igualitária, garantindo a todos a oportunidade de desenvolvimento integral e de suas potencialidades, adequando o currículo às condições dos discentes. No decorrer do processo educativo, será realizada avaliações pedagógicas dos alunos que apresentam necessidade educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões, com ênfase no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, respeitando seu caminhar próprio e favorecendo seu progresso escolar; buscando levar estes alunos à superação das suas limitações, tornando-os cidadãos aptos e capazes de se adequarem e intervirem criticamente na sociedade. (PPP, p.136)

E diz ainda,

Pretende-se ainda, em parceria com o MEC, implantar a sala de recursos multifuncionais para atender alunos no contra-turno, pois já dispõe de dois professores capacitados para desenvolver um trabalho diferenciado com os alunos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais.

Ao início desta seção me perguntei sobre as concepções sobre Educação Inclusiva e suas decorrências no ensino de surdos. Acredito que é um tema polêmico, pois, embora se percebam progressos importantes de ordem quantitativos, encontram-se ocultos na frieza dos números, sérios questionamentos e posicionamentos em detrimento da política Inclusiva praticada.

Retomo as palavras de Cavalcanti (1999) que aponta,

(...) questões como diversidade linguística e diversidade de contato/conflito são mencionadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas não são detalhadas ou enfatizadas o suficiente. (...) existe uma grande distância entre o que prega o documento oficial sobre respeito à diversidade, e a realidade efetiva na escola. (...) A escola(rização) bilíngue/bidialetal não faz [portanto ainda] parte da vida educacional brasileira. Em outras palavras, o bilinguismo de minorias e o bidialetalismo de majorias, na prática, ainda estão naturalizados como invisíveis. (CAVALCANTI, 1999, p. 396)

Após análise dos dados coletados nesta pesquisa posso afirmar que na escola pesquisada a proposta Inclusiva, maravilhosa no Projeto Político Pedagógica da instituição, não passa de uma ilusão. A proposta está bem distante do que realmente seria a inclusão. No caso, colocar uma aluna surda isolada numa sala de

aula estudando com professores sem capacitação na língua de sinais, sem a ajuda de interprete, sem atendimento especializado, sem possibilidade de interação com os colegas, privando-a do uso da sua Língua Natural não se pode considerar, de jeito nenhum, Educação Inclusiva.

Sendo assim, faço minhas as palavras de Silva (2005, p.43), “a inclusão justa e verdadeira acontecerá quando as diferenças de cada indivíduo não forem esquecidas nem desconsideradas, mas respeitadas”. Respeitar não é tratar como igual àquele que é diferente, e que busca de forma diferenciada atender seus anseios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inspirado numa experiência pessoal, não muito bem sucedida, como professor de Língua Espanhola, numa sala de aula inclusiva, com a presença de alunos surdos surgiu inquietações que me levaram a pensar na necessidade de estudos sobre a presença de alunos surdos em sala de aula de Língua Espanhola. Sendo assim, o presente trabalho objetivou responder questionamentos que possam vir a contribuir para reflexões mais profundas sobre esta problemática.

Tendo em conta que o conhecimento é uma construção social, que acontece através de um processo de interação e é através deste processo que as informações são compartilhadas entre os agentes sociais na sala de aula, me propus responder:

- Como ocorre a interação professor-aluno surdo no ensino regular na aula de Espanhol como Língua Espanhola?
- Quais as dificuldades comunicacionais encontradas na interação professor-aluno surdo na sala de aula e como interferem no processo ensino/aprendizagem?
- Que estratégias são utilizadas pelo professor para minimizar estas dificuldades comunicacionais?
- Quais são os papéis das línguas envolvidas, LIBRAS e Língua Portuguesa, no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Espanhola de alunos surdos?
- Quais as concepções da escola sobre Educação Inclusiva e como estas interferem na educação de surdos?

Para responder a esses questionamentos, me propus um estudo de caso numa escola pública da cidade de Boa Vista, Roraima, que propõe em seu Projeto Político Pedagógico a inclusão de alunos com necessidades especiais de ensino. Nesta instituição foi eleita uma turma de 8ª série do Ensino Fundamental, na qual estuda, junto a 29 alunos ouvintes, uma aluna surda.

No transcurso deste estudo percebi pontos importantes que me permitiram responder as perguntas propostas. Mas, antes de me referir a estes aspectos esclarecedores, quero deixar claro que as colocações sobre as práticas de ensino expostas ao longo do análise não tem como objetivo criticar os profissionais

envolvidos na educação dos surdos da instituição pesquisada, pois acredito que eles são instrumentos e vítimas de ideologias políticas instauradas no sistema de ensino.

Meu objetivo foi conhecer as práticas no processo ensino-aprendizagem de uma Língua Espanhola junto a essa aluna surda, e chamar a atenção para os equívocos que ocorrem neste processo, pensando que estes equívocos podem ser reflexos no cotidiano de muitas das instituições de ensino público do Estado, pois a maioria dos professores apresentam as mesmas dificuldades na sua formação que apresentou a professora Rosa. Ao mesmo tempo, muitas das escolas não possuem pessoal docente qualificado nem recursos didático-pedagógicos para atender alunos com necessidades especiais de ensino.

Durante a realização da pesquisa observei que a metodologia utilizada pela professora de Língua Espanhola na sala de aula contempla somente o aluno ouvinte. Ressaltei que a modalidade espaço-visual é um veículo de comunicação não praticado, dado ao fato da professora não ter formação em educação especial nem saber a língua de sinais. Então, a proposta à aluna surda é a de aprender Espanhol através de explicações dadas pela professora a maioria das vezes em língua portuguesa oral. A aluna surda não tem nenhum tipo de assistência individual e não conta com apoio de interprete de LIBRAS, pois a escola não conta com esse profissional.

Detalhei, ainda que, a única pessoa na sala de aula que interage com a aluna surda é uma colega, que chamei de Maria, que se comunica usando gestos, expressões faciais e algumas sinais da LIBRAS aprendidas na convivência da sala.

Observei que é nesta colega de sala que a professora se apoia para transmitir, timidamente, determinada orientação. Mas, a comunicação com essa colega nem sempre ocorre, pois, observei que varias vezes a aluna surda trabalha sozinha e a colega se senta em outro lado na sala.

Percebi que, embora o Projeto Político Pedagógico da escola cita ações para um atendimento educacional especializado, a escola não conta com profissionais capacitados nesta prática. As avaliações da aluna surda são feitas em igualdade de condições que os ouvintes, tudo em Português ou Espanhol escrito, sem atenção individual.

Penso que simplesmente receber um aluno surdo, na escola regular, por exigência de uma legislação, não é e não pode ser visto como pratica de um processo de inclusão. Considerar o aluno surdo igual aos demais está sendo

interpretado equivocadamente, eles são iguais, sim, mas precisam de metodologias de ensino diferentes, recursos específicos e o respeito à sua língua, que é de uma modalidade diferente. Esse tratamento 'equivoco' foi observado em vários momentos das aulas, por exemplo, quando as aulas foram ministradas oralmente como se não existira em sala uma aluno surda, quando a avaliação semestral foi proposta e apresentada de forma escrita à aluno surda sem orientação alguma, quando o grupo em conjunto planejava atividades extraclases e ignoram sua colega surda, quando não foi observado nenhum tipo de interação professor-aluna surda, em fim quando sim foi observado uma verdadeira e triste 'exclusão'.

Concluiu este estudo convicto que a inclusão do aluno surdo na escola regular requer uma profunda mudança. A maneira como se observa hoje esta longe de ser bem sucedida, esta longe da proposta de igualdade na educação para todos. Acredito que com este estudo possa ajudar na percepção de uma profunda e urgente revisão das concepções, abordagens e metodologias de ensino para surdos atualmente praticados. Proponho que essa profunda reflexão deve partir de um verdadeiro reconhecimento, aceitação e uso, pelo ouvinte, da LIBRAS, só assim o surdo será reconhecido no contexto de escolarização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no Ensino de Línguas**. São Paulo: Pontes, 2005. 75 p.

_____. **Ontem e hoje no Ensino de Línguas no Brasil**. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Org.) Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Unb, 2003. 280 p.

ANGROSINO, M.; FLICK U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 20 p.

BARROS, C. S. B.; COSTA, E. G. M. (Coord.) **Formação de Professores de Espanhol: Os (des)caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática**. Minas Gerais: PRPq/UFMG, 2008. 160 p.

BOTELHO, P. **Educação inclusiva para surdos: desmistificando pressupostos**. Minas Gerais: UFMG, 1998. 5 p.

_____. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 158 p.

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil**. vol. 15, no. Especial. Rio de Janeiro: DELTA, 1999. p. 385-417.

_____. **Contribuições da Linguística para o Ensino de Português – a Pesquisa na Sala de Aula I: metodologia de investigação científica e a formação do professor**. PUC Minas Virtual – Educação sem Distância, 2000.

CHAGAS, V. **Didática especial de línguas modernas**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. 517 p.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432 p.

ERICKSON, F. What makes ethnography 'ethnographic'? In: **Anthropology and Education Quarterly**. vol. 15, nº 1. N.Y.: Primavera, 1984.

_____. Qualitative Methods in Research on Teaching. In WITTRICK. M. C. (org.) **Handbook of Research on Teaching**. N.Y.: Macmillan, 1990.

FÉLIX, A. **Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidades**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FERNANDES, S. **Educação de Surdos**. Curitiba: IBPEX, 2007.

FREITAS, D. B. A. P. **A construção do sujeito nas narrativas orais.** *CLIO: Revista de Pesquisa Histórica*, n. 25-2. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

GABRIEL, G. L. **Repetência e evasão de alunos surdos em Boa Vista – Roraima.** Monografia (Especialização) - Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 1994.

GARCEZ, P. M. Microethnography. In: HORNBERGER, N. H.; CORSON, D. (Org.) **The encyclopedia of language and education.** vol. 8. Dordrecht: Klumer, 1997.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?** São Paulo: Parábola, 2009. 88 p.

_____. **Um olho no professor surdo e outro na caneta:** ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002. 172 p.

GROSJEAN, F. **O direito da criança surda de crescer bilíngue.** Tradução de Sergio Lulkin. Suíça: Universidade de Neuchâtel, 1993. 4 p.

HALL, S. **Identidades Culturais na Pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. 102 p.

LEFFA, V. J. **O Ensino de Línguas Estrangeiras no contexto nacional.** Paraná: APLIESP, 1999. p. 13-24.

MAHER, T. M. **O dizer do sujeito bilíngue: aportes da sociolinguística.** In: SEMINÁRIO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS. Rio de Janeiro, Anais... Rio de Janeiro: MEC/INES, 1997. p. 20-26.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 1996. 190 p.

MOURA, A. A. V. **Diversidade linguística e Língua Materna:** implicações no ensino da língua portuguesa em Roraima. Boa Vista: UERR, 2010. 12 p.

OLIVEIRA, R. G. **A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima.** Tese (Doutorado) – USP, São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, M. A. O; LIMA, R. F. **A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na formação de professores.** Unicamp, 2010. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0215.pdf.htm>. Acesso em: 23 jul. 2012.

PAIVA, V. M. **A identidade do professor de inglês.** Uberlândia, 1997. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/identidade.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

PAIVA, M. G. G. **O ensinar e o aprender: uma leitura da construção social do ensino e da aprendizagem da língua inglesa em sala de aula.** Porto Alegre: 1996.

PARAQUETT, M. **As dimensões políticas sobre o ensino de Língua Espanhola no Brasil: tradições e inovações.** In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.) **Espaços linguísticos: Resistência e expansões.** Salvador: EDUFBA, 2006.

PELUSO, L.; LARRINAGA, J. A. **Los sordos y la lengua oral: Una aproximación al español de la comunidad sorda de Montevideo.** Uruguai: Departamento de Publicaciones, 1996.

QUADROS, R. M. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão.** Florianópolis: Ponto de Vista, 2003. 31 p.

_____. **O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos.** In E. Fernandes (org.) *Surdez e bilinguismo.* Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2005, 26-36.

RAJAGOPALAN, K. O Ensino de Línguas Estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Espaços linguísticos: Resistência e expansões.** Salvador: EDUFBA, 2006. 442 p.

REIS, S. Expressões de conhecimento de uma iniciante na formação de professores de Língua Espanhola: um estudo de imagens. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) **O professor de Língua Espanhola em formação.** Campinas: Ponte, 1999. 184 p.

REZENDE, Patrícia L. F. **Identidade Cultural Surda na Diversidade Brasileira.** Rio de Janeiro: Espaço, v. 16, 2001. p. 34-41.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** v.1. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SCHULZ, L. **A construção da participação na fala em interação em sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação numa escola municipal de Porto Alegre.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SEDYCIAS, J (Org.) **O ensino de Espanhol no Brasil.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 130 p.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua: currículo-leitura-escrita.** Campinas: Pontes, 2005. 12 p.

SILVA, P. R. F. **A fronteira em Roraima: marco de integração regional.** In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10, 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP. 2005.

SILVA, C. M. O. **O surdo na Escola Inclusiva aprendendo uma Língua Espanhola (inglês): um desafio para professores e alunos.** Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SILVA, J. S. S. **Análise de abordagem de ensino de produção de texto em LP numa classe de inclusão com alunos surdos e ouvintes.** Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SKLIAR, c. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. 192 p.

_____. Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 10, 1997, Caxambu. **Proceedings...** (estado), 1997.

_____. **A forma visual de entender o mundo: educação para todos**. Curitiba: Revista Especial SEED/DEE, 1998.

SOUSA, A. N. **Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ceará, Fortaleza, 2008.

SOUZA, V. F. D. **O ensino e a aprendizagem de línguas: uma prática reflexiva na formação do professor-aluno**. Revista de Letras, 2007.

SOUSA, A. C.; BRAGA, S. M. M. **A visão dos educadores sobre o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia do Norte do Brasil, Boa Vista, 2009.

SPOTTI, C. V. N. **Estudo potamonímico de origem indígena em Roraima: Rio Uraricoera**. CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 15, 2011, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2011. p. 1759.

STROBEL K. L. **A visão histórica da In(Ex)clusão dos surdos nas escolas**. Campinas:ETD – Educação Temática Digital, 2006. 10 p.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento – projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Libertad, 2000. 208 p.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 194 p.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Espanhola**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

BRASIL. Lei n. 11.161 de 05 de agosto de 2005. Torna obrigatória a oferta da Língua Espanhola nos currículos plenos do ensino médio e de caráter facultativo no ensino fundamental. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw-identificacao/lei11.161-2005>.

APÊNDICE A - Entrevista à professora

Data: dia 01 de novembro de 2012.

Local: Sala de Professores da Escola.

Presentes na entrevista:

- Professora de Língua Espanhola: “Rosa”
- Pesquisador: Tomás Armando del Pozo Hernández, PPGL/UFRR.

Abreviaturas: (P) Pesquisador - (Profª) Rosa

P - Bom dia professora!

Profª – Bom dia.

P - Qual é seu nome?

Profª – “Rosa”

P - Professora, qual é sua graduação?

Profª – Letras - Espanhol.

P - Licenciatura?

Profª – Sim.

P - Onde vc se formou?

Profª – Universidade Federal de Roraima

P - Você considera correta a decisão do Estado brasileiro de tornar obrigatório o estudo de Espanhol no Ensino Médio?

Profª – Eu acredito que deveria ser obrigatório tanto no ensino médio como no ensino fundamental.

P - Por quê?

Profª – Porque vc esta dando um conteúdo e os alunos estão ainda muito apegados à questão da obrigatoriedade ou não das disciplinas e querendo ou não eles sabem se ela é obrigatória ou não e isso dificulta muito o trabalho em sala de aula porque querendo ou não vc trabalha com alunos interessados e não dá pra desfazer uma coisa do dia pra noite, vc não precisa dizer, mas eles sabem, espalham a notícia.

P - Então vc acha correta a decisão?

Profª – Sim

P - Você encontra dificuldades no ensino de Espanhol?

Profª – Muita.

P - Vc pode citar quais?

Profª – Falta de interesse, falta de material, falta de tempo, falta de..., falta! A palavra é essa, falta todo praticamente. Quando tem uma coisa não tem dez, e os alunos, na realidade, eles não estão interessados em disciplina alguma, eles estão interessados na nota, grande parte, pelo menos, dos alunos eles estão interessados numa nota pra passar no final do ano. Trabalho com ensino fundamental desde o 2008, então, no ensino fundamental, o pensamento é esse, nota pra passar no final do ano em todas as disciplinas. O conhecimento nessa fase de ensino fundamental, ele é algo irrelevante pra os alunos, não é o conhecimento que importa e a nota que eles precisam obter o final do ano pra passar.

P - Que língua(s) vc utiliza como meio de instrução na sua aula de Espanhol?

Profª – Português.

P - Em que modalidade você costuma usar essa língua?

Profª – Como assim, em que modalidade?

P - Escrita, oral, auditiva, etc.

Profª – Oral, na escrita eu uso Espanhol.

P - Em sua opinião, o aluno surdo consegue se integrar no contexto escolar?

Profª – Depende, eh..., eu já ouvi, assim em algumas, em reuniões, assim, tipo, o seguinte, esse questionamento de interação, que já tivemos eh..., quando..., não com alunos surdos, mas assim da questão da inclusão, ai fica colocado, muitos alunos eles vem pra a escola, é só o que se coloca em reuniões entre professores, coordenação e direção, que os alunos eles vem pra a escola pra ter uma interação social, essa inclusão na realidade seria pra socializar o aluno com os outros alunos e com uma outra realidade. Em relação ao aluno surdo, que é que acontece? Ele não tem, ele foi inserido dentro do regular, mas não foi dado o suporte pra ele, não foi dado o suporte pra o professor, não foi dado o suporte pra a escola, não foi dado o suporte pra nada, entende. E pra que vc faça um curso, existem cursos de capacitação pra professores de Libras? Sim, existem, mas pra que vc faça esses cursos, vc tem que..., não pode ser em seu horário de aula né..., tem que ser num horário oposto, e geralmente, por exemplo, eu não tenho como fazer um curso em horário oposto.

P - Mas então, em sua opinião, eles não conseguem se integrar ao contexto escolar?

Profª – Em relação a conhecimento, em relação a o que?

P - Ao contexto escolar. O ensino-aprendizagem, vc acha que o surdo consegue se integrar a esse contexto de escola pública de ensino regular?

Profª – Ele tem essa interação com os outros alunos. Eu já tive duas alunas, tem essa da 8ª série atualmente e teve uma outra, que eu passei um constrangimento, RISOS, enorme o primeiro dia de aula por que eu pedi que se apresentassem e queria que ela fala-se, só foram me dizer que ela não estava entendendo o que eu estava querendo na aula seguinte, me disseram que ela era surda.

P - Quem te falou?

Profª – Os alunos

P - E a direção da escola?

Profª – Não, ela foi inserida na sala e na hora da apresentação eu fiquei numa situação muito, muito, muito constrangedora, por que depois pra lidar com ela, eu acho que existe uma interação entre eles alunos e os colegas, mais se existe uma interação de conhecimento é difícil de avaliar principalmente Língua Espanhola, por quê? Por que eu não conheço língua de sinais, ela teria que utilizar língua de sinais pra falar Espanhol, e aí, como eu vou medir se ela esta aprendendo ou não. Né?

P - Atualmente, você leciona para alunos surdos?

Profª – Tem uma aluna?

P - Você encontra dificuldades no processo de ensino a essa aluno surda?

Profª – Na realidade, essa aluno, o que acontece com ela na sala de aula, é única e exclusivamente ela copia as atividades, ela tem uma caligrafia boa, ela copia tudo. Assim como a outra aluna que eu tive um tempo atrás, também. Elas copiam.

P - E você como professora, que dificuldades vc encontra para poder lecionar pra essa aluna?

Profª – Eu não sei, eu não sei medir o conhecimento, não tem como medir o conhecimento dela, por que assim, além dela tem trinta, a turma dela tem geralmente de trinta, no máximo trinta e cinco alunos, então não tem como vc parar pra dar atenção só pra ela. Ela é tímida, geralmente eles são um pouco tímidos, então eles não vão até o professor, eles não vão a procurar informação, geralmente eles perguntam entre os colegas. Elas perguntam entre os colegas ali, elas perguntam elas emprestam cadernos, elas copiam do caderno das colegas as atividades quando elas faltam, então assim, vc não tem ummm, então assim a turma

é cheia, ela não procura, fica um pouquinho, e além de eu não saber a língua de sinais.

P- Na sua formação, você teve alguma orientação ou instrução para o ensino de surdos?

Profª – Não. Fiz um curso de Libras há muito tempo atrás, acho que eu não estava nem na graduação ainda.

P - Você conhece Libras?

Profª – Não. Conheço pouca coisa, mais como fiz um curso a muito tempo atrás e meu contato com surdos é apenas com ela, eu não tenho contato com outros alunos, com outras situações, com outros contextos, o único contato que eu tenho é ela.

P - A aluna surda conta com interprete de Libras para acompanhar suas aulas de Espanhol?

Profª – Não, e nem em outra aula. Inclusive, essa questão do interprete deu uma confusão na sala. Por que, nós temos o provão, o provão é uma prova com todas as disciplinas, são sete disciplinas e sete questões de cada disciplina, e no dia do provão, do primeiro bimestre, uma outra colega sentou ao lado dessa aluna pra fazerem a prova, então, a colega tem uma forma de interpretar e de se comunicar com ela e vai fazendo a prova. No segundo bimestre eu estava na sala, e a menina, quando eu cheguei na sala já estavam uma do lado da outra, a coordenação foi até a sala e perguntou, e diz pra eu juntar a aluna à outra aluna. Eu disse, não quando eu cheguei já estavam juntas não existe necessidade por que elas já estão. E durante a prova elas estavam com um papel colando e eu peguei o papel com a menina que não é surda e ela diz que era da surda, e eu, e a menina, eu conversei com a menina que eu tinha pego o papel e disse pra ela que eu não poderia fazer muita coisa por que o papel eu tinha pego com ela, ela diz que foi a surda que trouxe, e bla, bla, bla. E eu levei o caso à coordenação, a mãe da menina que não era surda veio aqui brava, dizendo que não queria a filha dela com uma, já tinha dito que não queria a filha dela com a menina, que não era pra fazer prova com a menina surda, que já tinha dito isso. No primeiro bimestre foi uma confusão só por causa da nota da menina surda, por que a turma inteira se mobilizou por causa das notas da avaliação e a forma da avaliação da menina. Então assim, foi um problema só o primeiro, no segundo por causa disso, eu passei o caso pra a coordenação por que os pais deles não respeitam os professores e bater de frente também não é solução, e os pais vem, que querem mesmo, ninguém sabe se eles vão agredir ou não, passei o caso prá coordenação e a coordenação resolveu e fez o que achou por bem.

P - Neste último provão (terceiro bimestre), vc tem conhecimento se a aluna surda fez a prova acompanhada ou não?

Profª – Eu não vi. Eu não estava na sala, o dia do provão eu não pude estar, por que assim, cada povão é determinado pela coordenação pra que sala nós vamos. Então, eu não fui pra sala que a menina esta matriculada e não teve oportunidade e não soube também.

P - Ocorre comunicação entre você e essa aluno surda em sala de aula?

Profª – Não. Algum gesto muito raramente. Por que assim, eu vejo que toda necessidade que ela tem, toda dúvida que ela tem, todo o material que ela precisa, tanto pra a matéria de Espanhol como pra outras matérias em relação de conteúdo, a realizar as atividades, ela pega com colegas. Ela pede a uma, ela tem, atualmente a pessoa que deu a confusão que a mãe veio e diz que não queria a filha dela fazendo a prova com ela, ela não senta mais com ela e atualmente quem fica é outra aluna que interage com ela bastante, explica as situações, que anda com ela, que realmente ajuda bastante ela.

P - Professora, a gestão pedagógica lhe oferece algum tipo de orientação sobre como ensinar o aluno surdo?

Profª – Não. Olha, há uma separação muito grande em relação às disciplinas que reprovam e não reprovam. Entende. Então assim, o que ouve no inicio foi umaaa, foi feito com os professores que as disciplinas elas são reprovativas e notas são obrigatórias, sentaram com os professores pra verificar qual seria a forma de avaliá-la (à aluna surda), no caso ela teria que ser feita uma avaliação, eee, as avaliações escrita ela entrega e não existe uma preocupação. Assim, por exemplo, avaliação escrita não, existe uma preocupação se foi ela que fez se não foi ela que fez, na avaliação escrita o que ela entrega é corrigido e avaliado, na minha disciplina não é dado nenhum..., a coordenação não tem passado nada. Assim não tem ummm, uma orientação assim. Eu acredito que a orientação, como a gente, não tem muita segurança no que de fato é para fazer.

P - Em sua opinião, quais os recursos que o professor necessita para ensinar melhor o aluno surdo?

Profª – Eu acredito que um acompanhamento com interprete, ééé, do aluno em sala de aula, esse trabalho eu acho que deveria ser feito, eu acredito que a disciplina de LIBRAS deveria ser inclusa no currículo, assim como a disciplina de Espanhol, que não é obrigatória esta ali, não é obrigatória. Eu acredito que Espanhol e LIBRAS, Língua Espanhola e LIBRAS deveriam ser disciplinas obrigatórias, e deveriam fazer parte por quê, porque em uma situação ou outra..., é uma questão..., é um algo já..., é uma realidade que em um momento ou outro vc vai precisar, então os alunos deveriam aprender, assim como nos também deveríamos aprender, deveria existir uma capacitação, a principio o professor interprete seria uma boa opção em sala de aula para que a gente pode-se interagir mais com eles, né, com o aluno e a disciplina deveria ser inserida no currículo para que os outros alunos pudessem

interagir melhor com eles, com os surdos em sala de aula e a gente também ter acesso a cursos.

P - O desempenho do seu aluno surdo corresponde a sua expectativa?

Profª – Até hoje eu não consegui medir o desempenho dela, ela não chega até mim, ela não, as dúvidas dela ela tira, ela pega o caderno da colega ela copia as atividades.

P - Na sua aula, existe interação entre o aluno surdo e seus colegas ouvintes?

Profª – Existe, mais assim não com todos. Ela se isola muito, minha aluna se isola muito. A outra aluna que eu tive ela interagia mais, ela falava com mais pessoas, essa não ela interage mais com uma ou outra colega.

P - Você acredita que o fato do aluno surdo estar em sala de aula na escola regular é favorável para sua aprendizagem?

Profª – Eu acredito que sim, por que assim, eu acredito na interação, eu vejo a minha aluna, por exemplo, um pouco tímida com relação a algumas situações, então assim, estar na escola é uma oportunidade para que ela interaja com outras pessoas, com falantes, com ouvintes, então assim, eu não sei o contexto que ela estava inserida anteriormente, por que assim, tem o CAS é? Aqueles núcleos onde eles se comunicavam entre eles, só entre eles praticamente, então assim, eu vejo que a escola oportuniza pra ela uma interação maior com os ouvintes e assim, ela tem uma oportunidade de aprender, viver outras coisas, aprender outras coisas, interagir em outros contextos.

P - Que sugestões você daria para que o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo acontecer de maneira satisfatória na escola regular?

Profª – Eu acredito que isso vai demorar muito para acontecer, primeira coisa por que, por exemplo, entre, eu vejo assim, vc tem 30, 35 alunos uma precisa de atenção especial, essa uma ela não é prioridade para o sistema, para a secretaria de educação, rara a escola, entende.

P - Mas, o que vc sugere?

Profª – Eu acredito que, cursos para os alunos, a disciplina no currículo para os alunos, para os professores, eu acredito que seria interessante e mais ainda que essa disciplina de LIBRAS e de educação para surdos ela fosse inserida na faculdade. Por que eu acredito que o professor deva ser preparado desde a faculdade para trabalhar com esses alunos por que existem particularidades, existem situações, existem todo um histórico desse, desse estudo dessa situação da inclusão, dessa, dessa inserção dessa nova clientela, então eu acredito que deveria ser feito desde a faculdade. Por que veja só vc na faculdade o contexto real ainda não é passado, imagina sem nenhum, vc chega a sala de aula e não tem nada, absolutamente nada, de nada, de nada. Então acredito que a graduação ter essa

disciplina como obrigatória..., acredito que hoje ela é..., não sei, mas eu acredito que é. É? Eu acredito que ela seja..., então eu acredito que deveria ser pelo menos duas, três, quatro disciplina de LIBRAS na faculdade, uma de contexto histórico mesmo contexto, para contextualizar a situação do ensino de surdo no Brasil, fora. Para inserir ao professor nesse contexto que ele vai ter que trabalhar depois com os alunos. Por que não dá, se vc não for, eu acredito... Começa na faculdade, passa pela secretaria de educação, pelo sistema, no currículo, inserir... Eu acho que um dia vai acontecer, mas é como tudo, devagar, sabe..., devagar, devagar, devagar. O ensino do Espanhol para o surdo ele é difícil duas vezes, por que o ensino do Espanhol já é difícil, não é obrigatório, os alunos não se interessam, vc não tem suporte, então assim, é difícil em se ensinar Língua Espanhola no ensino público, vc não tem motivação por parte dos alunos, eles não te motivam e é muito difícil vc não tem recursos, e aí vc passa isso pra o surdo sem ter conhecimento da língua deles, sem ter conhecimento, sabe, sem ter uma interação com eles. Agora imagina só, para quem fale é difícil, para quem não interage contigo, nossa, é duas vezes mais difícil.

P - Como vc acha que seja mais favorável a aprendizagem do Espanhol para o surdo, através do português ou através da própria LIBRAS?

Profª – Primeiro a gente tem que se inserir no mundo surdo para entender, a gente precisa..., porque assim, existe a forma que o surdo aprende a língua portuguesa também é diferente, ele não aprende como um ouvinte, ele aprende..., por exemplo, se eu não me engano e falha a memória o verbo ele não é conjugado quando ele vai falar em LIBRAS, tem umas particularidades, então assim, vc tem que entrar primeiro nesse mundo para vc poder adaptar ao Espanhol, porque se nãoooo..., para que vc possa interagir com ele, eu acho assim, que é difícil vc..., por exemplo, com minha aluna eu não tenho muita interação, ela é muito tímida, ela conversa muito com a coleguinha ali, copia, e acabou.

P - Uma última pergunta. Reiteradas vezes na sua entrevista vc citou a timidez da sua aluna surda, qual vc acha seja o motivo dessa aluna ser tímida em sala de aula?

Profª – Eu acredito que assim, eu não tenho conhecimento do contexto que ela vivia antes, o esposo dela é surdo, quando o primeiro dia de aula, quando a tia dela foi leva-la na sala, a tia dela veio meio que eufórica assim, porque ela queria que o esposo dela saísse, veio a tia e o esposo à escola e ai ela falou que ela era surda e tal, ai ela queria que o esposo fosse nas outras salas para buscar cadeira, entende. Tipo assim, como se ela não pudesse fazer isso, como se ela..., entende. Já..., a família já traz..., protege muito eu acho, pelo que eu percebi tem aquela proteção, assim sabe, de não, dela não poder ir fazer, aí eu falei para ela pra a tia que os colegas da sala iriam a ajudá-la que não precisava daquilo que talvez aquilo ia constrangê-la na realidade por que foi uma situação tão..., então eu acredito que ela traz um pouco de casa essa proteção, então na sala de aula ela não se abre muito,

assim conversa com uma com..., assim eu acho que ela foi se soltando, hoje ela esta mais..., interage com um interage com outro, mais sempre via uma amiga que sempre senta do lado dela, uma outra amiga, por exemplo, pega o caderno dos colegas para ela fazer as atividades, ela não vai pegar o caderno, a amiga faz esse intermediário entre ela e o que ela precisa, eu acho que ela é tratada muito com..., eu penso que ela não pode fazer as coisas.

P – Essa amiga dela também funciona como uma ponte entre a comunicação sua com a aluna surda?

Profª – Às vezes, por exemplo, quando eu faço a chamada quem responde é a amiga, quando eu quero saber, ela copiou? Ela diz que sim, diz que não, se fez as atividades, mas, por exemplo, eu pergunto dela, gesticulo, faço..., eu não tenho que gesticular ou que fazer para ela entender o que eu estou perguntando então a colega passa para ela e ela responde.

P – Vc acredita que esse fato se deva a que essa amiga conhece LIBRAS?

Profª – Ela não conhece LIBRAS assim tão..., ela vai se comunicando..., conforme elas vão convivendo elas vão..., a amiga vai conhecendo alguns sinais e os sinais que elas não conhecem elas vão fazendo alguns outros sinais que permitem que elas se comuniquem.

P – Professora, muito obrigado.

APÊNDICE B - Entrevista à aluna surda

Data: dia 25 de outubro de 2012.

Local: Sala Multifuncional da Escola.

Presentes na entrevista:

- Aluna surda: “**Fernanda**” da 8ª Série do Ensino Fundamental.
- Pesquisador: **Tomás Armando del Pozo Hernández**, PPGL/UFRR.
- Intérprete: **Suzy de Souza Monteiro** interprete de LIBRAS, cedida pelo Núcleo de Acessibilidade “Construir” da UFRR.

Abreviaturas: [(P) Pesquisador - (B) Brenda]

P:- Bom dia! - Qual é seu nome completo?

B: – “Fernanda”.

P: - Fernanda, qual é sua idade?

B: – 17 anos

P: - Quando completa 18 anos?

B: – No dia 20 de novembro?

P: - No próximo mês?

B: – Sim

P: - Fernanda vc é casada ou solteira?

B: – Casada.

P: - Fernanda, sua surdez é de nascença?

B: – Eu nasci surda.

P: - Vc sempre estudou em escola pública

B: – Sim, sempre em escola pública.

P:- Fernanda, vc conhece Libras?

B: – Sim.

P: - Como e quando aprendeu?

B: – Sabia um pouquinho quando criança, logo quando mais adulta continuei aprendendo.

P: - Vc fez algum curso de Libras?

B: – Não, aprendi conversando com surdos. Observando outros surdos. Por exemplo, meu marido, foi observando e pegando sinais e aprendendo.

P:- Fernanda, vc domina a Língua Portuguesa?

B: – Mais ou menos.

P:- Mais ou menos como? Domina a escrita? Oral?

B: – Mais ou menos as duas. Muito pouco a leitura lábias. Conheço algumas palavras.

P:- Como vc aprendeu?

B: – Foi tentando memorizar as palavras, decorando?

P:- Na sala de aula, como vc interage com o professor em qualquer disciplina?

B: – É muito difícil, os professores não sabem Libras, não tem como.

P:- Nenhum professor?

B: – A professora de Português, ela sabe um pouco de Libras.

P:- E essa professora conversa com vc?

B: – Sim, ela conversa legal em Libras.

P:- Na escola vc conta com algum tipo de apoio de intérprete?

B: – Não tem.

P:- Vc encontra dificuldades para se integrar à escola?

B: – É muito difícil.

P:- Por quê?

B: – Às vezes eu fico só olhando, só admirando. Não consigo me comunicar. Converso muito pouco. Não tem intérprete.

P:- E a Sala Multifuncional da escola? Funciona? Vc recebe ajuda?

B: – Às vezes, mas não consigo entender as perguntas. Se fosse em Libras seria melhor.

P:- A Sala Multifuncional conta com interprete de Libras?

B: – Não tem.

P:- Fernanda, vc gosta de Língua Espanhola?

B: – Não posso fala. Não conheço.

P:- Vc acha importante estudar Espanhol?

B: – Não sei.

P:- Que vc conhece sobre o Espanhol?

B: – Não conheço.

P:- Vc encontra dificuldades na aula de Espanhol?

B: – Sim

P:- Vc entende o que a professora explica?

B: – Nada.

P:- Em algum momento a professora se acerca a vc para conversar ou explicar algo?

B: – Não

P:- Fernanda, na aula de Espanhol a professora fala em que língua?

B: – Ela fala muito rápido. Não consigo entender se é Espanhol ou Português. Se falasse devagar poderia entender.

P:- Fernanda, a escrita em Espanhol vc consegue entender?

B: – Algumas coisas. Reconheço algumas palavras e vou traduzindo para o Português.

P:- Vc acha parecido o Espanhol e o português?

B: – Sim, parece.

P:- E as provas? Como são as avaliações em sala?

B: – Faço a prova junto com uma colega ouvinte. É muito difícil. Vou respondendo o que sei.

P:- Na sala, vc conversa com seus colegas?

B: – Mais ou menos. Às vezes não entendo o que eles falam. Alguns não gostam de Libras. É muito difícil a comunicação.

P:- Vc acha favorável, o aluno surdo, estudar na escola regular? Vc acha legal?

B: – Mais ou menos. Não sei explicar. Às vezes. Tenho uma amiga Alice que é legal, mas alguns ouvintes não gosto, sentem ciúme. Eu gosto de uma colega que é loira. Já teve muitos problemas. Por exemplo, às vezes eu conversava com uma ou outros sentem ciúme, e ficava essa disputa. Às vezes uma atacava a outra e eu não gosto.

P:- A direção e coordenação da escola, te dão algum tipo de apoio?

B: – Tem uma senhora de cabelo preto, comprido, um pouco forte que conversa comigo. Ela sabe um pouco de Libras.

P:- Como vc acha que melhoraria sua situação na escola para vc aprender melhor, se sentir melhor?

B: – Intérpretes. Alguns não gostam de Libras. Às vezes me sinto sozinha.

P:- E o material didático? Os livros? Vc consegue ler? Consegue trabalhar com eles?

B: – Alguns.

P:- Os livros trazem algum tipo de adaptação para surdos?

B: – Teve uma vez uma professora que sabia Libras.

P:- Ao terminar a 8ª série, vc deseja continuar estudando?

B: – Sim. Minha mãe e meu marido me incentivam a continuar estudando. Eles dizem que eu preciso estudar.

P:- Vc tem sonho de seguir alguma carreira?

B: – Penso terminar o ensino médio. Trabalhar e fazer faculdade.

P:- Faculdade de que?

B: – Ainda não sei. Ainda vou escolher. Só quero ir.

P:- Fernanda, Muito obrigado.

B: – Muito obrigado a você.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Autorização de uso de Imagens e Áudio.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Prezada Senhora

Eu, Tomás Armando del Pozo Hernández, aluno do Mestrado em Letras da UFRR, Matrícula/PPGL-UFRR: 201112311, venho através deste convidá-la a participar da pesquisa intitulada **INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO SURDO NA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**, a qual tem por objetivo descrever como ocorre a interação professor-aluno surdo na aula de Espanhol como Língua Espanhola.

Sobre a pesquisa seguem as informações:

1. A participação é voluntária. Caso você aceite participar, você gravará entrevistas por meio de vídeo e áudio.

2. Só o pesquisador envolvido neste projeto terá acesso às informações. Quando for publicado, dados como nome, profissão, local de moradia, não serão divulgados. Os nomes dos entrevistados serão modificados, utilizarei nomes fictícios. As perguntas que vou fazer não pretendem trazer nenhum desconforto ou risco, já que são somente sobre suas experiências linguísticas e culturais vivenciadas. Portanto, não há riscos e prejuízos de qualquer espécie em virtude de desconfortos, riscos morais e constrangimentos que

poderiam ser provocados pela pesquisa. Dou a garantia de que o interesse é científico sem intenção de promover ou macular a imagem de quem quer que seja.

3. Não há nenhum fim lucrativo para a sua participação na pesquisa. Sendo assim, sua participação será espontânea e gratuita. Informo, ainda, que a qualquer momento você poderá desistir da participação da mesma. Pode, também, fazer qualquer pergunta sobre a pesquisa.

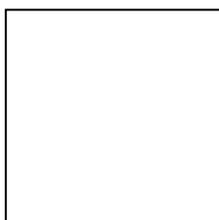
4. Após ler este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e aceitar participar do estudo, solicito a assinatura do mesmo em duas vias, ficando uma em seu poder. Qualquer informação adicional ou esclarecimentos acerca deste estudo poderá ser obtido junto ao pesquisador, pelo telefone 81269715 ou pelo endereço Rua Solange Brito 190 Centenário Boa Vista/RR.

Eu discuti com o pesquisador Tomás Armando del Pozo Hernández sobre a minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de quaisquer despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer momento. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Declaro que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Boa Vista/RR, ____ de outubro de 2012.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador



Impressão dactiloscópica no caso de não saber escrever

ANEXO 2

AUTORIZAÇÃO GRATUITA DE DIREITOS DE ENTREVISTA GRAVADA EM ÁUDIO E DE USO DE IMAGENS

Pelo presente termo particular de autorização de uso de imagem e voz,

Nome: _____

Nacionalidade: _____

Estado civil: _____

Profissão: _____

RG nº. _____

CPF nº. _____

Residente e domiciliado: _____

autoriza a Tomás Armando del Pozo Hernández, aluno regularmente matriculado (matrícula nº. 201112311) no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRR – Nível Mestrado, inscrita no CPF sob nº 527145512-20, RG nº. 335072-0, residente na Rua Solange Brito 190 Centenário, Boa Vista/RR, **o uso de imagem e voz**, em decorrência da participação na pesquisa de Mestrado intitulada: **INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO SURDO NA APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.**

O presente instrumento particular de Autorização é celebrado a título gratuito, podendo ser utilizado, divulgado e publicado, para fins culturais e científicos, a mencionada entrevista e imagens no todo ou em parte, editada ou não, bem como permitir a terceiros o acesso à mesma para fins idênticos, com a ressalva de preservar a integridade e a indicação de fonte.

O presente instrumento particular de Autorização é celebrado em caráter definitivo, irrevogável e irretratável, obrigando as partes por si e por seus sucessores a qualquer título, a respeitarem integralmente os termos e condições estipuladas no presente instrumento.



(Impressão dactiloscópica no caso de não saber escrever)

Boa Vista, RR, _____ de outubro de 2012.

Participante