

MARÍLIA DA PIEDADE MARINHO SILVA

**REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE E SURDEZ: ASPECTOS PEDAGÓGICOS E
INTERACIONAIS DA INTERLOCUÇÃO DE UMA PROFESSORA SURDA COM
ALUNOS OUVINTES**

Tese apresentada ao Departamento de
Linguística Aplicada, no Instituto de Estudos da
Linguagem, na Universidade Estadual de
Campinas, como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor em Linguística
Aplicada, na área de Ensino/Aprendizagem de
Língua Materna.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Inês Signorini

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Agosto/2006

UNIDADE 20
 Nº CHAMADA
 TNNICAMP Si38r
 V EX
 TOMBO BCI 70744
 PROC. 16.123.06
 C D X
 PREÇO 11,00
 DATA 28/11/06
 BIB-ID 392547

emplar e a redação final da tese
 da por Marília da Piedade

do Silva

ada pela Comissão Julgadora em

8/10/06

[Assinatura]

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

Si38r

Silva, Marília da Piedade Marinho.

Reflexões sobre identidade e surdez : aspectos pedagógicos e interacionais da interlocução de uma professora surda com alunos ouvintes / Marília da Piedade Marinho Silva. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientador : Inês Signorini.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Surdez. 2. Identidade. 3. Interação. 4. Referência (Linguística). 5. Práticas pedagógicas. I. Signorini, Ines. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Edwiges Maria Morato - UNICAMP/IEL/DL

Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes - UNIMEP/SP

Profa. Dra. Maria Viviane do Amaral Veras - UNIBERO/SP

Prof. Profa. Dra. Inês Signorini - UNICAMP/IEL/DLA (orientadora)

Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher - UNICAMP/IEL/DLA

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael - UFCG/PB

Profa. Dra. Ivani Rodrigues Silva - CEPRE/UNICAMP

Profa. Dra. Roxane Helena Rodrigues Rojo - UNICAMP/IEL/DLA

*Ao Majela, companheiro constante neste caminho e, mais importante que tudo
pelo apoio incondicional que sempre pude contar.*

*Aos meus dois filhos muito queridos, Daniel e Carolina, pela paciência e
compreensão das horas cedidas para este estudo.*

Aos meus pais, irmãs, sobrinhos, presença familiar constante em minha vida.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Inês Signorini, por sua orientação, paciente e respeitosa, o que muito contribuiu para o meu crescimento pessoal acadêmico e profissional, meus sinceros agradecimentos.

À professora Roseli A. C. Fontana e Kanavillil Rajagopalan, pela leitura atenta e observações que me ajudaram na realização dos trabalhos de qualificação de área.

Às professoras: Dra. Edwiges Maria Morato e Dra. Maria Viviane do Amaral Veras, pelas sugestões valiosas e importantes feitas nos exames de qualificação de projeto de tese e de tese.

Aos colegas e amigos da pós-graduação: Clara Dornelles, Clécio Bunzen, Clóris Torquato, Cosme Batista, Janaína Behling, João Gatinho, Luiz Miguel, Milene Bazarin, Robson de Carvalho e Wagner Silva pelas discussões acadêmicas e momentos importantes que tivemos no decorrer desse estudo; em especial a Ana Silvia Moço, pela presença amiga e constante em todo meu percurso do doutorado, a vocês o meu carinho.

Aos professores da UFCG: Edmilson Rafael, Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo, pelos momentos que compartilhamos juntos nos Congressos e nas reuniões do Projeto Práticas de Escrita e Reflexão sobre a Escrita em Contextos de Ensino.

Aos amigos e colegas da Escola Municipal de Ensino Especial Frei Leopoldo de Belo Horizonte-MG, pelo apoio e colaboração.

À Milva, Tatiane e Cidinha pela amizade e carinho.

À Ana Lúcia Souza, pela presença amiga.

Aos colegas de trabalho do UNI/BH e em especial a professora Conceição pela amizade e carinho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível - CAPES, pelo financiamento da bolsa de estudos.

À todos que contribuíram de diferentes maneiras para finalização deste trabalho, a minha gratidão.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À Deus, pelo fortalecimento espiritual e proteção.

À professora Adriana e seus familiares, pois sem vocês este trabalho não teria sido realizado.

Às mães e aos alunos da Escola Municipal de Taquaraçu de Minas - MG, que participaram desse nosso estudo, o meu agradecimento.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é identificar e descrever como uma professora portadora de surdez profunda e falante de português (oral) constrói-se como interlocutora de alunos ouvintes na pós-alfabetização. Considerando a relevância da ação mediada para o ensino-aprendizagem em sala de aula, pretendemos mostrar a pertinência da compreensão de uma postura de língua(gem) verbal e não-verbal como instrumentos sócio-históricos de interação – não só dialógicos, mas também ideológicos, visto que uma noção ampla de alteridade é fundamental. Nesse contexto, procuramos construir um percurso transdisciplinar de investigação na área de Linguística Aplicada e apontamos referenciais teóricos de diferentes disciplinas, na tentativa de não reduzir ou fragmentar nosso objeto de investigação. Para a geração de dados, utilizamos a metodologia qualitativo-interpretativista, estudo de caso de natureza etnográfica que compreende o processo de mediação como uma dinâmica interacional na sala de aula, viabilizando o espaço e o discurso dos interlocutores, professor/aluno, no processo de ensino-aprendizagem aberto à multiplicidade de sentidos emergentes no curso dessas interações. No âmbito de nossa pesquisa, analisamos os recursos de que a professora se valia para se construir como interlocutora de seus alunos ouvintes em sala de aula e como realizava seu trabalho na organização e planejamento da aula. Além disso, para chegar a uma visão de como a sociedade pensa a maturação de traços sociais do sujeito surdo, dirigimos nossa discussão para os processos socioculturais. Nesse processo, destacamos que as projeções permanentemente elaboradas e reelaboradas pelos participantes podem tornar mais evidentes os modos como são constituídos/construídos os objetos de ensino como objetos de discurso, e é geralmente em torno deles que o professor e os alunos constroem interacionalmente e tematicamente a aula. Dessa forma, constatamos que, à medida que dialogava com seus alunos, a professora lançava mão de recursos de referência e interação na tessitura das práticas pedagógicas, construindo uma identidade por meio do diálogo constante com os alunos e pelas formas de referência verbal e não verbal produzidas no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Surdez. Ação mediada. Interação. Referência. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The objective of this work is to identify and describe how a teacher that has deep deafness and that speaks Portuguese constructs herself as an interlocutor of her post-literacy hearing students. Considering the relevance of the mediated action for the teaching-learning processes within the classroom, our intention is to show the pertinence of understanding a verbal and non-verbal posture as sociohistorical interactional instruments – not only dialogical, but also ideological, since a wide view of alterity is fundamental. Within this context, we try to construct a transdisciplinary trajectory of investigation in Applied Linguistics, pointing to theoretical references of different disciplines, in a way not to reduce or fragment our object of investigation. The data was generated using the interpretive-qualitative methodology, a case study of ethnographic nature that takes the mediation process as an interactional dynamics of the classroom that makes the space and the discourse of the interlocutors possible, teacher/students, within the teaching-learning process open to the multiplicity of meanings that emerge as these interactions unfold. Within the scope of our research, we analyze the resources that the teacher used to construct herself as an interlocutor of her hearing students in the classroom and how she organized and planned the class. Moreover, in order to build up a view of the way society think about the maturation of the social traces of the deaf subject, we direct our discussion to the sociocultural processes. Within this process, we highlight that the projections that the participants permanently elaborate and reelaborate can make the ways of constituting/constructing the teaching objects as discourse objects more evident, and it is usually around them that the teacher and the students interactionally and thematically construct the class. Therefore, we found out that, as she established a dialogue with her students, the teacher made use of referentiation and interactional resources on the texture of pedagogical practices, constructing an identity through the constant dialogue with the students and through the verbal and non-verbal referentiation produced within the teaching-learning process.

Key words: Deafness. Mediated action. Interaction. Referentiation. Pedagogical practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1	
Situando a pesquisa: uma professora surda e seus alunos ouvintes.....	9
1.1 - A constituição da identidade de ADR como “ouvinte”	9
1.2 - Linguagem e identidade: nascer ouvinte e tornar-se surdo.....	17
CAPÍTULO 2	
Metodologia, coleta e geração de dados.....	21
2.1 - Metodologia	21
2.2 - O processo de coleta e geração de dados	25
2.2.1 - Caracterização da professora informante.....	27
2.2.2 - Caracterização do contexto pesquisado	34
2.3 - Os alunos, a sala de aula, a visão representativa dos pais dos alunos ao caracterizar a professora	38
2.3.1 - Os alunos	38
2.3.2 - A sala de aula	40
2.3.4 - A visão representativa dos pais dos alunos de ADR	43
CAPÍTULO 3	
A organização da aula e a gestão da interação	48
3.1 - O(s) sentido(s) atribuído(s) ao planejamento na organização escolar	50
3.1.1 - Projeto carnaval.....	53
3.1.2 - Exemplo: Registro escrito da sequência estrutural da aula.....	60
3.2 - A organização da aula na interação.....	63
3.2.1 - Estrutura das aulas de ADR.....	63
3.3 - Conclusão.....	69
3.4 - A organização estrutural da aula na interação e suas derivações.....	72
3.5 - A língua(gem) oral de ADR e a interação em sala de aula.....	77
CAPÍTULO 4	
As estratégias de ensino da professora no processo de ensino aprendizagem.....	82

4.1 - (Re)vendo ADR e seus modos de conceber a surdez na interação	84
4.2 - Contextualizando a história educacional dos sujeitos surdos.....	87
4.3 - Análise dos dados	96
4.4 - Aula 1 - Seqüências discursivas – Organização geral da aula	97
4.4.1 - Construção das Interações em sala de aula mediadas pela Linguagem Oral	98
4.4.2 - Aula de Linguagem Oral	99
4.4.3 - Considerações sobre a Análise da Primeira aula	115
4.5 - Aula 2	115
4.5.1 - Planejamento diário - Caderno de Plano	116
4.5.2 - Considerações sobre a aula 2.....	126
Comentários finais	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	132
REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS.....	143
ANEXOS	144
Anexo 1. Projeto Branca de Neve.....	144
Anexo 2. Planejamento diário de aula – Português e Ensino Religioso	152
Anexo 3. Planejamento diário de aula de Português	153
Anexo 4. Aula de linguagem oral	154
Anexo 5. Termo de Consentimento	167

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Bilhete A.....	30
Ilustração 2: Produção de texto AMP.....	31
Ilustração 3: Localização do Estado de Minas Gerais.....	34
Ilustração 4: Localização da cidade de Taguaraçu de Minas	35
Ilustração 5: Estatística - Matrículas do município de Taguaraçu de Minas.....	36
Ilustração 6: Organização dos alunos na sala	41
Ilustração 7: Decoração da sala - trabalhos confeccionados pelos alunos	42
Ilustração 8: Arranjo das carteiras	61
Ilustração 9: Distribuição de gravura mimeografada. Etapa de Preparação.....	61
Ilustração 10: Arranjo das carteiras	62
Ilustração 11: Correção individual da atividade	71
Ilustração 12: Gravura 1	99
Ilustração 13: Gravura 2	99
Ilustração 14: Gravura 3	100
Ilustração 15: Gravura 4	100
Ilustração 16: Gravura 5	100
Ilustração 17: Correção do “Para Casa”	119
Ilustração 18: História em Quadrinhos.....	122

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização dos alunos -----	38
Tabela 2: Aula 1 - Seqüências discursivas -----	97
Tabela 3: Aula 2 - Seqüências discursivas -----	117

ÍNDICE DE REFERÊNCIAS

Normas adotadas para as transcrições do corpus de dados analisados nesta tese

As convenções de transcrição são baseadas em Marcuschi (2003).

(+) Indica pausa, aproximadamente 0,5; indica subida leve, subida semelhante à interrogação.

/ Indica pequena pausa

((xxx)) Comentário

:: Alongamento

[Sobreposição de vozes

[Falsas simultâneas

INTRODUÇÃO

O interesse pela pesquisa na área da surdez tem crescido nos últimos tempos, principalmente entre lingüistas, lingüistas aplicados, educadores, psicólogos e fonoaudiólogos. Segundo Sacks (1990: 25), “somos extraordinariamente ignorantes em relação à surdez, [e] isto talvez se deva ao fato de nunca termos pensado e estudado a esse respeito, mas quando entramos no mundo dos surdos nos vem o espanto, a curiosidade, o interesse e a incredulidade”; ou seja, instala-se em nós a procura de um espaço de discussão que nos possibilite estudar, compreender e, quem sabe, até esboçar respostas para questões polêmicas e atípicas relacionadas a esse mundo.

Quando se fala na participação de um professor surdo em uma sala de aula, pensa-se naturalmente na presença de alunos surdos em uma sala de alunos ouvintes, cuja professora, também ouvinte, não consegue comunicar-se com esses alunos. No caso apresentado neste trabalho, temos uma situação incomum: uma professora surda que fala português oral interagindo com alunos ouvintes, em uma sala de aula de alfabetização. Nossos esforços se concentram em observar, descrever e propor uma reflexão sobre o modo como essa professora surda constrói-se como mediadora de aprendizagem em tal situação e sobre os efeitos dessa atipicidade para o ensino de leitura e escrita nessa turma.

Nosso primeiro contato com essa professora, doravante ADR, deu-se no ano de 2000, quando ministrávamos a disciplina Supervisão Educacional, para o curso noturno de Pedagogia no Centro Universitário de Belo Horizonte - MG, no Campus de Diamantina. ADR cursava o último período do curso de Pedagogia e, nessa ocasião, tivemos a oportunidade de ouvir seu relato sobre o seu trabalho como alfabetizadora de alunos ouvintes. Embora o diagnóstico médico dessa professora registre sua perda total de audição aos seis anos de idade, não há qualquer indicação da(s) causa(s) dessa perda. No momento, importa destacar que ADR teve como língua materna o português, que aprendeu a leitura labial¹, mas se recusou a aprender a língua de sinais, a LIBRAS, quando teve a primeira

¹ O processamento da leitura labial do inglês é realizado de modo diferente nos surdos e ouvintes. Mac Sweeney & Col. (2002) concluíram que nos ouvintes a leitura labial é realizada preferencialmente pelo hemisfério esquerdo, mas nos surdos há uma grande área visual, realizada pelo hemisfério direito, para entender a fala. Os autores concluem que a experiência auditiva é necessária para manter o processamento da fala no lobo temporal esquerdo. Mas há quem diga que a idade de aquisição também influencia esse processo.

oportunidade, conforme registro inicial de nosso caderno de campo. Mais recentemente², tivemos oportunidade de conversar com ADR, e ela fez a seguinte declaração: “A minha língua materna é o português. Vejo que a LIBRAS não fez falta para a minha vida, pois vivi num mundo de ouvintes sem ter contatos com outros surdos, a não ser o meu irmão e meu primo, que também tem como língua materna o português”. Atualmente, ADR trabalha na APAE³, e está freqüentando o curso de LIBRAS, ministrado por um professor surdo que, embora tenha “a fala comprometida”, é um “excelente professor”. Considerada antes um obstáculo à sua trajetória profissional numa sociedade em que era obrigada a “ouvir para avançar”, a LIBRAS surge agora como uma necessidade da educadora engajada e, porque não dizer, da “ouvinte” que pode vir a trabalhar com surdos. Em suas palavras: “Freqüento o curso de LIBRAS porque é importante para entender e conviver com as pessoas que fazem uso dessa língua, e também porque é a 2ª língua oficial do Brasil. Trabalhando com a educação inclusiva, é importante o conhecimento de LIBRAS”.

Cabe lembrar aqui que a preocupação com questões relativas à educação e ao ensino dos surdos não é algo recente em nosso percurso profissional e acadêmico. Há quase duas décadas, realizamos, junto aos professores da rede pública de ensino de Minas Gerais, um trabalho de regência de classe, coordenação e orientação pedagógica. A elaboração de um estudo como forma de investigar problemas que não foram aprofundados em pesquisas anteriores nasceu das inquietações vivenciadas nessa experiência profissional e da necessidade de ampliar a reflexão sobre educação e ensino de surdos, que deu origem a nossa dissertação de mestrado⁴ e a este projeto de doutorado.

A percepção das dificuldades encontradas pelos professores em lidar com a escrita de surdos levou-nos, na pesquisa de mestrado, a propor uma abordagem da construção do sentido na escrita do sujeito surdo⁵. Nesse trabalho, salientamos que a escrita do surdo não

² À pergunta: Qual a sua maior dificuldade, ler ou escrever? ADR responde que é “ler um público”, o que significa ler em voz alta. Preocupa-se com ter uma boa dicção (Entrevista realizada no dia 10 de junho de 2006).

³ Atualmente, ADR trabalha em um turno, na APAE de Santa Luzia, como Pedagoga responsável pelo programa de educação infantil. Recebeu destaque da diretoria da APAE por sua competência como professora.

⁴ Dissertação de Mestrado defendida em 1999 na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, a qual deu origem ao livro *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo / Marília da Piedade Marinho Silva*. – São Paulo: Plexus Editora, 2001.

⁵ Analisamos as redações de alunos surdos, com idade entre 16 a 21, que cursavam o Ensino Fundamental, 5ª a 8ª séries.

segue as mesmas construções encontradas na escrita de ouvintes que têm a Língua Portuguesa (LP) como língua materna (LM) e, por isso, podem se apoiar na língua oral para produzir a escrita. Para o surdo usuário da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), aprender a escrita em LP é como aprender uma segunda língua, portanto, a LIBRAS, a sua língua primeira, pode interferir em sua escrita, isto é, na estruturação dos textos (uso dos conectivos, preposições, tempos verbais, concordância nominal e verbal, etc.). O fato de não haver correspondência direta entre itens lexicais de duas línguas (é comum ouvirmos que uma ou mais palavras em português precisam de apenas um sinal em LIBRAS) não deveria por si só constituir um problema – uma vez que essa não-correspondência e conseqüente necessidade de adequação é justamente o que alimenta os inúmeros debates entre teóricos da tradução. Contudo, a passagem do meio auditivo para o visual produz ainda outras dificuldades, já que tal mudança põe em jogo fatores cognitivos diversos, que interferem nos modos de estruturação de cada língua, sem mencionar o fato de que há limitações no código escrito que não lhe permitem dar conta da riqueza de elementos “prosódicos”⁶ da LIBRAS.

De fato, é importante reiterar ainda que em toda atividade discursiva – e contamos aqui também com o texto escrito – a interação lingüística é marcada por lacunas, desvios e transformações que vão sempre além da regularidade esperada. Conforme salienta Koch (1997: 25),

um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade de uma complexa rede de fatores de ordem situacional e interacional são capazes de construir, para ela, determinado sentido, ou seja, o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, sendo necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais.

No caso dos surdos, a via mais próxima para a construção de sentidos é a Língua de Sinais; conseqüentemente, deve-se estar atento às condições de produção de um texto escrito em tal situação. Assumindo a concepção de texto proposta acima por Koch e analisando redações de alunos surdos, concluímos que, apesar das características diferenciadas já estabelecidas em relação à escrita do ouvinte, as observações, seguidas de

⁶ O termo *prosódico* é usado para designar recursos como expressões faciais, movimentos de cabeça, enfim, recursos que são das mãos. Eles podem, eventualmente, não despertar atenção, julgando-se que são da mesma natureza da prosódia (e da mesma forma são praticamente excluídos da escrita) do português oral.

análises, vêm confirmando que a escrita dos alunos surdos ainda merece um aprofundamento maior; talvez partindo de um trabalho voltado para a língua natural dos surdos, ou seja, a LIBRAS, questão que demanda, sem dúvida, outras pesquisas.

Na verdade, a pesquisa de mestrado permitiu expandir e detalhar as observações sobre a tessitura dos textos dos surdos e, também, mostrar que, a partir da análise do processo de (re)construção de sentidos (MARINHO SILVA, 2001: 88-89), é possível construir um sentido (entre outros) para um texto de um sujeito surdo. Também concluímos, no mesmo trabalho, que algumas idéias predominantes entre pesquisadores – como aquela de que a educação dos surdos fracassa pela falta de significados de sua língua (a de sinais) e gera em larga escala o analfabetismo e a falta de qualificação profissional (SKLIAR, 1999) – decorrem das relações de poder e dos conhecimentos dos ouvintes presentes (e ativos) nas instituições educacionais, ou seja, são decorrentes do *ouvintismo* – forma particular e específica de ver o surdo, própria de uma sociedade de ouvintes, e que inclui representações e dispositivos pedagógicos carregados de uma significação de inferioridade e de primitividade ligadas à condição do surdo.

Essa prática difere das chamadas práticas *oralistas* e de *oralização*. As primeiras fundem-se no discurso clínico sobre a surdez, pois legitimam as práticas terapêuticas habituais; a segunda centra-se na fala, com o propósito de normatizar as crianças surdas para, pretensamente, integrá-las à comunidade ouvinte. A *oralização* consiste em representações, a partir das quais o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte, ou seja, o objetivo principal na educação dos surdos é a fala. Mesmo não sendo sinônimos, o *ouvintismo* e o *oralismo* se inter-relacionam, visto que constituem discursos hegemônicos, institucionalizados em diferentes partes do mundo, constituindo, assim, relações de poder que trazem em seu cerne o interesse em legitimar e centralizar as decisões que norteiam a educação dos surdos.

Cabe-nos salientar que a professora, cujo trabalho é aqui analisado, sujeito/objeto desta nossa nova pesquisa, apesar da fala oral, não foi submetida à prática tradicional de oralização: quando perdeu a audição ela já tinha adquirido a Língua Portuguesa como Língua Materna. Desta vez, pretendemos – a partir da ação verbal e não verbal de uma professora surda em sala de aula de alfabetização de alunos ouvintes – identificar e

descrever as características, emergentes no decorrer das aulas, do trabalho de mediação da professora no processo de ensino aprendizagem focalizado.

A mediação é um tema que reflete várias interpretações. Nos comentários de Vygotsky (1985), a construção da mediação – especialmente a mediação semiótica – desempenhou um papel central, tornando-se cada vez mais importante durante os últimos anos de sua vida. O tema da mediação é concebido por Vygotsky (op. cit.), na educação, como uma relação de ensino aprendizagem que se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e, nesse processo, o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio. Cabe ao professor criar um ambiente desafiador e situações, para que os alunos construam conceitos de forma significativa, e que não se reduzam à simples transmissão de conteúdos que seriam apenas absorvidos pelos alunos. Cumpre reiterar que, ao falar desse processo de aprendizagem, o professor focaliza a mediação analisando as relações de conhecimento produzidas no contexto escolar, procurando compreendê-las em suas condições concretas de produção e em suas relações com a atividade mental dos sujeitos nelas envolvidos.

Assim, a mediação é entendida como um processo dinâmico, envolvendo o potencial das ferramentas culturais⁷ para re-significar a ação mediada e, ao mesmo tempo, utilizar essas ferramentas. Uma das maneiras de diferenciar e exemplificar esses momentos analiticamente distintos e intimamente ligados está expressa na discussão de Bakhtin sobre a produção do enunciado de um texto.

Todo texto pressupõe um sistema de sinais compreensível por todos (isto é, convencional e válido dentro dos limites de uma determinada coletividade); uma “língua” [...] A esse sistema pertencem todos os elementos do texto que são repetidos e produzidos e reiterativos e reproduzíveis... Ao mesmo tempo, porém, todo texto (em virtude de constituir um enunciado) representa algo individual, único, não reiterativo e, portanto, baseia-se no seu significado (sua intenção, a razão pela qual é reiterativo e reproduzível, vem a ser matéria-prima e recursos). Nesse sentido, esse segundo aspecto ou pólo vai além das fronteiras da lingüística e da filologia. É inerente ao texto, mas torna evidente só em situações concretas e nas seqüências de textos (na comunicação verbal, numa dada esfera). Esse pólo não está preso aos elementos reiterativos do sistema da linguagem (isto é, aos sinais), mas a outros textos (não reiterativos) de relações particulares de uma natureza dialógica. (1979: 282-284)

Sendo assim, os indivíduos apropriam-se daquilo que produzem em determinada

⁷ Ferramenta cultural é um termo usado por Werstch (1998: 26) para remeter à teoria de Vygotsky, definindo as ferramentas culturais como instrumentos que ocorrem com a atividade cultural em que as ações pessoais e interpessoais acontecem.

coletividade, no curso de suas relações sociais, ou seja, através da sua atividade interpessoal, e transformam tal produção internalizando-a como modos de ação externos compartilhados. Vygotsky (1985) dá a essa reconstrução interna o nome de internalização, processo através do qual o (inter)pessoal inicial transforma-se em (intra)pessoal. A (re)construção desse processo tem como base a mediação semiótica, particularmente a linguagem, e envolve as ações dos sujeitos, as estratégias e conhecimentos por ele já dominados, as ações, estratégias e conhecimentos dos outros e das condições sociais reais de produção das interações.

Desse modo, ao serem internalizados os modos de ação, papéis e funções sociais na interação, os sujeitos passam a controlar e conduzir o seu comportamento. A condição de (auto)regulação é um dos aspectos essenciais do desenvolvimento, e possibilita um redimensionamento e uma (re)organização da atividade mental. As funções psicológicas *elementares* (VYGOTSKY, 1985: 142) vão sendo transformadas em funções mediadas e conscientes⁸.

A partir do modo de conceber as formas superiores de ação consciente, o pesquisador destaca a elaboração conceitual, como modo culturalmente desenvolvido dos indivíduos de refletirem cognitivamente suas experiências. Essas elaborações resultantes desse processo, denominadas análise (abstração) e síntese (generalização) dos dados sensoriais, são mediadas pela palavra e nela materializadas. Segundo Cação (1997: 13):

Ao longo do processo histórico social, as condições de produção e (re) produção, percepção, organização, linguagem foram consolidados entre os diversos grupos sociais, fazendo parte do conjunto de funções psicológicas do homem, constituindo assim meios de abstração e generalização, sendo que o domínio desses meios teve como premissa o salto do sensorial e racional.

Tais conceitos, ao serem analisados dessa forma, não podem ser considerados categorias intrínsecas da mente, nem experiência singular, mas devem ser vistos como elementos produzidos historicamente e significados na atividade mental, sendo mobilizados pela comunicação, dos conhecimentos e da resolução de problemas. Assim, sendo históricos, trazem através de seu desenvolvimento a sua identidade social e o espaço em que tornaram sólidos. Todas essas marcas e movimentos de construção e (re)construção estão materializados na própria palavra.

⁸ O termo *consciência* é usado por Vygotsky (1985) para indicar a percepção da atividade da mente.

É assim que, por meio da estrutura de enunciação dialógica de Bakhtin, a palavra revela-se sempre múltipla e interindividual. Nas trocas verbais, os interlocutores incorporam, contestam ou recusam as vozes do contexto que os produzem. Nessa lógica, o processo de elaboração conceitual emerge do processo de articulação sócio-historicamente definido, em condições de interação, compreensão e expressão que são determinadas. Nessa relação, torna-se explícito o processo discursivo.

Consideramos relevante esse enfoque *da ação mediada* para o ensino aprendizagem em sala de aula. Assim, nossa ênfase na mediação pretende mostrar a pertinência do enfoque da compreensão de uma postura de língua(gem) verbal e não verbal como instrumentos sócio-históricos de interação – não só dialógicos, mas também ideológicos - em que uma noção ampla de alteridade é fundamental. Por se tratar de instrumento ideológico, a língua(gem) é ao mesmo tempo portadora e produtora de valores e significados.

Em nossa pesquisa, esses valores e significados são produzidos por intermédio da ação de nossa professora informante, a qual é construída pela mediação do (re)dimensionamento metodológico, ou seja, por meio do uso de estratégias verbais e não verbais que vão se construindo e (re)construindo em ações interacionais de mediação construindo sentidos e significados de ensino aprendizagem em sala de aula.

Interessa-nos, neste estudo, assumir o processo de *mediação como uma dinâmica interacional na sala de aula*, viabilizando o espaço e o discurso dos interlocutores, professor/aluno, no processo de ensino-aprendizagem, aberto à multiplicidade de sentidos emergentes no curso dessas interações.

Pretendemos, portanto, com este trabalho, identificar e descrever uma professora, portadora de surdez profunda e falante de português (oral), construindo-se como mediadora no processo de ensino-aprendizagem na interação em uma sala de pós-alfabetização com alunos ouvintes.

Para podermos viabilizar a consecução de nosso objetivo, propomos-nos a responder às seguintes questões.

- 1- a) Como a professora se constrói como interlocutora de seus alunos ouvintes em sala de aula?

- b) Como ela realiza seu trabalho na organização e planejamento da aula?
- 2- Quais as estratégias verbais e não verbais de mediação de ensino-aprendizagem utilizadas por ela na interação em sala de aula?
- 3- Quais as implicações do caso estudado para uma reflexão sobre a subjetividade e a surdez?

Para responder a essas questões, traçamos um plano de estudo que nos serviu de base teórica e prática na construção de nosso conhecimento.

No primeiro capítulo, situamos nossa pesquisa destacando os processos relativos à linguagem e à surdez, procurando entender as condições que afetam a formação da subjetividade de nossa professora informante em seu processo identificatório. No segundo capítulo, discutimos a metodologia de coleta de dados e de investigação que nos serviram de base empírica. O planejamento e a estrutura das aulas ministradas pela professora informante em aulas de alfabetização de alunos ouvintes constituem o foco do terceiro capítulo. No quarto capítulo, recuperamos a história da surdez para mostrar como nela está inserida nossa professora, e analisamos duas de suas aulas para situar suas estratégias de mediação e a construção e gestão das interações com seus alunos ouvintes. Em seguida, apresentamos nossas considerações finais, apontando as implicações do caso estudado – as formas como uma professora surda se constrói como interlocutora e realiza seu trabalho com alunos ouvintes – para uma reflexão sobre a subjetividade e a surdez.

CAPÍTULO 1

SITUANDO A PESQUISA: UMA PROFESSORA SURDA E SEUS ALUNOS OUVINTES

*Paisagem, país feito de
pensamento da paisagem,
na criativa distância espacitempo,
à margem de gravuras, documentos,
quando as coisas existem com violência
mais do que existimos: nos povoam
e nos olham, e nos fixam. Contemplados,
submissos, delas somos pastos,
somos a paisagem da paisagem.*

Carlos Drummond de Andrade, 1973.

Neste capítulo, situamos nosso objeto de pesquisa focalizando os processos relativos à linguagem e à surdez, procurando entender as condições adversas que afetam a formação da subjetividade do sujeito surdo em seu processo identificatório. A intenção não é apenas problematizar as condições de interlocução com ouvintes de modo geral, mas apontar o prolongamento da experiência dos surdos no *locus* sociocultural em que eles se constituem na comunidade. A temática é abrangente, mas dirigimos a presente discussão aos processos socioculturais, para chegar a uma visão do que é real e de como a sociedade pensa a naturalização de traços sociais do sujeito surdo. Em seguida, destacamos a importância de entender a retórica histórica desses sujeitos no processo do uso da língua; questões essenciais para entender de qual surdo estamos falando na nossa pesquisa.

1.1 - A constituição da identidade de ADR como “ouvinte”

Ao focalizar os processos relativos à surdez, o pesquisador necessita lidar com diferentes abordagens, uma vez que sempre estará refletindo sobre as diversas formas de configurar a surdez, ou seja, *como deficiência* ou *como diferença*. As análises tendem

especialmente a dividir-se entre a área da saúde – que busca *normalizar* o *surdo* – e a área pedagógica – que, de modo geral, procura diminuir os estigmas em relação à *surdez*. Tais preocupações têm como referencial a legitimação quanto ao que é ser *normal* e quanto aos mecanismos capazes de transformar a *anormalidade*. A abordagem que preconiza a normalidade afirma que, por um lado, normalizar implica fazer o “*surdo ouvir*” para que possa “*falar*” e, por outro lado, implica tomar a “*linguagem gestual*” como língua sintaticamente organizada e diferente, assumindo que a identidade do sujeito surdo somente acontecerá através da língua de sinais. Na verdade, existe nessas questões a busca pela aceitação social da diferença, embora enunciados como *o surdo só vai adquirir uma identidade através da língua de sinais* e *existe uma cultura surda* tenham surgido para referendar a *identidade do surdo*, ou referendar a diferença. Entretanto, essas interpretações muitas vezes re-traduzem apenas uma visão naturalista de uma realidade local.

Em geral, o termo *cultura surda* tem ganhado nas pesquisas atuais, legitimidade e representatividade para designar esse debate; contudo, voltadas apenas para uma realidade circunscrita, essas pesquisas acabam reproduzindo um discurso que muitas vezes não esclarece os diversos desdobramentos envolvidos na discussão, e apenas legitimam a aceitação da diferença.

Os surdos enfrentam na sociedade de ouvintes diversos preconceitos expressos nas tradicionais dicotomias que, embora se apresentem como duas faces de uma mesma moeda, escondem uma hierarquia que dá a um dos termos o valor de modelo, de padrão. É o caso, por exemplo, dos pares: normalidade/anormalidade; linguagem oral/ linguagem de sinais; surdo oralizado/surdo sinalizador; deficiente/diferente; cultura ouvinte/cultura surda, comunidade surda, identidade surda. Discutir sobre o sentido que é atribuído a cada uma dessas categorias é expressar como a sociedade pensa, naturaliza e institui traços identificatórios para esses sujeitos.

Interessa-nos compreender o que se considera *identidade surda*, já que existem diversas controvérsias entre os próprios surdos, entre os que falam e os que não falam. No caso de ADR – nossa professora informante –, temos uma surda que fala, e que tem uma fala bastante próxima da fala do ouvinte, embora ela tenha confessado, em entrevista mais recente⁹, seu constante “medo de errar e não pronunciar corretamente as palavras”. A

⁹ Cf. Entrevista em 10 de junho de 2006

questão que se coloca é: como é constituída a identidade desses sujeitos – surdos que falam diferentes línguas – e a história de significação dessa língua em sua inserção na cultura, para, a partir desse entendimento, buscar um referencial prático que nos permita entender a constituição da identidade de nossa professora informante e de sua atuação como mediadora na interação de ensino aprendizagem em sala de aula.

Em sua dissertação de mestrado, Albuquerque (2002) retrata essa questão da linguagem de surdos fazendo a seguinte afirmação:

o surdo, ao ser considerado “estrangeiro” na sociedade de ouvintes, tem a possibilidade de falar diferente, sem ser diferente ou doente, ou seja, este é um espaço confortável da não proficiência, o falar distorcido faz com que o outro interprete a diferença como limitação, como não domínio da língua. Esta condição de surdez lhe dá o status de aproximar-se dos ouvintes, mesmo que tenha consciência de sua condição particular.

Entendemos que a autora considera que a fala assume para esses sujeitos a aproximação com a “normalidade”, a possibilidade de aquisição de conhecimentos e de interação com os ouvintes. Para reforçar essa posição com relação à estrangeiridade do surdo, Albuquerque transcreve alguns relatos de surdos que afirmam que é preciso: *Procurar pessoas que ouvem para poder falar melhor, se procurar os surdos vai piorar falar (op. cit.: 41).*

Observa-se que, por outro lado, a identidade está associada diretamente à legitimação da língua de sinais (e pela existência de um canal sensório-motor visuo-manual). Colocadas lado a lado, essas duas idéias entram em confronto e transmitem um sentimento específico presente em cada grupo: primeiramente, uma autoridade construída socialmente a partir de um falante, cuja interlocução com o ouvinte encontra legitimidade por meio da competência de falar a língua oral; em seguida, a busca dessa identidade acaba por proporcionar ao surdo o sentimento de que ele pertence a um determinado grupo, um grupo específico de surdos, e de que só através da Língua de Sinais é que o sujeito constituirá uma identidade, já que ele não é ouvinte.

Na caracterização de identidades, estudos como os de Perlin (1998) e Moura (2000) consideram as seguintes categorias de identidades surdas, marcando-as pela heterogeneidade:

- identidades surdas são aquelas que estão presentes no grupo dos surdos que fazem uso da experiência visual propriamente dita. O adulto surdo, nos encontros com outros surdos, é elevado a agir intensamente e, em contato com outros surdos, vai construir sua identidade fortemente centrada no ser surdo, na identidade política surda;

- identidades surdas híbridas são surdos que nasceram ouvintes e que, com o tempo, se tornaram surdos. Nascer ouvinte e, posteriormente, torna-se surdo é ter sempre duas línguas, mas a sua identidade vai de encontro às identidades surdas;

- identidades surdas de transição estão presentes na situação dos surdos que foram mantidos sob o cativeiro da hegemônica experiência ouvinte e que depois passaram para a comunidade surda, como geralmente acontece. Transição é o aspecto do momento de passagem do mundo ouvinte, com representação da identidade ouvinte, para a identidade surda, de experiência visual;

- identidade surda incompleta é identidade surda apresentada por aqueles surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente (...) que trabalha para socializar os surdos de maneira condizente com a cultura dominante. A hegemonia dos ouvintes exerce uma rede de poderes difícil de ser quebrada pelos surdos que não conseguem se organizar ou mesmo ir às comunidades para resistirem ao poder. É quando o surdo nega a identidade surda. Há aqui uma representação da identidade ouvinte como superior;

- identidades surdas flutuantes estão presentes onde os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. Essa identidade é interessante porque permite ver o surdo “consciente” ou não de ser surdo, porém, vítima da ideologia ouvintista (...) que segue determinando seus comportamentos e aprendizados. Desse modo, há surdos que querem ser ouvintizados (...) a todo custo.

Nesse sentido, entre os estudos sobre a surdez, a maioria defende a idéia de que usar ou não uma Língua de Sinais é que define a identidade do sujeito – e que, portanto, só se adquire com outro surdo –, creditando à língua de sinais o estatuto de única capaz de oferecer uma identidade ao surdo. Na verdade, o que ocorre é que, em contato com outro surdo, que também usa sinais, surgem novas alternativas, possibilitando processos de interação, compreensão, diálogo e aprendizagem que não seriam possíveis apenas através da linguagem oral. Importa notar que a necessidade de identificar obriga, também no caso do surdo, a excluir as diferenças; e é assim que se excluem as sinalizações caseiras, as misturas de sinais, e o reconhecimento de que não há uma única variedade de LIBRAS (do mesmo modo que não se fala um único Português no Brasil, por exemplo).

Na diversidade desses conflitos, a identidade está, para alguns autores, relacionada aos discursos produzidos quanto à natureza das relações sociais. Dessa forma, o conceito de identidade é polêmico. Maher (2001: 116) ressalta que, *ao falarmos de identidade, não estamos falando de essência alguma*. Para a autora,

identidade é uma construção permanentemente refeita que busca tanto determinar especificidades que estabelecem fronteiras identificatórias entre o próprio sujeito e o outro quanto obter o reconhecimento dos demais membros do grupo social ao qual pertence da legitimidade de sua pertinência a ela.

Ou seja, é através dessa relação, no tempo e no espaço, com diferentes outros, que o sujeito se constrói. É nas práticas discursivas que o sujeito emerge e é revelado. Prosseguindo, a autora reafirma que *A construção da identidade não é domínio exclusivo de uma língua, embora ela seja, sempre, da ordem do discurso* (p.135); dessa forma, *ela é interativa e social*. (grifo nosso).

Reconstituindo, pois, esse discurso, é interessante observar que a identidade é construída por papéis sociais diferentes – pode-se ser heterossexual, branco, professor, surdo... A identidade não é construída exclusivamente por uma língua, mas também pela língua que constrói nossa subjetividade. Ilustrando essa questão, e usando a expressão de Cameron (*apud* LOPES, 2001: 310), *a pessoa é um mosaico intrincado de diferentes potenciais de poder em relações sociais diferentes*; ou seja, não é a pessoa que escolhe sua identidade, ela é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas por relações simbólicas de poder.

Em sua tese de doutorado, Santana (2003: 58) traz o relato de uma entrevista com um surdo sobre o problema da identidade. À pergunta sobre o que entende por identidade surda, Ricardo (um de seus informantes) responde:

A identidade surda é aceitar ser surdo. Se a pessoa é surda, só, não tem identidade própria. É... ele, revoltado. Não aceita. Ele tem vergonha de ser surdo. Eu não... Eu não tenho vergonha de ser surdo. Eu exponho o meu problema, o que foi que causou. Então, eu exponho minha identidade de surdo, entendeu? Agora, tem surdo que tem vergonha, daí ele esconde a identidade dele. (...) Surdo nasce. A mãe ensina a falar, a estudar. Não sabe sinais. Não pode fazer sinais. Fazer sinais implica ser acomodado e não falar. Assim, ele cresce sem conhecer sinais e aprender a falar desde pequeno. Cresce sem nunca ter encontrado outro surdo. Um dia, lê vai passando na rua e encontra um surdo fazendo sinais. Ele olha para os movimentos das mãos e estranha. Pergunta ao surdo: “Você não ouve?”. “Não. Sou surdo. Todos aqui são”. “Eu também sou. Eu não escuto. Eu só falo”. Vê os sinais e pergunta: “O que é isso? Eu não sei. Eu queria aprender”. Ele começa a aprender. Ele começa a aprender a língua de sinais. Depois, em casa, com a família, não se sente bem em falar. Não quer mais falar. Quer aprender a língua de sinais. [entrevista realizada pela autora em língua de sinais]

Nesse relato, é preciso levar em conta que foi justamente o encontro com outros surdos que de fato revelou ao entrevistado sua surdez; a existência de outros surdos, falando uma outra língua; uma língua que, a princípio, Ricardo desconhece, e também estranha.

Outro relato de nossa própria vivência profissional com surdos remete-nos a essa questão. Em uma das escolas de Surdos de Belo Horizonte, em que lecionávamos uma disciplina especializada (Terapia de Fala), caracterizada como parte da Grade Curricular da Instituição, um dos nossos alunos, que se comunicava apenas com a linguagem gestual, chamou-nos bastante atenção. A disciplina tinha como objetivo a aprendizagem da fala. Esse aluno, embora fosse bastante familiarizado com o grupo de colegas e com a professora, sempre se recusava a falar. Na escola e em nossas aulas sempre usava os sinais, mesmo quando era solicitado a fazer os exercícios usando a voz. Depois de ter me valido de várias estratégias pedagógicas para tentar fazê-lo falar, finalmente perguntei-lhe em Libras: Por que você não quer aprender a falar? Ele imediatamente pegou uma folha de papel e me respondeu: “Escrever gosto”. Por certo, o processo de oralização produzia nele uma resistência, e os sinais deixavam claro que já havia se decidido pela língua sinalizada.

Emanuelle Laborit (1994), em seu livro “O Vôo da Gaivota”, faz um depoimento que interroga a questão da identidade e que diz respeito a nossa discussão. Vejamos algumas falas da autora:

Não tinha compreendido que era surda, somente que existia a diferença. (...) Nunca havia visto surdos adultos, portanto, na minha cabeça, os surdos nunca cresciam. Iríamos morrer assim, pequenos. Na escola, ensinaram-me a dizer o nome. Emmanuelle. Mas Emmanuelle é um pouco uma pessoa exterior a mim. Ou um duplo. Quando falo de mim, digo: - Emmanuelle fez isso ou aquilo... Levo em mim a Emmanuelle surda, e tento falar dela, como se fôssemos duas, mas... (...) para quem se habituou a virar a cabeça ao chamado de seu próprio nome, é talvez difícil entender. Sua identidade está dada desde ao nascimento. Não tem necessidade de pensar nela, não questionam sobre si mesma. São “eu”, naturalmente, sem esforço. Eles se conhecem, se identificam, se apresentam, aos outros com um símbolo que os representa, mas a Emmanuelle surda não sabia que era eu. Sentia-me pouco como estrangeira em minha própria família. Não tinha cumplicidade com alguém semelhante a mim. Não podia me identificar. Eu tinha a aquisição da língua de sinais, tantas perguntas a fazer. Tantas e tantas. Estava ávida, sedenta de respostas que podiam me responder.

Entretanto, no primeiro caso, Ricardo comenta, durante a entrevista: *Eu não tenho vergonha de ser surdo. Eu exponho o meu problema.* A Emmanuelle cujo nome não pode ser usado como vocativo, posiciona-se de forma diferente: a relação que se estabelece em relação à identidade surda está voltada para a carência e a privação. De acordo com a autora da entrevista, Ricardo só utiliza a língua de sinais com surdos que não falam ou com ouvintes que não fazem sinais, e ressalta que sua primeira língua é a língua oral. É interessante notar que uma língua de modalidade oral poderá até ser constitutiva da identidade de um surdo, mas só a partir do momento em que ele se aproprie dela (em que

ela deixe de ser “uma pessoa exterior a ela”), e faça dela uma marca para construir sua identidade.

Nesse sentido, é possível entender que a constituição da identidade do surdo não está intrinsecamente ligada apenas à língua de sinais, mas sim a uma língua que lhe dê a possibilidade de constituir-se no mundo como falante, construindo a sua própria subjetividade. De acordo com Benveniste (1988:16):

é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito. É na instância do discurso, na qual o “eu” designa o locutor, que este se anuncia como sujeito. Por isso, os pronomes pessoais são o primeiro ponto de arquivo para essa revolução da subjetividade na linguagem: a subjetividade de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como sujeito.

Ou seja, essa constituição está sujeita também às relações sociais. A identidade não pode ser dada apenas como inerente a todas as pessoas a partir de uma língua singular, mas deverá ser vista a partir de práticas discursivas e sociais em circunstâncias sócio-históricas – individuais; e foi bem isso que o relato de Ricardo expôs.

O depoimento de ADR, nossa professora informante, sedimenta essa reflexão: *Eu comecei a aprender a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) porque meu irmão que é surdo faz muito bem os sinais. Entrei no curso de Língua de Sinais oferecido pela FENEIS (Federação Nacional de Surdos) de Belo Horizonte. Eu achei muito difícil. Aí eu parei.* Embora partilhe com o irmão a herança da surdez, ADR não a assume, e decide permanecer surda no mundo dos ouvintes, uma surda híbrida – na classificação proposta acima por Perlin (1998) e Moura (2000) – cuja identidade vai, de fato, *de encontro às identidades surdas* consideradas completas. A despeito da polarização (surdo completo – incompleto), o que essa classificação admite é que há transição, flutuação, hibridismo, e que em todas as classes estão em jogo língua e cultura.

Em suma, dificilmente podemos falar de identidade surda apenas relacionando-a à língua de sinais, ou seja, a constituição da identidade do sujeito está relacionada às práticas discursivas e às interações sociais diferentes que irão ocorrer ao longo de sua vida, e não a uma língua determinada. É necessário, portanto, enfatizar o modo como a surdez é concebida, visto que essa concepção também influencia a construção da identidade desse sujeito, que é afetado pelos discursos produzidos em seu cotidiano.

Evitando o mundo dos surdos – visto negativamente pela sociedade dominante – e vivendo, de certa forma, à margem do mundo dos ouvintes, ADR revela¹⁰ os efeitos dessa situação conflitante no seu difícil processo de aprendizagem: a professora “lecionava só olhando para o quadro”, “dava aulas virada para o quadro”. Contudo, se havia “falta de postura dos professores” e “da estrutura de funcionamento da escola” em relação à aprendizagem de ADR, havia também o fato de que, sentindo-se inserida no mundo de ouvintes, tentava corresponder às expectativas dessa sociedade: “ninguém percebia a minha deficiência e eu também não falava nada, não me posicionava em sala de aula para retirada de dúvidas com professores”.

Essa temática é também discutida por pesquisadores menos ligados aos estudos lingüísticos (no sentido estrito), mas também levando em consideração o processo de constituição da identidade em relação ao grupo a que se pertence, diferenciando-o de um membro de outro grupo. O pertencimento a um dado grupo é expresso através do *ethos* grupal, do conjunto de valores partilhados (GEERTZ, 1989). Por exemplo: A identidade pode ser construída tendo um *ethos* grupal como referência, ou seja, o indivíduo faz parte de um grupo cujos valores e saberes são partilhados, ou não faz parte de grupo nenhum. No caso de pensar a normalidade e a patologia, o conceito de referência – a normalidade – afasta todo aquele que não se aproxima desse conceito, reservando o mesmo valor social a todos aqueles que fogem ao padrão. Em entrevista¹¹, a mãe de ADR faz questão de afirmar que a perda de audição não trouxe mudança nenhuma para a filha, que crescera convivendo com ouvintes e sendo tratada como um deles. E ADR confirma que não era vista como deficiente.

Nessa situação contraditória (ser e não ser ouvinte), de que grupo nossa professora faria parte, afinal? Ela seria caracterizada como surda (pessoa que não ouve e, portanto, deficiente auditiva) ou como ouvinte (fala, portanto, é uma ouvinte, mas tem uma deficiência: não ouve)? Nesse contexto, entendemos que, conforme Santana (2003: 61), *não há um ethos que possa caracterizar aqueles que são patologizados*, uma vez que a identidade é constituída pelos diferentes papéis sociais assumidos, e que não são homogêneos. O reconhecimento desses fundamentos está em permanente questionamento

¹⁰ Trechos de entrevista concedida à pesquisadora no dia 10 de junho de 2006

¹¹ Entrevista em 10 de junho de 2006.

em nosso estudo - saber de que surdo, afinal, estamos falando - quando estabelecemos teoricamente uma linha de análise em relação à identidade desses sujeitos, nos estudos que tratam da surdez.

1.2 - Linguagem e identidade: nascer ouvinte e tornar-se surdo

Discutir a surdez torna-se relevante para nossos estudos, na medida em que trazemos o olhar histórico, social e crítico como um dado importante que complementa nossa reflexão sobre o nosso sujeito surdo, vivenciando em seu trabalho uma condição que se distancia das usuais. Entendemos que é preciso apontar as características particulares de cada surdo, verificando de que modo(s) respondem a determinados padrões de experiências e observando as diferentes associações teóricas que pressupõem semelhanças analógicas.

Consideramos que essas características auxiliam-nos a entender as questões da constituição da identidade e das interações do sujeito surdo em contextos diversos; todavia, é preciso pontuar que, neste estudo, estamos entendendo identidade do ponto de vista da Lingüística Aplicada (LA), ou seja, tomando-a como:

um construto dinâmico, e assim, enquanto nível macrosocial as categorias verbais (**não verbais**) podem simbolizar a identidade social, no nível da macrointeração. Essas categorias simbólicas podem reforçar os elos do sujeito com seu grupo ou marcar distanciamento deste, devido às restrições normativas da interação e aos múltiplos e conflitivos objetos comunicativos em curso. (KLEIMAN, 2001: 267) (grifo nosso).

Dessa forma, entendemos, com Signorini (2001), que as identidades estão sujeitas a mudanças, isto é, podem ser (re)posicionadas. Ancorados nesses pressupostos, estamos considerando como referência analítica o caso de nosso sujeito informante e apontando a sua condição histórica de *nascer ouvinte e tornar-se surdo*. Isto posto, buscamos uma visão mais realista desse sujeito, visto que a surdez pode ser um processo de auto-aceitação, na formação de sua identidade. Nesse mesmo sentido, Mello¹² (2001) afirma:

Encontramos surdos oralizados e não oralizados que geralmente apresentam diferentes raízes de concepção de mundo. Enquanto estes últimos estão mais próximos da cultura surda, que tem na

¹² Anahi Guedes de Mello é uma surda oralizada. O trecho foi extraído do trabalho “O Acesso do Surdo na Universidade”, UFSC/2000 (apresentado como trabalho final da disciplina Estatística I). Pode-se ter acesso a parte desse trabalho no site <http://www.redespecialweb.org/ponencias2/anahi2.doc>. (Acesso em fev. 2006).

língua de sinais a sua manifestação maior de cultura; os oralizados se aproximam mais das manifestações da cultura ouvinte, onde se privilegia a habilidade da fala e eficácia das manifestações da cultura ouvinte, onde se privilegia a habilidade da fala e eficácia em leitura labial. Por isso, nota-se que as características pedagógico-educacionais exigidas por ambos os grupos são diferenciados. (...) o caso do acesso dos surdos oralizados nas universidades de grande porte, públicas, gratuitas e de qualidade, é mais delicado, visto que eles se encontram em situação de igualdade de condições em disputas e, por isso mesmo, as concorrências com a maioria ouvinte são muito mais fortes e o nível de dificuldades de comunicação dentro das salas são, em teoria, muito maiores do que aquela apresentada quando há surdos estudando na presença de intérpretes de língua de sinais, daí a principal dificuldade dos surdos ser o acompanhamento das aulas. Em qualquer caso, sempre haverá problemas de comunicação em ambos os grupos, em maior ou menor grau, além das curiosidades alheias e certo comodismo sob o olhar reprovador de alguns, por puro preconceito velado. Por conseguinte, não se pode dizer que os oralistas estão certos, tampouco exaltar a eficiência do método cultural dos surdos não oralizados. O objetivo deve ser o de conceber uma plataforma cultural que seja capaz de suprir todas as necessidades do indivíduo surdo que, devido à sua diferença, colocam-no numa situação de inferioridade perante a sociedade majoritária ouvinte.

Na verdade, o que está sendo enfatizado *é o fator* que se impõe em cada grupo específico de surdos: oralizado e não oralizado. Há sempre o perigo de fazer generalizações sobre cada grupo. Existem casos raros, que podem ser isolados e pertinentes a certos grupos (no que se refere à forma de aceitação do mundo pelo sujeito surdo) e existe uma enorme variação de situações em que o surdo pode ser bom em leitura labial, mas ruim na escrita; bom em sinais e bom na escrita.

No caso de ADR, a verdade é que não se pode inseri-la, sem hesitação, no grupo de oralizados (se oralizar¹³ é ensinar linguagem oral a quem não adquiriu esse tipo de linguagem). ADR já falava o português quando ficou surda, e logo que isso aconteceu começou a aprender com sua mãe a leitura labial, como uma estratégia para permanecer no mundo dos ouvintes: “minha mãe sempre falava para eu repetir, ou seja, me treinava em casa”. Na escola, entretanto, os professores falavam andando pela sala ou virados para o quadro, impossibilitando a leitura de ADR e levando-a a “ser calada” no mundo dos falantes.

Reconhecida e não reconhecida como ouvinte ou deficiente auditiva, a questão da *normalidade e da patologia*¹⁴ faz parte do processo social da constituição da subjetividade de nossa professora. Enquanto no contexto social a discriminação dos falantes recai sobre o não domínio da norma culta, no contexto clínico, a cisão se dá entre uma fala julgada normal e outra dita patológica, e essa distância é medida por um avaliador que ocupa

¹³ Cf. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

¹⁴ Segundo Canguilhem (1995), o anormal não é o ser humano destituído de norma, e sim aquele que possui características diferentes e não faz parte da média considerada normal, da norma estabelecida socialmente.

sempre o espaço da normalidade, no qual se julga “superior, tendo o poder de definir quem foge ou não a ela.” (FOUCAULT, 1994)

Neste ponto de nossa reflexão, pensamos na constante situação de tensão em que vive nossa professora, com medo de não ter uma boa dicção, de falar errado, de as pessoas não compreenderem sua fala ou rirem dela. De acordo com Friedman (1996:11):

em função de uma ideologia do ‘bem falar’, que está latente na subjetividade, geram-se relações de comunicação nas quais certos padrões de produção articulatória podem não ser aceitos, seja pelos que ouvem esse padrão, seja pelos próprios sujeitos que o produzem. A não aceitação do padrão articulatório, por sua vez, quando vivenciada de forma significativa ao longo do tempo pelo sujeito que fala, face a ideologia do ‘bem falar’, latente na subjetividade, tem o potencial de mobilizá-lo a tentar ‘falar bem’. Há, assim, uma relação de mútua determinação, inter e intra-subjetiva, entre a ‘ideologia do bem falar’ e a ‘imagem estigmatizada do falante’.

ADR tem dificuldade para ler em público porque teme que sua dicção comprometa a norma e seja vista como desvio. Como prescinde do retorno do som (de sua fala) que a escuta lhe daria, tende a calar-se, embora já tenhamos observado que ADR apresenta uma fala bem próxima da fala de um ouvinte, perfeitamente compreensível (e os documentos audiogravados mostram isso). A dificuldade com os sons agudos, por exemplo, poderia estar entre os estados “patológicos” da linguagem que, segundo Morato (2002:2), não são propriedades apenas do *pathos*,¹⁵ mas também da normalidade, como é o caso das digressões, da perda do fio da meada, das dificuldades com a linguagem escrita e suas normas, dos lapsos fonéticos.

Não espanta que essas questões não sejam consideradas quando se discute a questão da surdez. Frequentemente, a linguagem dos surdos é comparada à do ouvinte; mas um ouvinte tomado por um falante ‘ideal’; razão pela qual não é difícil imaginar o impacto que a surdez causa na família e faça parte da constituição da subjetividade desses sujeitos, como foi relatado pela nossa professora informante.

Pressupomos, portanto, que a reflexão sobre a história do surdo, de sua constituição social, permite entender que é no processo de apropriação dos significados das histórias narradas (em) que se contam que adquirimos, nós todos, um sentido de quem somos. Segundo Linde (1989: 21), *as histórias servem para criar um sentido de pertencimento e de*

¹⁵ No campo da linguagem, o *pathos* que acompanha a *afasia*, *disartria*, *distúrbio fonológico*, *atraso de linguagem*, etc. é o *definidor* do que pode ou não ser considerado normal. Essa definição está diretamente relacionada ao peso de uma tradição gramatical do que seja falar bem, que faz com que todos aqueles que fujam a esse padrão sejam considerados fora da norma (Bagno, 2000).

solidariedade a um grupo, mas é também uma vontade de existir socialmente ser percebido, aliás, ser distinto.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que os modos de conceber a surdez, os surdos e sua interação com os ouvintes, fazem parte de determinada cultura, estão atrelados à sua história social e variam conforme diferentes iniciativas educacionais, uma vez que é parte de um espaço social e histórico, fator essencial na forma de validar os fundamentos dos estudos sobre a surdez. A surdez da professora ADR não impede sua interlocução com os alunos ouvintes; contudo, é preciso que esse fator de (d)eficiência seja considerado na avaliação da competência docente dessa profissional – o que será feito no capítulo 4 deste trabalho.

Consideramos ainda, neste estudo, a importância da linguagem imprescindível para o desenvolvimento humano, pois, como discurso interacional, a linguagem faz que as pessoas entendam-se umas às outras, compartilhem experiências emocionais e intelectuais, e planejem suas vidas e ações em suas comunidades. Assim, a linguagem permite ao sujeito reinventar o mundo cultural para além da atividade física direta ou indireta. É a linguagem que permite ao sujeito obter explicações sobre o funcionamento das coisas do mundo e sobre as razões que explicam os comportamentos das pessoas. No entanto, se não houver uma base e uma competência lingüísticas razoavelmente compartilhadas, torna-se difícil o processo comunicativo. Nessa visão, a linguagem tem a função *interpessoal* e *intrapessoal*. Como função *interpessoal*, ela permite a comunicação, aspecto importante na interação; *na função intrapessoal, ela constitui o pensamento, permitindo a reflexão na formação e o reconhecimento dos conceitos, resolução de problemas no processo da aprendizagem.* (VYGOTSKY, 1988: 29)

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA, COLETA E GERAÇÃO DE DADOS

*Tijolo
areia
andaime
água
tijolo
O canto dos homens trabalhando
mais perto do céu
cada vez mais perto
mais
- a torre.*

Carlos Drummond de Andrade, 1995

Neste capítulo, pontuamos a inserção de nosso trabalho no campo da LA, tentando construir nosso objeto de pesquisa a partir de paradigmas identificatórios no campo aplicado. Partimos da descrição do processo de coleta de dados de um estudo de caso, e apresentamos os princípios do referencial da metodologia da pesquisa interpretativista de base etnográfica e suas implicações para nossa pesquisa.

2.1 - Metodologia

Situar este trabalho no campo da Lingüística Aplicada é propor olhar nosso objeto de investigação – *a mediação de ensino em sala de aula* – como um estudo de *práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos* (Signorini, 1998:101). Dessa forma, a sala de aula passa a ser o foco contextualizado para observar como é constituído esse processo de mediação e como a professora interage com seus alunos. Cabe ressaltar,

também, que estamos considerando a sala de aula como um espaço¹⁶/ complexo,¹⁷ visto que se trata de uma realidade constituída histórica e socialmente com uma heterogeneidade de valores e ações sociais que se processam nesses contextos, conforme situamos anteriormente.

A partir desses pressupostos, entendemos que é necessário reconstituirmos a dimensão processual e complexa do nosso objeto de pesquisa que, uma vez (re)significado sempre no processo, nunca é dado de antemão, ou seja, faz-se necessário construir um percurso transdisciplinar de pesquisa, que, de acordo com Signorini (1998:102), concebe a Linguística Aplicada como *um campo produzido, constituído por percursos de investigação de natureza transdisciplinar*; percursos que, para a autora, *promovem o diálogo de uma lógica teórico-metodológica com outra, muitas vezes produzida em outro campo*. Assim, continua a autora, os percursos de investigação são guiados por um *plano* e não por um *programa fixo pré-montado*, o que possibilita uma gradativa re-orientação das ações *em função dos meios, interesses e obstáculos em jogo* (p. 103).

Esse tipo de investigação, *orientado para as regularidades locais e para as relações moventes no modo de funcionamento lingüístico, acaba provocando o rompimento com cadeias conceituais e as expectativas totalizantes* (Signorini, 1998: 103) quanto ao que já é pré-estabelecido em relação à linguagem e à identidade desses sujeitos. ADR, nossa professora informante, surpreende, e obriga mesmo ao que Rajagopalan chamou de *reconsideração radical* (1998: 21), uma vez que não pode ser tomada, já de saída, como um *falante-ouvinte ideal*: ADR é uma professora surda que interage com ouvintes e alfabetiza ouvintes. Dessas constatações emergem elementos de refletividade sobre noções referentes ao que já é conhecido e à subjetividade dos sujeitos, em suas relações com as práticas de linguagem e com os princípios científicos que regem os chamados estudos da linguagem.

Definida por Signorini (1998: 101) *como um campo de estudo outro, distinto, não transparente e muito menos neutro*, a LA exige das investigações efetuadas em seu campo

¹⁶ Concebido como “um conjunto de fixos e fluxos. Os elementos fixos, fixados em cada lugar, permitem ações que modificam o próprio lugar, fluxos novos ou renovados que recriam as condições sociais, e redefinem cada lugar... Os fluxos são o resultado direto ou indireto das ações e atravessam, se instalam nos fixos, modificando a sua significação e o seu valor, ao mesmo tempo em que também modificam...” Santos (2002: 21).

¹⁷ O termo *complexo* (do latim *pléxus,us* - enlaçamento, trança; de *plectère* 'dobrar, vergar; tecer) assume neste estudo o sentido de “o que está tecido em conjunto”, proposto por Morin (2002: 16): . Para Morin (idem: 72), enfrentar a complexidade do real significa perceber as ligações, interações e implicações mútuas de fenômenos multidimensionais e de realidades solidárias e conflitantes.

uma abordagem metodológica qualitativa (interpretativista), já que representa uma (re)leitura não apenas do foco central de investigação, mas de outros elementos interligados envolvidos na pesquisa. A solidificação da LA como área interessada em *práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos* (Signorini, 1998: 101) privilegia a sala de aula como um contexto focalizado para compreender os vários objetos que são construídos nesse contexto (as práticas de letramento, a interação em sala de aula, as práticas discursivas do professor, a construção de identidades entre outros), e as abordagens interpretativistas são privilegiadas. Assim, os elementos unificadores dessas pesquisas são, por um lado, a abordagem discursiva e, por outro lado, a abordagem metodológica (KLEIMAN, 2001). Uma vez que a construção do objeto em LA obriga a levar em conta a interferência das teorias, crenças e valores do observador, as metodologias não podem advogar a favor da neutralidade, em vez disso assume a interferência do investigador na construção do objeto, bem como a possibilidade de reduções (SIGNORINI, 1998: 103).

Nossa pesquisa caracteriza-se ainda como do tipo qualitativo interpretativista; o que significa que, conforme Santos Filho & Gamboa (1995), é baseada em um paradigma fenomenológico que concebe a realidade como socialmente construída; a verdade como relativa e subjacente; o homem como sujeito e ator; e, ao invés de trabalhar com modelos estáticos, reconhece a mudança e aceita o conflito. Nesse tipo de abordagem, é inaceitável o dualismo pesquisador/objeto pesquisado, uma vez que a realidade depende do sujeito e que o pesquisador não pode colocar-se fora da história nem da vida social. De acordo com André (2002: 18), *é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos, às interações sociais que ocorrem em sua vida diária.*

Tal concepção fenomenológica originou diversas correntes, entre elas a etnografia, que nos orientou na coleta e no tratamento dos dados. Tomamos as devidas precauções para não reduzir a etnografia a uma simples “técnica”, tratando-a como uma “opção metodológica”, no sentido de que todo “método” implica uma “teoria”, conforme aponta Rockwell (1989: 35)¹⁸.

A etnografia foi desenvolvida por antropólogos e sociólogos com o objetivo de estudar a cultura e a sociedade. Tal estudo é feito com base na observação da interação

¹⁸ In: EZPELETA, J; ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

social em situações “naturais”, de forma a tornar possível o *acesso a fenômenos não documentados*. Ao aderir a esse método, os pesquisadores procuram “contextuar” e *conservar a complexidade dos processos sociais e, com isso, eles acabam encontrando ordem onde outras disciplinas só viam anormalidade e desvio* (ROCKWELL, 1989: 35).

Somente a partir de 1970, os pesquisadores da área educacional começaram a utilizar a etnografia. No processo de transplante para a educação, foram necessárias algumas adaptações, visto que o foco dos etnógrafos é a descrição holística da cultura de um grupo social, enquanto o foco dos pesquisadores educacionais está na organização social em uma instituição específica, que é a escola. Ora, falamos de experiências diferentes, e experiências se fazem necessariamente no tempo. No caso que discutimos aqui, importa destacar que o tempo de permanência do investigador em campo para a consecução dos objetivos das investigações educacionais pode ser mais reduzido do que em outros casos tradicionalmente trabalhados pelos etnógrafos.

Dessa forma, em contextos educacionais, surge a “microetnografia da interação”¹⁹. Segundo Rockwell (1989: 41-42), a microetnografia²⁰ *concentra-se na análise detalhada do registro (gravador ou vídeo) da interação que se dá nos ‘eventos educacionais’ de qualquer tipo*. A grande contribuição dessa corrente é a *possibilidade de elaborar uma descrição da interação entre professores e alunos, distinta da que se produz através das categorias formais da didática, tão utilizadas na pesquisa educacional*.

Baseando-nos em André (2002), é possível chegar aos seguintes pressupostos básicos da microetnografia da sala de aula: os problemas são estudados em seu ambiente natural de ocorrência; o foco da pesquisa está no processo e não no produto; o interesse do investigador está no significado que os participantes atribuem às suas ações; o pesquisador deve ter contato com a situação estudada durante o tempo necessário para a consecução de seus objetivos; todos os registros coletados são relevantes, uma vez que possibilitam a reconstrução da rotina interacional estudada.

¹⁹ Erickson (1992: 202) “One of the main purposes of ethnography in educational research is to reveal what is inside the black boxes of ordinary life in educational settings by identifying and documenting the processes by which all outcomes are produced”.

²⁰ Em nota, Rockwell aponta que essa corrente provém originalmente de sociólogos como Schutz, Sacks e Goffman. Também aponta como raízes teóricas a sociolinguística americana de Hymes e Cazden.

O nosso trabalho – assim como muitos outros no âmbito da LA que investigam a sala de aula, tanto de LM quanto de LE – utiliza como pressupostos metodológicos os fundamentos da microanálise etnográfica. Assim, em nossa pesquisa, utilizamos vários procedimentos etnográficos como gravação em áudio, diário de campo, entrevistas, fotos, documentos locais. Os dados assim obtidos foram cruzados, tendo em vista as indagações no processo de observação e análise.

O estudo de caso é uma pesquisa qualitativa e, de acordo com perspectivas atuais, envolve uma abordagem interpretativista de uma questão que é estudada em seu contexto natural, na tentativa de dar sentido aos fenômenos que a caracterizam, levando em conta os significados que as pessoas a eles atribuem (experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevista, textos, históricos, etc.). Esse tipo de abordagem permite a investigação de características significantes de momentos cotidianos relevantes e de seus significados na vida dos sujeitos participantes do contexto de estudo. (DENZIN E LINCOL, 1998).

2.2 - O processo de coleta e geração de dados

Conforme mencionamos anteriormente, nosso primeiro contato com a professora informante ocorreu quando ministramos, no ano de 2000, a disciplina Supervisão Educacional, para os alunos do sétimo período do curso noturno de Pedagogia do Centro Universitário de Belo Horizonte, Campus de Diamantina, MG. A partir desse primeiro contato, teve início o processo de geração de dados, através de interlocuções diárias com ADR, como nossa aluna. No entanto, a observação e a coleta dos registros só foram realizadas no ano de 2002, após o contato com a professora informante e a autorização tanto da professora informante quanto da direção da escola.

Nosso projeto inicial não previa um trabalho com ADR como informante, uma vez que o nosso interesse estava voltado para as estratégias que uma professora ouvinte utiliza para alfabetizar o aluno surdo. No nosso percurso profissional e acadêmico, sempre nos deparamos com a situação – professora ouvinte alfabetizando alunos surdos. No entanto, no momento em que conhecemos ADR, o seu trabalho chamou-nos a atenção, porque se tratava de uma situação atípica: uma professora surda trabalhando com alunos ouvintes.

A alfabetização do surdo pelo ouvinte já constitui uma tarefa complexa – além de o professor estar muitas vezes despreparado para lidar com o surdo, no caso do surdo que tem a LIBRAS como língua materna, o Português vai ser para ele uma língua estrangeira. Contudo, entendemos que a situação contrária, embora não envolva a língua de sinais, põe em evidência a força de atuação dos discursos institucionalizados que, na vida cotidiana dos ouvintes, tratam a surdez como deficiência.

No contato inicial com a professora, chamaram nossa atenção as estratégias por ela utilizadas para interagir com os alunos, as formas de vencer dialeticamente a distância imposta pela surdez e o fato de ADR ser uma professora alfabetizadora. Consideramos importante esse processo de aproximação não restrito ao ponto de vista das disciplinas que investigam a surdez, mas, sim, ampliado pelas contribuições da LA. Assim, decidimos transformar fazer de nossa pesquisa um estudo de caso, embora correndo o risco inerente ao andar nessa contramão. Considerando que a alfabetização põe em pauta escrita e leitura, e que é a professora quem lê e serve de modelo para os alunos, pensamos que seria interessante investigar os efeitos de uma fala “marcada pela surdez” na constituição dessa leitura.

A coleta dos dados foi realizada no primeiro semestre de 2002, na sala de alfabetização sob a regência de ADR, em uma escola pública do município de Taquaraçu de Minas, o qual pertence a uma zona rural que fica a 100 km de Belo Horizonte (MG). Permanecemos um semestre coletando os registros, participamos das aulas, fizemos entrevistas e reunimos documentos da escola que interessavam a nosso estudo. Retornamos a campo no presente semestre para complementar nossos dados de análise.

O conjunto de dados que nos serviu de base para a realização desta pesquisa referem-se a documentos escritos, audiogravados e fotos. Os documentos escritos compreendem projetos, planos de aula e os materiais didáticos utilizados pela professora; o projeto pedagógico da escola; as produções dos alunos. Também é parte do *corpus* a transcrição dos documentos audiogravados: três aulas da professora e entrevistas com pais dos alunos. Todos os dados apresentados nesta pesquisa como filmagens, entrevistas, anotações foram devidamente autorizados a partir da exposição dos objetivos da presente pesquisa. Para tornar a coleta de dados um processo ético, o sigilo e a privacidade de todos

os dados coletados foram assegurados, assim como o compromisso de cumprimento da Resolução 196/96, do Conselho Nacional da Saúde²¹.

2.2.1 - Caracterização da professora informante

Nesta parte, apresentaremos uma caracterização mais específica da professora informante, dos alunos e da escola pesquisada, lembrando que a nossa informante é portadora de surdez profunda – perda entre 80 a 90 db.²²

Na época da coleta (1º semestre de 2002), ADR contava oito anos de experiência como professora efetiva das séries iniciais. Sua formação básica, o ensino fundamental e médio, deu-se em escolas públicas do município de Santa Luzia, local de sua residência. A graduação em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar, foi feita em três anos, no período noturno, em uma instituição privada, o Centro Universitário de Belo Horizonte – Campus Diamantina. Além da visível dedicação aos cursos, ADR confidenciou-nos que gostava muito de ser professora e, por isso, sempre que em sua escola surgia uma oportunidade de fazer algum curso²³, ela se candidatava a participar, principalmente em cursos na área de alfabetização. No seu relato, enumerou alguns cursos que realizou: - Curso sobre o Construtivismo (1996); - Curso sobre Pedagogia de Projetos (1996), Curso sobre Alfabetização, Linguagem e Escrita (1999), Curso sobre Educação Especial e Inclusão - *Oficina de Criatividade*, Linguagem e Surdez (2000), Congresso Internacional de Educação Especial (2001) – PUC/MG – este último foi um curso particular do qual ADR participou a nosso convite.

De acordo com depoimento de seus pais, ADR perdeu a audição aos seis anos de idade. No entanto, essa perda aconteceu de forma gradativa e as causas não foram explicadas no diagnóstico médico. Por opção própria, ADR nunca aprendeu a língua de sinais; contudo, nos relatos atuais, a professora confirma (como já observamos no capítulo 1) que está aprendendo a LIBRAS, agora importante para seu trabalho na APAE, empenhada na atual política de inclusão. Para interagir com os ouvintes, ela faz uso da

²¹ Cf. Termo de consentimento livre e esclarecido. Anexo 5.

²² Conforme audiometria apresentada pelos pais de ADR.

²³ Os cursos ministrados nas escolas públicas (MG) são geralmente cursos de capacitação de professores, focalizam temáticas didáticas, e são encomendados pela Secretaria de Educação.

leitura labial e, como a sua fala é bastante compreensível, a principal evidência de sua surdez está no eventual uso do aparelho, que é visível quando observamos seu rosto ou estamos próximos dela.

Em sua família, houve outro caso desse tipo de surdez. Seu irmão mais novo e um primo do terceiro grau também perderam a audição nas mesmas condições e mais ou menos com a mesma idade. O irmão de ADR faz uso da LIBRAS²⁴ e participa da comunidade surda de Belo Horizonte, mas em sua casa e com os familiares ele faz uso da oralidade. A diferença, em relação a nossa professora, é que a fala do irmão já se aproxima mais da fala do surdo que não faz uso da língua oral, ou seja, é uma fala bastante carregada. Essas constatações nos fizeram perceber que a família não interferiu diretamente na opção da filha por não aprender a LIBRAS. Os pais ainda nos confidenciaram que ADR começou a aprender a língua de sinais, mas parou, porque achou muito difícil.

Embora a fala de ADR mostre-se um pouco carregada em relação à emissão dos sons agudos em leitura de textos (cf.doc. audiogravado na nossa coleta de dados), é bastante compreensível e muito próxima da fala esperada de um ouvinte. Vale notar que a professora já era falante do Português quando perdeu a audição – essa foi, portanto, sua primeira língua.

Vejamos, a seguir, um fragmento da aula (documento audiogravado) em que ADR conversa com seus alunos sobre uma notícia de jornal (A campanha da CEMIG²⁵ contra as queimadas) e, logo em seguida, refere-se a uma gravura distribuída no início da aula para ser oralmente descrita. ADR pede às alunas Bruna e Ana Paula que verifiquem se a gravura é alegre ou triste. A aula foi audiogravada no dia 16-05-2002.

T 33	Professora:	²⁶ eh/e oéis lebram: `/aquela: notícia que ela pegou no jornal (+) tá parecendo com aquilo ali ó/ né'/ que falou que a Cemig lançou uma campanha contra a queimada (+) não foi Bruna “/ a sua notícia'/ olha lá (+) e a sua Ana Paula” alegre ou triste”
------	-------------	---

²⁴ LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

²⁵ CEMIG – Centrais Elétricas de Minas Gerais – empresa estatal de energia elétrica – sede em Belo Horizonte/MG.

²⁶ Trecho retirado da aula 01 – Leitura de figuras e da fábula “A menina do leite”, outubro de 2002.

No trecho em questão, não percebemos as características típicas da fala dos sujeitos com surdez profunda que são submetidos às práticas de oralização. São elas: tempo de respostas durante a interação ao fazer a leitura labial, pausas longas e mais frequentes ao falar, maior duração das sílabas, emissão mais forte dos fonemas plosivos. ADR apresenta, portanto, uma fala bem próxima à de um ouvinte. Embora necessite visualizar cada palavra quando lê, centralizando sua visão apenas no texto, na medida em que permanece de frente para o aluno, ela consegue responder simultaneamente. Algumas palavras podem soar com pouca clareza devido à dificuldade com os sons agudos, mas a pronúncia de ADR é perfeitamente compreensível. Além disso, vale salientar que a produção de uma sequência de estrutura correta de palavras na frase “que falou que a Cemig lançou uma campanha contra a queimada” é pouco comum até para os surdos com maior tempo de utilização da língua oral, pois, de maneira geral, muitos surdos oralizados apresentam pausas mais longas na frequência das frases ou nas omissões sintáticas.

Quanto à escrita de ADR, não seria de surpreender que apresentasse problemas, uma vez que, segundo relata²⁷, quando perdeu a audição não era ainda alfabetizada: “Foi difícil compreender o processo da divisão e o ditado (...) a metodologia era o método fônico, me lembro da professora usando os sons das consoantes juntando com os das vogais para formar as sílabas...”. Entretanto, o que sua escrita revela é que, apesar das dificuldades, o fato de ter o português como língua materna foi determinante para uma alfabetização efetiva nessa língua. É importante lembrar que ADR teve dificuldade com o inglês, chegando a ser reprovada, porque, segunda sua avaliação, o inglês era “uma língua diferente”. Reproduzimos abaixo um bilhete da professora:

²⁷ Cf. entrevista de 10 de junho de 2006.

Marília

Este é o caderno de um dos meus alunos. Comecei a ensinar para ele a partir desta página marcada com a atividade.

Qual é a figura que não se repete?
 Não se preocupe com este caderno para devolução rápida porque ele foi jogado no lixo pelo aluno. Espero que ele lhe seja útil.

Um abraço.

Ilustração 1: Bilhete A
Fonte: Caderno de campo

Uma comparação entre o texto escrito por ADR e um texto escrito por uma aluna focalizada em nossa pesquisa anterior (reproduzido adiante), permite mostrar a diferença produzida na aprendizagem da escrita em um caso em que a língua portuguesa não é a língua materna.

AMP foi nossa informante durante a pesquisa de mestrado. É do sexo feminino, tinha na época (1995) 21 anos, e cursava a 8ª série do ensino regular. Essa aluna, portadora de surdez profunda e bilateral, frequentou a escola especial até a 4ª série e apresentava dificuldades em relação ao aprendizado da LIBRAS – fazia um pouco de leitura labial. Era uma aluna assídua, e a intérprete, nesse processo de aprendizagem, era a grande mediadora (MARINHO SILVA, 2001: 64-65, 72-74). A redação abaixo revela os efeitos do que então consideramos indícios da escrita de um sujeito surdo.

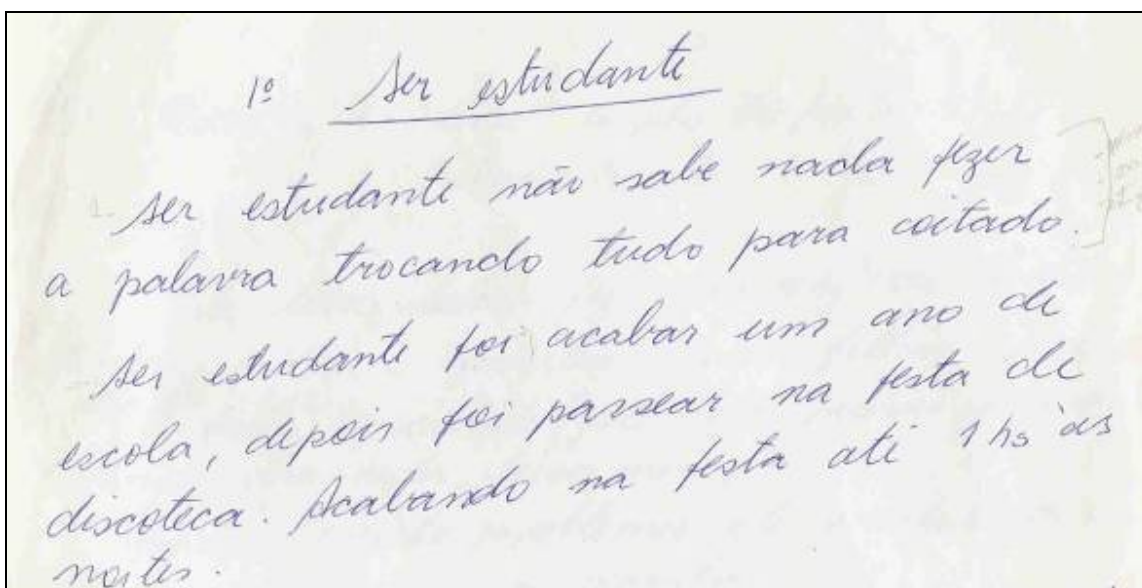


Ilustração 2: Produção de texto AMP

Fonte: Caderno de campo

Transcrição do exemplo - Redação de AMP

As linhas serão numeradas para melhor identificar os problemas em razão da análise e do enunciado.

Ser estudante

- 1- Ser estudante não sabe nada.
- 2- Fezer a palavra trocando tudo para coitado.
- 3- Ser estudante foi acabar um ano de escola
- 4- Depois foi passear na festa de discoteca.
- 5- Acabando na festa até 1 hs às noites.

O interesse em trazer o texto de AMP não é, evidentemente, generalizar, mostrando que os surdos têm problemas de escrita. Essa aluna foi escolarizada em escola especial para posterior integração na escola regular. A participação da família também é muito diferente do caso de ADR, cuja mãe empenhou-se sempre em afirmar que ADR “era uma criança como as outras”, que “nunca precisou de reforço”, porque contava com a ajuda permanente da mãe e da família. AMP conviveu com surdos na escola especial, não era fluente em LIBRAS, e teve sua alfabetização em Português – língua que não dominava, uma vez que era surda profunda e não fazia leitura labial.

Pode-se perceber que, no texto de AMP, há marcas características da escrita do surdo, corroboradas por exemplos de outros informantes citados em nossa pesquisa. Verificamos que essas inadequações podem ser resultados da interferência da estrutura sintática da LIBRAS (MARINHO SILVA, 2001: 72); interferência que, evidentemente, não acontece no caso de ADR.

Na interação em sala de aula – entre ADR e seus alunos – há momentos em que fica perceptível a sua surdez. Primeiramente, pela própria organização da sala e dos alunos. Tudo é colocado de forma que os alunos permaneçam de frente para a professora (organização espacial típica de cursos de línguas de sinais ministrados por professores surdos). Os alunos, sabendo que ADR é surda, também tiveram que se adequar. Assim, se percebem que ela não compreende o que dizem, eles repetem. Quando ADR se vira para anotar algo no quadro e surge à necessidade de falar com ela, eles se levantam e tocam nela, pois sabem que só os compreenderá se ela puder ler seus lábios (também nas aulas de línguas de sinais, os ouvintes aprendem a tocar o surdo para chamá-lo e a manter sempre o contato visual).

Dessa forma, foi comum observar em sala momentos de conversação paralela entre os alunos, com falas simultâneas ou sobreposição de vozes, sem que a professora interviesse, mas observamos também que ela faz uso de diversos mecanismos reparadores: “um de cada vez”; “perai”, “eu posso falar”, “R., deixa [ela] falá”, “um de cada vez, perai”, “perai só um pouquinho”, etc. *Os mecanismos reparadores são expressões em que ocorre a fala simultânea em momentos de conversação e indicam a mudança de turno* (MARCUSCHI, 2003: 23). Além disso, em vários momentos também ela usa a expressão “olha” ou “olha aqui”, expressões que chamam a atenção dos alunos para um determinado foco visual – a professora.

Convém notar que ADR percebe as ocorrências de falas simultâneas e sobreposição de vozes com base na observação da expressão corporal dos alunos. Na sala de aula, quase sempre sua intervenção é pertinente, mas não é o que ocorre no trecho abaixo:

T150	Professora:	²⁸ mas aqui na escola não tem jeito de fazê isso / não tem luz / tem que escrever no escuro ((risos))
-------------	-------------	--

²⁸ Trecho retirado da aula 01 – Leitura de figuras e da fábula “A menina do leite”, outubro de 2002.

T151	Aluna B	é: arruma uma vela e escrevê
T 152	Aluno R:	não pode deixá / luz acesa nem televisão / saí assim deixá a luz ace::sa (+) a televisão liga::da / rádio liga::do rádio ligado
T 153	Professora:	vamo ouvi aqui oh / oh colega oh
T 154	Aluno R:	ô A. / eu não terminei de falá não
T 155	Professora:	não terminou de falá então fala

ADR conclui que estavam interrompendo R, quando, na verdade, foi a sua intervenção que causou a interrupção. Isso fica mais evidente quando no turno 154 o aluno R diz para a professora que ainda não tinha terminado de falar.

Um aspecto importante a ser observado nas práticas discursivas de ADR é a questão da referenciação, tal como a tratam Mondada e Dubois (1995). Segundo os autores, trata-se de um processo negociado no discurso e que resulta na construção de referentes, de tal modo que a expressão *referência* passa a ter um uso completamente diverso do que lhe é atribuído na literatura semântica em geral. Referir não é mais uma atividade de “etiquetar” um mundo existente e indicialmente designado, mas sim uma atividade discursiva em que os *referentes* passam a ser *objetos-de-discurso* e não realidades independentes. Os autores não querem dizer com isso que o subjetivismo é a solução para tudo, mas que a discretização do mundo pela linguagem é um fenômeno discursivo. Em outros termos, pode-se dizer que a realidade empírica é mais do que uma experiência estritamente sensorial especularmente refletida pela linguagem: a discursivização ou textualização do mundo por via da linguagem não se dá como simples processo de elaboração de informações, mas de (re)construção da própria realidade.

Assim, é possível perceber que os referentes são construídos na prática social, ou seja, pela atividade sócio-cognitivo-discursiva de referenciação; isso quer dizer que as práticas se conformam às necessidades de interação dos sujeitos – no caso de nossa professora, a organização das carteiras, assim como as expressões linguageiras utilizadas por ADR, consistem em uma interpretação referencial. Por ser uma escola de zona rural, ADR trabalha com um número reduzido de alunos, o que não acontece no contexto de

escolas públicas na zona urbana. Isso, de certa forma, auxilia na execução do seu trabalho de alfabetizadora.

2.2.2 - Caracterização do contexto pesquisado

Conforme mencionamos anteriormente, a escola pesquisada situa-se no estado de Minas Gerais, próxima à capital mineira, Belo Horizonte (cf. ilustração 3), no município de Taguaraçu de Minas (ilustração 4)

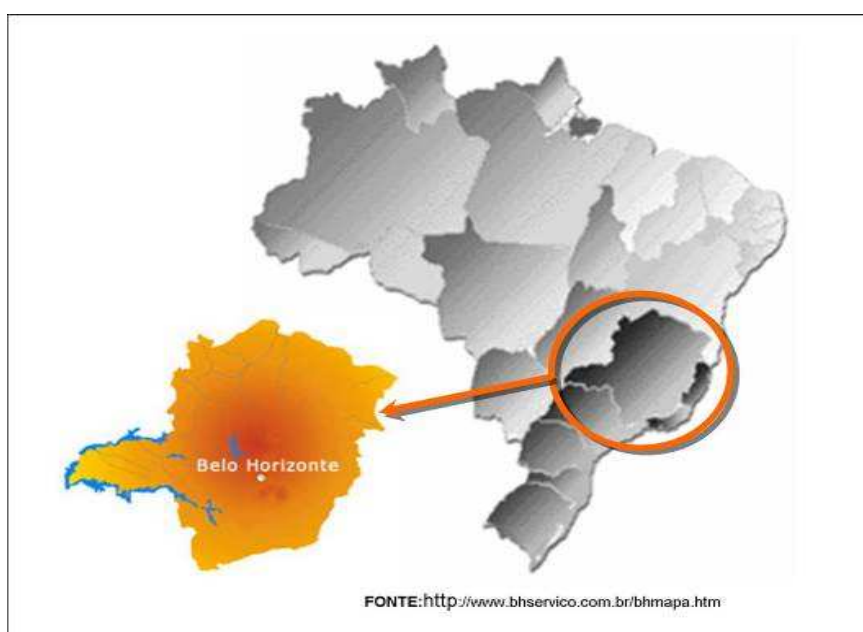


Ilustração 3: Localização do Estado de Minas Gerais

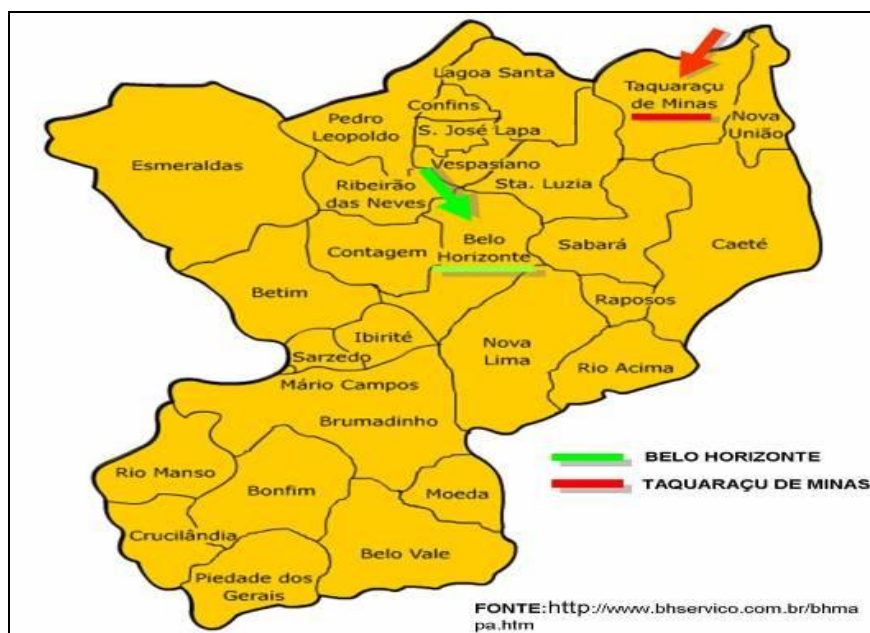


Ilustração 4: Localização da cidade de Taquaraçu de Minas

Taguaraçu de Minas pertence à região metropolitana de Belo Horizonte, e fica a 40 km da capital mineira. Conforme dados do IBGE (censo 2004), a cidade possui uma população de 3.529 habitantes, distribuídos em uma população urbana de 1.378 habitantes e uma população rural de 2.151 habitantes, em uma base territorial de 329,36 km². Os habitantes têm como principal atividade econômica a lavoura e a pecuária.

Essa mesma pesquisa (censo 2004) aponta que existem na região do município 10 escolas públicas, municipais e estaduais, assim distribuídas: uma escola pública estadual – de ensino médio; uma escola pública municipal – ensino fundamental; e uma escola pública municipal do ensino Pré-escolar, situados na região urbana; as demais escolas situam-se na zona rural. Assim, através desses dados, é possível perceber que a prefeitura municipal centraliza o setor educacional municipal para atender a sua população, tendo em vista que o maior público alvo da comunidade escolar reside na zona rural, como é o caso dos alunos de nosso corpus de pesquisa.

Com efeito, todos os alunos, nossos informantes, são filhos de agricultores. De acordo com algumas mães entrevistadas, a família é constituída por pai, mãe e irmãos. Algumas mães disseram que moram apenas com os filhos; outras, com suas mães, avós das crianças, que cuidam de seus filhos para elas trabalharem – e algumas, com o marido.

Outra característica importante a destacar é a centralidade de escolas na zona rural, que intensifica o processo de escolarização dos alunos, conforme dados apresentados na ilustração 5, abaixo relacionada. Esses dados do MEC registram um aumento anual de alunos matriculados no município e indicam que a educação ocupa um lugar de importância nesse município mineiro.

Taquaraçu de Minas - MG						
Coefficiente FUNDEF						
	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Total de Alunos de 1ª a 4ª série	398	399	731	426	437	482
Total de Alunos de 5ª a 8ª série	310	324	408	361	348	357
Total de Alunos de Educação Especial	0	0	323	0	0	0
Total de Alunos	708	723	1.462	787	785	839
Total de Coeficiente do Estado (rede estadual e municipal)	0.00019	0.00021	0.00021	0.0002	0.00024	0.00025
	7426	02159	94201	3754	21187	75323

Fonte: INEP/MEC

Ilustração 5: Estatística - Matrículas do município de Taquaraçu de Minas

Entretanto, os dados apresentados acima se contrapõem à grande maioria de outras estatísticas em relação a educação rural no Brasil. O IBGE (2000, 2001, 2002, 2003) aponta que na zona rural dos municípios brasileiros há mais de 24 milhões de pessoas analfabetas²⁹, entre as quais se encontram também os pais de nossos informantes, que não sabem ler nem escrever³⁰, conforme fala da avó de Ana Paula, aluna de ADR (registro caderno de campo – reunião da família³¹ – 23 de maio de 2005).

A Ana Paula é uma menina muito boa. Eu não sei ler... nem escrever. Eu cuido dela para a mãe ir para o trabalho... e mais outros netos que não quer vim a escola... Ela faz o dever que Dona ADR dar.. tudo sozinha. Eu falo que ela tem que estudar muito... para ser alguém na vida. Ela quer ser professora igual dona ADR.

Note-se que a explicação dada evidencia o significado do saber escolarizado, que tem suas raízes nas crenças das pessoas em geral, uma vez que a leitura e a escrita são

²⁹ Um exemplo significativo situa-se na região de Cascavel – PR, onde mais de 20 mil pessoas maiores de cinco anos, que residem no município, ainda vivem a exclusão de não saber ler e escrever, embora manifestem o desejo de estudar. Segundo esses sujeitos, o desestímulo, ligado à baixa estima de não saber ler e escrever, é o principal fator.

³⁰ (Ver Soares 1998).

³¹ Reunião da família é uma festa que a escola promove anualmente, reunindo pais dos alunos da escola.

utilizadas, segundo Street (1984: 32), em diversas situações sociais – determinadas pelos valores ideológicos do grupo – de acordo com aquilo que *cada sociedade considera como práticas particulares de letramento*. Nesse sentido, essas práticas são, continua o autor, *influenciadas pelas marcas da cultura escolar*.

Conforme tentamos mostrar em cada um dos exemplos, o foco na falta e na diferença em relação ao padrão de escolarização na zona rural tem como principal efeito a desqualificação dos sujeitos, e suas dificuldades de desempenho acabam sendo atribuídas à sua identidade cultural e social, ou seja: classe social menos favorecida, sem-terras, donas de casa, agricultores residentes na zona rural do município. Essa *falta de qualificação (ênfatizada na fala da avó de Ana Paula)* impõe-se como decorrência lógica dessa atribuição de identidade, mas manifesta-se a esperança de que por meio dos filhos e netos essa ordem possa ser um dia (re)constituída e hierarquicamente (re)organizada nas relações sociais.

É nesse contexto que está situada a “Escola Municipal de Taguaraçu de Minas”, criada em março de 2001 e na qual ADR trabalha há 8 anos. Seu prédio tem uma arquitetura modesta, como as demais residências situadas nessa região do município, e seu espaço físico encontra-se dividido em quatro salas de aulas, dois banheiros, e uma pequena cantina.

Com relação à estrutura administrativa da escola, em 2001 o pessoal administrativo e técnico da escola era formado pela diretora e pela supervisora, enquanto a secretaria da escola funcionava na região urbana da cidade, anexa à Secretaria de Educação da cidade. Os demais funcionários da escola eram 2 serventes, cada um trabalhando em um turno, e 8 professores, todos efetivos.

A escola funcionava em dois turnos, manhã e tarde. No 1º turno (manhã), das 7 às 11h30, são atendidos alunos³² da 1ª série – 2º ciclo (11 alunos), e alunos da 4ª série (20 alunos), no total de 31 alunos. No 2º turno (tarde), das 12 às 16h:30, 1ª série – 1º ciclo (15 alunos), 3ª série – 1º ciclo (20 alunos) e 2º ciclo (18 alunos), no total de 53 alunos.

³² Número de alunos por sala de aula.

2.3 - Os alunos, a sala de aula, a visão representativa dos pais dos alunos ao caracterizar a professora.

2.3.1 - Os alunos

Os alunos da Escola Municipal possuem características étnicas bastante comuns nessa região. São em sua maioria pardos e há apenas dois negros nessa turma, fato bastante comum nessa região mineira devido à mistura de raças entre negros, índios e uma minoria de brancos.

Prosseguindo nossa caracterização, é importante destacar que, em relação à escolarização dos alunos de nosso *corpus* de pesquisa, uma observação mais atenta revela-nos que a clientela atendida da sala de ADR é bem diversificada: há alunos em início de escolarização e com idade regular para a série que cursam, mas existem também alunos com idade bastante avançada, ou seja, entre 7 e 14 anos, cujo histórico de reprovação evidencia prováveis problemas de aprendizagem.

No quadro abaixo, há uma breve caracterização dos alfabetizandos aqui focalizados.

Nome	Idade	Escolarização
Sandro	14 anos	Repetente da 1ª série
Ana Paula	7 anos	Novato – 1ª série
Vanessa	8 anos	Novato – 1ª série
Edson	7 anos	Novato – 1ª série
Bruna	7 anos	Novato – 1ª série
Roney	8 anos	Novato – 1ª série
Jefferson	11 anos	Novato – 1ª série
Wanderson	12 anos	Repetente – 1ª série
Gustavo	7 anos	Novato – 1ª série
Daniele	10 anos	Repetente – 1ª série

Tabela 1: Caracterização dos alunos

Conforme tabela 1, é interessante observar que a turma é composta de alunos novatos e repetentes. Entretanto, não foi possível observar, na ficha individual dos alunos, o registro do nível de escolarização em que os alunos repetentes estavam no final do ano, quando foram retidos. Segundo ADR, os alunos retidos estavam muito aquém do processo

inicial de alfabetização. Assim, o planejamento do trabalho pedagógico no início do ano visava a atender os alunos novatos e repetentes, recomeçando todo o processo de alfabetização. A professora relata-nos que faz um trabalho de reforço em horário extra-escolar para os alunos que necessitam de mais atenção; como é o caso do aluno Sandro que, segundo ADR, *tem problemas de aprendizagem, não consegue nem escrever o nome, e já repete o ano pela terceira vez.*

Descrição dos alunos

Sandro: é o mais velho da sala de aula. Sempre estudou e morou na zona rural – município da escola. Tem mais uma irmã que estuda na mesma sala de ADR. Mora com sua mãe, que trabalha durante o dia em casa de família, e tem muita dificuldade nas atividades de leitura e escrita. ADR relatou que sempre que possível dá aulas de reforço para ele.

Ana Paula: é uma das crianças mais novas da sala e este é seu primeiro de escolarização. É uma criança muito participativa em sala de aula. Mora com a mãe e a avó, que cuida dela para a mãe trabalhar na cidade.

Vanessa: embora já tenha 8 anos, é também uma aluna novata. Mora com os pais, que não são alfabetizados, e mais dois irmãos menores. Seu pai é lavrador. É uma criança tímida, com dificuldade de participar das aulas – só participa oralmente quando é solicitada pela professora.

Edson: tem 7 anos, faz parte do grupo de novatos e é uma criança participativa. Mora com os pais, que não são alfabetizados, e mais quatro irmãos mais velhos, que estudaram até a 4ª série e agora ajudam o pai, trabalhando em um hotel fazenda perto da zona rural.

Bruna: embora seja um pouco tímida, participa sempre das atividades propostas pela professora. Também é novata, com 7 anos. Mora com os pais – o pai é lavrador – e tem dois irmãos mais velhos, que estudam na escola.

Roney: é também um aluno novato que foi matriculado com 8 anos. É o aluno mais participativo da turma: gosta de perguntar e sempre é o primeiro a terminar as atividades propostas pela professora. Mora perto da escola, com os pais e mais três irmãos mais velhos, que não trabalham.

Jefferson: quieto, mas bastante atencioso Jefferson tem facilidade com a escrita e, segundo ADR, é o mais adiantado da turma. É novato, mas foi matriculado com 11 anos. Mora com a mãe.

Wanderson: embora tenha 12 anos, está repetindo pela segunda vez a 1ª série. Mora na zona rural com os pais. O pai trabalha como lavrador e possui outro filho, que estuda na escola. É uma criança que se dispersa com facilidade, embora não tenha dificuldade de aprendizagem.

Gustavo: aluno novato, é um dos mais novos da sala. É um aluno bastante inquieto, com pouca concentração nas atividades de leitura e escrita. Tem mais dois irmãos que estudam na escola e mora com a mãe e a avó, que cuida dele e dos irmãos para a mãe trabalhar.

Daniele: é uma aluna inquieta, com dificuldades de concentração nas atividades de leitura e escrita. Ela está repetindo porque parou de estudar no primeiro ano de sua escolarização. Mora com a mãe e avó, que também cuida dela para a mãe trabalhar.

Essa apresentação dos alunos destaca apenas sua situação familiar e o tipo de participação em sala de aula, mas todos eles demonstram gostar da escola e ter grande afeto pela professora

2.3.2 - A sala de aula

A sala de aula de ADR é pequena, mas proporcional ao número de alunos que a ocupam. Como é comum nas séries iniciais, ela é decorada pela professora. Além do

alfabeto, há exposição dos trabalhos feitos pelas crianças/adolescentes, conforme mostram as fotos a seguir.



Ilustração 6: Organização dos alunos na sala

Na ilustração 6, os exercícios afixados na parede (fundo da sala) são de produção de textos. A professora sempre coloca os exercícios confeccionados pelos alunos em exposição nas paredes da sala de aula, ou seja, em todas as paredes da sala de aula, de modo que os alunos estejam sempre vendo os trabalhos (exercícios) produzidos por eles.

De acordo com o planejamento de ADR, a maioria dos exercícios escritos e com ilustrações dos alunos são feitos em datas comemorativas.



Ilustração 7: Decoração da sala - trabalhos confeccionados pelos alunos

Conforme ilustração 4, é importante destacar a afetividade da professora em relação aos alunos. Essa relação é expressa pela faixa do alfabeto colocada no início do ano em sua sala com a seguinte afirmação: “Crianças, sejam bem-vindas!” que já estabelece, no contato inicial, a receptividade ao grupo de alunos. O restante das ilustrações são trabalhos confeccionados na semana da Páscoa, e as máscaras de coelhinhos usadas pelos alunos foram confeccionadas e presenteadas pela professora.

Se o ensino é, como afirma Perrenoud (1993), uma atividade relacional cujo principal instrumento de trabalho é a pessoa do professor, um sujeito interagindo com sujeitos, entendemos que as dimensões existenciais e afetivas não podem ser desconsideradas. Trabalhando na escolarização primária, período em que os vínculos afetivos com os alunos – seja na definição do trabalho ou da própria identidade dos professores – constituem uma preocupação da maioria dos professores, ADR não é diferente. Sua sensibilidade é captada pelos alunos e também pelos pais, conforme entrevista abaixo, oferecendo a possibilidade de refletir sobre os significados da escola e da família em relação ao modo como os alunos e também seus pais representam os outros e a

si mesmos no discurso. Essa preocupação de ADR favorece a sua própria constituição como profissional atenta à criança como um todo, não apenas a responsabilidades meramente cognitivas. Nas palavras de Perrenoud (1993: 150): *trabalhamos com nossas emoções, nossa cultura, nossos gostos e desgostos, nossos preconceitos, nossas angústias e desejos, nossos fantasmas de poder ou de perfeições e, finalmente, nossas entranhas.*

2.3.4 - A visão representativa dos pais dos alunos de ADR

Em entrevistas realizadas ao longo de nosso trabalho de pesquisa, a questão do relacionamento torna-se representativa da visão dos pais e da percepção dos alunos; isso quer dizer que *a narrativa* (nesse caso, a entrevista) *é, conseqüentemente, uma forma de ação no mundo por intermédio do discurso, com a finalidade de construir significado em co-participação com interlocutores, nas práticas discursivas, nas quais atuamos* (e em que a professora atua), *e localizadas sócio-historicamente* (FAIRCLOUGH, 1995; WERTSCH, 1991). Como as narrativas (entrevistas) são também formas de legitimar e controlar essas realidades e atores sociais, interessam-nos os dados que veiculam, e que são constitutivos do contexto em que são desenvolvidas as práticas pedagógicas da informante, ao mesmo tempo em que ela vai se constituindo como professora alfabetizadora.

Conforme narrativa abaixo, faremos à transcrição de uma entrevista do nosso corpus de pesquisa realizada em uma “Festa de Família” que tinha como objetivo reunir todos os familiares dos alunos, bem como comemorar o dia das mães e dos pais. Nesse dia aproveitamos para reunir mais dados sobre nossos informantes.

A entrevista teve o caráter informativo em relação à formação dos pais de nossos alunos e de suas expectativas em relação a nossa professora informante. Em todas as entrevistas emergem as questões relacionadas ao “problema de ADR” e a sua “diferença”. Selecionamos a entrevista que consideramos mais representativa para nossos estudos, sendo importante enfatizar que as mães entrevistadas compartilham sentimentos semelhantes em relação a ADR, sempre referida como uma *ótima professora!*

Episódio 1

ENTREVISTA³³

Mãe: L.M.S

Aluno: R. L. S. S

Pesq./Entrev. : Há quanto tempo ADR é professora de seu filho?

Mãe: Faz 2 anos.

Pesq./Entrev.: Quando iniciou o trabalho?

Mãe: Começou com a 1ª Série... Ele aprendeu com mais facilidade. Ele teve desempenho muito bom. O problema dela não atrapalhou em nada! Não teve problema nenhum! ADR é uma professora muito boa! Não tem diferença nenhuma... O problema dela até de certo modo ajudou, porque os meninos sabendo do problema dela passaram a prestar mais atenção no que ela **faz e fala**.

[Ou seja, para essa mãe, o problema³⁴ de ADR foi desfeito no processo de ensino aprendizagem, na convivência em sala de aula; contudo, verifica-se o empenho dessa mãe em “normalizar” a professora, afirmando e negando o que chama de um problema. Na seqüência, dá a entender que os alunos tentam compensar esse problema.]

Pesq./Entrev.: Então... a atenção deles redobra...?

Mãe: Sim. Eles tratam ela com mais amor e carinho. Eles sempre souberam do problema dela, porque muitos anos que ela trabalha aqui. Eles têm muito carinho com ela.

Pesq./Entrev.: Neste período que estou na sala de ADR, tenho observado que os alunos falam com ela sempre de frente. Chamam por ela olhando sempre olhando no rosto... Vocês ensinaram isto a eles? Como foi?

³³ Todos os nomes que aparecem nessa seção são fictícios., cf. cit. no cap. 1.

³⁴ Problema/ diferença/ deficiência são formas de configurar a surdez, conforme abordamos no capítulo 1.

Mãe: Eu... sempre falo com ele do problema dela. Meu menino fala lá em casa. Mãe, a gente chama a ADR, ela não escuta. Eu falo pra ele... Meu filho... você sabe do problema dela, vocês têm que conversar com ela, chegar perto dela, vocês têm que falar com ela, que ela vai entender, porque se um chama...outro chama, ela não tem como dá atenção!!! Não é só gritar, pois ela não é surda, ela tem um problema, tem que ter paciência...

[A mãe dá sinais de discriminação em relação à pessoa surda – ADR não escuta, mas não é surda – e insiste em reduzir a questão é um problema.]

Pesq./Entrev. A senhora disse que o *problema dela* ajudou, a senhora está se referindo à surdez?

Mãe: É... Ajudou muito!!! Eles tratam ela com mais atenção! Na verdade, eles não vêem como problema dela. Ajudou na convivência dela. Ajudou na relação de professor e aluno. O R chora... Quando fala que ADR não vai dar aula para ele. Eu sempre que converso com ela falo que vai ser um problema pra meu menino, pois ela é tão carinhosa e boa. O R. sempre teve problemas de relacionar. Não é que os outros professores são ruins... Mas só a ADR que ele gostou.

[O discurso da mãe revela o conhecimento de que a mediação do trabalho de ADR foi importante na constituição das interações entre professora e aluno, possibilitando o funcionamento das estratégias de ensino no processo de ensino e aprendizagem]

Pesq./Entrev.: Quando ele começou a escrever, como foi?

Mãe: Bem, ele começou a estudar com ela ADR, já estava escrevendo direitinho; o nome... palavras... Mas continuou do mesmo jeito com ela: sem problemas.

O episódio citado acima traz como foco a narrativa que retrata a visão do outro (alunos e pais) em relação à professora. Ao enfatizar as formas de comunicação entre o filho e a professora, a mãe revela a sua concepção do resultado da construção interativa em sala de aula, ou seja, os efeitos dessa interação na construção de conhecimentos dos alunos. A diferença citada pela entrevistada explicita uma outra questão: a visão do outro quanto a

uma identidade historicamente cristalizada nessa sociedade: a de que ser surdo, o que significa um enfrentamento constante com o desconhecido.

A mãe do aluno inicia o diálogo com o pesquisador destacando o tempo em que a criança é um aluno da professora na escola. Referindo-se ao trabalho pedagógico, ela traz à tona a questão da diferença (professor surdo/ aluno ouvinte) sempre sublinhada como problema: um problema que “não atrapalhou em nada”, porque a professora é muito boa; um problema que “até ajudou”, porque chama a atenção dos alunos para seu jeito diferente/problemático de ser.

Outra questão, em relação à diferença, aparece quando a mãe relaciona a base de conhecimentos do filho e aponta estratégias de interação através de formas de comunicação. Por exemplo: “Eu... sempre falo com ele do problema dela”; uma fala seguida do relato dos comentários da criança sobre a necessidade de aproximar-se da professora para chamá-la, uma vez que ela não escuta. Em seguida, fala que aconselha o filho a entender o “problema” de ADR, a ter paciência com ela, terminando por adverti-lo de que, para chamar a atenção da professora, não se trata de gritar, porque “ela não é surda”, o que ela tem é um “problema”. Interessa ressaltar que o modo de conceber a surdez está implícito na fala da mãe como uma marca cultural e social. Embora concebendo ADR como a melhor professora, ela tem o problema de não escutar (o que levaria a identificar a professora com os surdos), mas não é surda, e confere a ela uma identidade de “ouvinte” que tem um problema.

Em seguida, a mãe aponta e reitera a diferença: o que “...eles vêm como o problema dela ajudou na convivência deles... Ajudou na relação do professor e aluno”... Na verdade, a própria convivência favorável é um processo de interação do grupo, elemento importante no processo de ensino aprendizagem. Essa ação evidencia a importância do contexto nos processos interacionais, indicando que esse contexto constitui parte da história do grupo, faz parte das interações, mediado pela linguagem de ADR em sala de aula.

A essas formulações, pode-se acrescentar algo específico da instância interativa: o momento em que o professor, como agente mediador, “promove” conhecimentos não só em sintonia com as formas de funcionamento da criança, mas também (e, talvez, principalmente) impondo-se e opondo-se a tal funcionamento; ou seja, nesse caso, a ênfase

dada às práticas pedagógicas de comunicação em sala de aula, ou seja, a participação coletiva dos alunos nas aulas possibilita a construção de sua aprendizagem.

Ao tentar justificar as formas de comunicação da professora, a mãe registra o problema e atribui-lhe um importante significado, dando relevo ao aspecto afetivo e pedagógico característico do trabalho da professora. R chora quando se fala que ADR não vai mais dar aulas para ele, e a mãe se preocupa com isso, porque o filho “sempre teve problemas de relacionamento”, mas foi diferente com essa professora. Note-se que, embora reitere o problema de ADR, a mãe reconhece que a professora faz uma diferença, e o problema de “ser diferente” parece equilibrar-se na corda bamba do preconceito duplamente denegado em *não escuta, mas não é surda* – que permite a leitura *ela só não escuta*.

Entendemos que o que “faz diferença” em ADR – despeito da repetição de que ela tem um problema, mas que “até ajudou na convivência” – é, afinal de contas, sua habilidade de comunicação (gestual ou oral) em construir o processo de ensino-aprendizagem. Essa habilidade vai se revelar de grande influência nas mediações de sua prática de ensino (conforme veremos nos próximos capítulos), visto que a interação é o ponto central desse processo no qual o aluno pode ou não ser engajado. As ações do professor são tão importantes e cruciais para o rumo do discurso (fala, sinais, ou seja, comunicação) de sala de aula que o aluno pode transformar-se em ouvinte passivo/ surdo passivo, alheio ao que acontece à sua volta na escola.

A interação em sala de aula já é em si uma atividade complexa; mais ainda se considerarmos, nessa cena, o “problema” da surdez – o que nos traz de volta à questão que mobilizou este trabalho: a relação entre uma alfabetizadora surda (que fala português) e alunos ouvintes (também falantes do português)

CAPÍTULO 3

A ORGANIZAÇÃO DA AULA E A GESTÃO DA INTERAÇÃO

O senhor... Mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.

João Guimarães Rosa, 1965.

Tendo em mente que o foco deste capítulo é a organização da aula e gestão na interação (o planejamento e a estrutura das aulas ministradas pela professora informante em aulas de alfabetização de alunos ouvintes), faz-se necessário retomar nossa primeira questão de pesquisa:

- a) Como a professora se constrói como interlocutora de seus alunos ouvintes em sala de aula?
- b) Como ela realiza seu trabalho na organização e planejamento da aula?

No capítulo anterior, reconstruímos a história de ADR. Dessa narrativa, vamos destacar, neste momento, os bastidores da sala de aula, os preparativos para a entrada em cena da professora.

O ponto de partida de nossa professora informante é o desenvolvimento da aula como um acontecimento interacional ordenado, cujo desenvolvimento é estruturado sequencialmente pela coordenação local dos participantes. Essa coordenação geralmente se apóia na fala do professor que, como ‘ator’, ator social, elemento socialmente construído, dirige-se a uma “platéia”, isto é, a um conjunto de ouvintes ratificados, mas comprometidos com o que se está falando e que tem mais direito de ser ouvido do que geralmente acontece em entretenimentos de palco (GOFFMAN, 1998).

Desse modo, podemos dizer que a regulação e a organização da aula são principalmente, gerenciadas pelo professor. Porém, ao definir para os alunos o que está sendo feito e o que está sendo dito, o professor projeta alinhamentos e mudanças de alinhamentos, os quais são negociados interacionalmente e tematicamente com os alunos, permitindo aos participantes (professor e aluno) estabelecerem conjuntamente o sentido do “que está acontecendo aqui e agora” (GOFFMAN, 1981).

Assim, a análise dessas projeções permanentemente elaboradas e reelaboradas pelos participantes pode tornar mais evidentes os modos como são constituídos/construídos os objetos de ensino na aula. De acordo com Mondada (2001), é no discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos, transformados, os objetos de discurso que não preexistem e que não têm uma estrutura fixa, mas, ao contrário, emergem e elaboram-se progressivamente na dinâmica discursiva. Os objetos do discurso são, segundo a autora, os elementos aos quais o discurso faz referência, ou seja, aquilo que os participantes reconhecem como sendo o que estrutura a enunciação (MONDADA, 1997). Nesse sentido, podemos entender que os objetos de ensino são objetos de discurso e é geralmente em torno desses objetos que o professor e os alunos constroem interacionalmente e tematicamente a aula.

Partindo da realidade construída e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos através da interação com o entorno físico, social e cultural. A referência passa a ser considerada resultado da atividade que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos uma expressão lingüística ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade (KOCH, 1998: 5). Dessa forma, a professora se constrói como interlocutora de seus alunos ouvintes em sala de aula ao organizar a sala, posicionar as carteiras para manter-se face a face com seus alunos, ao explorar o visual através da leitura labial, dos gestos e da fala, encadeando referentes para a significação de suas práticas de ensino.

Como ADR realiza seu trabalho na organização e planejamento da aula? O *Planejamento escolar* pode ser apontado como instrumento constitutivo das aulas de ADR, e que se divide em *Projeto de trabalho* e *Planejamento diário de aula*. A visão desses gêneros didáticos que compõem a prática de ensino permite-nos entender qual o sentido atribuído às ações discursivas e não discursivas utilizadas pela professora em sala para

mediar o trabalho pedagógico e possibilitar a interação com seus alunos. Procuramos apontar, ainda, os desdobramentos desse planejamento e sua relação com o ensino, considerando alguns pressupostos básicos de Menegolla e Sant’Ana (2001), além de outros autores que possam contribuir para nossas observações.

Considerando a importância do texto-guia da professora, uma primeira pergunta impõe-se quase naturalmente: o que é recorrente para ADR no planejamento e como ela (re)cria essa prática? A base desse trabalho é um Projeto elaborado mensalmente, com o objetivo de criar condições para práticas de ensino aprendizagem. É a partir desse Projeto de trabalho que ADR elabora sua prática de ensino. Para a análise da organização dessa aula em situação de interação, buscamos contribuições em Matêncio (2001), que caracteriza o estudo da aula de LM³⁵ como um estudo de discurso didático. Para esse estudo, a autora propõe categorias – interação, seqüência, intervenção e operações didático-discursivas – que servem para caracterizar funcional e estruturalmente as unidades constituintes de uma aula e chegar ao seu esquema de organização global, como discurso didático propriamente dito.

Dessa forma, primeiramente analisamos os planejamentos: em nível macro, o planejamento escolar; em nível micro, o planejamento diário de organização da aula.

3.1 - O(s) sentido(s) atribuído(s) ao planejamento na organização escolar

Nas últimas décadas, segundo Menegolla e Sant’Ana (2001), está sendo desenvolvida, também por razões culturais e sociais, uma série de “modelos” de planejamento institucional. Tais “modelos” são elaborados a partir de organogramas sofisticados, teorias pedagógicas e outros recursos que acabam por escamotear a pouca funcionalidade desse instrumento na prática diária em sala de aula. É essa pouca funcionalidade que tem causado certa aversão da classe educadora a esse instrumento essencial no processo de ensino-aprendizagem.

É possível levantar duas causas iniciais dessa aversão: o conhecimento superficial e o preparo insuficiente de alguns professores, ou a forma como são elaborados os

³⁵ A expressão Língua Materna, LM, será usada nesta pesquisa como referência ao ensino do português em aula de alfabetização, uma vez que é essa a língua da professora e dos alunos.

planejamentos, nos quais há ausência de objetivos claros e bem definidos. De todo modo, as causas estão interligadas, uma vez que a falta de clareza vai ao encontro da falta de preparo, e os professores passam a perceber que os planejamentos solicitados como meras exigências burocráticas de certos setores da pedagogia, tendo pouca funcionalidade em sala de aula. Se tivéssemos que resumir essas práticas em um pequeno parágrafo, certamente diríamos que, de forma geral, o planejamento deve ser um instrumento para o professor e para o aluno, ou seja, principalmente para o aluno, e somente em segundo lugar deveria servir para atender os objetivos da escola.

Essa questão, no entanto, é bastante polêmica. Muitas vezes o planejamento é caracterizado somente como forma de ordenar e facilitar a ação, não atuando em interface com as outras áreas. Concebendo-o dessa forma, ele não atuaria como um processo organizacional que visa a uma constante (re)elaboração, mas servindo apenas para perpetuar ações e normas literalmente estabelecidas.

Na diversidade de leituras sobre esse tema, o encaminhamento dado ao planejamento em uma instituição escolar serve quase sempre a alguns princípios básicos: organizar um plano curricular voltado para ações que permitam a consecução dos objetivos educacionais, observando a legislação vigente, através de uma grade curricular estabelecida por órgãos governamentais como: MEC – Ministério da Educação e Cultura e Secretarias de Educação, entre outros.

De acordo com esses princípios, Saylor e Alexander (1970: 12) lembram-nos que *nenhum planejamento geral de um currículo servirá a todas as escolas (...) a escola deve preocupar-se com o planejamento do seu próprio currículo, (...) de cada escola*, e de cada sala de aula, a fim de atender *as singularidades e pluralidades*³⁶ dos alunos. Por isso, cabe à escola planejar e ativar o processo educativo para sua população através do planejamento³⁷, cabendo ao professor adequá-lo à pluralidade de seus alunos e à sua própria subjetividade, desconsiderando um padrão unificado por convenções institucionais legalizadas. Identificando essa questão, Menegolla e Sant'Ana afirmam que *planejamento é um dado cultural indispensável hoje e, como tal, a arte de planejar parte de um*

³⁶ Pluralidade é aqui entendida como característica da heterogeneidade; no caso de nossa pesquisa, os alunos do nosso professor informante.

³⁷ Planejamento é entendido neste estudo como uma forma de organização e re(construção) das atividades discursivas e não discursivas em sala de aula, com base na concepção interacionista, segundo a qual professores e alunos são co-autores do processo de ensino.

pressuposto básico: qualquer planejamento deve ordenar, dinamizar e assim facilitar a ação, não dificultá-la a ponto de comprometê-la (2002: 9).

Todavia, quanto mais próximas da realidade dos alunos forem pensadas e planejadas as ações das práticas de ensino do planejamento da escola, mais mudanças elas tendem a abarcar no interior da escola. Vale salientar, no entanto, que as inovações das práticas escolares³⁸ de planejamento só se realizam por meio de mudanças nas práticas de ensino³⁹.

Por conta da relevância do planejamento para o processo de ensino-aprendizagem, conforme discutido acima, acreditamos que ao analisá-lo estaremos em busca de pistas⁴⁰ que nos permitam identificar como a professora ADR, nossa informante, constitui-se na sala de aula como mediadora do ensino da língua escrita.

Em relação à elaboração do Planejamento Escolar, constatando-se que esse instrumento serve à manutenção legal da instituição escolar ADR relata-nos como ela elabora o seu Planejamento diário:

(...) os Planos diários objetivam contextualizar as atividades, mas as ações das aulas são construídas no processo do trabalho, na aula... Elaboro um Projeto de trabalho, de acordo com o Planejamento Escolar apresentado pela Supervisora da escola, que é constituído de acordo com a grade curricular da Secretaria de Educação (...) (caderno de campo 04.05.2002).

Se, por um lado, ADR utilizava o Planejamento Escolar proposto pela instituição; por outro, (re)elaborava essas atividades com estratégias didáticas discursivas, conforme relato abaixo.

³⁸ Práticas escolares configuram-se, nesta discussão, como ações de ensino em nível micro – institucional local e em nível macro – estadual ou federal.

³⁹ Práticas de ensino são consideradas como as ações discursivas e não discursivas de nossa informante.

⁴⁰ Usaremos o termo “pistas” num sentido semelhante ao proposto por Gumperz. O termo pistas de contextualização é apontado por Gumperz (1998: 99) como “uma constelação de traços que representam os mecanismos pelos quais os falantes sinalizam e os ouvintes [*não ouvintes*], interpretam que ação está ocorrendo, como um conteúdo deve ser interpretado e como cada sentença indica o que ocorreu (ação anterior) e o que segue (ação posterior). Ao indicar que a ação se segue, informa também que uma “lacuna” foi aberta e que deve ser preenchida (...) As pistas de ordem não verbal e paralingüísticas auxiliam na condução da interação. Troca de olhares, gestos, tom de voz, entoação, mudança na postura e distância interpessoal indicam sentidos do que está ocorrendo na interação e, em consequência, a(s) possível(eis) maneira(s) de agir”. Segundo Gumperz (*op. cit.*), “o conhecimento bem como o uso adequado dessas pistas são sócio – culturalmente construídos e partilhados. Assim, para cada cultura ou grupos dialetais há um conjunto próprio de pistas de contextualização (...) Diferentemente de palavras que podem ser discutidas fora do contexto, os significados das *pistas de contextualização* são implícitos e sempre considerados dentro do contexto” [*inserção nossa*].

(...) No curso de Pedagogia, foi pedido para desenvolver um projeto atendendo as necessidades de uma turma de maneira interdisciplinar. Montei um projeto de acordo com a metodologia que aprendi no UNI/BH, onde fui muito elogiada pelo trabalho, que serviu de modelo de “como fazer um projeto” para outras colegas que ainda apresentavam dificuldades em trabalhar a Pedagogia de Projetos como eu. (caderno de campo 04.05.2002)

O que acaba de ser descrito é o ponto de vista de ADR, que, ao propor uma visão crítica – uma outra maneira de lidar com os programas já estabelecidos –, acrescenta às suas práticas de ensino (Planejamento diário) um outro ponto de referência, mediado pela Pedagogia de Projetos, conforme exemplo de um dos seus registros escrito abaixo.

3.1.1 - Projeto carnaval

Alunos atendidos: 1ª série

Duração: 1 semana

Objetivos:

- 6- *Conhecer a história do carnaval;*
- 7- *Conhecer o carnaval como forma de desenvolvimento;*
- 8- *Valorizar o carnaval como forma de divertimento;*
- 9- *Valorizar o folclore brasileiro e suas festas.*

Etimologia:

“A hipótese mais aceita sobre o carnaval é a de que se tenha originado da expressão latina “carne vale”, ou seja, “adeus à carne”, uma referência aos últimos dias em que se era permitido o consumo de carne antes do jejum da Quaresma”. (revista Atrevida – p. 93)

Desenvolvimento:

- *Pesquisar gravuras sobre o carnaval e interpretá-las através de textos narrativos;*
- *Conversar sobre fantasias, escolas de samba, trio elétrico, etc;*

- *Conversa informal sobre o tema carnaval;*
- *Pesquisa: Perguntar às pessoas mais velhas como era o carnaval de antigamente?*
- *Trazer reportagem e revistas sobre o carnaval para debates e comentários;*
- *Trabalhar com músicas como “Mamãe eu quero” para destaque de rimas, seqüência, consoantes, vogais, número de sílabas, etc.*

Exemplo:

Atividades⁴¹:

A. Copiar e cantar a música “Mamãe eu quero”

B. Procurar na música palavras:

- *que rimam com **chorar**,*
- *que rimam com **pestana**,*
- *que rimam com **coração**,*
- *palavras que terminam com **ÃO**.*

*C. Cantar a música trocando a palavra **NENÉM** pelo nome dos alunos.*

D. Texto – Confete e Serpentina – Interpretação

- *Quem batizou os gatinhos?*
- *Porque os gatos foram batizados de Confete e Serpentina?*
- *Como Confete e Serpentina viraram sambistas?*

O planejamento da Professora ADR reproduz a forma dos “modelos” institucionais. Há o público a ser atendido, a duração, os objetivos e o desenvolvimento.

Os objetivos são bastante amplos e não são mencionados os objetivos específicos do ensino – aprendizagem da língua escrita. Somente no desenvolvimento, quando são descritas as atividades, é que percebemos que a oralidade é utilizada pela professora como

⁴¹ As atividades são elaboradas diariamente, por meio do Plano de aula, de acordo com o Projeto de Trabalho.

um andaime⁴² para o ensino da escrita, ou seja, como recurso metodológico. Segundo Bruner (1975:1976), a metáfora dos andaimes está relacionada ao suporte que é utilizado na construção de um edifício a partir do qual se fazem às paredes subir. Os andaimes servem de apoio à construção, mas depois podem ser retirados, porque não são mais necessários à sua sustentação.

Nessas atividades, é contemplada a leitura do não-verbal, uma estratégia de leitura comum quando se trata de leitores iniciantes. A interação oral também é muito valorizada nas aulas, e transparece nos itens do Desenvolvimento, que propõem atividades como “conversar”, “conversa informal”, “perguntar às pessoas”. Só após o trabalho oral é que é feito o trabalho com o registro em linguagem escrita, “reportagem”, e a letra da música, a qual será primeiro, provavelmente, explorada oralmente, para depois serem feitos os registros escritos. Importa lembrar que as crianças da turma já interagem com a professora como falantes de português, e que suas realizações gráficas, embora ainda indeterminadas⁴³ e heterogêneas, são lidas pela professora como manifestações escritas da língua portuguesa.

Dessa forma, com base no projeto citado, podemos inferir que a constituição de ADR como professora surda falante do português está atrelada às práticas de ensino dos ouvintes, ou seja, ela utiliza muitos recursos usados por professores ouvintes nas práticas de alfabetização. Entre as atividades do projeto carnaval, por exemplo, podemos citar o canto, a interpretação oral das músicas estudadas, o debate oral em sala de aula. Entretanto, observamos que a professora, consciente de sua perda de audição e não tendo adquirido a linguagem gestual, vale-se também de outros recursos metodológicos para intermediar seu projeto de trabalho como professora alfabetizadora. É o caso, por exemplo, da organização do espaço na sala de aula (cf. ilustração 8), de organizações coletivas em grupos diversificados (duplas e rodinhas) e cada aluno recebe uma cópia da atividade, conforme orientação de ADR (esses recursos serão visualizados nas análises das aulas no capítulo 4).

Nosso interesse no trabalho da alfabetizadora toma aqui um relevo maior, se considerarmos que nos gestos de escrita da criança, a professora torna-se sua referência primeira. Isso significa que a postura, os movimentos corporais e a entonação no momento

⁴² A metáfora do andaime como suporte para o levantamento das paredes explica, no trabalho de Bruner (1975: 1976), a idéia dos andaimes como parte da ZDP (Zona de desenvolvimento proximal). No caso de ADR, esse recurso metodológico pode ser considerado um andaime.

⁴³ Escrita no início do processo de alfabetização, cujas características ainda não correspondem à escrita oficial de uma língua, mas são lidas pelo professor (ou outros interlocutores leitores) como tal.

da leitura vão se repetir na criança. Embora ADR mostre preocupação com sua dicção quando chamada a ler em público (como relatou em entrevista recente), isso não acontece em sala de aula, e seu trabalho é reconhecido como bem-sucedido, e é reconhecida como professora competente⁴⁴.

Tomando por base os estudos da LA em relação à sala de aula, descrevemos a organização da aula de ADR, sua estrutura didática-discursiva e não discursiva, apontando como referência inicial os pressupostos de pesquisa de Matêncio (2001: 161) sobre o Estudo da Língua Materna falada na aula.

Por estrutura didático-discursiva entendemos todas as estratégias didáticas e verbais utilizadas pela professora para organizar a sua aula. As estratégias didáticas, tais como o planejamento, foram analisadas na seção anterior. No que se refere às estratégias verbais, neste momento, interessa-nos investigar a parte estrutural da interação não discursiva. Entendemos por não discursivos todos os elementos não verbais, gestos, expressões faciais, disposição das carteiras, cartazes, etc., os quais interferem no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Matêncio (2002), a finalidade de uma aula é *ensinar e aprender*, ou seja, o tipo de gerenciamento do evento⁴⁵, as abordagens e as estratégias didático-discursivas propostas intervêm no processo de ensino/aprendizagem. Dessa forma, a autora propõe que se possa pensar a organização de uma aula em um espaço que inclua a dimensão cognitiva e sócio-institucional ligadas tanto ao conhecimento sobre o objeto de estudo e ao *saber fazer*, como ao conhecimento sobre esse tipo de interação e ao *saber dizer*, que orientam efetivamente o processo de planejamento e execução.

Na prática, isso significa entender que o desenvolvimento da organização de uma aula faz-se por intermédio de ações didático-discursivas e não discursivas⁴⁶, em que o professor tem em vista o objeto didático, realizando ao mesmo tempo uma estratégia

⁴⁴ Na entrevista de 10 de junho de 2006, ADR comenta que sua promoção na APAE, onde trabalha atualmente, deveu-se justamente à qualificação de seu trabalho como “de ótima qualidade”.

⁴⁵ Segundo a autora, todos os eventos de interação configuram-se com base em rotinas comunicativas, portanto, em ritos, da perspectiva de Goffman (1974), mas ressalta a existência de eventos cujas rotinas são mais rígidas do que as encontradas em outros. De acordo com Matêncio, uma aula tem características que indicam a ocorrência de um evento intermediário entre aqueles inteiramente ritualizados e os que são, sobretudo, espontâneos.

⁴⁶ A expressão “não discursivas” também será usada por nós como ações / língua(gens), ou seja, formas não convencionais de (re)elaborar as estratégias de mediação do professor em relação ao evento didático em sala de aula, considerando que nossa professora informante é portadora de surdez profunda.

didática de verbalização através da comunicação oral (discurso direto/fala) ou não oral (outras ações/ outras língua(gens)). Para isso, ADR apóia-se nas intervenções dos alunos, em termos de conteúdo, do *saber* e do *dizer*, entendendo que as condições institucionais constituem um fator crucial na compreensão de um evento.

Considerando que a finalidade de uma aula é ensinar e aprender, só é possível entender a sala de aula que estamos analisando – dada a diversidade de estratégias discursivas utilizadas pela professora e alunos – baseando-nos na análise das estratégias mobilizadas pela professora. As abordagens e as estratégias de ensino refletem, além de características sócio-históricas do *saber ensinar, a subjetividade*. Isso explicaria as chamadas “variações de estilo”, que fazem com que alguns professores, como ADR, “gastem” seu tempo conversando com alunos antes de dar início às etapas instrumentais de interação, e que outros professores optem por priorizar a interlocução de um ponto de vista estritamente “didático”.

Em suma, pode-se dizer que, além da prática de planejar o ensino do conteúdo de uma aula a ser ministrada aos alunos, também exerce uma influência importante na aula o tipo de gerenciamento do evento, as abordagens e as estratégias didático-discursivas e pedagógicas propostas pelo professor.

Considerando complexa essa organização da aula, Matêncio (op. cit.) distingue o *ritmo social e o ritmo acadêmico* da interação didática; o primeiro refere-se ao movimento de regulação da interlocução em termos de contribuição individual dos interlocutores e da organização do grupo (definição e alternância de lugares e papéis dos interlocutores); o segundo diz respeito à estruturação do evento didático, conforme sua subordinação ao conteúdo estudado e sua compreensão como objeto de ensino/aprendizagem. Essa dupla subordinação do ritmo acadêmico articula-se, por sua vez, ao ritmo social da interação. De acordo com Matêncio, a complexidade do gerenciamento desses elementos induz à realização de ações didático-discursivas de ajuste, cujos efeitos irão incidir sobre a (re)organização da tarefa ou sobre seu desenvolvimento. Em alguns momentos, porém, a dimensão acadêmica do evento pode ser ignorada, pela necessidade de um ajuste na dimensão social da interação.

Nesse âmbito, os recortes apontados do ponto de vista pedagógico, analisados com base nas ações (didático-discursivas) e nos estudos citados, caracterizam um sistema

analítico em que a sala de aula é constituída no quadro das práticas sócio-históricas institucionais de ensino/aprendizagem. No evento didático, é o professor quem gerencia a interlocução; de forma assimétrica, à luz dos objetivos didáticos e educativos, em um tempo longo, médio e curto, tendo como funções principais ser o animador, o informador e o avaliador. *A materialização didático-discursiva do projeto de interação está subordinada tanto a aspectos cognitivos como a aspectos sociais emergentes da interação; no contínuo entre os rituais e espontâneos, efeito de ajustes em seus ritmos social e acadêmico* (MATÊNCIO, 2001: 98).

As propostas de Matêncio (2001) remetem-nos a considerações apontadas por nós em relação à sala de aula, que entendemos como espaço complexo tanto pela condição atípica da nossa professora, portadora de surdez, quanto por sua condição de mediadora de ensino da língua(gem) escrita do português a alunos ouvintes.

Cabe ressaltar também que estamos concebendo a aula como objeto complexo de investigação, não apenas no sentido heterogêneo (como considera Matêncio, 2001), mas principalmente no sentido definido por Morin⁴⁷ (2000). Entendemos a complexidade como conjunto de circunstâncias ou coisas interdependentes, cujo todo não é mera soma dos elementos que constituem as partes, uma vez que cada parte apresenta sua especificidade e, em contato com as outras, modificam-se e também modificam o todo. A nosso ver, a complexidade da sala de aula situa-se entre a articulação de professores e alunos e as estratégias mobilizadas por eles em determinado tempo e espaço, e em uma dimensão interativa.

Segundo entrevista realizada em 04/05/2005 com nossa professora informante, o objetivo de realizar o planejamento diário é o seguinte:

“elaboro minhas atividades diárias, sempre preocupada com as necessidades dos alunos de acordo com observações feitas em sala de aula”

Ao utilizar uma forma particular de organizar os conteúdos a partir das dificuldades que vão surgindo no decorrer de suas práticas de ensino, observando a heterogeneidade e

⁴⁷ Complexidade é entendida neste estudo no sentido proposto por Edgar Morin em “Inteligência da complexidade” (2002, p.16 e 72). Segundo o autor, a complexidade do real significa perceber as ligações, interações e implicações mútuas de fenômenos multidimensionais e de realidades que são simultaneamente solidárias e conflitantes.

necessidades dos alunos, nossa professora informante apresenta-se de modo singular nesse processo de ensino. Conforme (Matêncio, 2001:76), ela se apresenta *com referências teórico-metodológicas e as estratégias didático-discursivas mobilizadas, observando os modos de participação dos alunos nos processos de interação.*

Retornando à nossa discussão sobre a aula e partindo dos pressupostos da LA, remetemos a Matêncio (2001: 99), que aponta em sua análise que a aula *enquanto gênero didático discursivo mantém uma estrutura didática, uma organização global com base em agrupamentos de seqüências em funções didático-discursivas e nos focos discursivos privilegiados*, ou seja, a aula possui uma estrutura didática e sua organização global é caracterizada por agrupamentos que utilizaremos como objeto analítico. Nesse processo, utilizaremos a organização das etapas sugeridas por Matêncio (*op. cit.*) e consideramos o desenvolvimento de atividades por Aparício (2001).

Matêncio propõe a existência de cinco etapas de uma aula: *abertura, preparação, desenvolvimento, conclusão e encerramento*. *Abertura* é a etapa que não visa o objeto de estudo; ela é temporal na interação e tem a função inicial de desenvolver as atividades didáticas; a *preparação* diz respeito às atividades do dia, ou seja, é a abertura nuclear quanto aos objetivos didáticos; o *desenvolvimento*, da(s) atividade(s) e a *conclusão*, que é a etapa do *encerramento* das atividades em termos de interação.

De acordo com as observações em nossos registros de campo, a rotina da escola e da sala de ADR é a seguinte: após o toque do sinal, os alunos reúnem-se no pátio da escola em frente às salas de aula, fazem uma fila e são conduzidos às salas pelas professoras. Na sala de ADR, antes do início das atividades, os alunos são convidados a ajudar na organização das carteiras em semicírculo – reconhecida estratégia de gestão de classe (cf. ilustração 4). Antes do início das atividades em sala, a professora pede silêncio, olhando de frente para os alunos, que vão se acomodando e se calando aos poucos. Esse ritual da primeira parte dessa aula parece-nos cumprir mais de uma função: a mais óbvia é a de permitir que todos tenham contato visual com a professora que poderá, assim, fazer a leitura labial das falas dos alunos; contudo, serve também para aumentar a concentração dos alunos e facilitar o estabelecimento e a manutenção do controle da turma.

A professora desenvolve as atividades sempre observando o registro do Plano diário. De acordo com ADR, o trabalho com os alunos distribuídos em grupos

diversificados⁴⁸ possibilita a interação de todos no processo de ensino-aprendizagem. Embora esteja sempre atenta às atividades desenvolvidas em sala de aula, observamos que há momentos de dispersão: muitas vezes os alunos levantam-se para perguntar alguma coisa à professora, principalmente, quando a atividade é registrada no quadro de giz. Contudo, na maioria das vezes, as atividades vêm em folhas mimeografadas.

Nossa professora informante utiliza na sala de aula um Plano de Aula diário escrito, semelhante ao estudado por Aparício. Nele percebemos os seguintes tópicos, *Conteúdo*, *Objetivos e Estratégias*: o conteúdo é a atividade a ser desenvolvida (português, matemática...); o objetivo é o que se pretende alcançar com o conteúdo a ser estudado; e as estratégias são aquelas utilizadas nas atividades e os recursos utilizados para o ensino do conteúdo.

Considerando esses critérios para organização e análise da estrutura das aulas, apresentamos a seguir dados que mostram o desenvolvimento/ seqüência, ou a forma como nossa informante trabalha o ensino da linguagem escrita (português) em sala de aula, suas estratégias de trabalho no processo de construção dessa mediação e como os alunos interagem com a professora.

Os exemplos abaixo mostram a estruturação desse espaço – sala de aula, conforme as ilustrações e as atividades desenvolvidas nesse dia. Apresentamos a seguir os fragmentos da aula específica, na qual observamos como a professora vai construindo a mediação do trabalho na seqüência da estrutura da aula.

3.1.2 - Exemplo: Registro escrito da seqüência estrutural da aula

A. Preparação

A.1 Organização do espaço físico da sala de aula

Ao chegar à escola, a professora cria em sua sala de aula uma organização do espaço físico específica, colocando as carteiras em semicírculo para facilitar a leitura labial

⁴⁸ Grupos diversificados são atividades grupais em que os grupos de alunos são sempre compostos de maneira diferente; não se repete a mesma dupla, etc.

e a gestão da interação, considerando que a organização da sala de aula participa desse processo.

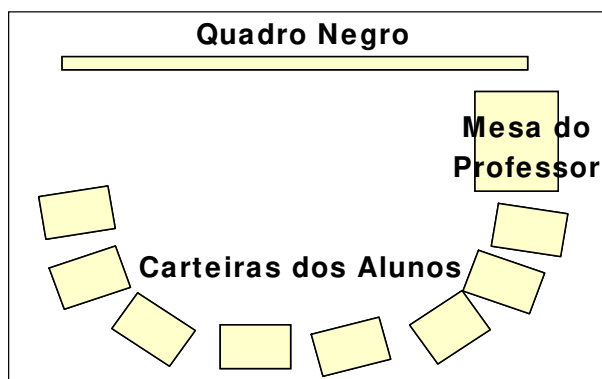


Ilustração 8: Arranjo das carteiras

A.2 - Apresentação das atividades do dia: aula em que foi trabalhada uma produção de texto

A professora distribuiu uma gravura mimeografada, conforme ilustração 9, com um desenho com linhas demarcadas, que deverá ser recortado pelos alunos, reorganizado em seqüências e colado no caderno.

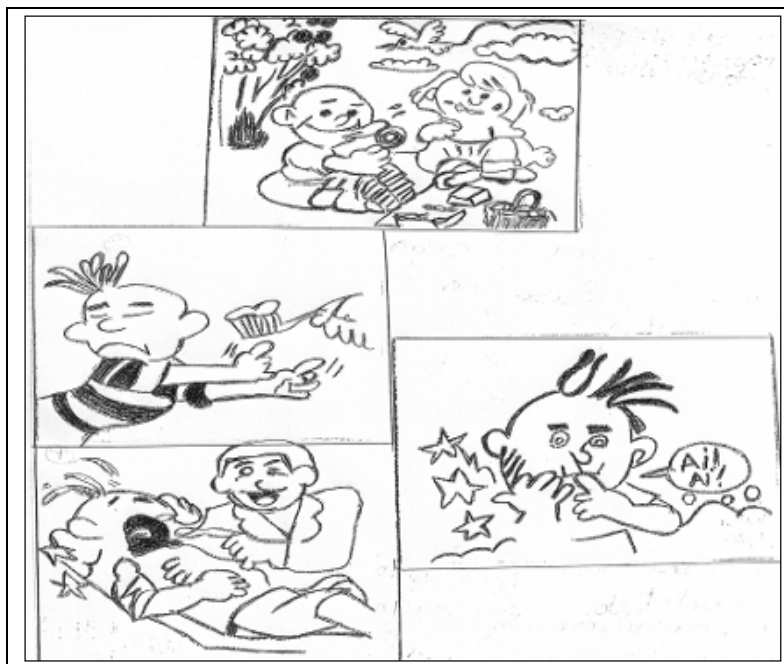


Ilustração 9: Distribuição de gravura mimeografada. Etapa de Preparação

A.3 - Organização em duplas de alunos.

Assim, depois de organizar o espaço das carteiras, de distribuir as gravuras e solicitar aos alunos que colemb as figuras no caderno, a professora volta a reorganizar os grupos dos alunos, desta vez em duplas, para o trabalho com grupos diversificados. O objetivo do trabalho com grupos diversificados, segundo ADR, “é colocar os alunos mais adiantados (aqueles que sobressaíam mais em relação às atividades de expressão oral e escrita) com aqueles que eram mais lentos, em relação às atividades de oralidade e escrita. O propósito da atividade é trabalhar respostas pessoais, vivências diárias dos alunos, estimular a expressão escrita e desenvolver as práticas interativas entre os participantes, sob o ponto de vista do ensino da escrita”.

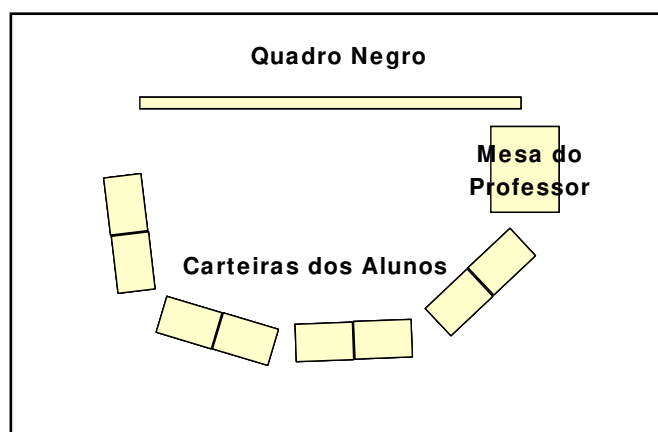


Ilustração 10: Arranjo das carteiras

As observações em relação aos critérios de organização do ambiente físico na sala de aula relacionam-se também a uma característica que está ligada à sua proposta de trabalho, conforme seu depoimento.

Gosto de trabalhar assim... Os meninos aprendem mais e também não fazem tanta bagunça. Assim eu posso sempre ver quem trabalha mais e dar mais atenção...

As afirmações de ADR são também baseadas no controle da disciplina e na preocupação de manter a relação de gerenciamento nas aulas; por exemplo, ao dividir a sala em duplas para fazer as atividades solicitadas, ela sempre fazia alterações entre os alunos, ou seja, o grupo de trabalho nunca era o mesmo do dia anterior.

O discurso da professora indica a importância que ela dá à interação como elemento constitutivo da aprendizagem. ADR fundamenta seu trabalho na pesquisa de Ferreiro (1993), que trata da psicogênese da escrita, e cita o trabalho da autora ao mencionar que gosta de colocar alunos mais adiantados com os mais lentos.

Suas justificativas são baseadas em sua proposta de trabalho em pequenos grupos e também no controle da disciplina; professores que trabalham com alfabetização comentam “a dificuldade de controle disciplinar no trabalho com pequenos grupos”. (MACEDO, 1998).

Finalmente, podemos supor que a estratégia de compartilhar com o grupo dúvidas e questões dos alunos cria oportunidades de aprendizagem entre alunos e evidencia o papel da interação com o outro no processo de aprendizagem (VIGOTSKI, 1991).

3.2 - A organização da aula na interação

Diante da organização da aula de nossa professora informante, percebem-se etapas divididas em seqüências e tarefas de aula consideradas atividades didáticas. Segundo Matêncio (2001: 107), *a atividade didática é considerada como operação complexa, englobando ao mesmo tempo várias unidades didáticas e tem como objetivo justamente realizar a seqüência para identificar a atividade.*

Nesse sentido, a construção temática da aula, a organização lógica dos conteúdos é definida pela articulação proposta entre disciplina escolar e as articulações entre o trabalho da professora, ou seja, as interações verbais, a dimensão funcional e a dimensão temática não podem ser estudadas separadamente.

3.2.1 - Estrutura das aulas de ADR

Conforme mencionamos anteriormente, ADR destaca como uma das suas práticas de ensino uma seqüência didático - discursiva que apontamos, a seguir, em suas práxis de sua sala de aula.

De acordo com relato de ADR, seu planejamento “não se reduz a criar rotinas diárias, mas é uma atividade conjunta de criar condições para aproveitar dos movimentos dinâmicos participativos em sala de aula”. Foi possível observar que as atividades do Plano diário da professora, além de fazerem parte do Projeto de Trabalho, conforme já relatamos, estão vinculadas às disciplinas do currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Estadual de Minas Gerais. Essas atividades são: exercícios mimeografados, exercícios de escrita e leitura de livros didáticos, textos informativos, confecção de material em sala de aula, sempre com sugestão de atividades de pesquisa e atividades “para casa”.

Com isso, professora e alunos vão se constituindo na relação mediada de ensino-aprendizagem, pois, no momento em que a professora procura atuar de forma dinâmica com os conteúdos e com os sistemas sógnicos que transportam esse conteúdo, o trabalho pedagógico cria estratégias de aprendizagem que levam ao desenvolvimento.

A. Preparação

Caracteriza-se como o início da aula; momento em que a professora começa a preparar as atividades didáticas e a forma de comunicar-se e interagir com seus alunos. Nessa aula, podemos dizer que, na etapa da preparação, ADR fez a apresentação das atividades do dia, ou seja, a abertura nuclear do tema e os objetivos didáticos. Tema: a produção de texto (gravura mimeografada – um desenho a ser recortado, formando seqüências para formar a figura (ilustração 9); organização em círculos das carteiras (ilustração 8); organização em duplas de alunos com objetivo de trabalhar com grupos diversificados (ilustração 10).

A.1. Desenvolvimento das atividades.

Nessa etapa, o desenvolvimento está ligado às atividades didáticas, (re) direcionando-o sempre ao objetivo da tarefa, à temática da aula.

T(1) Professora	Hoje nós vamos fazer um texto (+) na aula anterior discutimos sobre a importância de :: escovar os dentes / quem se lembra?
T(2) Roney	Eu :: professora
T(3) Professora	Vou distribuir uma gravura (+) gravura vocês vão recortar :: colocar as partes em ordem e depois colar (+) mas atenção (+) qual a parte que vem primeiro (+) (+) e a segunda (+) (+) e a terceira (+) (+) ((só depois de distribuir as gravuras que a professora coloca os alunos em dupla)) Agora vocês podem começar (+) (+)
T(4) Pesquisadora	((nesse momento os alunos conversam entre duplas e muitas vezes com os colegas do lado, há inicialmente um pequeno tumulto de vozes))
T(5) Roney	Posso colocar nome na menina? Esse homem (+) é dentista? (+) (+)
T(6) Ana Paula	E no menino? Esse homem é dentista? (+) (+)

Nessa etapa do desenvolvimento, podemos observar que o tópico, ou seja, o tema da tarefa (produção textual) transforma-se em atividade didática, e o assunto passa a ser discutido por todos os alunos durante a aula. As atividades da aula passam a ser: observar a gravura, recortar, colocar em seqüências, colar cf. T1, T2, T3. Note-se que a professora introduz já uma “leitura” que organiza os elementos da gravura, preparando uma posterior leitura do escrito.

Como vimos, o grau de abrangência do tópico é sempre controlado pela professora, com a preocupação de manter uma hierarquização tópica da aula, utilizando informações para a adequada contextualização e interpretação da situação. Dessa forma, ADR utiliza recursos não verbais⁴⁹ como a adequação das carteiras; e recursos verbais, quando a professora solicita a participação dos alunos nos trabalhos em grupo, e permite o questionamento dos alunos através de perguntas, cf. T5 e T6, permitindo assim a construção interativa em sala de aula. Entretanto, percebe-se no desenvolvimento das atividades T5 e T6 uma tarefa discursiva em que não ocorre a mediação. O T5 e T6

⁴⁹ O viés de nossa discussão – “construção de nosso objeto investigativo no campo da LA” – permite-nos reunir contribuições de toda forma de expressividade decorrente das aulas. A esse respeito, veja em Santos (2004) – Natureza do espaço, e Latour (2004), Denominação de objetos humanos e não humanos.

evidenciam uma sobreposição de vozes dos alunos em relação à tarefa solicitada, cf. T1, não havendo intervenção da professora em relação a respostas particulares dos alunos. Essas considerações fazem-nos perceber que nesse momento a professora não interage com o aluno porque não percebe a conversa paralela ou as ações dos alunos no desenvolvimento das atividades. Dessa forma, há, sim, uma mudança de turno e uma preocupação em dar seqüência às atividades. Além disso, no T1, a professora toma o tópico de interesse do texto – a importância de escovar os dentes – recuperando o discurso inicial, sempre (re) direcionando o objeto, isto é, nesse momento a retomada funciona com estratégias explicativas. Pode-se entender que as atividades didático-discursivas produzem efeitos do ponto de vista terminológico ou conceitual.

Quanto ao desenvolvimento linear dos tópicos da aula, verificamos a abrangência em relação ao desenvolvimento da tarefa, ou seja, para o professor atingir seus objetivos ele procura manter uma organização seqüencial dos tópicos de abertura, apontando o próximo e fechando o precedente.

Nessa etapa, o aluno vai exercitar a tarefa em relação à temática do dia e a professora vai trabalhar a mediação de ensino/aprendizagem, ou seja, mediando a atividade intelectual das crianças, a professora trabalhava a “zona de desenvolvimento proximal,”⁵⁰ instruindo, orientando a atenção das crianças na elaboração da tarefa. No trecho abaixo, podemos verificar a abrangência e a solicitação da produção da tarefa em relação aos objetivos propostos.

T(7)	Professora ADR	Observem o desenho (+) ontem eu estudei com vocês (+) (+) agora que vocês terminaram de colar o desenho (+) (+) vamos escrever a estória (+) atenção nos personagens:: qual a parte que vem primeiro? (+) e o segundo:: e o terceiro (+) ontem eu estudei com vocês (+) mas não esqueçam do que eu expliquei ontem
------	----------------	--

⁵⁰ Vygotsky chama de ‘zona de desenvolvimento proximal’ a “distância entre o nível de desenvolvimento do real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação d um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”. (A Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1984, p. 970).

Na etapa de desenvolvimento, ADR costuma solicitar a produção de textos oralmente; desenvolver o hábito de ouvir com respeito e atenção dos colegas; reconhecer a importância da expressão escrita por meio do uso correto das palavras e do sentido do texto, e do reconhecimento do tema já estudado anteriormente. Abaixo, segue outro exemplo:

T(20)	Professora A:	então vamos prestar atenção na estória de cada um (+) vou marcar duplas (+) dupla 1, 2, vocês vão ler a estória que estava fazendo depois eu corrijo no caderno (+) ah... vamos ver (+) quem vai ler primeiro (+) dupla 1.
--------------	---------------	--

No registro a seguir, a professora dialoga com os alunos, lançando mão de diversas língua(gens) discursivas e não discursivas, cf. turno 8, 9, 10, para se fazer entender na construção de mediação da aula. As crianças, ao realizarem a tarefa proposta, interagem conversando, discutindo e construindo uma interação aluno/aluno/professor/aluno, ou seja, trocam idéias e (re)significam a tarefa.

T(8)	Professora ADR:	é importante escovar os dentes, porque se não dá um bichinho uma bactéria que estraga os dentes (+) olhe o desenho ((a professora aponta mostra novamente a gravura distribuída aos alunos))
TT(9)	Aluno SPD:	eles estão comendo chocolate e eu vou colocar nome na menina e no menino ((o aluno falava baixinho))

Prosseguindo nossa análise da aula, verificamos um momento em que a falta de audição de ADR torna-se explícita, nos turnos 9 e 10. Nesse caso, T (9), só é possível perceber a atitude do aluno através do nosso material de campo videogravado. Enquanto a professora ia de carteira em carteira, para que cada aluno explicasse a gravura, outros alunos se levantavam para pedir a mesma atenção à professora. Essas observações foram feitas em vários momentos das aulas de ADR, e entendemos que levantar e tocar são também a voz dos alunos no processo de interação, e a expressão facial de ADR através do

sorriso, é a voz da professora. O envolvimento entre a professora e os alunos é construído no diálogo constante na mediação de construção da tarefa.

T(9)		((vários alunos falam ao mesmo tempo)) .. quando a professora virava de costas, eles levantavam da carteira e a tocavam, para obter respostas, ela ficava de frente para o aluno, respondendo sempre com um sorriso nos lábios...
T(10)	Professora ADR:	a professora não repreendia os alunos quando levantava, apenas dizia fiquem sentados na carteira (+) ((ao dizer isso ela sempre tinha a preocupação de virar de frente para o aluno)).

Essas proposições implicam um redirecionamento em nossas reflexões sobre estar e ser parte de um espaço que a todo o momento exige recursos semióticos como meios de interagir com outros sujeitos.

T(15) e T(27) e T(3)		quando ADR retoma o tópico da aula várias vezes.
T(15)	Professora A:	terminaram? (+) (+)
T(27)	Professora A:	Olha pra minha boca (+) veja (+) como eu falo (+) eS: : co ; : VAR (+) repita por favor (+) depois escreva no quadro (+)
T(2)	Professora A:	vamos escrever a estória (+)

Essa sequência evidencia as atividades discursivas que funcionam como estratégias locais de gerenciamento da aula, ou seja, ela focaliza as estratégias que demonstram tentativas de ajustes na dimensão acadêmica da interação e que podem ser entendidas como atividades de redimensionamento do foco discursivo na referenciação do objeto de ensino/aprendizagem.

De acordo com Matêncio (2001), as retomadas T(15), T(27), T(2) (repetição e reformulação), principalmente quando funcionam para restringir ou expandir o que se disse, e os marcadores discursivos e suas funções na gestão da interação. Importa observar que as

estratégias envolvidas na organização local da aula também permitem que se levantem hipóteses sobre o processo de ensino-aprendizagem, tal como ele se materializa na co-construção da aula.

3.3 - Conclusão

Essa etapa é o momento em que os objetivos são checados por meio da avaliação das tarefas verificando se foram atingidos os objetivos propostos. Nas aulas de Produção de texto, ADR costuma concluir a tarefa da seguinte maneira: avalia a organização do pensamento do aluno, T(22); avalia o modo de o aluno expressar-se, T(23); avalia a produção escrita do texto e conclui a tarefa escrita T(33); avalia o conhecimento prévio do aluno acerca de determinados temas, através da expressão oral T(36), T(37), T(39).

Os exemplos abaixo explicitam os objetivos de ADR, descritos acima:

T(22)	Professora A:	muito bem (+) vamos ouvir a dupla 2 (+)
T(23)	Alunos DM, AM:	O menino Pintão (+) Um dia Gabriela e Marcos foram ao parque Chegando la chegando eles comeram chocolate pirulito e muita bala (+) Ao chegar em sua casa sua mãe pediu para Marcos escovasse os dentes Eles não diz (+) Marcos foi ao dentista Ele chora muito (+)
T(33)	Professora A:	agora nós vamos escrever novamente o texto que eu corrigir no caderno de vocês no caderno de vocês (+) mas prestem atenção nos erros
T(36)	Professora A:	((a professora olha para o relógio)). Guarde o material (+) vamos fazer a avaliação da aula de hoje (+) o que vocês acharam da aula de hoje?

T(37)	Aluno R:	eu gostei muito : aprendi que é preciso escovar os dentes (+)
T(38)	Aluno J:	eu aprendi que é preciso escovar com fio dental

Podemos observar neste exemplo um mecanismo típico utilizado em aulas de alfabetização: o monitoramento do repertório lingüístico, que dá origem à variação do estilo relacionado à natureza do evento de comunicação realizado. Nos eventos de leitura e escrita, o professor passa intuitivamente a monitorar sua linguagem, mediada nesses momentos por um texto escrito. Interessa observar nesse fragmento que ADR utiliza práticas discursivas específicas da linguagem oral cf. T(2), T(15), T(27) que foi constituída como parte de sua formação profissional-método fônico⁵¹ (entrevista no diário de campo - 2002).

Na realidade, ao monitorar o evento usando diversas estratégias que podem ser discursivas e *não discursivas*, o professor revela interesses e conseqüências pedagógicas interessantes. No caso de ADR, essa via é ancorada na sua constituição como mediadora de ensino, uma vez que, por meio de padrões razoavelmente sistemáticos de monitoramento da linguagem e da escrita, espera-se que os alunos desenvolvam hábitos lingüísticos para as práticas e eventos de letramento.

Entretanto, ao trazer para a sala de aula apenas uma folha mimeografada para trabalhar o texto escrito, a professora informante valeu-se de um recurso não muito próximo do objetivo proposto no seu plano diário. Por que estamos dizendo isso? Porque, de acordo com o plano, o ideal seria promover antes uma visita ao local em que se pode encontrar o objeto enfatizado – nesse caso, o consultório de um dentista, por exemplo, integrando o objeto à tarefa.

Os turnos T(2), T(3), T(4), T(5), T(6), T(7), T(8), T(9), T(10), T(11), T(12) mostram que outros recursos foram utilizados: houve um deslocamento do eixo da fala e da forma escrita, utilizadas no registro formal, para o português que usamos para entender o contexto, num registro informal (ver exemplos apontados anteriormente). Outro exemplo significativo de uma das atividades nesse fragmento de aula é a reescrita dos textos

⁵¹ Método Fônico – trabalha-se a linguagem escrita a partir dos sons das letras.

produzidos pelos alunos após avaliação particular, com incentivos positivos escritos em cada redação dos alunos.

Vejam os um exemplo da correção nos cadernos dos alunos, para a reescrita da tarefa. O fragmento a seguir (ilustração 11) refere-se ao início das atividades do dia, quando ADR corrige individualmente as atividades. Em seguida ela pede que os alunos façam a reescrita após o término das atividades diárias.



Ilustração 11: Correção individual da atividade

Uma outra prática significativa de nossa professora informante como mediadora de ensino foi percebida quando todos, alunos e professora, avaliaram as atividades do dia, permitindo assim construir um conhecimento crítico através das (re)significações das atividades/ações diárias. Além disso, essas práticas permitem que a cultura popular de professores e alunos penetre em sala de aula e conviva com a cultura formal da escola.

A estratégia de corrigir o exercício para casa colocando uma mensagem (cf. exemplo – ficou fofinha) é parte rotineira das atividades da turma, constituindo um momento de interação. O envolvimento da professora nesse processo faz com que os alunos esperem que suas atividades sejam cotidianamente compartilhadas

De acordo com a estrutura dessa aula, detalhamos fontes de referência da professora informante para descrever seu papel de mediadora de práticas de ensino da escrita em sala de aula de alfabetização e as práticas utilizadas no processo de mediação para o ensino do português, conforme citamos anteriormente.

Considerando seu Projeto de Trabalho Pedagógico um ponto de referência para a elaboração de seu Planejamento diário, a professora estabelece critérios para a construção de seu trabalho pedagógico. Quando organiza os conteúdos e atividades apresentando os objetivos em tópicos gerais, por exemplo, isso talvez se deva a uma forma de organizar, adaptar seu trabalho de acordo com o contexto interacional. Nesse caso, ADR conta com a participação dos alunos nas diversas atividades previstas em sala de aula, não na definição da estrutura do projeto, mas na discussão de cada uma das fases previstas pela professora, ou seja, conforme afirma Kleiman (2005: 203), *não há de se negar que o professor e alunos produzem conhecimentos que não constituem mera adaptação, aplicação ou reprodução de qualquer saber teórico descritivo*.

Com base no projeto da escola, ADR propõe um novo projeto, o qual revela a sua própria maneira de encarar as práticas de mediação no ensino da escrita. Isso pode evidenciar que, para essa professora, o planejamento deve ser um procedimento didático e dinâmico, sempre aberto a modificações.

Vejamos, a seguir, como a organização estrutural da aula interfere nas práticas de ensino de nossa informante.

3.4 - A organização estrutural da aula na interação e suas derivações

Para observar a organização da estrutura da aula e de suas derivações, ou seja, o modo como a professora e os alunos se comunicam por intermédio da fala, de gestos e de outros recursos, construindo uma identidade no espaço—sala de aula, tomamos como base algumas categorias de Análise da Conversação (AC) (MARCUSCHI, 2003). Partimos desses princípios, levando em conta que, nesta seção, nosso intuito é descrever a produção do discurso entre os sujeitos, nas trocas de linguagem entre professor e aluno, buscando justificar as interações verbais que fazem parte de nosso corpus. Dizendo de outra forma, tentamos apontar a relevância dos detalhes conversacionais — que aparecem nas

transcrições – em sua vinculação situacional a um dado contexto real que é a sala de aula. Nosso interesse é descrever as situações de linguagem oral que são construídas nesse processo para que haja uma interação, baseando-nos nas perguntas/respostas de professor/alunos, embora estejamos cientes de que uma aula não é uma conversação, conforme nos aponta Marcuschi,

Ao estudar a conversação, Marcuschi (2003: 15) deixa claro que há boas razões para esse estudo: primeiramente, *ela é a prática social mais comum no dia-a-dia*; em segundo lugar, *desenvolve o espaço privilegiado para a construção de identidades no contexto real*; finalmente, *ela exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade dos falantes*, destacando que o foco dos seus trabalhos está concentrado em situações de linguagem. Nesse sentido, a conversação possui como característica central *perguntas e respostas*, ou então *asserções e réplicas*. As questões básicas da conversação são constituídas pela interação entre pelo menos dois falantes, ocorrência de pelo menos uma troca de falantes, presença de uma seqüência de ações coordenadas, execução em uma identidade temporal e envolvimento numa interação centrada.

No contexto da sala de aula, a situação é outra. O quadro de interação é definido por situações de ensino que envolvem professor e alunos em uma relação essencialmente assimétrica e orientada para uma finalidade preestabelecida. A posição superior confere ao professor a responsabilidade de iniciar as diferentes etapas da aula, receber seus alunos, determinar o que será feito, solicitar, perguntar, avaliar, repreender.

Kerbrat-Orecchioni (1992), ao abordar as interações em sala de aula, reconhece que o professor ocupa posição privilegiada nessa relação, e relaciona esses privilégios a “*marcas*” na estrutura da fala; atos de linguagem efetuados, iniciativa e trocas conversacionais. Segundo a autora, essas trocas denominadas “*sandwiches*” obedecem ao seguinte esquema: pergunta do professor, respostas do aluno, avaliação do professor. Com efeito, para atingir esses objetivos, é necessário que o professor viabilize condições de interação.

Para Marcuschi (*op. cit.*), a conversação é uma interação verbal centrada, que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores voltam sua atenção visual e cognitiva para uma tarefa comum. Em suma, há na aula uma interação oral como na conversação, mas a aula não é uma conversação. No entanto, apesar dessas diferenças, as

categorias da AC serviram-nos para melhor compreender a estrutura da aula em questão, conforme já explicitamos anteriormente.

Importa ainda observar que, segundo Mondada (2001: 10),

uma das mais importantes características da análise conversacional de análise etnometodológica é a de centrar-se nas atividades sociais e sobretudo na linguagem dos atores. Dessa forma, não guiados por regras, normas, esquemas subjacentes e pré-existentes, porém como processos endógenos construídos coletivamente pelos participantes, elaborados de forma localizada e sem ajustes mútuos, e sua adequação ao contexto.

A noção de realização é assim central: ela permite dar conta das ações, mas também dos fatos, dos acontecimentos, das representações, como sendo realizadas graças à concretização de procedimentos cuja característica mais marcante é a de se auto-organizar (momento da conversa). Os procedimentos são ordenados e sua ordem não é assegurada pela interiorização de valores e hábitos, mas pela execução mútua dos atores em relação ao contexto e a ação. Tornando disponível, acessível, e descritível sua ação ao seu interlocutor, o locutor adota de uma intelegibilidade que permitira o locutor seguinte ajustar-se ao contexto e responder, modificar ou elaborar o sentido.

Essa abordagem é particularmente interessante para estudar as dinâmicas temáticas na interação verbal, já que estas não são, na maior parte do tempo, previsíveis. Os tópicos surgem e transformam-se constantemente; não são abandonados, retomados, negociados, mantidos, defendidos, disputados, etc. Diante disso, o importante é analisar as atividades temáticas dos locutores e seus procedimentos, sabendo que os movimentos de todos os interlocutores estão interligados, ou seja, que se trata de uma atividade coletiva e interativa dos participantes.

Segundo Mondada (2001: 12), nos turnos de fala, os locutores enfrentam dois tipos de problemas práticos: a sobreposição de vozes e os silêncios. Entretanto, o problema pode ser resolvido graças a dois tipos de procedimentos: de um lado, as técnicas de atribuição das palavras; e, de outro lado, os métodos de atribuição possível, em que a alternância pode ocorrer. Em relação ao primeiro, podem-se distinguir procedimentos de auto-seleção, em que um locutor toma a fala e se atribui a vez, e procedimentos de hetero-seleção, em que o locutor seguinte é designado por aquele que tem a fala.

Nesta análise, temos a configuração temática e procedimentos de gestão do tópico. Existem, assim, dois tipos de configuração: tópicos planejados e improvisados. Os tópicos

planejados são aqueles previstos na conversação. Nesse tópico, a indexação das atividades torna-se impossível e uma determinação literal por parte da descrição da ação postulada permite ao analista levantar a questão sobre a maneira como se dá a adequação da ação, a instrução no local pelos participantes. Nos tópicos improvisados, em geral, os locutores não se reúnem para uma conversa comum, espontânea, com um conteúdo temático definido, e a conversação se caracteriza pela importância que assume a temática local. Ex: horário das refeições, em que as pessoas misturam questões temáticas (existem tópicos que se desenvolvem progressivamente; outros não).

Outra questão interessante a observar é que existem procedimentos colaborativos na construção dos tópicos, ou seja, um objeto de discurso não pertence, com efeito, a um único locutor; uma vez introduzido, ele é absorvido por todos os participantes. As interjeições dos locutores intervêm de diferentes maneiras no seu desenvolvimento e configuração, mesmo quando eles se limitam a acompanhar a formulação através de sinais de concordância e até mesmo de avaliação e comentários. Além disso, podem intervir de maneira radical, colaborando para o estabelecimento de seus contornos mais rígidos.

Na organização sequencial dos tópicos, a análise deve se concentrar nos procedimentos pelos quais os participantes estruturam suas atividades de maneira contextualizada.

De acordo com o exposto, é possível observar o caráter dinâmico e localizado dos objetos de discurso na interação verbal. Essa atenção particular convida-nos a analisar menos os conteúdos semânticos dos objetos dos discursos do que os procedimentos utilizados pelos participantes para elaborar de forma interativa os seus tópicos. Essa abordagem de procedimentos insiste, portanto, nas atividades de linguagem dos participantes, que agem e interpretam ao mesmo tempo sua ação, fornecendo-lhe sua inteligibilidade e seu sentido, à medida que se organizam coletivamente – os tópicos são antes de tudo definidos pelos interlocutores.

Nessas dinâmicas, e para organizar a interação os participantes, recorrem aos recursos da gramática que utilizam para todos os fins práticos, fabricando-os de maneira contextualizada e explorando neles as propriedades típicas, porém, fazendo emergir outros princípios de ordem de maneira localizada, contingente e ligada à ação.

Desta forma, a abordagem dos tópicos repousa sobre uma tripla preocupação analítica: a organização seqüencial da interação; a configuração emergente da gramática e os procedimentos de referenciação entendidos como a elaboração de versões públicas do mundo.

Interessa-nos, sobretudo, a estrutura do ambiente lingüístico da sala de aula, especialmente a aula de nossa professora informante, pois o ensino é praticamente inconcebível sem a linguagem no processo de interação. Nela, o individual e o social estão em contínua articulação, e os sujeitos em constante processo de negociação. Ou seja, ao situar o presente estudo no âmbito da LA, pretendemos manter a especificidade, o novo e o complexo como elementos constituintes do objeto selecionado.

A língua(gem) que se realiza em sala de aula por intermédio das interações orais envolvendo o processo de ensino/ aprendizagem é uma das mais importantes manifestações lingüísticas da produção do discurso na instituição escolar. Diferindo de outros discursos realizados na escola – por exemplo, a conversa entre professores, entre diretores, entre alunos – a interação discursiva na sala de aula, entre professor e aluno, tem sua importância determinada pelo fato de que é por meio dessa produção que se realiza um dos objetivos principais da escola: o processo ensino/aprendizagem.

A AC é também uma tentativa em responder a questões que dizem respeito ao modo como se dá a interlocução: Como as pessoas se entendem ao conversarem? Como sabem que estão se entendendo? Como sabem que estão agindo coordenada e cooperativamente? Como usam seus conhecimentos lingüísticos e outros para criar condições adequadas à compreensão mútua? Como criam, desenvolvem e resolvem conflitos interacionais? Essas colocações remetem-nos ao caráter da sala de aula, na qual a interlocução caracteriza-se por construir oralmente em torno da professora (de um lado) e da turma/ dos alunos como um todo (de outro) um pólo de interlocução.

No entanto, a interlocução que se realiza oralmente em sala de aula, entre o professor e aluno, é aquela produzida sob o regime das condições organizadas na *instância da aula* (BATISTA, 2001), conforme apontamos a seguir.

3.5 - A língua(gem) oral de ADR e a interação em sala de aula

Considerando a estrutura da aula de ADR, levantamos as seguintes questões: Quem é o detentor dos turnos em sala de aula, e qual a forma de conduzir a aula? A quem pertencem os maiores turnos na conversação (discurso)? Como a professora organiza os turnos? O que os alunos falam tem a ver com a temática da aula? Como são criadas as situações discursivas referenciais?

Parece-nos certo, levando em conta os referenciais básicos da conversação, que em toda conversação existe um contexto, uma situação em que os participantes estão engajados. Portanto, pode-se supor que, além de uma série de elementos abstratos (formais), a conversação inclui elementos engajados e particularidades locais. Dessa forma, Sacks, Schegloff e Jerfferson (S/S/J - 1974) montaram um modelo elementar para conversação, baseado no sistema de *tomada de turnos*⁵² em interações espontâneas, informais, causais, sem hierarquia de falantes, tendo como regra básica: *fala um de cada vez*.

Em geral, a tomada de turno pode ser vista como elemento básico para a organização estrutural da conversação; contudo, neste trabalho, procedimentos pelos quais os participantes estruturam suas atividades de maneira contextualizada constituem nosso foco de trabalho.

A regra geral para a tomada de turnos é:

A: fala e pára;

B: toma a palavra, fala e pára;

A: retoma a palavra, fala e pára;

B: volta a falar e pára.

O esquema sugerido pelos autores apresenta uma seqüência linear; contudo, tal esquema é violado, uma vez que em uma conversação ocorrem pausas, hesitações e interrupções. Diante do sistema S/S/J (1974), observamos que todas as suas características

⁵² Tomada de turno: operação básica da conversação. Turno: aquilo que um falante faz, ou diz, enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade do silêncio.

têm a ver com as estratégias de organização dos turnos, e tais estratégias tomam por base uma hierarquia. Como nota Marcuschi (2003:20), *o mecanismo que governa a tomada de turno é um sistema localmente comandado, tendo assim um caráter visceralmente contextual e não automatizado*. É esse caráter visceralmente contextual que aponta a necessidade de verificar os procedimentos utilizados pelos participantes para elaborar de forma interativa os seus tópicos.

O Modelo S/S/J (1974), apresenta duas técnicas:

Técnica 1 - o falante corrente escolhe o próximo falante, e este toma a palavra iniciando o turno seguinte;

Técnica 2 - o falante corrente escolhe, pára, e o próximo falante obtém o turno pela auto-escolha.

As duas regras básicas para a operação dessas técnicas são:

Regra 1: para cada turno, a primeira troca de falantes pode ocorrer se:

1a - o falante corrente escolhe o próximo falante pela técnica 1.

1b - o falante corrente não usa a técnica 1, então, qualquer participante da conversação pode se auto-escolher.

1c - o falante corrente não escolhe o próximo e nenhum outro falante se auto-escolhe, então, o falante corrente pode prosseguir falando.

Regra 2: se no primeiro lugar relevante não ocorre nem (1a) nem (1b), mas se dá (1c) – caso em que o falante corrente prossegue –, então as Regras (1a), (1b) e (1c) reaplicam-se no próximo primeiro lugar relevante para a transição; caso não ocorra a transição, o procedimento se reaplica, recursivamente, até que se opere a transição.

Embora o modelo apresentado tenha sido elaborado com base na cultura americana, de acordo com Marcuschi (2003: 21), ele não é *de todo inútil*, uma vez que serve de *referência para analisar empiricamente a conversação*. A regra 1, por exemplo, é pouco usada no Brasil, pois indica alta formalidade; a regra 1b, por causa da possibilidade da múltipla escolha, exige mecanismos disciplinadores adicionais; a regra 1c pode levar

silêncio grande frequência, e indicar que a interação é mais importante do que o tema da conversação.

Quando lidamos com as trocas e tomadas de turno na conversação, podemos dizer que temos aí um universal cultural, contudo, a operacionalização desse sistema é difícil, além de ele não ser, como apontamos anteriormente, o único organizador da conversação.

Outra questão interessante a observar é a extensão do turno e a progressão temática, que são regidos por outras regras que não as tomadas de turno. Por exemplo: o número dos participantes em si não influencia no desenvolvimento do processo, mas no caso de haver mais de quatro falantes pode ocorrer *o cisma*, ocasionando conversas paralelas.

Na verdade, a definição clara do que seja lugar relevante para a tomada de turno é um sério problema para a AC, porque exige que se entenda quando um falante pretendente ao próximo turno pode perceber quando o falante completou a sua fala. Embora haja alguns marcadores relevantes, eles não são absolutos. Por exemplo: a conclusão de um enunciado, a entonação baixa da voz, o olhar fixo por alguns instantes, a pausa, a hesitação. Dessa forma, é comum que as trocas se dêem após conjunções como “e”, “mas”, “ai”, “então”. Nesse caso, afirma Marcuschi, são *verdadeiras usurpações, maximizando a possibilidade de sobreposição de vozes* (2003: 22). Como nos lembra M. Subbs (*apud* MARCUSCHI, *op. cit.*), *a grande diversidade de recursos e mecanismos de organização da conversação faz com que ela seja polissêmica*.

Na Aula sobre Produção de textos (cf. anexo), verificamos que a aula de ADR apresenta 46 turnos: 22 turnos da professora e 24 turnos dos alunos. Nesse sentido, é importante apontar que ADR utiliza o discurso oral de forma bastante significativa, recurso importante na estruturação da aula e uma estratégia muito utilizada nas aulas de alfabetização, prática de ensino favorável para o desenvolvimento da aprendizagem.

Analisando a dinâmica da linguagem, ADR constrói com os alunos a participação conjunta no processo de ensino aprendizagem. Os exemplos abaixo revelam sob outra ótica a relação assimétrica e de poder existente na estrutura da aula saber - *não saber*, e *poder - não poder* (cf. pesquisas atuais, ver p.23 – nesta seção). O fato de a professora não se mostrar autoritária cria a ilusão de uma simetria adequada à criação conjunta.

Antes de dar início à atividade do dia, ADR relembra aos alunos a importância do que aprenderam na aula anterior. (cf. pesquisas atuais, ver p.23 – nesta seção).

Em relação ao maior tempo de conversação, ou seja, o tempo maior dos turnos, ADR empenha-se em trazer informações sobre o tema (cf. T(7)) e em focalizar o objetivo da dinâmica que envolve o ensino/aprendizagem da aula em questão. Um outro fragmento mostra a aula de ADR e pontua a questão da simultaneidade das falas T(18) e T(19), explicitando a ação da professora com T(20) através do mecanismo reparador *então*, dinamizando o continuum da conversação.

Na verdade, temos um turno de sobreposição de vozes em andamento, permeado pela ação da professora, que monitora o turno seguinte através da hesitação *ah...*

Assim como a tomada de turnos é um momento organizador da estrutura da aula, as pausas, os silêncios e as hesitações constituem locais importantes para a transição de um turno ao outro. No caso do exemplo apontado acima, a *pausa* é uma mostra significativa de como a professora vai conduzir a tarefa.

Seguindo a estrutura de organização da aula a partir da AC, Marcuschi aponta as reparações e correções como parte do processo conversacional. De acordo com o autor, nesse processo são usados muitos recursos de produção que se convencionou chamar de mecanismos de correção, lembrando que a conversação realiza-se em tempo real.

Com base nos estudos mais conhecidos, Sacks (1977), estabelece a seguinte tipologia geral para mecanismos de correção: autocorreção iniciada, caracterizada como a mais recorrente por aparecer na mesma sentença; no lugar de transição do turno, antes da troca; no terceiro turno, após o parceiro ter falado. Utiliza-se como técnica uma variedade de elementos não lexicais como os sons guturais “ah”, “mm”, “ei”, ou “não”, e micropausas.

Observemos o exemplo do contexto da aula de ADR:

T(31)	Professora A:	Ta certo? (+)
A(32)	Aluno R:	não é s : : é es

Nesse exemplo, os mecanismos reparadores são claros em relação à conversação, uma vez que se encaixam em uma primeira hipótese lançada pela professora, desencadeando uma resposta do aluno que, por sua vez, desencadeia uma nova questão.

As análises das aulas que virão a seguir contribuíram para situar melhor as questões analisadas e as atividades discursivas e não-discursivas em toda a estrutura de participação das aulas.

CAPÍTULO 4

AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DA PROFESSORA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.

Para que quem sabe possa ensinar a quem não sabe é preciso que, primeiro, quem sabe saiba que não sabe tudo; segundo, que, quem não sabe, saiba que não ignora tudo. Sem esse saber dialético em torno do saber e da ignorância é impossível a quem, numa perspectiva progressista, democrática, ensinar a quem não sabe.

(...)

Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior - o de conhecer, que implica reconhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos.

Paulo Freire - Pedagogia da Esperança,
1992.

Para Paulo Freire⁵³ (1992), o papel do professor é o de articulador e mediador do processo de aprendizagem. Nesse cenário – em que se associam o estudo e o trabalho, a pedagogia e a política – a experiência é vivida em um mundo de língua(gem).

A língua(gem) é certamente um objeto difícil de circunscrever, e os parênteses que ampliam o campo restrito à língua permitem incluir elementos que surgem nos processos (ações) interacionais: por um lado, é a língua portuguesa oral a matéria que serve de base ao processo de alfabetização que se constrói na sala de aula; por outro lado, importam os alunos, os falantes, e é nessa fronteira que se dá a mediação de nossa professora informante.

O termo *estratégia* pode ser empregado em diferentes acepções (nos dicionários, vai do *estratagema* à *arte de explorar condições favoráveis* e chega até à *tática*, no sentido

⁵³ Paulo Freire (1992), em Pedagogia da Esperança.

militar do termo). Utilizamos o termo estratégia no sentido de “*‘caminho’ a seguir para facilitar a passagem dos alunos da situação em que se encontram até alcançarem os objetivos fixados, (...) no seu desenvolvimento individual como pessoa humana e como agente transformador da sociedade*” (BORDENAVE & PEREIRA, 1998: 83). Nessa definição, dois conceitos são essenciais: experiências de aprendizagem e atividades de ensino aprendizagem. Para realizar seus objetivos, o professor precisa conseguir que os alunos se exponham, ou vivam certas experiências, capazes de neles induzir as mudanças desejadas.

Conforme nos referimos anteriormente, nosso estudo se concentra na análise da mediação e das estratégias que constituem os recursos empregados pelos interlocutores para que haja a interação. Nesse sentido, empregamos o termo de forma abrangente, para incluir todos os fenômenos que envolvem os aspectos dialógicos (discursos verbais e não verbais) tanto na fala como na escrita, evidenciando a mediação. Assim, à luz da concepção vygotskiana (1988):

A mediação é um processo que não é neutro. O instrumento sóico atua dinamicamente sobre o mediador. O professor que atua de uma perspectiva mediadora em sala de aula também se transforma no decorrer do processo de ensino. Isso porque, assim como por intermédio de suas palavras e propostas pedagógicas ele leva o aluno a novos níveis de conhecimento, ele também se defronta com algumas maneiras de conceber que não lhe teriam ocorrido sem o contato com o jeito de pensar do aluno, revelado pelas palavras ou pelo fazer escolar da criança. (apud REILY, 2005: 15)

Assim, a palavra é um veículo essencial na mediação e projeta aquilo que é relevante em um dado grupo social, visto que destaca aquilo que é significativo e que foi construído ao longo da história, muda a própria forma de enxergar e, finalmente, permite transformar, criar e recriar por meio de um processo ativo e dinâmico. Nesse sentido, existe uma relação transformadora entre professor e alunos em situações do cotidiano escolar, uma dinâmica entre o “conhecer” e o “re-conhecer”, na epígrafe de Freire.

A perda da audição levou ADR a adquirir novas representações sensoriais e, conseqüentemente, sociais; condições que retratam parte de sua história. Depoimentos sobre a atuação da professora – como o da supervisora da escola: *Ela é a melhor professora que temos na escola, inclusive ela dá reforço para mais dois alunos de outras professoras que não conseguem aprender* – fazem-nos considerar que existe uma re-significação no seu processo de formação profissional. Sem dúvida, sua condição de ter se tornado surda

adquiriu total relevância na formação de sua identidade social e na sua formação profissional, conforme estaremos pontuando nas análises de desenvolvimento de suas aulas.

4.1 - (Re)vendo ADR e seus modos de conceber a surdez na interação

Ao perder a audição precocemente, ADR teve que se constituir e lidar com sua surdez. Tendo como língua materna o Português e convivendo apenas com ouvintes, tornou-se uma pessoa com todo o referencial da linguagem oral, recusando-se a aprender a língua de sinais, condição necessária de interação para a grande maioria de crianças ouvintes que se tornam surdas.

Focalizar os processos relativos à linguagem, à surdez e à educação, torna necessário assumir que essas questões devem ser examinadas a partir de novos modos de conceber o acontecimento da linguagem, sua força criativa, os processos humanos, o discurso⁵⁴ e os modos de significar a constituição dos sujeitos na formação de sua subjetividade. Para ilustrar melhor nossa posição, podemos retomar a nossa questão inicial: como ADR, uma professora surda, se constrói como interlocutora de seus alunos ouvintes em sala de aula?

A história de ADR é reconstruída neste estudo a partir de seus relatos pessoais, de relatos de sua mãe, colegas, alunos, famílias de alunos. É sua mãe quem conta que não se lembra como ADR perdeu a audição: “não posso dizer se foi de forma progressiva ou não, não tenho certeza”. Todos na família conversavam com a menina, e quando perceberam que ela não ouvia, não mudaram a rotina familiar: “Nós continuamos conversando com ela... Mesmo depois da perda da audição ela brincava normalmente como se fosse igual às outras crianças”. Embora haja dois outros casos de surdez na família (um irmão e um primo), o diagnóstico permaneceu como “causa desconhecida”.

O esquecimento da época em que ADR ficou surda, a dificuldade de perceber essa perda e a manutenção da rotina familiar faz da surdez um desafio a vencer e uma “opção”

⁵⁴ O discurso tem uma relevância significativa nesse processo de construção social, ou seja: quando o significado é um construto negociado pelos participantes, isto é, não é intrínseco à linguagem (BAKHTIN, 1981; DURANTI, 1986 etc.); ou a construção social do significado é situada em circunstâncias sócio-históricas particulares e é mediada por práticas discursivas específicas nas quais os participantes estão posicionados em relações de poder. (FOUCAULT, 1971; FAIRCLOUGH, 1992).

de nossa professora. De acordo com Santana (2003: 42), essa é a opção da maioria das famílias ouvintes, que revelam uma tendência a identificar surdez e privação, e a buscar a interação da criança no mundo dos ouvintes.

A integração social da criança é, assim, medida pela sua adesão ao oralismo e pelo afastamento de sua cultura surda e da língua de sinais, instrumentos estranhos à estrutura social dominante. A escolha é um domínio de poder dentro da política familiar. A escolha por uma 'língua visual' significa que a família também deverá aprender e se propor a construir o processo de aquisição de linguagem nesse modo de recepção e de expressão. Há ainda dúvida se a família ouvinte projetará suas referências lingüísticas sobre a criança. Um outro problema é a aceitação da língua, que é diferente entre os parentes. Assim como a escolha da fala pode representar uma recusa da aceitação da criança surda. Em todo caso, a criança é forçada a ajustar-se à estrutura familiar.

Essa escolha, entretanto, não representa apenas uma opção por uma língua. Para Roots (1999), além de mera escolha de um meio de comunicação ou da adesão a determinada identidade cultural, essa escolha é uma questão política. Os conflitos apontados refletem as dificuldades interativas e de identidade quando uma família ouvinte tem um filho surdo, ou quando seu filho torna-se surdo, mesmo os que já adquiriram uma língua oral, como é o caso de ADR.

Embora a mãe de ADR não se lembre de como foi o seu processo de perda de audição, vale ressaltar que a perda auditiva é um dos distúrbios sensoriais humanos mais comuns e pode se manifestar em qualquer faixa etária, podendo ser resultado de causas genéticas ou adquirida por fatores ambientais. Entre os fatores ambientais que contribuem para a perda auditiva estão a meningite, infecções congênitas (rubéola e citomegalovírus), uso de determinados medicamentos durante a gestação, tocotraumatismo e complicações perinatais como *kernicterus* (KALATZIS & PETIT, 1998).

A perda de audição pode ser classificada com relação à localização do defeito (condutiva, quando a anomalia afeta o ouvido médio ou externo, neurossensorial, neural) e de acordo com o grau de perda: leve (perda de 27-40db); moderada (41-55db); moderada a grave (56-70db); grave (71-90db) e profunda (>90db). É denominada pré-lingual, quando está presente ao nascimento, antes da aquisição da linguagem, e pós-lingual, quando se apresenta após a aquisição da linguagem; como é o caso de nossa professora informante. Finalmente, a perda de audição pode estar associada a outras anomalias congênitas (síndrômica) ou ser o único defeito observável (não síndrômica ou isolada) (GUILFORD et al., 1994; KALATZIS & PETIT, 1998).

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), 10% da população mundial apresenta algum tipo de problema auditivo, devendo, portanto, existir cerca de 16 milhões de deficientes auditivos no Brasil; 35 mil portadores de surdez profunda.

A condição da falta de audição, muitas vezes marcante, várias vezes protelada nas discussões sobre a surdez, produz efeitos na formação da pessoa produzindo histórias diferenciadas. Contudo, é importante enfatizar que há concepções de linguagem que destacam sua condição de acontecimento, dialogia, força de reprodução e de transformação criativa; atividade que constitui os processos humanos, sem a qual não há encontros entre sujeitos e formação da subjetividade, de modo a significar a cultura, etc. Apesar dessas diferentes ênfases conceituais, a linguagem assim concebida demanda não apenas um reconhecimento ou reiteração de sua importância, mas uma posição de centralidade também, e, sobretudo, no campo dos estudos da surdez.

Conforme Morato (1996:18), *a relação do homem com a realidade, mediada pela linguagem, só pode ser pensada no domínio da interpretação*. Nesse sentido, a língua(gem) proporciona condições para o desenvolvimento cognitivo, tanto por sua limitação, na re-significação do mundo, como também pela flexibilidade da interação. Em relação à interação, é necessário buscar conhecimentos sobre a constituição social diferenciada no caso da surdez, revendo o que é explícito na família, escola e convívio social, estabelecendo parâmetros culturais que lhes sejam correspondentes.

Tendo em vista que os processos de interação se dão através da língua(gem), a qualidade da experiência de um sujeito depende das formas como a sociedade concebe a importância e o lugar da língua(gem) nos processos de mediação. Com isso, estamos considerando a linguagem como reprodução, transformação social e como uma forma de construção do conhecimento. Conforme Mondada (2001: 7)⁵⁵, a língua “existe na e pelas práticas discursivas dos locutores”, de tal modo que se acha nelas imbricada a ponto de não poder ser definida nem compreendida à margem de tais atividades. Na realidade, a língua se manifesta como um conjunto de práticas sócio-interativas e os “efeitos de codificação e de estandardização da língua não são os únicos aspectos definidores da língua; eles são resultados de práticas sedimentadas” que devem ser descritas nos seus efeitos constituintes.

⁵⁵ Refiro-me ao texto “Pour une approche conversationnelle des objets de discours” – março de 2001. Tradução nossa.

Isso permite concluir que a constituição dos nossos enquadres cognitivos (espaços mentais, modelos, esquemas) não vem de uma simples exterioridade sócio-histórica, mas de nossa relação de continuidade entre sociedade e cognição, ou seja, de um crivo sócio-cognitivo.

As análises que abordam esse tema, conforme apontamos anteriormente, tomam como referência uma matriz que abrange perspectivas históricas, culturais, sociais e genéticas. Nessa matriz, a constituição do sujeito, a significação de si e o reconhecimento da própria imagem configuram-se como processos que têm gênese e caráter sociais. Segundo Vygotsky (1931/1981), os modos de ser e de agir são construídos nas relações sociais. A produção de significação em relação ao mundo, à cultura e a si próprio são necessariamente mediados pelo outro; é feito das relações sociais vivenciadas. Há muitos “outros” – os que nos envolvem nos encontros interpessoais e os que, sem o contato face a face, afetam-nos nas complexas relações com a cultura, marcando nossa formação subjetiva. Nesse sentido, estamos permanentemente afetados pelas relações sociais. Por essa razão, diz Janet (1936: 58), *o homem se compõe dele mesmo e de uma multidão de outros seres*.

Examinamos esse problema como parte de uma relação mais ampla entre os processos dialógicos e a construção da subjetividade – na consideração específica da professora surda, que foi ouvinte, entre suas experiências de interlocução e os significados que ela elabora de si, como sujeito.

4.2 - Contextualizando a história educacional dos sujeitos surdos

Historicamente, o surdo era visto como *um ser sem inteligência e sem possibilidades de desenvolver a fala, daí a expressão surdo-mudo* – usada até nossos dias (LANE, 1994; MARCHESI, 1987 e SANCHES, 1990). Basta lembrarmos que os gregos, que conhecemos através de Platão, consideravam bárbaros todos aqueles que não falavam o grego; bárbaros porque as línguas que falavam soavam aos ouvidos gregos como mero barulho, uma seqüência indistinta de sons. Levando adiante a analogia, podemos dizer que,

para os ouvintes, o surdo falando LIBRAS está gesticulando, fazendo mímica, porque os olhos dos ouvintes não podem distinguir entre quiremas⁵⁶ e meros movimentos de mãos.

A partir do séc. XVI, começam a se destacar casos de preceptores da nobreza que tentam desenvolver a fala dos surdos como condição necessária à preservação dos direitos da herança. Com base nessa necessidade educacional, algumas experiências pedagógicas isoladas foram responsáveis pela estruturação técnica de trabalhos com sujeitos surdos. O primeiro professor de surdos foi o monge beneditino Pedro Ponce de León (1510-1584), que inventou o alfabeto manual que servia como instrumento de acesso à linguagem escrita. Com essa mesma preocupação, outros educadores destacavam-se também na tentativa de levar o mundo oral ao surdo, pela escrita ou pelo treino da leitura labial (WALLIS, 1618 - 1703 e HOLDER, 1616 - 1698).

No entanto, a partir do Iluminismo, a condição de uma língua é entendida como uma representação de significado e significante, abrindo espaço para discussões dos filósofos Condillac e Degenerando, que defendia uma linguagem em ação⁵⁷. A disputa era travada em torno da questão da origem das idéias: inatas ou de origem sensorial. Essa segunda posição é defendida por Condillac, para quem a linguagem articulada possuía sua origem nas impressões causadas no espírito pelos objetos, e a língua teria sido estruturada entre os homens em sua escolha sonora através dos signos, que permitiam convencioná-la institucionalmente. Considerava ainda que a fala e os gestos (sinais) usados por surdos permitiriam o desenvolvimento do pensamento, ou seja, as propostas gestuais favoreciam o ensino dos surdos. Degenerando, por sua vez, argumentava que a *linguagem em ação* era rudimentar e insistia em que os gestos usados pelos surdos eram pobres de significação e permaneciam presos às idéias sensíveis. Essa defesa fundamentava a sua crença nas propostas oralistas.

No final do século XVI, passa a vigorar a prática de confinamentos daqueles considerados indesejáveis à sociedade. Primeiramente, confinavam-se os delinquentes;

⁵⁶ Quiremas são as unidades mínimas nas línguas de sinais (correspondem aos fonemas das línguas faladas). Existem cinco quiremas: expressão facial, articulação da mão, local da articulação da mão, movimento feito pelas mãos e orientação da palma da mão.

⁵⁷ Linguagem em ação – considerada na filogênese como o momento em que ocorreu a construção dos primeiros signos. Sobre a origem dos sinais instituídos ver “Discurso sobre a origem da desigualdade”, de Jean-Jacques Rousseau (parte I). Cf. site: <http://www.culturabrasil.pro.br/dadesigualdaderousseau.htm> (acesso em abril de 2006).

depois, os considerados loucos, os débeis mentais e também os surdos. Em meados do século XVIII, de acordo com Sacks (1990: 27), a condição do surdo era a seguinte:

a situação das pessoas com surdez pré-lingüística antes de 1750 era de fato uma calamidade: incapazes de desenvolver a fala, e, portanto, mudos, incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados (...) privados de alfabetização e instrução, de todo conhecimento do mundo, forçados a fazer trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos, muitas vezes à beira da miséria, considerados pela lei, pela sociedade como pouco mais do que imbecis.

A primeira escola de surdos surge em 1755, no séc. XVIII, em Paris⁵⁸, fundada pelo Abade de L'Epée (1712-1789), cuja proposta de trabalho era baseada no uso dos sinais, um sistema que incorporava elementos da língua falada, gerando sinais metódicos. Seguindo essa tendência, ele construía os sinais metódicos, uma linguagem artificial que tinha duas origens: estava ligada à linguagem de sinais utilizada pelos surdos de Paris ou a sinais inventados (sinais gramaticais) para adequar a sinalização dos surdos à língua francesa.

Em 1878, acontece em Paris o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos. O evento destacou o papel da família na integração social do sujeito surdo e possibilitou alguns ganhos civis para os surdos, tirando-o da completa marginalidade social. Contudo, no final do século XIX, com o II Congresso Internacional de Milão (1880), a discussão sobre a integração escolar e social na surdez consolida a orientação oralista, que se torna dominante. Em consequência, a educação do surdo reduziu-se ao ensino da oralização, os professores surdos foram expulsos das escolas, a língua de sinais foi banida e a comunidade surda foi excluída da política das instituições de ensino, por ser considerada um perigo para o desenvolvimento da linguagem oral. Durante praticamente um século, essa abordagem não foi refutada. Por um lado, pregava-se a medicalização da surdez (por meio do uso de próteses auditivas); por outro lado, afirmavam que os signos não permitiam abstrações nem a espiritualidade.

Entretanto, o resultado da concentração exclusiva da educação com o método oralista não atingiu o objetivo esperado. Apenas uma pequena parte desses alunos era capaz

⁵⁸ No Brasil, a primeira escola para surdos foi fundada em 1856 por E.Huel, um educador francês, no governo de D. Pedro II (A escola foi posteriormente denominada Instituto Nacional de Surdos – INES). A orientação educacional inicial incluía o uso de sinais e não assumia diretrizes estritamente oralistas (CICCONE, 1990; FERREIRA-BRITO, 1993).

de desenvolver uma fala socialmente compreensível, e a aprendizagem da leitura e da escrita também refletia o insucesso dessa abordagem. De acordo com Brito (1993: 27),

ênfatiza-se o aprendizado da língua oral com o objetivo de aproximar o surdo, o máximo possível, do modelo ouvinte, a fim de integrá-lo socialmente, sendo que a língua vista muito mais com objetivo do que como instrumento do aprendizado global de comunicação.

Segundo Fernandes (1990: 27), essa filosofia *não admite outros recursos que não sejam os que levam o surdo a adquirir uma leitura orofacial e a expressão através da fala*. De acordo com essa filosofia, a fala, seguida de um exaustivo treinamento de leitura labial, tem como objetivo promover a adequação da pessoa surda ao meio de comunicação da sociedade ouvinte, falante. O primeiro método oral puro⁵⁹ surgiu nos Estados Unidos, no século XIX, na *Clarke School for the Deaf*, preconizando que:

A criança surda deve “ouvir” tudo o que uma criança normal pode ouvir, somente a estimulação auditiva deve ser conduzida com uma ação mais deliberada e intensa do que as circunstâncias usuais podem prescrever. O método começa com a atenção visual para a leitura labial e inclui elementos isolados do som, combinações de sons, palavras e, finalmente, a fala. (NORTON & DOWNS, 1989: 352)

A década de 50 trouxe avanços tecnológicos com o desenvolvimento das próteses e com uma série de métodos com o objetivo de levar a criança a falar, fundamentando-se na corrente oralista e passando a atuar em duas abordagens: métodos unissensoriais (acupédicos)⁶⁰ e métodos multissensoriais⁶¹.

Enquanto isso, da Alemanha, terra do método oralista, partia boa parte das resistências ao avanço da língua de sinais na educação. Segundo Prilwitz (1990), toda essa

⁵⁹ Método Oral Puro ou oro-aural caracteriza-se pela ênfase na aquisição e desenvolvimento da fala: treinamento da fonoarticulação e do desenvolvimento da linguagem oral por meio de técnicas e métodos de terapia de fala (ou desmutização) e do treinamento dos resíduos auditivos pela ampliação dos estímulos sonoros. Defende o treinamento da leitura labial (ou oro-facial) concomitante com o ensino da fala e alega permitir uma melhor integração do indivíduo surdo à sociedade ouvinte. (D.E.E. – S.E.E. – MG – 1998).

⁶⁰ Método Acupédico (ou aural puro) determina persistente treinamento dos resíduos auditivos, desde a instituição do diagnóstico. Utiliza a amplificação sonora e aplica-se quase exclusivamente a adultos portadores de cofosis (perda total da audição); seus resultados são mais efetivos com o treinamento auditivo precoce. Embora Mc Groskey (1969), Moores, Weiss e Godwin (1974) revelem em seus estudos resultados decepcionantes para alunos que receberam a educação pré-escolar baseada na educação auditiva, os especialistas são unâimes em sugerir protetização e treinamento auditivo. (D.E.E. – S.E.E. – MG – 1998).

⁶¹ Método Verbo Tonal (ou Guberina) tem características próprias dos métodos acupédicos. Pretende a recuperação do surdo através do treinamento dos resíduos auditivos otimais (vocabulo criado por Guberina), insistindo no trabalho de terapia de fala. É um método restrito aos Centros Verbotonais e não há publicações científicas sobre seus resultados em língua portuguesa. (D.E.E. – S.E.E. – MG – 1998).

resistência era pautada na intolerância a qualquer outra forma de comunicação que não fosse o alemão falado, que garantiria a sobrevivência e desenvolvimento político da nação, já que a nação alemã era dividida em pequenos principados. Além disso, enfatizava uma identidade cultural única e uniforme, não havendo lugar para outras diferenças de linguagem e cultura: os surdos passaram a ser vistos apenas e unicamente como deficientes surdos-mudos, e sua imagem social foi progressivamente sendo desconsiderada.

Na década de 60, surge um terceiro método oral conhecido como Método da Associação Linguagem Elemento ou Método da “Linguagem Natural”⁶², criado por Mildred Grod, diretora da *Lexington School for the Deaf* de Nova York. Seu método propõe que a criança surda aprenda a falar por meio de atividades lúdicas com os professores: estes sugerem perguntas sobre a atividade proposta, enfatizando sempre a leitura labial e a fala. Apesar de se fundamentarem na afirmativa de que pela precocidade da ação educacional as crianças atingiriam a fala, os resultados colhidos revelam-se pouco promissores. Essa afirmativa é refutada por várias pesquisas que apontam que, mesmo com atendimento precoce, os surdos, na maioria das vezes, não falam.

No entanto, é a partir da década de 60 que surge uma série de desenvolvimentos de metodologias e tecnologias: o desenvolvimento de aparelhos auditivos, nos anos 60; os projetos de intervenção precoce, nos anos 70, e o desenvolvimento tecnológico na acústica dos aparelhos auditivos e programas de computador para auxiliar a percepção da fala, como o *Phonator* e o *Visible Speech*, nos anos 80. Nos anos 90 vigoram os implantes cocleares e os programas de treino auditivo intensivo nos primeiros anos de vida. Apesar de todos esses progressos, o oralismo não consegue atingir seu objetivo maior: permitir ao surdo a aquisição e o desenvolvimento (considerado) normal da linguagem.

Dessa forma, pode-se também inferir que, apesar dos poucos resultados, todos esses esforços para permitir a audição e levar o surdo à oralização justificam-se em relação à vital importância que tem a linguagem no desenvolvimento da pessoa humana. Certamente, para obter essa compreensão, é preciso tentar penetrar na história de cada época, ou seja, modificar o olhar no sentido de ter de abdicar do sentimento contemplativo que se instala a

⁶² Método Rochester (EUA) ou neo-oralismo (Rússia) propõe o uso do alfabeto manual (dactilológico) concomitante ao ensino da fala, ou seja, a palavra é pronunciada e, ao mesmo tempo, é expressa pelo alfabeto manual. No Brasil algumas escolas para surdos usam esse método. Os resultados são também desconhecidos já que não há publicações a respeito. (D.E.E. – S.E.E. – MG – 1998).

cada relato. Conforme anunciamos inicialmente, faz-se necessário que nossa investigação situe a relação entre as práticas oralistas e outros métodos.

O objetivo não concretizado do oralismo torna-se uma atraente idéia entre os pesquisadores, ou seja, o surdo, não conseguindo adquirir o desenvolvimento natural da linguagem oral, poderia enfim adquiri-lo através dos sinais. Assim, por volta de 1960, William Stokoe publica sua pesquisa no Instituto de lingüística, na Universidade Gallaudet, em Washington, e mais tarde Klima e Bellugi (1979), concebendo a língua de sinais como Língua, apresentam um estudo detalhado pontuando sua estrutura lingüística. Conforme Behares (1990), os estudos de Stokoe buscaram evidenciar que a Língua de Sinais apresentava os pré-requisitos necessários para ser reconhecida como língua. O autor aponta que a língua de sinais é utilizada por uma comunidade lingüística e tida como língua para aqueles que dela fazem uso.

William Stokoe (1986), muito criticado pelos lingüistas defender a idéia de que a linguagem em sinais era língua, justifica seu argumento por meio do estruturalismo, apoiado na tese de Saussure que aponta o aparelho vocal como secundário para os estudos da língua. No entanto, torna-se importante enfatizar que foi Stokoe (op. cit.) que, considerando a via visual, provou que os sinais eram articulados, estruturados como uma língua. Desde então, em todo o mundo, ocorreu uma explosão de pesquisas acerca da estrutura lingüística das línguas de sinais, que acaba por tornar-se objeto de estudos da psicologia, neurologia, educação, sociologia, antropologia e não apenas da lingüística.

Nesse cenário, surge a filosofia educacional *da comunicação total*⁶³, que propunha o uso de todo e qualquer meio de comunicação, ou seja, linguagem oral, sinais naturais e artificiais, símbolos, etc. Segundo seus proponentes, esses recursos permitiam à criança adquirir a linguagem. De acordo com Capovilla, (1998:18)

O objetivo central da Comunicação Total era aumentar a visibilidade da língua falada para além da mera leitura labial. Procurando tornar a língua falada mais discernível ao surdo, o objetivo de tais sistemas era auxiliar a compreensão da língua fala e, assim, melhorar o desempenho do surdo na leitura e escrita. Concluindo, o autor pontua: seu valor como método para a visualização da língua falada em série de áreas de aplicação para o ensino da língua escrita não pode ser negado.

⁶³ A Comunicação Total utiliza basicamente o bimodalismo, que é o emprego simultâneo de duas modalidades de comunicação: os sinais e a fala (oral e sinalizada). A esse respeito, cf. Johnson, Lidel e Erting, 1989; Brito, 1993 e Góes, 1994.

Contudo, nessa perspectiva de análise, e procurando entender a insuficiência da Comunicação Total e seu alcance limitado, os pesquisadores do Centro de Comunicação Total de Copenhague filmaram as aulas em Comunicação Total para que as professoras assistissem às suas aulas a partir do ponto de vista do surdo, ou seja, no papel de alunos de suas próprias aulas.

As professoras perceberam então que, quando sinalizavam e falavam ao mesmo tempo, elas costumavam omitir sinais e pistas gramaticais que eram essenciais à compreensão das comunicações, embora até então costumassem crer que sinalizassem cada palavra concreta e de função gramatical em cada sentença falada. (CAPOVILLA, 1998: 19)

A conclusão desconcertantemente óbvia é a de que, durante todo o tempo, as crianças não estavam obtendo uma versão visual da língua falada na sala de aula, mas sim *uma amostra lingüística incompleta e inconsistente, em que nem sinais nem as palavras faladas podiam ser compreendidos plenamente por si sós*. Em consequência daquela abordagem, para sobreviver comunicativamente, *as crianças estavam se tornando não bilíngües, mas semi-língües*, sem terem acesso a qualquer uma das línguas plenamente e sem conhecer os limites entre uma e outra. (CAPOVILLA, 1998: 20).

Segundo autores como Behares (1995), Skliar (1999), Bouvet (1979), Ferreira Brito (1995: 69) e outros que desenvolvem pesquisas sobre a língua de sinais: *a prática de ajustes dos sinais à estrutura da língua majoritária nega à língua de sinais características de uma língua que possui particularidades da comunicação oral e não gestual*. Para esses autores, só com a utilização de uma língua natural existirá acesso a todas as informações possíveis contidas no ato comunicativo. As pesquisas vêm avançando e têm oferecido argumentos cada vez mais consistentes para a tessitura de propostas educacionais. O aprofundamento da questão da complexidade lingüística das línguas de sinais destaca a importância da língua natural, e não da língua oral sinalizada, tanto para a educação quanto para o desenvolvimento social e cognitivo do surdo.

Os sinais foram, enfim, admitidos na escola. De início, não como uma outra língua, mas somente como um auxiliar na aquisição das línguas faladas e escritas. Contudo, as pesquisas haviam acumulado dados analíticos para fornecer um arsenal de razões concretas para questionar metodologicamente a prática exclusiva da língua falada sinalizada em sala

de aula. Surge assim o bilingüismo, no qual a língua oral auditiva e a Língua de Sinais podem viver lado a lado, mas nunca simultaneamente.

Essa prática bilíngüe pretende que o surdo desenvolva habilidades em sua primeira língua e a escrita na sua segunda língua, uma vez que, diferente de outras línguas orais, a língua de sinais não possui a forma escrita. De acordo com Hansen (1990, *apud* CAPOVILLA, 1998: 20), *a educação bilíngüe do surdo deve excluir o objetivo de levá-lo a ser capaz de articular a fala. Assim, o surdo deve ser capaz de usar o meio de expressão que seja adequado à situação e com o qual ele se sinta mais confortável.*

Nesse mesmo viés, o autor afirma ainda que

ao conversar com surdos ou ouvintes sinalizadores, ele [o surdo] pode usar sua língua de sinais. Ao conversar com ouvintes não sinalizadores, ele pode escrever ou oralizar ou usar um intérprete ouvinte. Ao conversar com ouvintes que falam e sinalizam ao mesmo tempo ele pode escolher a forma sinalizada da língua falada (pidgin) que, embora difira dos sinais naturais de sua língua, é mais inteligível ao ouvinte, já que se baseia na língua falada

A relação estabelecida entre o bilingüismo e sua prática é uma relação de respeito à autonomia das línguas de sinais e à valorização do indivíduo como membro de uma comunidade lingüística diferenciada. Nesse contexto, torna-se necessário, portanto, que se re-avalie a constituição e a educação do surdo frente a esse novo paradigma, segundo o qual a postura tradicional ainda é parte do cotidiano escolar, não negando os aspectos intrínsecos das especificidades da surdez e não menosprezando as características singulares que dificultam ou interferem no desenvolvimento do indivíduo.

Em termos gerais, aliando essa idéia ao objeto de nossa pesquisa, importa considerar a relação existente entre língua(gem) e processos humanos. Se, por um lado, a linguagem é flexível, compondo uma infinita rede de sentidos nos seus movimentos intersubjetivos; por outro lado, ela estabelece limites à interpretação. As conseqüências desses deslocamentos para a reconfiguração desses processos criam condições possíveis para o desenvolvimento da subjetividade do indivíduo

Trazendo novamente a atenção para nossa professora informante, é importante apontar a manutenção da oralidade de ADR, reforçada pelo relato da mãe: “ADR não teve nenhum acompanhamento fonoaudiológico quando criança ou adolescente, mas quando adulta por iniciativa própria ela procurou uma fono, (...) Ela cresceu convivendo só com

ouvintes, sendo tratada como ‘ouvinte’, conversava através da linguagem oral com o irmão surdo e com os outros irmãos.” Para a mãe, o sucesso profissional da filha se deve exclusivamente à força de vontade e à superação contínua dos obstáculos.

Para Elias e Scotson (2000: 37), como na perspectiva bakhtiniana, os seres sociais não recebem estruturas sociais prontas, mas se constituem nas múltiplas relações que estabelecem no mundo com o outro. Assim como ninguém apre(e)nde a língua como um produto a ser consumido, mas penetra progressivamente nos intercâmbios sociais da linguagem, as identidades e as relações sociais se constituem sob contingências sócio-históricas particulares, ou seja, os seres sociais se constituem na e pela intersubjetividade ou em interdependência, produzindo configurações relacionais em que os participantes não são nem fonte, nem proprietários dos sentidos (LAHIRE, 2004). O que dizemos, o que somos, os significados que atribuímos são construções tecidas por meio de práticas discursivas com o outro.

Em uma entrevista que nos foi concedida, ADR relata: *Eu passei no concurso do Estado, como professora, mas nunca assumi uma sala de aula, eles me colocam sempre na biblioteca... Eu não entendo... Somente pude trabalhar como agora, em sala de aula, aqui na Escola Municipal* (caderno de campo). Ao dizer que não entende o tratamento que recebe das autoridades governamentais, ADR mostra que a ela é oferecido um lugar “silencioso” por definição, a biblioteca, embora ela tenha passado no concurso para o magistério.

Entendemos que existe uma relação não clara nessa questão, além de muito pouco problematizada. Nosso contato com ADR como professora do curso de Graduação já nos apontava a própria superação da sua falta de audição por meio da sua participação interativa em sala de aula.

Outra questão que nos chamou atenção foi levantada quando apresentamos uma Oficina sobre surdez – “Criatividade e Surdez”, no Congresso Internacional de Deficiência, em B.H, promovido pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, cujo tema problematizava a surdez e as questões da linguagem. ADR participou do curso, e os participantes eram, em sua maioria, surdos. Nesse contexto, ADR permanecia a maior parte do tempo calada, e falava apenas quando eu me dirigia a ela. Esse fato nos fazia perguntar: Será que ela está tentando entender a sua própria surdez? Usamos muitos recursos visuais

nesse minicurso e, embora houvesse um intérprete, ADR não sabia os sinais. Essas questões fizeram parte das outras levantadas inicialmente, ou seja, foram acrescentadas à nossa proposta e ajudaram-nos a procurar entender e tornar possível uma análise inicial desses dados.

4.3 - Análise dos dados

Para esta análise, selecionamos duas aulas: uma aula de linguagem oral e uma aula de linguagem escrita. As aulas focalizadas tornaram-se significativas para nosso estudo porque permitem mostrar essa professora surda em seu papel de mediadora em um processo de ensino de escrita e leitura numa classe de alunos ouvintes.

As atividades desenvolvidas em grupos diversificados, segundo a organização do espaço físico em sala de aula, pressupõem um processo interativo baseado no diálogo como um elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem. A professora propõe atividades coletivas e organiza o espaço físico da sala de aula evidenciando uma estratégia de interação baseada na concepção de que os sujeitos aprendem na interação; contudo realiza sempre a correção individual dos exercícios nos cadernos.

Focalizando esse processo, apresentamos a seguir a análise da transcrição de uma aula de ADR que privilegia a linguagem oral (aula um).

A transcrição é constituída de 209 turnos de fala, correspondentes a 1h30 de gravação realizada depois do intervalo do recreio. A análise constatou, inicialmente, uma questão bastante interessante: dos 209 turnos da aula, *76 turnos* são da professora e *133 turnos* são dos alunos; estratégia bastante pertinente, uma vez que se trata de aula de alfabetização em que a linguagem oral é um fator favorável para seu desenvolvimento.

Na análise de nossa aula, a proposta é apresentar as seqüências discursivas – ações dos participantes (cf. quadro 4.2) e organização geral da aula.

4.4 - Aula 1 - Seqüências discursivas – Organização geral da aula

Seqüência	Ações dos Participantes	Atividades	Turnos
1	Distribuindo gravuras selecionadas	-Professora indica a atividade a ser desenvolvida e distribui gravuras selecionadas; -Alunos identificam a atividade rapidamente;	1 a 6
2	Apresentando, analisando as gravuras	-Professora analisa as gravuras com os alunos e anuncia como será desenvolvida a tarefa; -Uso de estratégia discursiva (todo mundo) -Uso, pela professora do marcador discursivo (então... atenção) para controlar a disciplina;	7 a 56
3	Propondo atividades orais com as gravuras	-Professora propõe atividades orais com os alunos, utilizando as gravuras para mediar o ensino; -Os alunos vão inferindo respostas diante da interpretação das figuras distribuídas; -Os alunos compartilham suas experiências pessoais relacionando-as com as figuras analisadas.	57 a 165
4	Lendo e analisando uma história	-Professora introduz uma nova atividade didática; -Professora explica sobre o tipo de história a ser lida – uma Fábula; -Professora explica o que é Fábula; -A aluna Ana Paula questiona o nome do autor da fábula e relaciona-o a histórias assistidas na televisão; -Vários alunos querem falar sobre o que eles sabem sobre o autor da F -Fábula - Monteiro Lobato; -Terminando de ler a história, a professora fala da mensagem que a Fábula traz; -Alunos opinam individualmente e em grupo; -Todos os alunos cantam e batem palmas da música de rotina de quando termina de ler a história; -A aula finaliza e os alunos saem em fila para sua casa.	165 a 210

Tabela 2: Aula 1 - Seqüências discursivas

De acordo com o processo de interação, conforme veremos na análise a seguir, a organização da aula de ADR segue o padrão de interação IRA (MEHAN, 1979); ou seja: iniciação do professor, resposta do aluno, avaliação do professor. As intervenções dos alunos são solicitadas pela professora, que organiza a interação de forma diversificada.

4.4.1 - Construção das Interações em sala de aula mediadas pela Linguagem Oral

O “mapa de eventos” acima evidencia, dentre outras coisas, o objetivo da professora de propor um trabalho coletivo. Segundo Green e Meyer (1991) e Boome e Bailey (1992), o mapa de eventos tem como função representar como a interação entre os alunos e entre a professora, indicando os padrões interacionais e, as atividades recorrentes na sala aula. Além disso, os mapas constituem um instrumento de contextualização do discurso produzido em sala.

De acordo com a organização da aula, ADR privilegia nesse evento atividades orais, e segue sempre uma seqüência discursiva (conforme veremos no próximo fragmento da aula) em que podemos perceber o processo de negociação de significados na elaboração do planejamento ensino aprendizagem e a escolha dos temas: interpretação de gravuras e leitura de história infantil, indicando a preocupação de ADR com as práticas de letramento.

Segundo Edwards e Mercer (1988), na tentativa de desenvolver um trabalho que tenha como princípio a interação e o diálogo com os alunos, o professor vive um dilema marcado pela tensão: por um lado, precisa seguir o planejamento previsto pelo currículo, que determina os objetivos a serem cumpridos; por outro lado, deve levar em conta os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Para os autores, essa tensão está sempre presente, mesmo que a prática de ensino se mostre flexível e que mantenha vivo um diálogo que permita aos alunos expor suas dúvidas e problematizar o conhecimento que se elabora em sala de aula.

No caso de nossa professora informante, observamos uma postura ativa no processo de ensino aprendizagem, procurando sempre valorizar a participação ativa do aluno. Assim, o discurso de ADR assume a tensão entre o discurso de autoridade e o discurso internamente persuasivo, no sentido atribuído por Wersch (1991), razão pela qual nos parece importante destacar essa tensão. Lembramos, com Kleiman (1998: 194), que as interações podem ser vistas não apenas *“como o lugar em que as estruturas sociais podem ser reproduzidas, mas também como o lugar em que as identidades sociais podem ser transformadas”*.

4.4.2 - Aula de Linguagem Oral

- Interpretação de Gravuras
- Leitura de História Infantil – (Fábula)

Conforme anunciamos anteriormente, estamos direcionando nossa análise da aula de acordo com o quadro 4.2. Mapa de eventos - organização geral da aula. O fragmento abaixo evidencia as práticas de ensino de ADR ao distribuir as gravuras.

Distribuindo gravuras selecionadas

T(1)	Professora:	((Logo que retorna à sala de aula a professora começa a distribuir as gravuras mencionadas acima)) (+) vou começar daqui oh (+) Bruna vai escolher uma (+) aqui tem uma duas três quatro cinco seis sete ((baixando o tom de voz)) (+) uma pra cada um ((aumenta o tom de voz)) (2,0) cada um vai pegar uma.
T(2)	Pesquisadora:	Tem quantas figuras?
T(3)	Alunos:	Sete ((vários alunos falam simultaneamente))
T(4)	Pesquisadora:	Sete figuras?
T(5)	Professora:	Gabriela, Ana Paula ((professora entregando gravura para os alunos))
T(6)	Pesquisadora:	Sete figuras ((incompreensível)) cada um pega uma figura cada um pega uma figura

Ilustração 12: Gravura 1



Ilustração 13: Gravura 2



Ilustração 14: Gravura 3

Ilustração 15: Gravura 4



Ilustração 16: Gravura 5

Nesse fragmento, a professora indica a atividade a ser desenvolvida. Os alunos conversam simultaneamente, mostrando curiosidade pela atividade proposta. As questões apresentadas pela professora demandam identificação do objeto de ensino a ser trabalhado, e os alunos localizam as informações rapidamente. Nesse fragmento, a professora faz análise das gravuras (cf. quadro abaixo):

Apresentando e analisando as gravuras

T(7)	Professora:	Observou a gravura? Todo mundo observou a gravura que pegou? ((muito barulho)) então vão falar pra mim se a gravura é alegre ou se a gravura é triste
T(8)	Roney:	Aqui tá alegre

T(9)	Professora:	Então, atenção um de cada vez (+) a sua é o quê? ((dirigindo-se ao Aluno 1))
T(10)	Roney:	Criança.
T(11)	Professora:	O que fez (você entender) que é uma gravura alegre?
T(12)	Roney:	É porque ele tá ele tá abraçando cada um
T(13)	Professora:	((incompreensível)) ((muito barulho)) será que ele tá, o quê, um animal um amigo ((baixando o tom de voz))
T(14)	Jéferson:	Tem a bermuda e tem a camiseta acho que é dessa camiseta aqui (+) é
T(15)	Professora:	Ah é mesmo olha lá (+)
T(16)	Jéferson:	Tem outra camiseta ((incompreensível))
T(17)	Professora:	Aqui (+) a tua ((dirigindo-se ao aluno 2))
T(18)	Jéferson:	A minha (+) é (+) tá mal
T(19)	Professora:	A tua é alegre ou triste?
T(20)	Jéferson:	triste
T(21)	Professora:	Triste por quê?
T(22)	Jéferson:	Ah (+) porque isso aqui tá (+) não tá bom muito mesmo (+) tá acabando com o mundo ((abaixando o tom de voz)) (+) (+) tá matando todo mundo
T(23)	Professora:	Tá acabando com o mundo (+) é triste porque tá acabando com o mundo?
T(24)	Jéferson:	É (+) tá matando todo mundo
T(25)	Professora:	Ahã (+) e a sua?
T(26)	Sandro:	A minha (+) a minha é triste
T(27)	Professora:	Peraí
T(28)	Sandro:	É triste
T(29)	Professora:	Por que é triste?
T(30)	Sandro:	Porque tá tudo (+) tá (+) em fogo (+) tá pegando fogo todo mundo tá em pânico

T(31)	Professora:	Ah (+) tá queimando { o que aí, a casa ((quase inaudível))
T(32)	Sandro:	{ Tá queimando tudo a natureza as casas
T(33)	Professora:	E vocês lembram aquela notícia que ela pegou no jornal (+) tá parecendo com aquilo ali oh X falou que a Cemig lançou uma campanha contra as queimadas (+) não foi Bruna a sua notícia olha lá (+) (+) e a sua Ana Paula? Alegre ou triste?
T(34)	Ana Paula:	Alegre
T(35)	Professora:	Alegre por quê?
T(36)	Ana Paula:	Porque aqui eles tá indo pra praia e tá rindo (+) (+)
T(37)	Professora:	Muito bEM::: alguns precisam ter mais cuidado...((a professora ia de
T(38)	Ana Paula:	Na praia
T(39)	Professora:	Ah na praia (+) (+) fazê o que na praia ((incompreensível)) (+)
T(40)	Gabriela:	A mãe sentindo um carinho por seu filho (+) a mãe sentindo um carinho por seu filho e abraçando
T(41)	Professora:	E fazendo carinho no filho dela e abraçando (+) isso muito bem (+) e a sua Bruna? (+) é alegre ou triste?
T(42)	Bruna:	Triste?!?
T(43)	Bruna:	Alegre
T(44)	Professora:	Ahã?
T(45)	Alunos:	Triste
T(46)	Professora:	Triste (+) por quê?
T(47)	Bruna	Uai, porque a casa tá sozinha né, aí não tem ninguém na casa, aí por isso que é triste.
T(48)	Professora	É? Fica triste a casa?
T(49)	Alunos:	Vários alunos falam simultaneamente ((incompreensível))
T(50)	Pesquisadora:	Uma casa tão bonita
T(51)	Professora:	Tá alegre? Por que o (aluno x) disse que tá alegre?
T(52)	Bruna	É (+) é (+) o sofá e essas florzinhas em cima da mesa
T(53)	Professora:	É? a casa é bonita é? (+) (+) flores (+) (+)
T(54)	Bruna	Uai (+) ÈÈÈ:::

T(55)	Professora:	Vem aqui Bruna (+) Então agora
T(56)	Alunos:	Por que você não mora nessa casa ((vários alunos falam ao mesmo tempo))

Prosseguindo, a professora apresenta as atividades que serão desenvolvidas, e essa sequência evidencia a perspectiva do discurso da professora na mediação do planejamento. Logo no turno 7, ela convoca os alunos a se organizarem, ou seja, a prestarem atenção à atividade a ser desenvolvida. Por exemplo:

Na sequência 2 – turnos 7 a 56, o foco do discurso é a apresentação das gravuras à turma. Nos turnos 7, 8 e 9, ADR chama a atenção dos alunos para a gravura, situando a tarefa e nomeando os alunos como interlocutores. Ainda nesse turno, ela solicita a observação de todos os alunos: *Observou a gravura? Todo mundo observou a gravura que pegou? Então vão falar pra mim se a gravura é alegre ou se a gravura é triste?*

Apesar do barulho de conversas simultâneas dos alunos – turnos 6, 7, 13, 39 –, a professora prossegue, de forma a fazer com que todos os alunos dialoguem com ela e com os colegas. Nesse fragmento, a estratégia discursiva é expressa por meio de uma ação valorativa (*Todo mundo*) entre os interlocutores: a ação de tentar incluir “todo mundo” no processo. Dessa forma ela envolve o grupo nas atividades que medeia e, ao mesmo tempo, exclui a possibilidades de a aula ministrada ter um caráter ‘espontaneísta’. O trabalho da professora com a temática interpretação de gravuras é prioridade nessa seção.

Ainda nessa sequência, ADR utiliza, no turno 9, um marcador discursivo (*Então... atenção um de cada vez*) para controlar a disciplina. A última expressão é utilizada de forma enfática, para marcar a sua autoridade ao encaminhar as práticas de ensino em sala de aula. As intervenções sempre indicam as organizações das atividades e o processo de mediação, inserindo todos os alunos no contexto. Nos turnos 19, 21, 34, 35 essa relação é bastante explícita: – *a tua é alegre ou triste? Triste? Por quê? Alegre? Por quê?*

Percebemos nesse fragmento uma situação dialética de linguagem: enquanto o *eu* constitui um lugar de assimetria entre professor e aluno, a professora conduz o discurso, ou seja, oferece um *feedback*, permitindo a interação e gerando cadeias interativas do tipo I-R-

F-R-F: iniciação do professor, resposta aluno, resposta aluno 2, resposta aluno 3, *feedback* do professor, resposta do aluno 2... (MORTIMER & SCOTT, 2002).

A seqüência abaixo justifica essa lógica e ainda vem privilegiar a fluência das atividades entre professora e alunos.

Propondo atividades orais com as gravuras

T(57)	Professora:	Eu posso falar? (+) (+) agora quem pegou uma gravura alegre vai fazer um agradecimento a Deus quem pegou uma gravura triste vai fazer um pedido a Deus, tá bom? Então quem quer falar primeiro?
T(58)	Alunos:	Eu, eu ((vários alunos se manifestam simultaneamente))
T(59)	Professora:	Quem? ((risos))
T(60)	Alunos:	Eu!((vários alunos se manifestam simultaneamente))
T(61)	Professora:	Uni duni tê salamê mingüê um sorvete colorido o escolhido foi você (+) pode falá ((risos))
T(62)	Sandro:	Eu peço a Deus que ele faça que as pessoas parem de botar fogo na natureza de queimar, matar as pessoas.
T(63)	Professora:	Então as pessoas que matam?
T(64)	Roney:	Não os animais a natureza destrói a natureza destrói o mundo
T(65)	Professora:	Isso muito bem (+) você Gabriela
T(66)	Gabriela:	Pras pessoas parar de fazê isso ((vários falam ao mesmo tempo))
T(67)	Professora:	Você pegô uma gravura alegre então vai tê que fazê o quê?
T(68)	Gabriela:	Eu peço a Deus por para (que) essa mulher e esse menino sejam muito feliz
T(69)	Professora:	Pois é, quando é alegre é para fazer um agradecimento, agradecer (+)
T(70)	Gabriela:	Ai, ai (+)
T(71)	Professora:	Como a gente agradece a Deus, como Gabriela?
T(72)	Gabriela:	Muito obrigada por fazer essa pessoa feliz
T(73)	Professora:	Isso, muito bem (+) Jéferson
T(74)	Jéferson:	Eu? (+) tenho que tenho que pedir a Deus que que as pessoas que

		podem matar os outros que podem brigar mais porque se não destrói o mundo e mata as pessoas, ai vai sê muito ruim pra gente e (+0 vai se muito ruim para gente num vivê (+) só
T(75)	Professora:	É (+) a gente tá querendo o quê? paz né? Essa guerra toda que tá lá nos Estados Unidos a gente tem que pedir a Deus pra poder esclarecer as pesssoas, né? Iluminar as pessoas, tirar delas essa vontade de destruir o mundo né? acabar com a violência (+) nós tamos precisando de paz, pra gente viver bem, né? Sandro
T(76)	Sandro:	Eu ia falá o mesmo do Roni
T(77)	Professora:	Terminou?
T(78)	Professora:	Não ué, di Roni não, sabe por que, por que o seu é feliz?
T(79)	Sandro:	eh eu ia falar o mesmo
T(80)	Professora:	O seu é feliz?
T(81)	Ana Paula:	Então e o de Roni?
T(82)	Professora:	Então fala uma coisa feliz
T(83)	Sandro:	O de Roni tá feliz
T(84)	Professora:	Não tá não minino (+) você acha que esse fogo é bom?
T(85)	Sandro:	Ah!(+) (+)
T(86)	Alunos:	((vários alunos falam ao mesmo tempo))
T(87)	Professora:	A tua é alegre, então o que que você tem que fazer? (+)
T(88)	Sandro:	((sussurra algo)) (+)
T(89)	Professora:	Hein? (+) (+) gente quem pegou gravura alegre é pra fazê o quê?
T(90)	Alunos:	Pedi Pedi a Deus Agradecer
T(91)	Professora:	Vai agradecer, então agora (+) quanto a agradecer (+) deixa ele agradecer Gabriela
T(92)	Sandro:	Agradecer a Deus (+) agradecer a Deus (+) os meninos ta muito feliz (+)
T(93)	Professora:	É (+) agradecer a Deus (+) gente ó ele quer agradecer a Deus pela felicidade das pessoas né? Pela amizade né Sandro? Olha aqui,

		amizade, a coisa mais bela que tem é a amizade, não é?
T(94)	Alunos:	É
T(95)	Professora:	Quem tem amigo?
T(96)	Alunos:	Eu também tenho
T(97)	Professora:	Todo mundo tem tem que tê amigo (+) não consegue vivê sozinho não, né Gabriela, não consegue vivê sozinho
T(98)	Gabriela:	Não
T(99)	Aluno:	Tê amizade
T(100)	Professora:	Ana Paula (+) Roni, deixa falá Roni (+) (+)
T(101)	Ana Paula:	Eu agradeço a Deus por fazer todo mundo feliz
T(102)	Professora:	Então (+) as pessoas é que (+) só pessoas que dever ser feliz (+) o que tem nessa gravura o que que transmite felicidade pra gente?
T(103)	Aluna:	natureza
T(104)	Professora:	A natureza, né? é igual o Roni falou né, o fogo destrói a natureza tão linda igual essa que tá aqui na.
T(103)	Ana Paula:	Isso aqui é natal (+) é natal
T(105)	Gabriela:	Natal verão verão natal (+) ((muito baixo))
T(106)	Professora:	O que vocês acharam do xxxx ((incompreensível))
T(107)	Alunos:	Bom
T(108)	Ana Paula:	A Bruna tá faltando a Bruna falar
T(109)	Professora:	ah!Bruna qué falá ainda?
T(110)	Alunos:	A Bruna falou
T(111)	Bruna:	Não, falei não.
T(112)	Alunos:	xxxxx até do jarro de flor, do sofá ((vários alunos falam ao mesmo tempo))
T(113)	Bruna:	Só isso, mas não falei
T(114)	Professora:	Olha aqui, eu achei a gravura alegre, ela achou triste (+) então cada um tem uma opinião diferente, ela achou triste, então o que ela vai tê que fazê, vai tê que fazê o que Bruna?
T(114)	Bruna:	É (+) pedi a Deus que se não tive uma pessoa mesmo morando nesta casa que tem tantas pessoas sem casa que podia umas pessoas

		podia morá nesta casa, umas famílias que não tem casa (+)
T(115)	Professora:	Isso (+) muito bem ((professora bate palma)) menina inteligente
T(116)	Aluno:	Adriana
T(117)	Professora:	Ahn?
T(118)	Aluno:	Aquela gravura de Bruna, deve tê gente sentada no sofá porque a televisão tá ligada
T(119)	Professora:	A televisão, ah, ai meu deus do céu, ele disse que deve tê alguém que a televisão tá ligada
T(120)	Ana Paula:	E o sofá tá virado pra lá
T(121)	Bruna:	Adriana (+) (+)
T(122)	Bruna:	Então se tive pessoa mesmo é pra falá pra Deus que abençoe essas famílias e que abençoe a casa dele pra não acontecer nada de mau com eles
T(123)	Gabriela:	Oh Adriana aqui também
T(124)	Roney:	Deixa eu vê
T(125)	Professora:	Que bonitinho Bruna (+) ((risos dos alunos))
T(126)	Jéferson:	xxxx ((incompreensível)) só que eles estão desse lado aqui, olha, e aí a gente não ta vendo eles (+) ((vozes fracas ao fundo))
T(127)	Professora:	Mas tem gente que sai de casa e esquece que a televisão ta ligada
T(128)	Alunos:	ÉEE :::
T(129)	Roney:	Meu irmão, ele dorme com a televisão ligada ((vários falam ao mesmo tempo))
T(130)	Sandro:	Que a luz tá ligada?
T(131)	Alunos:	Acesa ((vários alunos falam ao mesmo tempo))
T(132)	Professora:	Oh, nesta situação aí que nós acabamos aí de energia será que pode acontecer isso aqui
T(133)	Alunos:	Não ((vários respondem))
T(134)	Bruna:	Só se eles for milionário
T(135)	Aluno:	Som ligado
T(136)	Professora:	O que que tem que fazer pra poder economizar?
T(137)	Jéferson:	(não deixar) a televisão ligada

T(138)	Professora:	É uma televisão também?
T(139)	Jéferson:	É um quadro
T(140)	Alunos:	Quadro? quadro desse jeito? ((vários falam ao mesmo tempo))
T(141)	Professora:	Hein? que que tem que fazer pra economizar?
T(142)	Bruna:	O Adriano o som não tem ligado som aqui não porque não dá pra vê se tá ligado
T(143)	Aluno:	Mas você pode dize que tá ligado você pode falar que tá ligado ((vários falam)) (+)
T(144)	Professora:	Hein o que tem que fazer pra economizar energia aqui ((vários falam))
T(145)	Professora:	Um de cada vez peraí
T(146)	Aluno:	Não deixa os objetos elétricos (+) (+) eh assistir televisão ligada (+) lâmpada acesa (+) a gente sai não pode deixar ligado tem que desligar (+)
T(147)	Roney:	Ligar a energia só quando precisa:: acender a luz quando precisa:: quando tive de noite
T(148)	Gabriela:	Quando tive bem escuro neh?
T(149)	Ana Paula:	quando bem escuro
T(150)	Professora:	Mas aqui na escola não tem jeito de fazê isso não tem luz, tem que escrever no escuro ((risos))
T(151)	Bruna:	É arruma uma vela e escrevê
T(152)	Sandro:	Não pode deixa luz acesa nem televisão sai assim deixar a luz acesa (+) a televisão ligada rádio ligado (+) rádio ligado ((vários falam))
T(153)	Professora:	Vamos ouvi aqui oh, oh colega oh
T(154)	Sandro:	O Adriana, eu não terminei de fala não
T(155)	Professora:	Não terminou de falá, então fala.
T(156)	Sandro:	Rádio ligado, televisão som
T(157)	Jéferson:	Agora eu
T(158)	Professora:	Pode falar
T(159)	Sandro:	E não pode deixar os (xxx) ((incompreensível)) eh (+) geladeira gasta muita energia eh, chuveiro gasta energia muita, gasta energia

		pra caramba, ferro elétrico (+) esses trem gasta muito energia porque tem que (xxx) ((incompreensível)) um dia (+) eh (+) como foi (+) eu tava tomando banho aí foi eh eh
T(160)	Professora:	Fico fazendo hora lá embaixo do chuveiro
T(161)	Aluno z:	Não eh aí depois eu fui e esqueci de desligar o chuveiro e fui aí (xxx) ((incompreensível)) a água tava baixando assim (+) aí quando eu vou olha o chuveiro tah ligado (+) eu esqueci de desligar ((abaixando o tom de voz))
T(162)	Professora:	Vai pagá caro pra daná ((vários alunos falam))
T(163)	Jéferson:	Cem reais e cinco centavos

A seqüência 3, turnos 57 a 163, é o momento em que ADR propõe atividades orais com as crianças: *agora quem pegou uma gravura alegre vai fazer um agradecimento a Deus, quem pegou uma gravura triste vai fazer um pedido a Deus, tá bom? Então quem quer falar primeiro?* A primeira questão formulada é importante, já que caracteriza uma estratégia de mediação em que novamente a formação valorativa está sempre presente na proposta de seu trabalho, relacionando-o ao seu conteúdo pedagógico. É interessante notar que ADR muitas vezes desenvolve suas práticas de ensino de maneira não linear, uma vez que ela geralmente contempla as falas dos alunos, no sentido de elaboração de cadeias de mediação.

A segunda afirmação nesse turno é *da ordem da exposição em termos de gêneros*, ou seja, as explicações vão sendo construídas no processo de ensino (ROJO: 1999: 9). Notamos que os alunos vão inferindo questões não previstas pela professora. As perguntas da professora visavam a verificar a interpretação das figuras, objeto de estudo que foi proposto, e os significados que os alunos atribuem às diferentes figuras. Diferente da seqüência anterior, em que as crianças descreviam as gravuras, neste trecho os alunos participam respondendo às perguntas da professora, no sentido de materializar o efeito enunciativo na situação, produzindo um texto oral. Assim, a professora possibilita ao aluno a construção de um novo discurso e do conhecimento. Numa perspectiva vygotskiana, o *sujeito* é tecido a partir da *inserção social* que se materializa em *interações sociais da criança, em interações sociais interpessoais*. Nesse movimento de apropriação, de

internalização do discurso do outro, o sujeito entra em um processo dinâmico da aprendizagem e desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, os *discursos* em circulação, apropriados pelos indivíduos, são eminentemente *dialógicos e polifônicos*: cada *enunciado* toma de outros enunciados suas *significações e formas*, reformulando outros possíveis enunciados. Nesse sentido, de acordo com Rojo (1999: 2), *dada à diversidade das situações de enunciação (materiais e sociais) – diversidade de tempo e de lugar da enunciação e de suas imagens recíprocas, diversidade de finalidades enunciativas, o enunciado é uma realidade concreta do discurso irrepetível*.

A intenção de explicar, a partir dos alunos, as questões das atividades de ensino imprime à aula de ADR uma dinâmica discursiva em que as perguntas da professora e as respostas dos alunos são quase todas contempladas, ao mesmo tempo em que circulam na sala de aula: a voz da mídia (turnos 103, 104, 114, 115, 118, 119, 134, 156); da experiência cotidiana dos alunos (132, 133, 136, 137, 144, 145, 158, 159, 160, 161, 162); do conhecimento de mundo (101, 102, 121, 122).

As análises acima evidenciam que a professora teve por objetivo direcionar e encaminhar a aula para o trabalho proposto no seu planejamento. Ela inicia os turnos, ela fala, e suas perguntas buscam compartilhar com os alunos o desenvolvimento do que foi proposto com a atividade. Os espaços de participação dos alunos são quase sempre os mesmos, e suas respostas confirmam as expectativas da professora. Nos momentos em que ADR encaminha suas propostas de atividades, orienta e direciona, podemos observar a dimensão de autoridade do discurso da professora.

A análise da primeira aula permite-nos afirmar que a professora rompe com a prática de alfabetização ligada apenas a um tipo de atividade, valorizando somente a escrita. Com a opção por atividades de linguagem oral como parte do processo de alfabetização, a professora indica uma preocupação em fazer uso relacional da linguagem e de processos humanos. A construção desses movimentos, dando lugar à expressividade dos alunos, cria estratégias de interação e as conseqüências desses deslocamentos para a (re)configuração desses processos criam condições para o desenvolvimento da subjetividade do indivíduo. Assim, pode-se afirmar que as atividades promovem

alfabetização significativa, e que a experiência verbal e não verbal da professora foi constitutiva do processo de ensino e tornou-se visível nas atividades que constituíram a aula em seu plano diário.

A sequência 4 finaliza as atividades da aula – dos turnos 167 a 210 - e a professora introduz uma nova atividade didática: a leitura de uma história. No início da atividade, a professora situa o tipo de história a ser lida, demandando uma discussão em torno do conceito de Fábula e da origem do autor. O trecho abaixo evidencia a estratégia de mediação usada pela professora no processo de interação.

Lendo e analisando uma história

T(167)	Professora:	Vou ler uma história... atenção!
T(168)	Alunos:	Ah (+) história::
T(169)	Professora:	Uma?
T(170)	Alunos:	Fábula
T(171)	Professora:	De quem?
T(172)	Alunos:	Do Monteiro Lobato
T(173)	Professora:	Quem é Monteiro Lobato?
T(174)	Ana Paula:	Quem escreveu?
T(175)	Bruna:	É o a pessoa?
T(176)	Jéferson:	Escreveu eh ((os alunos falam ao mesmo tempo))
T(177)	Professora:	Escreveu a história e também tem uma coisa também na televisão dele o que que é
T(178)	Aluno:	O sítio do pica-pau amarelo
T(179)	Professora:	O sítio do pica-pau amarelo (+)
T(180)	Roney:	Adriana, qual a que você vai contar a da formiga mágica
T(181)	Professora:	A da formiga mágica eu já contei você não veio na aula
T(182)	Alunos:	Ah ((vários falam))
T(183)	Professora:	então hoje eu vou contar é a menina do leite (+) a menina do leite (+) olha aqui
T(184)	Gabriela:	Ah esqueceu da

T(185)	Professora:	Vai cáí mais ou menos
T(186)	Roney:	A música, a música
T(187)	Professora:	Peraí só um pouquinho vai cáí mais ou menos dentro do que nós acabamos de falar aqui (+) economia (+) então vai cáí mais ou menos dentro (+) então vocês vão prestar atenção na fábula, na fábula, o que é fábula?
T(188)	Sandro:	Fábula... É história ((abaixando o tom de voz))
T(189)	Professora:	Ahn
T(190)	Gabriela:	História?
T(191)	Professora:	É história, que tipo?
T(192)	Roney:	É quando os animais falam ((pausa longa + ou - 5s)) onde objetos falam
T(193)	Gabriela:	É igual no desenho?
T(194)	Roney:	É igual no canal do Serafim?
T(195)	Ana Paula:	igual lá no no Serafim
T(196)	Jéferson:	Falava objeto
T(197)	Alunos:	Ah é ((vários falam))
T(198)	Ana Paula:	O caminhão falava
T(199)	Sandro:	O abajur
T(200)	Gabriela:	É o abajur é ((vários falam ao mesmo tempo nesses últimos turnos))
T(201)	Roney:	Igual no desenho, no ursinho Puf fala, o urso fala, o coelho, eh o leitão o (+)
T(202)	Professora:	Então vou contá a menina do leite, vai cantá a música
T(203)	Alunos:	Vamos (+) agora minha gente agora uma história vo ouvi uma história bem bonita toda gente vai gosta eh, eh, eh ((palmas)) tra la la la ((palmas)) eh eh eh ((palmas)) tra la la la ((palmas))
T(204)	Professora:	Então aqui oh.a menina do leite (+) Laurinha com seu vestido novo de costuras, de fitas vermelhas chinelo de xxx ((incompreensível)) trec trec trec lá ia para o mercado com uma lata de leite a cabeça o primeiro leite da sua vaquinha nova, ia

		contente da vida rindo-se e falando sozinha vendo o leite, dizia, e compro uma dúzia de ovos só que os ovos e antes de mês já tenho uma dúzia de pintos ((muito barulho, parece carro passando na rua)), morrem dois, enterram, que cresçam dez, cinco frangos e cinco frangas, vendo os frangos e crio as frangas que crescem, viram ótimas botadeiras de duzentos ovos por ano cada uma (+) cinco mil ovos choco tudo e lá me vêm quinhentos galos e outro tanto de galinhas vendo os galos a dois cruzeiros cada um. Duas vezes cinco? (+) (+) duas vezes cinco?
T(205)	Alunos:	dez
T(206)	Professora:	Dez (+). Mil cruzeiros (+) posso então comprar doze porcas de cria e mais uma cabrita as porcas dão cada uma seis (três) leitões (+) seis (três) vezes doze (+) estava a menina neste ponto quando tropeçou perdeu o equilíbrio e com a lata e tudo caiu um grande tombo no chão (+) pobre Laurinha (+) ergueu-se chorosa com uma grande raladura no joelho e enquanto xxx ((incompreensível)) a roupa suja de pó viu sumir-se embebido pela terra seca o primeiro leite de sua xxx ((incompreensível)) de sua vaquinha xxx ((incompreensível)) e com ele os doze ovos, as cinco botadeiras, os quinhentos galos, as doze porcas de cria, a cabritinha e todos os belos sonhos de sua ardente imaginação (+) Emília bateu palma (+) viva (+) viva Laurinha (+) no nosso passeio ao país das fábulas tivemos ocasião de ver essa história formar-se mais o fim foi diferente, Laurinha estava esperta e não derrubou o pote de leite porque não carregava o leite em pote nenhum e sim em uma lata de metal bem fechada lembra-se Narizinho, a menina lembrava, sim disse ela, lembro muito bem a Laurinha não derramou o leite e deu-se uma fábula errada o certo é como vovó acaba de contar (+) ta claro minha filha, concordou dona Benta, é preciso que Laurinha derrame o leite para que possamos extrair uma moralidade da história (+) o que é moralidade vovó? (+) é a

		lição moral da história nesta fábula da menina do leite a moralidade é que não devemos contar com uma coisa antes de a termos conseguido (+) (+) neh? Então qual que é a moral?
T(207)	Alunos:	((Vários falam ao mesmo tempo))
T(208)	Jéferson:	É nunca é pensar em ter as coisas antes de conseguir, não adiante querer as coisas antes de conseguir.
T(209)	Professora:	É antes da gente planejar a gente tem que ter aquela coisa em mãos né se não tive, ficá imaginando, sonhando não adianta tem que corrê atrás pra conseguir alguma coisa é por isso que eu falo pra vocês tem que estudar aproveitar esse tempo que a gente tem aqui na sala de aula pra mais tarde vocês podem sonha alto né porque a gente só consegue alguma coisa quando a gente estuda, se esforça, presta atenção, tem boa vontade de fazê as atividades fazê pesquisa né você só vai podê sonhá depois que já tive com as coisas tudo na mão aí eu vô poder voá alto né, né, Roni? (+) e agora?
T(210)	Alunos:	Agora minha gente uma história eu já ouvi, uma história bem bonita toda gente já gostou eh eh eh ((palmas)) tra lá lá lá ((palmas)) eh eh eh ((palmas)) tra lá lá ((cantando))
T(211)	Professora:	Até amanhã
T(212)	Alunos:	Até amanhã ((a Aula termina)) os alunos vão para casa.

A participação dos alunos e da professora ocorre de diferentes maneiras: respondendo às crianças, introduzindo comentários e acrescentando informações (turnos 170, 177, 179), fazendo avaliações (turnos 187, 191, 209), ADR conduz as crianças a verificarem, elas próprias, a construção de suas interpretações (em quase todos os turnos) e chama a atenção para a disciplina quando vai realizar a tarefa. As respostas da professora às perguntas das crianças são articuladas com base em analogias que levam em conta a experiência pessoal, tanto dos alunos quanto de ADR, no contexto social (familiar e institucional). No final da aula, a professora comenta a história trazendo uma proposta positiva de informação de vida para os alunos:

antes da gente planejar a gente tem que ter aquela coisa em mãos né? Se não tiver, ficar imaginando, sonhando não adianta, tem que correr atrás pra conseguir alguma coisa. É por isso que eu falo pra vocês tem que estudar aproveitar esse tempo que a gente tem aqui na sala de aula pra mais tarde vocês poderem sonhar alto né! Porque a gente só consegue alguma coisa quando a gente estuda, se esforça, presta atenção, tem boa vontade de fazer as atividades fazer pesquisa né! Você só vai poder sonhar depois que já tiver com as coisas todas na mão aí eu vou poder voar alto né, né, Roni?

ADR resgata, por meio da leitura e interpretação da história, um conceito de vida e valores pertinentes à cultura local. A mãe de uma das alunas dessa professora confirma a “moral da história”: *“E sempre digo pra L, é preciso você aproveitar o que a professora manda fazer, estudar muito, eu nunca pude estudar...”*⁶⁴.

4.4.3 - Considerações sobre a Análise da Primeira aula

Em termos gerais, constata-se na aula de ADR que a constituição da linguagem oral em sala de aula está ligada aos valores sociais e não propriamente a uma metodologia inovadora. Trata-se de uma metodologia consciente da importância de uma epistemologia que possa interagir e tornar significativo o que é importante para seus alunos no contexto atípico de suas aulas. Conforme havíamos dito inicialmente, no campo aplicado: *“focar o lingüístico em práticas específicas e em contextos específicos significa situá-lo na tessitura dessas práticas desses contextos”* (SIGNORINI, 1998: 27) Situamos, a seguir, outro exemplo da aula de ADR. A temática trabalhada nessa aula faz parte do Projeto Branca de Neve, conforme anexo 1 de nossa pesquisa.

4.5 - Aula 2

A rotina do início das aulas na escola é sempre a mesma: os alunos chegam sozinhos, em duplas, e ficam esperando o sinal no pátio da escola, uma pequena área

⁶⁴ Nota do Caderno de Campo.

cimentada que fica em frente ao muro da escola. A professora solicita que todos entrem em silêncio; eles entram em fila, mas conversam uns com os outros.

Para caracterizar a rotina da sala e os padrões interacionais, estamos analisando a aula de ADR seguindo a mesma sequência discursiva da aula anterior. A constituição do evento da aula de ADR será seguida por nós, ao longo deste estudo, com base, na imersão na etnográfica, tal como proposta por Green e Dixon (2001).

Projeto Branca de Neve (cf. Anexo 1)

4.5.1 - Planejamento diário - Caderno de Plano

A. Aula de Linguagem Oral e Escrita - Tema: FOLCLORE

10- Ortografia

11- Leitura

A.1 Aula 2 - Sequências discursivas

As Atividades de ensino nas aulas de alfabetização ocorrem geralmente nessa ordem e são mediadas pela professora, com a participação dos alunos.

Ações dos participantes nas atividades desenvolvidas na sala de aula

Seqüência	Ações dos Participantes	Atividades	Turnos
1	Apresentação das atividades do dia	- Conversas informais sobre o trabalho do dia, - Organização das carteiras em sala de aula, - Organização das atividades do dia no pátio (sentar em círculo, ouvir em silêncio). - Correção do Para Casa	1 a 9
2	Leitura da história em quadrinho	- Participação dos alunos na interpretação do tema-dia, - Exercícios orais, - Reconhecer no texto o que não tem uma fala usual, - Exercícios escritos em relação às palavras apontadas	10 a 49
3	Avaliando a capacidade de o aluno expressar-se oralmente	- A organização do pensamento do aluno; - A linguagem oral e escrita	10 a 53

Tabela 3: Aula 2 - Seqüências discursivas

Conforme mencionamos na análise anterior, ADR inicia as atividades da aula de acordo com seu planejamento diário. De acordo com Matêncio (2201:22), podemos observar na organização seqüencial de sua aula noções de atividade e tarefa, evidenciando fortemente a temática de suas aulas. Essa aula exemplifica essa característica do seu trabalho pedagógico. São atividades de linguagem oral e escrita, e o tema trabalhado é o Folclore; nessa aula, há interação professor/aluno, com trocas de informações, contextualizando a linguagem oral – informações adequadas para fundamentar a temática a ser trabalhada.

A.2 - SEQUÊNCIA 1 - Apresentação das atividades do dia

T(1)	Professora	Boa tarde... (+)
T(2)	Alunos	((vários falam simultaneamente). Boa tarde profeSSORA. ::::
T(3)	Professora	Como foi o fim de semana de vocês? Brincaram... { Passearam? (+) (+)
T(4)	Aluno1	{ Eu paSSeei ::
T(5)	Professora	Vamos organizar as carteiras para a aula de hoje :::: ((as carteiras eram organizadas em círculos de acordo que a professora ficasse no centro da sala, para que ela fizesse a leitura labial, cf. análise de aula anterior)) Deixem o caderno aberto (+) (+) que vou dar o visto (+) (+)
T(6)	Alunos	((Todos) abrem os cadernos e colocam em cima da carteira (+)
T(7)	Professora	Muito bEM :: alguns precisam ter mais cuidado...((a professora ia de carteira em carteira, fazendo observações orais e escritas no caderno das crianças))... Muito bem ((xxx)) sei que você é capaz de melhorar ((xxx)...). Adoro-te... ((xxx)) ((terminando a correção a professora)) (+) (+) (+) hoje eu vou ler uma historinha (+) mas primeiro quero ouvir vocês (+) (+) (+) vamos para o pátio... mas vamos em silêncio para não atrapalhar seus colegas que estão na outra sala. Vamos sentar em rodinha, pois assim todos podem dar opinião sobre o tema da historinha...
T(8)	Alunos	((todos sentam em rodinha no chão de cimento no pátio, atentos a fala da professora.))
T(9)	Professora	((inicia o diálogo com os alunos direcionando a atividade ao objeto da tarefa da aula))

Após o pequeno tumulto na entrada a sala de aula, a professora, com muita delicadeza, cumprimenta os alunos, iniciando um diálogo com a turma, conseguindo interagir, ao mesmo tempo em que chama a atenção para a organização do espaço físico da

sala de aula. Conforme já anunciamos neste estudo, a tarefa inicial da professora é organizar o espaço físico da sala de aula, colocando as carteiras em semicírculo, evidenciando a importância do espaço físico como elemento condicionante das interações em sala de aula. Essa iniciativa da professora é compreendida por nós como um modo de fazer do espaço físico-social, da organização das carteiras, elementos condicionadores dos processos interacionais entre alunos e professora.

Após a organização do espaço interacional, a professora e os alunos iniciam as atividades do planejamento de ADR. O exercício para casa é proposto diariamente pela professora, e apresentado sempre no final da aula, sendo vinculado a coleta de gravuras, pesquisas sobre o projeto temático ou sobre linguagem oral e escrita.

A ilustração a seguir refere-se ao início da atividade – (Correção do exercício “para casa” – turno 7).

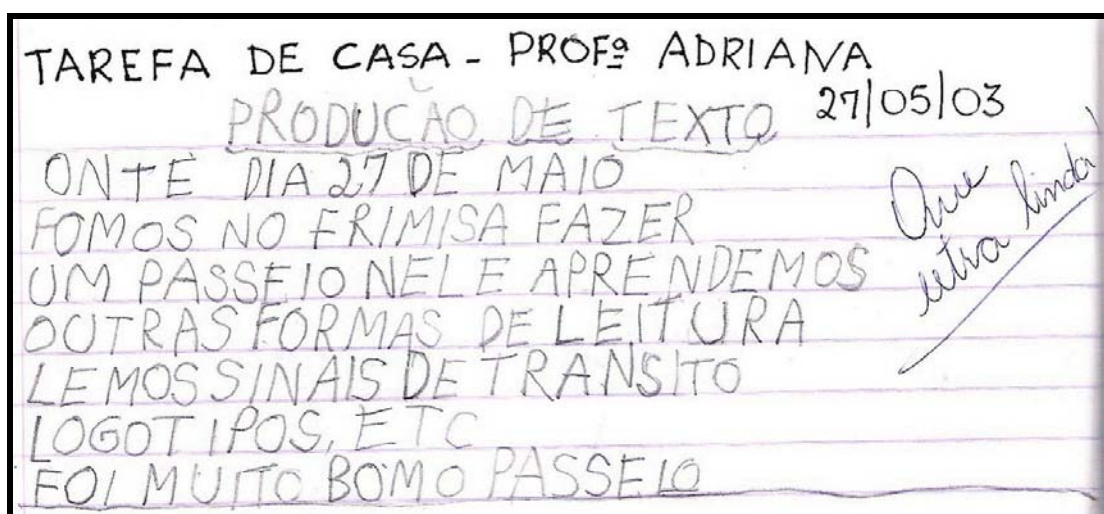


Ilustração 17: Correção do “Para Casa”

No trecho acima – apresentação das atividades do dia – podemos observar que o tópico, ou seja, o tema da tarefa (Folclore) transforma-se em atividade didática e passa a ser o núcleo do trabalho do dia. Essa tarefa foi discutida durante aproximadamente 25 minutos.

Na contextualização desse tópico, é interessante observar o professor criando um outro ambiente de escuta fora da sala de aula para desenvolver atividades de ensino,

experimental situações que envolvam uma perspectiva crítica de língua(gem). Esse espaço – sentar no chão do pátio em “rodinha” – constitui o primeiro momento de interação coletiva nessa aula. Conforme observamos, os alunos sentam-se mais próximos da professora, e seguem, um a um, a dinâmica proposta por ADR.

Os discursos compartilhados na rodinha indicam procedimentos de organização e interação construídas pelos participantes. A narrativa dos alunos sobre a temática da história a ser lida é a base para as atividades realizadas posteriormente.

No processo de mediação da rodinha, as ações da professora foram objetivas e diversificadas. Durante as conversas não há uso de texto escrito, e o objetivo é orientar os alunos no relato individual sobre o tema a ser estudado e no desenvolvimento da tarefa proposta. O discurso dos alunos caracteriza-se por narrativas de experiências pessoais, aspecto discutido por diferentes pesquisas (CAZDEN, 1988, MICHAELS, 1981).

Retornando à sala de aula, observamos a seqüência discursiva (de alunos e professora) relacionada às conversas na rodinha e aos aspectos significativos da temática a ser desenvolvida.

No que diz respeito ao desenvolvimento linear dos tópicos da aula, verificamos a abrangência em relação ao desenvolvimento da tarefa, ou seja, o professor, para atingir seus objetivos, procura manter uma organização seqüencial conforme o próximo tópico a seguir.

A.3 - SEQÜÊNCIA 2 - Leitura de história em quadrinhos

T(10)	Professora:	Quando vocês dormem (+) vocês costumam sonhar (+) (+) vocês dormem sozinhos?
T(11)	Aluno 2:	Eu sonho tem vez professora (+) eu já sonhei que fui à casa de minha tia (+) e estava brincando (+) e depois caí no burACO :::
T(12)	Alunos:	((risos))
T(13)	Professora:	Com gATO :: pode dormir com gato? (+)
T(14)	Alunos:	[N Ã O ::: ((todos))

T(14)	Professora:	Sera que dormi com gato não pode ser? (+) OUUU :::: é uma superstição (+) (+) ou (+) porque causa doença?!? (+) (+)
T(15)	Aluno 2:	Não sei (+) (+) o que é superstiÇÃO ! ::::
T(16)	Professora:	Bem (+) (+) (+) vou explicar (+) não podemos dormir com gato pois é um animal que pode causar doenças por causa do seu pelo muito fino (+) (+) que solta (+) observem quando pegar em um gato (+) (+) também se o animal estiver sujo é falta de higiene (+) mas superstição(+)(+) são várias credencias (+) (+) coisas que as pessoas acreditam que nossos avós contam, nossos pais. Entenderam?
T(17)	Aluno 3:	Que coisas professora? (+)
T(18)	Professora:	Bem (+). Vou ler a história e vocês prestem bastante atenção para entender! A história é uma LENDA ::::
T(19)	Aluno 4:	LenDA?::
T(20)	Professora:	LENDA :::: faz parte do que chamamos de superstição (+) a história é sobre AS:: SOM:: BRA:: ÇÃO (+) um diálogo entre dois personagens (+) diálogo é a conversa entre duas PessoaS ::  Histórias assombradas Tiã, você ouviu o que a fessora falou das lenda? Isquitei. Já pensô se a gente encontrá o Saci-Pererê fumando cachimbo e assustando tudo nós? Ea, hein? Quem só vê tudo mundo comendo se aparecesse alguém com os pé pra trás, o Curupira. Ai, ai! Não posso é pensá na Mula-Sem-Cabeça furiosa, que me amepia tudo. Bom memo era isquitei a voz da Iara, a sereia linda que canta música pros pescador. Sério? Você queria encontrá ela de verdade?



Ilustração 18: História em Quadrinhos

Fonte: Silva, M.O.M. - Idéias em contexto: língua portuguesa - p. 98-99 / 1997.

Atenção para entender a historinha (+)

“Tião, ocê iscuitô o que a fessora falô da lenda?... Iscuitei. Já penso se a gente incontrá o Saci-Pererê fumando cachimbo e assustando tudo nós? (+) Eu hein? (+) Queria só vê tudo mundo correndo se aparecesse arguém com os pés pra trás, o Curupira (+) AI, ai! Num posso é pensá na Mula-Sem-Cabeça furiosa que arrepiá tudo (+) Bom mesmo era iscuitá a voz da Iara, a sereia linda que canta música pros pescador (+). Sério? (+) Ocê queria incontrá ela: de verdade? (+) É, querdite se quiser: mas imagino ela tão linda que só vendo! (+) (+) Agora me lembrei do Lobisomem (+) (+) Quanta história de horror, né (+) (+) É, mas se a Iara: fosse di verdade eu ia conquistá ela seu coração (+) Eh, Zeca! Ocê num tem jeito. Fica sonhando até com mulhé de lenda”

T(21)	Alunos:	((os alunos escutavam com atenção))
T(22)	Professora:	Gostaram?
T(23)	Alunos:	[G O S T A M O S :::: ((vários)) ((os alunos escutavam com atenção))

T(24)	Professora:	Se gostaram (+) (+) quero ver quem entendeu (+) mas (+)(+)(+) levante a mão. Que outro título poderia ser dado à história? (+)
T(25)	Aluno 4:	História e Lenda
T(26)	Aluno 5:	História esquisita ((risos))
T(27)	Aluno 6:	Superstição e lenda
T(28)	Professora:	Muito bem (+) quem são os personagens da história? Personagens são as pessoas que fazem parte da história (+) Nós já estudamos!
T(30)	Aluno:	((Pensando)) ((xxx)) Tião, Zeca, Saci-pererê, Mula- Sem- Cabeça(+) Iara a Sereia..,
T(31)	Professora:	Muito bem! (+) falta alguém?
T(32)	Alunos:	N:: Ã:: O ::
T(33)	Professora:	Vamos voltar à sala de aula (+) abram os cadernos (+) Copiem o que eu vou escrever no quadro. Copie no caderno as palavras da história pronunciadas pelos personagens de maneira diferente e as escreva corretamente (+) océ (+). Fessora (+) querdite(+), mulhé(+), iscutó(+), argúem (+) alembrei(+).
T(34)	Alunos:	((as crianças soletravam para escrever as palavras))
T(35)	Aluno:	VVVVvvv ::: você (+) pLofessora :::não (+)P R O F E S S O R A::: Arquedite (+)A:: CRE::: DI:: TE:: IScutou:: EScutou:: AUguém:: ((não consegui escrever)) ((xxx)) alembrei (+) Minha mãe fala alembrei ((conversa com o colega do lado)) mas é lembrei (+) Incontrá (+) acho que e assim que escreve (+) será que não é !?
T(36)	Professora:	((A professora observava a escrita das crianças indo de carteira em carteira, sem fazer a correção no caderno)) Roney (+) venha ao quadro (+) quero que todos prestem atenção. Leia a primeira palavra (+) OCÊ :::

T(37)	Roney:	OCÊ ::: Vou colocar o V.
T(38)	Professora:	Certo (+). Repita e complete as palavras no quadro.
T(39)	Roney:	Q:: U:: E:: R:: D:: I:: T :: E (+) que palavra esquisita?
T(40)	Professora:	O que é esquisito na escrita e fala dessa palavra que a gente não fala assim (+) é A:: C:: R:: E:: D:: I :: T :: E:: (+) e escreve acredite (+) a outra palavra (+) iscutou é E:: S:: C:: U:: T:: O:: U e auguém ????
T(41)	Roney:	Não sei (xxx) ((pensando)) Ahh ::: já sei é Auguém
T(42)	Professora:	Quem quer vir ao quadro?
T(43)	Gustavo:	EUUU :::
T(44)	Professora:	Como escreve?(+) ((apontando o dedo para a palavra auguém)) Olha para a minha boca aL::guém. ((sonorizando))... A próxima palavra? Como escreve?
T(45)	Gustavo:	Alembrei? A gente tira o A (+) e fica Lembrei
T(47)	Professora:	Muito bem Gustavo! (+) e a próxima Incontrá? ((a pergunta é dirigida ao coletivo de alunos da sala de aula))
T(48)	Alunos:	[E::Ncontrar ((todos os alunos))
T(49)	Professora:	Muito bem (+) (+) todos vão olhar novamente para as palavras que escreveram e fazer a correção no caderno. ATENÇÃO!(+) escreva novamente as palavras que erraram e coloque certo nas que acertaram.

Nesse trecho, a professora interage com os alunos lançando mão de diversas línguas(gens) e estratégias. Podemos analisar essa sequência de aula em dois momentos: Turnos:10 a 33 e nos Turnos 34 a 49.

Observa-se, nos Turnos 10 a 33, a professora interagindo com os alunos através da linguagem oral, localizando aspectos interpretativos na história, caracterizando o conteúdo da história, ou seja, incorporado à temática da aula as superstições, a lenda apontada na história contada. Dessa forma, a professora adota como prática pedagógica as trocas de

língua(gem) entre professor e aluno, buscando justificar o cultural e o social através do aspecto discursivo do texto selecionado.

De acordo com a tarefa, Turnos 34 a 49, a professora concebe a relação oral e escrita como, nas palavras de Cagliari (1999: 97), *“uma representação gráfica dos sons propriamente dita e de outro o da convenção ortográfica, momento em que a representação passa a dialogar com seus próprios limites, em cujo termo está a institucionalização de uma ortografia oficial”*.

Interessante observar que a socialização de experiências na rodinha e a experiência de socialização e leitura do texto revelaram-se atividades importantes na construção da interação nessa aula. O ato de ler é entendido por nós (cf KLEIMAN 1995; BARTON e HAMILTON 1998) como uma prática social de letramento, como conjunto de atividades humanas que, de forma, se baseiam na escrita para se realizarem. Conceber a leitura como prática social significa considerar suas finalidades, seus fatores contextuais; de acordo com Kleiman (1993: 10), *“a leitura faz acionar uma rede ideológica de crenças e valores construídos socialmente”*.

As práticas de leitura da professora estão atreladas às práticas de letramento e também de escrita, uma vez que ADR propõe atividades (turnos 34 a 49) ela indica atividades privilegiando a convenção ortográfica à medida que as questões vão surgindo.

Embora atente para a necessidade de respeitar as convenções, a discussão coletiva das perguntas tem por objetivo a construção de um entendimento compartilhado, revelando-se, assim, como uma das práticas importantes que caracterizam o letramento escolar na alfabetização. A leitura do texto teve, nesse fragmento, o papel de sistematizar uma série de informações que circularam oralmente nessa sala, vinculadas à produção de uma escrita individualizada.

Na sequência 3, a professora retoma a temática, concluindo e apontando atividades para a continuação do trabalho.

A.4 - SEQUÊNCIA 3 - Avaliando a capacidade de expressão oral do aluno

T(50)	Professora:	Gostaram da história? (+) (+) (+)
T(51)	Wanderson:	Eu gostei foi da Sereia ((risos))
T(52)	Vanessa:	SI::m pois (+) eu aprendi o que é lenda (+) eu achei legal!
T(53)	Professora:	Bem (+)(+) agora vamos copiar a tarefa de casa. Contem para a mamãe o que aprenderam na aula de hoje sobre as lendas e converse com a mamãe, papai, irmãos sobre as adivinhações. Escreva no caderno o que vocês também já sabem. Peça ajuda a quem vocês acham que possam ajudar

Nesse fragmento (turnos 50, 51, 52, 53) – sequência final da aula, uma questão interessante é a preocupação da professora em não perder de vista o interesse dos alunos pela temática apresentada, ou seja, as estratégias pedagógicas de ensino estariam respondendo aos questionamentos do conteúdo apresentado. Esse episódio também privilegia o social e o cultural em uma dimensão interativa, em momentos estratégicos de aquisição da linguagem oral e escrita.

4.5.2 - Considerações sobre a aula 2

Procuramos abordar, nessa aula, vários modos pelos quais as estratégias de ensino levam em conta a heterogeneidade da aquisição da escrita e o processo interativo em sala de aula. Na análise das práticas, percebeu-se que, além de contribuírem decisivamente para o ensino e a interação dos sujeitos, concorreram para o aparecimento de *poder* envolvendo práticas de controle, ou seja, a cultura veiculada pela instituição escolar passa pela

preocupação em controlar programas, atitudes, alunos e professor, uma vez que o controle é uma condição indispensável de uma prática de qualidade.

Entendemos que as estratégias pedagógicas e o processo interativo na aquisição da escrita do professor implicam vários modos de heterogeneidade nas práticas sociais conforme observamos na aula citada. Outra questão interessante nessa situação de ensino é a articulação entre o professor e os alunos em todas as situações da aula. Quanto ao processo de avaliação, os alunos fizeram a correção sozinhos, mobilizando, assim, uma autoconfiança e criando uma independência no processo.

Dessa forma pode-se verificar que professora constrói recursos de referenciação à medida que dialoga com seus alunos. Ela constrói a interação na tessitura das práticas pedagógicas, construindo uma identidade por meio do diálogo constante com os alunos, pelas formas de referenciação verbal e não verbal que são produzidas no processo de ensino-aprendizagem. Isto não teria efeito se considerássemos apenas o contexto verbal, e não os elementos não verbais – constitutivos desse processo. O contexto envolve professor, aluno e processo, ou seja, as identidades são (co)construídas. Por meio das articulações e situações da aula, ADR transmite um discurso construído através da referenciação adequada aos objetivos da aula.

Por meio do presente estudo, é possível afirmar que as práticas pedagógicas de ensino e os modos de interação são resultados de articulações e das condições objetivas do trabalho em sala de aula, isto é, as características pessoais e a formação da professora expressam-se nas suas concepções e nos modos como desempenha seu trabalho.

COMENTÁRIOS FINAIS

Sem dúvida a minha língua materna é o português (...)

Pessoalmente me vejo como uma pessoa vitoriosa, poi superei a minha deficiência, a minha força de vontade falou mais alto que a minha perda de audição (...)

Entrei na escola como uma professora diferente em se tratando de pedagogia. Os alunos passavam a gostar de mim e do meu trabalho a partir do momento que viam minha postura e minha dinâmica em sala de aula.

ADR (em entrevista à pesquisadora)

Focalizando nossa professora informante, podemos concluir que ADR vem se constituindo como uma pessoa ouvinte, que fala português e dialoga quase exclusivamente com ouvintes. Na sociedade de ouvintes, segundo Albuquerque (2002), ADR tem a possibilidade de falar diferente sem ser considerada doente, mas tendo sua diferença interpretada como limitação (os pais dos alunos – como vimos anteriormente – chamam sempre a atenção para o “problema” da professora, mas sublinham que “ela não é surda”). Todavia, para a autora, essa condição permite uma aproximação com os ouvintes, uma vez que a sua condição lingüística não vem do fato de ADR ser uma ouvinte que ficou surda, mas do fato de ser uma ouvinte que sofre o efeito da surdez; efeito que transparece, por exemplo, na preocupação da professora com uma boa dicção, quando sabemos que, como expôs Morato (2002), esse tipo de dificuldade não é exclusiva de estados considerados patológicos.

Quanto às categorias identitárias propostas por Perlin (1998) e Moura (2000), importa destacar que, embora apresentem rótulos variados, podem misturar-se, e dificilmente permitem um “encaixe” perfeito. ADR, por exemplo, não pertence à categoria dos “surdos propriamente ditos”; também não é uma surda híbrida (nascida ouvinte), porque não tem (ao menos até agora) as duas línguas (a materna, adquirida via audição, e a língua de sinais). A identidade de transição não inclui essa professora, uma vez que ela não

se considera “mantida sob o cativeiro da hegemônica experiência do ouvinte”. Enfim, ADR acaba por ser encaixada no grupo de surdos de identidade incompleta ou flutuante, vítima da ideologia ouvintista – embora essa professora se considere uma pessoa bem sucedida, e em nenhum momento se vê como uma vítima: a denúncia de que a sociedade “quase” lhe impunha “ter que ouvir para avançar”, é justificada imediatamente: “porque as pessoas não me viam como uma deficiente”. Parece-nos que essa última categoria – funcionando como o lugar reservado aos surdos de identidade incompleta – revela de fato a incompletude da categorização, a tentativa de conter os restos da divisão dos surdos em classes.

Tendo em vista a história da surdez, poderíamos dizer que não estar em jogo somente o déficit sensorial mas também aspectos sociais interativos e pedagógicos. Sem dúvida, a língua materna de ADR é o português; contudo, o fato de sua história ser marcada pela audição e pela surdez é condição para que ela possa realizar seu trabalho com alunos ouvintes, falantes dessa língua. É preciso ressaltar também que a consistência de suas práticas teórico-metodológicas e sua competência docente - reconhecida pelas famílias de seus alunos, por seus colegas de trabalho e superiores - devem-se também às marcas impostas pela audição-surdez; ou seja, o modo como a surdez é concebida por ADR e por sua família, as estratégias de que faz uso para permanecer ouvinte, as expectativas da(s) comunidade(s) de que participa, as interações em contextos diversos; tudo isso destaca a condição singular de ADR, além do que ela mesma chama simplesmente de força de vontade e de dedicação.

Neste ponto do trabalho, podemos nos perguntar o que havia de específico na sala de aula dessa professora? De início, o que chamou a atenção foi o fato de ADR ser surda e dar aulas para alunos ouvintes; todavia, à medida que o trabalho foi se desenvolvendo, fomos percebendo que essa professora revelava uma diferença importante em sua ação pedagógica, a despeito de reproduzir práticas tradicionais, planejando passo a passo suas aulas, buscando seguir “autores que defendem a alfabetização de forma construtivista”, interessada no progresso de seus alunos. Se, por um lado, o grupo de alunos com que trabalha é diversificado (tanto em níveis de escolaridade quanto em faixas etárias – 7 a 14 anos); por outro lado, a turma é pequena (apenas 10 alunos), e permite a ADR gerir a interação e fazer valer sua dinâmica discursiva, mantendo o contato face a face; enfim,

dando mais peso a uma alternativa oferecida pelo método (carteiras em semicírculo) do que ao fato de ser essa a única forma de explorar o visual por meio da leitura labial.

Considerando os preconceitos e as manobras sociais para “aceitar” o diferente, o fato de ADR ser uma professora surda, longe de constituir um obstáculo intransponível, revelou-se um desafio - ADR recusa o lugar silencioso (a biblioteca) que lhe é oferecido após sua aprovação no concurso para o magistério. Além do incentivo familiar, as entrevistas com os pais dos alunos mostram uma recepção positiva (*ótima professora!*), mais ligada aos resultados da interação de ADR com os alunos do que ao fato de ela ter um “problema”, aspecto bastante destacado pelos pais. Na verdade, o fato de a professora ter um problema é considerado algo positivo na relação com os alunos, que, nas palavras dos familiares, ganharam com essa relação.

Nesse contexto, as aulas escolhidas para este estudo têm a função de mostrar ADR exercendo seu papel de mediadora em um processo interativo baseado no diálogo e nas estratégias discursivas utilizadas: na aula com foco na interpretação de gravuras, insiste na participação de todos; contudo, concentram-se menos nos detalhes retratados nas gravuras do que nos valores que inspiram: amizade, danos à natureza (queimadas), carinho entre pais e filhos, beleza das flores. Em seguida, os alunos são convocados a agradecer a Deus (no caso das gravuras alegres) e pedir Sua ajuda (no caso das gravuras tristes). Na aula de leitura de uma história infantil, ADR resgata valores pertinentes à cultura local, trazendo propostas positivas de informação de vida para seus alunos. O que podemos observar é que, nesses processos, ADR orienta, direciona, enfim, exerce sua autoridade. Interessa notar o destaque dado à atividade oral, rompendo, dessa forma, com a prática de alfabetização que supervaloriza a escrita.

Na aula de leitura de histórias em quadrinhos, à qual estão atreladas práticas de letramento e de escrita, a professora privilegia a convenção ortográfica, mas continua dando destaque à construção de um entendimento compartilhado, referenciando sempre a atividade escolar às demais atividades dos alunos: no final da aula, pede-lhes que contem à mãe e ao pai o que aprenderam.

Finalmente, entendemos que é na interação com seus alunos em sala de aula que estão em jogo as necessidades interacionais de todos os interlocutores. As características pessoais e a formação de ADR transparecem no modo como desempenha seu trabalho. Com “sua postura e dinâmica em sala de aula”, sensível às intenções comunicativas dos alunos, a professora traz para suas aulas as realidades sociais de Sandro, Ana Paula, Vanessa, Edson, Bruna, Roney, Jefferson, Wanderson, Gustavo e Daniele, para transformá-las segundo os objetivos dessa interação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, R. R. *Nós surdos e eles surdos: vivências daqueles que falam*. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 2002.
- Andrade, Carlos Drummond de. *Sentimentos do Mundo*. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- André, M. E. D. *A etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- Aparício, A.S.M. *A renovação do ensino e gramática no primeiro grau no Estado de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. IEL, Campinas: Unicamp, 1999.
- Bakhtin, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7ª edição. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. *Estética e criação verbal*. 2ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- Barton, D. ; Hamilton, M. & Ivanir, R. (eds.) *Situated Literacies*. Londres: Routledge, 2000.
- Batista, A. A. G. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- Boome & Bailey, F. A. *Special Issue one Intertextuality Linguistics and Education*, v.4, 1992.
- Bordenave, Juan Dias & Pereira. *Estratégias de Ensino Aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- Bellugi, U. e Klima, E. *The roots of language in the sign talk of the deaf*. Psychology today, 70:61-64, 1972.

- Behares, L. E. , Massone, M. I. , e Curiel, M. *El discurso de la educación del sordo: construcciones de saber y relaciones de poder*. Cuadernos del Instituto de Ciências de la Educación (UBA), n. 6:41-68, 1990
- Benveniste, E. *Problemas de lingüística geral I*. 2ª. Edição. Campinas: Editora da Unicamp, 1966/1988.
- Brito, L. F. *Integração social e educação dos surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- Bruner, J.S. Early social interactive: a language acquisition. In: SCAFFER. (org.) *Studies in mother infant interactions*. Londres Academic Press, 1976.
- _____. The ontogenesis of speech acts. *Journal of child Language*, Cambridge University Press, v. 2, n.1, p. 1-9, fevereiro, 1975.
- Cagliari, Luiz Carlos & Gladis M. C. *Diante das letras: A Escrita na Alfabetização* - Campinas, São Paulo - Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, Fapesp, 1999.
- Capovilla, F. C.; Capovilla, A. G. S. e Macedo, E. C; O uso de sistemas alternativos e facilitadores de comunicação nas afasias. In: *Distúrbios da comunicação*. Temas sobre desenvolvimento, v.9, 1998.
- _____. e Raphael, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe. Língua de sinais brasileira. São Paulo: Edusp, 2001.
- Cazden, C. B. *Classroom discourse*. In: The language of teaching and learning. Portsmouth, N. H.: Heinemam, 1988.

- Costa, S. R. *Interação e letramento escolar: uma (re)leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana*. Juiz de Fora - MG: Ed. UFJF; São Paulo: Musa Editora, 2000.
- Denzin, N. K. Lincoln, Y. S. *The Landscape of Qualitative research: theories and issues*. Londres, Sage Publications, 1998.
- Edwards, D. e Mercer, M. *Common Knowledge*. Londres, Routledge, 1987.
- Erickson, F. Prefácio. In: Cox, M.I.P.; Assis-Peterson, A.A.A. *Cenas de sala de aula*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.
- Elias, N. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1984.
- Fairclough, N. *Language and Power*. Londres: Longman Inc., 1989.
- _____. *Critical discourse analyses*. Londres: Longman Inc. 1995.
- Fernandes, E. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- Fernandes, Claudemar Alves. Palavra – ponte entre mim e os outros - Um estudo do conceito de interação em trabalhos científicos, In: *Linguagem & Ensino*, UCP/RS, vol.5, No. 2, 2002 (67-90).
- Ferreiro, E. e Teleberosky, A. *Ontogênese da língua escrita*. Tradução Diana Myriam Lichsteinstein, Liana Di marco e Mario Corso. Porto Alegre: Artmed, 1984.
- Fontana, Roseli Ap. Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- Foucault, M. *Vigiar e punir*. 11ª. Edição, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

- Freire, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.
- Friedman, S. *Fonoaudiologia: recriando seus sentidos*, Passos, M.F.P. (org): São Paulo: Plexus, 1996.
- Graff, Harvey J. *The labyrinths of literacy*. Londres: The Falmer Press, 1987 [Os labirinto da alfabetização, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994].
- Geertz, C. *A interpretação da cultura*. Guanabara: Ed. Kogan, 1989.
- Gesueli, Z. Linguagem e Identidade: A Surdez em Questão. In: *Educação e Sociedade, Campinas*, vol. 27, n. 94, p. 277-292, Jan./Abr., 2006.
- Góes, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas-SP: Autores Associados, Editora da Unicamp, 1996.
- _____. As relações intersubjetivas na construção do conhecimento. In: Smokla, A. & Góes, M.C. R. (org.) *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas: Papirus, 1997.
- _____. *Com quem as crianças surdas dialogam em sinais?* In: Surdez, Processos Educativos e Subjetividade, São Paulo: Editora Lovise, 2000.
- Goffman, E. *A representação do Eu na vida cotidiana*. Trad. Maria Célia Santos Raposo, Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.
- Green, J. , Discon, C. & Zaharlich, A. Ethnography as a Logical of Inquiry In: Flood, J. ; Lapp, D. Jensen, J. & Squirres, J. (eds.) *Handbook for Research on Teaching the English Language Arts*. 2. e. Nova Jersey: LEA, 2001.

Green & Meyer, L.a A. The Embeddedness of Reading in Classroom Life. In: Baker, C. & Luke, C. & Luke, A. (eds.) *Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy*. Filadélfia: John Benjamins, 1991.

Gumperz, J. Convenções de contextualização, in Ribeiro, B.T. e Garcez, P. (orgs.) *Sociolinguística Interacional*, Porto Alegre: AGE, 1998.

Kelly, P.M.; Harris, D.J.; Comer, B. C. ; Askew, J.W.; Fowler, T.; Smith, S.D; Kimberling, W.J. - Novel mutations in the connexin 26 (GJB2) that cause autosomal recessive (DFNB) hearing loss. *Am. J. Hum. Genet.*, 62(4): 792 - 99, 1998.

Kerbrat-Orecchioni, C. *Lês interactions verbales*. Paris: A. Colin, 1992, v. 2.

Koch, I.G.V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1977.

Koch, I.G.V. & Morato, E.M. & Bentes, A.C.(orgs.) *Referenciação e Discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

Kleiman. A. B. (org.) *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional, In: *Língua(gem) e identidade*, Signorini, I. (org.), Campinas: Mercado das Letras / Fapesp / Faep, 2001

Johnson, R. E.; Liddell, S. K. e Erting, C. Develando los programas: principios para um mayor logro en la educación del sordo. In: *El aula del sordo*. Pretrosevoli, L. (compilador y traductor). Textos de la Universidad de los Andes. Colección: Ciências Humanísticas. Série: Linguística, 1989.

Laborit, Emmanuelle. Le Cri de la Mouette *O Vôo da Gaivota*. (Tradução de Lelita de

- Oliveira). São Paulo: Best Seller, 1994.
- Lacerda, Cristina. “Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos”, *Cad. CEDES*, vol. 19 n. 46, Campinas, Set., 1998.
- Lahire, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Atica, 2004.
- Lane, H. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- Latour, Bruno. *Ciências em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. Tradução de Ivone C. Benedetti; revisão de tradução Jesus de Paula Assis - São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- Linde, C. “Narrative as a resource for the social of the self”. Trabalho apresentado na American Anthropological Society, Institute for Research on Learning, California, mimeo, 1989.
- Lopes, L. P. M. Discursos de identidade em sala de leitura de L1: a construção da diferença. In: *Língua(gem) e identidade*, Signorini, I. (org.), Campinas: Mercado das Letras / Fapesp / Faep, 2001
- Macedo, M. S. A. N. *Interações nas Práticas de Letramento*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- Maher, T. M. Sendo índio em português. In: *Língua(gem) e identidade*, Signorini, I. (org.), Campinas: Mercado das Letras / Fapesp / Faep, 2001.
- Marchesi, A. *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza, 1989.

Marcuschi, L.A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 2000.

Marinho Silva, M. P. *A Construção de sentidos na escrita do sujeito surdo*.

Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, São Paulo, 1999.

_____. *A Construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus, 2001.

Masetto, M. T. *Didática: a aula como centro*. 4.ed. São Paulo: FTD, 1997.

Massini – Cagliari, Gladis. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas, SP:

Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: FAPESP, 1999.

Matêncio, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual de interação professor/aluno*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

Mehan, H. *Learning Lessons: the social Organization of Classroom*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

Megolla, M; Sant'Anna, I.M. *Por que planejar? Como planejar? Currículo – área – aula*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Michael, M. *Constructing identities*. Londres, Sage, 1996.

Mondada, Lorenza, *Verbalisation de l'Espace et Fabrication du Savoir*. Approche linguistique de la construction des objets du discours. Lausanne: Université de Lausanne, 1994.

_____. & Doehle, Pekaret Simona. *Interaction social et cogniton située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues?* In: *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère – AILE* n°. 12 – 2000

- _____. Gestion du topic et organization de la conversation. In *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, IEL - Unicamp, Campinas n. 41. Jul./Dez., 2001.
- _____. & Dubois, D. Construção dos objetivos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: Cavalcante, M.M.; Rodrigues B.B & Cuilla, A. (orgs.) *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: *Referenciação e Discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: *Referenciação e Discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.
- Morato, Edwiges Maria. *Linguagem e cognição: as reflexões de L.S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo: Plexus Editora, 1996.
- Moore, D. & K. Meadow-Orlans: *Education and Developmental Aspects of Deafness*. Gallaudet University Press. Washington D.C. 1990.
- Morin, Edgar & Jean-Louis Moigne. *Inteligência da Complexidade*, tradução Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- Mortimer, E.F. Scott, P.H. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. *Investigações em Ensino de Ciências*. Porto Alegre, n. 03, p.7-18.
- Moura, M. C. *O surdo caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

- Oliveira, Camila Andréa de. *Estudo de mutações no Gene da Conexina 26 como causa da deficiência auditiva neurossensorial não síndrômica* – Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Médicas, Unicamp, São Paulo, 2001.
- Olson, David. “*From Utterance to text: The Bias of Language in Speech Writing*”. Harvard Educational Review, vol. 47: 254-279, 1977.
- Perlin, G. T. T. Identidades surdas In: *A surdez um olhar sobre as diferenças*, Skliar, C. (org.), Porto Alegre: Mediação, 1998.
- Perrenoud, P. *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan, 1993
- Preti, Dino. *Interação na fala e na escrita*. vol. 5. São Paulo: Humanitas, 2002.
- Prillwitz, S. ; Volhaber, T. *Sign language research and application*. International studies on sign language and communication of the deaf. vol. 3. Signum Press, Hamburg, 1990.
- Rajagopalan, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão da ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- Rockwell, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: Ezpeleta, J; Rockwell, E; *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1989.
- Rojo, Roxane. *Palavra e Gênero em Práticas Alfabetizadoras*. In; Revista Intercâmbio, 12. São Paulo: LAEL/PUC - SP. 2002.
- Roots, J. *The politics of visual language: deafness, language choice, and political socialization*. Canadá: Carleton University Press, 1999.
- Rosa, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1965.

- Sanches, Carlos. La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes. In: SKLIAR, C. (org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre, Mediação, 1999, v.2.
- Sacks, O. *Vendo vozes: uma jornada no mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- Santana, A. *Reflexões Neurolingüísticas sobre a Surdez*. Tese de Doutorado. IEL – Unicamp, 2003.
- Santna, A. e Bergamo. *A Cultura e Identidades Surdas: Encruzilhadas de Lutas Sociais e Teóricas* In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91 p. 565-582, Mai./Ago., 2005.
- Santos Filho, J.C., Gamboa, S.S. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- Santos, Milton. *A natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.
- Sacks, O. *Vendo Vozes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- Sayler, J. Galen & Alexander William H. *Planejamento del currículo en la escuela moderna*. Buenos Aires. Troquel, 1970.
- Signorini, I. *Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto de estudo da pesquisa em Lingüística Aplicada*. In: Signorini, I; Cavalcanti, M. (orgs) *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- _____. *Org. Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

_____.Org. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Diálogos entre pesquisas no campo aplicado dos estudos da língua (gem).Texto apresentado no IX Seminário de Teses em Andamento (SETA), Unicamp/IEL, 29 a 31 de outubro de 2003.

Skliar, C. (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Vol 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

Soares, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica,1998.

Stokoe, W.C. Where should we look for language? *Sign Language Studies*, 51: 171-181, 1986.

Street, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Telles Ribeiro, B. & Garcez, P.(orgs.) *Sociolinguística Interacional*. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

Vygotski L.S. Obras Completas, Tomo Cinco - *Fundamentos de Defectologia* 2.ed. Madrid: Editorial Pueblo y educación, 1997.

_____. *Formação social da mente*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

_____. *Pensamento e linguagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

Wertsch, James V. Estudos Socioculturais da Mente. Tradução: Maria da Graça Gomes Paiva; André Rossano Teixeira Camargo – Porto Alegre, Artmed, 1998.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

História da educação do surdo. <http://faculty.samford.edu/~jgalexan/project/> (acesso em abril de 2006).

Mello, Anahi Guedes de. “O Acesso do Surdo na Universidade”, UFSC/2000 <http://www.redespecialweb.org/ponencias2/anahi2.doc>. (acesso em fev. 2006).

Rousseau, Jean-Jacques. “Discurso sobre a origem da desigualdade”, (parte I). Cf. site: <http://www.culturabrasil.pro.br/dadesigualdaderousseau.htm> (acesso em abril de 2006).

ANEXOS

**Os anexos registrados são parte de nosso material de campo referente às aulas de
ADR**

Anexo 1. Projeto Branca de Neve



1 - Justificativa.

Os contos fazem parte da cultura da criança desde os primeiros anos de sua vida, em todos os tipos de sociedade, contribuindo significativamente na formação do seu imaginário.

Toda criança encontra nos contos um prazer especial e um alimento precioso para a sua vida interior e para a compreensão do mundo, o que torna os mesmos um campo rico de investigações para o professor e um recurso importante para a educação da criança.

11 Objetivos

Objetivo geral

- Proporcionar à criança possibilidades variadas de se auto-conhecer e de experimentar, ludicamente, várias formas de expressão e de registros gráficos. Além disso possibilitar-lhe a interação com diversos tipos de texto.

Envolver a comunidade escolar, alunos, familiares, empresas e moradores da cidade, para a conscientização de todos da real importância e necessidade de se dar um destino correto para materiais recicláveis e o lixo tomando uma atitude ecologicamente correta.

1ª etapa. Espelho, espelho meu!

Objetivos específicos - Objetivos atitudinais

- Possibilitar o desenvolvimento da auto-estima e da concentração necessárias para a participação nos projetos
- Proporcionar ao aluno o desenvolvimento da organização e autonomia necessárias à elaboração de conhecimentos.
- Desenvolver atitudes pessoais em relação a si mesmo e aos objetos com os quais trabalha.

Objetivos procedimentais

- Possibilitar à criança o exercício livre de várias formas de expressão e registro;
- Possibilitar o exercício da expressão lúdica e artística pela criança;
- Identificar a sequência de fatos de uma narrativa literária;
- Identificar elementos do texto narrativo, a saber: personagens, cenário, trama e desfecho.

Objetivos conceituais

- Reconhecer e conscientizar os alunos através do conto: "BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES" da necessidade de se conservar e proteger a natureza para a melhoria da qualidade de vida.
- Construir as primeiras noções do sistema de escrita, tanto no nível individual como nível formal.
- Identificar o nome próprio como uma unidade linguística significativo;

• Possibilitar ao aluno uma investigação sobre si mesmo enquanto organismo vivo e enquanto sujeito social.

• Estudar em relação ao próprio corpo,

• Trabalhar o respeito para com a natureza e para consigo mesmo,

• Socialização

• Organização

• Criatividade

• Cooperação

Atividade Desencadeadora

Jogo: Espelho, espelho meu!

A partir do jogo, o professor irá investigar junto aos alunos as características de cada um, suas preferências e as percepções que têm sobre si, criando assim, um espaço de auto-conhecimento e identificando aspectos importantes dos alunos.

Habilidades Percepto - cognitivas

Linguagem oral / gestual / escrita / artes

1. roda de conversa - rodinha
2. hora de história - conto e reconto
3. artes plásticas (lince)

Motoricidade manual / motricidade grossa

1. Contação de auto retrato com massinha
2. Brinquedo teca -
3. elaboração um cardápio do que a turma mais gosta (explorar sabor / textura / cor dos alimentos)

Associação de ideias / Integração social

- Identificar as personagens do conto e dos colegas da turma
- escrita espontânea
- cartaz de chamada
- cartaz de tempo
- Calendário

Matemática

1. trabalho com mistura de cores
2. quebra-cabeça
3. conceitos matemáticos contextualizados com o conto e com a rotina diária.
4. tempo, calendário
5. quantidade
6. tamanho

Recursos:

- Espelho grande
- Lápis de cor ou giz de cera
- Jornais e revistas
- Ingredientes para massa de modelar
- folhas brancas
- Guache e papel cartão e cartolina
- Cartazes com a reprodução do conto
- Fantoches
- Material para organização da coletânea de histórias.

Avaliação

A avaliação será feita ao longo do projeto de forma diagnóstica. O professor deverá identificar aspectos cognitivos e aspectos afetivos relacionados a cada criança durante as atividades do projeto.

Tempo sugerido: 05 semanas
início -

~ Planejamento ~

data: 09/03/01

~ Português e Ensino Religioso ~

Objetivos: Descobrir na luz um sinal de Deus que ilumina o coração dos homens,

- desejo de ser como a luz, sincero e verdade
- linguagem oral e escrita

Estratégias. Diálogo:

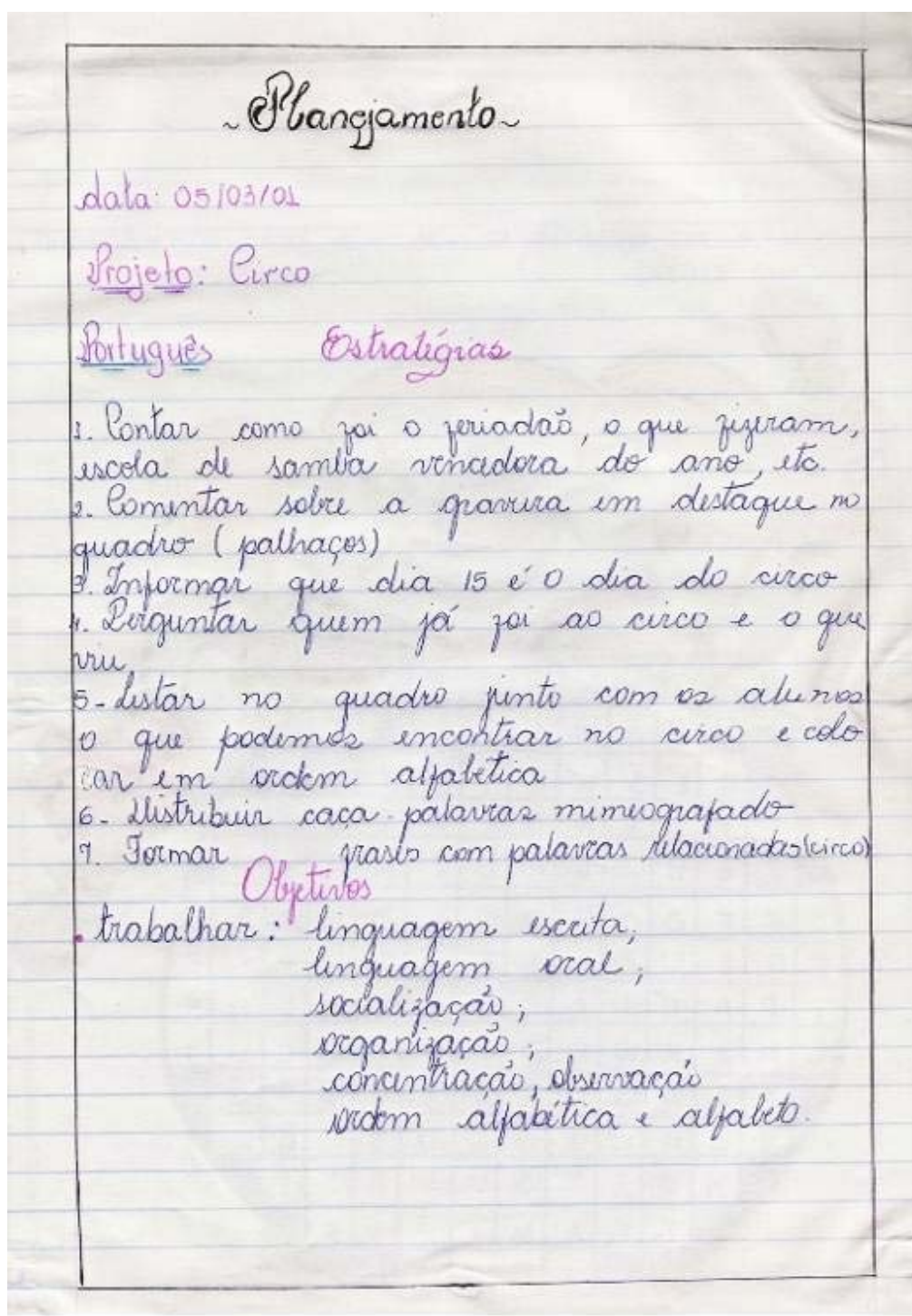
- O que vocês sentem quando estão no escuro?
- O que vocês sentem quando estão no claro?
- Qual é a finalidade do sol? E as estrelas? E da luz?
- Vocês sabem frases bonitas sobre luz?
- fazer frases bonitas sobre luz.
- ler, interpretar e comparar a leitura "Meu arco".

Canto

Eu vou seguir - uma luz lá no alto
 Eu vou ouvir - uma voz que me chama
 Eu vou subir - a montanha e ficar bem
 mais perto de Deus e rezar.

(música A Montanha - Roberto Carlos)

Anexo 2. Planejamento diário de aula – Português e Ensino Religioso



Anexo 3. Planejamento diário de aula de Português

Anexo 4. Aula de linguagem oral

Aula de Linguagem Oral

- Interpretação de Gravuras
- Leitura de História Infantil – (Fábula)

Retornando do recreio, a professora começa a distribuir gravuras de revistas para os alunos, conforme o fragmento da aula a seguir.

T(1)	Professora:	((Logo que retorna à sala de aula, a professora começa a distribuir as gravuras mencionadas acima)) (+) vou começar daqui oh (+) Bruna vai escolher uma (+) aqui tem uma duas três quatro cinco seis sete ((baixando o tom de voz)) (+) uma pra cada um ((aumenta o tom de voz)) (2,0) cada um vai pegar uma
(2)	Pesquisadora:	tem quantas figuras?
T(3)	Alunos:	Sete ((vários alunos falam simultaneamente))
T(4)	Pesquisadora:	Sete figuras?
T(5)	Professora:	Gabriela, Ana Paula ((professora entregando gravura para os alunos))
T(6)	Pesquisadora:	Sete figuras ((incompreensível)) cada um pega uma figura cada um pega uma figura
T(7)	Professora:	Observou a gravura? Todo mundo observou a gravura que pegou? ((muito barulho)) então vão falar pra mim se a gravura é alegre ou se a gravura é triste
T(8)	Roney:	Aqui tá alegre
T(9)	Professora:	Então, atenção um de cada vez (+) a sua é o quê? ((dirigindo-se ao Aluno 1))
T(10)	Roney:	Criança.
T(11)	Professora:	O que fez (você entender) que é uma gravura alegre?
T(12)	Roney:	É porque ele tá ele tá abraçando cada um

T(13)	Professora:	((incompreensível)) ((muito barulho)) será que ele tá, o que, um animal um amigo ((baixando o tom de voz))
T(14)	Jéferson:	Tem a bermuda e tem a camiseta acho que é dessa camiseta aqui (+)
T(15)	Professora:	Ah é mesmo olha lá (+)
T(16)	Jéferson:	Tem outra camiseta ((incompreensível))
T(17)	Professora:	Aqui (+) a tua ((dirigindo-se ao aluno 2))
T(18)	Jéferson:	A minha (+) é (+) tá mal
T(19)	Professora:	A tua é alegre ou triste?
T(20)	Jéferson:	triste
T(21)	Professora:	Triste por quê?
T(22)	Jéferson:	Ah (+) porque isso aqui tá (+) não tá bom muito mesmo (+) tá acabando com o mundo ((abaixando o tom de voz)) (+) (+) tá matando todo mundo
T(23)	Professora:	Ta acabando com o mundo (+) é triste porque tá acabando com o mundo?
T(24)	Jéferson:	É (+) tá matando todo mundo
T(25)	Professora:	Ahã (+) e a sua?
T(26)	Sandro:	A minha (+) a minha é triste
T(27)	Professora:	Peraí
T(28)	Sandro:	É triste
T(29)	Professora:	Por que é triste?
T(30)	Sandro:	Porque tá tudo (+) tá (+) em fogo (+) tá pegando fogo todo mundo tá em pânico
T(31)	Professora:	Ah (+) tá queimando
T(32)	Sandro:	Tá queimando tudo
T(33)	Professora:	E vocês lembram aquela notícia que ela pegou no jornal (+) tá parecendo com aquilo ali oh X falou que a Cemig lançou uma campanha contra as queimadas (+) não foi Bruna a sua notícia olha lá (+) (+) e a sua Ana Paula? alegre ou triste?
T(34)	Ana Paula:	Alegre

T(35)	Professora:	Alegre por quê?
T(36)	Ana Paula:	Porque aqui eles tá indo pra praia e tá rindo (+) (+)
T(37)	Professora:	Muito bEM::: alguns precisam ter mais cuidado...((a professora ia de carteira em :: carteira, fazendo observações orais e escritas no caderno das crianças))... muito :: bem... sei que você é capaz
T(38)	Ana Paula:	Na praia
T(39)	Professora:	Ah na praia (+) (+) fazê o que na praia ((incompreensível)) (+)
T(40)	Gabriela:	A mãe sentindo um carinho por seu filho (+) a mãe sentindo um carinho por seu filho e abraçando
T(41)	Professora:	E fazendo carinho no filho dela e abraçando (+) isso muito bem (+) e a sua Bruna? (+) é alegre ou triste?
T(42)	Bruna:	Triste ???
T(43)	Bruna:	Alegre
T(44)	Professora:	Ahã?
T(45)	Alunos:	Triste
T(46)	Professora:	Triste (+) por quê?
T(47)	Bruna:	Uai, porque a casa tá sozinha né, ai não tem ninguém na casa, ai por isso que é triste
T(48)	Professora:	É? fica triste a casa?
T(49)	Alunos:	Vários alunos falam simultaneamente ((incompreensível))
T(50)	Pesquisadora:	Uma casa tão bonita
T(51)	Professora:	Ta alegre? por que o (aluno x) disse que ta alegre?
T(52)	Bruna:	É (+) é (+) o sofá e essas florzinhas em cima da mesa
T(53)	Professora:	É? a casa é bonita é? (+) (+) flores (+) (+)
T(54)	Bruna:	Uai (+) ÈÈÈ:::
T(55)	Professora:	Vem aqui Bruna (+) Então agora
T(56)	Alunos:	Por que você não mora nessa casa ((vários alunos falam ao mesmo tempo))
T(57)	Professora:	Eu posso falar? (+) (+) agora quem pegou uma gravura alegre vai

		fazer um agradecimento a Deus quem pegou uma gravura triste vai fazer um pedido a Deus, ta bom? então quem quer falar primeiro?
T(58)	Alunos:	Eu, eu ((vários alunos se manifestam simultaneamente))
T(59)	Professora:	quem? ((risos))
T(60)	Alunos:	Eu!((vários alunos se manifestam simultaneamente))
T(61)	Professora:	Uni dune te salame mingüê um sorvete colorido o escolhido foi você (+) pode fala ((risos))
T(62)	Sandro:	Eu peço a Deus que ele faça que as pessoas parem de botar fogo na natureza de queimar, matar as pessoas
T(63)	Professora:	Então as pessoas que matam?
T(64)	Roney:	Não os animais a natureza destrói a natureza destrói o mundo
T(65)	Professora:	Isso muito bem (+) você Gabriela
T(66)	Gabriela:	Pras pessoas parar de faze isso ((vários falam ao mesmo tempo))
T(67)	Professora:	Você pego uma gravura alegre então vai te que faze o que?
T(68)	Gabriela:	Eu peço a Deus por para (que) essa mulher e esse menino sejam muito feliz
T(69)	Professora:	Pois é, quando é alegre é para fazer um agradecimento, agradecer (+)
T(70)	Gabriela:	Ai, ai (+)
T(71)	Professora:	Como a gente agradece a deus, como Gabriela?
T(72)	Gabriela:	Muito obrigada por fazer essa pessoa feliz
T(73)	Professora:	Isso, muito bem (+) Jeferson
T(74)	Jéferson:	Eu? (+) tenho que tenho que pedir a Deus que que as pessoas que podem matar os outros que podem brigar mais porque se não destrói o mundo e mata as pessoas, ai vai sê muito ruim pra gente e (+) vai se muito ruim para gente num vivê (+) só
T(75)	Professora:	É (+) a gente ta querendo o que? paz né? essa guerra toda que tá lá nos Estados Unidos a gente tem que pedir a deus pra poder esclarecer as pesssoas né? iluminar as pessoas, tirar delas essa vontade de destruir o mundo né? acabar com a violência (+) nós

		tamos precisando de paz, pra gente viver bem, né? Sandro
T(76)	Sandro:	Eu ia fala o mesmo do Roni
T(77)	Professora:	terminou?
T(78)	Professora:	Não ué, di Roni não, sabe por que, por que o seu é feliz
T(79)	Sandro:	eh eu ia falar o mesmo
T(80)	Professora:	O seu é feliz
T(81)	Ana Paula:	Então e o de Roni?
T(82)	Professora:	Então fala uma coisa feliz
T(83)	Sandro:	O de Roni tá feliz
T(84)	Professora:	Não tá não minino (+) você acha que esse fogo é bom?
T(85)	Sandro:	Ah!(+) (+)
T(86)	Alunos:	((vários alunos falam ao mesmo tempo))
T(87)	Professora:	A tua é alegre, então o que que você tem que fazer? (+)
T(88)	Sandro:	((sussurra algo)) (+)
T(89)	Professora:	Hein? (+) (+) gente quem pegou gravura alegre é pra faze o que?
T(90)	Alunos:	Pedi Pedi a Deus Agradecer
T(91)	Professora:	Vai agradecer, então agora (+) quanto a agradecer (+) deixa ele agradecer Gabriela
T(92)	Sandro:	Agradecer a Deus (+) agradecer a Deus (+) os meninos ta muito feliz (+)
T(93)	Professora:	É (+) agradecer a Deus (+) gente ó ele quer agradecer a deus pela felicidade das pessoas né? pela amizade né Sandro? Olha aqui, amizade, a coisa mais bela que tem é a amizade, não é?
T(94)	Alunos:	É
T(95)	Professora:	Quem tem amigo?
T(96)	Alunos:	Eu também tenho
T(97)	Professora:	Todo mundo tem tem que te amigo (+) não consegue vivê sozinho não, né Gabriela, não consegue vivê sozinho

T(98)	Gabriela:	Não
T(99)	Aluno:	Te amizade
T(100)	Professora:	Ana Paula (+) Roni, deixa falá Roni (+) (+)
T(101)	Ana Paula:	Eu agradeço a Deus por fazer todo mundo feliz
T(102)	Professora:	Então (+) as pessoas é que (+) só pessoas que dever ser feliz (+) o que tem nessa gravura o que transmite felicidade pra gente?
T(103)	Aluna:	natureza
T(104)	Professora:	A natureza, né?, é igual o Roni falou né, o fogo destrói a natureza tão linda igual essa que tá aqui na.
T(103)	Ana Paula:	Isso aqui é natal (+) é natal
T(105)	Gabriela:	Natal verão verão natal (+) ((muito baixo))
T(106)	Professora:	O que vocês acharam do xxxx ((incompreensível))
T(107)	Alunos:	Bom
T(108)	Ana Paula:	A Bruna tá faltando a Bruna falar
T(109)	Professora:	ah!Bruna qué falá ainda?
T(110)	Alunos:	A Bruna falou
T(111)	Bruna:	Não, falei não.
T(112)	Alunos:	xxxxx até do jarro de flor, do sofá ((vários alunos falam ao mesmo tempo))
T(113)	Bruna:	Só isso, mas não falei
T(114)	Professora:	Olha aqui, eu achei a gravura alegre, ela achou triste (+) então cada um tem uma opinião diferente, ela achou triste, então o que ela vai tê que fazê, vai tê que fazê o que Bruna?
T(114)	Bruna:	É (+) pedi a Deus que se não tive uma pessoa mesmo morando nesta casa que tem tantas pessoas sem casa que podia umas pessoas podia morá nesta casa, umas famílias que não tem casa (+)
T(115)	Professora:	Isso (+) muito bem ((professora bate palma)) menina inteligente
T(116)	Aluno:	Adriana
T(117)	Professora:	Ahn?
T(118)	Aluno:	Aquela gravura de Bruna, deve tê gente sentada no sofá porque a

		televisão ta ligada
T(119)	Professora:	A televisão, ah, aí meu deus do céu, ele disse que deve tê alguém que a televisão tá ligada
T(120)	Ana Paula:	E o sofá tá virado pra lá
T(121)	Bruna:	Adriana (+) (+)
T(122)	Bruna:	Então se tive pessoa mesmo é pra falá pra Deus que abençoe essas famílias e que abençoe a casa dele pra não acontecer nada de mau com eles
T(123)	Gabriela:	Oh Adriana aqui também
T(124)	Roney:	Deixa eu vê
T(125)	Professora:	Que bonitinho Bruna (+) ((risos dos alunos))
T(126)	Jéferson:	xxxx ((incompreensível)) só que eles estão desse lado aqui, olha, e aí a gente não ta vendo eles (+) ((vozes fracas ao fundo))
T(127)	Professora:	Mas tem gente que sai de casa e esquece que a televisão ta ligada
T(128)	Alunos:	ÉÉÉ :::
T(129)	Roney:	Meu irmão, ele dorme com a televisão ligada ((vários falam ao mesmo tempo))
T(130)	Sandro:	Que a luz tá ligada?
T(131)	Alunos:	Acesa ((vários alunos falam ao mesmo tempo))
T(132)	Professora:	Oh, nesta situação aí que nós acabamos aí de energia será que pode acontecer isso aqui
T(133)	Alunos:	Não ((vários respondem))
T(134)	Bruna:	Só se eles for milionário
T(135)	Aluno:	Som ligado
T(136)	Professora:	O que que tem que fazer pra poder economizar?
T(137)	Jéferson:	(não deixar) a televisão ligada
T(138)	Professora:	É uma televisão também?
T(139)	Jéferson:	É um quadro
T(140)	Alunos:	Quadro? quadro desse jeito? ((vários falam ao mesmo tempo))
T(141)	Professora:	Hein? que que tem que fazer pra economizar?

T(142)	Bruna:	O Adriano o som não tem ligado som aqui não porque não dá pra vê se ta ligado
T(143)	Aluno:	Mas você pode dizer que ta ligado você pode falar que tá ligado ((vários falam)) (+)
T(144)	Professora:	Hein o que tem que fazer pra economizar energia aqui ((vários falam))
T(145)	Professora:	Um de cada vez peraí
T(146)	Aluno:	Não deixa os objetos elétricos (+) (+) eh assistir televisão ligada (+) lâmpada acesa (+) a gente sai não pode deixar ligado tem que desligar (+)
T(147)	Roney:	Ligar a energia só quando precisa:: acender a luz quando precisa:: quando tive de noite
T(148)	Gabriela:	Quando tive bem escuro neh?
T(149)	Ana Paula:	Quando bem escuro
T(150)	Professora:	Mas aqui na escola não tem jeito de fazer isso não tem luz, tem que escrever no escuro ((risos))
T(151)	Bruna:	É arruma uma vela e escrevê
T(152)	Sandro:	Não pode deixar luz acesa nem televisão sai assim deixar a luz acesa (+) a televisão ligada rádio ligado (+) rádio ligado ((vários falam))
T(153)	Professora:	Vamos ouvi aqui oh, oh colega oh
T(154)	Sandro:	O Adriana, eu não terminei de falar não
T(155)	Professora:	Não terminou de falar, então fala.
T(156)	Sandro:	Rádio ligado, televisão som
T(157)	Jéferson:	Agora eu
T(158)	Professora:	Pode falar
T(159)	Sandro:	E não pode deixar os (xxx) ((incompreensível)) eh (+) geladeira gasta muita energia eh, chuveiro gasta energia muita, gasta energia pra caramba, ferro elétrico (+) esses trem gasta muito energia porque tem que (xxx) ((incompreensível)) um dia (+) eh (+) como foi (+) eu tava tomando banho aí foi eh eh

T(160)	Professora:	Fico fazendo hora lá embaixo do chuveiro
T(161)	Aluno z:	Não eh ai depois eu fui e esqueci de desligar o chuveiro e fui ai (xxx) ((incompreensível)) a água tava baixando assim (+) ai quando eu vou olha o chuveiro tah ligado (+) eu esqueci de desligar ((abaixando o tom de voz))
T(162)	Professora:	Vai paga caro pra daná ((vários alunos falam))
T(163)	Jéferson:	Cem reais e cinco centavos
T(167)	Professora:	Vou ler uma história... atenção!
T(168)	Alunos:	Ah (+) história::
T(169)	Professora:	Uma?
T(170)	Alunos:	Fábula
T(171)	Professora:	De quem?
T(172)	Alunos:	Do Monteiro Lobato
T(173)	Professora:	Quem é Monteiro Lobato
T(174)	Ana Paula:	Quem escreveu?
T(175)	Bruna:	É o a pessoa?
T(176)	Jéferson:	Escreveu eh ((os alunos falam ao mesmo tempo))
T(177)	Professora:	Escreveu a história e também tem uma coisa também na televisão dele o que que é
T(178)	Aluno:	O sítio do pica-pau amarelo
T(179)	Professora:	O sítio do pica-pau amarelo (+)
T(180)	Roney:	Adriana, qual a que você vai contar a da formiga mágica
T(181)	Professora:	A da formiga mágica eu já contei você não veio na aula
T(182)	Alunos:	Ah ((vários falam))
T(183)	Professora:	então hoje eu vou contar é a menina do leite (+) a menina do leite (+)olha aqui
T(184)	Gabriela:	Ah esqueceu da
T(185)	Professora:	Vai cai mais ou menos
T(186)	Roney:	A música, a música

T(187)	Professora:	Peraí só um pouquinho vai cai mais ou menos dentro do que nós acabamos de falar aqui (+) economia (+) então vai cai mais ou menos dentro (+) então vocês vão prestar atenção na fábula, na fábula, o que é fábula?
T(188)	Sandro:	Fábula... É história ((abaixando o tom de voz))
T(189)	Professora:	Ahn
T(190)	Gabriela:	História?
T(191)	Professora:	É história, que tipo
T(192)	Roney:	É quando os animais falam ((pausa longa + ou - 5s)) onde objetos falam
T(193)	Gabriela:	É igual no desenho?
T(194)	Roney:	É igual no canal do Serafim?
T(195)	Ana Paula:	igual lá no no Serafim
T(196)	Jéferson:	Falava objeto
T(197)	Alunos:	Ah é ((vários falam))
T(198)	Ana Paula:	O caminhão falava
T(199)	Sandro:	O abajur
T(200)	Gabriela:	É o abajur é ((vários falam ao mesmo tempo nesses últimos turnos))
T(201)	Roney:	Igual no desenho, no ursinho Puf fala, o urso fala, o coelho, eh o leitãoo (+)
T(202)	Professora:	Então vou conta a menina do leite, vai cantá a música
T(203)	Alunos:	Vamos (+) agora minha gente agora uma história vo ouvi uma história bem bonita toda gente vai gosta eh, eh, eh ((palmas)) tra la la la ((palmas)) eh eh eh ((palmas)) tra la la la ((palmas))
T(204)	Professora:	Então aqui oh. a menina do leite (+) Laurinha com seu vestido novo de costuras, de fitas vermelhas chinelo de xxx ((incompreensível)) trec trec trec lá ia para o mercado com uma lata de leite a cabeça o primeiro leite da sua vaquinha nova, ia contente da vida rindo-se e falando sozinha vendo o leite, dizia e compro uma dúzia de ovos só que os ovos e antes de mês já tenho uma dúzia de pintos ((muito

		barulho, parece carro passando na rua)), morrem dois, enterram, que cresçam dez, cinco frangos e cinco frangas, vendo os frangos e crio as frangas que crescem, viram ótimas botadeiras de duzentos ovos por ano cada uma (+) cinco mil ovos choco tudo e lá me vem quinhentos galos e outro tanto de galinhas vendo os galos a dois cruzeiros cada um. duas vezes cinco? (+) (+) duas vezes cinco?
T(205)	Alunos:	dez
T(206)	Professora:	Dez (+). mil cruzeiros (+) posso então comprar doze porcas de cria e mais uma cabrita as porcas dão cada uma seis(três) leitões (+) seis(três) vezes doze (+) estava a menina neste ponto quando tropeçou perdeu o equilíbrio e com a lata e tudo caiu um grande tombo no chão (+) pobre Laurinha (+) ergueu-se chorosa com uma grande raladura no joelho e enquanto xxx ((incompreensível)) a roupa suja de pó viu sumir-se embebido pela terra seca o primeiro leite de sua xxx ((incompreensível))de sua vaquinha xxx ((incompreensível)) e com ele os doze ovos, as cinco botadeiras, os quinhentos galos, as doze porcas de cria, a cabritinha e todos os belos sonhos de sua ardente imaginação (+) Emília bateu palma (+) viva (+) viva Laurinha (+) no nosso passei ao país das fábulas tivemos ocasião de ver essa história formar-se mais o fim foi diferente, Laurinha estava esperta e não derrubou o pote de leite porque não carregava o leite em pote nenhum e sim em uma lata de metal bem fechada lembra-se Narizinho, a menina lembrava, sim disse ela, lembro muito bem a Laurinha não derramou o leite e deu-se uma fábula errada o certo é como vovó acaba de contar (+) tá claro minha filha, concordou dona Benta, é preciso que Laurinha derrame o leite para que possamos extrair uma moralidade da história (+) o que é moralidade vovó? (+) é a lição moral da história nesta fábula da menina do leite a moralidade é que não devemos contar com uma coisa antes de a termos conseguido (+) (+) neh? então qual que é a moral?

T(207)	Alunos:	((Vários falam ao mesmo tempo))
T(208)	Jéferson:	É nunca é pensar em ter as coisas antes de conseguir, não adiante querer as coisas antes de conseguir
T(209)	Professora:	É antes da gente planejar a gente tem que ter aquela coisa em mãos né se não tive, ficá imaginando, sonhando não adianta tem que corre atrás pra conseguir alguma coisa é por isso que eu falo pra vocês tem que estudar aproveitar esse tempo que a gente tem aqui na sala de aula pra mais tarde vocês podem sonha alto né porque a gente só consegue alguma coisa quando a gente estuda, se esforça, presta atenção, tem boa vontade de fazer as atividades fazer pesquisa né você só vai poder sonhar depois que já tiver com as coisas tudo na mão aí eu vou poder voar alto né, né, Roni? (+) e agora?
T(210)	Alunos:	Agora minha gente uma história eu já ouvi, uma história bem bonita toda gente já gostou eh eh eh ((palmas)) tra lá lá lá ((palmas)) eh eh eh ((palmas)) tra lá lá ((cantando))
T(211)	Professora:	Até amanhã
T(212)	Alunos:	Até amanhã ((a Aula termina)) os alunos vão para casa.

Legenda:

(+) pequena pausa, aproximadamente 0,5 segundo

((xxx)) comentário

:: alongamento

┌ sobreposição de vozes

┌
┌ falas simultâneas

T(1)	Professora:	Boa tarde... (+)
T(2)	Alunos:	((vários falam simultaneamente). Boa tarde profeSSORA. ::: 166
T(3)	Professora:	Como foi o fim de semana de vocês? Brincaram... Passearam? (+) (+)
T(4)	Aluno 1:	Eu paSSei::
T(5)	Professora:	Vamos organizar as carteiras para a aula de hoje ::: ((as carteiras eram organizadas em círculos de acordo que a professora ficasse no centro da sala, para que ela fizesse a leitura labial, cf. análise de aula anterior.)) Deixem o caderno aberto (+) (+) que vou dar o visto (+) (+)
T(6)	Alunos:	((Todos) abrem os cadernos e colocam em cima da carteira (+)
T(7)	Professora:	Muito bEM :: alguns precisam ter mais cuidado...((a professora ia de carteira em carteira, fazendo observações orais e escritas no caderno das crianças))... Muito bem ((xxx)) sei que você é capaz de melhorar ((xxx)...). Adoro-te... ((xxx)) ((terminando a correção a professora)) (+) (+) (+) hoje eu vou ler uma historinha (+) mas primeiro quero ouvir vocês (+) (+) (+) vamos para o pátio... mas vamos em silêncio para não atrapalhar seus colegas que estão na outra sala. Vamos sentar em rodinha, pois assim todos podem dar opinião sobre o tema da historinha...
T(8)	Alunos:	((todos sentam em rodinha no chão de cimento no pátio, atentos a fala da professora.))
T(9)	Professora:	((inicia o diálogo com os alunos direcionando a atividade ao objeto da tarefa da aula))
T(10)	Professora:	Quando vocês dormem (+) vocês costumam sonhar (+) (+) vocês dormem sozinhos?
T(11)	Aluno 2:	((risos))
T(13)	Professora:	Com gATO :: pode dormir com gato? (+)

Anexo 5. Termo de Consentimento

Projeto: Como uma professora surda se constrói como interlocutora de alunos ouvintes na pós-alfabetização

Orientadora: Prof. Dra. Inês Signorini

Pesquisadora: Marília da Piedade Marinho Silva

Instituição: Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

São Paulo, _____ de _____ de 2006

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,

_____, consinto livremente, tendo sido informada(o) e esclarecida(o) sobre o assunto, em participar da pesquisa Como uma professora surda se constrói como interlocutora de alunos ouvintes na pós-alfabetização, desenvolvida pela pesquisadora responsável Marília da Piedade Marinho Silva, sob orientação da Prof. Dra. Inês Signorini.

Fui informada(o) de que esta pesquisa consiste em um estudo para identificar e descrever uma professora, portadora de surdez profunda e falante de português (oral),

como mediadora no processo de ensino-aprendizagem na interação em sala de aula com alunos ouvintes.

Fui ainda informada(o) de que tenho toda liberdade de me recusar a participar da pesquisa, e até mesmo de retirar meu consentimento em qualquer momento do desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa garante total sigilo, uma vez que todos os dados que me dizem respeito são considerados confidenciais.

Finalmente, fui informada(o) de que os resultados desta pesquisa serão apresentados em trabalho a ser posteriormente publicado, e que estará disponível para minha consulta na biblioteca da instituição.

Tendo recebido estas informações, concordo em participar desta pesquisa como entrevistada(o).

Sendo verdade, firmo o presente.
