

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

MARIA AUXILIADORA BAGGIO DA SILVA

**A ATIVIDADE PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE MOTIVAÇÃO:
IMPLICAÇÕES NO DESEMPENHO DE ALUNOS SURDOS NA
PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Porto Alegre
2007

MARIA AUXILIADORA BAGGIO DA SILVA

**A ATIVIDADE PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE MOTIVAÇÃO:
IMPLICAÇÕES NO DESEMPENHO DE ALUNOS SURDOS NA
PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. José Marcelino Poersch

Porto Alegre
2007

MARIA AUXILIADORA BAGGIO DA SILVA

**A ATIVIDADE PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE MOTIVAÇÃO:
IMPLICAÇÕES NO DESEMPENHO DE ALUNOS SURDOS NA PRODUÇÃO
ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em 08 de janeiro de 2007

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. José Marcelino Poersch - PUCRS



Prof^a. Dr. Lodenir Becker Karnopp - ULBRA



Prof^a. Dr. Marisa Magnus Smith - PUCRS

Para Luzia, Alex e Renata,

O essencial é inaudível aos ouvidos,
só se escuta bem com o coração.

Para Ana Francisca e Igor,

Quando um dia eu partir de repente,
caminhará ainda sobre a terra minha carne.
Quatro mãos trabalhando nesse mundo.
Meu melhor legado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os profissionais que com sua atenção e disponibilidade auxiliaram na construção desse trabalho, quer participando do estudo exploratório, quer colocando-se na posição de juízes, quer debatendo e sugerindo. Em especial aos professores Moacir da Rosa Miranda Júnior e Nivaldo Almeida Fonseca pela Matemática e pela Estatística.

À professora Maristela Gemerasca pela paciência, apoio e amizade; e ao Padre Guerino Stringari cujo espírito salesiano e amor aos jovens traduziram-se no desprendimento em fornecer os meios materiais para a realização de algumas atividades motivacionais.

Ao professor Fernando Marson pela disponibilidade e paciência em tornar inteligível a linguagem da informática e pela ajuda fundamental na execução do projeto *Conhecer Novos Amigos*.

À professora Reciane Rodrigues e à fonoaudióloga Hiltrud Elert cuja coragem na acolhida, fé no trabalho, amor e competência na educação de surdos possibilitaram a realização desta pesquisa. A vocês minha admiração e minha amizade.

Aos professores e funcionários do Centro Tecnológico Ulbra – Unidade Especial Concórdia pela paciência, carinho e apoio nos meses de convivência.

Aos meus professores de LIBRAS, surdos e ouvintes, que com paciência e bom humor, conduziram-me pelos caminhos de uma língua rica e bela. Em especial, meu agradecimento e meu amor a Renata Taborda e a Lisandra Casa Nova, cujas mãos marcam o espaço com poesia.

Aos amigos, reais e virtuais, pelo ombro, pelo incentivo e pela companhia *on-line* nas longas noites de estudo e de construção desta dissertação.

Ao Dr. José Marcelino Poersch pela confiança, pela sabedoria, pela paciência. Seu temperamento germânico foi o ponto de equilíbrio perfeito para uma personalidade excessivamente italiana. Mais que um mestre, um exemplo a ser seguido; mais que um orientador, um amigo.

À professora Maria da Graça Casa Nova, cúmplice na empreitada. Seu engajamento no ensino de português para surdos e seu exemplo mais que motivar, apaixonam. A você, mais que meu agradecimento, minha admiração; mais que minha amizade, meu amor.

A todos os meus alunos, surdos e ouvintes, por justificarem todos os dias minha opção pela educação. O que aprendo com vocês, certamente, é muito mais valioso do que aquilo que por ventura eu venha a ensinar. Um agradecimento em especial à turma 120 do Concórdia e à turma 103 do Dom Bosco.

A Luzia, a primeira surda em minha vida, por ter aberto as portas e pelo batismo.

Ao Alex que renovou minha fé em milagres.

A minha família pelo amor incondicional e pela parceria. Em especial aos meus filhos. Ao Igor pela sensibilidade da música e pela contundência da filosofia, a Chica pela inteligência clara, pelo cuidado, pelo companheirismo, como filha a melhor mãe que alguém pode ter.

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos,
se não tiver amor, sou como o bronze que soa,
ou como o címbalo que retine.
Mesmo que eu tivesse o dom da profecia,
e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência;
mesmo que tivesse toda a fé,
a ponto de transportar montanhas,
se não tiver amor, não sou nada.

I CORÍNTIOS 13, vers. 1 e 2

RESUMO

A motivação é fator determinante no processo de aquisição de uma segunda língua. O uso de estratégias motivacionais em sala de aula pode se constituir em um importante auxiliar na tarefa de despertar e manter a motivação do aluno na aprendizagem de L2. Uma proposta de ensino de língua portuguesa como L2 para alunos surdos deve considerar as atividades pedagógicas como parte integrante dessas estratégias motivacionais. O uso das atividades pedagógicas como estratégia de motivação contribuirá para aumentar a motivação para a aprendizagem da língua portuguesa e implicará melhor desempenho dos alunos na modalidade escrita dessa língua. Para comprovar empiricamente essas hipóteses foi desenvolvida uma pesquisa experimental junto a duas turmas de 1 ano do Ensino Médio de uma escola para surdos. A base teórica do presente trabalho encontra-se nas contribuições da Psicolinguística Aplicada, da Linguística do Texto e na Pedagogia de Projetos. Os resultados da pesquisa mostram que embora o uso das atividades pedagógicas como instrumento de motivação não tenha influenciado no aumento da motivação para a aprendizagem do português, tal uso implicou uma melhora significativa no desempenho da produção escrita dos alunos do grupo experimental, no qual as estratégias foram aplicadas, em comparação com o desempenho dos alunos do grupo controle.

Palavras-chave: Psicolinguística Aplicada, Motivação, Linguística do Texto, Ensino de L2, Educação de Surdos.

ABSTRACT

The motivation is one of the most important factors in the acquisition process of a second language. The use of motivational strategies in the classroom may constitute a great auxiliary in the task of arouse and keep the student's motivation in the learning of L2. A proposal of Portuguese teaching as L2 for deaf students must consider the pedagogical activities as part of these motivational strategies. The use of pedagogical activities as motivational strategy will increase the motivation for Portuguese learning and bring a better performance of the students in the writing of this language. In order to empirically prove these hypothesis, an experimental research was developed with two highschool classes of deaf students. The teorical basis of this assignment takes place on the contributions of Applied Psycholinguistic, Text Linguistic and Projects Education. The research results show that although the use of pedagogical activities as motivation instrument hasn't influenced on the motivation increase for Portuguese learning, its use implied a significant improvement on the composing performance of the experimental group's students, in which the strategies were applied, compared with the performance of the control group's students.

Keywords: Applied Psycholinguistic, Motivation, Text Linguistic, L2 Teaching, Deaf's Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ouvidos externo, médio e interno (portfolio.med.up.pt).....	17
Figura 2 - Ouvido médio	18
Figura 3 - Ouvido interno	19
Quadro 1 - Níveis em decibéis de ruídos cotidianos	20
Quadro 2 - Ficha de avaliação do desempenho escrito	78

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Escores do Teste de Motivação do Grupo Experimental.....	76
TABELA 2 – Escores do Teste Motivação do Grupo Controle.....	77
TABELA 3 – Escores do Teste Desempenho Escrito – Grupo Experimental....	82
TABELA 4 – Escores do Teste de Desempenho Escrito – Grupo Controle.....	82

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	15
2. 1 A SURDEZ	16
2.1.1 Aspectos biológico-clínicos da surdez	17
2.1.1.1 Anatomia e funcionamento dos órgãos da audição	17
2.1.1.2 Conceito clínico de surdez e tipos de surdez	19
2.1.2 Aspectos socioculturais da surdez	21
2.2 A EDUCAÇÃO DOS SURDOS	25
2.3 BASES TEÓRICAS E FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	26
2.3.1 Oralismo	26
2.3.2 Comunicação Total	27
2.3.3 Bilinguismo	29
2.4 SURDEZ, LINGUAGEM E LÍNGUA	32
2.4.1 Linguagem e língua	33
2.4.2 Língua materna e língua estrangeira, L1 e L2	35
2.4.3 As línguas de sinais	38
2.4.4 Surdos e língua portuguesa: o espaço da sala de aula	40
2.4.4.1 Concepções de ensino de língua portuguesa L1 e de língua estrangeira..	42
2.4.4.2 As concepções de ensino de língua portuguesa L2 para surdos	43
2. 5 MOTIVAÇÃO	46
2.5.1 Teorias da motivação	47
2.5.2 Processos cognitivos e motivação	50
2.5.3 A atividade pedagógica como estratégia de motivação	53
2.6 A ESCRITA	54
2.6.1 Leitura e escritura: duas faces de um mesmo processo	55
2.6.2 A escrita em L2 e a escrita do surdo	58
2.6.3 Gêneros do discurso: privilegiando a leitura e a escrita em sala de aula	61
3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	63
3.1 OBJETIVOS	63
3.1.1 Objetivo geral	63
3.1.2 Objetivos específicos	63
3.2 HIPÓTESES E VARIÁVEIS	64
3.2.1 Hipóteses	64
3.2.1.1 Hipótese geral	64
3.2.1.2 Hipóteses operacionais	64
3.2.2 Variáveis	64
4 METODOLOGIA	66
4.1 TIPO DE PESQUISA	66

4.2 UNIVERSO E AMOSTRAGEM	67
4.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA	68
4.3.1 Descrição dos instrumentos	68
4.3.1.1 Teste de motivação	68
4.3.1.2 Atividades motivacionais	69
4.3.1.2.1 <i>A história da escrita e a história escrita</i>	70
4.3.1.2.2 <i>Meu querido diário</i>	72
4.3.1.2.3 <i>Conhecer novos amigos</i>	72
4.3.3 Teste de desempenho	74
4.3.4 Aplicação dos instrumentos	74
4.3.4.1 Aplicação piloto	74
4.3.4.2 Aplicação dos instrumentos da pesquisa	75
4.4 LEVANTAMENTO E TABULAÇÃO DOS DADOS	76
4.4.1 Teste de motivação	76
4.4.2 Teste de desempenho escrito	77
4.5 AVALIAÇÃO DAS HIPÓTESES	83
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	85
6 CONCLUSÃO	88
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE A - Termo de Consentimento	98
APÊNDICE B – Ficha do Aluno	99
APÊNDICE C - Questionário - Estudo Exploratório	102
APÊNDICE D – Teste de Motivação	103
APÊNDICE E - Meu Querido Diário	105
APÊNDICE F – Vocabulário Ilustrado	106
APÊNDICE G – Teste de Desempenho na Produção Escrita.....	107
APÊNDICE H – A história da escrita (CD-ROM)	109

1 INTRODUÇÃO

O aprendizado de uma segunda língua, em qualquer circunstância, é uma tarefa árdua que demanda elevado grau de dedicação e esforço. Ainda assim, muitas vezes, o sucesso almejado parece impossível de se concretizar.

A situação do aluno surdo, às voltas com a língua portuguesa, é um dos exemplos da afirmação acima. Anos a fio de escolarização não têm garantido a esse aluno um desempenho satisfatório tanto na leitura, quanto na escrita dessa língua, e o acúmulo de frustrações, nessa área, acaba por traduzir-se em um sentimento de total rejeição que o afasta da aprendizagem.

O contato quase diário com alunos surdos oriundos das mais diversas escolas, em ensino particular de língua portuguesa, permitiu constatar que, independente da orientação teórico-pedagógica da instituição que frequentaram, ou estivessem ainda freqüentando, as dificuldades pareciam as mesmas. Além disso, verificou-se que depois de um número não muito grande de aulas - se comparado aos anos de permanência nos bancos escolares - a maioria desses alunos conseguiu melhoras bastante significativas em seu desempenho.

A reflexão sobre os fatores que determinaram a mudança de atitude em relação à língua portuguesa e ocasionaram maior sucesso na aprendizagem, permitiu intuir que o sucesso alcançado devia-se fundamentalmente a dois fatores: a motivação para a aprendizagem e a abordagem pedagógica utilizada nas aulas particulares. Cabe salientar que naquele espaço, as atividades desenvolvidas relacionam-se diretamente com a leitura e a escrita de textos, cujo tema e objetivo, no mais das vezes, são determinados pelo próprio aluno de acordo com a necessidade ou a curiosidade do momento. A par disso, a abordagem dos aspectos que diferenciam Libras de língua portuguesa e a busca da tradução significativa também fazem parte do processo.

A presente pesquisa nasceu da necessidade de buscar aprofundamento teórico na área do ensino de português como segunda língua, especificamente,

voltada para surdos e da necessidade de verificar de forma empírica, se um tratamento diferenciado da abordagem de ensino em sala de aula, levando em consideração a motivação, conduziria a melhora do desempenho dos alunos como verificado nas aulas particulares.

O embasamento teórico procurado encontrou alento na psicolinguística devido ao fato de que essa se constitui, em um só tempo, ciência e arte. Como ciência ocupa-se das alterações recíprocas estabelecidas entre as estruturas linguísticas da mensagem e os estados psíquico-cognitivos dos parceiros da comunicação. Nesse sentido, no dizer de Poersch (2000) focaliza, entre outros, desde aspectos relacionados ao texto e ao processamento da linguagem até elementos que dizem respeito aos sentimentos, a condução à motivação, a adaptação do conteúdo da mensagem para facilitar a compreensão.

Como arte, ocupa-se dos processos cognitivos que integram as atividades de produção e recepção entre os quais podem ser citados a aquisição, armazenamento e recuperação do conhecimento linguístico, estratégias de aprendizagem, importância da consciência linguística nessa aprendizagem, interferências causadas pelo contato de idiomas. Aqui, a psicolinguística encontra aplicação, sem sombra de dúvidas, na atividade pedagógica.

A linguística do texto, a psicologia, a filosofia, a sociolinguística, os estudos surdos, os estudos culturais, a pedagogia e o direito também forneceram bases para a realização deste estudo. Essas contribuições em nada afetaram a natureza da pesquisa, uma vez que, a psicolinguística é reconhecida como uma atividade multidisciplinarmente conectada. (POERSCH, 2005)

A pesquisa, aqui relatada, adquire relevância na carência de estudos relacionados ao ensino de português como segunda língua para surdos. Essa carência é ainda mais evidente, se for levado em consideração o desenvolvimento de pesquisas na área, realizadas no espaço real da sala de aula. Pertinente a afirmação de Karnopp (2005, p. 73):

Há uma literatura razoável a respeito da leitura e da escrita em segunda língua, mas são poucos os estudos envolvendo surdos, o que limita a análise e as evidências sobre os significados e usos da leitura e escrita em comunidade de surdos.

Para a coleta de dados, objetivando a verificação das hipóteses da pesquisa, desenvolveu-se um trabalho, durante seis meses, junto a uma escola que se ocupa da educação de surdos. Fez parte desse trabalho a aplicação de testes de motivação e de desempenho escrito, a execução de atividades motivacionais em um grupo experimental e a comparação dos resultados deste grupo com um grupo de controle.

Tendo em vista o objetivo desse trabalho procedeu-se uma revisão da literatura, a qual fundamenta as posições teóricas aqui assumidas, a elaboração dos instrumentos da pesquisa e a avaliação das hipóteses levantadas. Essa revisão constitui o segundo capítulo desta dissertação.

No terceiro capítulo define-se o problema da pesquisa, especificando os objetivos, as hipóteses, as variáveis e a avaliação das hipóteses.

O quarto capítulo ocupa-se da metodologia, enfocando a seleção da população e da amostra, os instrumentos, o levantamento dos dados e a avaliação das hipóteses.

Já o quinto capítulo contempla a discussão dos resultados obtidos através do tratamento estatístico dos dados. Após conclui-se o relatório, retomando pontos relevantes da avaliação das hipóteses e da discussão dos resultados no sexto capítulo.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O objetivo do presente capítulo é abordar as bases teóricas que sustentam a elaboração e a avaliação dos instrumentos utilizados para a verificação das hipóteses levantadas para esta pesquisa. No primeiro ponto, focaliza-se a surdez no que diz respeito aos seus aspectos clínicos e socioculturais. Busca-se, aqui, traçar um panorama que permita construir uma visão geral do universo do surdo, uma vez que é em tal universo que se insere o objeto do presente estudo.

A seguir, aborda-se a educação dos surdos, salientando seu percurso histórico e as filosofias educacionais que a fundamentam. Pretende-se, nesse sentido, lançar luz sobre as bases teóricas que orientam as políticas e as práticas pedagógicas destinadas às instituições que se ocupam do ensino dos surdos.

A relação entre surdez e linguagem será tema da terceira seção. A finalidade do tópico é esclarecer conceitos referentes à língua e à linguagem, procurando estabelecer os parâmetros que foram levados em conta para o reconhecimento de que, em se tratando de surdos, as línguas de sinais devem ser consideradas sua primeira língua (L1) e, no caso do Brasil, a língua portuguesa como língua dois (L2). Essa tomada de posição é imprescindível, já que a partir dela serão elaboradas as atividades motivacionais a serem aplicadas como estratégias motivacionais em sala de aula, bem como será avaliada a produção escrita dos alunos surdos.

O tópico seguinte versará sobre a motivação. Será lançado um olhar sobre as principais teorias motivacionais e, o lugar da motivação na mobilização dos processos cognitivos necessários à aprendizagem, especialmente, no papel da motivação na aprendizagem de uma segunda língua. Além disso, buscar-se-á explicitar a questão das estratégias motivacionais em sala de aula. Repousam aqui, os fundamentos para a construção dos instrumentos referentes à motivação, utilizados na coleta de dados efetuada no desenvolvimento deste estudo, bem como as bases para o planejamento e a criação das estratégias motivacionais a serem utilizadas em sala de aula.

A última seção é destinada à escrita, enfatizando os processos psicolinguísticos envolvidos no uso do código escrito e o relacionamento entre leitura e escritura nesses processos. Em seguida, uma breve explanação sobre as possibilidades que o trabalho com gêneros textuais, em sala de aula, oferece para um projeto de ensino de língua que enfatize a leitura e a escrita. Por fim, cabe explicitar as peculiaridades do desenvolvimento da escrita em L2. No ponto, um breve olhar sobre a escrita do surdo sob a perspectiva da língua portuguesa como L2, salientando as peculiaridades do processo de avaliação do desempenho escrito sob esse ponto de vista. Procuram-se, assim, os critérios adequados para medir a *performance* dos alunos na produção de textos em língua portuguesa, antes e depois da aplicação das estratégias motivacionais em sala de aula.

2.1 A SURDEZ

Conhecer conceitos gerais sobre surdez, suas classificações e suas características é fundamental para compreender suas implicações nos mais variados aspectos da vida da pessoa surda. Segundo Fernandez (1990, p 14):

[...] a surdez é uma deficiência não visível fisicamente e se limita a atingir uma pequena parte da anatomia do indivíduo. Suas conseqüências, no entanto, são extraordinárias no que diz respeito ao desenvolvimento emocional, social e educacional do surdo.

A simples leitura da citação acima permite intuir, no entanto, que buscar um conceito único de surdez pode não ser tarefa das mais simples. Isso porque estabelecer o que é surdez e quem é surdo deixou de ser, já há algum tempo, uma questão puramente clínica. O conceito de surdez vem evoluindo, nas últimas décadas, na esteira de estudos linguísticos, filosóficos, antropológicos e pedagógicos, entre outros. O resultado disso são olhares tão variados, quanto variada é a diversidade de profissionais - e de crenças abraçadas por eles - envolvidos com questões relativas à surdez.

Com vista ao objeto do presente estudo, a surdez é focalizada nos dois aspectos a ele relevantes: o aspecto biológico-clínico e o aspecto sociocultural.

2.1.1 Aspectos biológico-clínicos da surdez

2.1.1.1 Anatomia e funcionamento dos órgãos da audição

A anatomia do ouvido humano está dividida em três partes: ouvido externo, ouvido médio e ouvido interno, conforme se pode observar na figura abaixo.

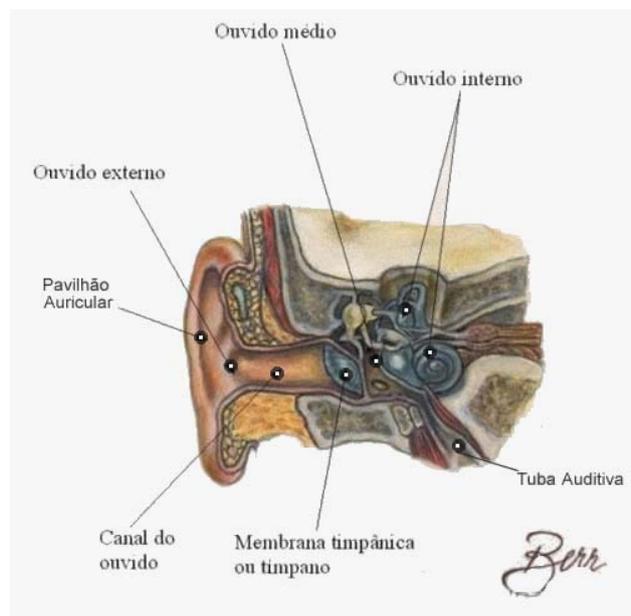


Figura 1 - Ouvidos externo, médio e interno
Fonte: www.portfolio.med.up.pt

O ouvido externo é formado pelo pavilhão auricular e pelo conduto auditivo externo. Tem como finalidade conduzir as ondas sonoras ao ouvido médio e é, na sua parte final, que se localiza a membrana do tímpano. Essa membrana liga o ouvido externo ao ouvido médio e transmite as ondas sonoras à cadeia ossicular. O

ouvido médio é constituído pela caixa timpânica e a mastóide que se comunica com a rinofaringe através da trompa de Eustáquio. (FERNANDEZ, 1990).

A função da caixa do tímpano é reter o ar responsável pelo equilíbrio da pressão atmosférica entre os ouvidos médio e externo. Decorre de tal equilíbrio a perfeita condução das ondas sonoras. Na caixa timpânica, encontram-se os três menores ossos do corpo. Devido ao seu formato, chamam-se: martelo, bigorna e estribo. Eles estão interligados de maneira que as vibrações de um osso provoquem vibrações no próximo osso da cadeia, levando as ondas sonoras até o ouvido interno, onde são transformadas em impulsos elétricos, que chegam ao cérebro através do nervo auditivo.

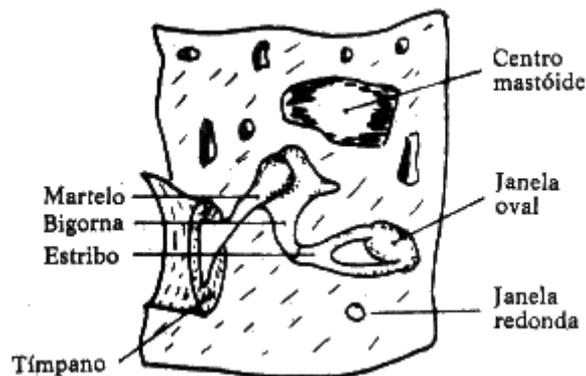


Figura 2 – Ouvido médio
Fonte: FERNANDES (1990).

O ouvido interno é formado por um complexo sistema de canais que contém um líquido aquoso. Vibrações do ouvido médio fazem com que esse líquido se mova e as extremidades dos nervos sensitivos convertam esse movimento em sinais elétricos os quais são enviados ao cérebro através do nervo da audição (nervo auditivo), dando-se, assim, por finalizado, o processo de recepção. Ao córtex cerebral cabe o mecanismo de interpretação dos impulsos recebidos. O modo como tais sinais elétricos são interpretados pelo cérebro ainda não está entendido claramente. (BRASIL, 1997)

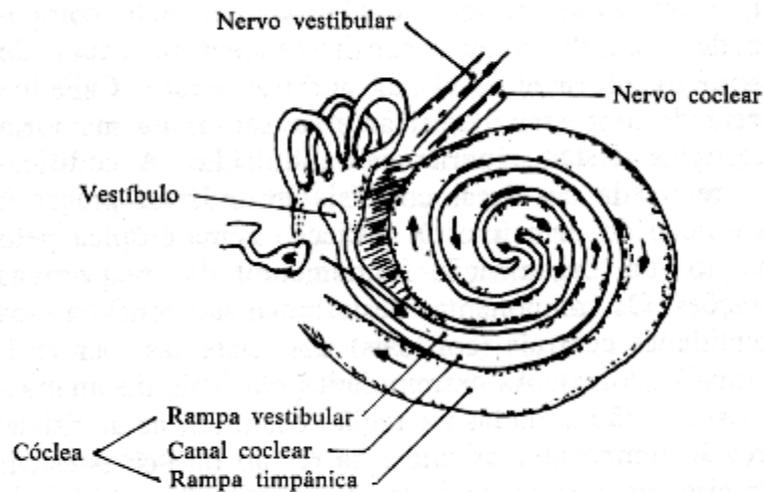


Figura 3 – Ouvido interno
Fonte: FERNANDES (1990).

2.1.1.2 Conceito clínico de surdez e tipos de surdez

Em 1940, a Sociedade Otológica Americana definiu a surdez e determinou as medidas de audição do ser humano. A partir daí, na área médica, considera-se surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum e hipoacústico aquele cuja audição é funcional com ou sem prótese auditiva. No Brasil, o Ministério da Saúde considera deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz. (A DEFICIÊNCIA..., 2004; FERNANDEZ, 1990)

O som é caracterizado através da frequência, da amplitude e do timbre. Interessa, aqui, descrever apenas os dois primeiros aspectos, uma vez que o timbre não interfere na capacidade da audição, mas apenas em sua qualidade. A frequência é expressa em Hertz (Hz) e é o número de ciclos por segundo em um movimento periódico. Sons graves correspondem a baixas frequências e sons agudos a frequências elevadas. O ouvido humano pode ouvir entre as frequências de 15 a 20.000 Hz, sendo que tal capacidade varia de indivíduo para indivíduo.

A amplitude determina a intensidade dos sons (fortes ou fracos) e é medida em decibéis. Decibel (dB) é uma unidade que mede a intensidade de uma grandeza comparada a uma grandeza padrão. Assim, o grau da perda auditiva é calculado em função da intensidade necessária para amplificar um som de modo que seja percebido pela pessoa surda. No caso do ouvido humano, a intensidade padrão ou de referência corresponde à mínima potência de som que pode ser distinguida do silêncio, sendo essa intensidade tomada como 0 dB. Considera-se normal a audição que apresenta desempenho entre 10 e 26 dB. (FERNANDEZ, 1990)

Em função do grau da perda auditiva, as hipoacusias são classificadas em **leves** (20/40 dB HL): não há percepção de alguns fonemas e não se verificam perturbações significativas na linguagem; **médias** (40/70 dB HL): a linguagem falada só é percebida se emitida com forte intensidade e a partir da perda de 50 dB os fonemas do português não são mais percebidos; **severas** (70/90 dB HL): a voz não é percebida e a fala só pode ser desenvolvida com o auxílio de técnicas especializadas; **profunda** (acima de 90 dB HL) quando bilateral e precoce pode ter como consequência a mudez. (MANRIQUE e HUARTE, 2005)

O quadro abaixo (BROCH, 1971, p. 20 *apud* FERNANDEZ, 1990) oferece uma idéia do que representam, na prática, os graus de perda auditiva, apresentando alguns níveis, em decibéis, de ruídos cotidianos:

10 a 20 dB	estúdio de som
20 a 30 dB	quarto à noite
30 a 40 dB	biblioteca
40 a 50 dB	sala de estar
50 a 60 dB	escritório
60 a 70 dB	conversação normal
70 a 80 dB	tráfego normal em esquina
80 a 90 dB	dentro de um ônibus
90 a 100 dB	estação de trem
100 a 110 dB	discoteca
110 a 120 dB	buzina forte a um metro
120 a 130 dB	britadeira
130 a 140 dB	limite de dor

Quadro 1 - Níveis em decibéis de ruídos cotidianos

Quanto à época do aparecimento do déficit, as hipoacusias distinguem-se em **pré-linguísticas** (desde o nascimento, ou antes, da data de aparecimento normal da linguagem), **perilinguísticas** (entre 2 e 4 anos) e **pós-linguísticas**. As duas primeiras, quando bilaterais e de grau severo ou profundo, interferem no desenvolvimento da linguagem falada.

De acordo com a localização da lesão, as hipoacusias são classificadas em **hipoacusias de transmissão** as quais estão relacionadas a danos na parte mecânica do ouvido e correspondem a patologias do ouvido externo e interno; e **hipoacusias de percepção** (ou neurossensoriais) quando a lesão localiza-se no órgão de Corti ou no nível das vias nervosas e dos centros superiores da audição.

2.1.2 Aspectos socioculturais da surdez

Os conceitos de surdez e de surdo construíram-se e modificaram-se, ao longo da História, seguindo os ideais políticos, filosóficos e religiosos de cada época. Na Antiguidade, a surdez era, no mais das vezes, encarada como castigo e o surdo considerado louco, anormal ou enfeitado. A surdez era eliminada com a morte ou com o abandono. O advento do Cristianismo elevou a significação da surdez e do surdo, defendendo a idéia de que este era uma pessoa como qualquer outra e como tal também precisava de Deus. Os surdos são referidos nos mais antigos registros históricos do Antigo Testamento, sendo que o primeiro desses registros é atribuído a Moisés. O Iluminismo, valorizando a cientificidade, tratou de isolar a anormalidade com o intuito de reabilitá-la ou curá-la (SÁ, 2002).

A história moderna dos surdos e da surdez tem como marco o ano de 1755. É só a partir dessa data que surgem informações sobre os surdos em situações educacionais. Isso acontece em decorrência do trabalho do padre francês Charles-Michel de l'Épée, o Abbé de l'Épée. O abade francês, a partir de um encontro com crianças e jovens surdos das ruas de Paris, aprende a língua usada por eles e passa a instruí-los numa pequena escola a qual veio a crescer até adquirir fama internacional. Sacks (1989, p. 32) expressa a importância de l'Épée:

Mas não são (de um modo geral) as idéias dos filósofos que mudam a realidade: também não são, inversamente, as práticas das pessoas comuns. O que muda a história, o que desencadeia revoluções, é o encontro das duas coisas. Uma mente superior – a do Abade de l'Épée – tinha de encontrar um costume humilde – a linguagem de sinais dos surdos pobres de Paris – para possibilitar uma transformação extraordinária. Se indagarmos por que esse encontro não ocorrera antes, a resposta está relacionada com a vocação do Abade, que não suportava pensar nas almas dos surdos-mudos vivendo e morrendo sem absolvição, privadas do Catecismo, das Escrituras e da Palavra de Deus; é em parte da decorrência de sua humildade – o fato de que ele *escutou*¹ os surdos – e em parte de uma idéia filosófica e linguística muito em voga na ocasião, a da linguagem universal, como o *speceium* que Leibniz sonhou. Assim De l'Épée considerou a linguagem de sinais não com desdém, mas com respeito.

A escola fundada por l'Épée é considerada, no geral, como o marco da formação das comunidades surdas e da luta pelos seus direitos de cidadania, principalmente, a luta pelo direito de utilizar a língua de sinais. O método de l'Épée disseminou-se na Europa e nos Estados Unidos, possibilitando a criação de inúmeras escolas para surdos. No Brasil, os ideais do abade chegaram pelas mãos de Hernest Huet, professor francês que, em 1857, a convite de D. Pedro II, fundou o Instituto Nacional dos Surdos-mudos.

A partir de 1870, uma corrente que vinha crescendo, alimentada por uma tendência política caracterizada pela intolerância com minorias e com costumes de minorias, começa a propagar a idéia de que a educação dos surdos deve ter como finalidade principal ensiná-los a falar. A culminância desse processo de erradicação do uso da língua de sinais aconteceu no Congresso de Milão, em 1880, no qual o uso de sinais nas escolas para surdos foi proibido e o oralismo considerado o único método adequado para a educação de surdos.

Apesar da proibição do uso de sinais nas escolas, os surdos continuaram a usar sua língua nos seus espaços de convivência. No entanto, é reconhecido que essa virada em direção à busca exclusiva da oralização trouxe inúmeros prejuízos para a educação e para a articulação política e social dos surdos, prejuízos esses sentidos até hoje.

¹ grifo do autor.

Na década de 60, as línguas de sinais, que por essa época eram consideradas mais como uma espécie de pantomima ou código gesticular do que propriamente línguas, foram reabilitadas a partir das pesquisas do linguista William Stokoe, que iniciou estudos sobre a Língua de Sinais Americana (ASL). Depois dele, inúmeros linguistas e pesquisadores de outras áreas contribuíram para que o surdo não fosse mais visto como portador de uma patologia de ordem médica, que deve ser eliminada, mas como uma pessoa; e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa. (CICCONE, 1990)

Com esse novo posicionamento, recrudesciu o surgimento de associações e federações, uma grande parte criada e dirigida por surdos, as quais se ocupam de buscar o espaço educacional, social e político do surdo. Além disso, pesquisas nas áreas dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos procuram lançar os alicerces teóricos para o reconhecimento político da surdez como diferença. Nessa perspectiva, é a Surdez², e não a surdez que deve ser o foco de interesses, isto é, há que se concentrar em entender o Surdo, sua língua (a língua de sinais) sua cultura e não apenas os aspectos biológicos ligados à Surdez. (SACKS, 1989). No dizer de Sá (2002, p. 49),

Não utilizo a expressão “*deficiente auditivo*” numa tentativa de re-situar o conceito de surdez, visto que esta expressão é utilizada, com preferência, no contexto médico-clínico, enquanto que o termo “*surdo*” está mais afeito ao marco sócio-cultural da surdez. Enfatizo a *diferença*, e não a *deficiência*, porque “cremos que é nela que se baseia a essência psicossocial da surdez: ele (o surdo) não é diferente unicamente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes das dos ouvintes. (BEHARES, 2001, p. 21)³

Importante salientar, que mesmo diante dos inegáveis avanços conseguidos devido ao interesse de acadêmicos, pesquisadores, educadores e principalmente das comunidades surdas organizadas, a posição do surdo, quer na questão educacional, quer no que diz respeito à inclusão social, está longe do desejável. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a população de surdos no Brasil é de 5,7 milhões de pessoas. Desses, uma grande

² Surdez com S maiúsculo refere-se a um grupo linguístico e cultural (SACKS, 1989).

³ Todos os grifos da autora

parte jamais teve acesso à educação e aqueles que frequentaram os bancos escolares, no mais das vezes, deixam a escola como analfabetos funcionais. O número de surdos com formação superior é ínfimo. (MONTEIRO, 2006)

Essa defasagem educacional deixa reflexos no mundo do trabalho. Nesse sentido Sacks (1989, p. 170), “[...] ainda se considera às vezes – ou voltou a se considerar, depois das oportunidades mais amplas oferecidas em meados do século XIX – que os surdos devem ser tipógrafos ou trabalhar nos correios, contentando-se com empregos ‘humildes’, sem aspirar a uma educação superior.” Passados quase trinta anos, a afirmação de Sacks, acima citada, continua atual, uma vez que prevalece ainda, a idéia de atividades “próprias”, ou “tradicionalmente” desempenhadas por surdos. Emblemática a reivindicação da I Conferência Estadual dos Direitos dos Surdos (FENEIS-RS - 1998): “1. Lutar pela extinção das listas de profissão para surdos que acabam atribuindo-lhes incapacidade para certos cargos e limitando-lhes oportunidades de emprego.” ([KLEIN], 2006, p. 8) Isso resulta na circunstância de que os surdos continuam à margem do mercado de trabalho, muitos conformam-se em viver da Previdência Social e os que estão inseridos, dificilmente, ascendem a postos mais elevados no emprego.

Diante do acima exposto, parece correto afirmar que junto com a busca pelo reconhecimento de sua língua, sua cultura e sua identidade como sujeito surdo, cabe agora, no plano social e político, a necessidade de serem, os surdos, reconhecidos como cidadãos. Vale dizer, a busca por condições e oportunidades para que ocupem seu espaço como sujeitos sócio-históricos. Reside aqui, a necessidade de uma educação de qualidade e conectada com as reais necessidades dessa população.

2.2 A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A educação formal do surdo sempre esteve ligada, basicamente, à questão da utilização ou não das línguas de sinais e a de sua inserção na sociedade ouvinte. Os primeiros surdos que tiveram acesso à educação formal foram os filhos da nobreza do século XVI, com a finalidade de serem considerados capazes, pela justiça, de herdar títulos e propriedades. Para tanto deveriam saber ler, escrever e falar. Desde o início, pois, o que se priorizou, na então chamada instrução do surdo, foram as necessidades do entorno da pessoa surda e não a pessoa surda.

Mesmo o Abade l' Epée, cujo trabalho, no século XVIII, foi considerado revolucionário, uma vez que incorporou a língua de sinais dos pobres de Paris a seu método de ensino, foi movido mais pela compaixão religiosa e pelo desejo de tornar, em um período de tempo mais breve, os surdos úteis manualmente para a sociedade, do que lhes conceder algum direito inerente à cidadania. A idéia do surdo como um indivíduo com direito ao desenvolvimento pleno, e como sujeito social e historicamente inserido, ainda hoje, passa, muitas vezes, ao largo das discussões nessa área. (DORZIAT, 2004; FERNANDEZ, 2004; SOARES, 1999)

Nesse sentido, elucidativas as palavras de Soares (1999, p. 10):

Creio ser possível fazer uma analogia entre o significado de *povo* no ideal da política republicana e o significado de *normal* para os eleitos para a educação. A partir dessa análise considero que a inversão de prioridades que existiu na educação dos surdos e que teve como barateamento nos aspectos considerados importantes no ensino escolar fez parte, a meu ver, desse movimento maior, citado por Arroyo, que definiu a vinculação educação e cidadania. Daí, a educação de surdos situar-se no âmbito da caridade, da filantropia, pois, se alguns indivíduos não se encontravam entre os eleitos por uma fatalidade e não estavam “entre os vagabundos que em todos os tempos querem mudanças e conflitos” (ARROYO, 1987, p.43), caberia apenas fornecer-lhes assistência e cuidados. Posto isso, recorro ao texto de Ozouf (1989, p.718), sobre a Revolução Francesa, em que analisa a Fraternidade na tríade das abstrações juntamente à liberdade e à igualdade: “Entre a liberdade e a igualdade, por um lado, e a fraternidade, por outro, não existe a equivalência de estatuto. As duas primeiras são diretos, e a terceira é uma obrigação moral.” A educação comum esteve sempre associada ao direito da liberdade e da igualdade, enquanto a dos surdos, à caridade que não é obtida através da luta mas de apelo, pois é necessário ressaltar o infortúnio para adquirir a benevolência.⁴

⁴ Todos os grifos e citações pertencem ao texto da autora citada

Há que se reconhecer pois, que o caminho histórico da educação do surdo está imbricado, dialeticamente, com as concepções de homem e cidadania ao longo do tempo. Tais concepções podem ser traduzidas nas três grandes correntes teóricas que têm orientado a educação do surdo, ressaltando que as duas primeiras convivem ainda hoje, e a terceira aparece como opção possível, mas apenas a caminho da plena implementação. São elas: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

2.3 BASES TEÓRICAS E FILOSÓFICAS DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

2.3.1 Oralismo

O II Congresso de Surdos, realizado em Milão, em 1880, é o ponto de partida para a recomendação de adotar-se o Oralismo como meio mais adequado ao ensino de surdos. Tal recomendação foi influenciada, segundo Dorziat (2004, p.1), “pelo avanço tecnológico e pelas idéias eugenísticas da época.” Para essa corrente, a aprendizagem da fala é o ponto de maior relevância e para isso são utilizadas técnicas tais como o *treinamento auditivo* e a *leitura labial*.

Conforme Soares (1999, p. 1):

Oralismo ou método oral é o processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção da linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral.

Essa concepção fundamenta-se pois, na recuperação da pessoa surda, chamada de “deficiente auditivo” e enfatiza a língua oral em termos terapêuticos. Aqui, a linguagem é ensinada, por meio de atividades estruturais sistemáticas. Dorzit (2004, p. 1, citando FERNANDEZ, 1993) diz que “existe uma relação muito estreita

dessa prática com as idéias desenvolvidas por Ferdinand de Saussure, idealizador do estruturalismo linguístico.”

Parece correto afirmar, igualmente, que a dificuldade de alguns teóricos em reconhecer, ainda hoje, as línguas de sinais, como línguas, deve-se, também e em parte, a uma herança saussureana. Para Saussure, a linguagem é composta de duas partes, a *Língua* – social, convencionada por determinada comunidade lingüística – e a *Fala* – secundária, individual e veículo de transmissão da língua através da **fonação** e da **articulação vocal**.

A proposta oralista banuiu o uso de sinais na educação dos surdos e, de acordo com grande parte dos teóricos e pesquisadores, trouxe como consequência a deterioração das conquistas educacionais dos sujeitos surdos e do grau de instrução alcançado por eles. Nesse ponto, é importante salientar que pesquisas desenvolvidas em vários países, quanto à questão da aquisição da língua oral, dão conta de que apesar do investimento de anos de vida de uma criança surda na sua oralização, ela é somente capaz de captar cerca de 20% da mensagem através da leitura labial. Além disso, sua produção oral não é compreendida por pessoas que não convivem com ela, o que em nada contribui para a inclusão social do surdo. (QUADROS, 1997)

2.3.2 Comunicação Total

A Comunicação Total surgiu na esteira do fracasso da concepção oralista, impulsionada, sobretudo, pela divulgação, a partir da década de 60 do século passado, de estudos sobre as línguas de sinais. Entre esses estudos, merecem especial citação aqueles que demonstraram que as crianças surdas filhas de pais surdos têm maior nível de desenvolvimento de linguagem do que as crianças surdas filhas de pais ouvintes; que essas crianças apresentam um desenvolvimento de *fala* (língua de sinais), equivalente às crianças ouvintes filhas de pais ouvintes; que alcançam níveis mais altos nos estudos e que tendem a ser mais ajustadas do que as crianças surdas filhas de pais ouvintes. (DORZIAT, 2004 citando DOWNS; NORTHEM, 1989)

O estudo de maior relevância, nessa época, foi o desenvolvido por William Stokoe. O linguista americano percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína. Observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos complexos, com uma estrutura interior completa. As obras *Sign Language Structure* (1960) e *Dictionary of American Sign Languages* (1965) foram um marco de transição nos estudos das línguas de sinais, uma vez que, a partir de então, a elas foi atribuído o estatuto de línguas naturais. Tais estudos foram decisivos para a reintrodução dos sinais na educação de surdos. (QUADROS; KARNOPP, 2004).

A Comunicação Total é uma proposta flexível no uso de meios de comunicação oral e gestual. Consolida-se mais como filosofia do que método, baseando-se no respeito pela diferença e em uma maneira própria de entender o surdo como pessoa e não como portador de uma patologia de ordem médica. Essa proposta enfatiza que as línguas de sinais e as línguas orais são línguas autênticas, equivalentes em níveis de qualidade e importância. Privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua (ou línguas). Defende a utilização de qualquer recurso linguístico, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou os códigos manuais, bem como o uso de aparelhos de amplificação sonora, trabalho de desenvolvimento de pistas auditivas e leitura orofacial para facilitar a comunicação com as pessoas surdas.

A partir dessa proposta surgem diferentes métodos e sistemas de comunicação com o objetivo de favorecer a aprendizagem da língua oral. Dorziat (2004, p. 4, citando MARCHESI, 1987) enumera alguns desses métodos: língua falada de sinais (codificada em sinais); língua falada sinalizada exata (variante do sistema anterior do qual se distingue pela reprodução exata da estrutura da língua oral) associação de códigos manuais para auxiliar na discriminação e articulação de sons (configuração de mão perto do rosto, dando apoio à emissão de cada fonema); e combinação diversa de sinais, fala, datilologia (soletração do alfabeto manual), gesto, pantomina.

No Brasil, firmou-se o bimodlismo o qual envolve a combinação das duas modalidades, sinais e fala. Essa metodologia substitui ou complementa os recursos utilizados por métodos exclusivamente orais. Utiliza-se de sinais extraídos da LIBRAS (Língua de Sinais Brasileira), inseridos na estrutura da língua portuguesa. Como não existem na língua de sinais alguns componentes da estrutura frasal do português (conjunções, preposições), são criados sinais para expressá-los, bem como marcadores de tempo, gênero e número. Esse sistema artificial é chamado de Português Sinalizado. Outra estratégia é usar os sinais na ordem do português, porém sem marcadores. Em ambos os casos, o que se tem é um ajuste da língua de sinais à estrutura da língua portuguesa.

A Comunicação Total, quando mantém moldes bimodalistas, é considerada inadequada por muitos teóricos (FERREIRA BRITO, 1990), uma vez que, conforme tais autores, acaba por desconsiderar a riqueza estrutural da língua de sinais, desestruturando também o português. Isso faz com que a intenção de reconhecimento das línguas de sinais seja eliminada tanto em termos de filosofia, como de implementação, porque além de artificializar a comunicação, desconsidera as implicações sociais da surdez.

Dorziat (2004, p. 5, apud SANCHES, 1990) refere que “[...] os sinais ajustados não têm a mesma funcionalidade para os surdos, equivalente à fala para os ouvintes”. Isso porque, segundo a autora, a maneira pela qual as pessoas se comunicam é determinada pela comunidade onde estão inseridas. Para seus críticos, a Comunicação Total serviu mais aos pais e professores ouvintes do que aos alunos surdos, os quais continuaram com defasagens tanto na leitura e na escrita, como no conhecimento dos conteúdos escolares.

2.3.3. Bilinguismo

O Bilinguismo surgiu como opção pedagógica, para a educação de surdos, a partir da constatação de que a simples aceitação dos sinais na escola, ou de que a mescla de língua de sinais e língua oral, não são suficientes para afastar as

defasagens educacionais dos alunos surdos. Leva-se também em consideração que a linguagem não tem somente uma função instrumental de comunicação⁵, mas é fator primordial no desenvolvimento cognitivo e na criação de uma concepção de mundo. Ou seja, está ligada a aspectos psicossocioculturais, que devem ser considerados nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Fernandez (2004, p. 5): “Educar com bilingüismo é ‘cuidar’⁶ para que através do acesso a duas línguas, se torne possível garantir que os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo, nos quais a língua se mostre instrumento indispensável, sejam preservados.”

De maneira geral, como proposta educacional, o Bilingüismo busca oportunizar o acesso pela criança, o mais cedo possível, a duas línguas. No caso dos surdos, à língua brasileira de sinais e à língua portuguesa. Nesse contexto, a língua de sinais é considerada a primeira língua e a língua portuguesa segunda língua, ambas respeitadas em sua integridade. No dizer de Quadros (1997, p. 27):

[...] os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Além dos aspectos linguísticos, optar por uma proposta de educação bilíngue significa reconhecer que a educação está inserida no meio social e político de uma comunidade. Ou seja, que o surdo possui não só uma língua própria, mas que essa língua constitui uma cultura específica que se traduz de forma visual. Trata-se, pois, de construir um fazer pedagógico num contexto não só bilíngue, mas também bicultural:

Uma proposta de educação com bilingüismo exige aceitarmos, em princípio, que o surdo é portador de características culturais próprias. Aceitarmos essa realidade sem preconceitos é o mesmo que aceitarmos que um baiano tem traços culturais diferentes dos de um carioca e, este, diferentes de um catarinense, por exemplo, sem deixarmos, todos de sermos brasileiros, ou, ainda, *aceitarmos que japoneses, italianos e alemães, por exemplo, compartilhem de traços culturais pela proximidade ou necessidade social, como vemos no Brasil em relação os bairros ou colônias de imigrantes. Esta situação nos aproxima das características culturais da comunidade de surdos. Não se trata de buscar semelhanças com a condição ou status de*

⁵ Entendida aqui no seu sentido estrito: o de fazer transitar uma mensagem entre interlocutores.

⁶ Grifo no original

*estrangeiro ao surdo e ao ouvinte, mas percebermos o esforço de compreensão, participação e transformações das expressões culturais presentes nas duas comunidades.*⁷ (FERNANDEZ, 2004, p. 6)

A educação bilíngüe para surdos, portanto, passa pelo “reconhecimento político da surdez como diferença” (SKLIAR, 1999, p.7) e, mais que isso, pelo reconhecimento de que igualmente se abrigam aqui outras formas de diferença, que devem ser consideradas: “Não é saudável alegar uma identidade, cultura ou perspectiva surda (ou Surda⁸) unificadora, pois os surdos também se enquadram nas categorias de raça, gênero, classe, nacionalidade, condição física e em outras fontes de ‘diferença’ “. (SÁ, 2002)

Importante, no ponto, ressaltar que uma proposta de educação bilíngüe exige um compromisso sociopolítico-acadêmico que contemple a integridade e a diferença entre as modalidades das línguas envolvidas no processo (cuida-se, pois, de um *bilingüismo sui generis*); a formação **qualificada** de professores bilíngües; a formação **qualificada** de professores surdos e sua presença junto ao aluno surdo; a formação de intérpretes de língua de sinais e a formação **adequada** de professores de língua portuguesa como segunda língua para surdos. Implica, pois, “[...] reconhecimento do *status* da língua – ou melhor, das línguas⁹ - nos níveis linguístico, cultural, social e político.” (QUADROS, 2005, p. 32).

O presente trabalho encontra guarida nessa filosofia, propugnando por uma educação bilíngüe “linguística e culturalmente aditiva” (QUADROS, 2005, p. 32), na qual a integração buscada não seja a que vise inserir o surdo na comunidade ouvinte simplesmente. O que se propõe é uma integração de dupla via entendida como a possibilidade de estar o surdo bem integrado em sua comunidade e na comunidade ouvinte, bem assim como estarem os ouvintes, integrados do mesmo

⁷ RIOS, K. R. **Repensando a educação da pessoa surda**. Palestra. INES, 1996 – Citação da autora no texto original.

⁸ Esta distinção s/S, segundo Owen Wrigley (1996, p.24), é amplamente usada pela maioria dos escritores no campo. Mas adverte: “É um dualismo rígido – bom Surdo, mal surdo(sic) – que pouco faz para ajudar os indivíduos em suas vidas diárias. Nem ajuda a clarear um alcance maior de estratégias colocadas pelos indivíduos lidando com a exclusão e as muitas faces da opressão em suas rotinas. E termos simples, a dicotomia de “s/S” está tão cruelmente composta que, embora inicialmente útil, ela agora serve para silenciar o alcance total das experiências dos s/Surdos.” (SÁ, 2002). *Ver nota 2*.

⁹ Comentário nosso.

modo, nas duas comunidades. Postula-se a convivência em uma diversidade ativa, baseada na busca da igualdade material¹⁰ a qual tem como fundamento o respeito e a atenção às diferenças. Entende-se que somente dessa forma, pode-se alcançar a comunicação em todas as suas possibilidades contemplando "todas as dimensões da linguagem humana: ampliando os conhecimentos, facilitando o desenvolvimento intelectual, entendendo tudo que se diz, expressando tudo que se queira, rapidamente e sem esforço." (DORZIAT, 2004, p. 5)

2.4 SURDEZ, LINGUAGEM E LÍNGUA

Estabelecer relações entre surdez, língua e linguagem, ou posicionar o sujeito surdo nas questões de língua e de linguagem, significa embrenhar-se em um emaranhado de campos conceituais e teóricos que, ao serem transportados para o dia-a-dia do fazer pedagógico, acabam por estabelecer um estado de perplexidade e insegurança entre os envolvidos no processo. Longe da pretensão de buscar definições absolutas - o que além de ser cientificamente impossível é cientificamente indesejável - a presente seção tem por objetivo estabelecer os limites conceituais necessários ao entendimento da posição assumida no presente estudo.

Nesse ponto, revisar os conceitos de língua e linguagem, bem como de linguagem natural, língua natural, língua materna, língua estrangeira, primeira língua, segunda língua, parece fundamental para estabelecer o estatuto e o *status* das línguas envolvidas numa proposta de educação bilíngüe para surdos. Isso porque mesmo diante da já incontável produção científica a respeito das línguas de sinais e do seu *status* legal, ainda persistem, quer no meio acadêmico, quer no cotidiano escolar, um certo ceticismo quanto ao estatuto linguístico de tais línguas, acompanhado de um indisfarçável constrangimento em tratar o português como segunda língua quando se trata da educação de cidadãos¹¹ brasileiros.

¹⁰ Baseada no conceito filosófico-jurídico tomista de Justiça: *tratar desigualmente os desiguais*. Hoje, sociológica e filosoficamente esse princípio pode ser entendido, ou traduzido, pelos conceitos de tolerância ativa e solidariedade nas diferenças, os dois com sentido bilateral. (PERELMAN, 1996; DI NAPOLI, 2000).

¹¹ Cuida-se aqui do sentido jurídico do termo, equivalente a "brasileiro nato"

2.4.1 Linguagem e língua

Lyons (1981) afirma que “A pergunta ‘O que é língua(gem)?’ é comparável – e alguns diriam quase tão profunda quanto – a ‘O que é a vida?’”. Isso porque a preocupação com a linguagem não se restringe a limitar um objeto de estudo para a Linguística, mas implica reflexões que vão dos aparatos biológicos do homem e da base biológica da própria linguagem até a delimitação do papel da linguagem como distintiva da natureza humana, passando por sua função comunicativa dentro do corpo social. Ou seja, não se trata apenas de definir o que é a linguagem, mas das interpretações particulares que podem ser atribuídas a questão em si dentro de uma estrutura teórica aceita.

No mesmo sentido, é intrincada a tarefa de caracterizar e definir o que é uma língua, sendo que, muitas vezes, os termos língua e linguagem são usados indistintamente. Isso, em parte, pode ser ocasionado pelo fato de, em inglês, o mesmo vocábulo – *language* – ser usado com dupla acepção. Um desses significados está relacionado à linguagem em geral, ou seja, não se aplicando somente a uma língua em particular, mas a qualquer outro sistema de comunicação ou notação, humano ou não-humano, natural ou artificial (linguagem de programação, linguagem matemática, linguagem corporal, linguagem das abelhas). O outro significado do termo é aquele que faz referência a uma língua em particular, como por exemplo, francês, grego, italiano. A palavra linguagem, em português, é usada no sentido mais geral, tal como a primeira acepção do vocábulo em inglês. Já a segunda acepção é expressa pela palavra língua. (LYONS, 1981; QUADROS; KARNOPP 2004).

Nesse ponto, cabe salientar que independente da perspectiva teórica que fundamente os conceitos de linguagem e de língua, pode-se concluir que a primeira, em sentido geral, aparece como uma faculdade ou potencialidade de expressão e a segunda como instrumento ou materialização dessa expressão ligada a um grupo determinado de indivíduos, identificados por traços culturais particulares e restritos a um determinado espaço. (BAKHTIN, 1988; LYONS, 1981, MARTINET, 1970; ROBINS, 1977; SAUSSURE, 1995; SÁ, 2002).

Fundamental aqui, igualmente, explicitar questões relacionadas à natureza da linguagem para procurar delimitar as propriedades entendidas essenciais na definição do que é uma língua natural. No dizer de Chauí (2000, p. 43)

Uma primeira divergência sobre o assunto surgiu na Grécia: a linguagem é natural aos homens (existe por natureza) ou é uma convenção social? Se a linguagem for natural, as palavras possuem um sentido próprio e necessário; se for convencional, são decisões consensuais da sociedade e, nesse caso, são arbitrárias, isto é, a sociedade poderia ter escolhido outras palavras para designar as coisas. Essa discussão levou, séculos mais tarde, à seguinte conclusão: a **linguagem** como capacidade de expressão dos seres humanos é natural, isto é, os humanos nascem com uma aparelhagem física, anatômica, nervosa e cerebral que lhes permite expressarem-se pela palavra; mas as **línguas** são convencionais, isto é, surgem de condições históricas, geográficas, econômicas e políticas determinadas, ou, em outros termos, são fatos culturais. Uma vez constituída uma língua, ela se torna uma estrutura ou um sistema dotado de necessidade interna, passando a funcionar como se fosse algo natural, isto é, como algo que possui suas leis e princípios próprios, independentes dos sujeitos falantes que a empregam.¹²

Partindo do acima citado e de uma revisão bibliográfica do assunto, parece correto afirmar que uma linguagem natural, em se tratando da linguagem humana, é aquela que pode ser desenvolvida a partir do instrumental biológico e sensorial de que os seres são dotados, traduzindo-se numa capacidade de expressão e reflexão por meio do uso de signos. (LYONS, 1981; MELO, 2005; NÖTH, 1995; PENNA, 2003; ROBBINS, 1977; VIGOTSKY, 2003)

No que diz respeito a determinar o que é uma língua natural, é necessário investigar que propriedades são inerentes a elas para torná-las distintas de línguas que podem ser chamadas de não-naturais (LYONS, 1981). Embora a definição de língua natural esteja condicionada a construções teóricas diversas e à área do conhecimento a qual está ancorado o estudo da língua, pode-se destacar pontos em comum que servem de base geral na busca de traços similares a qualquer língua natural.

No ponto, apropriado remeter a algumas definições de língua:

Língua não se confunde com linguagem: é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias,

¹² Grifos do original

adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 1995, p. 17)

A língua é um sistema de símbolos vocais arbitrários por meio do qual um grupo social co-opera. (BLOCH; TRANGER, 1942, p. 5)

Doravante considerarei uma língua como um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos. (CHOMSKY, 1957, p. 13)

Mecanismo semiótico de transmissão de mensagens por meio de um conjunto de signos elementares. A língua natural é um sistema modelizante uma vez que se constrói a partir de outros mecanismos tais com fonação, grafismo, convenções sócio-culturais. (MACHADO, 2006)

Língua natural, aqui, deve ser entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que é transmitida de geração em geração, e que muda – tanto estrutural como funcionalmente – com o passar do tempo. (SÁ; 2002, p. 108)

Da leitura das citações acima, depreendem-se as principais propriedades das línguas naturais, tais como: **versatilidade e flexibilidade** ligadas ao fato de por meio da língua poder se expressar sentimentos, emoções, dar ordens, estabelecer relações temporais; **arbitrariedade**, representada, principalmente, pela inexistência de uma conexão intrínseca entre forma e significado; **criatividade e produtividade**, ou seja, a possibilidade que todos os sistemas lingüísticos dão aos usuários de compreender um número indefinido de enunciados sem conhecê-los anteriormente; **descontinuidade**, oposição a variação contínua; **dupla articulação**, que corresponde a organização da língua em duas camadas e **padrão**, restrições que as línguas apresentam na organização dos seus elementos. (LYONS, 1981; QUADROS e KARNOPP, 2004)

2.4.2 Língua materna e língua estrangeira, L1 e L2

Mesmo partindo-se de contextos considerados monolíngues, definir o termo língua materna pode conduzir a ambiguidades. Em contextos bi ou plurilíngues, tal tarefa torna-se ainda mais complexa. Ançã (1999, p.1) refere que

R. Kochmann (1982) apresenta três semas: o *afectivo*, idioma falado por um dos *progenitores*, geralmente a mãe, o *ideológico*, idioma falado no *país*

onde se nasceu e onde supostamente se vive ainda, e o de *auto-designação*, idioma a partir do qual aquele que o fala manifesta um *sentimento de posse* mais marcado do que em relação a outro idioma. Bastaria verificar-se um destes semas para assegurar a definição. Contudo, qualquer um deles pode suscitar algumas dúvidas.

Do ponto de vista oficial, o Brasil é considerado um país monolíngüe, cuja língua materna é a língua portuguesa. Desconsidera-se aqui, a existência de falantes de várias famílias de imigrantes, as comunidades indígenas e os sinalizantes das línguas de sinais. (QUADROS, 2005)

Chegar, pois, a uma noção unívoca de língua materna é tarefa quase impossível, dado, principalmente, ao número considerável de conceitos envolvidos no termo. Entre esses conceitos, merecem destaque os enumerados por Dabène (1994, p. 83):

(i) **falar**, que corresponde ao conjunto das potencialidades individuais de um sujeito e às práticas daí decorrentes; (ii) **língua reivindicada**, que corresponde ao conjunto de atitudes e de representações de um sujeito ou grupo, face à língua como elemento de identidade; (iii) **língua descrita**, que corresponde ao conjunto de instrumentos heurísticos de que dispõe o aprendente.¹³

Segundo o mesmo autor, em situações monolíngües os três níveis estão tão próximos que é difícil distingui-los. Na busca da explicitação do conceito, Mackey (1992, p. 46) propôs três critérios para definir-se língua materna, segundo os países em que desenvolveu suas pesquisas: “**primazia**, a primeira língua aprendida e a primeira língua compreendida (Canadá); **domínio**, a língua que se domina melhor (Suíça), **associação**, pertença a um determinado grupo cultural ou étnico (Áustria).”¹⁴

Da mesma forma que o termo língua materna, também os termos língua estrangeira e segunda língua podem oferecer margem a interpretações dúbias. A priori, a tendência geral é considerar língua estrangeira, em contextos monolíngües, como o par oposto de língua materna quando esta tem a acepção de língua oficial do país. Aqui língua estrangeira é a falada em outro país que não aquele do qual o falante é nativo. Esclarecendo, para os brasileiros, o inglês é uma língua estrangeira.

¹³ Tradução nossa

¹⁴ Grifo e tradução nossos.

No entanto, quando se trata de definir o que é uma segunda língua, as noções envolvidas tornam essa tarefa mais complexa.

O conceito de segunda língua, por vezes é usado como sinônimo de língua estrangeira, quando é entendida como uma língua não materna, mas com um estatuto particular. Isso acontece em países multilíngües onde as línguas maternas, apesar de serem reconhecidas oficialmente, ainda não são suficientemente descritas (países africanos de expressão portuguesa, por exemplo), ou com certos privilégios, em comunidades multilíngües, onde a segunda língua é uma das línguas oficiais do país (o francês na Suíça) (ANÇÃ, 1999).

A distinção entre língua estrangeira e segunda língua torna-se, porém, mais complexa e adquire outros contornos, em países que se reconhecem monolíngües, nos quais convivem diferentes grupos lingüísticos, étnicos e culturais, especialmente no espaço de sala de aula. Segundo Nglasso (1992, p. 32)

surgem claramente duas definições, uma **cronológica** e outra **institucional**: a primeira assenta em critérios **psicolinguísticos** e tem a ver com a ordem pela qual a língua é adquirida, isto é, língua segunda, língua adquirida em segundo lugar, a seguir à materna (*na acepção de primeira língua*)¹⁵; a segunda definição, baseada em critérios **sociolinguísticos**, aponta para uma língua internacional, que recobre as funções sociais consideradas oficiais, num país dado.¹⁶

Considerando as duas definições citadas, parece correto afirmar que é nessa linha que os conceitos de língua estrangeira e segunda língua se tornam distintos. Nesse sentido, há que se observar, principalmente, o *status* da língua: a segunda língua é a oficial e escolar e a língua estrangeira o espaço da sala de aula onde essa língua é ensinada. Em conseqüência desse aspecto uma série de fatores separam a segunda língua da língua estrangeira - entrecruzando-a com o espaço da língua materna - entre eles as motivações, a imersão, o contexto e a finalidade de aprendizagem da língua. Inevitável, então, nessa realidade, a criação de um espaço de ensino, de um novo estatuto e de um novo *status* para a segunda língua, o qual a torne distinta tanto da língua materna (primeira língua) como da língua estrangeira

¹⁵ Comentário nosso.

¹⁶ Grifo nosso.

(entendida quer como língua materna de um país monolíngüe, quer como língua falada em outro país). (ANÇÃ, 1999; RICHTERICH, 1989).

2.4.3 As línguas de sinais

As línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais. São línguas espaço-visuais, portanto não utilizam o canal oral-auditivo, mas a visão e o espaço para sua realização. O fato de, tradicionalmente, associar-se a língua com a fala contribuiu para a criação de concepções inadequadas quanto ao entendimento das características dessas línguas.

Segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 31-37), entre essas idéias equivocadas podem se listar as seguintes:

- a língua de sinais é uma mímica incapaz de expressar conceitos abstratos;
- existe uma única língua de sinais que é universal e usada por todas as pessoas surdas;
- há uma falta de organização gramatical nas línguas de sinais, sendo elas um pidgin sem estrutura própria, subordinadas e inferiores às línguas orais;
- são um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferiores ao sistema de comunicação oral;
- derivam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes;
- seriam línguas do hemisfério direito, pelo fato de ser esse o hemisfério responsável pelo processamento de informação espacial, não se constituindo, portanto, em um legítimo sistema lingüístico.

Pesquisas realizadas em várias áreas, especialmente na lingüística, e com diferentes línguas de sinais, têm desmistificado essas concepções. Os estudos mostram que tais línguas são sistemas lingüísticos transmitidos de geração para geração de pessoas surdas, sem origem nas línguas orais, mas como uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal oral-auditivo. Além disso, como no caso das línguas orais-auditivas, cada país apresenta sua própria língua de sinais. Portanto, a língua de sinais americana é diferente da língua de sinais brasileira. Quanto à estrutura, as línguas de sinais possuem gramática própria com regras específicas em todos os níveis: fonológico, morfológico

e sintático, estando aptas, como qualquer outra língua, a, por exemplo, produzir expressões metafóricas, construir humor, expressar opiniões políticas, denotar referentes técnicos (LOUREIRO, 2004; QUADROS, 1997; QUADROS; KARNOPP, 2004). Nesse sentido:

A alegação de empobrecimento lexical nas línguas de sinais surgiu a partir de uma situação sociolinguística marcada pela proibição e intolerância em relação aos sinais na sociedade e, em especial, na educação. Entretanto, sabe-se que tais línguas desenvolvem itens lexicais apropriados a situações em que são usados. À medida em que as línguas de sinais garantem maior aceitação, especialmente em círculos escolares, registra-se aumento no vocabulário denotando referentes técnicos. Quadros e Karnopp (2004, p. 35)¹⁷

Do ponto de vista linguístico, portanto, não há por que haver dúvidas quanto ao estatuto linguístico de tais línguas. Importante salientar que, diferentemente, das primeiras pesquisas nas quais se procurava identificar o que era igual entre as línguas faladas e as línguas de sinais, hoje as pesquisas caminham na direção de verificar as diferenças entre elas com o objetivo de enriquecer as teorias linguísticas. No dizer de Quadros (2005, p. 32), “A pergunta que antes era ‘Como a linguística se aplica às línguas de sinais ou dá conta da língua de sinais?’ passou a ser ‘Como as línguas de sinais podem contribuir para os estudos linguísticos?’”. Postula-se inclusive, nesse sentido, uma teoria geral da linguagem na qual o ponto de partida da análise sejam as línguas de sinais, isso porque suas peculiaridades, tais como o caráter icônico¹⁸, permitiriam um acesso mais direto às operações cognitivas envolvidas no processamento e desenvolvimento da linguagem. (QUADROS, 2005; CUXAC, 2005)

¹⁷ No ponto, importante relatar uma experiência reportada: em sala de aula de geografia, os alunos buscavam entender o conceito de população, não era de conhecimento, nem dos alunos, nem do professor, um sinal correspondente à palavra ou ao conceito. O problema foi resolvido pela utilização espontânea de um processo de “formação de palavras” trivial nas línguas do mundo. Formou-se um sinal “composto” pelos sinais de “povo” mais o sinal de “número”.

¹⁸ Aqui, ao contrário do que tradicionalmente se postula numa análise puramente formal, a iconicidade não seria um aspecto que desqualificaria as línguas de sinais como língua natural, mas um traço característico dessa modalidade. Vale dizer, as línguas de sinais não são menos, nem mais que as línguas orais, são diferentes.

Do até aqui exposto, pode-se inferir, pois, que a linguagem natural dos surdos é a linguagem de sinais, uma vez que é essa linguagem que é adquirida por eles de maneira espontânea e é por meio dela que se podem expressar sem esforço e constituírem-se em sujeitos com concepções próprias do mundo e da sociedade. A materialização dessa linguagem é feita através de línguas naturais por sua própria essência: as línguas de sinais.

LIBRAS¹⁹ é a língua de sinais usada pelos surdos brasileiros. O *status* de primeira língua, no caso da língua de sinais brasileira, está mais vinculado às teorias da aquisição da linguagem e à luta dos surdos para o reconhecimento²⁰ de sua língua, do que a universalização de seu uso. Isso porque, infelizmente, nem todos os surdos brasileiros usam LIBRAS (alguns, aliás, continuam sem acesso à linguagem nenhuma, sendo educados, quando são, como se fossem portadores de alguma patologia mental) e muitos deles, especialmente, surdos filhos de pais ouvintes, adquirem a língua de sinais, tardiamente, na escola (QUADROS, 2005; SOUZA, 1998). Nesse sentido, no presente trabalho será utilizado o termo primeira língua (L1) para fazer referência à língua de sinais, evitando-se o uso do termo língua materna, devido às várias acepções que esse termo (língua materna) pode ter.

2.4.4 Surdos e língua portuguesa: o espaço da sala de aula

Visando uma proposta bilíngue de educação para o surdo brasileiro, parece correto afirmar que em se tratando de linguística, de cultura e até do aspecto legal, não podem restar dúvidas quanto ao estatuto e ao *status* das línguas envolvidas no processo: ambas são línguas naturais, mas de modalidades diferentes; LIBRAS é L1, e português é L2, isso porque, a língua portuguesa é uma língua oral-auditiva, só se efetivando sua aquisição pelo surdo por meio da aprendizagem formal. Colocada de tal maneira, a questão da educação linguística do surdo parece haver perdido a

¹⁹ Denominação estabelecida em Assembléia, convocada pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), em outubro de 1993 e utilizada pela Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que a reconhece como língua. (SOUZA, 1998; BRASIL, 2005)

²⁰ Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. (Lei 10.436/2002) (BRASIL, 2002). Decreto n 5.626 de 22 de dezembro de 2005 – Regulamentação da Libras. (BRASIL, 2006).

complexidade. No entanto, quando analisadas do ponto de vista da sala de aula, as considerações teóricas, políticas, ideológicas e legais adquirem contornos bem distintos.

O desenho de tais contornos é determinado por questões que passam, entre outras: pela tradição brasileira de manter-se distante o mundo acadêmico do cotidiano escolar; pela tradição de positivar e juridicizar todas as relações sociais como se a simples edição de uma lei, reconhecendo um direito, resolvesse qualquer conflito; pela sujeição dos professores a currículos não elaborados por eles, impostos institucionalmente, e a políticas pedagógicas das quais não participaram da construção; pela falha crônica no processo de formação de professores; pela concepção de ensino de língua materna e de língua estrangeira institucionalizada nos currículos escolares e cristalizada no inconsciente de grande parte dos educadores; pelo mito da instrumentalização, por exemplo, investimento em material didático e cursos relâmpagos de “atualização e troca de experiências” na busca de fórmulas para resolver os “problemas de aprendizagem dos alunos”; pela determinação do *status* da língua escrita; pelo mito generalista, elitista, colonialista, fundamentalista e acriticamente repetido nas escolas (tanto de surdos, quanto de ouvintes, inclusive entre os professores de português) que português é a língua da “maioria opressora” ou da “minoría elitizada”, constituindo-se “numa das línguas mais difíceis” e, portanto, “uma ameaça”; pela tradição excludente da avaliação formal praticada nas escolas (quer de surdos, quer de ouvintes), tanto no que se refere ao desempenho em línguas como ao desempenho em qualquer outra disciplina do currículo; e pela crise crônica da educação brasileira, da qual a educação dos surdos é uma das faces. (ADORNO, 1995; BAGNO, 2002; BEZERRA, 2005; GRANNIER, 2002; KARNOPP, 2005; PERFEITO, 2005; QUADROS, 2005; SILVA, 2005; SCHLATTER, 2004; SKLIAR, 1999).

Da extensa, mas não exaustiva lista de fatores, que intervêm no espaço da sala de aula de línguas, elencada acima, cumpre salientar os aspectos mais relevantes para o presente estudo: às concepções de ensino de língua portuguesa como L1 e de ensino de língua estrangeira, institucionalizadas no sistema

educacional do Brasil. Além disso, há que se analisar o reflexo de tais posições na concepção de ensino de língua portuguesa L2 para surdos, para então explicitar qual a concepção de ensino de português L2 para surdos sustenta a proposta desenvolvida na presente pesquisa.

2.4.4.1 Concepções de ensino de língua portuguesa L1 e de língua estrangeira

Apesar de pesquisas realizadas, nas mais variadas áreas da linguística, dando conta da falta de fundamentação empírica e teórica da persistência de uma pedagogia de ensino de língua portuguesa baseada na pura inculcação da gramática normativa e centrada na noção de erro - estigmatizando tudo que possa minimamente se distanciar de uma norma-padrão - o que se observa ainda, na quase totalidade das instituições de ensino, é um apego aos preceitos da Gramática Tradicional. E mais, tal noção está tão entranhada no coletivo dos envolvidos no processo educacional (pais e alunos inclusive) que qualquer atividade que se afaste dos exercícios mecânicos de reconhecimento /classificação de classes e funções das palavras, não é considerado “aula de português”. (BAGNO, 2002)

Nesse contexto, as atividades de leitura e escritura, adquirem uma conotação artificial, estabelecendo categorias pedagógicas que constituem em um fim em si mesmas e que em nada contribuem para que o aprendiz maneje sua língua nativa com desenvoltura. Por exemplo, as “interpretações de texto”, nas quais o texto é apenas uma nova forma de se estudar gramática normativa, e as “aulas de redação” cujo gênero produzido não ultrapassa os portões da escola. No pólo oposto, algumas escolas com propostas **progressistas** aboliram a gramática das aulas, adotando um espontaneísmo pedagógico que tudo aceita - em respeito às diferenças individuais e ao estágio de desenvolvimento do aluno - sem qualquer base teórica ou empírica consistente. O resultado das duas orientações são desempenhos pífios na compreensão e produção de grande parte dos estudantes e uma estranha convicção para quem é falante nativo da língua: a de não saber a própria língua.

o ensino de língua no Brasil, neste início de século XXI, se encontra numa nítida fase de transição. A maioria dos professores que estão se formando agora já têm consciência de que não é mais possível simplesmente dar as costas a todas as contribuições da linguística moderna e continuar a ensinar de acordo com os preceitos e preconceitos da Gramática Tradicional. Por outro lado [...], ainda não sabem de que modo concretizar essa consciência na sala de aula.

Ao ensino de língua estrangeira, no espaço escolar brasileiro, cabe apenas o papel de cumprir diretrizes de política educacional, sem que se vislumbre uma real preocupação com a qualidade desse ensino, ou com a possibilidade de ele proporcionar ao aluno o efetivo aprendizado de uma segunda língua. Além disso, não faz parte do processo a opção de escolher qual língua aprender ou se de fato existe o desejo de se lançar em tal empreitada.

Aqui, o critério de escolha das línguas estrangeiras que farão parte do currículo, no mais das vezes, atende a demandas que passam longe de objetivos pedagógicos, como a oportunidade do alargamento da educação linguística do educando, por exemplo. Existe, então, o estabelecimento de um acordo tácito, entre os participantes do processo, no qual todos entendem que o fórum adequado à aquisição de uma segunda língua não é a escola, mas os cursinhos de língua.

Diante dessa realidade, as aulas de língua estrangeira passam a fazer parte de uma subcategoria de disciplinas das quais nem o professor, nem o aluno esperam grandes resultados. Como, inclusive, na maior parte das vezes, nessas disciplinas o aluno não corre o risco de “rodar”, a aula de língua estrangeira, ou é transformada em uma sucessão de atividades lúdicas, ou em um conjunto de exercícios estruturais completamente esvaziados de significado.

2.4.4.2 As concepções de ensino de língua portuguesa L2 para surdos

Faz-se necessário aqui, o realce de alguns pontos. É importante que se saliente que quando se trata de ensino de língua portuguesa para surdos, está

implícito o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa. Nesse sentido, merecem destaque duas particularidades. A escrita não é adquirida de forma espontânea, seja qual for a língua natural utilizada pelo estudante. Isso equivale a dizer que, grosso modo, já está se tratando de uma espécie de segunda língua.

Outro aspecto a explicitar, é que embora existam pesquisas no que diz respeito à escrita²¹ das línguas de sinais e a aquisição dessa modalidade pelo surdo, o que se observa na realidade escolar é o desconhecimento dessa escrita por parte dos alunos, e que, por enquanto, ela não faz parte da rotina diária dos surdos. Assim, em sala de aula, verifica-se, de modo geral, que os alunos não fazem distinção entre uma modalidade escrita de Libras e uma modalidade escrita de português, entendendo que a escrita da língua portuguesa serve para escrever as duas línguas.

Em se tratando de ensino de língua portuguesa para surdos identifica-se no cotidiano escolar, de forma geral, o reflexo das concepções de ensino de língua portuguesa como L1 e ensino de língua estrangeira, descritas anteriormente, permeando as práticas pedagógicas. Disso resultam duas posturas. A primeira é caracterizada por um quase consenso de que português é segunda língua, mas essa consciência não se traduz na construção da grade curricular²² e na prática pedagógica. Significa dizer, que apesar de se utilizar, em sala, a sinalização da leitura, a dramatização de textos valorizando o teatro surdo como forma de expressão e a utilização de Libras, na sua integridade, por parte dos professores (o português sinalizado raramente é usado, e quando o é, somente como recurso pedagógico) a concepção de ensino de língua presente é aquela que identifica a língua com a gramática normativa. As atividades de leitura e escritura permanecem, pois, esvaziadas de significado, sendo usadas apenas como mais um instrumento mecânico de descrição do sistema da língua. A avaliação do desempenho do aluno mantém os mesmos moldes da prática tradicional, na qual o que se focaliza é o resultado e não o desenvolvimento do processo. Permanece, pois, a cultura do erro.

²¹ SingWriting (QUADROS, 2004).

²² A listagem de conteúdos a serem desenvolvidos na disciplina de Língua Portuguesa, ou é exatamente igual a das séries correspondentes, nas situações em que ela é ensinada como primeira língua, ou contempla algumas modificações depois de exaustiva argumentação por parte de alguns professores. Sob a rubrica de língua estrangeira moderna, aparece o Inglês, ensinado exatamente com a mesma concepção de ensino de língua estrangeira que é utilizada em escolas de ouvintes.

Na outra ponta, escolas que se identificam como bilíngües, apresentam duas posturas. Ou praticam o discurso da “escrita surda” aceitando “qualquer escrita” como forma de expressão da identidade surda. Ou tratam o ensino de língua portuguesa exatamente da mesma forma que se trata o ensino de língua estrangeira no sistema de ensino brasileiro: como uma subcategoria da qual não se espera muita coisa e com a qual, portanto, não se precisa ter um real compromisso.

O resultado de tais posturas pode ser traduzido pelas duas citações abaixo. A primeira, do ponto de vista de quem analisa o desempenho do aluno surdo, e a segunda, do ponto de vista do surdo face à atividade da escrita:

Embora não apresentem dificuldades para decodificar os símbolos gráficos, grande parte não consegue atribuir sentido ao que lê. Essa dificuldade parece decorrer, principalmente, da falta de conhecimento da língua usada na escrita, o português, no caso dos surdos brasileiros. A falta de conhecimento pode ser observada tanto em relação ao vocabulário quanto em relação às estruturas sintáticas. (PEREIRA; KARNOPP, 2003 apud KARNOPP, 2005, p. 64)

É tão difícil escrever. Para fazê-lo meu esforço tem de ser num clima de despender energias o suficiente demasiadas. Escrevo numa língua que não é minha. Na escola fiz todo esforço para entender o significado das palavras usando o dicionário. **São palavras soltas, elas continuam soltas**²³. Quando se trata de pô-las no papel, de escrever meus pensamentos, eles são marcados por um silêncio profundo. (PERLIN, 1998 apud KARNOPP, 2005, p. 73)

A concepção de ensino de língua portuguesa como L2 para surdos que fundamenta o presente estudo é aquela que coloca o português como segunda língua em um espaço próprio. Não se trata de ensinar primeira língua, mas também não se trata de ensinar língua estrangeira. Isso porque o bilingüismo de que aqui se cuida é um bilingüismo *sui generis* no qual a diferença entre as modalidades das línguas é apenas mais um dos elementos. Há que ser considerado também que a forma escrita utilizada é a mesma nas duas línguas participantes do processo e a linha de demarcação das duas culturas em convívio é no mais das vezes muito tênue.

Nesse sentido, procura-se uma prática pedagógica que contemple a língua portuguesa e não a disciplina de Língua Portuguesa. Vale dizer, uma prática

²³ Grifo nosso

baseada no uso da língua viva inserida em um conjunto de relações sociais, na qual o conhecimento do sistema é parte ativa e não um conjunto de normas positivadas a serem aprendidas como um fim em si mesmas. Em uma concepção de ensino de língua portuguesa como L2 para surdos, assim construída, a leitura e a escritura ocupam um lugar privilegiado, no qual transcendem a mera forma lingüística artificial “inventada pelo professor ou pelo autor do livro didático” (BAGNO, 2002, p. 58), tornando-se - com a prática e a análise dos gêneros constituídos na atividade comunicativa cotidiana e em outras esferas mais complexas - ferramentas à disposição do indivíduo para que possa constituir-se em sujeito nas práticas de interações sociocomunicativas e de negociação de sentidos. (KOCH, 2002)

Em tal concepção, manter a integridade das línguas envolvidas no processo, não se esgota, ou não se traduz, apenas, em manter a integridade estrutural das línguas, na utilização da Libras como língua de instrução, ou na fluência que o professor de português precisa ter nessa língua. Manter a integridade das línguas, aqui, significa a construção de uma consciência lingüística, na qual ambos – aluno e professor – reconheçam cada língua como única e do contraste entre elas possam extrair o real significado do que é ser bilíngüe.

2.5 MOTIVAÇÃO

De maneira geral, todos têm idéias particulares sobre o que faz alguém agir. Essas concepções, via de regra, estão ligadas a indagações concernentes aos desejos, às influências e às prioridades que podem movimentar o ser humano em direção a um objetivo. Nesse sentido, as teorias motivacionais são produtos das hipóteses levantadas, na busca de respostas com bases científicas, para as perguntas formuladas pelo senso comum. As concepções de motivação podem ser enquadradas, genericamente, em quatro grandes grupos: as teorias hedonistas, as teorias cognitivas, as teorias do instinto e as teorias do impulso. (MURRAY, 1967; GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005)

2.5.1 Teorias da motivação

As teorias hedonistas baseiam-se na idéia de que os homens procuram o prazer e evitam a dor. São uma tentativa de explicar por que as pessoas agem da maneira que agem. Não devem ser confundidas com hedonismo como sistema ético no qual as pessoas constroem, de maneira intencional, sua vida em volta da busca do prazer e da evitação da dor.

Entre os psicólogos que se dedicaram ao estudo da motivação humana, baseados numa concepção hedonista da motivação, merece registro David McClelland. A concepção que baseia a definição de motivação, formulada pelo estudioso americano, é uma espécie de hedonismo refinado, um hedonismo experimental que utiliza medidas objetivas de aproximação e evitação, não confiando apenas nos relatos subjetivos de prazer e dor. Segundo McClelland (1953, p. 24), “um motivo é a reintegração, através de uma pista, de uma mudança em uma situação afetiva”, ou seja, é a associação de uma determinada pista com mudanças no afeto, essas mudanças podem ser positivas (gerando o desejo de aproximação) ou negativas (gerando a necessidade de evitação).

As teorias cognitivas da motivação têm como fundamento a concepção filosófica de que o homem é um ser racional que possui desejos conscientes e usa suas capacidades para satisfazê-los. A noção de vontade desempenhou um papel importante no desenvolvimento dessas teorias, uma vez que foi considerada como uma das “faculdades” mentais, juntamente com o pensamento e o sentimento.

Tolman, um dos pioneiros nas teorias cognitivas do comportamento, afirmou que todos os comportamentos motivados estão ligados a um propósito. Assim, por meio da aprendizagem, são desenvolvidas expectativas em relação ao objetivo a ser alcançado e essas expectativas são representações mentais de futuros resultados. Atualmente, o avanço das neurociências possibilita a investigação da motivação sob um enfoque cerebral, tentando definir quais sistemas neurais podem estar envolvidos no comportamento motivado. (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005)

As teorias do instinto têm suas bases lançadas pela teoria da evolução de Darwin. Postulava Darwin que certas ações inteligentes são herdadas. As mais simples seriam os reflexos e as mais complexas os instintos. No começo do século XX, teóricos como William James, Sigmund Freud e William McDougall desenvolveram a doutrina do instinto como um importante conceito explicativo em Psicologia.

McDougall usou o conceito de instinto para erigir uma teoria geral da motivação. Para ele, um instinto consiste em uma disposição psicofísica inata que faz com que se perceba ou se atente para determinado objeto, experimentando uma excitação emocional que fará com que se atue em relação a esse objeto de um modo particular. Tal conceito foi recebido com entusiasmo e muitos pesquisadores passaram a catalogar possíveis comportamentos instintivos. O excesso de comportamentos listados rendeu críticas as quais afirmavam o pouco valor explanatório da teoria, pois todo o conceito estaria baseado numa lógica circular.

As teorias do impulso entendem que toda a ação é motivada por necessidades. Os impulsos são entendidos aqui como estados psicológicos ativados para satisfazer necessidades. A lógica da teoria do impulso foi desenvolvida pelo conceito de homeostase, apresentado por Cannon em 1932. Homeostase pode ser explicada como um estado de desequilíbrio que se instala no organismo sempre que as condições internas se desviam de um estado constante normal. O impulso é um dos modos pelos quais o corpo procura recuperar o equilíbrio.

Clark Hull, um dos mais importantes behavioristas, foi quem propôs a teoria mais influente sobre o impulso. Para Hull, os estados pulsionais têm raízes em necessidades biológicas e todo comportamento pode ser predito por fatores ambientais. Assim, se alguém for privado de alguma necessidade, o impulso ligado a essa necessidade aumenta proporcionalmente. Tal estado pulsional leva à excitação e à ativação comportamental até que se encontre um comportamento que satisfaça o impulso e reduza a excitação. Portanto, a satisfação das necessidades envolve aprendizagem.

O modelo propõe que o comportamento é arbitrário. Quando um comportamento satisfaz a necessidade ele é reforçado e a possibilidade desse comportamento voltar a acontecer aumenta. Com o tempo, se um comportamento reduz consistentemente um impulso, ele se torna um hábito. A probabilidade de um comportamento ocorrer, deve-se tanto ao impulso, quanto ao hábito.

Principles of behavior, o clássico livro de Hull, e sua teoria tiveram um impacto estrondoso sobre a pesquisa psicológica, principalmente no que diz respeito à aprendizagem. Inúmeras práticas pedagógicas, umas sobrevivendo até hoje, guardam seus fundamentos na idéia de reforço postulada por ele. No entanto, várias críticas contundentes foram feitas a essa teoria do impulso, por exemplo, a não explicação do fato de as pessoas escolherem comportamentos que parecem não satisfazer necessidades biológicas (Por que, por exemplo, as pessoas ficam acordadas toda a noite estudando para uma prova?).

Além do panorama traçado acima, merece atenção a concepção maslowiana de motivação. Abraham H. Maslow é considerado o criador da denominada Psicologia Humanista Existencial. Sua riqueza conceitual reside na proposta de uma dimensão total do ser humano realizando a síntese de equilíbrio entre o postulado pelas diversas teorias psicológicas (MOSQUERA, 1982).

Para definir motivação, Maslow levou em conta dois pressupostos. O indivíduo é um todo integrado, organizado, portanto é na pessoa completa que se opera a motivação e é importante para a compreensão da motivação destacar o seu objetivo final. A teoria propõe cinco níveis de necessidades comuns a todos os indivíduos, hierarquicamente organizadas. Assim, a satisfação de uma necessidade superior só será buscada depois da satisfação de uma necessidade inferior.

A pirâmide das necessidades de Maslow tem como base as necessidades fisiológicas, seguidas pelas necessidades de segurança; necessidades de pertencimento e de amor; necessidade de estima; e, na posição mais alta, a necessidade de auto-realização. Um estado de auto-realização ocorre quando os sonhos e as aspirações de uma pessoa são realizados. Uma pessoa auto-realizada é, portanto, uma pessoa feliz que vive de acordo com o seu potencial. Nas palavras

de Maslow (1968, p. 66): “O músico precisa fazer música, o artista precisa pintar, o poeta precisa escrever, para que possam ficar em paz consigo mesmos. O que um homem pode ser, ele *precisa*²⁴ ser.”

A hierarquia das necessidades de Maslow, apesar de há muito ser aplicada em educação e administração, é considerada, por muitos autores, mais pelo seu valor descritivo, uma vez que é de difícil constatação empírica. Isso porque a classificação das necessidades pode não ser tão simples e o conceito de auto-realização é difícil de definir e medir. No ponto, importante salientar que a intenção de Maslow estava mais ligada a traçar uma perspectiva humanista da motivação, como colocado de início, do que a criar um modelo empiricamente testável.

2.5.2 Processos cognitivos e motivação

A aprendizagem envolve múltiplos processos cognitivos. Tomam parte desse processo os sistemas de memória, composto pela memória de curta duração ou de trabalho e pela memória permanente. A primeira, de maneira simplista, pode ser comparada a um depósito no qual se conserva transitoriamente a informação e também como um processo funcional de distribuição de recursos cognitivos, bastante próximo do que se conhece por atenção. A memória permanente, por seu turno, é entendida como um sistema quase ilimitado em capacidade e duração. (POZO, 2002)

A aquisição de informação pela memória, ou melhor, a aprendizagem propriamente dita, envolve um conjunto de processos que vão desde a repetição mecânica, ou a assimilação de nova informação a representações já presentes na memória, até os processos radicais de reestruturação. De forma geral, quanto maior e mais significativa for a relação que se estabelece entre a informação que chega ao sistema e os conhecimentos que já estavam representados na memória, bem como quanto mais organizado e menos isolado for adquirido um resultado de

²⁴ Itálico no original

aprendizagem, mais eficaz será a aquisição, além de ser maior a sua duração, resultando, pois, em uma aprendizagem mais efetiva.

Aprender, portanto, implica mudar não só no ponto de vista comportamental mas também em nível de estrutura cerebral. Levando em consideração a natureza do sistema cognitivo humano a aprendizagem depende do bom funcionamento de *processos auxiliares de aprendizagem*: a motivação, a atenção, a recuperação e a transferência das representações presentes na memória, a consciência e o controle dos próprios mecanismos de aprendizagem.

Dentre esses fatores, a motivação adquire fundamental importância, uma vez que, principalmente, na aprendizagem explícita existe a necessidade da prática contínua o que demanda esforço. Tapia (2004, p. 20) afirma que, em se tratando de “mover-se” em direção à aprendizagem, esse esforço deve ser de mão dupla, envolvendo professor e aluno. Lembra ainda, com propriedade, que o professor não deve supor que os alunos estarão sempre em “posição de aprendizagem”, mas deve se assegurar de que eles têm motivos suficientes para empreender a aprendizagem. As perguntas, nesse caso, são o que você quer, por que você quer e como posso ajudá-lo a conseguir.

Há que se entender, como parte desse processo que, muitas vezes o comportamento é motivado, porque as pessoas possuem uma determinada aspiração: querem ganhar um aumento, precisam conseguir a aprovação em determinada matéria, por exemplo. Nesse caso, a categoria de motivação de que se está tratando é a **extrínseca** cuja ênfase é colocada nos objetivos para os quais a atividade é dirigida, tal como a redução do impulso ou a recompensa. Em outras circunstâncias, o que dirige a ação é o simples valor ou prazer que está associado à atividade. É a motivação **intrínseca** a qual não tem nenhum propósito ou objetivo biológico aparente. Comportamentos intrinsecamente motivados são realizados por si mesmos. É o caso do famoso *não estudar só para a prova, mas para aprender*. (POZO, 2002)

Em se tratando de aprendizagem de segunda língua, a certeza de que fatores afetivos, entre eles a motivação, têm papel determinante nessa empreitada contribuiu

para a realização de um bom número de pesquisas e de teorias formuladas sobre o assunto. Dentre elas, uma das mais conhecidas é a hipótese do filtro afetivo explicitada por Krashen (1981). Para o autor, o filtro afetivo é parte do processo interno no qual se configuram os estados emocionais, as atitudes, as necessidades e a motivação do aprendiz. O lingüista identifica então, duas categorias de motivação: a motivação integradora relacionada ao desejo de ser valorizado como membro da comunidade que fala a segunda língua; e a motivação instrumental que é definida como o desejo de alcançar proficiência em uma língua por razões práticas e utilitárias.

Gardner e Lambert (1972) também estabelecem uma distinção entre motivação instrumental e motivação integrativa. Para eles, a motivação instrumental impulsiona o aprendiz em função das vantagens práticas que se estabelecerão a partir da aprendizagem da segunda língua. Já a motivação integrativa decorre de um interesse genuíno do aprendiz nas pessoas e na cultura representadas pela outra língua. Os autores identificam também a atitude como uma variável da afetividade que influencia diretamente na motivação. Nesse sentido, a atitude do aluno em relação aos falantes da língua alvo, com relação à língua alvo, ao professor, ao material didático e à metodologia de ensino atua de forma favorável ou desfavorável no processo de aprendizagem. Por fim, explicitam que na falta de motivação integrativa e de motivação instrumental, resta ao aprendiz de segunda língua uma motivação coercitiva determinada por pressões políticas, sociais ou escolares. (CHAMBERS, 1999)

Os fatores motivacionais são, portanto, fatores construídos no aprendiz pelo contexto motivacional lingüístico em que ele se insere, pelas atitudes que ele assume em relação aos falantes do idioma, pelos responsáveis pelo ensino e pelas pressões sofridas em virtude das políticas educacionais. (POERSCH, 1995).

2.5.3 A atividade pedagógica como estratégia de motivação

Segundo Dörnyei (2002) estratégias motivacionais são técnicas utilizadas em sala de aula no sentido de direcionar o comportamento do aluno para uma meta. Como o comportamento humano é complexo existem diferentes maneiras de influenciar as pessoas para que elas tomem uma determinada atitude. As estratégias motivacionais referem-se a exercer uma influência consciente sobre os motivos do aprendente de maneira a fazê-lo adquirir atitudes sistemáticas e duradouras em direção à aprendizagem.

A motivação para a aprendizagem pode ser considerada como uma competência adquirida por meio de experiências generalizadas, estimuladas diretamente pela modelação, comunicação de expectativas, instrução direta e socialização de pessoas significativas, entre as quais exercem papel fundamental os pais e os professores. (BROPHY, 1998). Nesse aspecto, as estratégias motivacionais devem ajudar os alunos a definir metas, a avaliar seu progresso, demonstrar a instrumentalidade do conteúdo aprendido, contribuir na formação de sua autonomia e estimular sua motivação para aprender a aprender.

Assim entendida, uma atividade pedagógica motivadora é aquela incorpora ao cotidiano escolar tarefas significativas com o objetivo de ajudar o aluno a engajar-se e perseverar no processo de aprendizagem. A construção dessa metodologia motivadora pressupõe conhecimentos técnicos profundos sobre a matéria que se ensina, partir de uma realidade existente buscando melhorá-la, planejar considerando as expectativas e as necessidades manifestadas pelo aluno. (TAPIA, 2004)

A escolha das tarefas a serem realizadas deve fazer parte de um processo consciente e criativo no qual se considere a possibilidade de o aluno escolher como desenvolver a tarefa e ver as conseqüências de sua escolha; seja atribuído ao aluno um papel ativo na realização do que foi proposto; exija do aluno a pesquisa de idéias, a mobilização de processos intelectuais e a análise de fenômenos pessoais ou sociais; estimule-o a comprometer-se com a atividade; possibilite que ele interaja com o espaço do real; possibilite o trabalho cooperativo; seja relevante para os propósitos

e interesses explícitos do aluno; possa ser realizada por alunos de diferentes níveis de aprendizado e com diferentes interesses.

Parece correto afirmar, que em se tratando de motivação para a aprendizagem, as estratégias motivacionais a serem utilizadas em sala de aula estão intrinsecamente ligadas à atividade pedagógica. Vale dizer, no espaço cotidiano do fazer pedagógico motivar não significa exortar com palavras, mas construir situações de aprendizagem que ajudem o aluno a conseguir sua auto-realização, enquanto constrói o próprio conhecimento. Nesse processo, o professor ocupa a função privilegiada de mediar o caminho entre o dado e o novo. (VIGOTSKY, 2003; MASLOW, 1968)

2.6 A ESCRITA

Lançar o olhar sobre o desenvolvimento da escrita remete à pergunta de Frank Smith (1983, p. 627): “Onde é que as pessoas que escrevem adquirem todo o conhecimento que precisam?”. As reflexões que levaram a essa indagação são assim explanadas:

Na primeira vez em que explorei os detalhes de como se aprende a escrever, fui tentado a concluir que, assim como o vôo das mamangavas, isto é uma impossibilidade teórica. Examinei o conceito vulgar, excessivamente simples, segundo o qual escrever consiste basicamente em caligrafia e uma ou outra regra de ortografia e pontuação. Questionei o mito segundo o qual uma pessoa pode aprender a escrever através da educação e prática constantes. E deparei com um sério problema: escrever requer uma enorme bagagem de conhecimentos específicos que não podem ser adquiridos em palestras, livros-textos, treinamento, tentativa e erro, ou mesmo pelo próprio exercício da escrita.

A resposta à questão vem em seguida: “[...], concluí que somente através da leitura é que os escritores aprendem todos os mistérios que conhecem”. (SMITH, 1983, p. 627). A leitura e a escritura são faces de um mesmo processo e o conhecimento de como se processa tal relação é fator fundamental em qualquer projeto pedagógico que tenha como objetivo melhorar o desempenho em língua

escrita, tanto para o que diz respeito ao ensino de primeira língua, como para o que se refere ao ensino de segunda língua.

2.6.1 Leitura e escritura: duas faces de um mesmo processo

Ler e escrever são atos de comunicação. São formas de interação social que envolvem um sujeito leitor e um sujeito escritor. No entanto, para que essa interação aconteça, é necessário o estabelecimento de um contrato de cooperação entre eles. Por esse acordo tácito, na produção de um texto, o escritor se compromete a fornecer pistas que facilitem a construção do sentido por parte do leitor. No ato da leitura, o leitor, por sua vez, procura encontrar essas pistas, colocando-se no lugar do escritor “[...] para compreender o texto da maneira como o escritor pretendeu que ele fosse compreendido.” (POERSCH, 1993, p. 11).

Esse empreendimento cooperativo, que possibilita a comunicação linguística, apresenta-se de várias maneiras na leitura e na escritura. Uma delas é a necessidade de leitor e escritor compartilharem conhecimentos mínimos, quer linguísticos, quer enciclopédicos. Vale dizer, o escritor coopera com o leitor usando a mesma linguagem que esse, buscando compartilhar língua, cultura e interesses comuns a ambos.

Dentre as pistas das quais o leitor se utiliza para construir o sentido do texto, pode-se destacar, como exemplo, a pontuação e os recursos coesivos. Segundo Poersch (1993), os sinais de pontuação são exemplos típicos de pistas fornecidas pelo escritor ao leitor, pois atuam como trilhas que o conduzem à compreensão. Isso porque a pontuação funciona como um guia de leitura. Assim, um texto adequadamente pontuado facilita a compreensão a qual também é favorecida pelo conhecimento do significado que os diversos sinais de pontuação representam na construção do sentido.

No que diz respeito à coesão, Spiegel (1992) afirma ser ela um fator importante e recíproco da leitura e da escritura, constituindo-se na habilidade, tanto

do escritor como do leitor, de utilizar os recursos coesivos como um elemento fundamental para o sucesso da comunicação. A mesma autora (1992, p. 57) define coesão como “[...] características da estrutura superficial do texto que marcam conexões entre sentenças e, conseqüentemente, ajudam uma seqüência de sentenças a permanecer ligada.”

Vários estudos dão conta de que os dispositivos coesivos servem como marcas que auxiliam o leitor a integrar o texto ou a construir uma estrutura organizada em seu discurso. Tais recursos interam o leitor de como novas informações se relacionam a informações já fornecidas. Além disso, influenciam a compreensão afetando a eficiência do processamento, o armazenamento ou a eficiência da memória e a estrutura prévia do que se quer expressar.

Do ponto de vista cognitivo, a leitura e a escritura são consideradas processos que envolvem um conjunto de operações linguísticas e cognitivas, realizadas pelos leitores/escritores para a construção do significado do texto. (KESSLER, 1993). Ambas têm a participação de um sujeito ativo, uma vez que os leitores não recebem simplesmente a informação oriunda do texto, mas podem utilizar seu conhecimento prévio para preencher lacunas deixadas pelo escritor e viabilizar a compreensão. O escritor, por outro lado, produz o texto utilizando-se de habilidades, estratégias e convenções escolhidas por ele de acordo com o ambiente de produção, o objetivo da comunicação e o destinatário da mensagem.

Nesse sentido, Tierney e Pearson (1983) entendem que tanto leitura como escritura são atos de produção. Para os autores, o entendimento das conexões entre leitura e escritura começa pelo reconhecimento de que são, essencialmente, processos similares de construção do significado, uma vez que ambas envolvem os sub-processos de planejamento, esboço, engajamento, revisão e monitoramento.

O planejamento envolve dois processos complementares: estabelecimento de objetivos para a leitura e a escritura; e mobilização de conhecimento para produzir e compreender o texto. O esboço diz respeito à busca do melhor caminho para construir o significado, trabalhando diretamente no que está impresso na página. É

uma atividade de construção e reconstrução, na qual são testadas estratégias para melhor escrever ou compreender o texto.

O engajamento do leitor/escritor está relacionado com a imersão deles em diversos papéis de acordo com a forma que estejam dispostos a colaborar um com o outro na construção do sentido. Assim, uma leitura efetiva envolve o engajamento que emerge em conjunção com um relacionamento eficiente entre leitor e escritor, sem que, necessariamente, isso implique um atrelamento entre eles.

A revisão é comumente entendida como uma atividade, própria do escritor, a qual envolve o reexame do texto a fim de esclarecer, modificar ou melhorar o que foi escrito. Os autores já citados (TIERNEY; PEARSON, 1983) afirmam que também o leitor, quando desenvolve algum controle sobre o modo como constrói o sentido, pode proceder em releituras que favoreçam diferentes ou melhores interpretações. Esse processo demanda tanto discernimento, tempo e reflexão por parte do leitor, quanto a revisão demanda por parte do escritor.

Enquanto planejam, esboçam, tomam posição e revisam, leitores e escritores podem se distanciar de seus textos para avaliar o que desenvolveram. Esse processo é chamado de monitoramento e pode acontecer tanto de forma tácita como de forma consciente. O monitor mantém os outros processos sob controle, decidindo se a produção foi efetivada de maneira adequada ou não. A tarefa do monitor é manter um diálogo com o leitor interior, para julgar a qualidade da produção, observando o que leitor e escritor estão desenvolvendo, qual a natureza da cooperação entre eles e decidir se eles atingiram seus objetivos com sucesso.

A relação entre leitura e escritura não se esgota nos processos cognitivos. Além de se relacionar nesse aspecto, elas se relacionam como habilidades e modos de aprender. Investigações envolvendo leitura e produção de textos mostram uma alta correlação entre bons escritores e bons leitores. Stotsky (1983) afirma que em geral melhores escritores tendem a ser melhores leitores e que melhores leitores são donos de uma prosa sintaticamente mais madura. Pesquisas revelam também que as experiências de leitura melhoram a escrita, de forma mais eficiente e eficaz do que instruções gramaticais. Crianças podem aprender a escrever a partir de suas leituras,

existindo conclusões no sentido de que elas utilizam a estrutura e o estilo dos textos lidos na produção de seus próprios textos.

Importante aqui salientar que se considerando a leitura e a escritura como duas faces de um mesmo processo, para escrever é necessário um *engajamento* que consiste em ler como um escritor e escrever como um escritor. Isso significa que ensinar a escrever não é ensinar sobre a escrita, mas ajudar o aprendente a usar a escrita, oportunizando seu acesso a materiais de leitura relacionados com o que ele quer aprender a escrever ou com o tipo de escritor que ele quer ser naquele momento. (SMITH, 1981; GOODMAN; GOODMAN, 1983; SQUIRE, 1983)

2.6.2 A escrita em L2 e a escrita do surdo

Nas pesquisas relacionadas à aprendizagem de uma segunda língua, é bastante difundida a noção de que a primeira língua adquirida influencia a aprendizagem da segunda língua. A princípio, essa transferência é uma forma de testar hipóteses levantadas sobre a L2 seguindo os conhecimentos adquiridos na primeira língua. Em um segundo estágio, o aprendiz metacognitivamente maduro, entendendo que se tratam de códigos diversos, tenta elaborar um novo conhecimento a partir de hipóteses levantadas, levando em consideração a língua que está sendo aprendida.

A influência da primeira língua na aprendizagem da segunda fica evidente nos dois exemplos abaixo:

(1) *Entender um texto escrito em português é não fácil [...]*²⁵

(2) *Já fui médico tomar remédio. Agora melhor. [...]*²⁶

No primeiro exemplo, o falante nativo de inglês transferiu para a segunda língua que está aprendendo a estrutura de sua primeira língua²⁷ na qual a negativa é

²⁵ Produção textual em aula particular de português.

²⁶ GE- S8 – Pós-teste de desempenho escrito.

²⁷ *Understanding a written text in portuguese isn't easy.*

utilizada depois do verbo. No segundo, o aluno surdo, que tem Libras como L1, transferiu para o português, a segunda língua que está adquirindo, uma característica própria de línguas sintéticas como as línguas de sinais: a omissão dos verbos ser e estar.

Quando o aprendiz realiza atividades escritas em uma segunda língua, algumas dificuldades transparecem. Isso porque é necessário que ele possua conhecimento linguístico, conhecimento da estrutura da língua, saiba usar a palavra adequada no contexto adequado, tenha conhecimento dos diferentes registros e estabeleça uma clara relação com seu leitor. Além disso, o aprendiz precisa possuir experiência em escrita, ou seja, dar organização discursiva ao significado que pretende veicular por meio do texto que tem a intenção de produzir. (TASCHETTO, 1993).

À medida que o conhecimento da segunda língua vai se consolidando, os enunciados se tornam mais complexos e os processos gramaticais antes ausentes passam a ocorrer com mais frequência. Essa melhora na produção escrita em segunda língua, depende entre outros fatores, da imersão do estudante no ambiente da língua a ser apreendida.

O primeiro contato com o texto de um aluno surdo por parte de um ouvinte que o considere usuário do português como primeira língua pode ser desconcertante. Isso porque é difícil ao senso comum entender que a imersão do surdo na cultura ouvinte não é trivial. Custa perceber que a diferença do canal sensorial da realização das duas línguas impede o surdo de receber insumo qualificado que lhe permita espontaneamente comparar e testar hipóteses que o levem a progredir na aprendizagem da língua alvo.

Essa situação, transportada para o espaço da aula de língua portuguesa, adquire contornos desastrosos. Nesse contexto, a insistência em um modelo de ensino baseado no estudo da Gramática Normativa e a um sistema de avaliação formalista que focaliza itens isolados da gramática, consolida o estigma de deficiente linguístico, atribuindo ao surdo uma incapacidade que não possui. Por outro lado, a radicalização da questão cultural postulando o respeito à escrita surda e aceitando

por esse viés ideológico qualquer escrita como parte da identidade surda, é igualmente estigmatizante e pode favorecer um “patrulhamento” que literalmente bloqueia a aprendizagem pela ativação do que Krashen (1981) denominou de filtro afetivo. A consequência de tais posturas para a vida prática dos surdos, como foi explanado nos capítulos anteriores, é no mínimo preocupante.

Importante, pois, retornar aos exemplos que iniciaram esta seção. Ambos os exemplos são perfeitamente identificáveis como produção escrita de alunos em processo de aprendizagem de uma segunda língua. Entender sob esse aspecto a produção escrita do surdo, além de excluir essa escrita da cultura do erro, reconhece nele a potencialidade para progredir no aprendizado de uma segunda língua exatamente como qualquer outro estudante. Reside aqui, a maior responsabilidade do professor: a de tornar o insumo linguístico da língua alvo qualificado e compreensível para o aluno surdo.

Esse processo implica considerar a modalidade diversa das línguas em convívio. O insumo a ser oferecido deve, pois, oportunizar ao aluno o contato com as mais diversas formas de manifestações escritas em língua portuguesa, além de criar situações nas quais seja necessário o uso dessa modalidade, sempre observando que a língua se realiza em contextos de comunicação, de prática social. A par disso a avaliação deve se afastar de instrumentos que levem em consideração aspectos fragmentários da gramática da língua, para focalizar-se na avaliação direta do desempenho. Vale dizer, o pressuposto aqui é colocar o aprendiz em situações nas quais possa demonstrar sua proficiência de forma direta para estabelecer metas a serem atingidas a partir das capacidades até então adquiridas. Nesse sentido, Schalatter (2004, p. 366): “se quisermos saber se alguém sabe escrever, a melhor maneira é pedir que escreva um texto; ou se é capaz de interagir em situações reais, é simular situações reais de interação e fazê-lo desempenhar-se nessas situações.”

2.6.3 Gêneros do discurso: privilegiando a leitura e a escrita em sala de aula

A utilização da língua está relacionada às mais variadas esferas da atividade humana. Desse modo, as maneiras pelas quais se consolidam essa utilização são tão variadas, quanto variada é a atividade humana. No dizer de Bakhtin (1992, p. 179):

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também e sobretudo, por sua construção composicional.

Os enunciados, portanto, baseiam-se em formas-padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo. Essas formas constituem os gêneros, tipos relativamente estáveis de enunciados ligados a diferentes situações sociais, marcados, pois, sócio-historicamente. São as situações que determinam as características de cada gênero sejam elas temáticas, composicionais ou estilísticas. Como a utilização da língua é heterogênea, os gêneros apresentam-se igualmente diversos, incluindo desde o diálogo cotidiano até a tese científica. A partir dessa diversidade Bakhtin classifica os gêneros em primários e secundários. Os primeiros são constituídos em situações de comunicação ligadas ao contexto social cotidiano e os segundos a contextos mais complexos, muitos mediados pela escrita. (KOCK, 2002)

A escolha de um gênero em detrimento a outro é determinada pela necessidade temática, o conjunto dos participantes e a intenção do locutor. É uma decisão estratégica que além de levar em consideração a situação de comunicação e os usos atribuídos ao gênero, permite que o sujeito adapte o modelo de gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio ou contribuindo para a reformulação dos modelos.

Considerando as atividades de leitura e produção Schenewly e Dolz (apud KOCK, 2002) entre outros autores afirmam que o gênero pode ser tomado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Nesse sentido:

Definindo-se atividade como um sistema de ações, uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos, isto é, um texto. A par disso, toda a ação languageira implica diferentes capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação), de mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e de dominar as operações psicolinguísticas e as unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas). (KOCH, 2002, p. 56).

Em uma concepção de ensino de língua portuguesa L2 para surdos, na qual se pretenda privilegiar a leitura e a escrita, os gêneros podem se constituir, pois, em “mega-ferramentas” na construção de um insumo adequado. Isso porque vistos como formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais e entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem fornecem um suporte para a atividade de aprendizagem nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes. (BAGNO, 2002; BRANDÃO, 2001; KOCH, 2002).

3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Pelo até aqui exposto, parece correto afirmar que a motivação é elemento fundamental para a aprendizagem de uma segunda língua. Além disso, no cotidiano da sala de aula, a tarefa de motivar o aluno encontra-se conectada com a execução de atividades pedagógicas entendidas como estratégias motivacionais. Consistindo a atividade pedagógica em si uma atividade motivacional, há que se supor que quando direcionada a um objetivo específico, no caso, o desempenho do aluno surdo na modalidade escrita da língua portuguesa, a utilização desse tipo de atividade implica a melhora de tal desempenho.

A busca por dados quantitativos que demonstrem de maneira empírica as relações aqui estabelecidas é a razão pela qual se empreendeu esta pesquisa, cujos objetivos, hipóteses e variáveis serão, a seguir, especificados.

3.1 OBJETIVOS

3.1.1 Objetivo Geral

Verificar se o uso de estratégias de motivação aumenta o nível de motivação para a aprendizagem de língua portuguesa e se esse uso pode melhorar o desempenho de alunos surdos na modalidade escrita dessa língua.

3.1.2 Objetivos Específicos

Verificar se o uso de atividades pedagógicas como estratégias motivacionais, aumenta o nível de motivação para a aprendizagem de língua portuguesa.

Verificar se o uso de atividades pedagógicas como estratégias motivacionais, melhora o desempenho dos alunos surdos na modalidade escrita da língua portuguesa.

3.2 HIPÓTESES E VARIÁVEIS

3.2.1 Hipóteses

3.2.1.1 Hipótese geral

Existe relação entre o uso de estratégias motivacionais no ensino de língua portuguesa como L2 e o nível de motivação dos alunos para a aprendizagem dessa língua, bem como o uso dessas estratégias melhora o desempenho de alunos surdos na modalidade escrita da língua portuguesa.

3.2.1.2 Hipóteses operacionais

O uso de atividades pedagógicas como estratégias de motivação pela professora de Língua Portuguesa, em sala de aula, aumenta o nível de motivação dos alunos para a aprendizagem dessa língua.

O uso de atividades pedagógicas como estratégias de motivação melhora o desempenho escrito dos alunos em língua portuguesa.

3.2.2 Variáveis

Na primeira hipótese operacional, a variável independente é o uso de estratégias motivacionais e a variável dependente o nível de motivação dos alunos.

Na segunda hipótese operacional, a variável independente é o uso de estratégias motivacionais e a variável dependente o desempenho na produção escrita.

4 METODOLOGIA

4.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa realizada enquadra-se na categoria das pesquisas experimentais, uma vez que procurou verificar a existência de relação de causa e efeito entre variáveis, dando tratamento estatístico aos dados coletados. Para tanto foram formados dois grupos: um grupo experimental e um grupo de controle.

Iniciou-se a pesquisa com a aplicação de dois instrumentos em cada grupo, objetivando verificar o nível de motivação para a aprendizagem de língua portuguesa e o desempenho na produção escrita, dessa língua, dos sujeitos que formam os grupos. Após a aplicação dos pré-testes, iniciou-se a intervenção no grupo experimental desenvolvendo-se atividades pedagógicas como estratégias motivacionais. No final da intervenção, procedeu-se a aplicação de pós-testes de motivação e desempenho, nos dois grupos, com a finalidade de verificar se houve ou não houve efeitos decorrentes da intervenção no grupo experimental.

Após o levantamento e tabulação dos dados, estes foram submetidos a tratamento estatístico para verificar se houve diferença significativa entre os resultados obtidos, no pré-teste e no pós-teste, pelo grupo experimental e pelo grupo de controle depois da intervenção no primeiro grupo. Esse procedimento permitiu verificar a não confirmação da primeira hipótese operacional e a confirmação da segunda hipótese operacional, o que resultou na confirmação parcial da hipótese geral da presente pesquisa, circunstância que será explicitada no capítulo referente à discussão dos resultados.

Importante aqui salientar, a despeito das dúvidas recorrentes quanto à utilidade da pesquisa experimental em ciências humanas, dado ao caráter alegadamente subjetivo das variáveis envolvidas, a afirmação de Laville (1999, p. 112):

É importante a pesquisa experimental em ciências humanas? Raros, no entanto, são os trabalhos que podem respeitar seus cânones, pois não se pode permitir a manipulação de seres humanos como partículas de matéria ou ratos de laboratório. Além disso, e apesar da eficácia real dos instrumentos matemáticos, grande parte dos fenômenos humanos não pode ser medidos de maneira significativa e conservar sua riqueza. Sem contar que as relações de causalidade linear não bastam de forma alguma, já o dissemos, para fazer justiça à sua complexidade. **É importante a pesquisa experimental em ciências humanas? Sem dúvida**, porque apesar do que foi dito, **constata-se que ela serve frequentemente de referência no momento de estabelecer categorias de pesquisa** e, por último, **de critérios para julgá-las**, mesmo que esse julgamento permaneça implícito²⁸.

4.2 UNIVERSO E AMOSTRAGEM

A pesquisa foi realizada com alunos surdos regularmente matriculados e frequentando o Ensino Médio do Centro Tecnológico Ulbra – Unidade Especial Concórdia. O local da realização da pesquisa foi determinado pelo fato de que tanto a direção, quanto a supervisão da instituição mostraram-se interessadas no objeto da pesquisa. Além disso, das escolas contatadas era a única que dispunha de turmas paralelas a possibilitar a formação de um grupo experimental e de um grupo de controle.

A amostra foi constituída por duas turmas de 1. ano do Ensino Médio. Na escolha da série foi considerado o fato de essa série constituir-se em uma etapa de transição entre graus de ensino, na qual o aluno surdo, de maneira geral, encontra-se no nível intermediário de aprendizagem da língua portuguesa. A amostra constou de 20 alunos, 10 para o grupo controle e 10 para o grupo experimental, todos utentes de LIBRAS. Questões tais como sexo, idade, condição sócio-econômica e grau de surdez, não foram considerados na formação da amostra, justamente por interessar ao objeto da pesquisa a experimentação na realidade heterogênea do cotidiano da sala de aula.

Todos os alunos foram informados que estariam colaborando com esta pesquisa, bem como seus pais ou responsáveis, os quais consentiram com a

²⁸ Grifo nosso.

participação dos sujeitos através de um Termo de Consentimento (APÊNDICE A), que, juntamente, com uma Ficha do Aluno (APÊNDICE B) destinada a estabelecer o perfil dos sujeitos da pesquisa foram a eles enviados por intermédio da escola.

4.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

4.3.1 Descrição dos instrumentos

4.3.1.1 Teste de motivação

Para medir o nível de motivação foi utilizado um instrumento formulado com base em uma escala de atitudes tipo Likert. Uma escala pode ser definida como uma série de itens ou frases cuidadosamente selecionadas de forma que constituam um critério válido para medir de alguma forma fenômenos sociais. No caso da medição do nível de motivação, na impossibilidade de medir diretamente o ânimo interno do sujeito, as atitudes que ele apresenta frente à determinada situação, pode traduzir um atributo da motivação. Por exemplo, se diante da proposta do professor da realização de determinada tarefa o aluno mostra interesse em realizá-la, pode-se concluir que o aluno está motivado, uma vez que o interesse é considerado um atributo da motivação. Atitude pode ser definida, pois, como um estado de disposição psicológica, adquirida e organizada através da própria experiência que leva o indivíduo reagir de uma maneira característica frente a determinadas pessoas, objetos ou situações. (PINEDO, 2004)

A escala Likert foi proposta por Rensis Likert em 1932 e compreende uma série de afirmações relacionadas ao objeto pesquisado. É solicitado ao respondente qual o seu grau de concordância ou discordância em relação à afirmação aferida. Tais afirmações qualificam o objeto de atitude que se está medindo e devem expressar somente uma relação lógica. A medida sobre o objeto é realizada através de medidas multi-itens fornecidas pelo pesquisador. A cada célula de resposta é

atribuído um número que traduz a direção da atitude do respondente em relação a cada afirmação. A pontuação total da atitude de cada respondente é dada pela somatória das pontuações obtidas para cada afirmação. O número de categorias a serem utilizadas pode variar entre 5 e 9 pontos, mas deve ser o mesmo em todos os itens medidos. A maior vantagem dessa escala é sua fácil compreensão e aceitação por parte dos respondentes. (MORON, 1998)

Seguindo a orientação da literatura especializada, para a construção da escala utilizada na presente pesquisa, procedeu-se a realização de um estudo exploratório para o qual foi utilizado um questionário (APÊNDICE C) o qual foi enviado a profissionais da área de Psicologia e Educação para que fossem respondidos voluntariamente. A partir da resposta dos profissionais, com o auxílio de juízes (uma psicóloga, uma orientadora educacional, uma professora de português para surdos e um professor de inglês), todos com mais de cinco anos de experiência na profissão e reconhecido saber teórico, foram estabelecidas categorias significativas dos atributos da motivação e da motivação para a aprendizagem. Foram geradas então, levando em consideração tais categorias, 120 afirmações relacionadas ao objeto da pesquisa. Da edição e ordenação dessas questões foi formulado um instrumento, Teste de Motivação (APÊNDICE D), com 18 afirmações e cinco categorias: falso, quase falso, mais ou menos, quase verdadeiro e verdadeiro. A cada categoria foi atribuído um número de 1 a 5 a partir da categoria falso. Após a construção, o instrumento foi submetido aos juízes, que o consideraram adequado ao propósito da presente pesquisa. Por sugestão dos juízes, para obtenção dos escores considerou-se somente 12 das 18 afirmações submetidas aos respondentes.

4.3.1.2 Atividades Motivacionais

Transformar a atividade pedagógica em estratégias motivacionais de modo que essa atividade se constitua, em si, uma atividade motivacional, pressupõe desenvolver a prática escolar cotidiana de forma criativa e consistente, de maneira que se proporcione ao aprendiz uma participação ativa no processo de construção do próprio conhecimento. Isso implica deslocar o foco do ensino para a aprendizagem. O

trabalho com projetos parece ser a maneira de desafiar a linearidade e a fragmentação de currículos engessados por um ensino cartorial.²⁹

Além disso, o desenvolvimento de projetos fundamentados na educação para a competência, permite a construção coletiva do conhecimento e a problematização de contextos significativos para a vida do aluno, por meio de situações diversificadas de aprendizagem. O desafio de aprender a aprender pode ser fator de motivação na busca da autonomia intelectual, uma vez que a realização mecânica de exercícios de fixação, repetidos a exaustão, são substituídos pela necessidade de tomar decisões a respeito das ferramentas que podem solucionar as situações de aprendizagem assim apresentadas. (HERNANDEZ, 1998)

Partindo desses princípios, as atividades motivacionais utilizadas na intervenção no grupo experimental, foram operacionalizadas em forma de projetos. A construção de tais projetos emergiu do diálogo entre a pesquisadora e a professora da turma, levando em consideração os resultados do pré-teste motivacional e o nível de desempenho escrito dos alunos no pré-teste de produção escrita, bem como os interesses manifestados por eles em sala de aula.

4.3.1.2.1 A história da escrita e a história escrita

O foco principal das atividades desenvolvidas durante a execução deste projeto foi a motivação instrumental. Os objetivos estabelecidos foram: o reconhecimento da escrita como bem cultural universal surgido das necessidades inerentes à evolução da sociedade humana; reconhecer a importância da escrita como fator de registro e acúmulo de bens histórico-culturais, pois se constitui em um instrumento que amplia a capacidade humana de memória; reconhecer a aquisição e o aperfeiçoamento da escrita como fatores de promoção da cidadania, uma vez que maximiza a potencialidade de adquirir conhecimentos e de constituir-se em autor e construtor de sua própria história, na medida que possibilita a comunicação em seu

²⁹ Entendido como um agrupamento de assuntos para memorizar ou exercícios para praticar à exaustão (PERRENOUD, 2000).

sentido pleno; considerar a dimensão de poder da aquisição da escrita em uma sociedade letrada, especialmente no que diz respeito a aprendizagem de português como segunda língua.

As atividades desenvolvidas foram:

- apresentação de slides sobre a História da Escrita em espaço diferente do da sala de aula; (APÊNDICE H)
- leitura, em dupla, de texto escrito sobre a história da escrita;
- levantamento do vocabulário ativo;
- elaboração do resumo do texto em Libras e discussão desse resumo com a turma;
- elaboração de desenhos representando as idéias principais do texto;
- levantamento de temas sobre os quais gostaria de conhecer a história;
- escolha dos assuntos (história do teatro, história do futebol, história do cinema, história das olimpíadas, história das copas, história do beijo)
- leitura de textos oferecidos pela professora, sobre os assuntos escolhidos;
- pesquisa na Internet (atividade realizada no laboratório de informática da escola) para ajudar na compreensão do texto com o auxílio de imagens, pesquisa de palavras-chave, etc.
- construção e apresentação do resumo do texto em Libras;
- tentativa de elaboração de resumo escrito;
- leitura crítica do resumo escrito contrastando Libras e português;
- leitura de histórias em quadrinhos, com o objetivo, inclusive, de conhecer as características do gênero;
- dramatização da história contada no gibi para a turma;
- elaboração de um gibi para contar a história dos temas que pesquisou a colegas das séries do ensino fundamental (por exemplo, contar a história do beijo utilizando a linguagem das revistas em quadrinho);
- troca dos gibis entre as duplas.
- finalização do projeto com a entrega dos gibis para a professora e a escolha de um livro para ler entre os oferecidos pela professora como um desafio para as férias.

Período de execução do projeto: maio a julho de 2006.

4.3.1.2.2 Meu querido diário

O foco motivacional foi a motivação intrínseca. Os objetivos estabelecidos foram; usar a escrita para registrar a história das aulas de português, criar um vocabulário ativo ilustrado; olhar com criticidade a própria escrita, utilizando elementos de contraste entre Libras e língua portuguesa; acompanhar o andamento da própria aprendizagem; exercitar a auto-avaliação. Cada aluno foi presenteado com um diário o qual ilustrou da maneira que desejou. (APÊNDICE E)

Atividades desenvolvidas:

- Registro escrito do que aconteceu no dia da aula de português, realizado como tarefa de casa;
- Elaboração de um vocabulário ilustrado ativo com as palavras ou expressões desconhecidas que apareceram no decorrer das aulas;
- Revisar o que escreveu com ajuda de colegas ou da professora.

Período de execução do projeto: maio a setembro de 2006.

4.3.1.2.3 Conhecer novos amigos

O foco do projeto foi a motivação integrativa. Esse projeto foi desenvolvido, paralelamente, com uma turma de alunos ouvintes, também de uma série de 1. ano de Ensino Médio. Objetivos estabelecidos (para as duas turmas) foram: motivar o uso da língua escrita e da tecnologia de informação como meio de comunicação, integração e aprendizagem; conhecer e buscar integração com colegas de outras escolas que façam parte de um grupo cultural e linguístico diverso;

desenvolver uma cultura de tolerância, reconhecendo que a convivência na diversidade com atenção e respeito as diferenças é fator de crescimento pessoal, social e cultural.

Atividades desenvolvidas:

- troca de bilhetes e cartas entre as turmas (convite para a participação no projeto pela turma de ouvintes, resposta da turma de surdos, combinação dos temas do fórum e do chat);
- participação em fórum de discussão e chat na Internet, sobre temas escolhidos de comum acordo entre os alunos das duas turmas(Namorar e Ficar, Cultura Surda e Cultura Ouvinte; Cinema; Internet e Comunicação; Preconceito)- www.ead.colegiodombosco.net/Concórdia e Dom Bosco;
- Visita dos alunos da turma de ouvintes do Colégio Dom Bosco ao Centro Tecnológico Ulbra – Unidade Especial Concórdia.

Durante a visita foram realizadas as seguintes atividades: apresentação de teatro surdo, mini-oficina de LIBRAS, apresentação pessoal dos alunos, que já se conheciam pela troca de correspondência e pela Internet, visita às dependências da escola, convivência no horário do recreio; confraternização em lanche compartilhado e revelação de amigo secreto.

- O encerramento do projeto acontecerá com a visita dos alunos do Concórdia ao Colégio Dom Bosco, planejada para a primeira semana de dezembro.

Período de desenvolvimento do projeto: agosto e setembro de 2006.

4.3.3 Teste de desempenho

Para verificar o desempenho escrito dos alunos em língua portuguesa, foi elaborada uma proposta de produção textual (APÊNDICE G), envolvendo a escrita de dois bilhetes. Um dos bilhetes destinado a um amigo e o outro destinado ao chefe imediato no trabalho. A escolha recaiu sobre esse gênero textual, pela maleabilidade de sua forma, a proficiência suposta dos alunos e seu uso relativamente comum em situações de comunicação cotidiana.

4.3.4 Aplicação dos instrumentos

4.3.4.1. Aplicação piloto

Considerando o bilinguismo dos sujeitos que compõem a amostra da pesquisa, foi realizada uma aplicação piloto do Teste de Motivação. Essa aplicação teve por objetivo verificar a efetividade das questões para a discriminação da direção das atitudes dos respondentes e a facilidade ou dificuldade de compreensão tanto das afirmações, quanto a cada categoria expressa nas células de resposta.

A aplicação piloto foi realizada com alunos da série imediatamente anterior a dos grupos que participaram da pesquisa, os quais foram convidados a participar e se apresentaram voluntariamente para a realização do teste.

Verificada a consistência e eficácia do instrumento, procedeu-se sua aplicação aos sujeitos da pesquisa.

4.3.4.2 Aplicação dos instrumentos da pesquisa

O Teste de Motivação foi aplicado em entrevista individual realizada pela pesquisadora e supervisionada pela escola. Geralmente, esse tipo de instrumento pode ser aplicado com todo o grupo reunido. No entanto, dado a particularidade da situação bilíngüe e ao nível de proficiência dos sujeitos em leitura, considerado intermediário, optou-se pela aplicação individual. Após a entrega do instrumento ao sujeito, era explicado pela pesquisadora o significado de cada categoria das células de resposta. Garantido o entendimento, nesse sentido, era solicitado ao sujeito que lesse cada uma das afirmações que posteriormente eram sinalizadas pela pesquisadora. Em seguida, o sujeito assinalava de próprio punho a célula correspondente ao seu grau de concordância ou discordância frente àquela afirmação. O Teste de Motivação foi aplicado como pré-teste nos dois grupos participantes da pesquisa, no mês de abril de 2006, antes da intervenção com as estratégias motivacionais no grupo experimental; e em setembro de 2006, como pós-teste, depois da intervenção nesse mesmo grupo.

As atividades motivacionais foram aplicadas nas aulas de língua portuguesa, do grupo experimental, pela professora da turma. Essas atividades foram integradas tanto à rotina da escola, como ao cotidiano da sala de aula, respeitando assim tanto o ritmo da escola, como o ritmo dos alunos na realização das atividades. Em dois, dos três períodos de aula destinados à língua portuguesa, sempre às quintas-feiras, a pesquisadora participou das aulas como monitora. A presença da pesquisadora foi absorvida pelos alunos como se esta fosse uma estagiária que estava ali para aprender LIBRAS, o que de fato, acabou por ocorrer. Dado ao caráter de inserção das atividades motivacionais, no dia-a-dia da escola, sua aplicação acabou por estender-se do mês de maio de 2006 até o final do mês de setembro do mesmo ano, ultrapassando-se o prazo final, inicialmente previsto para julho.

O Teste de Desempenho na Produção Escrita foi aplicado em sala de aula, pela professora da turma. Tanto no Grupo experimental como no Grupo Controle. É importante salientar que a mesma professora leciona português para os dois grupos.

A aplicação do teste ocorreu na mesma época que os pré-testes e pós testes de motivação. Também aqui o instrumento foi usado como pré-teste, na primeira verificação e como pós-teste na segunda. Os testes, em ambos os casos, foram realizados individualmente pelos alunos, sem o auxílio da professora, que só forneceu as orientações gerais para que ele fosse realizado.

4. 4 LEVANTAMENTO E TABULAÇÃO DOS DADOS

4.4.1 Teste de motivação

Os escores do pré-teste de motivação e do pós- teste de motivação foram obtidos com a soma da pontuação a cada célula de resposta assinalada pelos sujeitos, em 12 das 18 afirmações contidas no instrumento (afirmações 2,4,6,7,9,11, 12, 13, 14,15,16,18). Esse critério seguiu a orientação dos juízes que consideraram estas afirmações convergentes suficientes levando-se em consideração o objetivo da pesquisa. Essa soma, no caso do sujeito considerado individualmente, poderia alcançar um valor máximo de 60 pontos e no caso do grupo, 600 pontos, conforme mostra as tabelas I e II a seguir. Levando em consideração a consistência interna da escala considera-se motivado o indivíduo que alcança entre 37 e 48 pontos. Quanto ao grupo isso ocorre quando o grupo alcança entre 361 e 480 pontos.

TABELA I – ESCORES DO TESTE DE MOTIVAÇÃO DO GRUPO EXPERIMENTAL

SUJEITOS	Pré-teste	Pós-teste
1	48	52
2	46	48
3	45	44
4	45	48
5	49	45
6	45	52
7	40	44

8	38	48
9	46	37
10	36	30
TOTAL	438	448

Fonte: A autora (2006).

TABELA II – ESCORES DO TESTE DE MOTIVAÇÃO DO GRUPO CONTROLE

SUJEITOS	Pré-teste	Pós-teste
11	35	45
12	54	36
13	44	45
14	28	41
15	27	45
16	52	47
17	55	43
18	44	42
19	54	49
20	40	47
TOTAL	433	440

Fonte: A autora (2006).

4.4.2 Teste de desempenho escrito

O desempenho escrito dos alunos baseou-se nos critérios expressos na ficha de avaliação constante no quadro II a seguir. A construção desses critérios levou em consideração três aspectos principais, decorrentes da base teórica apresentada anteriormente neste trabalho. Tais aspectos pretendem abarcar as capacidades gerais necessárias para a elaboração do texto pedido. Além disso, considerou-se na avaliação, o nível de desenvolvimento do aprendiz na língua alvo. Dessa maneira, espera-se que o escore obtido pelo aprendiz, seja reflexo apenas da comparação entre sua situação inicial de aprendizagem e sua situação final, e não um escore obtido mediante uma meta estabelecida artificialmente para considerar o

desempenho satisfatório. Procura-se dessa forma, avaliar o processo e não o resultado.

Nesse sentido, considerou-se os *Aspectos do Sistema*, não como um fim em si mesmos, mas de que forma o uso dado a tais aspectos contribui, ou deixa de contribuir para fornecer pistas suficientes à criação do sentido por parte do leitor do texto. Aqui, observou-se a ortografia, a pontuação, a regência, a concordância, o léxico e a sintaxe. Aos dois últimos atribuiu-se maior peso, uma vez que a falta de domínio do léxico e da sintaxe da segunda língua pode resultar em textos ininteligíveis, se não houver outros elementos no contexto para que o leitor possa, na busca de um sentido, preencher as lacunas deixadas pelo escritor. Como no exemplo a seguir:

(1) *Eu doente gota quente cabelá, intestinos dos doentes.*³⁰

O enunciado foi produzido pelo sujeito na tentativa de avisar o chefe, por meio de um bilhete, que não poderia trabalhar pelo motivo de estar doente. Se inserido nesse contexto, o leitor pode, usando do princípio cooperativo, buscar inferir que o autor do bilhete está doente, com problemas de intestino e provavelmente com febre (quente cabelá/ cabeça quente(?)). No entanto, o texto fora da situação comunicativa concreta é ininteligível.

FICHA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCRITO

GRUPO:

SUJEITO:

Itens avaliados	VA	VDPT	Total pré-teste	VDPoT	Total pós-teste
1. Aspectos do sistema					
1.1 Ortografia	5				
1.2 Pontuação	5				

³⁰ GGS11- Pré-teste de desempenho escrito.

1.3 Regência		5				
1.4 Concordância		5				
1.5 Léxico		10				
1.6. Sintaxe		10				
2 Aspectos do texto						
2.1 Coesão		10				
2.2 Coerência		10				
2.3 Características formais do gênero		5				
2.4 Registro		5				
3. Aspectos do contexto						
3.1 Objetivo		10				
3.2 Informatividade		10				
3.3 Situacionalidade		10				
Total		100				

Quadro 2 – Ficha de Avaliação do Desempenho Escrito

Fonte: A autora (2006).

Nos *Aspectos do Texto*, adquire relevância a coesão e a coerência. Quanto à coesão, não se atribuiu importância só ao uso adequado ou não, ou até a ausência de elementos coesivos, tendo em vista o nível intermediário dos alunos na aprendizagem do português. Procurou-se considerar se a maneira de construir o enunciado permite estabelecer as relações semânticas pretendidas pelo autor. Nesse sentido:

(2) *Eu estou doente fico na cama a sua casa.*

(3) *Eu fez vomitar causa sentir dor de barriga.*

Pode-se dizer, observando o exemplo (2), que existe uma coesão implícita, uma vez que mesmo com a ausência da conjunção causal a relação semântica

pretendida, restou clara. Já no exemplo (3) o uso do substantivo no lugar da conjunção não prejudicou o sentido pretendido. Interessante observar, no exemplo (2), outro aspecto recorrente nos textos dos alunos que tem LIBRAS como L1, a questão da referencialidade. Em Libras, dificilmente sinaliza-se sua, no lugar do possessivo do português aparece o sinal *própria* (*própria dela*, por exemplo). No exemplo acima, ocorre ambiguidade, como aliás, é comum com o uso do pronome sua, mesmo no caso de falantes que têm o português como primeira língua.

Outros dois pontos relevantes, nos aspectos referentes ao texto, são as características do gênero solicitado e a forma de registro. Quando ainda com pouco domínio da língua portuguesa, o surdo usa uma estratégia interessante. Transforma todos os textos em narrativas formadas por frases curtas. No caso, procurar a proximidade com as características do gênero proposto, implica o reconhecimento de que o estudante está progredindo na aprendizagem da língua. Do mesmo modo com relação ao registro.

Nos *Aspectos do Contexto*, foi levada em consideração a situação comunicativa. O objetivo relaciona-se com a realização do que foi proposto, ou seja, o aluno escreveu com o objetivo que se propôs a escrever? A informatividade está relacionada à realização da intenção comunicativa. E a situacionalidade à adequação do texto ao contexto comunicativo.

Para a atribuição de pontos, considerou-se o escore máximo de 100 pontos. Os descontos por inadequação seguiram a orientação abaixo:

- Aspectos do sistema:
 - Ortografia: a cada três usos inadequados, desconto de 2 pontos, mais de 6 usos inadequados, não há atribuição de pontos.
 - Pontuação: mesmo critério acima.
 - Regência e Concordância: mesmos critérios acima
 - Léxico: a cada duas ocorrências, desconto de 2 pontos, mais de 8 ocorrências não há atribuição de pontos.
 - Sintaxe: uso da maior parte da estrutura de acordo com a língua alvo: 10 em parte: 5

uso muito ou totalmente divergente: 0

- Todos os outros aspectos seguem os critérios utilizados na atribuição dos escores à sintaxe.

O escore final de cada aluno foi obtido diminuindo-se os pontos descontados dos pontos atribuídos e somando-se os pontos resultantes ao final. Esse procedimento foi utilizado em ambos os grupos como demonstram as tabelas III e IV a seguir. O escore de cada grupo resultou da soma dos resultados individuais de cada sujeito, Foi observado o mesmo procedimento no pré-teste e no pós-teste.

Para a atribuição de pontos considerou-se o escore máximo de 100 pontos. Os descontos por inadequação seguiram a orientação abaixo:

- Aspectos do sistema:
 - Ortografia: a cada três usos inadequados, o desconto de 2 pontos, mais de 6 usos inadequados, não há atribuição de pontos.
 - Pontuação: mesmo critério acima.
 - Regência e Concordância: mesmos critérios acima
 - Léxico: a cada duas ocorrências desconto de 2 pontos, mais de 8 ocorrências não há atribuição de pontos.
 - Sintaxe: uso da maior parte da estrutura de acordo com a língua alvo:10
em parte:5

uso muito ou totalmente divergente: 0

- Todos os outros aspectos seguem os critérios utilizados na atribuição dos escores à sintaxe.

O escore final de cada aluno foi obtido diminuindo-se os pontos descontados dos pontos atribuídos e somando-se os pontos resultantes ao final. Esse procedimento foi utilizado em ambos os grupos como demonstram as tabelas III e IV a seguir. O escore de cada grupo, resultou da soma dos resultados individuais de cada sujeito, Foi observado o mesmo procedimento no pré-teste e no pós-teste.

TABELA III – ESCORES DO TESTE DE DESEMPENHO ESCRITO –
GRUPO EXPERIMENTAL

SUJEITOS	Pré-teste	Pós-teste
1	15	60
2	10	50
3	89	98
4	58	73
5	21	62
6	58	92
7	12	80
8	54	80
9	11	66
10	17	91
Total	345	752

Fonte: A autora (2006).

TABELA IV – ESCORES DOS TESTES DE DESEMPENHO ESCRITO -
GRUPO CONTROLE

SUJEITOS	Pré-teste	Pós-teste
11	16	22
12	27	41
13	35	37
14	40	41
15	52	48
16	53	49
17	26	52
18	18	32
19	90	65
20	38	53
Total	395	440

Fonte: A autora (2006).

4.5 AVALIAÇÃO DAS HIPÓTESES

Realizado o levantamento e tabulação dos dados, procedeu-se no tratamento estatístico para avaliação das hipóteses levantadas na pesquisa. Para a comparação entre sujeitos do mesmo grupo aplicou-se o teste de WICOXON que permitiu apurar que tanto no grupo experimental, como no grupo controle não houve diferença estatisticamente significativa no nível de motivação entre a diferença dos escores obtidos pelos sujeitos da amostra no pré-teste de motivação e no pós-teste de motivação. Este resultado é demonstrado pelo índice **DIF-MOT: -3,50**, para o grupo experimental ; **DIF- MOT-C: - 8,5**, para o grupo de controle. Como o resultado zero pertence ao intervalo não existe diferença entre os dois resultados. Quanto ao teste de desempenho escrito apurou-se diferença estatisticamente significativa entre os escores do pré-teste e do pós-teste do grupo experimental. Quanto ao grupo controle não se registrou diferença estatisticamente significativa entre os dois testes. Isso é demonstrado pelo índice **DIF-MOT: 25,0**, para o grupo experimental, nesse caso como o valor zero não pertence ao intervalo existe diferença estatisticamente significativa entre os dois resultados. No grupo controle o índice é assim representado: **DIF-MOT-CONT: - 5,0**, aqui como zero pertence ao intervalo, pode-se afirmar que não existe diferença entre os dois resultados.

Para comparação entre sujeitos diferentes, ou seja, comparar os resultados das diferenças entre o grupo experimental e o grupo controle, aplicou-se o teste de MANN-WHITNEY que permitiu apurar que quanto ao nível de motivação, não houve diferença estatisticamente significativa entre os resultados do grupo experimental e os do grupo controle. Isto resta comprovado pelo valor **p= 0,4057**. De acordo com este resultado constata-se que a primeira hipótese operacional levantada na presente pesquisa não foi confirmada. Com relação ao teste de desempenho escrito, após aplicação do mesmo tratamento estatístico, verificou-se diferença estatisticamente significativa entre os escores obtidos pelo grupo experimental e os obtidos pelo grupo controle, o que fica comprovado pelo valor **p= 0,0008**. Esse resultado permite afirmar que a segunda hipótese operacional levantada no presente estudo restou comprovada.

Diante da avaliação acima realizada, pode-se concluir que a hipótese geral da pesquisa: *existe relação entre o uso de estratégias motivacionais no ensino de língua portuguesa como L2 e o nível de motivação dos alunos para a aprendizagem dessa língua, bem como o uso dessas estratégias melhora o desempenho de alunos surdos na modalidade escrita da língua portuguesa*, restou apenas parcialmente corroborada.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a avaliação das hipóteses da presente pesquisa, algumas reflexões se fazem necessárias, principalmente no que diz respeito a primeira hipótese, a qual não foi estatisticamente confirmada. Tal hipótese se encontra assim explicitada: *o uso de atividades pedagógicas como estratégias de motivação pela professora de Língua Portuguesa, em sala de aula, aumenta o nível de motivação dos alunos para a aprendizagem dessa língua*. Pelo que ficou anteriormente demonstrado, na confrontação dos testes de motivação dos grupos experimental e de controle, o nível de motivação dos alunos permaneceu o mesmo, indiferente das atividades motivacionais oferecidas ao grupo experimental. No entanto, quando observa-se a melhora extremamente significativa do desempenho escrito do grupo experimental após a realização das atividades motivacionais, e levando-se em conta as inúmeras pesquisas que já demonstraram a estreita relação entre motivação e desempenho, é lícito questionar se não existiram fatores intervenientes no resultado de tais testes. Esse questionamento é pertinente, uma vez que o alto desempenho demonstrado pelo grupo experimental sugere que esse grupo encontrava-se fortemente motivado.

Uma revisão na literatura pode ajudar a elucidar alguns aspectos. O primeiro refere-se diretamente ao tipo de escala utilizada. Apesar do rigor metodológico empregado na construção do instrumento, segundo alguns autores, tal escala, por ser uma escala ordinal, não ofereceria condições ótimas para permitir dizer quanto um respondente é mais favorável que outro, nem medir o quanto de mudança ocorre na atitude, após a exposição dos respondentes a determinado evento (SELLTIZ et al. 1965 apud MORON, 1998). Ou seja, a questão da ordem dos números atribuídos a cada categoria, poderia não levar a um resultado que expressasse ganho, por exemplo, no mesmo instrumento a existência de afirmações a qual sejam atribuídas numeração ascendente (1, 2, 3, 4) e numeração descendente (4, 3, 2, 1). Acreditamos não ser o que aqui se verificou, uma vez que se seguiu orientações quanto a congruência interna do instrumento, tanto de ordem estatística, como no sentido de só utilizar afirmações convergentes para realizar a medição (todas as afirmações consideradas para atribuição de escore possuíam numeração ascendente).

Outra questão a ser levantada, está ligada às teorias motivacionais que dizem respeito à motivação intrínseca. Nesse sentido, dispõe a literatura consultada que comportamentos já intrinsecamente motivados, não são afetados por questões extrínsecas (por exemplo, uma recompensa ou uma novidade). Visto por este ângulo e levando-se em consideração o intervalo de pontuação que expressa, na escala em uso, o que se considera motivado entre **361** e **480** pontos, pode-se observar que tanto o grupo experimental, quanto o grupo de controle encontravam-se nesse estágio, considerado motivado, desde a realização do pré-teste e assim permaneceram.

Outra explicação possível é aquela que diz respeito a um princípio psicológico conhecido como a **Lei de Yerks-Dodson**, que afirma que a eficiência comportamental aumenta com a excitação (*arousal*) até um ponto ótimo, após o que diminui com a crescente excitação, criando assim a forma de um U invertido. Nesse sentido, atividades motivacionais e criativas levariam a estados de excitação que atingiriam um limite para depois declinarem. Seguido tal raciocínio, a aplicação de testes de motivação, nos dois extremos do processo, dificilmente apontariam qualquer diferença no nível de motivação do respondente. Essa orientação parece também ser viável dada a aparente contradição nos resultados da presente pesquisa.

No entanto, diante da falta de dados que possibilitem uma conclusão convincente nesse caso, há que se ter cautela ao fazer qualquer afirmação. Isso porque há que se considerar a pouca referência na bibliografia de pesquisas cuja variável dependente seja a motivação - excluídas aquelas de inspiração behaviorista, realizadas em laboratório com cobaias, e as novas investidas da neurociência com a utilização de tomografias por emissão de positrons- justamente pela dificuldade na construção de instrumentos que possam oferecer resultados mais precisos, dado a natureza da variável.

Assim o que resta é a sugestão para que próximas pesquisas se ocupem em procurar moldes que forneçam melhores condições de mensuração da motivação,

haja vista a importância do diagnóstico nesse ponto para o planejamento e a execução de estratégias de aprendizagem.

No que diz respeito a hipótese confirmada. O resultado esperado só vem a corroborar as questões levantadas nas seções teóricas deste estudo.

6 CONCLUSÃO

O objetivo da presente pesquisa foi buscar bases teóricas e empíricas para contribuir nas reflexões a respeito do ensino de língua portuguesa como L2, especificamente, para surdos. Para tanto, buscou-se coletar dados que demonstrassem a relação entre o uso de uma pedagogia diferenciada, entendida em si como estratégia de motivação e o aumento da motivação dos alunos, bem como a melhora do desempenho deles em língua portuguesa.

Mesmo que, ao final do processo, a hipótese geral levantada para a presente pesquisa tenha sido só em parte comprovada, quer parecer que a significativa melhora do desempenho dos alunos do grupo experimental, na produção escrita em língua portuguesa, é argumento forte no sentido de começar-se um questionamento a respeito do papel que cabe às instituições, aos pesquisadores e aos professores, na definição de um projeto educativo realmente eficaz no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa para surdos.

Nesse sentido, entende-se que o confronto de idéias e teorias é sempre salutar, principalmente em um espaço que se pretende democrático. No entanto, parece importante salientar, que esse debate não pode, assim como a gramática normativa, constituir-se em um fim em si mesmo. Não há como negar que a educação deve buscar a formação de cidadãos conscientes, engajados e plenamente investidos na própria identidade. Porém, da mesma forma, não se pode prescindir do lado pragmático da questão educativa. Assim, junto com idéias, há que se fornecer ferramentas. E seja qual for a posição adotada na questão, as ferramentas básicas para a sobrevivência, em uma sociedade letrada, são o pleno domínio das habilidades de leitura e de escritura, vale dizer o letramento.

Assim, fica aqui a sugestão de novas pesquisas na área, especialmente, pesquisas realizadas no cotidiano da realidade escolar. Por fim, parece pertinente lembrar as palavras do humanista Maslow (1968, p. 46): “O que um homem **pode**

ser, ele ***precisa*** ser.”³¹ Diante disso, investir na busca de meios que propiciem o desenvolvimento de todo o potencial guardado dentro de cada aprendente é a responsabilidade primeira de todos os que militam na Educação.

³¹ *Itálico no original, grifo nosso.*

REFERÊNCIAS

A DEFICIÊNCIA AUDITIVA. Instituto Nacional de Educação de Surdos. 2004. Disponível em: <http://www.ines.org/ines_livros/9/9_002.htm>. Acesso em: 1 mar. 2004.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANÇÃ, M. H. Da língua materna à língua segunda. **Revista Noesis**, Aveiro, n. 51, jul./set. 1999. Disponível em: <<http://www.dgidc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/noe51/index.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2006.

BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística. In: BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2003. p. 13-84.

BATHIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BEHARES, L. Nuevas corrientes em educacion del sordo. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, p.20-39, 2001.

BEUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introduction to text linguistics**. Londres: Longman, 1981.

BEZERRA, I. C. R. M. **Aquisição de segunda língua de uma perspectiva lingüística a uma perspectiva social**. 2005. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/soletras/5e6/03.htm>> Acesso em: 11 jun. 2006.

BLOCH, B.; TRANGER, G. L. **Outline of linguistic analysis**. Baltimore: Waverly Press, 1942.

BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. (org) **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Decreto n 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: 2005. Disponível em: <<http://www.feneis.com.br/legislacao/libras/Regulamenta%E7%E3%20da%20Libras.htm>>. Acesso em: 10 set. 2006.

BRASIL. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Brasília: 2002a. Disponível em: <<http://www.feneis.com.br/legislacao/libras/lei%2010.436htm>>. Acesso em: 10 set. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2002. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Deficiência auditiva**. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

BROPHY, J. **Motivating students to learn**. New York: McGraw-Hill, 1998.

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHAMBERS, G. N. **Motivating language learners**. New York: Multilingual Matters, 1999.

CHOMSKY, N. **Syntatic structures**. The Hague: Mouton, 1957.

CUXAC, C. "**Presentation**", Acquisittion et interaction et langue étrangère (en ligne). Les langues des signes: une perspective sémiogénétique. 2005. Disponível em: <<http://aile.revues.org/document495.html>>. Acesso em: 20 nov. 2006.

DABÈNE, L. **Repères sociolinguistiques pour l'enseignement de langues**. Paris: Hachette, 1994.

DIJK, T. A. V.; KINTSCH, W. **Strategies of discourse comprehension**. Nova York: Academic Press, 1983.

DI NAPOLI, R. B. **Ética e compreensão do outro: a ética de Wilhelm Dilthey sob a perspectiva do encontro interétnico**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.

DÖRNYEI, Zoltán. **Motivational strategies in the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

DORZIAT, A. **Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica**. 2004. Disponível em: <http://www.ines.org.br/ines_livros/13/13_PRINCIPAL.HTM> Acesso em: 2 jan. 2004.

FERNANDEZ, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDEZ, Eulália. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: AGIR, 1990.

FERNANDEZ, Eulália. **Surdez e bilingüismo: leitura de mundo e mundo da leitura**. Disponível em: < http://www.ines.org.br/ines_livros/13/13_PRINCIPAL.HTM>. Acesso em: 2 jan. 2004.

FERREIRA BRITO, L. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1990.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. A cognitive process theory of writing. In: RUDELL, R .B.; RUDELL, M. R.; SINGER, H. (eds.). **Theoretical models and processes of reading**. Newark: International Reading Association, 1994. p. 928-950.

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro**. Brasília: UNB, 1998.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and motivation in second language learning**. Massachussets: Newbury; MacMillan, 1994.

GAZZANIGA, Michael S.; HEARTHERTON, Todd F. **Psychological Science: Mind, Brain and Behavior**. 2. ed. Pennsylvania: W.W. Norton& Company, 2005.

GOODMAN, Kenneth S. Reading, a psycholinguistic guessing game. In: SINGER, H. and RUDEL, R. (eds.) **Theoretical models and processes of reading**. Newark: International Reading Association, 1976. p. 497-508.

GOODMAN, Kenneth S. Unidade na leitura: um modelo psicolingüístico transacional. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 1-137, dez. 1991.

GRANIER, D. M. Português por escrito para usuários de libras. **Integração**, Brasília, v. 14, n. 24, p. 48-51, 2002. Disponível em: <www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/det.asp?cod=562318type=p>. Acesso em: 12 jan. 2004

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artemed, 1998.

KARNOPP, L. B. Práticas de leituras e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDEZ, Eulália (Org.) **Surdez e bilingüismo** Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 66-79.

KARNOPP, L. B. **Aquisição fonológica na língua brasileira de sinais: estudo longitudinal de uma criança surda**. 1999. 274 f. Tese (Doutorado em Letras)- Inst. de Letras e Artes, PUCRS, Porto Alegre, 1999.

KESSLER, M. L. **Tradução uma sucessão de atividades de leitura e escrita**. 1993. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, PUCRS, 1993.

KLEIN, M. **Movimentos surdos e os discursos sobre surdez, educação e trabalho**: a constituição do surdo trabalhador. [2006]. Disponível em: <<http://www.feneis.com.br/Educação/artigos.shtml>> . Acesso em: 10 nov. 2006

KOCHMANN, R. Y a-t-il une langue maternelle dans la classe? **Langue Française**, Paris, n. 54, p. 119-128, 1982.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRASHEN, Stephen D. **The input hypothesis: issues and implications**. Nova York: Logman, 1981.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LOUREIRO, Cristiane de Barros Castilho. **Processo de apropriação da escrita da língua de sinais e escrita da língua portuguesa: informática na educação de surdos**. 2004. 232 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LYONS, J. **Lingua(gem) e lingüística**: uma introdução. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

McCLELLAND, D. C. **The achievement motive**. New York: Applenton-Century-Crofts, 1953.

MACHADO, I. **Semiótica da cultura e Semiótica russa: conceitos centrais**. 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/cós/cultura/conceito.htm>>. Acesso em: 20 out. 2006.

MACKEY, W. F. Langues maternelles, autres langues e langues véhiculaires. **Perspectives**, v. XX, n. 11, p. 45-47, 1992. Disponível em: <<http://www.perspectives/langue/culture.htm>> . Acesso em: 12 ago. 2005.

MANRIQUE, M. J.; HUART, A. Hipoacusias. Surdez. In: CHEVRIE–MULLER, Claude. **A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARTINET, A. **Éléments de linguistique générale**. Paris: A.Colin, 1970.

MASLOW, Abraham H. Music education and peak-experiences. **Music Education Journal**, v. 54, 72:25, p. 63-71, Sept. 1968.

MELO, Lélia Erbolato. Principais teorias/abordagens da aquisição da linguagem. In: MELO, Lélia Erbolato (Org.) **Tópicos de lingüística aplicada**. 3 ed. São Paulo: Humanitas, 2005. p. 25-53.

MOSQUERA, Juan José Mourino. A motivação humana na concepção de Abraham H. Maslow. In: LA PUENTE, Miguel de (Org.). **Tendências contemporâneas em psicologia da motivação**. São Paulo: Cortez, 1982. p. 21-42.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos surdos e o reconhecimento da LIBRAS no Brasil. Relato de Experiência – Grupo de Estudos Surdos e Educação. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 279-289, jun. 2006. Disponível em: <<http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=128>>. Acesso em: 20 out. 2006

MORON, M. A. M. **Concepção, desenvolvimento e validação de instrumentos de coleta de dados para estudar a percepção do processo decisório e as diferenças culturais**. 1998. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Administração, UFRGS, 1998.

MURRAY, Edward. J. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

NAGLASSO, M. M. Le concept de français langue seconde. **Etudes de Linguistique Appliquée**, Paris, n. 88, p. 27-38, 1992. Disponível em: <<http://www.concept/linguistique.un.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2005.

NÖTH, W. **Panorama da semiótica**: de Platão a Peirce. São Paulo: Annablume, 1995.

PENNA, A. G. **Introdução à psicologia da linguagem e do pensamento**. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

PERELMAN, C. **Ética e direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERFEITO, A. M. Discurso da escrita: da teoria à prática. In: MELO, L. E. (org.). **Tópicos de psicolinguística aplicada**. 3 ed. São Paulo: Humanitas, 2005. p. 75-93.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINEDO, I. F. **Construcción de una escala de actitudes tipo Likert**. 2004. Disponível em: <http://www.mtas.es/insh/ntp/ntp_o.15.htm>. Acesso em: 12 jan. 2006.

POERSCH, José Marcelino. Psicolinguística uma disciplina conectada multidisciplinarmente. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, jun. 1995.

POERSCH, José Marcelino; MUNEROLI, Alda Nivete Oliveira. O leitor como intérprete das pistas que o escritor insere no texto: a leitura oral expressiva. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.28, n. 4, p. 9-24, dez. 1993.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres** – a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1999.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos** - a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. Um capítulo da história do SignWriting. In: **HISTORY of signwriting: 1974-2004**. 2005. Disponível em: <<http://signwriting.org/library/history/hist010html>>. Acesso em: 30 out. 2006.

QUADROS, R.M.; KARNOPP, L. B. **Língua brasileira de sinais: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

RICHTERICH, R. De la transversalité et des spécificités: pour une didactique à imaginer. **Etudes de Linguistique Appliquée**, Paris, n. 82, p. 82-94, 1989. Disponível em: <<http://www.concept/linguistique.un.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2005.

ROBINS, R. H. **Lingüística geral**. Porto Alegre: Globo, 1977.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade de Manaus, 2002.

SCHALATTER, M.; GARCEZ, P.; SCARAMUCCI, M. V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 345-378, set. 2004.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.

SILVA, Ângela Carrancho. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar In: FERNANDEZ, Eulália (Org.). **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 37-49.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2. p. 7-9.

SMITH, F. Reading like a writer. **Language Arts**, Urbana, v. 60, n. 5, p. 627-643, maio 1983.

SPIEGEL, D. L. Linguistic cohesion. In: IRWING, J.; DOYLE, M. A. (Org.) **Reading/Writing connections: learning from research**. Newark: International Reading Association, 1992. p. 65-80.

SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: EDUSF, 1999.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?** Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SQUIRE, J. R. Composing and comprehending: two sides of the same basic process. **Language Arts**, Urbana, v. 60, n. 5, p.568-580, May 1983.

STOTSKY, S. Research on reading/writin relationships: a synthesis and suggested directions. **Language Arts**, Urbana, v. 60, n. 5, p. 627-43, May, 1983.

TAPIA, Jesús Alonso. **Motivação em sala de aula: o que é e como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

TASCETTO, T. R. **Aquisição de inglês como segunda língua: a modalidade escrita**. 1993. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras, UFSM, Santa Maria, 1993.

TIERNEY, R. J.; PEARSON, P. D. Toward a composing model of reading. **Language Arts**, Urbana, v. 60, n. 5, p. 568-580, May. 1983.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento de linguagem**. 2. ed. São Paulo: Marins Fontes, 2003.

WRIGLEY, Owen. **The politics of defness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO

Senhores pais ou responsáveis:

Sou mestranda da PUCRS e estou desenvolvendo uma pesquisa com os alunos do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Concórdia, com o objetivo de estudar maneiras que possam facilitar e melhorar a aprendizagem da língua portuguesa pelos surdos. A pesquisa será realizada durante as aulas de português, com o consentimento da Direção da escola e o acompanhamento da Supervisão e da professora da turma.

Para que seu filho(a) participe da pesquisa, solicito que assinem a autorização abaixo e a devolvam juntamente com o questionário em anexo, devidamente preenchido. Para sua tranquilidade e a tranquilidade de seu/sua filho(a), posso garantir que todos os dados colhidos, durante a realização da pesquisa, serão utilizados sem a identificação dos nomes dos participantes.

Para qualquer outro esclarecimento, coloco-me à disposição pelo telefone (51) 3344-3669, ou no Colégio Concórdia mediante hora marcada.

Desde já agradeço sua colaboração

Maria Auxiliadora Baggio

.....

Eu, _____ autorizo meu filho(a)
 _____ a participar da pesquisa que será realizada pela professora Maria Auxiliadora Baggio, no Colégio Concórdia, durante o 1º semestre de 2006. Declaro que fui informado(a) de que todos os dados colhidos pela pesquisadora serão utilizados de forma a impossibilitar a identificação dos alunos que participarem da pesquisa.

 Assinatura dos pais ou responsáveis

Porto Alegre, março de 2006.

APÊNDICE B**FICHA DO ALUNO****Nº DE CADASTRO NA PESQUISA:** _____**1. Dados sobre o aluno:****Nome do aluno:** _____**Sexo:** Masculino () Feminino ()

Idade: _____ Data de nascimento : _____

Local de Nascimento: _____

Nome da escola onde foi alfabetizado: _____

Outras escolas que frequentou: _____

Estuda nesta escola desde quando: _____

Surdez: () congênita () adquirida

Causa da surdez: _____

Idade em que foi diagnosticada a surdez : _____

Quando adquiriu LIBRAS: _____

Onde adquiriu LIBRAS: _____

Recebe atendimento fonoaudiológico: () sim () não

Desde quando recebe atendimento fonoaudiológico: _____

Oraliza: () sim () não

Usa prótese: () sim () não

Utiliza leitura labial: () sim () não

Mora com:

() os pais () só com o pai () só com a mãe () com um dos pais e os irmãos () só com os irmãos () outros familiares () outros

Se mora com outras pessoas, que não são parentes, quem?

2. Dados familiares

Nome do pai: _____

Idade do pai: _____

Profissão do pai: _____

Escolaridade do pai: _____

Nome da mãe: _____

Idade da mãe: _____

Profissão da mãe: _____

Escolaridade da mãe: _____

Tem irmãos: () sim () não

Quantos irmãos: _____

Renda familiar: () 1 a 3 salários mínimos

() 3 a 6 salários mínimos

() mais de 6 salários mínimos

Casa: () própria

alugada outra

Quantas pessoas moram na casa: 2 3 4 mais de 4

Tem parentes surdos: sim não

Se tem parentes surdos, quais? _____

Surdez: congênita adquirida

Causa da surdez: _____

Quais membros da família usam LIBRAS _____

Onde os membros da família adquiriram LIBRAS _____

Quando os membros da família adquiriram LIBRAS _____

Outras informações que considerar importantes: _____

APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO

ESTUDO EXPLORATÓRIO

Formação Profissional:

Função:

- Por favor, responda as questões abaixo utilizando apenas o espaço em branco entre elas. Obrigada pela colaboração.

1. O que é motivação?

2. O que é motivação para a aprendizagem?

3. Cite três fatores que contribuem para motivar as pessoas?

4. Cite três características de pessoas motivadas:

5. Cite três características de alunos motivados:

6. Escreva três perguntas que você faria para seus alunos, para saber eles estão motivados para aprender a disciplina que você ministra:

APÊNDICE D – Teste de Motivação

TESTE DE MOTIVAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____

Nº de cadastro: _____

QUESTÕES SOBRE O ESTUDO	Falso	Quase falso	Mais ou menos	Quase verdadeiro	Verdadeiro
1. Gosto de estudar					
2. Na minha casa, eu leio todos os dias.					
3. Sempre fico feliz quando venho para a escola.					
4. Aprender português é importante para a minha vida.					
5. Gosto das matérias que aprendo nas aulas.					
6. Escrevo para me comunicar com quem não entende LIBRAS.					
7. Gosto de português.					
8. Gosto da escola, mas não gosto das aulas.					
9. É importante escrever.					

QUESTÕES SOBRE O ESTUDO	<i>Falso</i>	<i>Quase falso</i>	<i>Mais ou menos</i>	<i>Quase verdadeiro</i>	<i>Verdadeiro</i>
10. Eu estudo, porque é importante para a minha vida.					
11. Gosto das aulas de português.					
12. Ler livros é importante para aprender coisas novas.					
13. É fácil aprender português.					
14. Eu gosto de escrever.					
15. Quando vejo um livro, fico curioso para conhecer a história.					
16. Tenho interesse nas aulas de português.					
17. Eu venho para a escola porque a minha família me obriga.					
18. Quando terminar o Ensino Médio, quero continuar estudando português.					

APÊNDICE E - Meu Querido Diário

MEU QUERIDO DIÁRIO

REGISTRO

Dia _____

A large rectangular box containing 25 horizontal lines for writing.

APÊNDICE F – Vocabulário Ilustrado

VOCABULÁRIO

ILUSTRADO

APÊNDICE H - A história da escrita (CD-ROM)