

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH-III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURA
E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS – PPGESA**

AURINETE BARBOSA MULATO PEREIRA

**ENSINO DA ESCRITA PARA SURDOS: METODOLOGIAS NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE**

**JUAZEIRO-BA
2021**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH-III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURA
E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS – PPGESA**

AURINETE BARBOSA MULATO PEREIRA

**ENSINO DA ESCRITA PARA SURDOS: METODOLOGIAS NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

Linha de Pesquisa: Campo Educacional, Cultura Escolar e Currículo.

Orientador: Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos

**JUAZEIRO-BA
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Dados fornecidos pelo autor

P436e Pereira, Aurinete Barbosa Mulato

Ensino da escrita para surdos: metodologias no atendimento educacional especializado-AEE / Aurinete Barbosa Mulato Pereira. Juazeiro-BA, 2021.
227 fls.: il.

Orientador(a): Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Campus III.2021.

1. Surdo – Contexto histórico.
2. Surdo – Contexto educacional.
3. Surdo – Letramento escolar.
4. Surdo – Cultura escolar.
5. Surdo – Formas de escolarização.
6. Atendimento Educacional Especializado –

AEE.

I. Santos, Cosme Batista dos. II. Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Ciências Humanas. III. Título.

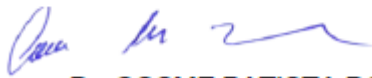
CDD: 371.912

FOLHA DE APROVAÇÃO

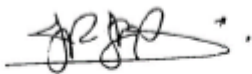
"ENSINO DA ESCRITA PARA SURDOS: METODOLOGIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE"

AURINETE BARBOSA MULATO PEREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, em 25 de fevereiro de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos, pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professor Dr. COSME BATISTA DOS SANTOS (Orientador)
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Linguística Aplicada
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP



Professor Dr. JOSÉ ROBERTO GOMES RODRIGUES (Examinador Interno)
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo - USP



Professora Dr.^a NANCI ARAÚJO BENTO (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Língua e Cultura
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Aos meus filhos e ao meu marido, que muito me apoiaram e me incentivaram a realizar esse trabalho; e, em especial, a minha irmã Margarida, que foi a fonte de inspiração para a minha imersão no universo dos surdos e surdas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu criador, sem Ele nada sou.

A meu esposo Leandro Alexandrino P. Campos, pela paciência e tolerância, compreendendo minha necessidade de isolamento para a produção desse trabalho e colaborando de forma fundamental na manutenção familiar.

Aos meus filhos Ana Rebeca, Levi e Samuel, por suportarem e compreenderem a minha ausência.

A Cosme Batista dos Santos, meu orientador, por ter aceitado a orientação desse trabalho e por suas colaborações.

Ao meu inestimável professor José Roberto G. Rodrigues, com quem tive o privilégio de cursar disciplinas na graduação e no mestrado, obrigada por todo o conhecimento que compartilhou comigo, pela motivação e inspiração na construção do conhecimento.

Aos meus colegas de curso, pelo companheirismo e amizade, em especial Sheila Jatobá Reis e Elissandra Ribeiro Brito, amigas na maior acepção da palavra, pelo apoio afetivo e emocional, tão necessário quando se tem grandes tarefas para realizar (como a produção de uma dissertação).

Aos colegas de trabalho, Erika, Celma e Luiz, por terem me incentivado e ajudado a participar do processo de seleção do PPGESA.

À escola Manoel Messias Barbosa que abriu, tão gentilmente, suas portas para que esta pesquisa fosse realizada.

Ao professor Rodrigo Ueslei, pelo enorme aprendizado, pela coragem e generosidade de partilhar comigo suas ideias e práticas.

Aos surdos, em especial a minha irmã Margarida (surda), por despertarem em mim a paixão por essa área (desde a graduação).

Ao PPGESA, em especial pela existência da linha de pesquisa 3 e sua coordenação, por acreditarem meu projeto.

Ao Estado de Pernambuco, por permitir meu afastamento para os estudos.

A todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização desse sonho.

A voz dos Surdos é as mãos e os corpos que pensam e expressam. A língua de sinais envolve movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mais que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os Surdos. Pensar sobre a surdez requer penetrar no “mundo dos Surdos” e “ouvir” as mãos que, com alguns movimentos, nos dizem o que fazer para tornar possível o contato com o mundo; requer conhecer a “língua de sinais”. Permita-se “ouvir” essas mãos, pois somente assim, será possível mostrar aos Surdos como eles podem “ouvir” o silêncio da palavra escrita (QUADROS, 1997, p.119).

RESUMO

A educação da pessoa surda vem passando por mudanças significativas, no que se refere à sua concepção e modelo de atendimento. Presenciamos, em 2002, a promulgação da Lei 10.436, que o reconhece a LIBRAS como meio de comunicação e expressão, com a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa escrita, sendo a segunda língua da pessoa surda. Em 2005, o Decreto 5.626 regulamentou a referida lei e reafirmou o atendimento às necessidades educacionais especiais nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em contraturno ao da escolarização. Em decorrência do exposto, esta pesquisa tem como problemática investigar: Quais metodologias estão sendo adotadas para o ensino da escrita em língua portuguesa para surdos no Atendimento Educacional Especializado-AEE? O objetivo principal é estudar o letramento escolar de alunos surdos com o foco nas metodologias de ensino da língua portuguesa escrita na sala de AEE. Como aporte teórico principal, a pesquisa está fundamentada nas concepções de cultura escolar de Julia (2001), Viñao Frago (2001), no letramento escolar de Kleiman (1995), Soares (2019), nas leis 9394/96, 10.436/2000, no decreto 5.626/2005, sobre inclusão, nas concepções de ensino do português – L2, para surdo, Salles et al (2004), aquisição da linguagem, leitura e escrita do surdo, conforme, Strobel, Skliar, Fernandes, Quadros e na abordagem histórico-cultural de Vygotsky. Para responder à questão da pesquisa, adotou-se o estudo de caso, pelo fato de nos propiciar uma visão mais detalhada da realidade e dos acontecimentos da vida real (YIN, 2006), assim como centrou-se na prática de um professor instrutor de LIBRAS, da Escola Pública Estadual MMB na cidade de Petrolina-PE, em atendimento a um aluno que concluiu o ensino fundamental sem saber ler e escrever. Esse fato justifica a relevância do estudo, pois, após um ano cursando o 1º ano do ensino médio, com acompanhamento sistemático na sala de AEE, ele dá seus primeiros passos rumo à leitura e à escrita. O propósito é identificar as potencialidades e dificuldades encontradas no processo de ensino, observando a proposta metodológica, os materiais didáticos e atividades desenvolvidas, como também os pressupostos teóricos que norteiam as perspectivas e concepções do professor sobre: inclusão, ensino, metodologia e escrita para aluno surdo. O estudo tem abordagem qualitativa, pois será guiado pela meta de explicar esse processo através dos conceitos e concepções existentes. Para a coleta de dados, foram utilizados o estudo bibliográfico, entrevistas semiestruturadas, fotografias e observação direta. Os resultados do estudo indicam que é necessária uma formação específica para os professores que atuam na educação de surdos e a importância da prática docente, seguindo os três momentos didáticos pedagógicos no AEE. Espera-se que este estudo estimule os professores de AEE a buscarem métodos e estratégias adequadas para o ensino, que garantam a aquisição da leitura e da escrita dos alunos surdos.

Palavras chaves: Língua Portuguesa; Ensino da Escrita; Surdo; Sala de AEE.

ABSTRACT

The education of the Deaf person has been going through significant changes, with regard to their conception and care model. In 2002, we witnessed the enactment of Law 10,436, which recognizes LIBRAS as a means of communication and expression, with the mandatory teaching of the written Portuguese language, being the second language of the Deaf person. In 2005, Decree 5,626, regulates the aforementioned law and reaffirms the attendance to special educational needs, in the classrooms and, also, in resource rooms, in a shift contrary to schooling. As a result of the above, this research has as a problem to investigate: What methodologies are being adopted for the teaching of writing in Portuguese for the Deaf in Specialized Educational Service - ESA? The main objective is to study school literacy of Deaf students with a focus on teaching methodologies for the Portuguese language written in the ESA room. As a main theoretical contribution, the research is based on the conceptions of school culture by Julia (2001), Viñao Frago (2001), in the school literacy of Kleiman (1995), Soares (2019), in laws 9394/96, 10.436 / 2000, in decree 5,626 / 2005, on inclusion, in the conceptions of teaching Portuguese - L2, for the Deaf, Salles et al (2004), language acquisition, reading and writing of the Deaf, according to Strobel, Skliar, Fernandes, Quadros and in the approach Vygotsky's historical-cultural heritage. To answer the research question, the case study was adopted, as it provides us with a more detailed view of reality and real life events (YIN, 2006), it focuses on the practice of a teacher instructor of LIBRAS, from MMB State Public School in the city of Petrolina-PE, serving a student who completed elementary school without knowing how to read and write. This fact justifies the relevance of the study, because, after one year, attending the 1st year of high school, with systematic monitoring in the ESA room, he takes his first steps towards reading and writing. The purpose is to identify the potential and difficulties found in the teaching process, observing the methodological proposal, the didactic materials and activities developed, as well as the theoretical assumptions that guide the teacher's perspectives and conceptions about: inclusion, teaching, methodology and writing for Deaf student. The study has a qualitative approach, as it will be guided by the goal of explaining this process through existing concepts and concepts. For data collection, a bibliographic study, semi-structured interviews, photographs and direct observation were used. The results of the study indicate that specific training is needed for teachers working in the education of the Deaf and the importance of teaching practice, following the three didactic pedagogical moments in the AEE. It is hoped that this study will encourage ESA teachers to look for appropriate teaching methods and strategies that guarantee the acquisition of reading and writing by Deaf students.

Key words: Portuguese language; Teaching of Writing; Deaf; SEA class.

LISTA DE FIGURAS

Figura – 1	Representação esquemática da transposição didática.....	90
Figura – 2	Texto escrito por aluna surda.....	96
Figura – 3	Sinalização sala de AEE.....	137
Figura – 4	Sinalização da sala de aula.....	137
Figura – 5	Sinalização secretaria.....	138
Figura – 6	Sinalização banheiro.....	138
Figura – 7	Sinalização sala dos professores.....	138
Figura – 8	Sinalização cozinha.....	138
Figura – 9	Fachada da escola.....	143
Figura – 10	Varal informativo (história dos surdos).....	145
Figura – 11	Calendário LIBRAS/português.....	145
Figura – 12	Fichas com nome dos professores, para o aluno aprender o nome e dar sinal-nome.....	146
Figura – 13	Alfabeto ilustrado.....	146
Figura – 14	Registros pedagógicos.....	163
Figura – 15	Avaliação descritiva da atividade aplicada.....	163
Figura – 16	Gibis.....	166
Figura – 17	Caixa de livros paradidáticos.....	166
Figura – 18	Cartaz-ensino de LIBRAS.....	166
Figura – 19	Fichas (ensino de LIBRAS).....	166
Figura – 20	Jogos da memória (LIBRAS).....	167
Figura – 21	Fichas (ensino de português).....	167
Figura – 22	Animais (ensino de LIBRAS).....	172
Figura – 23	Estudo do código (português).....	173
Figura – 24	Leitura e interpretação de texto.....	174
Figura – 25	Problemas de matemática.....	174
Figura – 26	Livro utilizado nas aulas.....	183
Figura – 27	As letras do alfabeto.....	183
Figura – 28	Atividade vogal e consoante.....	184
Figura – 29	Atividade nomes próprios.....	184
Figura – 30	Livro utilizado na aula.....	185

Figura – 31	Página da estrofe estudada.....	185
Figura – 32	Frases ilustradas.....	191
Figura – 33	Frases ilustradas.....	191
Figura – 34	Frases ilustradas.....	191

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 TRAJETÓRIA DO SURDO NO CONTEXTO HISTÓRICO E EDUCACIONAL.	23
1.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	24
1.2. TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS SUBJACENTES À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM SURDEZ	33
1.3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO	40
1.4. ESTUDOS ATUAIS SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	46
2 CULTURA ESCOLAR.....	52
2.1. CULTURA ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO SUJEITO SURDO.....	59
2.2. O SER SURDO E A CULTURA ESCOLAR	63
3 LETRAMENTO E SUA RELEVÂNCIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	71
3.1. LETRAMENTO ESCOLAR DE SURDOS	73
3.2. LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL.....	78
3.3. LETRAMENTO DOS ALUNOS SURDOS: INTERAÇÃO LIBRAS L1 E PORTUGUÊS L2	82
3.4. LETRAMENTO E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	87
3.5. LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA SURDOS.....	91
4 EDUCAÇÃO DE SURDOS: FORMAS DE ESCOLARIZAÇÃO	99
4.1. ESCOLA ESPECIAL	101
4.2. ESCOLA INCLUSIVA	104
4.3. ESCOLA BILINGUE: RETRATO DA ESCOLA QUE QUEREMOS.....	109
4.4. ESCOLA REGULAR: RETRATO DA ESCOLA QUE TEMOS	114
4.5. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE.....	116
4.6. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM AS FORMAS DE ESCOLARIZAÇÃO PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	122
5 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	132
5.1. PERCURSO EM BUSCA DO OBJETO DE ESTUDO.....	133
5.2. PESQUISA QUALITATIVA	138
5.3. CONSIDERAÇÕES ACERCA DO MÉTODO ESTUDO DE CASO	140
5.4. LÓCUS DA PESQUISA	142
5.5. PARTICIPANTES DA PESQUISA	144

5.6.	PERFIL DO PROFESSOR.....	144
5.7.	PERFIL DO ALUNO	146
5.8.	TEORIZANDO O PROCESSO DE COLETA DE DADOS	147
5.9.	OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA	149
5.10.	ENTREVISTAS.....	152
5.11.	DIÁRIO DE CAMPO	156
5.12.	CATEGORIAS DE ANÁLISES DOS DADOS.....	157
6	ANÁLISE DOS DADOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE	158
6.1.	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	159
6.2.	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	160
6.3.	CONCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE O AEE	165
6.4.a	A PRÁTICA DE ENSINO: DIRETRIZES DO AEE PARA ALUNO SURDO.....	170
6.4.b.	A PRÁTICA DO PROFESSOR NO AEE	175
6.5	A APRENDIZAGEM.....	187
6.6.	ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA, PRÁTICA E APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS.	189
7	REFLEXÕES FINAIS	193
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	200
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PROFESSOR	208
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS	212
	APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR	216
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS DOS PARTICIPANTES.....	219
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	223

INTRODUÇÃO

Para que o leitor compreenda os motivos que deram origem a esse estudo e considerando a relevância das vivências pessoais para a delimitação do objeto desta pesquisa, pedimos licença para utilizar a primeira pessoa, neste texto introdutório.

Nossa trajetória na educação começa há mais de 20 anos atrás, com a formação básica no extinto magistério. Depois a licenciatura em Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil e Magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, pela Universidade Estadual da Bahia-UNEB (Campus III, Juazeiro). No presente momento, estou atuando como Analista em Gestão Educacional na rede pública de Pernambuco e como professora instrutora de LIBRAS na mesma rede (concurada nos dois vínculos).

Como requisito dos estudos de pós-graduação, elaboramos esta dissertação de mestrado com foco no Ensino da Escrita Para Surdos: Metodologias no Atendimento Educacional Especializado-AEE.

O desejo de pesquisar sobre questões relativas ao ensino para surdos, esteve latente durante muitos anos, considerando a primeira experiência formal com a educação do surdo, primeiro contato com a LIBRAS- Língua Brasileira de sinais. Paralelo ao início da minha carreira (1996), como professora, foi preciso dar assistência pedagógica à minha irmã surda, que, aos 17 anos, iria frequentar a escola pela primeira vez. Ela precisou sair da zona rural do Município de Juazeiro-BA, para cursar a 1ª série do Ensino Fundamental na cidade, pois, no lugar onde residia, a escola não aceitava sua matrícula porque ela não “falava” e os professores diziam não saber trabalhar com alunos “mudos”.

Porém, ela foi matriculada na cidade de Petrolina-PE, onde havia classes especiais para surdos (em Juazeiro-BA não havia esse tipo de assistência, na época). No caso dela, além da surdez, estava fora de faixa etária (já aos 17 anos de idade). Na escola, havia professores que sabiam e ensinavam LIBRAS aos alunos surdos, em classes especiais, multisseriadas (classe com alunos de idades e níveis/ano educacionais diferentes, instruídos por um mesmo professor).

Margarida (minha irmã) estudou desde a 1ª até a 5ª série na escola Adelina Almeida em Petrolina-PE. A escola regular com classes especiais para surdos, com professores ouvintes¹ bilíngues.

¹ A configuração do ser ouvinte pode começar sendo uma simples referência a uma hipotética normalidade, mas se associa rapidamente a uma normalidade referida à audição [...]. Ser ouvinte é ser falante [...], (SKLIAR, 2001, p.21).

Da 6ª à 8ª série, ela estudou na Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (PAE) do município de Juazeiro-BA, cidade vizinha à Petrolina. A direção da APAE, juntamente com alguns professores de Petrolina-PE, resolveu abrir uma turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA, exclusiva para os surdos, alunos fora de faixa etária. Os professores eram ouvintes (não sabiam LIBRAS) ministravam as aulas com o auxílio do intérprete. Em turno oposto, os surdos recebiam auxílio e alfabetização na LIBRAS com o professor instrutor de LIBRAS (ouvinte), na época chamado de professor itinerante. Todos os professores que trabalhavam na APAE, que sabiam LIBRAS (tinha apenas minicursos de 40/80 horas) em sua maioria, eram de Petrolina.

No Ensino Médio, Margarida foi transferida para uma escola regular. Nesta instituição, o ensino foi “um faz de conta”. Os professores queriam avaliar Margarida nos mesmos padrões dos demais alunos. Por isso, ela foi reprovada, inclusive mais de uma vez. A permanência de dois anos em uma série, segundo Quadros (2008), é uma medida paliativa usada pelas escolas especiais (embora a referida escola fosse regular, usou essa alternativa), na tentativa de amenizar a defasagem do aluno na leitura e na escrita. Porém, segundo a mesma autora, se não houver intervenções específicas no processo de ensino da língua, a medida não resolverá o problema. A escola não tinha intérprete, não tinha professor instrutor de LIBRAS e nenhum professor ouvinte sabia LIBRAS.

Margarida se tornou uma aluna copista. Eram conteúdos muito acima daquilo que ela conseguia entender e acompanhar. Quanto mais o tempo passava, mais difícil ficava. Algumas disciplinas como biologia, geografia, história, eu conseguia explicar o assunto em LIBRAS, trabalhava com palavras-chave. Ela entendia os conteúdos, mas a leitura e escrita em português eram competências que ela ainda não havia desenvolvido. Eu não sabia ensinar. O pouco que ela aprendeu em português foi copiando, repetindo palavras, havendo ao lado uma figura para servir de suporte para o entendimento do significado. Diante das dificuldades, ela sofria, chorava e tomou aversão à escola, terminando apenas o ensino médio.

Eu a acompanhei tentando ajudá-la, vivi junto com ela todas essas angústias. Desde então, a minha trajetória tem sido marcada por questões relacionadas à educação de surdos, em especial reflexões direcionadas aos modelos de inclusão, às filosofias educacionais e, principalmente, sobre a forma como o ensino da língua portuguesa é ministrada para esses sujeitos.

Margarida hoje faz parte da estatística, que mostra que a maioria dos surdos com Ensino Médio concluído não tem as habilidades mínimas referentes ao nível de escolarização.

Quadros (2008), nos seus estudos sobre aquisição da linguagem, destaca essa triste realidade nas escolas brasileiras.

A leitura e escrita de Margarida hoje estão no nível de uma criança de 2º ano do ensino fundamental séries iniciais. Ela aprendeu o mínimo para se comunicar em português, quando não é possível em LIBRAS, consegue escrever o básico. Exemplo:

“Querer médico filho doente febre 39” (chamando para ir ao hospital).

“Festa Felipe casa minha sábado” (convite de aniversário do filho).

“Querer roça mãe não cansada” (rejeitando o convite de ir para casa da mãe na roça).

Em suma, sua leitura e escrita se dá com palavras/frases que tenham finalidades funcionais, comuns no dia a dia. Qualquer oração fora disso ela desconhece. Margarida pede ajuda para aprender (treinar a escrita) palavras que ela vai precisar no cotidiano. Como palavras-chave para a comunicação no comércio, na escola do filho, no hospital, para pedir informação, etc. Esses são exemplos de situações que ela precisa escrever para conseguir se comunicar e resolver uma situação.

No início do ano de 2000, eu já havia terminado o magistério. Passei a trabalhar em uma escola particular, onde recebi um aluno surdo. Estava diante de um grande desafio: alfabetizar um aluno surdo. Naquela época, tendo adquirido alguns conhecimentos sobre a LIBRAS, (pois havia feito minicurso na cidade de Petrolina – PE para auxiliar a minha irmã) resolvi fazer um trabalho especial com esse aluno. Porém, a família do referido aluno proibiu ensinar a língua de sinais para ele. Lutei durante um ano para fazê-los mudar de ideia.

No ano seguinte, foi permitida a alfabetização em LIBRAS, porém não foi bem-sucedida, devido à falta de auxílio e limitações na formação. Por isso, solicitei que os pais matriculassem a criança em uma escola especial porque os conhecimentos e o ambiente escolar ainda eram extremamente limitados.

Ao conhecer uma escola com alunos como ele, “surdo”, o garoto descobriu ‘um novo mundo’ e pediu para sair da escola na qual eu lecionava. Assim, ele estudou da 1ª à 4ª série em classe especial; da 5ª à 8ª série em classe regular, com auxílio do intérprete e do instrutor em horário oposto. No ensino médio profissionalizante, estudou com o auxílio do intérprete. Hoje, fluente em LIBRAS, declara-se nível intermediário em língua portuguesa. O desfecho da história desse meu aluno foi melhor que o final da história da minha irmã. Esses dois relatos são para mostrar que a educação da pessoa surda sempre esteve presente na minha vida no magistério.

O magistério sempre foi escolha prioritária. Apaixonada pela educação, em 2002 eu ingressei no curso de pedagogia e as disciplinas foram dando abertura, ainda que de forma geral, para o estudo do tema educação especial, entre os temas estava a surdez. O estudo e as discussões nas disciplinas estimularam a pesquisa nessa área. Foi então que na disciplina metodologia do trabalho científico surgiu a oportunidade de investigar as formas de inclusão das pessoas com surdez na cidade de Juazeiro –BA e Petrolina- PE, através de um projeto de pesquisa (que resultaria no trabalho de conclusão do curso de Pedagogia).

Assim, na busca de compreender os fatores favoráveis e desafiadores da inclusão, em 2004, fui fazer meu estágio na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE Juazeiro (a APAE atendia 64 surdos na época - de Juazeiro, sede, municípios e cidades vizinhas) e na escola Adelina Almeida em Petrolina, o polo de atendimento aos surdos, onde havia classes especiais para esses alunos, para fazer o estágio e coletar dados para elaborar o TTC da graduação em pedagogia. O tema foi “Educação de surdos: Um Paralelo Entre o que Determina a Legislação e o Cotidiano das Escolas de Juazeiro e Petrolina”. Nesse período, pesquisei sobre a forma como as escolas das referidas cidades tratavam a educação desses sujeitos. Havia algumas diferenças relevantes entre as duas cidades.

Assim, ao iniciar o estágio/ pesquisa, questionava muito a prática escolar porque não fazia relação com as leis, teorias educacionais, quando se tratava do ensino da língua portuguesa, tão pouco com a aprendizagem prática, necessária à realidade daqueles alunos. Meus questionamentos eram embasados na Lei de Diretrizes e Bases- LDB (lei de número 9394/96, art.58 e 59) e lei 10.436/2002 que reconhecia a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas (pouco discutida na época).

Porém, concluí o TCC (e o curso de pedagogia em 2006), com a ideia de que havia um distanciamento entre as orientações legais e a realidade da educação destinada aos Surdos nessas realidades, forma mais grave na cidade de Juazeiro.

Antes mesmo de concluir a graduação ingressei no curso de especialização em Psicopedagogia, no qual, aprofundi a pesquisa na mesma temática. Os avanços foram mínimos, o que gerou mais busca por respostas na Especialização em LIBRAS. Dez anos depois (2016), eu fiz um estudo sobre processo de inclusão do aluno Surdo na educação municipal de Juazeiro-BA (análise decenal). Os dados mostraram um pequeno avanço.

Em 2018, com a aprovação no Mestrado em Educação, e Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, na Universidade Estadual da Bahia e com a aprovação no concurso público como instrutora de LIBRAS, decidi retomar os estudos relacionados à educação

dos Surdos. Pois, durante todo o meu percurso profissional tenho me deparado com esses alunos, minhas inquietações e motivações nessa área ainda são as mesmas.

Dessa forma, este estudo nasce das inquietações pessoais e das queixas de outros professores, colegas de trabalho, quanto à falta de aprendizagem dos alunos Surdos na aquisição da Língua Portuguesa. Também por conviver profissionalmente com pessoas surdas que concluíram o ensino médio e/ou o ensino superior, mas não sabem ler e escrever em língua portuguesa e por acompanhar professores angustiados por não saber como proceder no ensino do português para os alunos com surdez. Esses fatores fomentaram o interesse pelo universo da aquisição da língua escrita da pessoa surda, o qual, com as políticas de inclusão, tem ganhado grande visibilidade nos últimos anos.

Segundo censo realizado em 2010 (último a se referir de forma direta a surdez) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, 9,8 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva, o que representa 5,2% da população brasileira. Deste total 2,6 milhões são surdos e 7,2 milhões apresentam grande dificuldade para ouvir. Segundo Quadros (2011) apenas 5% desse total são filhos de pais Surdos. Somente essas crianças têm o privilégio de ter acesso a uma língua de sinais em iguais condições ao que as crianças ouvintes têm a uma língua auditiva oral ao nascer.

Essa realidade resulta em um grande número (95%) de alunos Surdos que chegam à escola fora de faixa etária, sem a aquisição da língua de sinais-LIBRAS, legalmente reconhecida como primeira língua para a pessoa surda e sem a aquisição do português na sua modalidade escrita. Esses sujeitos se comunicam apenas por linguagem caseira composta por gestos² e mímicas, pois não adquiriram a língua portuguesa, porque não ouvem, conseqüentemente não falam.

Não adquiriram a LIBRAS porque os pais são ouvintes e não usam a língua brasileira de sinais. Assim, cabe à escola começar do zero, alfabetizando esses alunos nas duas línguas (é o que prevê a lei). Muitos estão fora de faixa etária, são empurrados de uma

² O termo gestos ou mesmo de gestos são as marcações manuais, movimentos corporais e expressões faciais produzidas durante a comunicação, de forma espontânea, e que não possuem uma estrutura linguística definida (ASSIS, 2018). Os gestos são inventados a partir da percepção de cada interlocutor.

Os gestos denominados “sinais emergentes” ou “sinais caseiros” dos surdos de zonas rurais ou sujeitos surdos isolados de comunidades surdas, que procuram entender o mundo através dos experimentos visuais e procuram comunicar-se apontando e criando sinais, pois não tem conhecimentos de sons e de palavras (STROBEL, 2018, p.52).

A Mímica é uma forma de expressão baseada em gestos e movimentos corporais e fisionômicos. Através da mímica, uma pessoa pode passar ideias e pensamentos sem usar a fala, apenas fazendo sinais (http://www.suapesquisa.com/o_que_e/mimica.htm).

série para outra sem os pré-requisitos básicos, não há assistência adequada, etc. Receber esses alunos e garantir sua aprendizagem nessas condições não é um processo fácil, especialmente porque muitas vezes, eles já estão em séries finais do ensino fundamental ou no ensino médio, sem saber ler e escrever:

Nas escolas brasileiras, é comum terem surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série. Além disso, há defasagens nas demais áreas previstas para as séries considerando o currículo escolar (defasagem em termos de conteúdos escolares), (QUADROS, 2008, p.23).

Observamos alunos surdos passando de um ano para outro sem os conhecimentos básicos daquele ano, sendo aprovados sem as habilidades necessárias e sua situação exige começar a partir dos níveis mais elementares possíveis. É uma situação complexa e depende de vários fatores, dentre eles, as políticas públicas de inclusão, formação do professor, perfil da turma, recursos adequados às especificidades desse sujeito, o modelo de atendimento, apoio da família, etc.

Para Quadros (2011) as pessoas surdas foram, por quase 100 anos obrigadas a ser oralizadas, ou seja, o ensino da língua portuguesa acontecia de forma oral. Não havia outra alternativa de acesso à língua. Mas ao longo dos tempos essa realidade tem passado por transformações. O ensino da língua portuguesa escrita para Surdo tem sido tema de grandes discussões no meio acadêmico e nas escolas de educação básica. Segundo a lei 10436/2002, os surdos devem ter acesso à informação por meio da língua brasileira de sinais- LIBRAS reconhecendo-a como língua de comunicação e expressão das pessoas surdas. Mas no seu parágrafo único, afirma que a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Isso implica na obrigatoriedade de ensinar o português na modalidade escrita, que por sua vez está interligada com o ensino da LIBRAS.

De acordo com Quadros (2008), a aquisição da segunda língua para o Surdo, nesse caso o português- L2³, deve acontecer quase de forma concomitante à aquisição da primeira língua, a língua brasileira de sinais- L1⁴, que é a língua materna do Surdo. Ela acrescenta

³ Parágrafo único (lei 10.436/2002): A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, será como segunda língua para pessoas surdas.

De acordo com Salles (SALLES, 2204, p.114), se o aprendiz for um dos cidadãos brasileiros que não têm o português como primeira língua, como os índios, alguns imigrantes e os surdos (falantes de LIBRAS), ele aprenderá o português como segunda língua - L2.

⁴ Segundo a lei 10.436/2002, Art. 1º. A Língua Brasileira de Sinais – Libras, é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, tem natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. A língua de sinais, uma vez entendida como a língua materna do surdo, será, dentro da escola, o meio de instrução por excelência (SALLES, 2204). LIBRAS– L1.

ainda que a aquisição da segunda língua acontecerá somente após a aquisição da primeira língua (idem). Dado a complexidade do processo, a demanda exige profissionais capacitados para o referido serviço.

Segundo o Decreto 5.626/2005, que regulamentou a lei acima citada, fica estabelecido que, entre outras coisas, existe a obrigatoriedade de promover aos alunos Surdos uma educação bilíngue. Porém, na realidade vigente a lei ainda não se materializou em todos os lugares, nem da forma como deveria, ou seja, embora a Lei prevê:

Art. 14, § 1º

II – ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da LIBRAS e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III – prover as escolas com:

a) professor de LIBRAS ou instrutor de LIBRAS;

b) tradutor e intérprete de LIBRAS– Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos; (BRASIL, 2005).

Não há na cidade de Petrolina- PE, escolas bilíngues. Em entrevista com uma das coordenadoras da educação especial da Gerência Regional de Educação do Sertão do Médio São Francisco, composta 81 escolas Estaduais (localizadas em 7 município), que oferecem o Ensino Fundamental Séries Finais e Ensino Médio, em Petrolina e região circunvizinha, fomos informadas que não há escolas que se enquadrem no perfil de escolas bilíngues.

“A assistência dada aos alunos surdos acontece com base na lei federal 10.436/2002, mas ainda estamos em processo de adequação. Garantimos o intérprete e o instrutor de LIBRAS. Mas não temos escolas bilíngues” (fala da coordenadora).

Questionada sobre o ensino da língua portuguesa para surdo a coordenadora responde:

“Não temos professor com formação adequada para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas. Os nossos professores regentes de classe comum não possuem os conhecimentos necessários acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos”.

Segundo a coordenadora e de acordo com seus relatórios de controle de entradas e saídas de alunos Surdos das escolas do Estado, bem como, em consenso com o processo de monitoramento da assistência oferecida ao Surdo, a realidade da educação especial de Petrolina- PE, destinada a esses sujeitos, está organizada da seguinte maneira: alunos Surdo nas classes comuns, com o apoio do intérprete em sala de aula em tempo integral e o instrutor de língua brasileira de sinais- LIBRAS, assistindo o aluno no turno oposto.

Essas questões foram surgindo durante o processo de imersão na temática, na busca por delimitação do tema da pesquisa e visando encontrar um objeto digno de estudo e capaz de trazer benefícios transformadores à educação.

Quando decidimos focar nessa modalidade de educação, a ideia era investigar como os professores de língua portuguesa ensinam a língua escrita aos alunos Surdos na sala de aula comum. Iniciamos a pesquisa visitando 2 escolas regulares com alunos Surdos incluídos na sala comum. Foram poucas visitas/observação, mas foi possível entrevistar os professores de língua portuguesa para saber o que eles pensam sobre o ensino da língua escrita para os alunos Surdos. E logo percebemos que não havia uma metodologia especial para o ensino direcionado aos alunos Surdos, que respeitasse suas especificidades. Questionados sobre a metodologia de ensino do português para Surdos, os professores destacaram suas limitações.

Assim, nas entrevistas com 05 professores de ensino fundamental séries finais e do ensino médio, de duas escolas públicas estaduais (regulares) de Petrolina-PE, perguntamos sobre a maior dificuldade no ensino, os professores foram unânimes ao repetirem que a maior dificuldade está no fato dos alunos não saberem ler e escrever. “Eles não falam, não ouvem. E eu não sei LIBRAS, mesmos que soubesse não dá para ensinar a todos ao mesmo tempo” (fala da professora Ana). Em consenso:

“Não dar para ensinar a língua portuguesa no momento da aula, o aluno está no 7º ano, deveria ter chegado alfabetizado. Como não chegaram alfabetizados, a assistência dele será realizada pelo professor intérprete na sala de aula e o instrutor de língua brasileira de sinais- LIBRAS, na sala de Atendimento Educacional Especializado-AEE” (fala do professor Carlos).

Nos seus depoimentos os professores, ao serem questionados sobre ensino, aprendizagem e avaliação do aluno Surdo, eles destacavam a figura do intérprete⁵ de LIBRAS/português e do instrutor de LIBRAS⁶ como responsáveis pelo processo. Assim, de posse dessa informação, repetida entre os entrevistados, resolvemos sair do foco da sala de aula comum e direcionar o olhar ao atendimento educacional especializado-AEE, para saber como a língua portuguesa é ensinada ao aluno Surdo. Dessa forma nasce a questão da pesquisa: Quais metodologias são adotadas para o ensino da escrita para o aluno Surdo no Atendimento Educacional Especializado-AEE? Quais fatores contribuem como facilitadores no processo de ensino aprendizagem da pessoa surda?

⁵ É a pessoa que, sendo fluente em Língua Brasileira de Sinais e em Língua Portuguesa, tem a capacidade de verter em tempo real (interpretação simultânea) ou, com um pequeno espaço de tempo (interpretação consecutiva), da LIBRAS para o Português ou deste para a LIBRAS (DAMÁZIO, 2007, p.49).

⁶ O Instrutor/professor de LIBRAS é aquele que ocupa a função primordial do ensino da Língua Brasileira de Sinais- Libras, no contexto escolar tanto para alunos surdos, quanto para alunos ouvintes.

Com o propósito de responder à questão da pesquisa exposta anteriormente, destacamos como principal objetivo: Estudar o letramento escolar de alunos Surdos com o foco nas metodologias de ensino da língua portuguesa escrita na sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE. Para alcançar esse objetivo, foi verificada a proposta metodológica adotada, os materiais didáticos e atividades desenvolvidas, no ensino da língua portuguesa escrita, identificando os elementos facilitadores no processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita; e examinando quais são as perspectivas e concepções do professor sobre: o Surdo, a inclusão e o ensino da escrita em português, observando as aulas, planejamentos e estratégias de ensino.

A relevância educacional da pesquisa está na possibilidade de aprofundar a discussão sobre a temática, compreender melhor os entraves na aprendizagem desses sujeitos, ampliar as estratégias de ensino, fomentar mudanças nessa área, bem como, nas concepções de “inclusão” e ensino. Podendo contribuir para a construção de um embasamento teórico-prático para as ações pedagógicas em realidades vivenciadas no AEE. Reclamar das desvantagens, prejuízos linguísticos e exclusão dos surdos nas escolas, não geram mudanças, tão pouco conhecimento. É necessário encontrar um meio que torne possível a aprendizagem dos surdos.

É importante ressaltar que embora a escola bilíngue⁷, considerada a mais adequada para os surdos, segundo Quadros (2008), não seja uma realidade local, que o modelo de educação que oferece o ensino do português, como segunda língua em classe exclusiva para alunos surdos não exista em Petrolina, alguns (poucos) surdos conseguiram ser alfabetizados, outros estão em processo de alfabetização. Existem no meu convívio, pessoas surdas que são fluentes na leitura e escrita em língua portuguesa. Assim, objetiva-se neste estudo, investigar: como as práticas pedagógicas que estão dando certo, se efetivam no Atendimento Educacional Especializado? Quando o ideal de ensino não existe, quais são os parâmetros desse “fazer” pedagógico?

O estudo é importante, porque nos últimos anos muito se tem falado sobre as especificidades desse grupo de alunos, algumas conquistas já foram alcançadas. Mas ainda há muito a ser feito. Esses sujeitos precisam, de forma mais significativa, serem preparados para chegar às universidades, ao mercado de trabalho e ter acesso aos demais bens sociais.

⁷ Ao se referir às escolas bilíngues, estamos tratando de uma proposta pedagógica em que é trabalhado todos os conteúdos na língua nativa das crianças surdas, ou seja, na LIBRAS e trabalhado a língua portuguesa em momentos específicos das aulas com foco na leitura e escrita da língua (QUADROS, 1997).

A pesquisa sobre o Ensino da Escrita para Surdos: Metodologias no Atendimento Educacional Especializado-AEE, é de suma importância para a escolarização do surdo como um todo. Reveste-se de especial relevância para a área de estudos sobre aquisição da língua escrita, metodologia de ensino da língua portuguesa como segunda língua, bem como, para área de aprimoramento da política de formação de professores para educação de surdos.

Para dar conta desse estudo foi necessário passar um tempo como observadora na sala de AEE. O atendimento nessa sala é feito por um professor instrutor bilíngue, com nível superior em letras, tem Certificado de proficiência em LIBRAS e cursa pedagogia bilíngue. Ele atende um aluno surdo e está ampliando o letramento do mesmo na língua portuguesa escrita e na LIBRAS através do AEE. Realizamos uma entrevista semiestruturada com o professor e fizemos observação direta na sua sala de AEE.

A escolha da sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE da Escola Manuel Messias Barbosa - EMMB, aconteceu depois de visitar outras escolas e suas respectivas salas de AEE. Todas possuem o Atendimento Educacional Especializado. Mas foi a terceira escola EMMB, que chamou a atenção, após 4 horas aulas de observação.

A forma como o professor direcionou a aula, fazendo uso de imagem (figuras, fotos, vídeos), dramatizações, repetição, contextualização e interdisciplinaridade no processo de ensino da escrita fizeram com que a metodologia tornasse o foco da investigação, aguçando o desejo de conhecer com mais profundidade as metodologias de ensino da escrita que tem possibilitado a aprendizagem do surdo na língua portuguesa escrita. Também pelo diferencial na formação do professor que é graduado em Letras/Português, graduando em Pedagogia Bilíngue, tem certificado de fluência em LIBRAS (Prolibras) e experiência no ensino da língua portuguesa como segunda língua-L2.

O aluno atendido por esse professor, passou 9 anos em outra escola e concluiu o ensino fundamental com alfabetização e letramento comprometidos, quanto às habilidades de leitura e escrita exigidas no ensino médio. A sua alfabetização começou no 1º ano do ensino médio, quando chegou à Escola Manuel Messias Barbosa - EMMB. Após um ano cursando a referida série e com um atendimento educacional especializado sistemático e constante, o aluno já dar seus primeiros passos rumo à leitura e escrita.

O trabalho está estruturado em seis capítulos, além da “Introdução”. O primeiro capítulo discorrerá sobre a história da educação do surdo, políticas de inclusão e uma prévia sobre estudos atuais referentes à educação de surdos no Brasil. O segundo capítulo trata da

Cultura Escolar e sua relação com o tipo de atendimento que é oferecido aos alunos surdos. No terceiro capítulo é apresentado aspectos do letramento escolar. O quarto capítulo discorre sobre as formas de escolarização para os surdos, e a formação do professor dessa área. No quinto capítulo é descrito o processo metodológico do desenvolvimento da pesquisa, destacando tipo, abordagem, instrumentos de coleta e categoria de análise de dados.

O sexto e último capítulo será a análise dos dados da pesquisa, considerando as seguintes categorias: cultura escolar, o letramento, aquisição da língua escrita e o atendimento educacional especializado. A categoria cultura escolar, envolve os dados relativos ao modo do surdo compreender o mundo e acessar os conhecimentos pela via visual, tendo como primeira língua a LIBRASL1, concebendo-a como principal elemento de uma cultura escolar própria; O letramento envolve os processos de ensino aprendizagem aquisição da língua escrita, as estratégias e recursos necessários para as práticas pedagógicas na perspectiva bilíngue LIBRAS/português; A categoria aquisição da língua escrita está relacionada ao uso contínuo, simultâneo e/ou paralelo do ensino das duas línguas: LIBRASL1 e português L2, respeitando a estrutura de cada língua e as especificidades do Surdo no processo de aquisição da segunda língua; por fim, a categoria atendimento educacional especializado que envolve os dados relativos ao ensino aprendizagem do aluno surdo nos três momentos didáticos pedagógicos em um processo interacionista bilíngue.

1 TRAJETÓRIA DO SURDO NO CONTEXTO HISTÓRICO E EDUCACIONAL

A história da educação do surdo já tem sido relatada em diversos trabalhos e estudos. Apesar disso, ainda é possível se deparar com pessoas na educação que desconhecem completamente o ser surdo, sua trajetória, direitos e capacidades.

Por considerar mais fácil que essas pessoas (estudantes de educação, professores já formados e/ou formadores) leiam um resumo histórico sobre o surdo em um trabalho de dissertação, do que ler um livro completo sobre o referido assunto, é que será repetida de forma resumida, essa história, no primeiro capítulo do deste trabalho. Portanto, serão descritos de forma sucinta, os principais acontecimentos da história da educação de surdos, tanto do Brasil como de outras partes do mundo.

Será destacado, também, o percurso histórico das políticas de inclusão que tem possibilitado o acesso desses sujeitos à educação, assim como, o quadro situacional dos

estudos realizados nos últimos anos nesse campo da educação, problematizando questões que são importantes para justificar a pesquisa, bem como, para a análise de alguns dados.

1.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Eu não quero explicar o passado,
nem adivinhar o futuro.
Eu só quero entender o presente;
(Jorge Luiz Borges)

Acredita-se que os poucos relatos que se tem sobre a história da educação de surdos (assim como da história geral, história do Brasil, etc.), apresenta no seu âmago, apagamentos de fatos importantes, informações não registradas, incoerência em dados já catalogados. Percebe-se que falta pesquisas que preencham essas lacunas, que em algum momento poderá comprometer a percepção das interações do campo com o da educação geral. Afinal, não há verdades absolutas e/ou perfeição nos relatos históricos, nem imparcialidade. Há um jogo de interesses e finalidades, há uma colonialidade em tais relatos. Exemplo disso é que a narrativa sobre educação de Surdos é sempre contada por pessoas ouvintes.

Existem diferentes olhares de como se interpreta uma história. Porém, buscou-se as informações mais importantes e dados descritos em mais de uma fonte, os quais serão apresentados a seguir com o objetivo de facilitar o entendimento do objeto da pesquisa. Não são verdades absolutas e sim alternativas para abrir caminhos a novas investigações.

Assim, para a melhor apreensão do objeto de estudo, fez-se a incursão de conhecimentos acerca dos fundamentos históricos da educação de Surdos no Brasil e em outros países. Buscou-se conhecimentos dos fundamentos históricos da Educação de Surdos, com o objetivo de identificar a língua de sinais e sua relação com o português escrito, na educação do Surdo; também as formas de acesso, as posições didáticas e as percepções quanto ao processo de ensino e aprendizagem do português como segunda língua para os sujeitos na condição de Surdo.

Os fundamentos da educação de Surdos evocam um breve percurso na história e ter entendimento sobre isso, além de proporcionar a ampliação dos conhecimentos sobre esses sujeitos, possibilita compreender as várias formas de educação e escolarização, em diversos lugares e tempos, inclusive demonstrar a importância do tema, enquanto objeto de estudo, para a compreensão do tipo de inclusão que temos. Para tanto, tomar-se-á como base os

seguintes autores: VELOSO e MAIA (2014), STROBEL, (2009), MOURA et.al.(1997).

A partir de um estudo histórico de Karin Strobel (2009), tem-se a compreensão de que a história da educação dos Surdos é permeada de discriminação, preconceito, exclusão e várias teorias na tentativa da comunicação. Ao longo do tempo, houve diversas mudanças na forma de ver e tratar esse sujeito. Os fatos revelam que a educação dos Surdos, apesar de ter sido construída com muitas lutas, impasses, conflitos de concepções, etc., ainda que de forma lenta, tem logrado avanços importantes. Chegou-se a esse entendimento ao passear pela história que será descrita a seguir.

Na Idade Antiga, no Egito, segundo as antigas leis judaicas, os Surdos eram protegidos por acreditarem que eles eram criaturas privilegiadas que se comunicavam com os deuses. Havia um forte sentimento humanitário e respeito, além disso, tributavam aos surdos a adoração, porém, os surdos tinham vida inativa e não eram educados. Nesse contexto encontra-se os Surdos mencionados na bíblia.

Segundo Veloso e Maia (2014), o Surdo não podia ouvir nem compreender o que acontecia à sua volta, a língua de sinais era desconhecida, por isso Deus em Levítico 19:14, deu a ordem para não amaldiçoar o Surdo (velho testamento). No novo testamento, a história relata como um ato de bondade, Jesus curando um Surdo, abrindo-lhe os ouvidos.

Já na antiguidade greco-romana, de acordo com Moura (et.al. 1997), os ouvintes consideravam que os surdos não eram seres humanos competentes. Esse posicionamento advém da ideia de que o pensamento não podia se desenvolver sem a fala. Uma vez que a fala não se desenvolvia sem a audição, quem não ouvia, não falava e não pensava, não podendo receber ensinamento e, portanto, aprender (MOURA et. al. 1997), ou seja, para os gregos, os Surdos eram considerados incapazes para o raciocínio, insensíveis e um incômodo para a sociedade, por isso eram condenados à morte, lançados abaixo do topo de rochedos de Taygète, nas águas de Barathere - e os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou abandonados, (STROBEL, 2009).

Em Roma os Surdos eram considerados castigados ou enfeitados, por isso, eram abandonados, jogados no Rio Tiger, só se salvavam aqueles que do rio conseguiam sobreviver ou aqueles cujos pais os escondiam, mas era muito raro. Quando sobreviviam eram mantidos em total regime de escravidão. Ainda neste período, Veloso e Maia (2014), destaca o tratamento que a China dava aos surdos. Eles eram lançados ao mar em sacrificado ao deus Teutates, por ocasião da festa do Agárico.

Considerando a importância do papel dos filósofos na explicação dos acontecimentos existentes na sociedade, na concepção da razão, na explicação da origem de todas as coisas, destaca-se, ainda na idade antiga, a visão desses sujeitos em relação ao ser Surdo. Eles concebiam os Surdos das mais variadas formas: Heródoto considerava os Surdos “seres castigados pelos deuses”. Sócrates chegou a cogitar com seu discípulo que se perdesse a voz e a língua poderia se comunicar fazendo sinais com as mãos, cabeça e o resto do corpo. Para Hipócrates, a clareza da palavra estava relacionada à mobilidade da língua (não falou de audição). Já Aristóteles acreditava que se uma pessoa não verbalizava, não possuía linguagem, nem pensamento (STROBEL, 2009).

Na Idade Média, os surdos continuaram sendo discriminados. Eram proibidos de receber a comunhão por ser considerados incapazes de confessar seus pecados. Eram proibidos de receber heranças, votar, etc., (VELOSO e MAIA, 2014). Porém, nessa época, o código de Justiniano, começou a fazer a distinção entre os graus de surdez, ainda sem fazer menção à educação. Quem fez alusão à possibilidade de que o Surdo poderia aprender através da língua de sinais foi Bartollo Della Marca d`Ancora. Isto demorou muito tempo para acontecer, devido às ideias enraizadas da incapacidade do surdo, que conforme já vimos antes, encontram-se até hoje na nossa legislação, mas já em processo de uma possível modificação (MOURA, et.al.1997, p.3).

O primeiro passo na direção da educação dos Surdos iniciou com o médico filósofo Girolamo Cardano (1501-1576), de Roma, que chegou a afirmar que a surdez e a mudez não eram impedimentos para desenvolver a aprendizagem. Para ele a melhor forma dos surdos aprenderem era através da escrita. Chegou a afirmar que era um crime não instruir um “surdo-mudo”. Ele utilizava a língua de sinais e escrita com os Surdos (STROBEL, 2009). Neste período também aparece o alfabeto manual da Veneza, Itália (1579), que foi se aperfeiçoando ao longo do tempo. Nessa mesma época o Surdo Saboreaux de Fontenay, cria o nome “Dactilologia⁸”. A partir desse momento o alfabeto manual foi introduzido em vários países sofrendo modificações de acordo com a ortografia linguística e cultura de cada país (VELOSO e MAIA, 2014).

A partir do trabalho de Pedro Ponce de León monge (1520-1584), foi criado na Espanha a primeira escola para surdos. Por isso ele foi considerado o primeiro professor de surdos na história, cujo trabalho serviu de base para muitos outros educadores de surdos (MOURA et.al.1997). No início ensinava grego, latim, italiano, física e astronomia, a dois

⁸ Dactilologia ou alfabeto manual - Seria a representação das letras do alfabeto em diferentes posições das mãos na formulação de palavras (ROCHA, 2009, p.105).

irmãos Surdos, Francisco e Pedro Velasco, pertencentes a uma família aristocrática. Pedro chegou a se tornar padre. Inicia-se a educação de Surdos. Ele educava filhos de nobres que nasciam com problemas auditivos. Léon usava a metodologia da dactilologia, escrita e oralizada. Posteriormente ele criou uma escola para professor de Surdos. Nesse período não havia a tradição de registro, por isso quando Léon morreu seu método caiu em desuso e foi esquecido.

Tem-se como personalidade de destaque também, Melchor de Yebra (1526-1586), monge franciscano, escreveu um livro intitulado *Refugium Informoum*, que só foi publicado sete anos após a sua morte, nele o autor descreve e ilustra um alfabeto manual da época. Ele usava este alfabeto para fins religiosos.

Outra figura importante na história do Surdo, foi Juan Pablo Bonet (1579-1623), que iniciou a carreira usando o método treinamento da fala, dactilologia e os sinais, teve tanto sucesso que publicou o primeiro livro expondo seu método, que serviu de base para toda Europa. O método consiste em ensinar o Surdo a ler, usando um alfabeto manual (dactilologia). No entanto, apesar do uso do alfabeto manual, Bonet proibia o uso da língua gestual. Mas ele fez muito sucesso, atraiu a atenção de intelectuais europeus para a causa dos surdos.

Depois de observar dois Surdos conversando, John Bulwer (1614-1684), médico britânico, foi o primeiro inglês a desenvolver um método de comunicação entre ouvintes e Surdos. Em seus estudos, concluiu que a língua gestual era essencial para educação dos Surdos. Escreveu sobre a língua natural da mão, defendendo a utilização do alfabeto manual, língua de sinais e leitura labial. Advogava a ideia de que a língua de sinais poderia expressar os mesmos conceitos da língua oral. Porém, achava que a língua de sinais era universal.

Discípulo de Bonet, John Wallis (1616-1703) foi o fundador da oralismo na Inglaterra. Porém, muito cedo desistiu de ensinar o surdo falar. Também seguidor do método de Bonet, Johann Conrad Amman (1669-1724), médico Suíço, defendeu e publicou um método da fala e da leitura labial e criou movimento oralista na Alemanha. Ele era contra a língua de sinais. Porém nesse período, Samuel Heinicke (1729-1790) se consagrou como pai do oralismo puro na Alemanha e fundou a primeira escola de oralismo puro na Alemanha.

Thomas Braidwood (1715-1806) fundou a primeira escola para correção da fala, pois dizia que a chave da razão era a fala.

É interessante notar que esses três grandes nomes, precursores da educação oralista, ainda que com interesse de desenvolver a oralidade e considerando que a verdadeira expressão da humanidade era a fala, utilizaram os Sinais e o alfabeto digital em algum estágio de seu trabalho considerando-os fundamentais para atingir os seus objetivos (MOURA, et.al.1997, p.4).

Charles Michel L'Epee (1712-1789), deu instrução a Surdos carentes em sua própria casa, trabalhava com a língua de sinais e a gramática francesa sinalizada. Ele defendia a ideia de que a língua de sinais é a linguagem natural do Surdo, considerada por ele um verdadeiro meio de comunicação e do desenvolvimento de pensamento. Iniciou o seu trabalho com duas irmãs surdas e que posteriormente fundou a primeira escola pública para Surdos do mundo: o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris, também conhecido como Instituto de Paris. Seu maior legado foi ter reconhecido que os surdos possuíam uma língua que servia para os processos comunicativos e ele usou para o ensino de Surdos (MOURA, et.al.1997). Com esse mérito treinou outros profissionais da área.

Abade Roch Sicard (1742-1822) foi treinado por Charles Michel L'Epee e se tornou professor de Surdos e depois diretor, abrindo uma escola para Surdo em Bordéus na França. Na Itália, seu aluno foi Tommaso Silvestre (1744-1789), conheceu Charles Michel L'Epee, aprendeu seus métodos e em 1783 fundou a primeira escola para Surdos em Roma.

Na idade contemporânea, um médico cirurgião e psiquiatra francês Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), torna-se residente no instituto nacional de Surdos em Paris. Ele estudou uma teoria que dizia que, somente as experiências externas são fontes de conhecimento. Nessa teoria o que era considerado diferença passou a ser reconhecida como doença. Eles queriam reduzir ao máximo a surdez para que o Surdo, segundo eles, tivesse acesso ao conhecimento. Dessa forma, procurando descobrir as causas e a cura para a surdez, passaram a desenvolver várias experiências tais como:

- dissecar cadáveres de Surdos;
- aplicar cargas elétricas nos ouvidos de Surdos;
- usar sanguessugas para provocar sangramentos;
- furar as membranas timpânicas de alunos (um aluno morreu por este motivo);
- fraturar o crânio de alguns alunos;
- infeccionou pontos atrás das orelhas deles (VELOSO e MAIA, 2014).

Fizeram várias experiências e publicaram vários artigos sobre uma técnica especial para colocar cateteres no ouvido de pessoas com problemas auditivos, tornando-se famoso e dando nome a sonda de Itard .

Os Surdos passaram a ser tratado com doentes. Em 1821 Itard publicou o tratado das doenças do ouvido e da audição. Seus experimentos para restaurar a audição não deram certos, então ele passou a ir direto para o treino da fala. A promessa de cura e de reabilitação do Surdo através da medicação existe até hoje.

Nesse período, Abade Charles Michel de L'Épée havia morrido. Na ocasião de sua morte, ele já tinha fundado 21 escolas para Surdos na França e na Europa. Em 1814, Thomas H. Gallaudete (1787-1851), frustrado ao ver uma criança sendo excluída das brincadeiras no seu jardim, porque não falava, decidiu buscar métodos de ensino para Surdos na Inglaterra na escola Wansan's Asylum (seus métodos eram secretos) por isso lhe recusaram os ensinamentos. Então ele partiu para França onde ficou por vários meses impressionou-se com a língua de sinais. Durante 52 dias de viagem de volta aos Estados Unidos, Thomas aprende a língua dos sinais com Laurent Clerc, ao qual ensinou inglês.

Thomas H. Gallaudete e Laurent Clerc (1785 -1869) fundaram nos Estados Unidos, no dia 15 de abril de 1817, a primeira escola pública para Surdos, em Hartford, Connecticut, com o nome de THE CONNECTICUT ASYLUM FOR THE EOUCATION ANO INSTRUCTION OF THE DEAF ANO DUMB PERSONS (Asilo Connecticut para a Educação e Instrução das Pessoas Surdas e Mudas). Posteriormente a escola recebeu o nome de HARTFORO SCHOOL e deu origem a “Universidade Gallaudet”, em Washington.

Edward M. Gallaudet (1837-1917), filho de Thomas Gallaudet, realiza o sonho do pai fundando a Universidade Gallaudet, uma instituição privada, que conta com o apoio direto do Congresso, que em 1864 autorizou a escola a conferir títulos universitários, sua 1ª língua oficial – A.S.L, a 2ª língua é o inglês. Os estudantes surdos têm prioridade, porém admite um pequeno número de estudantes ouvintes a cada semestre. Atualmente conta com 2000 estudantes (25% cursam pós-graduação), além de oferecer educação em todos os níveis (desde escola primária até doutorado). Há cerca de 40 carreiras distintas, em praticamente todas as áreas do conhecimento (RIBEIRO, 2019).

Porém, anos depois, Lewis Weld (1796-1853), vai a Europa para verificar a situação da educação do Surdo em alguns países e volta aos Estados Unidos abolindo os sinais. Cria-se nesse período a primeira escola oralista no referido país. Como grande defensor do oralismo da época, tem Alexander Grahn Bell (1874-1922). Ele achava à língua de sinais imprecisa, inferior a fala. Por isso, publicou diversos artigos criticando a cultura surda, as escolas especiais para os Surdos, etc.

Consideramos importante colocar que estas posturas e outras que já vimos anteriormente, têm uma fundamentação política, ideológica, social e individual que as justifica e as define. Quando estudamos a história da surdez (ou qualquer outra história), a tentativa que devemos fazer é entender estas motivações e como elas podem ser vistas nos dias atuais. Só assim poderemos fazer as nossas próprias escolhas (MOURA, et.al.1997, p.8)

Edward Gallaudet também fez uma viagem para a Europa, foi se reunir com uma Assembleia de diretores de várias instituições, americanas de educação para Surdos e ao voltar, tomou algumas medidas, porém, a mais importante delas, foi a de que o papel da escola de Surdos seria fornecer treinamento para desenvolver a leitura orofacial para aqueles alunos aptos ao treinamento. O treinamento de fala passou a fazer parte do curriculum das escolas (MOURA et. al.1997, p.8). Isso representou um dissabor para Clerc, para ele era um desrespeito à língua de sinais. Essa medida foi fomentada anos depois com o congresso de Milão.

Mesmo em meio às divergências, a educação dos Surdos já havia se espalhado pelo mundo. Conquistas importantes haviam sido alcançadas. A primazia das linguagens (e línguas) de sinais como instrução do sujeito Surdo foi defendida durante séculos. Mas havia uma inquietação quanto ao processo de educação através das línguas de sinais. O oralismo se opunha às línguas de sinais, mas tinha seu sistema precário, frágil porque não funcionava com todos os Surdos.

Assim, em meio a idas e vindas, aprovação e desaprovação de métodos, concepções pedagógicas e clínicas, acontece em 1880, o Congresso Internacional de Milão. Os resultados desse evento influenciaram o mundo inteiro. Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintistas, todos defensores do oralismo puro, do total de 164 delegados, os 56 eram oralistas franceses e os 66 eram oralistas italianos. Havia 74% dos oralistas de França e da Itália e o Alexander Graham Bell teve grande influência neste congresso (STROBEL e PERLIN 2008, p.13) que teve como objetivo, discutir e avaliar a importância de três métodos rivais: língua de sinais, oralista e mista (língua de sinais e o oral). Estavam presentes representantes também da Grã-Bretanha, EUA, Canadá, Bélgica, Suécia e Rússia.

Segundo Strobel e Perlin (2008, p. 6), aquele ano foi o clímax da história dos Surdos:

Nenhum outro evento na história de surdos teve um impacto maior na educação de povos surdos como este que provocou uma turbulência séria na educação que arrasou por mais de cem anos nos quais os sujeitos surdos ficaram subjugados às

práticas ouvintistas, tendo que abandonar sua cultura, a sua identidade surda e se submeteram a uma 'etnocêntrica ouvintista', tendo de imitá-los.

Depois desse evento fatídico muitos países adotaram o método oral nas escolas para surdos. Proibiram determinantemente o uso da língua de sinais e ali começou uma longa e sofrida batalha do povo surdo para defender o direito linguístico cultural. Esse episódio foi um atraso imensurável para a comunidade surda, pois já havia inúmeras provas de que a educação por meio da língua de sinais dava certo. Strobel e Perlin (2008, p. 6), declaram que:

Na época os povos surdos não tinham problemas com a educação, a maioria de sujeitos surdos dominava a arte da escrita e há evidência que haviam muitos escritores surdos, artistas surdos, professores surdos e outros sujeitos surdos bens sucedidos.

Depois do Congresso de Milão, a ascensão a postos profissionais ficou mais difíceis. Houve um período de fracasso na educação. Mas mesmo assim a língua de sinais não morreu. Houve um grande retrocesso, mas logo no início do século XX, as primeiras evidências do fracasso do oralismo puro, começaram a aparecer. Na França e na Itália, isso foi visivelmente observado. Quando as pessoas não se desenvolviam com o oralismo puro, passavam a ser consideradas deficientes. Mesmo assim, ainda se registra histórias de sucesso de pessoas surdas. Para Strobel e Perlin (2008, p. 8),

A proibição da língua de sinais por mais de 100 anos sempre esteve viva nas mentes dos povos surdos até hoje, no entanto, agora o desafio para o povo surdo é construir uma nova história cultural, com o reconhecimento e o respeito das diferenças, valorização de sua língua, a emancipação dos sujeitos surdos de todas as formas de opressão ouvintistas e seu livre desenvolvimento espontâneo de identidade cultural.

Em geral a história dos surdos está cheia de avanços e retrocessos. Porém, sempre houve grandes personagens que superaram os desafios e se destacaram com obras e lutas na área da surdez. A exemplo de Laura Reddem (1840-1923), a primeira mulher surda no campo jornalístico e da literatura; Helen Keller (1880-1968), foi escritora conferencista e ativista social (era surda e cega), tornou-se uma célebre escritora famosa, por suas obras a favor das necessidades das pessoas surdas e deficientes (VELOSO e MAIA, 2019).

No Brasil a educação dos surdos inicia com Eduard Huet (1822- 1882), a convite de D. Pedro II, que o trouxe ao país com o objetivo de abrir uma escola para eles. Em apenas dois anos, em 26 de setembro de 1857 ele fundou no Rio de Janeiro, a primeira escola para surdo no Brasil, o Instituto Nacional de educação dos surdos (INES), o mesmo existe até

hoje. Este dia tornou-se memorável e é comemorado o dia nacional dos surdos no Brasil. Devido à participação de Eduard Huet na história dos surdos, o alfabeto manual brasileiro tem origem francesa e a mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil deu origem a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Eduard Huet foi embora do Brasil em 1861. A direção do INES passou para administração do Dr. Manoel Magalhães, mas em 1862 o INES foi considerado um asilo para surdos, ocasionando a demissão do atual diretor. Em seguida a direção vai para as mãos de Tobias Leite e anos depois (1875), como fruto do sucesso do colégio, que abrigava alunos de todas as partes do país, um ex-aluno, Fausino José da Gama, aos 18 anos publica o primeiro dicionário de língua de sinais no Brasil, (STROBEL, 2009).

Outros destaques na história brasileira é o escultor surdo, Antônio Pitanga (1932), pernambucano, formado pela escola de Belas Artes, foi vencedor dos prêmios: Medalha de prata (escultura Menino sorrindo), Medalha de ouro (Escultura Ícaro) e o prêmio viagem à Europa (com a escultura Paraguassú), (STROBEL, 2009).

Destaca-se também o surdo, Vicente de Paulo Penido Burnier (1951) que foi ordenado como padre no dia 22 de setembro. Ele esperou durante 3 anos uma liberação do Papa da Lei Direito Canônico que na época proibia surdo de se tornar padre. Em 1961, ainda como exemplo de superação e destaque na história, Jorge Sergio L. Guimarães publicou no Rio de Janeiro o livro “Até onde vai o surdo”, o qual marca suas experiências em forma de crônicas.

Um grupo de profissionais ouvintes do Rio de Janeiro cria, em 1977 a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos - FENEIDA, que tinha como objetivo a reabilitação dos deficientes auditivos. Dez anos depois essa instituição passou por uma reestruturação, tornando-se a FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos surdos, mas somente em 1993 ganhou sede própria no Rio de Janeiro. Em 1984, em São Paulo, Mário Júlio de Mattos Pimentel (surdo), é nomeado o primeiro presidente da CBDS- Confederação Brasileira de Desportos dos surdos. Essas instituições são importantes para os avanços da educação dos surdos porque têm por finalidade a defesa de políticas em educação, cultura, saúde e assistência social, em favor da comunidade surda brasileira, bem como a defesa de seus direitos.

Aqui no Brasil, apesar de não ser específicas para pessoas surdas, a Constituição Federal de 1988, foi um marco importante para voltar a refletir sobre a educação dos “deficientes”. Com base na Constituição muitas outras leis foram criadas como forma de

orientar a educação desses sujeitos, como poderá ser observado na parte desse trabalho que discute, as “Políticas de Inclusão”.

Como exemplo de acessibilidade, em 1997, foi iniciada pela primeira vez no Brasil, a exibição de legenda na TV (closed caption), possibilitando aos surdos escolarizados a tradução em língua escrita dos programas da TV. Em 2002, o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a lei 10.437 que reconhece a língua brasileira de sinais como forma de comunicação. Após essa conquista houve avanços importantes que podem ser acessados nesse trabalho no texto sobre Políticas Públicas de Educação para os surdos.

É importante destacar que durante toda história surgiram pesquisas e experimentos das diferentes metodologias e formas adaptadas de ensino, algumas que prevalecem até hoje com muitas ou poucas evidências. São cinco modelos educacionais na educação de surdos que estão presentes em maior ou menor intensidade nas escolas para surdos. São: o Oralismo, a Comunicação Total, o Bilingüismo, a Pedagogia do surdo e Processo Intercultural. A seguir descreveremos sucintamente aspectos relevantes de como se constituem essas filosofias educacionais.

1.2. TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS SUBJACENTES À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM SURDEZ

Na história houve uma época que se tinha ampla valorização e aceitação da língua de sinais e a partir do congresso de Milão de 1880, a língua de sinais foi banida completamente da educação de surdos impondo ao Povo surdo⁹ o oralismo (PERLIN e STROBEL, 2008).

O Oralismo ou filosofia oralista tem como objetivo a integração do sujeito surdo na comunidade de ouvintes, dando-lhe “condições” de desenvolver a língua oral, esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos. Para que a criança consiga se comunicar é necessário que a mesma possa oralizar-se. Esse modelo educacional entende a surdez como uma deficiência que pode ser amenizada através da estimulação auditiva, ou seja, seu objetivo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, a não surdez. Assim, com o domínio da língua oral, a criança surda integra-se na comunidade de ouvinte e desenvolve uma personalidade como a de um ouvinte. Como afirma Goldfeld (1997, p. 31):

⁹ Povo surdo: “Quando pronunciamos ‘povo surdo’, estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços”. (STROBEL, 2008, p.29).

Para alcançar seus objetivos, a filosofia oralista utiliza diversas metodologias de oralização: verbo-tonal, audiofonatória, aural, acupédico etc. Essas metodologias se baseiam em pressupostos teóricos diferentes e possuem, em alguns aspectos, práticas diferentes. O que as une é o fato de acreditarem que a língua oral é a única forma desejável de comunicação dos Surdos e de se dedicarem ao ensino desta língua às crianças Surdas, rejeitando qualquer forma de gestualização, bem como, as línguas de sinais.

A educação oral requer um esforço total por parte da criança, da família e da escola. De acordo com os seus defensores, para se obter um bom resultado, é necessário:

- Envolvimento e dedicação das pessoas que convivem com a criança no trabalho de reabilitação todas as horas do dia e todos os dias do ano;
- Início da reabilitação o mais precocemente possível, ou seja, deve começar quando a criança nasce ou quando se descobre a deficiência;
- Não oferecer qualquer meio de comunicação que não seja a modalidade oral. O uso da língua de sinais tornará impossível o desenvolvimento de hábitos orais corretos;

* A educação oral começa no lar e, portanto, requer a participação ativa da família, especialmente da mãe;

- A educação oral requer participação de profissionais especializados como fonoaudiólogo e pedagogo especializado para atender sistematicamente o aluno e sua família;
- A educação oral requer equipamentos especializados como o aparelho de amplificação sonora individual.

Para alcançar os seus objetivos, o modelo oralista utiliza diversas metodologias de oralização (como já foi citado): método acupédico, método Perdoncini, método verbo-tonal, entre outros. Essas metodologias se baseiam em pressupostos teóricos diferentes e possuem, em certos aspectos, práticas diferentes. O que as tornam comum é o fato de defenderem a língua oral como a única forma desejável de comunicação da pessoa surda, rejeitando qualquer forma de gestualização, especialmente a Língua de Sinais.

Em suma o modelo oralista tem como principais técnicas utilizadas: o treinamento auditivo, o desenvolvimento da fala e a leitura labial.

O treinamento auditivo: estimulação auditiva para reconhecimento e discriminação de ruídos, sons ambientais e sons da fala.

O desenvolvimento da fala: exercícios para a mobilidade e tonicidade dos órgãos envolvidos na fonação, lábios, mandíbula, língua etc., e exercícios de respiração e relaxamento.

A leitura labial: treino para a identificação da palavra falada através da decodificação dos movimentos orais do emissor (PERLIN e STROBEL, 2008, p.13).

O Oralismo consiste em fazer com que a criança receba a linguagem oral através da leitura orofacial e amplificação sonora, enquanto se expressa através da fala. Gestos, Língua de Sinais e alfabeto digital são expressamente proibidos.

Para os defensores desse modelo educacional, a garantia de que as crianças surdas conseguirão a aquisição da língua é exatamente a existência de uma outra teoria, a qual pressupõe a ideia de que todos os seres humanos têm uma propensão biológica para dominar uma língua e, assim se as crianças surdas receberem o atendimento necessário, poderão obter o mesmo sucesso que as crianças ouvintes na aquisição da linguagem.

De acordo com essa ideia, as crianças surdas precisam se submeter a um processo de reabilitação, tentando aproveitar os resíduos auditivos que, segundo os teóricos da linha, quase a totalidade dos surdos possuem. Esses resíduos possibilitam às crianças identificarem sons. O tratamento deve começar de forma precoce, ou seja, desde 1 ano de idade, o mesmo pode durar de 8 a 12 anos, dependendo das características individuais de cada criança. Essas características estão ligadas ao tipo de perda auditiva, à época em que ocorreu a perda, participação da família e as respostas aos estímulos recebidos no processo de reabilitação.

De acordo com a teoria oralista, se a criança não receber os estímulos necessários no tempo certo, ela começará a se comunicar com gestos, o que prejudicará futuramente o processo de reabilitação/oralização. A criança precisa receber um atendimento especializado precoce antes que uma linguagem gestual venha suprir as dificuldades de comunicação oral. Em relação a isso Golfeld diz:

Esta ideia é compartilhada por todos os profissionais oralistas, receosos com a possibilidade de a criança Surda utilizar a língua de sinais ou qualquer comunicação gestual. A maioria desses autores não reconhece que a língua de sinais é realmente uma língua e a considera prejudicial para o aprendizado da língua oral, seu maior objetivo (1997, p. 34).

Nessa linha teórica, o surdo que consegue aprender a língua portuguesa e suas regras é considerado bem-sucedido. Esse modelo educacional acredita que conseguindo a aprendizagem satisfatória da língua (nível exigido: série/idade), o surdo estará plenamente preparado para integrar-se à comunidade ouvinte. Porém, pesquisas comprovam que esta integração ainda não foi alcançada pela grande maioria. Para os oralistas a culpa está na linguagem gestual.

As pesquisas realizadas no Brasil constataam que há um número bem pequeno de pessoas surdas que conseguem ser alfabetizadas no português e são poucos os casos de surdos congênitos que conseguem o nível leitura e escrita exigido no ambiente escolar, quando comparado ao nível de um ouvinte. Porque aqui no Brasil, poucas crianças têm acesso a uma educação especializada e é muito comum encontrar em escolas públicas e até particulares, crianças surdas que estão há anos frequentando a escola e não conseguem a aquisição da língua na modalidade oral nem na modalidade escrita da Língua Portuguesa, porque o atendimento ainda deixa muito a desejar.

Esse é um universo bastante complexo e sua complexidade deu origem a um segundo modelo educacional a “Comunicação Total”. De acordo com Perlin e Strobel (2008, p.15) apud Freeman, Carbin, Boese (1999, p. 171), a definição citada frequentemente sobre a Comunicação Total é a seguinte:

A Comunicação Total inclui todo o espectro dos modos linguísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura orofacial, alfabeto manual, leitura e escrita. A Comunicação Total incorpora o desenvolvimento de quaisquer restos de audição para a melhoria das habilidades de fala ou de leitura orofacial, através de uso constante, por um longo período de tempo, de aparelhos auditivos individuais e/ou sistemas de alta fidelidade para amplificação em grupo (p.171).

A preocupação com a comunicação entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes, defendem a necessidade da aquisição da língua, mas, não a vê como único recurso para a comunicação, ou seja, na Comunicação Total, como o próprio nome sugere, a utilização de todos os recursos é reconhecida como úteis, em especial os recursos espaço-visuais que são vistos como facilitadores da comunicação.

Segundo Ciccone (1990), os profissionais da Comunicação Total concebem a pessoa surda de forma diferente dos oralistas. Ela não é vista apenas como uma pessoa portadora de uma patologia de cunho médico que precisa ser sanada, mas sim como um sujeito. Neste caso, a surdez é entendida como uma marca que “interfere” nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa.

Ciccone (1990) demonstrou que muitas crianças que foram expostas sistematicamente à modalidade oral de uma língua, antes dos três anos de idade, conseguiram aprender esta língua, mas no desenvolvimento cognitivo, social e emocional, não foram bem-sucedidas.

Ao contrário da corrente oralista, os pensadores da Comunicação Total acreditam que somente a aquisição da língua oral não é suficiente para o desenvolvimento da criança surda, pois, testes realizados com crianças surdas até os três anos de idade, apontam um

rendimento satisfatório na aquisição da linguagem, porém as crianças participantes não apresentaram bom desenvolvimento cognitivo, social e emocional. (PAULON, 2005: p.20).

A grande diferença entre a Comunicação Total e os outros modelos educacionais, é o fato de a Comunicação Total defender qualquer recurso que venha contribuir/facilitar a comunicação das pessoas surdas, ou seja, há uma preocupação com a interação e com a comunicação, não com uma língua específica. Assim:

No Brasil, além da LIBRAS(Língua Brasileira de Sinais), a Comunicação Total utiliza ainda a datilologia, também chamada de alfabeto manual (representação manual das letras do alfabeto),o “cued-speech (sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa), o português sinalizado (língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com estrutura sintática do português e alguns sinais inventados, para representar estruturas gramaticais do português que não existem na língua de sinais) e o pidgin (simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso, o português e a língua de sinais), (GOLDFELD,1997,p.37).

Outro aspecto a ser salientado é que este modelo respeita a família da criança com surdez. Acredita-se que cabe à família o papel de compartilhar valores e significados, formando junto com a criança através da possibilidade da comunicação, sua subjetividade. Os defensores do modelo da Comunicação Total recomendam então o uso simultâneo de diferentes códigos como: a Língua de Sinais, a datilologia, o português sinalizado, etc. Todos esses códigos manuais são usados obedecendo à estrutura gramatical da língua oral, não se respeitando a estrutura própria da Língua de Sinais. Nesse sentido a Comunicação Total acredita que esse bimodalismo pode atenuar o bloqueio de comunicação existente entre a criança com surdez e os ouvintes. Tenta evitar que as crianças sofram as consequências do isolamento. Tal abordagem compreende, então, que a criança seja exposta: ao alfabeto manual, a língua de sinais, a amplificação sonora e ao português sinalizado.

Porém, segundo Strobel e Perlin, (2008) muitos autores publicados criticam a comunicação total, por ser composta de duas línguas, a língua portuguesa e a língua de sinais resultando numa terceira modalidade que é o ‘português sinalizado’, essa prática recebe também o nome de ‘bimodalismo’ que encoraja o uso inadequado da língua de sinais, já que a mesma tem gramática diferente de língua portuguesa.

A comunicação total surge após o fracasso de Oralismo puro, mas muitos sujeitos surdos começaram a ponderar essa junção, o oralismo com a língua de sinais simultaneamente como uma alternativa de comunicação. Assim, em meio a estudos e pesquisas surge, como proposta educacional, o bilinguismo que ganhou força nos inícios dos anos 1960, nos Estados Unidos e foi implementado, em 1979, em Paris quando Danielle Bouvet (1981) iniciou a sua primeira turma bilíngue, em que a Língua

Gestual Francesa foi ensinada como língua materna dos surdos e a Língua Francesa como segunda língua.

No Brasil, a discussão sobre o bilinguismo começa por volta dos anos 80, com a luta dos surdos para o reconhecimento da LIBRAS. Mas somente na década de 90 essa abordagem ganha um pouco mais de força e adeptos em todo o mundo (GOLDEFELD, 2002).

O modelo de educação Bilíngue é uma proposta de ensino adotada por escolas que acreditam que o sujeito surdo tem o direito a duas línguas no contexto escolar. O surdo pode ser bilíngue, porque este tem condições de adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e a segunda língua, a língua oficial do seu país, no caso do Brasil, o Português (BRASIL, 2005). As pesquisas têm mostrado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, considerando a língua de sinais como primeira língua e a partir daí sendo feito o ensino da segunda língua que é o português na modalidade escrita.

Segundo Goldefeld (1997, p. 38), o bilinguismo caracteriza-se da seguinte forma:

O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país(...)os autores ligados ao Bilinguismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bi linguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez.

Essa perspectiva tem como um dos seus princípios colocar as crianças surdas em contato primeiro com seus pares linguísticos, que são pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros.

O bilinguismo, segundo Skliar (1998), se desdobra em quatro diferentes projetos políticos, o bilinguismo com aspecto tradicional, o bilinguismo com aspecto humanista e liberal, o bilinguismo progressista, o bilinguismo crítico na educação dos surdos.

Segundo Strobel e Perlin (2008), o bilinguismo tradicional, apresenta uma visão colonialista sobre a surdez, impera o ouvintismo¹⁰, os professores continuam com sua

¹⁰ O Ouvintismo de acordo com Skliar, “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. Além disso, é nesse olhar-se que acontece as percepções do ser diferente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (2001, p 15). Nessa perspectiva existe a busca pela oralização, o surdo é visto de forma inferior, o ouvinte é que decide como o surdo aprende, onde ele aprende, produz sentimentos de incapacidade, etc.

formação nos modelos da educação com visões clínicas¹¹; o bilinguismo humanista e liberal, considera a existência de uma igualdade natural entre ouvintes e surdos, porém mostra uma limitação de oportunidade social aos surdos; o bilinguismo progressista ao enfatizar a noção de diferença cultural que caracteriza a surdez, porém essencializa e ignora a história e a cultura desse sujeito;

Tem escolas que usam língua de sinais como mediação com o oral e não como a produção cultural linguística, treinam o oralismo como sendo a primeira língua, usando o método tradicional, esforçando para adquirir os equipamentos tecnológicos que possibilitem mostrar a capacidade de o surdo aproximar-se a um modelo ouvinte e dizem que fazem trabalho bilíngue com os surdos, mas na prática não é feita corretamente (PERLIN, STROBEL, 2008, p.17).

Nesse estudo, a realidade observada, não exige uma análise e/ou aprofundamento desses projetos políticos, pois aqui ainda não se tem escolas bilíngues. A luta é por valorização da língua de sinais como a primeira língua, respeito às diferenças culturais e acesso adequado a língua portuguesa escrita. Em outro espaço desse texto será descrito os tipos de escolarização que existem para a pessoa surda, dentre elas está a escola bilíngue. O objetivo é fazer o leitor refletir sobre qual tipo de educação é mais adequada às necessidades das pessoas com surdez?

Ainda sobre os modelos de educação para os surdos, apresenta-se a perspectiva da pedagogia surda, que saindo da modalidade tradicional, vê os surdos através do viés clínico, a pedagogia surda, propõe agir na perspectiva do respeito às diferenças. Buscando realizar os processos educacionais pelo canal cultural respeitando as diferenças do ser surdo,

Ser surdo: (...) olhar a identidade surda dentro dos componentes que constituem as identidades essenciais com as quais se agenciam as dinâmicas de poder. É uma experiência na convivência do ser na diferença (PERLIN, MIRANDA, 2003, p.217).

Na prática é fazer a ponte intercultural entre o mundo ouvinte e o mundo surdo, sem impor supremacia linguística ouvintista. Neste espaço não mais há a sujeição ao que é do ouvinte, mas o procedimento da mediação cultural não rejeita a cultura ouvinte. A cultura ouvinte está aí como cultura. A diferença é que não é mais o ouvinte quem regula o

¹¹ Visão Clínica: nesta visão a escola de surdos só se preocupa com as atividades da área de saúde, veem os sujeitos surdos como pacientes ou doentes nas orelhas' que necessitam serem tratados a todo custo por exemplo: os exercícios terapêuticos de treinamento auditivos e os exercícios de preparação dos órgãos fonador, que fazem parte do trabalho do professor de surdos quando atua na abordagem oralista. Nesta visão clínica geralmente categorizam os sujeitos surdos através de graus de surdez e não pelas suas identidades culturais (STROBEL, 2008, p.29).

surdo, determina o que ele vai estudar, que língua tem que adquirir. É a cultura surda que regula o surdo em direção a seu ser surdo. O modelo se sobressai por acabar com as práticas de regulação subjetivada ao modelo ouvinte e por introduzir a questão cultural. Nesta perspectiva, a pedagogia e o currículo têm a identidade e a diferença como questões de política (PERLIN e STROBEL, 2008).

Essa concepção não é aceita por todos. Por isso há divergências nos discursos relacionados ao atendimento educacional, social, condições políticas e aceitação das pessoas surdas. A política de inclusão presente no Brasil materializa um conceito diferente de atender esse sujeito surdo. Observe, a seguir.

1.3. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Inclusão no sentido etimológico significa: Ação ou efeito de incluir. / Estado de uma coisa incluída. / A etimologia da palavra inclusão vem do latim INCLUDERE, "fechar em, inserir, rodear", de IN, "em", + CLAUDERE, "fechar". (Dicionário Aurélio). Para teóricos e defensores da educação inclusiva, visando os procedimentos pedagógicos,

A inclusão educacional é a garantia do acesso imediato e contínuo do aluno com deficiência ao espaço educacional e escolar comum, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento, para que possam se desenvolver social e intelectualmente junto às crianças da classe comum. A escola inclusiva aceita todas as diferenças e se adapta à variedade humana, criando ambiente propício ao desenvolvimento das potencialidades individuais (GODOY, 2000, p.118).

Concepção que designa ações complexas, desafiadoras, questões emergentes, ligadas à escolarização e a intervenção no paradigma educacional que parece ainda está no campo da idealização. Por isso, analisar as políticas públicas de inclusão no Brasil significa olhar para o expressivo número de alunos com deficiências que estão nas escolas comuns sem a inclusão adequada, ainda que a lei preveja medidas de assistências específicas para cada tipo de deficiências.

É constatar a precariedade de escolas sem os recursos pedagógicos mínimos, para instrumentalizar esses alunos. É ainda, se deparar com professores que não foram preparados para essa demanda (afirmações feitas com base nas leituras realizadas sobre o tema nas teses, dissertações e livros e nas vivências na educação pública).

Nesse contexto, quais sujeitos se enquadram no perfil de deficiente? Segundo a Lei Brasileira de inclusão-LBI, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em

interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Para entender o processo de inclusão se faz necessário revisitar brevemente os aspectos históricos dessa proposta educacional, suas concepções, princípios, ações, marco legal, público alvo, benefícios, desafios e resultados, elementos interligados no texto para a seguinte.

A inclusão inicia-se entre a década de 80 e 90. As discussões começam no âmbito internacional, através de um movimento materializado por pais, profissionais e as pessoas com deficiências, que lutam contra a ideia de que a educação especial, embora colocada em prática junto com a integração escolar, estivera enclausurada em um mundo à parte, dedicando a atenção de reduzida proporção de alunos qualificados como deficientes ou com necessidades especiais (SÁNCHEZ, 2005).

O primeiro passo rumo a inclusão aparece nos Estados Unidos em uma convenção de direitos da criança, realizada em Nova York em 1989. Em seguida temos Conferência Mundial de Educação para todos, que aconteceu em Jomtiem (Tailândia) em 1990, a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educacionais Especiais” realizada em Salamanca (Espanha), em 1994. No ano de 2000 acontece em Dakar (Senegal), o Fórum Consultivo Internacional para Educação Para Todos.

Todos esses movimentos foram importantes para os momentos prévios à inclusão. Mas segundo Sánchez, (2005), podemos destacar a Conferência Mundial sobre “Necessidades Educacionais Especiais” de 1994 realizada em Salamanca (Espanha), como mais decisiva para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o mundo. Nessa conferência participaram 92 governos e vinte e cinco organizações internacionais que, reconhece a necessidade urgente de que o ensino chegasse a todas as crianças, jovens e adultos com Necessidades Educacionais Especiais no âmbito da escola regular.

Consideramos esse documento de maior influência no processo da política de inclusão porque no Brasil a Constituição Federal já fazia jus a inserção dos deficientes na escola regular, determinando,

A nossa Constituição Federal de 1988 respalda os que propõem avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência, quando elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III) e, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Ela garante ainda o direito à igualdade (art. 5º) e trata, no artigo 205 e seguintes, do direito de todos à

educação. Esse direito deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Além disso, a Constituição elege como um dos princípios para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I), acrescentando que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, inciso V). (MANTOAN, 2003, p.22).

Acrescendo à citação o inciso II do artigo 2008 que regulamenta o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A lei é clara, porém, a ideia estava adormecida e os movimentos internacionais colocam em evidência a discussão.

A Constituição Federal dar margem para um atendimento fora da escola regular, com o termo “preferencialmente”. Mas em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96-LDB é promulgada e a mesma propõe no seu artigo 58, uma educação que substitui o ensino regular pelo ensino especial.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.

Para Mantoan,

Segundo a opinião de juristas brasileiros ligados ao Ministério Público Federal (Fávero e Ramos, 2002), essa substituição não está de acordo com a Constituição, que prevê atendimento educacional especializado, e não educação especial, e somente prevê esse atendimento para os portadores de deficiência, justamente por este atendimento referir-se ao oferecimento de instrumentos de acessibilidade à educação (MANTOAN, 2003, p.23).

Para a política de inclusão, o ensino regular deve ter como regra em suas práticas escolares, o atendimento às diversas necessidades dos estudantes, inclusive eventuais necessidades especiais, em todos os seus níveis e modalidades. De acordo com a Constituição Federal, a educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos.

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma

delas possa ser motivo para uma diferenciação que os excluirá das suas turmas (ROPOLI, 2010, p. 8-9).

A escola, como o segundo espaço de socialização de uma criança, tem um papel fundamental na determinação do lugar que a mesma passará a ocupar junto à família e, por consequência, no seu processo de desenvolvimento (PAULON, 2005). Assim, a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam (MANTOAN, 2003).

Em desenvolvimento aos acordos firmados no contexto internacional, o Brasil cria o Plano Nacional de Educação – PNE –, Lei 10.172/2001, e a sistematização das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB Nº 2 – 2001). Depois, fundamentados no princípio inclusivo sancionou a Lei Nº. 10.845/2004, que sistematiza o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência.

Em 2006 acontece a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU), o Brasil assina em 30 de março de 2007, o Protocolo Facultativo de 03 de maio de 2008, aprovado pelo Decreto legislativo nº 186 de 09 de julho de 2008, a Educação Inclusiva passa a ser assumida de fato pela nação brasileira. Assim, o governo brasileiro incorporou o discurso da inclusão ao seu discurso oficial, buscando, através da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), criar meios para inserir os diferentes sujeitos nos processos educacionais (BAHIA, 2017).

O decreto 7.611/2011 Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Com a finalidade de promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O Art. 3º traz as diretrizes do Plano Viver sem Limite:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo;

II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência...

III - ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional;

Para alcançar esses objetivos o decreto aponta como principal eixo o acesso à educação e inclusão social.

Culminando o conjunto de leis que fundamenta e legitima o processo de inclusão, cria-se a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (2015), que estabelece mecanismos para garantir os direitos da pessoa com deficiência, regulamentando a criação de condições que possam garantir o desenvolver psicossocial, linguístico, cultural e educacional do estudante.

28º- Incisos I, II e III, atribui ao poder público a responsabilidade de: a) ofertar serviços educacionais especializados; b) disponibilizar recursos e materiais didáticos e paradidáticos específicos e c) favorecer a acessibilidade física, de comunicação, informações e conhecimentos, através da utilização de diversas linguagens, códigos, métodos, técnicas e estratégias, voltadas para o público da Educação Especial logo que forem identificados.

Após elencar os documentos subsidiários para efetivação da proposta de inclusão da pessoa com deficiência, o desafio agora é vê-la funcionar, dar conta das necessidades educacionais especiais, dado a imensidão da diversidade, histórica, cultural e psicossocial dos estudantes. Seus resultados emergem de diferentes formas que não podem ser reunidos em um único padrão de escolarização.

A educação dos surdos, por exemplo, ganhou força com a política de inclusão, mas a política de inclusão, da forma como tem se materializado, não resolve as necessidades linguísticas dos alunos com surdez, pois os mesmos precisam conviver com seus pares para o desenvolvimento da LIBRAS e necessitam aprender a língua portuguesa como segunda língua. Isso requer uma política específica para o desenvolvimento linguístico dos surdos.

Reconhecemos o valor da política de inclusão para o processo de educação dos surdos no que se refere disseminação da LIBRAS e implantação dos cursos de formação (ainda que lentamente). Também por ter viabilizado o acesso do surdo à escola, obrigando a mesma a aceitar a matrícula desse aluno, que por muito tempo foi negada. A barreira do acesso à escola foi superada. Atualmente a luta é por um ensino que garanta a aprendizagem significativa, nesse caso que possibilite a aquisição da língua portuguesa, respeitando as diferenças linguísticas dos surdos, ou seja:

Feita as primeiras conceituações, o primeiro passo para se discutir a inclusão do indivíduo surdo é reconhecer que a sua privação sensorial auditiva determina a sua experiência com o mundo pela via visual, tornando- se, assim, o elemento fundante para a sua construção como sujeito. Dessa forma, esta pessoa que não ouve precisa ter contato com uma língua gesto-visual para que ela funcione como um *input*²⁶ linguístico e acione o seu processo de desenvolvimento linguístico e cognitivo. Nesse momento, a centralidade da sua educação precisa deslocar-se do déficit e centrar-se no fato de que, como usuário de uma língua de sinais, esse educando assume a condição de integrante de uma minoria linguística e cultural, carecendo de apropriar-se da sua língua natural e também da língua majoritária

para que possa gozar amplamente dos seus direitos e bens socioculturais. Essa peculiaridade remete à necessidade de uma Educação Bilíngue, capaz de garantir o seu desenvolvimento linguístico, social e intelectual, favorecido pelo acesso à LIBRAS, como primeira língua (L1) e à língua majoritária, como segunda língua (L2). (BAHIA,2017, p.52-53)

A realidade mostra é que o aluno surdo está na escola sendo “instruído” pelo intérprete e pelo instrutor de LIBRAS, pois são esses dois profissionais que conseguem desenvolver os processos comunicativos com esse estudante. Não há nas salas de aula comuns, atividades realizadas pelos professores das disciplinas que atendam às necessidades do surdo. Isso é visível nos depoimentos dos professores de língua portuguesa. O professor não recebeu a formação necessária, a LIBRAS não faz parte do cotidiano escolar. Não houve mudanças nos métodos de ensino. Na sala de aula comum, na maioria das vezes o ensino é feito baseado no método fônico, apoiado nos sons das letras. O ensino é direcionado aos ouvintes que são a maioria linguística.

Assim, a inclusão para o aluno surdo na escola regular representa, em muitas realidades, apenas uma mera integração física entre sujeitos surdos e ouvintes, que não se estabelece nem mesmo as relações interpessoais, devido à falta de comunicação, que nesse contexto precisa ser bilíngue.

Em relação à situação do surdo, destaca a importância de uma educação pautada no direito e reconhecimento da língua natural do indivíduo, que lança um novo olhar sobre a inclusão, no sentido de ampliar essa noção: 'Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares'. SALLES 2004, p.58.

Diante do exposto, é possível afirmar que o modelo de educação inclusiva que se tem, está prejudicando o desempenho acadêmico do surdo. Para Silva et, al (2014, p.3), a política de inclusão tira o direito dos surdos ao ensino do português L2, mantendo-os na aula de aula onde o português é a língua de instrução (sala regular), restringindo o ensino do L2 ao Atendimento Educacional especializado- AEE.

Para adquirir fluência na língua de sinais, sua língua materna, e na língua portuguesa como segunda língua, o surdo precisa conviver com seus pares e ter um momento específico para o estudo da L2 onde seja respeitado suas especificidades linguísticas. Essa aula deve ser ministrada por profissionais da área de letras que tenha

conhecimento nas duas línguas (BRASIL, 2005). O acesso ao ensino do L2 restrito ao – AEE, prejudica consideravelmente pois, nessas salas na maioria das vezes os profissionais não possuem a formação adequada para o ensino do L2.

Como forma de amenizar os prejuízos linguísticos, é possível vivenciar o paradigma da inclusão, mas respeitando as singularidades do ensino da língua escrita, como segunda língua – L2, os alunos frequentariam a sala de aula regular, mas na hora do estudo da L2, formariam turmas compostas apenas por alunos surdos para o estudo da língua, dentro da escola comum, com um profissional bilíngue. Considerando que,

Para a efetiva inclusão do aluno surdo no âmbito escolar e social, é necessário que, inicialmente, ele se constitua como sujeito linguístico bilíngue, ou seja, que ele adquira a sua língua natural, a de sinais (em interações sociolinguísticas), e a língua majoritária de seu país, na modalidade escrita. Desta forma, recomenda-se que o seu processo de escolarização seja realizado na escola bilíngue ou em classes bilíngues para surdos, principalmente na Educação Infantil e no Ensino fundamental, período no qual está se consolidando a aquisição da língua. (BAHIA, 2017, p.53)

Isso ainda não acontece na realidade pesquisada, “melhor” ação nessa direção em Pernambuco, segundo a coordenadora de Educação Especial da Gerencia Regional do Médio Vale do São Francisco- GRE Petrolina, foi a “promessa” do governador do Estado que tratava do processo de disseminação da LIBRAS, para subsidiar a inclusão da pessoa surda. A coordenadora explicou que seria a oferta de LIBRAS como disciplina optativa, em todas as escolas públicas do Estado que tem alunos surdos. O projeto foi apresentado no final de 2017, o governador chegou a anunciar uma lei que determinava que todas escolas do Estado deveriam ofertar de forma optativa a disciplina de LIBRAS para todos os estudantes. O mesmo disse que em 2018 a lei entraria em vigor. No início do referido ano, o governador adiou a medida para 2019, mas no ano corrente ele suspendeu.

São essas e outras realidades diversas, presentes nos mais variados Estados e Municípios brasileiros que tem dados origem a inúmeras pesquisas. Serão apresentados a seguir, estudos atuais referentes à educação de surdos em diferentes lugares do país. Neles serão destacados o tipo de assistência ofertada aos sujeitos surdos.

1.4. ESTUDOS ATUAIS SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Considerando a condição do surdo no processo de aquisição do português na modalidade escrita, o português como segunda língua, compreendendo que o ensino da escrita tem estreita relação com a concepção do tipo de educação que é ofertado aos surdos

e na busca por subsídios para o presente estudo, julgou-se ser necessário conhecer algumas pesquisas realizadas na área de educação desses sujeitos.

Dessa forma foi realizado um levantamento detalhado no repositório da biblioteca digital brasileira de teses e dissertações, na qual, foi possível ter acesso aos trabalhos de 15 Universidades Brasileiras, focando basicamente nas dissertações e teses. Tais teses e dissertações estão principalmente nas Universidades Públicas Federais, localizadas no Sudeste do Brasil. Nessa fonte de pesquisa, as Universidades com mais trabalhos na área, foram as de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, os mesmos, são essencialmente frutos de pesquisas dos Programas de Pós-graduação em Educação. Do total de 40 trabalhos lidos, 20 dissertações e teses estão voltadas para o tema do ensino da língua portuguesa como segunda língua, para surdos, em uma perspectiva bilíngue. Os mesmos defendem a ideia de que:

A proposta educacional para sujeitos surdos necessita ser plural, criativa e sem as regras rígidas e padronizadas. A proposta da educação bilíngue almeja que o sujeito surdo possa receber educação na igualdade e na diferença, ou seja, para o surdo ter a educação bilíngue é fundamental o reconhecimento e a garantia de que a LIBRAS seja sua língua de instrução e não apenas instrumental no processo de ensino e aprendizagem (BARROSO, 2018, p.33).

Dando continuidade ao registro das falas daqueles que tem um discurso favorável ao processo de ensino da língua portuguesa nos moldes bilíngues e como segunda língua, é relevante apresentar o que diz Siqueira (2015, p.16):

Considerando a adoção da concepção interacionista e discursiva da linguagem, vivenciando o uso da língua, a criança surda deveria aprender naturalmente a língua de sinais em contexto de imersão, como ocorre com a aquisição da língua oral pela criança ouvinte. Seria então, com base na língua de sinais que se abordaria o português como segunda língua, numa perspectiva de educação bilíngue.

Com base nessa concepção, fica claro que o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita dependem do ensino e da aprendizagem em língua de sinais – LIBRAS. Dessa forma acredita-se que,

A implementação de uma Educação Bilíngue envolve muitas mudanças, curriculares, metodológicas e principalmente ideológicas. Entre os inúmeros desafios que essa transformação apresenta, está uma que nos interessa em particular: o ensino do Português escrito. Assunto controverso, tema que em um passado recente relacionava-se a muitas das opressões que aconteciam na escola, pois esse Português - do passado - não aceitava dividir espaço com a língua de sinais e nunca se apresentava sozinho, vinha sempre junto do Português oral. Mas o Bilinguismo chegou. E veio convocando o ensino do Português escrito a assumir outra feição na educação do surdo, como 2ª língua... (PEIXOTO, 2015, p.257)

As ideias ora registradas, representam, essencialmente, a posição dos demais autores dos trabalhos analisados. Pois, é ratificado em todos eles, que há uma luta na direção de uma educação que deve ser bilíngue e que precisa dar um tratamento diferenciado ao ensino da escrita, concebendo a língua portuguesa como segunda língua-L2. Nesse sentido, respeitar as limitações do aluno surdo e oferecer um tratamento diferenciado à interferência que a estrutura da LIBRAS faz no processo de aquisição da língua portuguesa escrita.

Em relação a essas considerações para com os sujeitos surdos, faz-se necessário primeiramente entender e reconhecer a importância da aquisição da língua de sinais de forma natural, como primeira língua (L1) das crianças surdas. Por meio dela, a aprendizagem (necessária) da segunda língua, LP (L2), ocorrerá, uma vez que são pertencentes também a uma sociedade que usa majoritariamente a língua portuguesa para comunicar-se. Tal fato é relevante na medida em que se considera a igualdade de oportunidades educacionais proveniente da aprendizagem de LP como L2 pelos surdos e pela compreensão de que estão imersos em uma sociedade em que a escrita exerce papel fundamental na transmissão de informações e conhecimentos (BEGROW, 2009, p.93).

Sumariamente é possível afirmar que esses posicionamentos têm como base a lei 10.436 de abril de 2002, que reconhece a LIBRAS como forma de comunicação e expressão da pessoa surda, mas, no seu parágrafo único deixa claro que a referida língua não poderá substituir a língua portuguesa escrita, ou seja, o sujeito surdo precisa aprender as duas línguas. Esse parágrafo da lei tem dividido opiniões quanto ao modelo de educação que deve ser oferecida às pessoas surdas. O primeiro grupo defende a educação bilíngue, muito presente no Sul e Sudeste do Brasil, já descrita anteriormente, e um segundo grupo que defende a educação inclusiva.

Corroborando com os ideais da escola inclusiva, foram lidas, 14 dissertações e teses que propõem a matrícula do aluno surdo junto com os alunos ouvintes, mas nas aulas de língua portuguesa eles devem estar em classes exclusivas para alunos surdos, com um currículo diferenciado que contemple as especificidades desses sujeitos, na qual, a língua portuguesa será ensinada como segunda língua- L2. Assim,

As duas correntes de pensamento estão presentes na educação das pessoas surdas em muitas regiões do país. No caso do Distrito Federal – DF, existem os dois tipos de escolas para a educação dos surdos: a) inclusiva – onde todas as disciplinas são intermediadas por um intérprete educacional e os alunos surdos assistem às aulas juntamente com os ouvintes, com exceção das aulas de LP, que devem ser ministradas na perspectiva de L2, para surdos, separados de ouvintes; b) escola (especial) bilíngue: todas as aulas são ministradas pelo professor regente em LIBRAS, e a LP é ensinada como L2. Em outras regiões, como é o caso de Porto Alegre – RS, existem somente escolas bilíngues (SOUZA, 2018, p.25).

Diferente dessas duas propostas, acima citadas, na busca por pesquisas na área de educação de surdos, foram encontrados também, 5 trabalhos que falam do surdo na escola regular, nestes, é destacada a política de inclusão, mostrando como forma de assistência o intérprete e o instrutor de LIBRAS como mediadores da inclusão. Nesse modelo não é destacado o ensino especial de português, mas está presente o Atendimento Educacional Especializado-AEE, que acontece no contra turno escolar, no qual é ensinado a LIBRAS.

De todas as teses e dissertações lidas, as que mais contribuem para o tema desta pesquisa são: A tese da doutora Renata Castelo Peixoto (2015), que traz como tema: “Ensino de português para surdos em contextos bilíngues: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental”; a dissertação de Adriana Fernandes Barroso (2018), intitulada: “Professor bilíngue¹² para surdos: análise da prática de letramento por meio da auto confrontação”; as contribuições de Desirée de Vit Begrow (2009), com sua tese sobre: “Aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos: Contribuições de estratégias metalinguísticas em Língua de sinais” e a tese de Renata Antunes de Souza (2018) que pesquisou a respeito da estrutura da língua com o tema da tese: “Ensino de português como L2 a surdos – proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade”.

A primeira tese foi um estudo de um ano, realizado em duas escolas de anos iniciais do ensino fundamental, para surdo, na cidade de Fortaleza – CE, nas quais a pesquisadora participou das aulas de Português em momentos de leitura e escrita. A mesma estabeleceu como meta principal: Investigar práticas e estratégias de ensino de língua portuguesa para surdos dos anos iniciais do ensino fundamental em contextos de ensino bilíngue no município de Fortaleza. Os resultados:

Apontam que as docentes entendem que o ensino de Português para o surdo deve acontecer sem a mediação do som e com a participação da LIBRAS e que elas propõem estratégias visuais de ensino, assim como estratégias que estabelecem o contraste entre as línguas e que apresentam o Português de maneira diferenciada. Apesar disso, a ação docente e a escola ainda sofrem influências de concepções oralistas, associacionistas e estruturalistas, valorizando intervenções centradas na repetição e em palavras e frases, em detrimento da reflexão e do uso de textos, assim como acreditam que, por não fonetizar a escrita, o surdo permanece sempre em processo de alfabetização, favorecendo a apresentação de materiais e tarefas inadequados a faixa etária dele (PEIXOTO, 2015, P.8).

¹² O professor bilíngue é o profissional que conhece profundamente as duas línguas Libras/português, deve conhecer aspectos das línguas requeridos para o ensino da escrita, além de ter bom desempenho comunicativo nas referidas línguas (QUADROS, 2008).

Em segundo lugar a pesquisa da mestra Adriana Fernandes Barroso, que se propôs investigar sobre quais são as análises que o professor bilíngue faz da própria atuação profissional, no momento que organiza e aplica as atividades de letramento para alunos surdos. Sua pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental da rede Municipal de São Carlos, interior de São Paulo. A coleta de dados foi feita durante as aulas de português em uma turma bilíngue. Neste ela chegou à conclusão de que:

A metodologia da auto confrontação simples, possibilita que o professor bilíngue, faça uma reflexão sobre suas práticas, identificando quais são suas ações de mediação que contribuem para a construção de sentidos, na relação com a escrita em português, mediadas pelas interações discursivas em Língua Brasileira de Sinais, demonstrando a eficácia metodológica para desencadear uma autorreflexão no professor, que almeja aperfeiçoar sua prática em sala de aula (BARROSO, 2018, p.7).

Esse trabalho é interessante por apelar para a autoavaliação do professor, tendo como objetivo a qualidade do ensino do português escrito como segunda língua e por possibilitar uma análise da relação docente-discente e de aprendizagem, que mostra direções a seguir para garantir uma formação adequada para os professores que trabalham com esses sujeitos. O mesmo deve ter formação específica para o ensino do português como segunda língua. Ele deve conhecer a estrutura das duas línguas - português e LIBRAS.

Em terceiro lugar destaca-se a tese de Desirée de Vit Begrow (2009): “A aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos: contribuições de estratégias metalinguísticas em língua de sinais”. A Pesquisa trata de um estudo de caso realizado com um aluno que cursava 5ª série do Ensino Fundamental, fluente em LIBRAS, mas não fazia uso da língua portuguesa de forma eficiente. O estudo teve como objetivo principal, identificar o uso de estratégias metalinguísticas em língua de sinais pelo surdo e como esse processo pode colaborar na aproximação com a segunda língua. Como resultado a pesquisadora afirma que as estratégias metalinguísticas facilitam a aprendizagem do português como segunda língua.

O trabalho de Souza (2018) é registrado aqui por sua contribuição no que diz respeito a uma proposta de roteiro gramatical para o ensino de português como segunda língua para os surdos, propõe a produção de material didático para a fase inicial de aprendizado. Esse trabalho trata também da escassez de bases teóricas e metodológicas que norteiem o ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos. Tem foco especial as metodologias de ensino do português como segunda língua- L2, visando

subsidiar o trabalho com a gramática de uso e desenvolver um material didático pedagógico para esse fim.

Como resultados a pesquisadora destaca que:

Os livros específicos para professores de alunos surdos são compostos de orientações importantes para certas atividades pedagógicas, mas não fornecem subsídios suficientes para a elaboração de materiais didáticos para esses alunos, e que os livros didáticos de português como segunda língua não são adequados para o ensino dessa língua a surdos, o que faz do roteiro gramatical proposto, aliado à demonstração de sua aplicabilidade, importante ponto de partida para a resolução dessa questão (SOUZA, 2018, p. 7).

Por fim e não menos importante, destaca-se de forma específica, direta, a dissertação que mais contribui para o tema em questão, é o trabalho de Sebastiana Almeida Souza (2014), desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, no Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso que, teve como locus a Escola Maria Dimpina Lobo Duarte, em Cuiabá. Sua dissertação trata da Metodologia da sala de recursos multifuncionais para a educação linguística dos surdos: um estudo Bakhtiniano.

Nesse trabalho a pesquisadora busca compreender de que maneira as professoras desenvolvem e aplicam os 03 momentos didático-pedagógicos na educação do surdo, e quais as contribuições destes para a aprendizagem em sala de aula; deseja entender, ainda, como se dá a interação entre o aluno e professores nesse processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, elenca duas questões para nortear a pesquisa: Quais são as metodologias desenvolvidas nos 03 momentos didático-pedagógicos aplicados pelas professoras no ensino para alunos surdos na EMEB Maria Dimpina? Como se dá o processo interacional entre professor-aluno, e como isso interfere no processo de ensino-aprendizagem no contexto da sala de aula?

Essa pesquisa traz contribuições importantíssimas, no que se refere ao entendimento de como funciona o ensino do português para alunos surdos, sobre a importância da formação do professor, a qual deve ser bilíngue e o ensino do português que deve acontecer no formato de segunda língua, L2. E mais, foi a partir da leitura desse trabalho que foi possível identificar os 03 momentos didático-pedagógicos na prática do professor, sujeito dessa pesquisa (o professor faz, mas não anunciou que o faz). Como também o conhecimento dessa divisão didático pedagógico na prática de atendimento educacional especializado.

O resultado da investigação mostrara que a implantação desses 03 momentos didático-pedagógicos: Atendimento Educacional Especializado para o Ensino em LIBRAS; Atendimento Educacional Especializado para o Ensino de LIBRAS e o Ensino Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa são importantes e necessários para o aluno surdo, uma vez que os conhecimentos ali desenvolvidos contribuem para a efetivação do seu aprendizado em sala de aula.

Esse trabalho surge como o de maior afinidade com a pesquisa em curso pois, segundo as coordenadoras de educação especial da Gerência Regional do Médio São Francisco – GRE, Petrolina-PE, lócus da pesquisa, os surdos estão “todos em escolas regulares” com assistência na sala de aula de um intérprete de LIBRAS, em tempo integral, e no turno oposto um professor de LIBRAS que ensina a referida língua na sala de AEE. Sua aprendizagem é complementada com a assistência do professor instrutor de LIBRAS na sala de AEE. Não há o ensino do português em turma exclusiva, nem mesmo o professor com formação específica para ensinar português como segunda língua.

Porém, encontrou-se na sala de AEE, de uma das escolas visitadas, um professor que ensina o português para seu aluno no momento do atendimento educacional especializado. Essa prática pedagógica tornou-se o estudo de caso dessa pesquisa, ou seja, frente a esse cenário, decidimos analisar como acontece esse atendimento.

A história da educação dos surdos, as filosofias de ensino, a política que determina a forma de atender esses sujeitos, as inúmeras pesquisas realizadas nesse campo materializam o funcionamento interno da escola. Esse funcionamento tem uma estrutura que é própria em cada unidade escolar composta por cultura estabelecida ao longo dos tempos em seus formatos específicos. Compostos de elementos construídos e compartilhados pelo conjunto de atores sociais que participam e interagem na construção do cotidiano educacional, ou seja, de uma cultura escolar.

Importante destacar como a cultura escolar dominante implica no processo de assistência e escolarização da pessoa surda.

2 CULTURA ESCOLAR

De fato, para evitar a ilusão de um total poder da escola, convém voltar ao funcionamento *interno* dela (JULIA, 2001, p. 12).

Neste capítulo será feita uma reflexão sobre a cultura no campo da educação, a saber, “cultura escolar”, que se manifesta nos programas, currículos oficiais, normas e

legislações que orientam as práticas dos sujeitos envolvidos na educação. A partir da crença da existência da cultura escolar, será apresentado um conjunto de elementos que constituem a referida cultura; em seguida será apresentada a cultura escolar e suas implicações no processo de inclusão do sujeito surdo e, logo após, a relação entre o ser surdo e a cultura escolar.

As discussões realizadas nesse capítulo sobre cultura escolar são frutos de reflexões acerca dos diversos tipos de escolas pensadas para a pessoa surda, criadas para promover uma suposta inclusão. São reflexões nascidas de experiências empíricas, vivenciadas na vida familiar, na prática professoral, acompanhando os desafios da pessoa surda no tocante a aquisição da língua escrita e acadêmica, através estudos e pesquisas.

Para subsidiar as reflexões referentes ao processo de ensino do português escrito para alunos Surdos, foi necessário aprofundar as leituras sobre a educação dos surdos nos aspectos legais, históricos e sociais referentes à inclusão. Ao fazer isso, percebeu-se que era necessário um estudo sobre a cultura escolar, com o objetivo de entender a sua relação com o imperialismo da língua portuguesa e a negação do direito que o aluno surdo tem de receber a sua educação numa proposta bilíngue, ou seja, compreender os aspectos “excludentes” da inclusão.

O campo educacional tem se tornado cada vez mais um espaço frutífero de estudo, tendo a escola como objeto de investigação, contando com os mais diferentes enfoques de análise e abordagens que colocam a escola no centro das pesquisas educacionais. Nesse estudo o campo educacional é concebido como “espaço de conflitos, como um campo de ação socialmente construído, no qual os agentes dotados de diferentes recursos se defrontam para conservar ou transformar as relações de forças vigentes” (RODRIGUES, 2018, p.48 apud BOURDIEU, 2004, p.54).

Buscou-se interpretar as relações de forças que se constituem no processo de construção, manutenção e disseminação da cultura escolar, reconhecendo assim, a existência de uma cultura própria nessa instituição. Uma cultura que se materializa de forma muito específica, com uma prática social própria e única dentro deste campo. É de fundamental importância reconhecer o impacto que a cultura escolar tem sobre os processos formativos e de socialização dos seus alunos. Nesse contexto, o que defendemos como cultura escolar? Como ela se forma?

De acordo com Faria Filho (2004, p.142), os estudos que defendem a cultura escolar como categoria de interpretação partem das diversas áreas disciplinares que compõem a pedagogia, tais como a psicologia da educação, a sociologia da educação, a filosofia da

educação e a didática, entre outras. Mas nesse estudo, propõe-se pensar na cultura escolar como categoria de análise, com foco nos aspectos didáticos pedagógicos que foram se legitimando ao longo da história da educação. Buscando apontar suas implicações na educação da pessoa surda nas práticas atuais.

As atenções foram voltadas para os principais elementos que materializam essa cultura que são os atores, neste caso, os professores e alunos. Reflexão focada na gênese da disciplina de língua portuguesa, na seleção e ensino de conteúdos, na metodologia de ensino empregada, nos procedimentos didáticos, nos recursos de ensino utilizados pelo professor, nos processos comunicativos, e na formação do professor, que são os aspectos básicos da cultura escolar. Os mesmos estão intimamente inter-relacionados ao objeto de estudo.

No decorrer do estudo, mesmo tendo consciência de que a cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, tomou-se a liberdade de fazer um recorte na concepção de cultura escolar, segundo Julia (2001, p.10 e 11), focando nesse estudo apenas no que diz respeito à ideia de que a cultura escolar está relacionada a “um conjunto de normas que, definem conhecimentos a ensinar”, nesse caso, a obrigatoriedade dos surdos de fazer a aquisição da língua portuguesa, “e condutas a inculcar”, referindo-se a supremacia da cultura ouvinte sob a cultura surda, presente na seleção de conteúdos, “e um conjunto de práticas”, as estratégias usadas no ensino do português para o aluno surdo “que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”.

Para refletir sobre as práticas cotidianas da escola e seu funcionamento interno, visando compreender o que está explícito e implícito no fazer pedagógico, é necessário investigar e analisar as concepções defendidas por pesquisadores que tratam a dinâmica escolar através de um entendimento cultural. Nesse sentido, é importante conhecer as definições mais utilizadas no processo de análise das práticas educativas, buscando seu significado e formas de manifestação. Por isso será apresentada a cultura escolar como categoria conceitual que norteou a pesquisa, a qual contribuiu para à compreensão e reflexão acerca das práticas pedagógicas e seus significados no ambiente escolar.

Nesse campo, a escola ocupa uma função de suma importância que é desenvolver as habilidades do saber conhecer, saber fazer, saber conviver e saber ser (DELORS, 2003). Ela define os aprendizados considerados essenciais para que o sujeito se desenvolva cognitivamente e socialmente. Esse é o papel “social” da escola que implica em grande número de elementos que irão definir os modos das práticas pedagógicas com os significados próprio-específicos desse universo.

A escola foi por muito tempo considerada a reprodutora de heranças culturais dominantes, reprodutora das desigualdades sociais, adestradora e reguladora do povo (JULIA, 2001). Porém, com o desenvolvimento dos estudos sobre o seu existir, sua relação com o mundo lá fora, percebe-se que a escola não é puramente essa máquina manipulável. Ela faz fronteiras com as culturas sociais, históricas, políticas, religiosa, etc., é formada e modificada num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores", mas tem a sua cultura própria.

De forma simplista, pode-se dizer que cultura escolar é tudo aquilo que se refere ao cotidiano de uma escola: ações que serão materializadas nas interações entre um conjunto de sujeitos imersos no processo de educação, no ambiente escolar. Está relacionado ao que ensinar, como ensinar e para que ensinar. Para Julia (2001, p.10) é,

Conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

É na expectativa de compreender esses elementos e seus significados na vida individual e coletiva de seus membros, que buscou-se compreender suas definições e significados práticos no âmbito escolar, ou seja, compreender a sua organização no que se refere ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, seleção e ensino dos conteúdos, divisão de turmas em séries, regras de comportamentos, papel dos professores, da gestão, a estrutura da escola, etc., estes, portanto, são os elementos básicos que compõem a cultura escolar e tem ligação direta com o ensino.

A questão da cultura escolar está sendo extensamente discutida no âmbito educacional, por se constituir enquanto processo de formação e transformação contínua, em relação às formas pelas quais os indivíduos são representados ou interpelados nos demais sistemas culturais que os rodeiam. Entendendo como “Modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que concebem aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização” (JULIA, 2001, p. 11).

É importante ressaltar que esse tema “cultura escolar”, toma corpo e ocupa lugar especial nesse estudo porque ajudará a compreender histórica e sociologicamente alguns comportamentos, práticas e concepções de educação que seguem sendo reproduzidos de geração em geração, constituindo-se como cultura escolar que, tem no cerne de sua

existência a possibilidade de influenciar na formação dos sujeitos, e o que destes, representa em termos de valores e crenças. “A cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências” (JULIA, 2001, p. 22).

Com o foco na formação do sujeito, os elementos que definirão a cultura escolar têm suas raízes nos programas pedagógicos, currículos oficiais, normas e leis educacionais. A materialização desses elementos se dará na interação dos mesmos com os sujeitos envolvidos nas práticas educativas. Como os atores são diferentes e as escolas têm realidades distintas, a cultura escolar terá diferentes formas de manifestação, ou seja, cada escola terá a sua cultura própria. Assim:

Pode ser que exista uma cultura escolar única, referindo-se a todas as instituições de ensino de um determinado local e período, e que até tenhamos conseguido isolar suas características e elementos básicos. No entanto, do ponto de vista histórico, parece mais fecundo e interessante falar no plural, das culturas escolares. [...]

Não existem duas escolas, faculdades, escolas secundárias, universidades ou faculdades exatamente iguais, embora possam ser estabelecidas semelhanças entre eles. As diferenças aumentam quando comparamos as culturas de instituições pertencentes a diferentes níveis de ensino (VIÑAO FRAGO, 2001, p.33 apud VIDAL, 2005, p. 35, tradução nossa)¹³.

A concepção de Viñao é importante aqui para destacar que embora existam várias características que se assemelham nos comportamentos das escolas, cada instituição escolar tem a sua cultura própria. Cada escola possui suas próprias formas de ação e razão de ser. Os elementos que compõem a cultura da escola X são diferentes dos elementos que compõem a cultura da escola y. Essa, por sua vez é mutável de acordo com cada espaço de tempo e da história.

A cultura escolar se diferencia de uma escola para outra porque envolve diferentes

¹³ Puede ser que exista una única cultura escolar, referible a todas las instituciones educativas de un determinado lugar y período, y que, incluso, lográramos aislar sus características y elementos básicos. Sin embargo, desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar en plural, de culturas escolares. [...]

No hay dos escuelas, colégios, institutos de enseñanza secundaria, universidades o facultades exactamente iguales, aunque pueda establecerse similitudes entre ellas. Las diferenciais crecen cuando comparamos las culturas de instituciones que pertenecen a distintos niveles educativos (VIÑAO FRAGO, 2001, p.33 apud VIDAL, 2005, p. 35)

tipos de relações entre sujeitos históricos sociais distintos. Nesse sentido os discentes ocupam um lugar de sujeitos ativos na criação, definição e manutenção de uma cultura escolar específica nesse espaço de existência. No caso dos surdos, sua forma de conceber o mundo, acessar os conhecimentos através da via visual, com uma língua própria e suas especificidades no processo de aprendizagem, impulsiona a criação de um conjunto de ações cuja finalidade é transformar um saber científico em saber ensinável (CHEVALLARD, 2000), novas formas de comunicação, avaliação, novos instrumentos de ensino, etc. Esses elementos se materializam em uma cultura escolar singular.

A concepção de cultura escolar nos interessa nesse estudo por tratar dos elementos presentes na pesquisa (disciplina de língua portuguesa, supremacia dos conteúdos, método de ensino e a prática pedagógica, recursos...) que divergem com a padronização comum, com a homogeneidade dos sujeitos, que é representada na organização de uma disciplina escolar.

Assim, o que significa disciplina? Para Chervel (1990), não há uma reflexão aprofundada desse significado. Existe um uso banal do termo disciplina que não é distinguido de seus sinônimos, tais como “matérias”, ou “conteúdos” de ensino. Até no final do século XIX, o termo disciplina escolar estava relacionado com vigilância, repreensão das condutas prejudiciais a educação dos alunos. Mas o significado que interessa a esse estudo é disciplina enquanto conteúdos de ensino, mais especificamente, da língua portuguesa.

Chervel (1990) faz um estudo histórico sobre as disciplinas escolares, buscando refletir a respeito da gênese das disciplinas (como a escola age para produzi-las), de sua função (qual é a utilidade das disciplinas escolares) e do seu funcionamento (como elas conduzem os alunos). Analisar a história das disciplinas escolares está intimamente ligado a história dos conteúdos a serem ensinados.

Uma disciplina é igualmente, para nós em qualquer campo que se encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte (CHERVEL, 1990, p.180).

É necessário refletir sobre o modo histórico pelo qual a disciplina se estabeleceu. Porque é através da estrutura da disciplina que se define o tipo de sujeito que se quer formar. Para a análise feita “ensino da língua portuguesa para surdo”, o tipo de sujeito que a disciplina Língua Portuguesa, parece querer formar é aquele sujeito oralizado, que deve ter

domínio pleno da língua majoritária, pois dela “depende” o desenvolvimento de sua cidadania.

Com a evolução da sociedade e dos espíritos científicos o termo disciplina “passa a significar matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual” (CHERVEL, 1990, p. 179). Nesse sentido, deseja-se disciplinar a inteligência das crianças, constituindo-se o objeto de uma ciência especial, a pedagogia. Entendida como “modos de transmissão cultural que se dirigem aos alunos” (p. 186), as disciplinas têm uma relativa autonomia. Mas há um distanciamento entre as intenções anunciadas e as práticas reais. É possível perceber esse distanciamento entre a proposta de inclusão e as práticas dos professores que não contemplam as necessidades dos alunos surdos.

Chervel (1990), chama a atenção para importância de interligar o ensino das disciplinas com seus objetivos finais, ou seja, seus resultados práticos. Dessa forma indica a história dos conteúdos curriculares como objeto principal da história das disciplinas.

A história das disciplinas escolares, colocando os conteúdos de ensino no centro de suas preocupações, renova as problemáticas tradicionais. Se é verdade que a sociedade impõe à escola suas finalidades, estando a cargo dessa última buscar naquele apoio para criar suas próprias disciplinas, há toda razão em se pensar que é ao redor dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo, e que se realizam a construção e a transformação históricas da escola (CHERVEL, 1990, p.19).

No caso da disciplina língua portuguesa que é constituída como instrumento de poder, visíveis em seus conteúdos gramaticais, nos quais há resquícios característicos daquilo que as civilizações clássicas classificavam como importante, ou seja, a língua padrão é em sua essência elitista. Chervel (1990, p.180) diz que a gramática é ensinada porque a gramática é a criação secular dos linguistas que expressa a verdade da língua. Nesse sentido é observado o imperialismo da língua portuguesa sobre a língua de sinais. Compreendendo que,

A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos ser somente compreendidos, mas obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos (BOURDIEU, 1994, p.161).

O poder de uma maioria linguística sobre uma minoria, desconsidera, entre outros aspectos, o fato de que, a língua portuguesa é essencialmente fonológica, o que limita o acesso dos surdos a alguns conteúdos, considerados importantes para atestar a promoção do aluno de uma série para outra. Nesse campo, é possível perceber uma "violência simbólica"

na imposição de um poder arbitrário da cultura dominante defendida como cultura ideal. Para os alunos surdos “incluídos” na escola regular, a "cultura surda" é sucumbida ao estabelecer a primazia da cultura ouvinte.

A metodologia do ensino, a seleção de conteúdos, a língua majoritária de comunicação e as atividades desenvolvidas na disciplina de língua portuguesa, são definidas pela cultura escolar enraizada nos padrões ouvintista, que desconsideram as especificidades do povo surdo.

2.1. CULTURA ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO SUJEITO SURDO.

“A caixa preta da escola”

Após análise dos conceitos de cultura escolar, percebe-se que há uma predominância de práticas educativas deliberadas pelos aspectos históricos e sociais, que contemplam prioritariamente a maioria das pessoas que se encaixam em um padrão pré-estabelecido para o fazer pedagógico. O estudo aponta para a obediência às normas hierárquicas dos saberes, das metodologias e finalidades da educação, ou seja, condutas e valores a serem seguidos por alunos, pais, professores, funcionários e gestão.

Existe a formação de uma cultura nacional que contribui para criação de padrões educacionais universais, esta, generaliza uma única língua vernácula como o meio dominante de comunicação em toda a nação, cria uma cultura homogênea e mantém instituições culturais nacionais, um exemplo disso é o sistema educacional nacional (HALL, 2006).

Aqueles que não se enquadram no referido padrão ficam às margens da cultura escolar “oficial”. Mas não deixam também, de produzir um tipo de cultura: a cultura das minorias relacionada com a cultura da grande maioria - cultura "oficial". Dessa forma, dissociamos a cultura da maioria, composta por pessoas ouvintes e a cultura da minoria, neste caso, constituída de pessoas surdas. São culturas distintas que diferem nos aspectos linguísticos, na forma de comunicação e expressão, na maneira de aquisição da língua e no seu uso social. Mas estão interligadas por se materializarem no compartilhamento do mesmo espaço social, político, histórico e educacional.

Assim, ao tratar da educação dos surdos, o conceito de Cultura Escolar aqui apresentado, é concebido com seu sentido no plural – Culturas Escolares.

No entanto, não existe uma cultura escolar única. Por isso, parece preferível falar, no plural, de culturas escolares. Há, por exemplo, uma cultura escolar administrativa, a dos gestores e supervisores da educação, o que implica uma certa forma de ver - do ponto de vista da tutela e do controle-as instituições educacionais. Existem também, por exemplo, traços culturais específicos, mentalidades e modos de fazer as coisas que permitem distinguir entre centros universitários, centros de educação secundária, centros de formação profissional, centros de educação primária e centros de educação infantil. Além disso, cada centro tem sua cultura específica e características peculiares. E, igualmente, de uma forma geral, pode-se falar da cultura acadêmica dos professores ou da cultura do aluno, distinguindo também modos de fazer e pensar próprios de cada um deles em um ou outro nível de ensino (VIÑAO, 1996, p.9, tradução nossa)¹⁴.

A essa lista de culturas acrescentou-se a cultura dos surdos. Porque acredita-se que existem, dentro da categoria macro, subcategorias, nesse caso, são consideradas subculturas, que representam elementos que caracterizam os sujeitos que fogem ao padrão macro da cultura estabelecida nas instituições de ensino ao longo da história. Essas culturas são concebidas de maneira distinta. Uma no sentido macro e outra no sentido micro (micro, por ser cultivada por grupos minoritários) da cultura.

No sentido macro a análise refere-se à criação da instituição escolar, suas finalidades prioritárias, estrutura e o fazer pedagógico baseado nas concepções ouvintistas. O sentido micro é concernente às questões de acesso e permanência, o ensino, papel do professor, conteúdos a serem ensinados, como condicionantes para garantir a cidadania do sujeito surdo.

São culturas (plural) porque ao defender a cultura da pessoa surda, é importante destacar que o sujeito surdo percebe o mundo de forma diferente dos ouvintes, o que não o exclui da participação em outras representações culturais, como por exemplo, na cultura brasileira, prova disso é o dever legal que ele tem de aprender a língua portuguesa.

Segundo Dominique Julia (2001, p. 9) a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhes são contemporâneas. Neste caso a cultura dos surdos.

¹⁴ No existe, sin embargo, una sola cultura escolar. Por ello parece preferible hablar, en plural, de culturas escolares. Existe, por ejemplo, una cultura escolar administrativa, la de los gestores y supervisores de la educación, que implica un modo determinado de ver – desde el punto de vista de la tutela y el control – las instituciones docentes. Existen tambien, por ejemplo, rasgos culturales específicos, mentalidades y formas de hacer, que hacen posible distinguir entre los centros universitarios, los de educación secundaria, los de formación profesional, los de educación primaria y los de educación infantil. Cada centro, además, tiene su propia cultura específica, unas características peculiares. Y, asimismo, de un modo general, puede hablarse de la cultura académica de los profesores o de la cultura estudiantil, distinguiendo además formas de hacer y de pensar propias de cada una de ellas en unos u otros niveles de enseñanza (VIÑAO, 1996, p.9).

Por isso, quanto à educação de surdos serão analisadas as convergências e divergências nas práticas, as relações sociais e de poder, as normas, os conteúdos de ensino, metodologias de ensino, língua de instrução, etc., que caracterizam uma cultura escolar no sentido que é próprio do sujeito surdo, mas que recebe fortes interferências da cultura “oficial/majoritária”. Tais concepções propiciam condições à compreensão da existência de culturas no plural (uma cultura de surdos que está subordinada a cultura de ouvintes).

Muitas das características da cultura escolar “dominante” são resquícios organizacionais da gênese de sua criação (século XVIII e XIX), que precisam ser ressignificados. Pois, a partir da democratização do acesso à educação com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que determina como obrigatória e gratuita a educação, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente que regulamenta direitos e deveres do Estado e da família, para com a educação, a partir também, da Lei 9394/96 que institucionaliza uma série de questões relevantes para estruturação do ensino para pessoas com deficiências, “sistematiza” a inclusão e dar uma nova forma de avaliação que busca os aspectos emancipatórios, não mais aquela avaliação seletiva e classificatória. Aqueles que estavam fora da escola passaram a fazer parte dela.

Hoje eles têm o acesso garantido e o mesmo evoca ações efetivas que garantam a permanência. Isso envolve a vivência com outra (s) cultura (s) escolar, que precisam estar articuladas com a diversidade sociocultural, para dar conta das múltiplas realidades, dentre elas, os sujeitos surdos, que pensam, falam e assimilam os conhecimentos de forma diferente dos sujeitos ouvintes.

Infelizmente, ainda temos uma escola que foi pensada em um padrão homogêneo de sujeitos e quem não atende minimamente a esse padrão fica fora do contexto de aprendizagem, mesmo estando na escola. É o que podemos chamar de incluir excluindo. Um exemplo disso é a matrícula de um aluno surdo na escola regular, sem nenhuma preparação estrutural, profissional, material e conceitual que promova a aprendizagem desse sujeito.

A escola hoje numa posição de violência simbólica utilizando o sistema educacional homogêneo e/ou homogeneizador para manter um único padrão de ensino, de imposição cultural. Na forma de imposição de um arbitrário cultural, em que a fundamentação de legitimidade está na relação que unifica o arbitrário da imposição e o arbitrário do conteúdo imposto (BOURDIEU, PASSERON,1975). Na concepção desses autores,

Compreende-se que o termo de violência simbólica, que diz expressamente a ruptura com todas as representações espontâneas e as concepções espontaneístas

da ação pedagógica como ação não-violenta, seja imposto para significar a unidade teórica de todas as ações caracterizadas pelo duplo arbitrário da imposição simbólica. Compreende-se ao mesmo tempo a dependência dessa teoria geral das ações de violência simbólica (sejam elas exercidas pelo curandeiro, pelo feiticeiro, pelo padre, pelo profeta, pelo propagandista, pelo professor, pelo psiquiatra ou pelo psicanalista) a uma teoria geral da violência e da violência legítima (BOURDIEU, PASSERON; 1975, p. 13).

Segundo Bourdieu e Passeron (1975), a unificação dos costumes, regras de comportamentos no ambiente escolar, uma linguagem comum, valores, compõem aderência à homogeneização social e cultural. A escola recebe os surdos, mas quer incluí-los no mesmo padrão do aluno ouvinte, ofertando as mesmas condições de frequentá-la e permanecer na escola. Isso ratifica as desigualdades e as reproduz, materializando a violência simbólica.

Os sujeitos que vivem nesse ambiente escolar criam e recriam espaços, se apropriam deles, levando consigo os seus habitus (BOURDIEU, CHARTIER, 2012). O habitus entendido aqui como: princípio unificador e gerador das práticas que permite compreender que a durabilidade, a transferibilidade e a exaustividade de um habitus estejam fortemente ligadas aos fatos. (BOURDIEU 1975, p.46). O habitus é a interiorização inconsciente do mundo social.

Dessa forma, o habitus se manifesta na adaptação à situação vivenciada, os surdos expressam insatisfação à imposição desses mecanismos homogeneizantes, ao desistir dos estudos, nas atitudes de não entrar em sala de aula, vagar pelos pátios, tentar dominar o espaço limitado, etc. O objetivo em destacar essa realidade aqui, não é o de culpabilizar redes e profissionais de ensino, a ideia é refletir sobre a situação e perceber que a escola não é imutável e pode gerar proposições coerentes com as realidades contemporâneas e com as necessidades específicas dos seus sujeitos.

Ao aceitar que a cultura escolar se modifica de acordo com o tempo e o espaço onde está inserida, entende-se que devem acontecer algumas mudanças no fazer pedagógico atual que possibilite o desenvolvimento educacional daqueles que fazem parte da diversidade, nesse caso, os alunos surdos.

Nós vivemos um momento inédito da história, o da individualização das crenças, em que a escola deve repensar sua articulação entre a sua virada universalista e o pluralismo do público que ela recebe, entre a esfera pública e a vida privada, protegendo a infância das agressões do mundo adulto, sem, contudo, deixá-la ignorar os conflitos que o atravessam. O tema da cultura escolar nos remete, assim, ao problema central da *transmissão*: as rupturas culturais vividas no curso dos últimos trinta anos não questionaram, primeiramente, toda ideia de tradição [...], (JULIA, 2001, p. 37 e 38).

Na concepção que compreende a cultura no plural, dar margem a inter-relações entre culturas, o que possibilitaria a educação dos surdos na escola regular, respeitando suas limitações e necessidades pedagógicas inerentes à falta da audição. Para isso é necessária uma reestruturação do espaço escolar, formação profissional específica, materiais didáticos e uma transformação conceitual de sujeito, ensino, aprendizagem, avaliação e comunicação, de forma a construir social e pedagogicamente um processo de readaptação da escolarização dos sujeitos surdos.

Dessa forma, seria possível confirmar a sua cultura nos aspectos do próprio contexto onde ele está inserido, para os sujeitos surdos enquanto sujeitos ativos. Eliminar através das ferramentas pedagógicas a ideia que se formou historicamente sobre a incapacidade do surdo de ser e agir no universo educacional, social e cultural, tornando-o sujeito de sua cultura, afinal a diferença se fundamenta na subjetivação, através da diferença cultural. Nesse espaço, não mais há a sujeição à cultura do ouvinte, não ocorre mais a hibridação cultural, a aprendizagem será própria do Surdo. Baseado em sua cultura:

Cultura surda é o jeito de o sujeito Surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo Surdo (STROBEL, 2018, p. 29).

A principal necessidade desse sujeito seria, nestes termos, o respeito à sua forma de comunicação e expressão, realizada através da língua brasileira de sinais- LIBRAS. A sua aprendizagem teria, então, como principal canal, a visão, exigindo o uso de imagem (figuras, fotos, vídeos, dramatizações, contextualização e interdisciplinaridade). Seria o caso, portanto, de se pensar em um ensino diferenciado: primeiro aceitar que a LIBRAS é a primeira língua do surdo L1, segundo, que português deve ser ensinado como segunda língua L2.

Essa aceitação fará a diferença nos procedimentos didáticos pedagógicos no processo de escolarização dos alunos com surdez, definindo metodologias, estratégias, recursos, ambiente e língua de instrução no ensino. Nesse sentido, o letramento deve visar a interação interdependente entre a L1 e L2, para facilitar a aquisição das línguas.

2.2. O SER SURDO E A CULTURA ESCOLAR

É preciso fazer um percurso na história da educação dos surdos para identificar os artefatos culturais desses sujeitos, mostrando sua relação com a cultura escolar. Para tanto, foram analisados os principais elementos da cultura escolar materializados na disciplina de língua portuguesa.

Na história, como pode ser observado, os surdos já foram “amaldiçoados”, adorados, lançados ao mar (ao nascer), sacrificados aos deuses, lançados do alto de rochedos, vistos como incompetentes, mudos por castigos divinos, sem alma, etc. Até surgir na história, os primeiros educadores que afirmaram que esses sujeitos poderiam aprender.

Por muitos anos sua educação transitou entre oralismo e gestualismo. Mas após o congresso de Milão em 1880, o oralismo foi oficialmente adotado como forma de educação dos surdos e o uso da língua de sinais foi abolida. Algumas crianças tiveram suas mãos amarradas para não sinalizar. Houve um grande retrocesso na educação de surdos. Somente depois de cem anos, devido ao fracasso do oralismo, volta-se a pensar na língua de sinais como meio de instrução. Porém, no Brasil o reconhecimento da língua de sinais como língua materna do surdo só veio a acontecer no ano de 2002. Conquistado o direito à uma língua própria, a cultura do surdo vai tomando corpo. A comunidade vem se estruturando e se organizando na busca de legitimidade identitária e cultural.

Dessa forma, os surdos se constituem enquanto grupo minoritário que tem lutado para estabelecer a sua cultura como legítima no contexto social e educacional. A cultura aqui é concebida como a forma de ver, de interpelar, de explicar e de compreender o mundo (Hall, 1997), ou seja, é um conjunto de elementos que constitui e dá sentido ao grupo. No caso dos surdos, grupo social como qualquer outro, que têm interesses, objetivos, lutas e direitos em comum.

Vivendo numa cultura ouvinte majoritária, normalizadora, no lugar onde existe uma identidade eleita como “a melhor”, a correta, a perfeita, a cultura ouvinte tem estrutura hegemônica que molda o sujeito à necessidade de um tipo de sociedade politicamente organizada. Essa ideia gera a busca por uma perfeição para se enquadrar no modelo padrão, caso contrário, o sujeito é excluído. Nesta teoria se defende a ideia de uma cultura única e perfeita. Aqui o sujeito surdo é visto por muitos como deficiente, que é uma visão clínica do surdo.

Durante muito tempo foi a fonoaudiologia e a audiologia que estudava esse sujeito, que se preocupava em descrevê-lo, traçar seu perfil e determinar as suas capacidades. Por isso a cultura surda foi ao longo dos tempos marcada por imposições da cultura dominante

(cultura ouvintista) que tem classificado o povo surdo como deficientes. Foram mais de cem anos na tentativa de fazer correções, encontrar a cura e trazer o surdo para a normalidade.

Com o avanço das ciências e o desenvolvimento humano, o ser surdo, passou a interessar a sociologia, antropologia, a história, a linguística, etc. Esses sujeitos já conquistaram seu lugar de fala. Uma de suas lutas centra-se na legitimação de sua cultura. A cultura surda é concebida como sendo o jeito de o surdo entender o mundo, modificá-lo para torná-lo acessível, habitável, ajustando-o às suas percepções visuais (STROBEL, 2018). Nesse universo as crenças, ideias, costumes e os hábitos do povo surdo são percebidos e expressos através de uma língua de sinais.

Nos processos históricos há vários conceitos de cultura, que difere de acordo com o campo, pesquisador, momento histórico, tradições e sociedade. Para Strobel (2018), há mais de 200 definições para o termo cultura. Dentre as quais está a cultura surda que se diferencia da cultura dos ouvintes por meio de valores, estilos, atitudes e práticas diferentes. Mas deve ser respeitada, ou seja, a cultura surda pode ser aceita e respeitada assim como outras culturas de minorias tais como a cultura negra, a da cultura indígena, a da cultura imigrante, etc.

Há quem conceba a cultura no singular e quem a defenda como culturas no plural, como é o caso de VIÑAO (1996). A segunda ideia, que se apresenta nesse trabalho como a mais apropriada, pois a ideia de cultura no singular está relacionada à ideologia dominante hegemônica, de padronização e normalização, em que os sujeitos devem se identificar com uma cultura única no tempo e no espaço.

Alguns autores que se auto intitulam como pós-modernistas sugerem romper com essa teoria destacando pluralização da cultura, ou seja, destacando as culturas de diferentes nações, culturas em diferentes campos e suas interações no interior da sociedade. Aqui pode ser localizada a cultura surda. A surdez é, portanto, uma diferença, “a surdez é uma construção histórica e social, feito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos” (SKLIAR, 1998, p. 13). Nessa construção, a cultura surda refere-se aos códigos próprios dos surdos, suas formas de organização, de solidariedade, de linguagem, na literatura em língua de sinais, na tecnologia que utilizam para viver o cotidiano, no juízo de valor, no teatro, na poesia, na arte, etc.

Ao tratar dos artefatos culturais do povo surdo, considera-se que os mesmos têm implicações nos processos educacionais e interferem na cultura escolar e são relevantes na

educação da pessoa surda. A cultura surda tem como principais elementos culturais, a experiência visual, maneira pela qual os sujeitos surdos percebem o mundo de forma diferente tendo a visão como principal canal de imersão no conhecimento:

Experiência visual significa a utilização da visão (em substituição total à audição), como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura (PERLIN e MIRANDA, 2003, p.218, apud STROBEL, 2018, p. 45).

A língua de sinais é para a pessoa surda um instrumento cognitivo de comunicação, que viabiliza a interação comunicativa entre os sujeitos e seus pares, possibilita o acesso ao conhecimento e permite externar suas ideias e pensamentos. É na língua e pela língua que o sujeito se constrói. A ela é o caminho da construção identitária, linguística e cultural de um povo (BENTO, 2016, p.40). Por isso compõe o léxico vital da cultura surda. A constituição do sujeito se dá pela língua e pelas suas relações sociais, assim, não há como dissociar língua e cultura (BENTO, 2016, p.114), seja no campo social ou educacional. A LIBRAS é um elemento fundamental na cultura surda. Ratificando:

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que adapta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição do conhecimento universal (STROBEL, 2018, p. 53).

Pode-se acrescentar à utilidade da LIBRAS na vida do surdo, o fato de que, é através da mesma que o surdo irá adquirir a língua portuguesa, como L2. A prática escolar da língua portuguesa, exposta em materiais didáticos, trabalhos, provas, o estudo da língua, nesse caso majoritário (imposta), a utilização do tempo, geralmente o número de aulas semanais para o estudo linguístico é maior que das outras matérias, o poder pedagógico do professor em direcionar esse estudo e a ampla utilização do livro didático, são elementos claros da cultura escolar.

Na educação do surdo, que está em vigência (na escola regular), o material didático para os estudos de língua portuguesa não contempla as necessidades dos surdos que tem como base o visual (mas, não somente isso), ou seja, não há um currículo específico. Percebe-se longos textos de três, quatro ou mais páginas que não apresentam uma imagem. Exemplo:

No livro didático de língua portuguesa do 2º do ensino médio, adotado pela escola do estudo de caso em questão, há um texto (entre muitos) intitulado, “Artigo de opinião” (337-346), que tem dez (10) páginas na seguinte estrutura: texto, questões de análise do texto, explicação do gênero textual, definições e usos, contexto de circulação, tipos de leitores para esse texto, estrutura do texto, linguagem, defesa de um ponto de vista, etc. Diante de todos esses elementos aparece apenas uma figura de celular. É nítida a falta de recurso visual. Esse tipo de material não contempla a necessidade visual do aluno surdo.

O estudo da língua não respeita a especificidades dos surdos e exige-se a aprendizagem de conteúdos que não fazem sentido para a pessoa surda, por ser de ordem fonológica (exemplo: sílaba tônica das palavras).

O livro didático de língua portuguesa do 2º do ensino médio, já citado, é composto por 347 páginas, que estão divididas em literatura, gramática e produção de texto. Citando outro exemplo, a parte da gramática (162-302), observa-se um exaustivo estudo de normas/conteúdos de difícil assimilação para os alunos surdos. Conteúdos que evocam explicações orais, apresentados essencialmente na modalidade escrita sem os recursos visuais necessários e a contextualização prática.

Os surdos têm dificuldades em aprender determinadas classes de palavras porque a língua de sinais é sintética e a assimilação da língua portuguesa sofre influências da sua primeira língua, a língua de sinais. Quadros (2001), assinala que, a língua de sinais não tem artigos, que a marcação de gênero, por exemplo, não é relevante e não é utilizada na conversação, a não ser que o gênero seja a questão em discussão. Essas e outras diferenças são percebidas na aprendizagem da escrita. Quadros (2006) vai chamar isso de interlíngua. Neste estágio observa-se o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2). Esse processo requer intervenções especiais.

O livro didático é o único recurso para o ensino aprendizagem da língua portuguesa, este por sua vez foi elaborado para o aluno ouvinte.

Em relação às atividades pedagógicas desenvolvidas com sujeitos surdos, pode-se perceber que, na maioria dos casos, o discente surdo é sempre norteado pela obrigação de igualar-se à cultura ouvinte, seguindo os fundamentos linguísticos, históricos, políticos e pedagógicos daquela cultura, sem levar em conta que, ao considerar o aluno surdo como um ouvinte, a escola nega-lhe a singularidade de indivíduo surdo, em especial quando o assunto é o ensino da língua portuguesa como L2, ou seja, segunda língua para surdos, quando nem sempre se fornece subsídios de ensino da escrita e da leitura da língua portuguesa para alunos usuários de uma língua gestual-visual, não respeitando a sua singularidade do Ser Surdo (BENTO,2016, p.97).

A forma como os conteúdos são apresentados nos manuais, pensados para os ouvintes não atendem às necessidades dos surdos e impõem obstáculos ao ensino. Pensar no ensino da escrita para surdo evoca um currículo especial para esses sujeitos.

Geralmente, o professor da sala regular não possui as habilidades necessárias para o ensino do português como segunda língua. Mesmo nas escolas que tenham um professor com formação específica (como é o caso da escola da pesquisa), que consiga fazer as adaptações no currículo oficial, as mesmas não atenderão plenamente a esse aluno, pois aprender o português como segunda língua requer uma reestruturação em todo o processo de ensino. Inclusive a utilização de outros manuais didáticos, um currículo específico, que contemplem as especificidades do português como L2. Porém, com a imposição do ensino do português nos moldes ouvintistas, geralmente, os professores maquiagem o ensino, seguindo uma falsa obediência ao currículo oficial, trabalham o que é possível do currículo oficial, mas na sala especial é ensinado o que o aluno precisa, no nível real do aluno. Mesmo com recursos limitados, o professor cria uma forma de ensinar que não estava escrito e fazem o que não estava prescrito. Essa postura do professor faz parte da dinâmica escolar, que produz os elementos que compõem a cultura escolar, atitudes comuns em outras realidades.

Nesse sentido,

Defendemos a “autoridade pedagógica do professor” para garantir o ensino-aprendizagem do estudante (...), desde a seleção dos conteúdos que serão estudados à transposição didática desses saberes para os novos contextos onde ocorrerão as aprendizagens (SANTOS e MELO, no prelo).

Dado as diversidades de realidades, sempre há a necessidade de adaptação dos saberes a ensinar, às formas de conceber os conhecimentos, para garantir a aprendizagem do aluno.

Em realidade conhecida é comum encontrar alunos no 6^a ano em diante sem o domínio básico da leitura e escrita com histórico escolar representando pleno sucesso nas competências (realidade que se aplica não somente a alunos surdos), porém, sem o conhecimento efetivo.

No estudo de caso dessa pesquisa, na busca em dirimir fracasso escolar do aluno, o professor realiza estudos dos enunciados de questões de atividades das diversas disciplinas, trabalhando o conteúdo do currículo e o estudo da L2. Esse procedimento adicional representa bem os elementos ativos da cultura escolar, onde o professor está sempre,

criando e recriando formas de ensinar, às vezes tenta ensinar o que está majoritariamente posto como mais importante no currículo oficial, embora muitas vezes está fora da realidade do aluno. Então tenta uma adaptação que supra a necessidade do aluno e atenda o “currículo oficial”.

Compondo o conjunto de artefatos culturais, podemos destacar a família. Quando o surdo nasce em uma família de pais surdo, o nascimento é benquisto, mas quando a criança nasce na família de pais ouvintes, os pais ficam chocados. A família dessa criança possivelmente não procurará a comunidade surda. Assim o capital cultural dessa criança, capital linguístico, será diferente daquele que nasceu no lar de pais surdos. Segundo Bourdieu (2015b, p.81), o capital cultural, é tudo o que é incorporado, muitas vezes de forma inconsciente, no convívio das relações familiares, ou em situações objetivadas, melhor dizendo, em condição de bens culturais, de modo institucionalizado e nos certificados escolares.

No primeiro caso a criança chega à escola com os conhecimentos básicos de comunicação e expressão em língua de sinais. “A maioria das crianças surdas filhas de pais surdos funcionam melhor do que as crianças surdas de pais ouvintes nas áreas acadêmicas, sociais e linguísticas” (STROBEL, 2018, P.64). O nível linguístico entre crianças surdas filhas de pais ouvintes e crianças surdas filhas de pais surdos, vai ser percebidas no desenvolvimento linguístico na escola e irá exigir intervenções diferenciadas para garantir o seu desenvolvimento linguístico quer seja na L1 ou na L2.

A criança surdas, filhas de pais surdos, ao chegar à escola, caso seja um ambiente propício, com convivência entre seus pares (com a existência de outros surdos), professor bilíngue e materiais adequados sua, aprendizagem fluirá naturalmente. Caso a escola seja comum, na cultura escolar, o professor tende a suprir as necessidades (linguísticas) da maioria, o surdo vai /e ou/ ser excluído, causando um atraso no seu desenvolvimento educacional.

A criança surda filha de pais ouvintes, ainda que encontre um ambiente adequado terá mais dificuldade de se desenvolver porque partirá do zero. Ela não traz nenhum conhecimento na língua de sinais. Não fala português porque não ouve, não foi oralizada, não fala em LIBRAS porque não é a língua materna dos pais. Nas duas situações a escola deve estar preparada para receber essas crianças e dar a devida atenção. Quando isso não é possível observam-se os professores terceirizando suas responsabilidades. Neste caso, deixando o aluno sob responsabilidade do intérprete de LIBRAS e/ ou instrutor de LIBRAS, quando, na verdade, o papel do professor seria o de proporcionar a melhor

aprendizagem do aluno. “A tarefa dos professores, tal como pressupõem os estudos da transposição didática, consiste em arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido e o melhor possível a maior porção possível das ciências de referência” (CHERVEL, 1990, p.180).

Na cultura surda, é importante também, que a escola atente para a existência de literaturas surdas que traduzem as memórias das vivências e lutas dos surdos ao longo dos tempos. Esta é composta por diferentes gêneros: poesia, história dos surdos, piadas, literatura infantil, fábulas, romances, lendas, etc. (STROBEL, 2018). Essas literaturas são consideradas parte da cultura surda, quando tem a língua de sinais, a identidade e a cultura surda expressa nas narrativas. Aos pouco esse acervo tem crescido. Proporcionando a consolidação da cultura surda através da literatura. Uma cultura visual, que deve ser respeitada e cultivada e podem ser importantes aliados no ensino-aprendizagem dos alunos surdos.

Como aspecto da cultura escolar associada à transposição didática (FORQUIN, apud. SANTOS e MELO, no prelo), portanto, é necessário a adoção de recursos pedagógicos que possam facilitar no processo de ensino aprendizagem do aluno. A literatura surda compõe o conjunto de recurso necessário a educação do surdo. Esta tem sido sumariamente substituída por literaturas da classe majoritária ouvintista, que não contempla as necessidades desses sujeitos. Isso porque a escola em sua forma institucional atual organiza suas práticas através das propostas educacionais, os manuais didáticos e leis que foram criadas com base na cultura majoritária.

De acordo com diversos estudos e pesquisas acadêmicas e científicas expressas na literatura - artigos, teses e dissertações – apresentadas nos “estudos atuais sobre educação de surdos” (descritos anteriormente nesse trabalho), bem como, com realidades conhecidas, na maioria das escolas “inclusivas”, a criança surda não é atendida em sua condição sociolinguística, a metodologia, o currículo e a cultura enfatizada são sempre direcionados para os ouvintes, e o aluno surdo fica à deriva. A maioria dos materiais existentes limita-se à tradução de materiais provenientes de outras línguas e culturas, em sua maioria pertencentes à modalidade oral-auditiva (BENTO, 2016, p.106).

Para acesso, ampliação e confirmação da identidade cultural e aquisição da língua de sinais, é comum na comunidade surda, o casamento entre surdos, festas e lazeres entre eles, nas associações, shopping, praças, etc., lugares que se transformam em pontos de encontros desses sujeitos. Nesse processo de convivência os surdos desenvolvem suas

habilidades artísticas que sintetizam suas emoções, suas crenças, sua cultura, através da pintura, do teatro.

Esse aspecto da convivência entre seus pares deve ser respeitado na organização dos grupos de estudos para os alunos com surdez. A convivência entre eles é de fundamental importância, entre outros aspectos, para o desenvolvimento linguístico, razão pela qual, muitos profissionais dessa área defendem a educação dos surdos em classes ou escolas especiais, exclusivas para esses sujeitos.

O surdo enquanto sujeito de identidade e cultura próprias, politicamente instruído, tem em seu ímpeto a garra para lutar por seus direitos. Eles possuem seus grupos de movimentos sociais, as associações, fazem passeatas nas ruas, lutam por interesses comuns. Tem seus líderes representantes. São conhecedores dos seus direitos legais, educacionais e sociais. Na educação a luta se concentra no respeito às suas diferenças linguísticas e culturais que exigem um novo fazer pedagógico gerando uma cultura escolar com aspectos bilíngues e bi culturais.

Este capítulo tratou da cultura escolar e sua relação com o ensino-aprendizagem da escrita em português para a pessoa surda. As reflexões mostram que a cultura escolar e todos os elementos que a compõem, interferem ativamente nos processos de ensino aprendizagem da escrita, pois, é baseado desses elementos que o professor fará seus procedimentos e adaptações didáticas, os quais irão possibilitar ou não a aprendizagem desses sujeitos. Isso significa que as especificidades dos surdos, tais como: primeira língua (LIBRAS) e a materialização visual dos conhecimentos devem ser respeitadas. Apontam também, que no universo dos surdos há uma cultura própria, que a dinâmica do ensino aprendizagem acontece em um movimento intercultural.

3 LETRAMENTO E SUA RELEVÂNCIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nesse capítulo, a pesquisadora apropriou-se do conceito de letramento enquanto resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever. Nesse sentido apresenta-se o letramento e sua relevância na educação de surdos, destacando o letramento escolar, letramento como prática social, letramento dos alunos surdos na interação da LIBRAS(L1) e português (L2), letramento e transposição escolar e as especificidades da língua portuguesa escrita para surdo.

O capítulo tem como objetivo refletir sobre letramento como prática social, incluindo o letramento escolar, a partir de Kleiman (1995), de Street (2014), e Soares (2019), fazendo uma conexão desses conceitos com o processo de aquisição da escrita do sujeito surdo, a partir dos eventos e práticas de letramentos.

O termo letramento é, atualmente, bastante usado nos discursos pedagógicos, porém nem sempre vem sendo entendido. Muitas vezes, tem sido empregado como sinônimo de alfabetização, e /ou como método didático que veio substituir a alfabetização.

Parafraseando Magda Soares (2019, p.19), o termo surge na falta de uma expressão adequada para designar um fato novo, novas palavras são criadas ou, às velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos. Nesse caso, surge para referirem-se às novas demandas sociais do uso da leitura e escrita em práticas sociais. Foi em meio aos debates sobre os altos índices de analfabetismo, no Brasil, e às discussões sobre o conceito de “alfabetizado” e o analfabeto, que surgiu a palavra letramento.

Etimologicamente, letramento é uma versão para o português no Brasil da palavra da língua inglesa *literacy* que representa o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Para Soares está implícita nesse conceito a ideia de que,

(...) a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. Em outras palavras do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever- alfabetizar-se, deixa de ser analfabeto e torna-se alfabetizado, adquirir a tecnologia do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – tem consequência sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou “condição” que o indivíduo ou grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por literacy (SOARES, 2019, p.17-18).

Essa concepção de letramento está para além do saber ler e escrever no seu sentido técnico, restrito às habilidades de codificar e decodificar a língua. Tem substituído o termo alfabetizado por se tratar de algo mais amplo que ultrapassa os domínios da escola. Porém, não despreza a função da mesma.

Por isso Street (2014), classifica o letramento em duas vertentes: *o letramento autônomo e o letramento ideológico*. O primeiro refere-se às demandas escolares, o foco central está na análise das capacidades cognitivas individuais dos sujeitos ao lidar com textos escritos (p.9). Aqui deu-se ênfase a um tipo de letramento que está restrito ao ensino

e aquisição do código escrito, bem como, a importância dos aspectos técnicos da leitura e da escrita, como a decodificação, a correspondência som/letra e as dificuldades inerentes a esse processo.

O segundo tipo de letramento trata-se da natureza social da leitura e da escrita, praticadas em contextos reais numa perspectiva transcultural (STREET, 2014, p.17). Uma prática ideológica que envolve as relações de poder hierarquizando os significados sociais, históricas, culturais e econômicos das práticas de letramentos. Ele se contrapõe ao sentido único e neutro do letramento e passa a fazer uso do termo eventos de letramento e práticas de letramento. O primeiro se refere a qualquer ocasião em que a escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos, já o conceito de práticas de letramento designa o comportamento e as conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita (p.18), incluindo as práticas escolares, que também são práticas sociais.

Esses conceitos serão aprofundados no decorrer desse trabalho. A seguir será detalhado o letramento como prática social e letramento escolar.

3.1. LETRAMENTO ESCOLAR DE SURDOS

As pessoas surdas estão em sociedade há séculos, mas sua existência tem sido permeada de dificuldades, proibições e limitações, que foram sendo superadas gradativamente, no Brasil, em especial, a partir da década de 90. Isso foi possível através das políticas públicas voltadas para a educação especial, as quais receberam influências internacionais no processo de elaboração. Nesse período, deu-se início às discussões relacionadas às necessidades de se repensar a educação escolar dos surdos nos aspectos das concepções, estrutura curricular e metodologia de ensino.

As políticas públicas brasileiras foram impulsionadas por iniciativas e documentos internacionais tais como: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), que tem como objetivo principal garantir que cada, criança, jovem ou adulto, tenha condições igualitárias nas oportunidades educativas, voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem; influenciada, também, pela Declaração de Salamanca (1994), que destaca como meta fundamental a formulação de políticas públicas educacionais que visem à inclusão social da pessoa com deficiência. Posterior a essas declarações, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da educação, número 9394/96, que dedica seus artigos 58 e 59 para parametrizar a assistência educacional a esses sujeitos.

Diante dessas conquistas, aumentaram significativamente o número de alunos matriculados na escola e os interessados pelos estudos relacionados à inclusão da pessoa surda, como também, os estudos sobre a língua brasileira de sinais – LIBRAS. Nesse sentido, começa-se a luta pelo respeito às diferenças linguísticas dos surdos e a necessidade de legitimar sua própria língua.

Depois de muitas reuniões com representantes federais, municipais e profissionais da área, o reconhecimento da LIBRAS como forma de comunicação e expressão, com status de primeira língua, com estrutura própria, veio em abril de 2002, através da lei 10.436. A referida lei foi regulamentada três anos depois sob o decreto 5.626/2005, que determina uma educação bilíngue para os surdos e dar outras providências, minimizando as dificuldades vivenciadas por esses sujeitos ao longo da história.

Esse novo olhar sobre a educação dos surdos fomenta as pesquisas relacionadas aos processos de aquisição da (s) língua (s), português e LIBRAS e suas implicações práticas na vida da pessoa surda, ou seja, suas implicações socioculturais. Isso dar origem à necessidade de discutir as questões de letramento no que se refere aos aspectos específicos da educação dos surdos, em outros termos, assume-se a ideia do letramento, social, incluindo a educação escolar, como sendo

(...) um grande número de diferentes habilidades, competências cognitivas e metacognitivas, aplicadas a um vasto conjunto de materiais de leitura e gêneros de escrita, e refere-se a uma variedade de usos da leitura e da escrita, praticadas em contextos sociais diferentes (...), (SOARES, 2019, p.107).

A esse conjunto de elementos constitutivos do processo de letramento, acrescenta-se a cultura escolar, que está para além das habilidades e competências cognitivas, ou seja, tem implicações com todas as práticas no ambiente escolar.

Seguindo esse mesmo pressuposto, Brian Street (2014) afirma que o letramento não é singular, é plural, atesta isso com a linguagem em geral, e as diversas formas de pinturas, rituais e narrativas, etc. Aqui se insere o objeto de estudo dessa pesquisa que busca abordar o letramento escolar de alunos surdos com o foco nas metodologias de ensino da língua portuguesa escrita na sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, concebido em três momentos didáticos (detalhados posteriormente), num processo dinâmico bilíngue e bi cultural. Neste, o letramento acontece nas duas línguas de forma simultânea ou sequencial, fazendo associações, entre as duas línguas, mas partindo sempre da língua de sinais, utilizada pela grande maioria da comunidade surda brasileira, considerada meio legal de comunicação e expressão dos surdos (BRASIL, 2002).

Assim, os mais de vinte anos em contato com a pessoa surda e com a educação de surdos viabilizaram observações e reflexões sobre as particularidades do processo de letramento desse sujeito. Entende-se que a escolarização deles requer atenção especial dado à sua complexidade. Os surdos têm origem familiar e necessidades educacionais distintas. No processo de escolarização, de forma geral,

A inserção do letramento inicia-se muito antes da alfabetização, e significa inserir a criança no mundo letrado. O letramento se inicia no âmbito familiar, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social: por exemplo, a mãe mostra os rótulos de produtos domésticos ou quando os pais leem para seus filhos. O letramento, é, portanto, cultural, por isso, muitas crianças ouvintes já vão para a escola com o conhecimento adquirido incidentalmente no dia a dia. No caso das crianças surdas, sabe-se que a barreira de comunicação entre a família ouvinte e o filho surdo dificulta a realização das práticas sociais de letramento. A criança ouvinte, filha de pais ouvintes, já possui uma fluência conversacional em sua língua nativa e pode ser ensinada a transferir este conhecimento para a leitura. Já a criança surda, filha de pais ouvintes não fluentes de uma língua da modalidade viso espacial, na maioria dos casos, não chega à escola com as mesmas habilidades de formação de sentenças, vocabulário e conhecimento de mundo como as ouvintes. Ou seja, chegam à escola sem uma base linguística e com poucas experiências em práticas sociais de leitura e escrita e, apesar dessa situação, são tradicionalmente ensinadas somente a aprender a estrutura linguística da língua oral. (BENTO, 2016, p.99).

Esse quadro situacional descrito por Bento, na citação acima, pode ser usado para abrir a discussão necessária e importante, ainda pouco debatida na nossa cidade: metodologia de ensino da língua portuguesa para alunos surdos e a formação de professores para com eles atuarem, discutir as questões do cotidiano vivido por professores e professoras que atuam com crianças surdas, em escolas públicas, enfrentando os desafios da falta de assistência adequada para esses sujeitos no processo de escolarização.

A escola é para muitos, o único lugar de interação linguística. Quando a criança ouvinte nasce, os pares familiares compõem o núcleo social no qual ocorrem os primeiros contatos e interações linguísticas. Isso possibilitará o descobrimento do universo que a rodeia. Mas a criança surda que nasce em um lar de ouvintes isso não acontece. Não há comunicação satisfatória.

A diferença linguística dificulta a comunicação, prejudicando o estreitamento de relações que ocorreriam caso falassem a mesma língua. Com as dificuldades de comunicação ocorre um distanciamento social, afetivo e a frustração da criança no seu ambiente familiar. Eles transferem para escola todas as suas necessidades. Muitos querem ficar na escola o dia inteiro. Por ser minoria na família e na sociedade essas pessoas são

prejudicadas vivem tentando ocupar seu lugar de fala no mundo complexo de contextos bilíngues e bi cultural.

As questões inquietantes que levaram a essa pesquisa, dizem respeito a uma minoria surda que tem duplo lugar de fala, pois vivem entre duas culturas. Mesmo tendo nascido no Brasil, compartilhando características culturais que constroem a identidade majoritária nacional, carregam diferenças linguísticas e culturais, por ter uma língua própria para comunicação e expressão, mas que são “obrigados” a aprender a língua nacional na sua modalidade escrita como uma segunda língua.

Os processos de reflexão, domínio e uso, não é de uma língua majoritária, mas de duas línguas que tem seu valor social mensurado a partir de uma ótica ouvintista, majoritária, dominante - contexto no qual está inserido o surdo, o qual tem como a principal agência de letramento a escola, que se preocupa com os aspectos técnicos de leitura e da escrita, bem como, com as dificuldades advindas da falta dessas habilidades.

É possível inserir aqui o processo de ensino - aprendizagem do surdo na língua portuguesa, na sua modalidade escrita, destacando que as preocupações se limitam, muitas vezes, a aquisição do código escrito, para dar conta de uma demanda social ouvintista, dominante e autoritária, que ocupa os status de língua oficial do país.

Mas para dar conta do processo de ensino aprendizagem da escrita da língua oficial do país, é necessário que professores e alunos aprendam a língua de sinais para mediar o letramento do estudante e trate a língua portuguesa como segunda língua.

Nesse processo, o professor deve considerar, sempre que possível, a importância da língua de sinais como um instrumento no ensino do português. Recomenda-se que, ao conduzir o aprendiz à língua de ouvintes, deve-se situá-lo dentro do contexto valendo-se da sua língua materna (L1), que, no caso em discussão, é a LIBRAS. É nessa língua que deve ser dada uma visão apriorística do assunto, mesmo que geral. É por meio dela que se faz a leitura do mundo para depois se passar à leitura da palavra em língua portuguesa. A língua de sinais deverá ser sempre contemplada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina, especialmente na de língua portuguesa, o que coloca o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva bilíngue (SALLES et al, 2004, p.21).

Há nesse campo uma disputa de poder e valores linguísticos. A língua de sinais – LIBRAS tem status de língua como qualquer outra. É composta por gramática própria, diferenciada, independente da língua oral. A ordem dos sinais na construção de um enunciado obedece a regras próprias que refletem a forma de o surdo processar suas ideias, com base em sua percepção visual-espacial da realidade (STROBEL, FERNANDES, 1998).

Por exemplo, umas das características específicas LIBRAS estão na gramática: há a ausência da categoria “artigo” (SALLES, et al, 2004, p.122), em LIBRAS não existe flexão de gênero e número nos determinantes (p.124), e os pronomes possessivos em LIBRAS não possuem marca de gênero e número (p.142). Esses são exemplos que distinguem língua de sinais – LIBRAS do português escrito, ou seja, ela tem uma gramática própria. Portanto precisa de ensino diferenciado.

O português na sua modalidade escrita deve ser entendido e ensinado como segunda língua. Isso implica em múltiplos recursos e estratégias diferenciadas de ensino. Nesse sentido o letramento envolve a imersão da criança, do jovem ou adulto no mundo da escrita (KLEIMAN, 2005, p.9).

Para conseguir essa imersão o professor deverá adotar práticas diárias de leituras de livros jornais e revistas em sala de aula, ler o ambiente em volta, mostrando o significado de cada objeto que compõe o espaço escolar, fazer passeio-leitura, usar a tecnologia como ferramenta para o letramento digital, bem como, utilizar a internet como fonte de letramento, etc.

Isso é possível tendo como ferramenta metodológica para o letramento, o uso constante da imagem, da contextualização do código e da interdisciplinaridade. Com o suporte desses três elementos tudo o que for abstrato, imagético, terá que tomar forma e significado real. A sistematização do ensino da escrita através da adoção da imagem, contextualização e interdisciplinaridade, possibilitam entender que a grande dificuldade do aluno surdo está no entendimento do significado da palavra.

O uso da imagem, por exemplo, é feito com base nos aspectos fundamentais que caracterizam a maneira como o surdo apreende as informações. O ouvinte assimila as informações pelas vias orais auditiva, diferentemente dos surdos, que o fazem de forma visuo-espacial. Então, considerando que o desenvolvimento da linguagem do surdo acontece pelo canal visuo-espacial, a imagem é vista como um valioso recurso para o letramento desse sujeito, por tornar possível a materialização de conceitos. Nesse sentido a imagem pode articular significante e significado (SALLES, et al, 2004). É importante destacar que nesse contexto, o texto também é uma imagem. É através dele que são possíveis as abstrações. Um exemplo desse tipo de texto são as músicas e as poesias.

Ainda como procedimento metodológico, está a contextualização que irá auxiliar o sujeito a compreender, o significado das referidas palavras e o contexto em questão,

Isso é, contextualização, é dar sentido e significado à proposição didática, pois se assim não for, pouco se acrescenta, já que ensinar e aprender não são sinônimos e não acontecem imediatamente um ao outro. O desafio é tentar integrá-los, o que exige uma maior atenção aos processos individuais e as singularidades desses dois processos, complementares, mas não similares. (REIS, 2009, p. 229).

E a interdisciplinaridade favorecerá o entendimento sobre as diversas situações em que a palavra poderá ser usada, ou seja, entenderá a inter-relação entre os contextos sociais que demandam práticas de letramentos interdependentes. Dessa forma,

A interdisciplinaridade nos é apresentada como uma tentativa de uma organização da informação, dos conhecimentos escolares, partindo de uma visão disciplinar que tenta centralizar-se em alguns temas contemplados a partir de múltiplos ângulos (FAZENDA 2002, p. 41).

Todos esses elementos – imagem, contextualização e interdisciplinaridade, são usados com o objetivo de promover o letramento e desenvolver na pessoa surda, as habilidades comunicativas, adotando como elo de interação a língua de sinais. Ela viabilizará a comunicação no processo de ensino aprendizagem, além de constituir-se o canal de comunicação em sua comunidade surda e nos processos sociais entre seus pares.

Já o “domínio” da língua portuguesa na modalidade escrita ajudará na sua mobilidade social. Para Soares (2019, p.58), “o letramento deve ser capaz de levar o indivíduo a fazer uso da leitura e da escrita em práticas sociais”, ou seja, o letramento escolar e o letramento social fazem parte de um mesmo processo, e/ou de processos que se complementam entre si, ou seja, como já manifestamos no início deste capítulo o letramento escolar, sendo também um tipo de letramento social, não está desvinculado dos letramentos da vida cotidiana, em que os estudantes estão pondo em prática os aprendizados escolares, em especial o aprendizado da leitura e da escrita em diferentes línguas, incluindo a língua de sinais (SANTOS, 2008).

3.2. LETRAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL

Os processos de letramentos na escola têm sofrido grandes intervenções com os avanços tecnológicos e o acesso em massa às redes sociais de comunicação. Por isso é necessário repensar as formas de promover o letramento e a utilidade dos instrumentos adotados.

Após conquistar o direito de acesso à escola, uma língua própria de comunicação e o dever de aprender uma segunda língua, os surdos precisam de assistência adequada para se movimentar na sociedade usufruindo de todos os bens históricos, culturais, econômicos e

sociais de forma satisfatória. Para isso deve letrar-se e/ou tornar-se letrado. Isso é algo que ultrapassa o domínio do código escrito. Pois,

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: Aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua propriedade (SOARES, 2019, p.39).

A partir da ideia da autora acima, é possível perceber que existem dois tipos de sujeitos frente ao processo de aquisição do letramento: o primeiro aprende a ler e escrever de forma passiva, mecânica e técnica, esse indivíduo pode estar alfabetizado, mas, não é necessariamente letrado, alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever. Na concepção do letramento como processo de apropriação da escrita, o sujeito é ativo e passa por uma transformação de condição social, ele está letrado.

Letrado é aquele sujeito que vive em estado de letramento, ou seja, que usa socialmente a leitura e a escrita (SOARES, 2019). Assim, o primeiro posicionamento está ligado ao letramento autônomo e o segundo ao letramento ideológico (STREET, 2014). Para o processo, essas duas categorias não são dicotômicas, uma vez que o domínio da decifração do código escrito é parte do aprendizado da leitura em qualquer situação escolar ou não escolar.

Há evidentemente, situações de leitura, por exemplo, a leitura dos códigos visuais que não dependem do domínio da escrita, porém a leitura do texto escrito é uma prática de letramento que demanda conhecimentos multissemióticos do código escrito, da imagem e do contexto de interação em que se insere para que haja uma interpretação bem-sucedida dos textos. Assim, os letramentos escolar ou não escolar, autônomo ou ideológico estão sempre em estado de complementação, nunca de ruptura.

Nesse sentido, os alunos surdos poderão estar apropriando-se da escrita ou simplesmente adquirindo uma tecnologia e não necessariamente sendo letrado. Essa diferença dependerá das concepções de ensino aprendizagem que irão nortear o ensino. Pois, o letramento na Língua Portuguesa, nesse caso, é dependente da concepção e valor linguístico assumido na educação do surdo e da constituição de seu sentido na língua de sinais, ou seja, aprender o português requer um processo de natureza cognitiva para o surdo e do professor uma metodologia que garanta o respeito às especificidades linguísticas do surdo e as habilidades bilíngues de ambos.

Dessa forma, a educação de surdos pode ser pensada mediante as duas concepções complementares de letramentos: o *autônomo* que está relacionado à apropriação das tecnologias do ler e escrever e o *ideológico* que possibilita as práticas sociais de leitura e de escrita, através das quais, o sujeito muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura.

Essa perspectiva conceitual “reconhece que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como “letramento” e nas relações de poder a ele associadas” (STREET, 2014, p.13). Nesse universo encontra-se o surdo em processos (bi) cultural e de identidade múltiplas. Ideologicamente, “não é difícil supor como é complicada a questão de os surdos assumirem sua diferença linguística e lutarem politicamente por seu reconhecimento, o que os coloca na situação de “estrangeiros” dentro de seu próprio país” (FERNANDES, 2006, p. 5)

É nessa dinâmica de relações multifacetadas que a concepção de letramento deve superar a ideia de alfabetização, restrita à aquisição do código escrito e às habilidades de codificação e decodificação viabilizar, além disso, o uso social dessas habilidades, em diferentes contextos sociais, culturais e históricos, compreendendo o mundo e as suas relações com o mesmo, numa visão local e global das relações de poder. Nesse sentido o letramento é visto como prática social ampla, além da escola. Para Angela Kleiman, por exemplo,

O letramento é complexo porque envolve muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades), ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura (KLEIMAN, 2005, p.18).

Ao pensar em letramento sob essa perspectiva, é interessante citar como exemplo um grupo de pessoas surdas (professores instrutores de língua brasileira de sinais-LIBRAS), que não dominam a língua escrita, porém conseguem se movimentar nas diversas atividades sociais básicas para existência humana. O grupo é composto por dez surdos com escolaridade entre ensino médio e especialização, apenas uma se considera fluente na língua portuguesa na modalidade escrita. Isso não significa dizer que elas não têm letramento, pois, as mesmas participam das práticas sociais de letramento: pagam suas contas, fazem compras, viajam, acessam ambientes de lazer, como shopping, parques, festas, torcem por seus times, praticam esportes, fazem usos das redes sociais, etc.

Na escola, observa-se que os livros-textos não interagem necessariamente com essa dinâmica da rotina dos sujeitos. Daí a necessidade de pensar um letramento social que ligue as pessoas ao que elas realmente fazem. Ele requer uma visão diferente do papel da escrita e da leitura. Os surdos se movimentam na sociedade fazendo uso de suas habilidades visuais. A vida prática é visual por isso os surdos compreendem bem e conseguem desenvolver as suas atividades básicas, rotineiras, com sucesso, muitas vezes sem precisar da língua escrita. O letramento aqui está relacionado às oportunidades de interações sociais.

O letramento linguístico, relacionados à aquisição da escrita, causa algumas impotências à pessoa com surdez, por se tratar de uma língua essencialmente fonética. Então, como ensiná-la para sujeitos que não ouvem e não falam? Porque tanta insistência nos aspectos gramaticais e ortográficos da língua? Não seria mais prudente ensinar uma língua funcional, em conexão com as necessidades reais do sujeito surdo?

Esse letramento trata-se da aquisição do código escrito, pois, embora o surdo tenha conseguido o direito de se comunicar e se expressar na língua brasileira de sinais, de acordo com a lei 10.436/2002, que reconhece a LIBRAS como primeira língua desse sujeito, ele precisa aprender o português escrito porque essa mesma lei determina que a LIBRAS não substitua a língua escrita oficial do país. Mas, prevê um ensino nos parâmetros de segunda língua com foco no ensino – aprendizagem instrumental, (para além das regras gramaticais). Isso torna possível a defesa de um ensino que respeite as especificidades linguísticas do aluno surdo e desenvolva o letramento através de estratégias visuais.

O surdo aprende a língua portuguesa escrita tendo como pano de fundo a sua língua materna, a LIBRAS. As línguas de sinais são essencialmente sintéticas, não possuem artigos, preposições, conjunções, a depender da situação o gênero não é relevante... Além das limitações sonoras. Muitos surdos não fazem associação som letra, letra som, alguns não identificam a sílaba tônica de uma palavra, dentre outras coisas limitações. Isso é materializado no momento de escrever em língua portuguesa. Sua aprendizagem do código escrito acontece basicamente com a aquisição de palavras que nomeiam coisas.

Isso não impede de produzir textos e se comunicar por escrito, mas em um formato diferente do ouvinte. Por exemplo, para Fernandes (2003), o som pode e deve ser dispensado no processo de letramento do surdo pois, a sua ausência não impede a aquisição da língua. Sánchez (2002) apud Fernandes (2003) define essa condição diferenciada dos surdos que aprendem a ler e escrever o português sem passar pelo conhecimento fonológico da língua, chegam a adquirir a forma escrita de outra língua alfabética, sem conhecer os sons de suas grafias. Ela destaca a inexistência de algumas classes gramaticais,

que na prática deixa o texto sem “nexo”. Exemplo: *Eu viajar Recife, boa! Bonita lá! Conhecer Surdo muito*. Discorrendo sobre esse mesmo assunto, Salles, et.al. (2004), afirma que existem textos de ouvintes que a coesão não se realiza necessariamente. Assim, é aceitável considerar correto esse tipo de escrita. A mensagem foi dada e entendida. Dessa forma letramento deve acontecer considerando essa lógica. Há uma necessidade de repensar o ensino na estrutura da língua construída para pessoas ouvintes. Precisa pensar em uma estrutura diferenciada.

A escola muitas vezes fica tão apegada a aquisição do código escrito com foco nas regras gramaticais, que se esquece de estabelecer as relações desse código com a vida prática, se esquece de mostrar o significado do referido código, o uso prático. Por exemplo, não basta que o aluno aprenda escrever “imposto”, é necessário que ele aprenda o que isso significa, em quais situações ele terá que dar conta do imposto, qual a sua finalidade, seu papel enquanto cidadão?

É preciso que os profissionais envolvidos no processo de letramento, conscientes dessa realidade, busque discutir constantemente esse ensino, procurando alternativas que viabilizem ao surdo aprender de forma ativa, sendo sujeito do seu letramento. Entendendo que o mesmo tem o direito a uma educação de qualidade e emancipatória.

O agente de letramento consegue, por meio de sua liderança, articular novas ações, mobilizando o aluno para fazer aquilo que não é imediatamente aplicável, mas que é socialmente relevante, aquilo que vale a pena ser aprendido para que o aluno seja plenamente inserido na sociedade (KLEIMAN, 2005, p.52/53).

Afinal, os letramentos como práticas sociais são as representações das nossas experiências manifestadas através da língua e das linguagens, que vão determinar o pertencimento do sujeito e sua integração social. Nesse sentido, o surdo vive em uma realidade que evoca o pertencimento a duas culturas diferentes: cultura surda e cultura ouvinte. Para garantir a sua integração nesses dois espaços é necessário o letramento nas duas línguas LIBRAS- L1 e Português- L2.

3.3. LETRAMENTO DOS ALUNOS SURDOS: INTERAÇÃO LIBRASL1 E PORTUGUÊS L2

Falar de letramento para alunos surdos requer naturalmente a necessidade de refletir em primeiro lugar como tem acontecido a organização da educação desses sujeitos. Em segundo lugar analisar a operacionalização didática nas aulas para surdos na escola EMMB.

Diante desse quadro considera-se importante apresentar os modelos de educação para surdos presentes no país. Em seguida ressaltar a importância das operacionalizações de transposições didáticas.

A educação dos surdos tem hoje diferentes formatos, pois seus modelos dependem de como os municípios e estado encaram essa modalidade de ensino, ou seja, das ações de cada município e de cada estado brasileiro. A depender disso, ela estará em direção mais próxima do “ideal” ou mais distante. Importante destacar que a definição de ideal geralmente é “mensurada” de acordo com concepções subjetivas. Mas, neste caso está sendo pensada com bases nos parâmetros das leis que orientam a inclusão e dão as diretrizes para a educação dos surdos.

Alguns estados organizam o ensino de forma bilíngue, tendo como língua de instrução a língua de sinais e a língua portuguesa é ensinada como 2ª língua. Segundo Quadros (2006), outros estados concebem a educação dos surdos tendo a LIBRAS como língua de instrução e o português é ensinado, como segunda nas salas de aula das turmas das séries iniciais do ensino fundamental. A partir do ensino fundamental séries finais e ensino médio, a língua portuguesa é a língua de instrução, nesse contexto existe a presença de intérpretes de língua de sinais nas salas de aula e o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para os surdos, realiza-se na sala de atendimento educacional especializado-AEE, ou seja, uma sala que deve ser composta por profissionais habilitados na língua brasileira de sinais – LIBRAS, professores especialistas em português como segunda língua e que tenha os recursos materiais necessários ao processo de ensino aprendizagem do surdo (materiais bilíngues).

Existem também escolas que têm os serviços de intérprete de língua de sinais desde o início da escolarização. Nesse contexto, nas séries iniciais, os intérpretes acabam assumindo a função de professores, utilizando a língua de sinais como língua de instrução (QUADROS, 2006). Há, ainda, estados em que professores desconhecem LIBRAS e a escola não tem estrutura ou recursos humanos para garantir aos alunos surdos o direito à educação, à comunicação e à informação.

Independentemente do contexto de cada estado, a educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir esta tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais (QUADROS, 2006, p.19).

Observa-se que a educação dos surdos não segue as mesmas construções. Dessa forma identificam-se, práticas diferenciadas de letramento, que afetam os resultados na aquisição da língua portuguesa escrita, tendo na maioria das vezes aprendizagens insatisfatórias.

Baseado no pressuposto de que os surdos não conseguem aprender ler e escrever por falta de acesso adequado a língua portuguesa, ou seja, pelas dificuldades encontradas na metodologia de ensino, que no geral são metodologias e estratégias pensadas para alunos ouvintes, que o ensino da língua portuguesa no contexto inclusivo, quando “ensinada” ao surdo, é feito como primeira língua – L1, não como segunda língua – L2, como determina a lei 10.436/02, acredita-se que, para os processos de Letramento desses alunos se efetivarem com sucesso, é necessário começar com um ensino contextualizado mediado pela utilização da LIBRAS, como primeira língua - L1, como já foi falado anteriormente. Assim, a língua de sinais, uma vez entendida como a língua materna do surdo, será, dentro da escola, o meio de letramento por excelência.

Outro elemento fundamental para o letramento é o uso da imagem como recurso e estratégias de ensino. O letramento visual está diretamente relacionado à compreensão de práticas sociais que acontecem por meio da visão. Essa relação é mediada pelo uso da LIBRAS que possibilitará a comunicação entre as duas línguas, no processo contextualizado de aprendizagem.

(...). Embora os surdos não tenham o português como língua materna, estão inseridos em boa parte dessa cultura linguística: os nomes das ruas, das praças, das lojas, a propaganda, o extrato bancário, o cartão de crédito, de aniversário, de natal, constitui apenas uma pequena parte do grande universo que são as práticas sociais fundadas no letramento. E o texto escrito é ferramenta básica de comunicação entre surdos e ouvintes. Apresentar propostas metodológicas para o ensino de textos em português para surdos requer, portanto, a articulação dessas práticas em atividades contextualizadas (...) (SALLES, et al, 2004, p.25)

À luz das leis que regulamentam a educação dos surdos e da concepção bilíngue de educação para a pessoa com surdez acredita-se que para atuar com sucesso nesse universo é necessário, profissionais e escolas bilíngues, como aponta as leis, mas principalmente uma mudança de concepção e postura diante do ensino.

É preciso pensar em um ensino diferenciado: primeiro, aceitar que a LIBRAS é a primeira língua do surdo L1, segundo, que português ocupa o segundo lugar L2, que a mesma tem elementos que possivelmente não serão assimilados pela pessoa surda por serem conteúdos de ordem fonológica, oral/auditiva. A orientação é que o ensino da língua

portuguesa na sua modalidade escrita aconteça na perspectiva dialógica, funcional e instrumental.

O letramento que desenvolve a aprendizagem da leitura e da escrita de forma significativa para o sujeito surdo é aquele que se realiza através de eventos reais de práticas sociais, denominadas por Kleiman (2005), de práticas coletivas colaborativas, pois os letramentos fora da escola são essencialmente colaborativos. Nestes eventos de letramentos as pessoas participam de forma coletiva. Especificando esse processo pode-se citar a participação do sujeito em transações bancárias, em cultos religiosos, roteiros de viagens, no comércio, etc.

Quanto mais a escola direcionar suas ações pedagógicas para as instituições fora da escola, maior será a capacidade do surdo se movimentar socialmente, sendo sujeito ativo das práticas sociais (KLEIMAN, 2005). É nesse sentido que o português é apreendido de forma dialógica, funcional e instrumental. Não deve haver preocupação veemente com as regras gramaticais. Pois,

Sabemos que há diferenças estruturais entre línguas de sinais e línguas orais e, por isso, as relações entre as estruturas não se estabelecem da mesma forma nos dois sistemas linguísticos. Nesse sentido, uma das dificuldades que o surdo tem apresentado na sua produção textual em português é exatamente a de fazer as ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, a de organizar sequencialmente o pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa. Essa ideia tem levado muitos a acreditarem que textos produzidos por uma pessoa surda não têm coerência (SALLES, et al, 2004, p.34).

Não é uma questão de falta de coerência, mas uma forma de representar a escrita em português com base na língua materna a LIBRAS. Os surdos têm dificuldade de escrever a língua portuguesa, porque envolve o uso de propriedades gramaticais distintas em relação à LIBRAS. Exemplo: menino filho meu (em LIBRAS). O menino é meu filho (em português). O usuário de L1 não seguiu a gramática do português na elaboração da frase, ou seja, há uma interferência da L1 - LIBRAS, no L2- Português. Essas especificidades linguísticas requerem uma metodologia e estratégias próprias que garantam o letramento desejado, do aluno. Nesse sentido a filosofia bilíngue é apontada como ideal para educação dos surdos.

Segundo Skliar (1998), o bilinguismo, na educação, refere-se à aceitação pedagógica da educação bilíngue como direito do surdo usuário de uma língua minoritária, a LIBRAS, e ser educado através dela. Dessa forma, o bilinguismo surge como um fenômeno quase que inevitável (SALLES, 2004) na educação dos surdos. Os surdos

aprendem melhor na escola bilíngue. Isso é consenso entre os pesquisadores e profissionais dessa área.

O letramento dos alunos surdo necessariamente ocorrerá com base em duas habilidades distintas na língua portuguesa, que são ler e escrever e a competência alfabética, da leitura e da escrita enquanto práticas sociais. Disso depende o alcance do nível de letramento esperado. Nessa lógica os gêneros textuais podem auxiliar no processo de letramento desses alunos, fazendo as adaptações necessárias o letramento será efetivamente potencializado.

Essa adaptação envolve aspectos de mudanças na perspectiva do letramento do surdo, pois, exige que a escola tome um posicionamento com o intuito de promover estratégias de letramento específicas, sendo uma das principais delas, o uso da imagem, nesse contexto a imagem tem função indispensável. Essa concepção de letramento enfatiza que a percepção visual é de fundamental importância ao se pensar em no processo de ensino aprendizagem da pessoa surda, bem como, no elaborar e uso de materiais didáticos pedagógicos para o processo de letramento de surdo, uma vez que este percebe o mundo e acessa os conhecimentos por via visual. Assim,

A pessoa surda serve-se da linguagem constituída de códigos visuais com capacidade de desenvolver significantes e significados que lhe propicie acesso ao conhecimento. A visão, além de ser meio de aquisição de linguagem é meio de desenvolvimento. Isso acontece porque a cognição dos surdos se desenvolve de um modo totalmente visual, diferente dos ouvintes que utilizam a audição para se comunicar, para captar explicações, conceitos, significados (THOMA, 2014, p.13).

Essas ideias fazem com que não se fale em letramento restrito ao domínio da escrita, já que existem vários signos e modos de significação envolvidos no desenvolvimento e vida prática da pessoa com surdez. Sendo eles os signos e significados da economia, da cultura, das tecnologias, etc., que mudam a forma como as pessoas se relacionam com o mundo ao redor.

Nesse caso, a escola deve conceber o letramento na perspectiva de dois fatores especiais que merecem destaque: (1) o amplo movimento do domínio secular da leitura e escrita como tecnologia da linguagem, para o novo domínio da leitura e da escrita; e (2) a mudança do domínio do escrito para o uso real dessas habilidades nas práticas sociais. Para Soares (2019), existem duas dimensões para aquisição e uso da escrita, ou seja, há uma diferença entre aquisição da escrita e uso social dessa habilidade. Isso deve ser considerado no momento do letramento.

A aquisição da escrita está relacionada à dimensão individual do letramento que, refere-se à posse individual da habilidade/domínio da escrita. Já o uso social dessa habilidade, como o próprio termo designa, está relacionado à dimensão social do letramento, referindo-se ao conjunto de atividades sociais que envolvem e utilizam a escrita, ou seja, situação em que a escrita se faz presente: nas ruas, supermercados, farmácias, ônibus, hospitais, transações bancárias, comércio, boletos, etc.

Considerando a concepção individual e social do letramento, no atual contexto educacional, o letramento não pode ficar restrito a decodificação de palavras e textos. O processo de letramento deve propiciar a participação ativa do sujeito nas diversas práticas sociais discursivas. No caso dos surdos, o letramento está associado à acessibilidade linguística e as oportunidades de interação social. Portanto, a prática pedagógica deve acontecer a partir dos vários materiais de circulação social, considerando inclusive, outros tipos de letramento. Essa perspectiva está para além do domínio da escrita.

Nesse contexto, o professor que atende os alunos surdos, precisa repensar seus recursos e procedimentos pedagógicos. Para que, de forma satisfatória, o sujeito se aproprie da língua escrita nos aspectos individual e social. Assim, o domínio da escrita pode ser alcançado através de uma transposição didática adequada, transformando a língua portuguesa para pessoa ouvinte em uma segunda língua para pessoa Surda respeitando suas especificidades. Nesse processo de transposição o principal elemento norteador de ensino é a língua de sinais, seguida dos recursos visuais. Esses elementos viabilizarão o acesso, compreensão e construção dos conhecimentos.

3.4. LETRAMENTO E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

No estudo sobre o letramento do surdo, considera-se de fundamental importância refletir um pouco sobre a importância da transposição didática realizada pelo professor em sua prática pedagógica (ação que ficará visível nas observações das aulas do professor Rodrigo), revelada através da adoção dos três momentos didáticos no AEE, nas práticas e nas especificidades dos sujeitos, que influenciam fortemente a sua forma de realizar as atividades de Língua portuguesa em sala de aula. Nesse sentido, entende-se que, o fazer pedagógico está subjugado às concepções de sujeito surdo, conteúdos programados para o ensino, relacionados à formação do professor, às condições e ao contexto em que está inserido o aluno. Para essa reflexão, é relevante apresentar, primeiramente, o conceito de transposição didática (DT).

O termo transposição didática será desenvolvido neste trabalho a partir do teórico Yves Chevallard que, embora não seja o fundador do termo, trabalha esse conceito no ensino e pesquisa na área de matemática. A sua concepção de transposição didática pode ser aplicada a qualquer uma das ciências que envolvem processos de ensino aprendizagem, pois, segundo Michel Verret (1975 apud. Forquin, 1992 p.33). “Toda prática de ensino de um objeto pressupõe a transformação prévia deste em objeto de ensino”, em outros termos, um conceito científico ao ser posto na prática de ensino, é transformado em objeto de ensino aprendizagem, adquirindo outra configuração discursiva e prática.

A obra de Chevallard mais lida e difundida no Brasil é o livro “La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado”. É nessa obra que foi embasada a discussão. Para ele a transposição didática é concebida como sendo:

Um conteúdo de conhecimento que foi designado como conhecimento a ser ensinado, a partir daí sofre um conjunto de transformações adaptativas que o tornam adequado para ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O “trabalho” que transforma um objeto de conhecimento a ser ensinado em objeto de ensino é denominado de transposição didática (CHEVALLARD, 2000, p.45, tradução nossa)¹⁵.

Ratificando, a transposição didática é o conjunto de transformações que um saber científico sofre para ser ensinado. O professor filtra o saber com o objetivo de fazer seus alunos aprenderem, ele busca as estratégias mais eficientes e seleciona os recursos necessários para a transposição do conhecimento, considerando as condições do aprendente.

Para isso é necessária uma ampla habilidade para operacionalizar com o processo de transposição didática do saber científico para o saber escolar, no entanto, Chevallard diz que esse processo de transformação não depende exclusivamente do professor, já que existem outros fatores que o influenciam, tais como: o meio, as instituições que definiram os conteúdos e o ambiente em que vive o aluno, ou seja, o professor tem seu importante papel na transposição didática, mas suas ações são de certa forma limitada por aqueles que fizeram a transposição didática do conhecimento científico para o conhecimento escolar.

Ao se tratar do objeto de estudo em questão, que é o ensino da língua portuguesa para surdo, o professor é “obrigado” a seguir os parâmetros e conteúdos do currículo

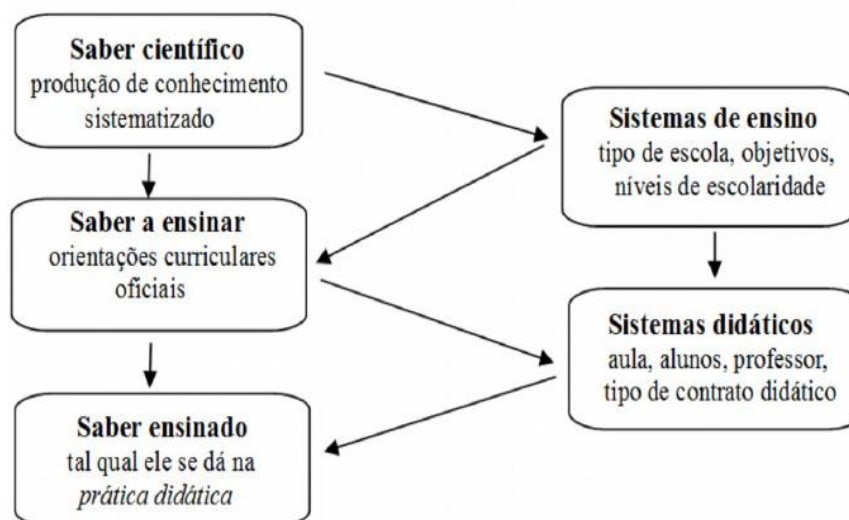
¹⁵ Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica* (CHEVALLARD, 2000, p.45)¹⁵.

ouvintista. Porém, diante das regras e normas estabelecidas para a seleção de conteúdos e ensino, o professor se reinventa na busca pelas adaptações didáticas necessárias às condições do aluno. Ele toma posse do seu espaço de “liberdade” didático e criação, para fazer as adaptações necessárias ao processo de transmissão do conhecimento. É nesse sentido que, o conceito de cultura escolar como categoria de análise se materializa nesse estudo através da concepção de Julia (2001, p.10 e 11), ao conceber a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar, condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos.

Nesse sentido Chevallard (2000), vai falar de transposição didática externa e transposição didática interna. A transposição didática externa é o processo de adaptação do saber sábio, fruto do trabalho de cientistas e intelectuais que produzem o conhecimento científico, em saber a ensinar que, se materializa, principalmente nas orientações curriculares e livros didáticos. Já a transposição didática interna é a transformação do saber a ensinar, que é aquele entendido como conteúdo escolar, em saber ensinado, que é aquele que se efetiva em sala de aula. O professor transformará os conteúdos de ensino de acordo com a realidade dos alunos.

Ratificando a ideia Lima (2019) acrescenta que, a transposição didática externa, acontece fora do sistema didático e diz respeito à passagem do saber científico ao saber a ensinar, ou da prática acadêmico-científica à prática das políticas educacionais, na qual atuam aqueles que pode-se definir como sendo os destinadores da didatização, aqueles que definem o dever/ser do ensino; a segunda, a transposição didática interna, responde pela transformação prática propriamente dita, pela adaptação dos saberes a ensinar em conteúdos ensinados, naquilo que realmente se torna presente em sala de aula, de responsabilidade do destinador da performance de ensino-aprendizagem, da prática didática, o professor. De acordo com sua visão a representação esquemática, pode ter a seguinte estrutura:

Figura 1 – Representação esquemática da transposição didática



Fonte: Revista USP: estudos semióticos, vol. 15, n. 2 – dez. De 2019

Na nossa realidade, o processo de ensino do português para os alunos surdos, vai passar por essas adaptações e estratégias metodológicas que se harmonizem com os objetivos a serem alcançados. É importante destacar que o processo de transposição terá como mediadora a língua de sinais, visto que, é necessária uma ampla habilidade para operacionalizar com o processo de transposição didática do saber científico sobre a língua portuguesa e o saber a ser ensinado considerando, segundo Forquim (1992, p.33), também tratando de transposição didática, diz que deve-se respeitar “não apenas o estado do conhecimento mas também o estado do conhecente, os estados dos ensinados e do ensinante, sua posição respectiva com relação ao saber e a forma institucionalizada da relação que existe entre um e outro, em tal ou qual contexto social.

Na última etapa da transposição didática, temos no sistema de ensino uma relação triangular entre professor, alunos e saber ensinado. Os processos de transposição didática aqui são imperativos ao ensino-aprendizagem. Para Forquim (1992, p.33),

A esses imperativos de transposição, se acrescentam imperativos de interiorização, pois que se trata não apenas de fazer compreender, mas também de fazer aprender, isto é, de fazer de forma que o saber se incorpore ao indivíduo sob a forma de esquemas operatórios ou de habitus.

Esta é a razão pela qual a prática pedagógica deve estar preocupada na criação de um saber com identidade própria no contexto escolar e individual do aluno. Existem muitos conhecimentos na área de estudo que são produzidas para o ensino, mas que não têm equivalência às necessidades e condições reais dos estudantes. Dessa forma o professor irá

transformar os conteúdos curriculares em conteúdos de ensino de acordo com a realidade escolar dos alunos. No estudo em foco, ele precisará dá outra roupagem à língua portuguesa que é o status de segunda língua, a qual exige a seleção de conteúdos, estratégias de ensino e os recursos diferentes daqueles usados para o ensino da língua portuguesa para pessoas ouvintes.

Nesse sentido, a transposição deve ser realizada focando as especificidades linguísticas dos sujeitos surdos, respeitando seu espaço e momento de aprendizagem entre seus pares, em um processo de interação.

3.5. LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA SURDOS

A escrita é indiscutivelmente uma habilidade de grande importância na vida prática dos sujeitos em uma sociedade letrada. É fato que se concretiza os conhecimentos através da escrita, formalizando os pensamentos através de palavras, frases e textos, mesmo que de modo inconsciente. Apesar desta tão notória importância, a habilidade de escrever é vista pelos alunos, como um dos grandes obstáculos para a conclusão da escolaridade.

Saber escrever/produzir textos pode contribuir para a formação do indivíduo em todos os aspectos, por ser uma habilidade em que os alunos têm apresentado altos índices de dificuldade para desenvolver, ocupa um lugar especial nos campos de discussões pedagógicos. Com os alunos surdos essa realidade não é diferente. Muito se tem pensado na melhor forma de ensinar o português escrito para os alunos surdos, as escolas precisam ter nos seus currículos mecanismos que viabilizem aprendizagem do surdo na língua portuguesa.

Os estudos sobre a educação dos surdos envolvem várias concepções, quanto ao lugar onde essa educação deve acontecer: Escolas especiais, escolas bilíngues, escolas regulares, escolas inclusivas, etc., mas no quesito “como deve ser o ensino da língua portuguesa para o surdo” há um consenso. Todos os estudiosos, pesquisadores e professores da área defendem a ideia de que o português deve ocupar o lugar de segunda língua- L2, para o surdo. Sendo a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS sua primeira língua (L1).

Esse entendimento tem dois respaldos legais. Primeiro, o reconhecimento da LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão da pessoa surda; segundo, a aquisição da língua portuguesa para o surdo deve ser apenas na sua forma escrita (BRASIL:2002). Assim, concebendo o português como segunda língua para o surdo, a

forma de ensino é diferente da maneira que é ensinada o português para alunos ouvintes. Esse processo exige uma mudança de paradigma metodológico e conceitual.

As orientações seguintes são oriundas do livro *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica*, construído com o objetivo instrucional para a capacitação e reflexão de professores de língua portuguesa da Educação Básica no atendimento às pessoas com surdez. A autora (SALLES: 2004, et.al), parte da concepção de que a modalidade visuo-espacial é o canal de percepção, memorização e assimilação mais adequada para a aquisição da língua escrita pelo surdo. Este canal contribui de forma determinante no desenvolvimento cognitivo desse sujeito.

Importante ressaltar que nessa concepção a língua portuguesa ocupa o lugar de segunda língua, como já foi mencionado anteriormente. Assim, o ensino deve passar pelo processo de mudança, o qual deve estar norteado pela sistemática do uso da *Imagem, Contextualização, Interdisciplinaridade, Repetição* e conhecimento da língua de sinais-LIBRAS como língua de instrução. Esses elementos compõem o conjunto de ações metodológicas básicas para o ensino do português para um aluno surdo. Eles são fatores interdependentes. É importante ressaltar que o objetivo principal desse processo é o letramento social do aluno.

Se nas atividades de escrita/produção com alunos ouvintes é necessário subsidiar o aluno com elementos do contexto, essa necessidade é muito maior na produção do aluno surdo, ou seja:

Em outras palavras, quanto mais o professor inserir o aprendiz na situação em que se enquadra a atividade proposta, quanto mais 'insumos', isto é, contextos linguísticos e situações extralinguísticas, forem ao aprendiz apresentados, melhor será o resultado (SALLES, et.al: 2004p. 18).

É consenso que para produzir bons textos é necessário ser um bom leitor. A leitura aqui ultrapassa a ideia de apenas decifrar grafemas e/ou compreender o texto. O conceito de leitura vai além da decodificação. Ela tem sentido mais amplo e é oportuno usar a concepção de Paulo Freire quando diz: "leitura do mundo precede a leitura da palavra". É nessa perspectiva que o surdo se insere. A leitura deve ser uma das principais atividades no processo de ensino da L2. Nessa atividade o professor deve fazer uso da L1 para contextualizar, instrumentalizar o aluno para a escrita.

É nessa língua que deve ser dada uma visão apriorística do assunto, mesmo que geral. É por meio dela que se faz a leitura do mundo para depois se passar à leitura da palavra em língua portuguesa. A língua de sinais deverá ser sempre contemplada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina,

especialmente na de língua portuguesa, o que coloca o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva bilíngue (SALLES, et.al: 2004p. 21).

Fazendo uso da língua de sinais o professor poderá guiar o aluno aos aspectos estruturais da língua, materializando o gênero, tipologia, gramática e a semântica, textual. É certo que nem sempre será necessária a análise de todos esses elementos, vai depender dos objetivos da elaboração do texto.

No momento da produção do texto é importante que o professor deixe claro para si e para seus alunos que tipo de texto ele está desejando. Afinal, há várias maneiras de se conceber um texto. Para Salles (2004), no texto pode-se considerar a sua natureza sistêmica, unidade linguística, sucessão de combinação de frases, as proposições semânticas, as sequências de atos de fala - como um elemento de comunicação verbal, ou como processo de práticas sociais.

Todos esses aspectos são importantes e devem ser considerados, porém, embora os PCNs, não falem sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua, eles destacam, os textos como resultados das práticas sociais como sendo a mais importante. Talvez seja com essa função que os textos possam ser trabalhados com os alunos surdos.

No caso do ensino para surdos, o texto, assim concebido, parece ser de importância capital, tendo em vista que, embora os surdos não tenham o português como língua materna, estão inseridos em boa parte dessa cultura linguística: ruas, das praças, das lojas, a propaganda, o extrato bancário, os cartões de crédito, de aniversário, de natal, constituem apenas uma pequena parte do grande universo que são as práticas sociais fundadas no letramento. E o texto escrito é ferramenta básica de comunicação entre surdos e ouvintes. Apresentar propostas metodológicas para o ensino de textos em português para surdos requer, portanto, a articulação dessas práticas em atividades contextualizadas (SALLES, et.al: 2004, p.25).

Para que haja compreensão nesse processo é indispensável o estudo do significado das palavras, das expressões, de fragmentos do texto. Isso é possível com o uso da L1 e com o recurso da imagem que represente a situação, bem como, onde pode ser vivenciada aquela situação, isso é a contextualização do evento. Nesse momento, abrem-se as portas para a interdisciplinaridade, que surge conectada a contextualização.

Por último, na memorização da escrita em língua portuguesa, far-se-á uso das atividades de repetição. Não significa dizer que após esses passos o surdo estará escrevendo igual a um ouvinte. A aquisição da língua portuguesa pelo surdo passará por duradouros processos de interlíngua. Isto é, no processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo (QUADROS, 2006, p.34).

É importante entender que a língua portuguesa escrita pelo surdo, terá uma estrutura diferente, mesmo depois de um nível “satisfatório” na escrita, eles escrevem de forma singular, com características de interlíngua, ou seja, a escrita apresenta a estrutura da língua de sinais com vocabulário de língua portuguesa. Segundo Salles (2004), na aquisição da segunda língua, a articulação das propriedades da língua nativa e da língua-alvo dá origem a interlíngua¹⁶. O que para muitos são “erros”, são consideradas etapas cognitivas de aquisição da segunda língua.

Para compreender melhor esse processo vamos apresentar algumas características dos estágios de interlíngua apresentado por Brochado (2003) apud Quadros (2006):

Estágios de interlíngua em crianças surdas		
INTERLÍNGUA I (IL1)	INTERLÍNGUA II (IL2)	INTERLÍNGUA III (IL3)
Predomínio de construções frasais sintéticas;	Estrutura da frase ora com características da língua de sinais brasileira, ora com características gramaticais da frase do português;	Estruturas frasais na ordem direta do português;
Falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);	Emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;	Emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);
Uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo;	Uso de verbos, às vezes com adequação;	Uso do verbo, com maior adequação;
Emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorretamente;	Às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;	Emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior frequência e correção;
Falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;	inserção de muitos elementos do português, numa sintaxe indefinida;	Flexão dos nomes, com consistência; Marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número
Pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;	Emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;	Flexão verbal, com maior adequação;
Uso de artigos, às vezes, sem adequação;	emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham;	Uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;
Pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada;	uso de algumas preposições, nem sempre adequado;	Uso de preposições com mais acertos;

¹⁶ Uma das teorias que mais influenciou esse novo tratamento dos chamados 'erros' foi a *Teoria da Interlíngua*, que postula ser o processo de aprendizagem constituído de etapas cognitivas contínuas. A interlíngua consiste em 'gramáticas mentais provisórias que o aprendiz vai construindo no percurso de seu desenvolvimento até atingir a competência em L2' (SELINKER, 1972, CIT. EM ELLIS, 1994A: 30, APUD SALLES, 2004, p.103).

Pouco uso de conjunção e sem consistência;	Uso de conjunções, quase sempre inadequado;	Uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa (ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que);
--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brochado (2003) apud Quadros (2006)

Em suma, observa-se no primeiro estágio que há predominância de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2), no segundo estágio a mistura das duas línguas, o emprego de estruturas linguísticas da língua de sinais brasileira e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo, no terceiro estágio, o uso da gramática da língua portuguesa ocorre com maior complexidade (QUADROS, 2006).

É importante ressaltar a diferenças entre a língua de sinais-vísuo-espacial e o português que é oral auditiva. Geralmente o sujeito se baseia nos aspectos da primeira língua para aprender a segunda língua. Por isso essa mesclagem entre as duas línguas e as dificuldades de aprendizagem. No caso da pessoa surda essas dificuldades são externadas na “falta” dos elementos coesivos na escrita. Segunda Salles (2004, p.121),

Certos aspectos da língua portuguesa são objeto de dificuldades recorrentes, como o uso do artigo, da preposição, do pretérito perfeito e imperfeito, da oposição ser/estar, além de propriedades como o gênero das palavras, a codificação gramatical de propriedades semânticas dos nomes (contáveis, não-contáveis, plurais, coletivos).

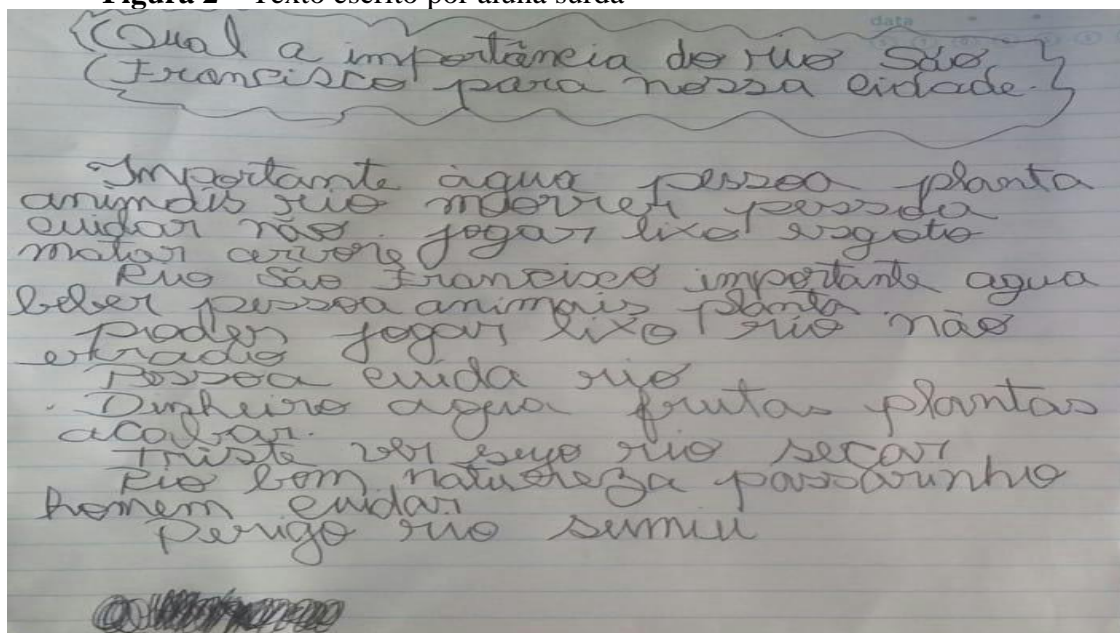
Algumas das características contidas na citação podem ser observadas no texto que será apresentado a seguir. Esse texto pertence a uma aluna surda, do 9º ano, que tem 22 anos, foi repetente algumas vezes e sua escolarização aconteceu em uma classe especial, dentro da escola comum, só para surdos, com um professor bilíngue.

O contato com essa aluna deu-se através de uma visita em uma das escolas que fizeram parte da trajetória em busca do objeto de pesquisa. Essa aluna chamou atenção porque demonstrou um interesse especial pela pesquisa. Ao saber que a pesquisa procurava investigar como a língua portuguesa está sendo ensinada para o aluno surdo, a aluna disse que sabia escrever em português e apresentou alguns dos seus textos. Foram feitas cópias de 4 textos dessa aluna e ela destacou o texto que ora será apresentado, como sendo o que ela mais gostava. Frisou que entendeu toda a aula que a professora ministrou antes de

solicitar o texto (professora de geografia). A aluna destacou que português é muito difícil e que estuda com a mãe todos os dias.

Embora a escrita do aluno não seja o foco principal dessa pesquisa (o objeto de estudo é a metodologia de ensino da escrita, do professor instrutor de LIBRAS), a intenção ao apresentar o texto é mostrar um exemplo de como as pessoas surdas escrevem, e fazer com que o leitor identifique o estágio de interlíngua da aluna, ou seja, observe o quadro dos estágios de interlíngua e tente identificar em qual estágio a aluna se encontra. Assim, você perceberá que não há erro no texto. A aluna está em processo de aquisição da língua escrita. Veja:

Figura 2 – Texto escrito por aluna surda



Fonte: Fotografado pela autora.

O texto foi uma atividade proposta depois de uma discussão sobre a preservação do Rio São Francisco e em seguida a solicitação de uma redação sobre o tema. Há quem afirme que o texto está com muitos erros, está fora do padrão gramatical da língua portuguesa e que por isso não tem valor acadêmico. Porém, se você seguiu as instruções para analisar o texto mediante leitura do quadro sobre os estágios de interlíngua, verá que a aluna está em processo de aquisição da L2. As características de interlíngua são visíveis. Mostram as limitações específicas de um surdo na aquisição da língua escrita.

Nesse sentido, uma das dificuldades que o surdo tem apresentado na sua produção textual em português é exatamente a de fazer as ligações entre palavras, segmentos, orações, períodos e parágrafos, ou seja, a de organizar sequencialmente o pensamento em cadeias coesivas na língua portuguesa. Essa

ideia tem levado muitos a acreditarem que textos produzidos por uma pessoa surda não têm coerência (SALLES, et.al: 2004, p.34).

Mas para Salles (2004), embora exista uma relação de dependência entre coesão e coerência, em especial nos textos dissertativo-argumentativos, já foi constatado que a coerência é o próprio texto. Isso significa dizer que não há texto sem coerência. Para além desse entendimento, Koch (2003), vai dizer que, a coesão e coerência constituem fenômenos diferentes, opera-se, muitas vezes, uma imbricação entre eles por ocasião do processamento textual. Assim, podemos dizer que existem textos que não apresentam necessariamente os elementos coesivos (alguns textos poéticos, por exemplo).

Nesse contexto, ao pensar em coerência é possível afirmar que a mesma é relativa. “Aliás, nunca é demais lembrar que a coerência não constitui uma propriedade ou qualidade do texto em si: um texto é coerente para alguém, em dada situação de comunicação específica” (KOCH, 2003, p.21).

Em suma, a coerência é o “resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional” (KOCH, 2003, p.52), já a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto e se manifestam na organização sequencial do texto. É nitidamente sintática e gramatical, mas é também semântica (idem). Contudo, não acontecem necessariamente juntas, coerência e coesão. É possível apresentar textos que, embora tenham total coerência, não apresentam os conectivos, ou seja, não há uso de preposições, conjunções, pronomes, advérbios, etc. Nos textos escritos por alunos surdos, a “falta” desses elementos é constante. Porém, nessa visão, pode-se afirmar que a coesão não é condição para coerência.

Em textos escritos em língua portuguesa por surdos, é bastante comum perceber a ausência de elementos cuja função é estabelecer ligação entre palavras e ideias (preposições, conjunções, verbos de ligação, etc.), o que não impede que haja coesão no texto, visto que, há diversas produções textuais mesmo escritas por ouvintes em que nem sempre isso ocorre. Exemplo disso é o texto “Circuito Fechado”¹⁷ de Ricardo Ramos, em que nota-se no esforço de mostrar a rotina de uma pessoa, ele utiliza-se apenas de substantivo justapostos de maneira que se perceba a rotina que se inicia da hora que acorda até a hora que a pessoa vai dormir. Sendo que há uma conexão entre o começo e o final do texto. Assim, podemos afirmar que a presença dos elementos coesivos no texto não é

¹⁷ Ricardo Ramos. Circuito fechado (1). In: Contos brasileiros contemporâneos. São Paulo, Moderna, 1991.

condição obrigatória para que um texto tenha coerência. Existem vários textos que apresentam “problemas” de coesão, mas que tem coerência. Ratificando:

Não há dúvida de que a presença de recursos coesivos em um texto não é condição nem suficiente, nem necessária da coerência. A coesão, inclusive, em alguns tipos de texto, é não só dispensável, como seria até mesmo de estranhar -- veja-se o caso de certos textos poéticos modernos, quer em prosa, quer em verso (KOCH, 2003, p.57).

Pode-se afirmar para ser justos que, o texto escrito por pessoa surda, escrito com os recursos, os quais ela domina, dependendo do texto que a mesma produza, é não estará dentro dos padrões gramaticais, porém ele consegue cumprir o seu propósito comunicativo, quando submetido à leitura de um ouvinte ou mesmo de outro surdo, consegue entender o que está escrito e /ou o que se pretende comunicar.

Por isso o texto acima, da aluna (s urda) do 9º ano pode ser classificado como correto, entendendo que há sentido e que houve assimilação dos conceitos trabalhados. Deve-se considerar ainda que, o objetivo principal do ensino do português como segunda língua, para o aluno surdo, é instrumentalizá-lo no uso da língua escrita nas práticas sociais, Salles (2004, p.37), orientase que esse trabalho seja feito com os gêneros textuais, na sua forma mais prática possível, os quais são frutos das práticas sociais.

Entendidos desse modo, os gêneros são enunciados das práticas sociais, como, por exemplo: bilhetes, convites, telegramas, SEDEX, fichas de cadastro, e-mails, chats, debates, cheques, cartões diversos (postal, agradecimento, apresentação, natal, aniversário, outros), cartas, receitas culinárias, bula de remédio, artigos de jornal e revista, entrevistas, verbetes de dicionários e de enciclopédias, charges, propagandas, publicidades, quadrinhos, músicas, poemas, resumos, resenhas, ensaios científicos, crônicas, contos, livros em geral etc.

Esses tipos de textos proporcionam o desenvolvimento de atividade conectada com a vida diária do aluno e a prática pedagógica deve ocorrer de forma contextualizada, buscando a funcionalidade do conhecimento. Compreender a conjuntura do processo de ensino aprendizagem da língua escrita pelo aluno surdo suscitou essa breve discussão, ou seja, essa discussão, ocupou um espaço especial nesse trabalho porque a formação do professor, o domínio que o mesmo deve ter nas duas línguas LIBRAS/português, fará toda diferença no tratamento que será dado a essas especificidades presentes na escrita desse sujeito. A formação adequada do professor irá contribuir qualitativamente nas intervenções necessárias no processo de ensino da escrita.

Apresentar propostas metodológicas para o ensino de português para surdo requer, a articulação de conhecimentos das estruturas das duas línguas e dos processos cognitivos de acesso, aquisição e reprodução da escrita. Nesse contexto, é dever do professor propiciar atividades contextualizadas, fazendo com que o aluno vivencie a interação em sala, transformando esse ambiente em realidade discursiva e aproximando-o, dentro do possível, à sua realidade prática. Esse processo será mediado através de um conjunto de transformações adaptativas denominado de transposição didática. Ao ensinar a escrita deve-se garantir a aprendizagem através de metodologias que respeitem as especificidades linguísticas da pessoa surda.

Na educação de surdos, de modo geral, ao longo da história, o modelo de ensino tem sido adotado de acordo com as concepções que se tem sobre esse sujeito, as políticas de interesses, os investimentos, a formação de profissionais, etc. Consequentemente temos escolas e atendimentos de diferentes tipos.

4 EDUCAÇÃO DE SURDOS: FORMAS DE ESCOLARIZAÇÃO

Recomenda-se que a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independentemente dos espaços em que o processo se desenvolva (SALLES, et.al. 2004, p.47).

Nesse capítulo serão apresentadas as formas de escolarização pensada para os surdos, dando visibilidade às condições pedagógicas de ensino, bem como, as diferenças entre elas no tipo de assistência dada a esses sujeitos e o impacto dessas diferenças no processo aprendizagem. Escolarização concebida como um “fato institucional”, expressão para designar as características de uma parte específica da instituição escolar (RODRIGUES, 2018). A escolarização será apresentada com foco nos avanços e retrocessos, nas vitórias legais, que contam com importantes leis que exigem o cumprimento da educação bilíngue, profissionais com formação específica e apoio com o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

No Brasil, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, iniciou-se um movimento mais efetivo, em direção ao processo de inserção das pessoas com deficiências na educação. Desde então esse movimento tem sido marcado por grandes debates e ações voltadas para a formação desses sujeitos. Algumas ações voltadas para esse público têm origens nacionais, mas na sua maioria, é fruto de propostas internacionais.

Nesse sentido destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na Tailândia em 1990, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e qualidade, aconteceu na Espanha em 1994, e a Convenção da Organização dos Estados Americanos (Guatemala, 1999). No Brasil, as mudanças começam com a Constituição Federal de 1988, em seguida vem, Estatuto da Criança e do Adolescente - 1990, e a Lei de Diretrizes e Base- LDB, lei de nº 9394/96. Tomando como fundamentos esses documentos, vários outros procedimentos (leis, decretos, resoluções) foram criados com o objetivo de incluir as pessoas com deficiências no contexto educacional. Dentre elas, as pessoas surdas.

Esses documentos movimentaram a educação da pessoa com deficiência (no caso dos surdos), rumo a inclusão, evoluindo em alguns aspectos, tais como: a visibilidade da causa, o acesso à vida profissional (através de cotas), reconhecimento língua de sinais- LIBRAS, entre outros benefícios. Mas também causou alguns retrocessos. Para os surdos, tirou o direito a instrução na sua língua materna, cultivo de sua cultura surda, a interação com seus pares, que é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, etc. Pois, até então, estavam frequentando escolas ou classes especiais formadas exclusivamente por pessoas surdas.

Até 1993, tinha-se a escola especial, caracterizada pela especialização no atendimento e na educação de pessoas com deficiência, separada dos não deficientes. Depois de 1993, os movimentos na educação da pessoa com deficiência apontaram para o processo de inclusão que são escolas que acolhem todos os tipos de alunos, independente das diferenças. Nelas, são criadas situações que favoreçam e respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos.

Esse modelo não atendeu e/ou tem atendido as necessidades linguísticas específicas dos surdos (aspectos explicados posteriormente), por isso, há uma luta da comunidade surda pelo direito de ser escolarizado de forma bilíngue, tendo como língua de instrução a LIBRAS. Defende-se a ideia de ampliação da proposta de escolas especiais para surdos, (algumas sobreviveram à política de inclusão. São escolas bilíngues, considerada como forma de escolarização ideal para os surdos). Porém, enquanto isso não acontece, é necessário refletir sobre as formas de escolarização praticadas nas escolas regulares/ comuns que tem recebido a grande maioria (em algumas cidades e municípios todos os alunos) dos surdos. Esta, tem se apoiado exclusivamente no atendimento educacional especializado – AEE.

Entre avanços e retrocessos estão as fases diferentes na educação da pessoa surda, com tipos distintos de escolarização.

Por isso, para falar em ensino aprendizagem dos surdos, é necessário refletir um pouco sobre as práticas de escolarização ofertada aos alunos com surdez, presentes nas escolas. A seguir será analisada a escolarização pensada na escola especial, escola inclusiva, escola bilíngue, escola regular (com alunos surdos) e no atendimento educacional especializado – AEE.

Não há um único modelo de escolarização para as pessoas com surdez. As divergências de concepção de sujeito, ensino, metodologia, aspectos linguísticos, etc., dão origem a diferentes formas de educar o surdo. Diante dessa realidade a educação dos surdos pede uma revisão das concepções e estruturas nas quais se baseiam para inserir os mesmos na escola. Pois,

As controvérsias sobre a definição de um tipo particular de escolarização ocupam, evidentemente, um lugar central em relação a questão do desenvolvimento da escolarização. Aqui, utilizaremos a expressão “formas de escolarização” para designar as características de uma parte específica da instituição escolar, existente ou almejada, que são objetos dessas controvérsias. Em outras palavras, as formas de escolarização, são os elementos centrais do que se pode denominar de teorias indígenas da escolarização, as quais prescrevem a clientela e as finalidades sociais de uma parte do sistema escolar – tipo de estabelecimento ou série de escolarização. (CHAPOULIE, BRIAND, 1994, p. 29).

Nesse estudo foram feitas algumas colocações quanto às formas de escolarização vigentes, buscando destacar, não o modelo ideal, mas o modelo que temos e como está funcionando.

Assim, todo e qualquer modelo de escolarização evoca reflexões sobre formação de professores, as metodologias de ensino, as especificidades das pessoas com surdez, também, a exclusão em algumas práticas escolares. São visíveis os desafios dos alunos surdos, no processo de acesso à escola e as dificuldades de permanência. As barreiras são consequências resultantes de uma escolarização descontextualizada dos aspectos, culturais, identitários e linguísticos do povo surdo. Principalmente os aspectos linguísticos que são focos nesse estudo.

A utilização da noção de formas de escolarização permite, que se opere uma distinção entre as teorias da escola, dos atores sociais e das ciências que embasam a organização do ensino (CHAPOULIE, BRIAND, 1994).

4.1. ESCOLA ESPECIAL

Nesse primeiro momento a educação especial à qual é feita referência, está relacionada ao tipo de escola onde a educação dos surdos acontece num misto médico – religiosa e pedagógica. Como pode ser percebido nas primeiras escolas de surdos no Brasil.

É possível compreender que a fusão médico-religiosa aconteceu em larga e duradoura escala, já que os dados históricos revelam que as bases para a primeira escola de surdos foram construídas em 1857 no Brasil e estavam ligadas às ideias do abade L'Epée, tendo, assim, cunho religioso. Ainda hoje, encontram-se essas instituições de Norte a Sul do Brasil, passando pelo Centro-Oeste, como o Instituto São Felipe Smaldone, em Belém-PA; o Instituto Santa Terezinha, em São Paulo-SP; o Centro Educacional de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni, em Brasília-DF; e a Escola Especial para surdos Frei Pacífico, em Porto Alegre-RS. O nome das escolas já denuncia a ligação com instituições religiosas que iniciaram seus trabalhos como catequizadoras de surdos, tendo passado pela oralização, pela comunicação total e chegado, hoje, ao que algumas denominam de educação bilíngue (SOUZA, 2018, p.20).

Como resultado desse modelo, até o final da década de 80 e início da década de 90, a educação especial da pessoa surda, acontecia em escolas ou classes exclusivas para surdos com professores que usavam todos os recursos disponíveis para o ensino: a LIBRAS, o alfabeto manual, alguns optavam pela oralização, pois não havia ainda o reconhecimento da língua de sinais como meio de comunicação e expressão, não havia a política da escolarização bilíngue, com a participação prioritária dos profissionais surdos, não havia a defesa dos status de LIBRAS como primeira língua L1(língua de instrução), tampouco o português ensinado como segunda língua L2.

Todos esses aspectos começam a ser defendido mais de uma década depois, na luta por escolas bilíngues (escola apresentada posteriormente). Isso porque, com o desenvolvimento, os profissionais da área vão percebendo outras formas de ensino e de escolarização, mais eficiente e justa para a condição da surdez. Há mudanças nos conceitos e formas de escolarização:

Historicamente, os conceitos relacionados aos graus e níveis de ensino transforma-se, adquirindo novos sentidos e conotações, ao mesmo tempo em que são inventados outros conceitos de graus, níveis e formas de escolarização, tais como os que se apresentam como educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, ensino técnico, educação básica, etc. (RODRIGUES, 2018, p.51).

À citação anteriormente apresentada, pode-se acrescentar a educação especial, que no seu processo de existência tem dado origem a outros tipos de escolarização considerando que, a constituição e definição de uma forma de escolarização estão

relacionadas aos princípios e a afirmação de sua legitimidade, para o tipo de cliente alvo (CHAPOULIE, BRIAND, 1994), ou seja a forma de ver o sujeito, de pensar seu existir, sua educação, vai mudando com o passar dos anos.

Assim, o termo “educação especial” apresentado a seguir, primeiramente, se refere de forma generalizada a toda e qualquer educação que envolva pessoas com deficiência. Posteriormente o termo passa a se referir a educação especial, tratando-se das escolas exclusivas para atendimentos de pessoas com surdez.

Na concepção de educação defendida pelo Conselho Nacional de Educação, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução nº 02/2002 do CNE), a Educação Especial enquanto modalidade de educação escolar é conceituada como:

Um processo educacional que se materializa por meio de um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, diferentes das da maioria de crianças e jovens, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino (SALLES et. al.2004, p.59).

Durante muito tempo na história da educação de surdo, esse modelo substituiu os serviços educacionais comuns.

Antes de 1993, basicamente, a escola especial era (ainda é), organizada para cada tipo de deficiência uma escola específica. No caso dos surdos é uma escola pensada somente para surdo¹⁸ e/ou deficiente auditivo¹⁹, com professores bilíngues. Em alguns casos, a concepção de surdez era (ainda é, para alguns) vista como patologia. Por isso algumas escolas especiais trabalhavam e/ou trabalham com o processo de oralização, a partir de um atendimento clínico especializado, mas incluindo a educação escolar. Para Mantona (p.21)

O caráter dúbio da educação especial é acentuado pela imprecisão dos textos legais que fundamentam nossos planos e nossas propostas educacionais e, ainda hoje, fica patente a dificuldade de se distinguir o modelo médico-pedagógico do modelo educacional-escolar dessa modalidade de ensino. Essa falta de clareza faz retroceder todas as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos com deficiência.

¹⁸ Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS(BRASIL, 2005).

¹⁹ Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. O deficiente auditivo não faz uso da língua brasileira de sinais – Libras. Ele busca a oralidade através de recursos e auxílio de profissionais na área clínica.

Por muito tempo a educação do surdo, assume/assumiu esse caráter dúbio, ou seja, há um trabalho voltado, além do ensino da língua de sinais, um trabalho focado na oralização para aqueles que desejarem. O que não se considera errado, dado o direito de cada sujeito fazer a sua escolha quanto às formas de comunicação.

Mas com a chegada da LDB (1996), as escolas foram orientadas a inserir os alunos nas escolas comuns. Segundo a lei, a escolarização deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino (art.58). Recomenda-se que as classes/escolas especiais existam somente para aqueles que, em função das suas condições específicas, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. Porém, a palavra “preferencialmente”, continua a dar abertura para o funcionamento das escolas especiais, que são especializadas para atender pessoas com determinada (s) deficiência (s), tornando-se instituições específicas para deficientes. Sua organização segrega os alunos por não haver convívio com o não deficiente. Embora exista essa abertura para o funcionamento das escolas especiais, o fato é que com a promulgação da LDB, as escolas especiais perderam suas estabilidades e a lei influenciou fortemente a política de inclusão, ou seja, a criação das escolas inclusivas.

A escola especial perde força, pelo fato de existir no meio das pessoas deficientes, muitas em condições de serem inseridos na sala comum. O surdo é considerado por aqueles que pensaram a inclusão, como sujeito capaz de se inserir na escola regular. É salutar instigar a reflexão quanto as condições da escola comum: Ela está preparada para o ensino ao aluno surdo? A escola comum atende as especificidades do sujeito surdo? Respeitam-se as diferenças linguísticas? (Questão respondida posteriormente). Independente dessas respostas o discurso de escola inclusiva se instalou. É importante refletir sobre as características de uma escola inclusiva.

4.2. ESCOLA INCLUSIVA

A política de inclusão é um movimento que concebe a educação como um direito humano básico para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Preocupa-se em atender todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de suas limitações e deseja habilitar todas as Escolas para o atendimento Inclusivo e de qualidade. Garantindo o direito de igualdade de acesso e permanência de todos à escola. Ratificando, a política de inclusão objetiva-se à construção de uma educação para todos, que valorize a diversidade humana,

respeite a dignidade de cada indivíduo, a igualdade de direitos e oportunidades para o exercício da cidadania.

A implementação dessa política causa um grande impacto na estrutura física da escola, na qualificação dos professores, no desenvolvimento de uma metodologia apropriada para o seu ensino e aprendizagem, no currículo, etc. A falta de condições para reestruturar a escola, problemas com a concepção de educação inclusiva, interpretações errôneas da legislação, a falta de recursos materiais e humanos, etc., tem distorcido o sentido da inclusão em muitos contextos e se materializado em formas distintas de assistir as pessoas com deficiências.

A escola inclusiva prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. É considerada escola inclusiva aquela que defende que todos os alunos sem exceção devem frequentar as salas de aulas das escolas de ensino regular. Considerando que,

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiado (MANTOAN, 2003, p.36).

A escola é concebida como instituição social que tem papel de equalizar os direitos humanos, além de desenvolver habilidades que possibilitem a construção de conhecimentos e valores necessários à conquista da cidadania plena. Para isso se faz necessário uma prática participativa e democrática, na qual todos têm as mesmas oportunidades de aprender e desenvolver suas capacidades e assim, alcançar a independência social e econômica, bem como, poder integrar-se plenamente na vida comunitária. Isso é um direito constitucional. A Constituição Federal determina como um dos princípios para o ensino: “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I).

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2003 p.32).

No processo de inovação e reestruturação das condições de atendimentos educacional à pessoa surda, as escolas inclusivas inseriram o tradutor intérprete de LIBRAS no contexto de sala de aula e o instrutor de LIBRAS(turno oposto). Nesse modelo de

escolarização, a língua de instrução é o português. Mas nas aulas de estudo da língua portuguesa, os alunos surdos se dirigem a uma classe especial em que o professor é qualificado para o ensino sendo proficiente na língua de sinais e no português. Ele conhece a estrutura das duas línguas e entende as especificidades de cada uma delas. O português tem status de segunda língua. Essa sala é composta apenas por alunos surdos. Isso porque nessa perspectiva, entende-se que é importante os surdos terem um momento na medida do possível com seus pares.

Teoricamente escola inclusiva pensa em todos não somente nos deficientes. Ela coloca todos na sala de aula comum e dispensa os serviços segregados da educação especial. Para os defensores dessa modelo de inclusão, os serviços de apoio especializados, tais como intérpretes, instrutores de LIBRAS, professores de AEE, etc., ficam responsáveis pelos alunos, substituindo a função do professor de sala de aula comum, retirando suas responsabilidades (MANTOAN, 2003). São muitos fatores que vão de encontro à ideia da inclusão em que todos têm o direito à educação, direito de acesso, permanência e usufruir de uma educação de qualidade.

Consideramos importante apresentar um resumo de leis, decretos e resoluções criadas especificamente para tratar da educação e “inclusão” das pessoas com deficiências e mostrar como elas orientam a inserção educacional desses sujeitos na escola.

Quadro resumo das normas de inclusão de deficientes

Norma	Trecho
Art.208.CF Art.227. CF	III. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; II -criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.
7.853/89	Art.2º I. e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino; IV. b) a formação e qualificação de recursos humanos que, nas diversas áreas de conhecimento, inclusive de nível superior, atendam à demanda e às necessidades reais das pessoas portadoras de deficiências;
8069/90	Art. 54. É dever do Estado, assegurar a criança e ao adolescente: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

9394/96	<p>Art.58. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.</p> <p>§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.</p> <p>Art.59. I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;</p> <p>III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;</p>
10.172/01	Meta: Desenvolver Ações preventivas nas áreas visuais e auditivas até a generalização do atendimento preferencial na rede regular de ensino;
Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).
5.296/2004	Art. 4ºO Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência, os Conselhos Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, e as organizações representativas de pessoas portadoras de deficiência terão legitimidade para acompanhar e sugerir medidas para o cumprimento dos requisitos estabelecidos neste Decreto.
D. Jomtien 1990	As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garanta à igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo(Declaração Jomtien,1990)
D. Salamanca 1994	Procedimentos Padrões de Equalização de Oportunidades para Pessoa Deficiente.
D. Montreal 2001	4.Todos os setores da sociedade recebem benefícios da inclusão e são responsáveis pela promoção e pelo progresso do planejamento e desenho inclusivos.
10.436/02	<p>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</p> <p>Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil</p>
Decreto 5.626/05	<p>Art. 4ºA formação de docentes para o ensino de LIBRAS nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: LIBRAS ou em Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda língua.</p> <p>Art. 5ºA formação de docentes para o ensino de LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que LIBRAS e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.</p>
Instrução Normativa nº	- A escola deverá oferecer condições físicas e materiais adequados ao funcionamento das atividades relativas à regência do professor (a) de AEE.

001/2009	Na turma em que houver matrícula, de aluno com deficiência haverá redução no número total de alunos de 1 para 3; Cada turma comportará até três alunos (as) com deficiências distintas; gratificação de 30% para o professor de AEE e do Núcleo de Educação Inclusiva – NEI
----------	---

Fonte: Elaborado pela autora.

As formas de escolarização dos surdos têm passado ao longo dos tempos por transformações, ora positiva, ora negativa, porque sofrem influências nos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos dos agentes que intervêm continuamente no processo de escolarização. Assim, em alguns aspectos, a política de inclusão não tem sido satisfatória para os surdos.

Para Chapoulie e Briand (1994), muitas vezes há uma distância entre a definição literal de uma forma de escolarização e as realizações observáveis na prática. Nesse caso não basta está no mesmo ambiente. É necessário que haja interações entre todos os sujeitos do ambiente: alunos, professores direção, funcionário... Todos os que fazem a escola. Infelizmente o modelo que temos de “inclusão” deixa a desejar em alguns aspectos, esse é um deles. Falta a devida interação entre os sujeitos da educação. No caso dos surdos, apenas algumas pessoas estão habilitadas a se comunicar com o surdo. A interação fica restrita a um grupo pequeno de pessoas, geralmente, entre instrutor, intérprete e alunos surdos.

A verdadeira escola inclusiva necessariamente deve ser bilíngue, ou seja, deve:

Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar. Além disso, também será definido qual será a primeira língua e qual será a segunda língua, bem como as funções em que cada língua irá representar no ambiente escolar. Pedagogicamente, a escola vai pensar em como estas línguas estarão acessíveis às crianças, além de desenvolver as demais atividades escolares. As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de “como” “onde” e “de que forma” as crianças utilizam as línguas na escola. (QUADROS, 2006, p.1).

Mas quando observa-se a proposta bilíngue na escola que se declara inclusiva, percebe-se que “toda escola bilíngue é inclusiva, mas nem toda escola inclusiva é bilíngue”. Em muitos lugares do país existem escolas com a bandeira da inclusão, mas não preenchem os pré-requisitos mínimos exigidos por essa clientela. Dessa forma ela não passa de uma escola comum. A escolarização acontece no modelo ouvintista, tendo na sua maioria o português como língua de instrução, não há interação entre os surdos para o desenvolvimento da cultura, identidade e a língua de sinais.

A falta do respeito às diferenças linguísticas da comunidade surda tem levado vários pesquisadores e profissionais da área, a questionar as formas de “inclusão” desse aluno na escola regular e/ ou “inclusiva”. Para Silva (2014, p.3),

Existe um debate entre os defensores da Educação Bilíngue para surdos e os adeptos da inclusão educacional, sendo que a comunidade surda e vários pesquisadores têm questionado a forma como a inclusão de surdos em escolas comuns pode apagar sua diferença linguístico-cultural e inviabilizar a aquisição da LIBRAS e a aprendizagem de PL2.

Nesse aspecto, a educação bilíngue surge como alternativa ideal para escolarização dos surdos sem causar prejuízos linguísticos, identitários e culturais. Nela, o surdo é assistido sendo respeitado em todas as suas diferenças.

4.3. ESCOLA BILÍNGUE: RETRATO DA ESCOLA QUE QUEREMOS

As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a LIBRAS e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua. Nesse modelo de escolarização o sujeito é alfabetizado primeiramente em LIBRAS. O português vem depois da aquisição da primeira língua, nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor - aluno porque todos dominam a língua de sinais e ministram sua disciplina na referida língua. Na escola bilíngue a escolarização dos surdos acontece nesse cenário de valorização linguístico.

Para Chapoulie e Briand (1994), os princípios de definição de uma forma de escolarização constituem-se de características específicas, conforme o estado de escolarização. Neste caso, a escolarização bilíngue pode ser caracterizada tendo como princípios básicos, a especificidade linguística e a valorização de uma identidade própria. Sendo assim, a escolarização bilíngue prescreve um sujeito que deve ser preparado para viver e se comunicar entre surdos-surdos, surdos-ouvintes, que o capacite para ser cidadão do mundo. Assim,

(...) a escolarização é entendida como fenômeno e fato institucional, que diz respeito aos aspectos do espaço social e do campo educacional; adoção de uma forma de relação e ação social, que se pode chamar de formas de escolarização e de relações sociais, não apenas enquanto fenômeno de população, meramente social e demográfica, num determinado espaço e tempo. (RODRIGUES, 2018, p.54).

Essa escolarização ultrapassa as intenções meramente pedagógicas e prepara o sujeito para a vida em sociedade. Nesse sentido, a escolarização Bilíngue vem ganhando

força na última década no âmbito Nacional. Configura-se, no caso do Brasil, como uma proposta recente defendida por linguistas voltados para o estudo da escolarização dos surdos, os quais defendem o direito dos surdos no uso de uma língua própria, “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados (BRASIL, 2002, at.1º). Sem infligir a mesma lei que determina que: A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (parágrafo único). Respaldados nessa lei os bilinguistas, advogam a necessidade da aquisição das duas línguas. Dessa forma a proposta bilíngue pode ser conceituada da seguinte forma:

A Educação Bilíngue LIBRAS- Português é entendida, como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português (THOMA, et.al, 2014, p.6).

Segundo Quadros (1997), o bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Ela atende não somente surdos. Está aberta a surdos e ouvintes, como prevê a lei. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino das crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino do português escrito e com status de segunda língua. Na concepção bilíngue a língua de sinais é considerada um dos mais importantes meios para o desenvolvimento do surdo, em todas as áreas do conhecimento. Além de desempenhar a importante função no desenvolvimento cognitivo e social.

Partindo desse princípio, o surdo deve adquirir como primeira língua, a língua de sinais. Porque facilitará o entendimento e desenvolvimento de conceitos e sua relação com o mundo. O bilinguismo aponta o uso autônomo e não simultâneo da Língua de Sinais que deve ser oferecida à criança surda o mais precocemente possível. A língua portuguesa é ensinada como segunda língua na modalidade escrita. Quando possível, na modalidade oral. Nesse sentido,

As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a LIBRAS e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor - aluno e sem a utilização do português sinalizado². (THOMA, et.al, 2014, p.4).

Na teoria do Bilíngue, a pessoa surda é vista de forma peculiar, ou seja, para o bi

linguistas, os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias, tendo assim, uma forma peculiar de pensar e agir que devem ser respeitadas. Os defensores dessa corrente advogam a ideia de que o surdo não precisa desejar uma vida igual a dos ouvintes, pelo contrário podem aceitar e assumir sua surdez e assim fortalecer a comunidade surda que tem cultura e língua próprias.

A educação bilíngue nessa concepção é uma proposta de ensino que preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como língua natural e partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita. A proposta bilíngue busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserida (SALLES et al: 2004, p.57).

Partindo do pressuposto que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, as escolas bilíngues adotam a mesma como língua de instrução. Nesta realidade todos os professores são habilitados na Língua de Sinais, tendo condições de comunicar-se de maneira satisfatória com seu aluno surdo.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS- Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Considera-se que para o aluno se desenvolver necessita então de professores qualificados que compreendam o universo surdo respeitando sua língua, cultura e forma de acessar o conhecimento. Acredita-se que dessa forma será possível proporcionar o pleno desenvolvimento emocional, cognitivo, a efetiva inclusão e a participação do aluno surdo no meio social. A proposta bilíngue pode ser implementada em escola bilíngue e/ou classe bilíngue. É indispensável que o surdo tenha um momento com seus pares.

É de extrema necessidade a convivência e o processo de interação entre sujeitos que usam a mesma língua. Por isso a defesa de uma escola e/ou classe “especial”, pensada para os surdos, com professores que dominam a LIBRAS bilíngue, onde o surdo tem o seu espaço específico de desenvolvimento e construção linguística.

Esse ambiente é fundamental para o desenvolvimento do surdo. Deve ser minuciosamente sistematizado nos parâmetros das necessidades do aluno. Porém, para tê-lo é necessário romper com os padrões criados para educação de surdo, como por exemplo, ir de encontro às políticas de inclusão, narradas por ouvintes que pensaram na escolarização do surdo sem consultá-los, sem considerar suas especificidades linguísticas. Esse posicionamento tem marcas da colonização onde quem manda é a classe que detém o poder de decisão.

A escolarização do bilíngue é uma proposta que busca romper com o modelo colonial de educação que temos. Modelo este, que criou a figura de um sujeito padrão. Esse padrão é determinado pela estrutura física, forma ideal de acesso ao conhecimento e a língua específica de comunicação, segundo a língua da maioria dominante. Para Fanon (2008) apud Pinheiro (2019, p.333), existem três dimensões da colonialidade: colonialidade do ser, do saber e do poder. Essa teoria pode ser aplicada na educação do surdo, considerando que:

A colonialidade do ser está relacionada a negação do outro, que não se enquadra no estereótipo estabelecido, diferente do padrão. Quem ficam fora do padrão é inferiorizado (PINHEIRO, 2019, p.33).

Ao tratar da colonialidade do poder, é visível o poder da raça “superior”, construída de homens brancos, cristãos, europeus que dominam as demais raças inferiores, que são subjugadas ao querer dos dominantes (PINHEIRO, 2019, p.34). São esses que decidem, o que aprender, como aprender e onde aprender.

A colonialidade do saber se materializa na imposição do saber europeu como verdadeiro e absoluto, inferiorizando a existência de outras formas de conhecer e interpretar o mundo. Aqui podemos destacar a política de supremacia da língua portuguesa sobre a língua de sinais, nas relações sociais. O acesso do surdo aos bens sociais depende, na sua maioria, do domínio da língua portuguesa. O português é imposto ao surdo, sem as condições adequadas para a sua aprendizagem. Isso tem impedido a progressão escolar e/ou a não aprendizagem na língua escrita.

Em suma a colonialidade está presente na educação do surdo da seguinte forma: colonialidade do ser – negação de um sujeito com língua, cultura e identidade próprias; colonialidade do poder – educação subordinada, narrada pelos ouvintes que tem o poder de determinar a hierarquia do conhecimento e o controle do “melhor” modelo de educação para os surdos. Isso está materializado nos currículos, programas e projetos educacionais e nas estruturas escolares; e mais: a colonialidade do saber está na imposição do português

como língua de instrução nas diversas escolas do país, desconsiderando a existência e as especificidades dos surdos que tem como língua materna a LIBRAS, através da qual se comunicam, conhecem, entendem e interpretam o mundo.

Segundo Pinheiro (2019) é urgente a necessidade de pensar em estratégias de superação destes padrões coloniais e avançar em busca da nossa história. É possível colocar a educação bilíngue como uma das estratégias de superação. Nesse sentido a educação bilíngue rompe com os modelos educacionais que desconsideram as necessidades linguísticas, cultura e identidade do surdo.

Dessa forma a decolonialidade se materializa na escolarização bilíngue, (com a língua portuguesa sendo ensinada e aprendida como segunda língua), bi cultural e bimodal do surdo. Na decolonialidade há um rompimento com os modelos eurocêntricos.

As Escolas Bilíngues de Surdos são específicas e diferenciadas e têm como critério de seleção e enturmação dos estudantes, não a deficiência, mas a especificidade linguística cultural reconhecida e valorizada pela Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, em vista da promoção da identidade linguística da comunidade surda, bem como do favorecimento do seu desenvolvimento social (THOMA, et.al, 2014, p.6).

Essa proposta é desejada pela comunidade surda, pesquisadores e professores da área. As escolas nesse modelo são incipientes, distantes da realidade da grande maioria dos surdos do Brasil. Há quem afirme que mesmo as escolas que se declaram bilíngues, ainda não alcançaram o “padrão” necessário à educação efetiva e de qualidade para os surdos. Por isso para muitos essa ainda é uma educação utópica, ou seja, para Fernandes (2006), a educação bilíngue para os surdos é um projeto ainda utópico na grande maioria das escolas.

Isso não invalida as iniciativas rumos às escolas bilíngues, tampouco, deletam o desejo de ver uma educação bilíngue e de qualidade para os surdos brasileiros. Mas paralelo à luta por uma escola bilíngue, é preciso dar conta do ensino aprendizagem da língua portuguesa para os surdos que estão em escola regular e que não podem esperar esse sonho se concretizar na sua plenitude. Precisam aprender hoje.

É importante ressaltar que pensar a educação de surdos na ótica da colonialidade, não é matéria de maiores discussões nesse momento. O que se fez anteriormente foi apresentar de forma superficial uma perspectiva diferenciada para compreendermos o que nos trouxe até aqui, limitando o surdo a um padrão de educação de referência ouvintista. Com a proposta bilíngue temos a oportunidade de ampliar a concepção de educação para o surdo e discutir a escolarização deles mediante o posicionamento da própria comunidade

surda, considerando o que ela espera da instituição escolar. Mas isso é algo a ser aprofundado futuramente.

4.4. ESCOLA REGULAR: RETRATO DA ESCOLA QUE TEMOS

Os diversos tipos de escolarização são frutos dos resultados das políticas de inserção dos alunos com deficiências na escola. As diferenças práticas têm uma forte relação com as concepções de direitos humanos, sujeitos, educação, ensino, aprendizagem, cidadania e interpretação das leis. Também estar relacionado com o processo que ainda está em andamento, ou seja, a inserção do deficiente na escola ainda está em construção. Seus resultados se materializam de acordo com cada realidade Estadual e/ou Municipal.

Na “falta” de escolas bilíngues e inclusivas (no sentido amplo do termo), a escola regular tem sido “obrigada” a receber os alunos surdos e a assistência acontece na medida do possível. Considera-se essa ação como sendo um passo rumo à inclusão que chegue o mais próximo possível das necessidades de cada aluno, ou seja, a escola regular está tentando assistir os surdos, embora não tenha todas as ferramentas de apoio. Como é que isso se concretiza?

A escola regular recebe o aluno surdo, realiza a matrícula e a partir de então, o aluno começa a frequentar a sala de aula comum, junto com os alunos ouvintes. Para mediar a comunicação o Estado e /ou Município contrata o intérprete de língua brasileira de sinais. Quando o aluno já está alfabetizado na língua de sinais, o intérprete é de fundamental importância. A depender da origem e da série do aluno ele pode ser ou não alfabetizado em LIBRAS. Independente disso o aluno é matriculado no Atendimento Educacional Especializado –AEE, para receber auxílio nas suas dificuldades individuais e o letramento português/ LIBRAS.

Os professores das disciplinas nessa realidade, não sabem língua de sinais, tampouco tem formação na área, não há estratégias específicas para atender as necessidades dos alunos surdos (dados coletados nas visitas feitas às 3 escolas regulares). O apoio centra-se na presença do intérprete (embora o mesmo não domine os conhecimentos de todas as disciplinas). Isso significa que esses alunos estão incluídos na sala regular, mas continuam fora do processo de aprendizado, pois não há interação professor aluno, não há interação aluno surdo- aluno ouvintes (os alunos ouvintes não sabem LIBRAS).

Diante do exposto acima, pode-se considerar isso inclusão? Não! Por isso separou-se a escola inclusiva da escola regular (que recebe o aluno, mas não preenche os pré-

requisitos de escola inclusiva). Concebeu-se essas ações como parte de uma visão simplificada da inclusão. Mas ainda considera-se melhor que o aluno fora da escola. Pode-se dizer que estão no caminho para a inclusão, embora existam muitos fatores a serem modificados. “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (MANTOAN, 2003, p. 14).

Para minimizar essa lacuna, respaldado no Decreto de nº 5.626/05, a escola oferece o Atendimento Educação Especializado-AEE. No horário oposto ao da aula, “os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação” (BRASIL, 2005). O aluno é orientado a frequentar a sala de Atendimento Educação Especializado-AEE.

Cada modelo de escolarização tem em sua instituição suas diferenças internas, com base na forma como cada instituição concebe o sujeito surdo, seus processos comunicativos, estratégias de ensino, recursos e os profissionais que irão atuar na área.

Nesse modelo de escolarização, após investigação, pode-se afirmar que a aprendizagem, progressão, interação e avaliação do surdo, encontram-se na responsabilidade dos profissionais de AEE. Por isso um olhar especial para esse atendimento que se traduz em processos de escolarização. É importante conhecer os parâmetros de funcionamento, estrutura e os profissionais do referido atendimento.

Nesses tipos de escolas existem diferenças marcantes entre si, que irão influenciar fortemente no processo de ensino aprendizagem dos surdos. A seguir serão apresentados alguns aspectos básicos das diferenças:

Diferenças	Escola Inclusiva	Escola Bilíngue	Escola regular
Língua de instrução	Português	LIBRAS	Português
Ensino do português	L2 em classe bilíngue	Como L2	Responsabilidade do AEE
O professor	Conhecimento básico/incipiente	É Bilíngue	Não tem o domínio da língua
Papel do intérprete	Mediador	Não existe	Responsável pelo ensino aprendizagem
Metodologia de ensino	Usa alguns recursos visuais	Com recursos visuais,	A mesma usada para o aluno ouvinte

Fonte: Elaborado pela autora.

São muitas as diferenças, essas são apenas as mais determinantes na aprendizagem dos surdos. Mas independente desses fatores é preciso olhar a escolarização do surdo com um olhar inovador, comprometido com a aprendizagem desse sujeito.

A surdez é uma diferença identitária/ linguística, o surdo se constitui de forma híbrida entre a cultura surda e acultura ouvinte e a lei brasileira determina que ele precisa aprender o português escrito, assim, nesse contexto é necessário pensar menos no que deveria ter, ser e enquanto profissionais da área focar no que pode ser feito. É preciso dizer de que forma a aprendizagem do português pode ser possível de acontecer e por quê ela não está acontecendo no formato atual. Fale-se em inclusão, igualdade de direitos, de acesso...

No entanto, atualmente a aquisição do português escrito por crianças surdas ainda é baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado. A criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português (QUADRO, 2006, p.23).

Por isso o fracasso na aprendizagem. É preciso respaldar em uma das premissas da igualdade que diz:

O princípio da igualdade pressupõe que as pessoas colocadas em situações diferentes sejam tratadas de forma desigual: “Dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades”. (NERYJUNIOR, 1999, p. 42).

Então, a política de inclusão que discute o direito de ser tratado de forma igual, tem esquecido as diferenças entre os sujeitos que devem ser consideradas, respeitadas e a assistência deve levar em consideração as especificidades, neste caso linguístico. Nesse sentido, os surdos ganharam o direito de acesso. Mas passam por grandes dificuldades no processo de permanência. Como fica a garantia da aprendizagem? Para contribuir com o processo de ensino aprendizagem e instrumentalizar o surdo para interagir na sala comum, a política de inclusão criou o atendimento educacional especializado – AEE.

4.5. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

Esse estudo foi realizado com base na prática pedagógica de um professor instrutor de LIBRAS, no desenvolvimento de suas atividades realizadas no atendimento educacional especializado – AEE. Para expandir a compreensão dos processos de inclusão na realidade pesquisada, bem como para observar a legalidade das ações que buscam promover a inclusão de alunos surdos na educação regular, é importante refletir um pouco sobre os

processos políticos educacionais que deram origem ao AEE, sobre a formação do professor para atuar nesse espaço da escola, e sobre as atividades que devem ser desenvolvidas nessa sala de aula.

É relevante destacar a diferença entre o AEE e a sala onde acontece o atendimento. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela. No caso em questão subsidia o aluno com o ensino das línguas – português/LIBRAS (dentre outras coisas) para que esse aluno consiga interagir na sala de aula comum e assim acessar os conhecimentos. A oferta do AEE pelos sistemas de ensino é obrigatória. Esse atendimento acontece nas escolas comuns, no contra turno escolar, de preferência, em um espaço físico chamado de Sala de Recursos Multifuncional.

O atendimento educacional especializado- AEE, foi criada por Decreto nº 6.571/2008, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007, surge como fruto da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Ampliando o entendimento quanto ao funcionamento a resolução nº4 de 2 de outubro de 2009, Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Esses documentos sistematizam o atendimento nas salas AEE, determina o órgão mantenedor, a forma de organização das salas, e dar outras providencias. Sobre o apoio técnico e financeiro diz que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência. (Art. 1º). Dessa , o ambiente de atendimento será organizado com salas de recursos multifuncionais dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (Art.3º. § 1º).

O atendimento educacional especializado é concebido como sendo o conjunto de atividades, recursos da acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008).

O público alvo para esse atendimento segundo as diretrizes operacionais do AEE são os alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento, alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009).

No caso de alunos surdos, a sala de AEE deve ser organizada com recursos que ajudem no ensino, considerando as especificidades do aluno, nela deve ter além, dos recursos didáticos, profissionais qualificados para o atendimento: um professor instrutor da língua brasileira de sinais, preferencialmente surdo, com formação em letras-LIBRAS, para o ensino da LIBRAS. Um professor com formação em letras-LIBRAS para o ensino em LIBRAS, e um professor para o ensino do português, com formação em letras/ português, que seja preparado para ensinar português como segunda língua, sendo conhecedor da estrutura das duas línguas português-LIBRAS. Essas três funções poderão ser assumidas por um único profissional, desde que o mesmo tenha a formação adequada. Por exemplo, tem cursos de letras LIBRAS que dá as duas habilitações: ensino da LIBRAS e do Português como L2 (isso seria o ideal).

O acesso do aluno ao AEE deve acontecer simultaneamente, matrícula na escola regular e matrícula no AEE, ou seja, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE (BRASIL 2009). Inclusive esses alunos serão contabilizados duplamente, para fins financeiros do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008.

É importante deixar claro que o atendimento educacional especializado ocorrerá no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. Ele pode ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, ou ainda em ambiente hospitalar ou domiciliar (BRASIL, 2009), a depender da situação do aluno e/ou da realidade educacional.

Os objetivos que direcionam o atendimento educacional especializado podem ser resumidos da seguinte forma:

Art. 2o

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art.1º;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

O Atendimento Educação Especializado-AEE, prevê o auxílio que instrumentalize os alunos com deficiências para o acesso aos processos educacionais, ou seja, no AEE, são trabalhadas, de forma individualizada, atividades que desenvolvam as habilidades dos

alunos, necessárias à aquisição do conhecimento na sala comum. Esse atendimento busca instrumentalizar o aluno com necessidades especiais, nas suas especificidades, geradas de acordos com as suas limitações, para participar ativamente nas aulas da sala regular, auxiliando aluno e professor no processo de ensino aprendizagem, ampliando os procedimentos pedagógicos, no que se refere às especificidades cada um. Assim, fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos adaptados, que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

Nas diretrizes operacionais para educação para o AEE, determina que para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (BRASIL, 2009). Pois, precisará de habilidades para desenvolver as suas atribuições que é composta pelo dever de providenciar, entre outras de coisas, os recursos pedagógicos de acessibilidade, elaborar e executar plano de AEE, organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais, acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, estabelecer parcerias com as áreas Inter setoriais, orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade, que o aluno usa, estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, etc. A formação do professor de AEE e suas atribuições serão objeto de análise na prática do professor da pesquisa.

Tudo que foi descrito até aqui sobre o atendimento educacional especializado, referente a estrutura da sala de AEE, aos objetivos, público alvo, formação do professor e as atribuições do mesmo, foram elencadas numa perspectiva geral da educação especial das pessoas com deficiências. A seguir serão apresentados todos esses aspectos com foco no AEE para alunos surdos.

O atendimento educacional especializado para os alunos com surdez na proposta inclusiva, segue organizacionalmente três momentos pedagógicos distintos, que sistematizam as ações pedagógicas que irão ajudar o aluno surdo a acessar os conhecimentos. Essa organização tem formato tridimensional. Segundo Damázio (2007) são eles:

- ✓ 1- Momento do Atendimento Educacional Especializado em LIBRAS, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua.
- ✓ 2 - Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de LIBRAS são aulas de LIBRAS, que irão favorecer o conhecimento e a aquisição

principalmente de termos científicos, na língua de sinais. A proposta de ensino deve ser organizada a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem da língua de sinais

- ✓ 3 - O Momento do Atendimento Educacional Especializado é específico para o ensino da Língua Portuguesa, lembrando que a língua portuguesa é ensinada para os surdos como segunda língua, seguindo as orientações do Decreto de nº 5626/2005. Dessa forma, ministram-se as aulas respeitando as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. A aula deve ser planejada de acordo com o nível de conhecimento que o aluno possui a respeito da Língua Portuguesa.

Os atendimentos descritos acima exigem professores com formação diferenciada. Orienta-se que o momento 1 do atendimento educacional especializado, seja realizado, preferencialmente por um professor surdo. Esse professor deve ter a formação prevista em lei (apresentado a seguir) e o ideal é que ocorra todos os dias. Para o momento 2 do atendimento educacional especializado, também deve ser realizado pelo professor e/ou instrutor de LIBRAS, preferencialmente surdo. Já o momento 3 do atendimento, idealiza-se um professor de Língua Portuguesa, graduado nesta área, preferencialmente, a aula com foco no ensino aprendizagem da língua portuguesa escrita – L2, deve acontecer todos os dias, em ambiente “separado das aulas da turma comum” (DAMÁZIO, 2007).

O cenário do planejamento do atendimento educacional especializado para o ensino das línguas L1 e L2, precisa ser,

Elaborado e desenvolvido conjuntamente pelos professores que ministram aulas em LIBRAS, professor de classe comum e professor de Língua Portuguesa para pessoas com surdez. O planejamento coletivo inicia-se com a definição do conteúdo curricular, o que implica que os professores pesquisem sobre o assunto a ser ensinado. Em seguida, os professores elaboram o plano de ensino. Eles preparam também os cadernos de estudos do aluno, nos quais os conteúdos são inter-relacionados (DAMÁZIO, 2007, p.26).

No cotidiano escolar, os momentos pedagógicos do atendimento educacional especializado, não necessariamente precisam seguir essa ordem linear.

O ‘preferencialmente’ dar abertura para a inserção de profissionais sem as habilidades básicas no campo de atendimento educacional especializado para os alunos surdos. Em alguns casos essa falta de formação específica contribui significativamente para o insucesso do aluno surdo no processo de aquisição da língua portuguesa na sua modalidade escrita.

Quando há condições para o atendimento acontecer em harmonia com as instruções os resultados poderão contribuir significativamente no processo de aprendizagem do aluno surdo, ajudando-o a acompanhar as aulas na sala com o auxílio do intérprete, ou seja, esses momentos didáticos são extremamente importantes para preparar o aluno para sala de aula comum. Mas para desenvolvê-los são necessários formação profissional adequada, recursos didáticos, ambiente apropriado e a frequência do aluno a sala de aula – AEE (extra). A inexistência de um desses fatores implica nos resultados do atendimento e na aprendizagem do aluno. Temos em muitas escolas regulares esse recurso que pode fazer toda a diferença na vida do aluno, quando utilizado de forma correta.

Após apresentar o modelo ideal da estrutura do atendimento educacional especializado, previsto em lei e teorizado por profissionais da área, considera-se importante apresentar a realidade das salas de atendimento das escolas públicas estaduais da Gerencia Regional do Médio São Francisco- GRE- Petrolina. Essa gerencia é responsável por 81 escolas do Estado de Pernambuco, 50 escolas dessa regional têm alunos incluídos e 23 possuem salas de Atendimento Educacional especializado-AEE. A proposta inclusiva que deu origem as salas de atendimento, foi pensada com salas multifuncionais, ou seja, sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos (BRASIL, 2009). Durante certo tempo os sistemas de ensino eram instruídos a fazer projetos de inclusão e atendimento às pessoas com deficientes, seguindo os seguintes passos:

Aos gestores dos sistemas de ensino cabe definir quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede, atendendo os seguintes critérios do Programa:

- A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno (s) público alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I;
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II;
- A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE (MEC, 2010).

A escola que estivesse esse perfil era contemplada pelo governo Federal com os recursos necessários para a sala de atendimento. Faz muito anos que esse investimento não está acessível. Por essa e outras razões as salas de AEE que possuímos estão sucateadas ou inexistem. Por exemplo: no sistema de apontamento e monitoramento dos alunos de Petrolina, Sistema de Informação Educacional de Pernambuco- SIEPE, as salas existem, virtualmente, mas, em muitas escolas, não há esse espaço na escola. Nesse caso o atendimento é feito em bibliotecas, sala da coordenação, sala de estudos, laboratórios de informática, sala de arquivos permanente, etc. São 18 profissionais Professores Instrutores de LIBRAS para o atendimento específico aos alunos surdos no AEE, dos quais 9 possui a sala de AEE (sala com pouquíssimos recursos equipada) 6 não tem a sala física/espaço e 3 não responderam (dados das entrevistas).

Os professores que atuam nessas salas são bilíngues, mas isso não significa que tem formação específica para o ensino do português como segunda língua.

A gerência regional de educação-GRE, Petrolina, tem uma equipe multidisciplinar para atender as demandas desse seguimento de ensino. Ela é composta por 1 psicóloga, coordenadora geral do NID (Núcleo de Inclusão e Direitos Humanos), 1 fonoaudióloga coordenadora da área de deficiência intelectual e Transtornos Globais do Desenvolvimento - TGD e 1 pedagoga especialista em LIBRAS, coordenadora da área de deficiência auditiva e surdez e 1 coordenador da área de deficiência visual, com formação na área.

Para a escolha do objeto de estudo dessa pesquisa considerou-se a realidade de uma sala de AEE, que se apresentou razoavelmente bem organizada, seguindo os pré-requisitos do atendimento educacional especializado, no formato previsto nos documentos oficiais, já citados nesse texto, com um professor com formação adequada para o ensino das duas línguas. Esses fatores foram determinantes para escolha, em especial a formação do professor, que deve seguir os padrões que as especificidades linguísticas exigem e acontecer como está previsto em Lei.

4.6. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM AS FORMAS DE ESCOLARIZAÇÃO PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Serão apresentadas no texto a seguir, as medidas oficiais relacionadas à formação de professor, que irá atuar na educação do surdo, destacando somente os textos considerados de maior relevância nas orientações de melhorias educacionais e que especificam e/ou

deveria especificar a formação adequada para o docente da educação de surdo. A formação do profissional dessa área deve, idealmente, ser da seguinte forma:

Art. 4o A formação de docentes para o ensino de LIBRAS nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: LIBRAS ou em Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda língua.

Art. 5o A formação de docentes para o ensino de LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que LIBRAS e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

A discussão sobre a formação dos profissionais de educação, é tarefa, sem dúvida, elementar para a melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem dos alunos, nos seus mais diferentes níveis e modalidades. De modo geral, é um debate antigo, mas em se tratando da educação de surdo especificamente, as considerações sobre esse tema podem ser vistas como recente. A Constituição Federal (1988) estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III). Mas não descreve a formação que os profissionais devem ter para receber esses sujeitos. E essa orientação ficou na inércia durante muito tempo.

A discussão sobre educação Especial vai tomando forma a partir da implantação das políticas públicas de inclusão que tomam corpo mais efetivamente na década de 90 tendo como marco fundamental a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), aprovada em 20 de dezembro de 1996. A lei determina:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Nesse artigo há uma determinação para a formação de professores, mas nada específico quanto à formação de professores para educação de Surdos, embora no artigo art. 59 da mesma lei, já faz referência a um grupo de pessoas com necessidades educacionais especiais onde diz: Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. Aqui ainda se trata de um atendimento geral destinada as pessoas com “deficiências”. O texto fala de uma formação especial, mas, não

sistematiza essa formação. Não dá orientações exatas quanto à formação do professor que irá atender o aluno surdo. Até porque na lei o surdo faz parte no grupo geral de deficientes.

Considerando o que determina a lei quanto à educação especial “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.” (Art.58). Foi nesse contexto, impulsionado pelo artigo 58 desta lei que se iniciou, ainda timidamente, as matrículas dos surdos em escolas e salas comuns. Por não haver uma sistematização específica para a formação do professor de surdos, a assistência acontecia de diversas formas e por qualquer profissional simpatizante da causa.

O Plano Nacional de Educação (2001) tem em suas metas e objetivos para Educação Especial, estabelecer programas para equipar as escolas de educação básica com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, visa atender, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos; Implantar o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos, familiares, quando possível e comunidade escolar; Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais. Mais uma vez deixa a desejar a formação específica.

Em 2002 foi sancionado o marco legal da educação dos surdos, sua maior conquista na história educacional: A Lei 10.436/2002. O diferencial para o avanço na educação dos surdos. Esta lei reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão da pessoa surda (1 art. 1º). A lei propõe inserir a LIBRAS como disciplina curricular para nortear a formação do professor, ou seja, objetivo é preparar os profissionais dessa área, assim,

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (art. 4º).

O artigo trata da inserção da LIBRAS como disciplina nos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia (o formato dessa disciplina será posteriormente analisado). Fomentando essa ideia acrescenta-se o dever de criar formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio de comunicação

objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (art.2º). Porém, evidencia no parágrafo único a obrigatoriedade do ensino do português na sua modalidade escrita. Determinação questionável, diante do direito de comunicação e expressão na LIBRAS. Diante da lei, as mudanças não são imediatas.

Somente em 2005 o decreto nº 5626, vem regulamentar a lei 10.436/2002 e fomentar a discussão sobre a educação do surdo e a formação dos profissionais da área. Sobre a LIBRAS enquanto disciplina curricular, frisando que ela é,

Obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (art.3º). § 2º A LIBRAS constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Essa medida tem sido razoavelmente cumprida pois, as Universidades oferecem a disciplina de forma presencial ou semipresencial, como é o caso da UNEB. O decreto determina também que as instituições de educação superior devem incluir a LIBRAS como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica (art. 10).

No referido texto há uma descrição do modelo de formação de docente para o ensino de LIBRAS na educação básica e no ensino superior. Detalhadamente dispõe sobre ensino, tradução e interpretação da LIBRAS, deixando claro que os surdos têm prioridade nos processos formativos na língua brasileira de sinais.

Estabelece também, a promoção dos cursos de formação para os professores:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de LIBRAS nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: LIBRAS ou em Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda língua.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

- I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: LIBRAS- Língua Portuguesa como segunda língua;
- II - de licenciatura em Letras: LIBRAS ou em Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos; de licenciatura em Letras: LIBRAS ou em Letras: LIBRAS /Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

Aqui há uma indicação de como deve ser a formação dos professores que irão atuar na área e aponta o ministério da educação como instituição responsável para promover os cursos. Nesse artigo há referência ao português como segunda língua e a educação bilíngue.

O decreto regulamenta ainda o ensino do português como segunda língua, orienta a inserção da mesma nos cursos de formação de professores.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Esses dois acontecimentos: promulgação da lei 10.436/2002 e o Decreto de regulamentação da mesma torna-se um divisor de águas na história dos surdos. Depois disso não há medidas específicas que ratifiquem, corrijam ou ampliem entendimentos/concepções na educação desses sujeitos. É salutar a apresentação de eventos considerados importantes para melhoria da qualidade da educação básica, mas que, não trouxeram benefícios específicos para a sistematização da educação dos surdos (especialmente sobre a formação dos professores dessa área). Destaca-se nos anos seguintes o Plano de Desenvolvimento da Educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR, entre outros.

Interessante notar que as medidas tomadas posteriormente na tentativa de garantir o desenvolvimento e inclusão das pessoas com deficiências, não mencionam a educação de surdo de forma específica, tão pouco tratam da formação do professor de surdo com foco na formação do professor de língua portuguesa para surdo, que é um aspecto fundamental no decreto, dada a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para os alunos surdos.

Em 2007 surge o Plano de Desenvolvimento da Educação que como iniciativa previa sistematizar o Programa Universidade Aberta do Brasil, por meio de um sistema Nacional de Educação Superior à distância, visando a capacitação de professores para Educação Básica pública.

A UAB dialoga, assim, com objetivos do PNE: Ampliar, a partir da colaboração da União, dos estados e dos municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela LDB (BRASIL, 2007).

No entanto, não havia especificidades quanto à formação de professores para educação especial, nem para educação de surdos. Embora o reconhecimento da LIBRAS como meios de comunicação e expressão já havia acontecido há 5 anos.

Nesse período fazia pouco tempo que a pesquisadora havia concluído a graduação e nas pesquisas para elaboração do TCC, foi identificado em Juazeiro-BA, algumas escolas que haviam recebido e montado salas de recursos multifuncionais que estavam fechadas por não terem profissionais capacitados para desenvolver o trabalho de AEE. Isso não impactou em mudanças relevantes.

Por isso em 2008 o Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos, cria alternativas para superar as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino que evidenciam as práticas discriminatórias. Dentre seus objetivos está a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para inclusão escolar. Devido à lei 10.436/2005, a educação do surdo já começa a ser vista de forma bilíngue, ou seja,

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa e o ensino da LIBRAS para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008, p.17).

Nesse contexto evidencia a presença do tradutor/intérprete, mas não aponta a formação do professor regente que atenderá esse aluno em turmas comuns na escola regular. Segundo a política de educação, no AEE o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (BRASIL, 2008). Importante ressaltar que o texto não deixa claro quais os conhecimentos da área o professor precisa ter, nem como ele irá adquirir.

Em 2009 o governo federal lança um importante programa de formação o PAFOR, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, direcionado aos professores que atuam sem a devida formação. Como esse perfil historicamente está presente na educação do surdo, na época alimentou-se a possibilidade de formação para os

professores da educação de surdos. Mas novamente esses profissionais não foram contemplados.

No ano subsequente houve a Conferência Nacional de Educação-CONAE, na qual o eixo IV do documento é dedicado ao um extenso texto sobre a Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação. O texto mais próximo da temática em discussão diz:

i) Garantia de que, na formação inicial e continuada, a concepção de educação inclusiva esteja sempre presente, o que pressupõe a reestruturação dos aspectos constitutivos da formação de professores/as, com vistas ao exercício da docência no respeito às diferenças e no reconhecimento e valorização da diversidade. O compromisso deve ser com o desenvolvimento e a aprendizagem de todos/as os/as estudantes, por meio de um currículo que favoreça a escolarização e estimule as transformações pedagógicas das escolas, visando à atualização de suas práticas, como meio de atender às necessidades dos/das estudantes durante o percurso educacional (BRASIL, 2010, p.82).

Mesmo sendo um texto extenso com aspectos importantes para o processo de Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação como um todo, não traz mecanismos específicos de formação ao docente de educação de surdo. Observou-se que nesses documentos há medidas gerais para educação especial, que não contemplam a singularidade linguística dos alunos surdos.

Em suma, o que se tem como marco legal para formação do professor de educação de surdo é a lei 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto 5626/2005. As poucas iniciativas relacionadas à formação do professor de educação de surdo, acontece fundamentada pelo que prevê a referida lei, a mesma orienta a formação do professor de português como segunda língua para os surdos. O texto regulamenta que as instituições federais de ensino devem: I - promover cursos de formação de professores para: a) o ensino e uso da LIBRAS; b) a tradução e interpretação de LIBRAS- Língua Portuguesa; e c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas.

Para o ensino da LIBRAS a formação deve ocorrer da seguinte forma:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de LIBRAS nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: LIBRAS ou em Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda língua.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que LIBRAS e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

Sobre a formação dos professores de português para surdos, Silva et.al (2014, p.5) defendia a ideia de que o professor,

... seja um especialista, graduado em Letras, com uma matriz curricular que contemple desde a formação teórica, por exemplo, sobre o processo de aquisição de L2, até a elaboração de materiais didáticos conforme as necessidades dos aprendizes. Considerando tais aspectos, é preciso também que o professor de português para surdos conheça as especificidades desses aprendizes no processo de aquisição do português como, por exemplo, a relação intensamente visual com a língua escrita, o que incide nas metodologias de ensino para esse grupo.

Com base nessas orientações e com o objetivo de investigar como a formação do professor de educação de surdo tem acontecido nos cursos de formação, na atualidade, realizou-se um estudo bibliográfico em 11 dissertações que tratam do tema em questão. Para o acesso aos trabalhos foi feita uma busca no banco nacional de teses e dissertações. Esses trabalhos são de universidades distintas, de regiões variadas, porém a região sudeste se destaca nas produções nessa temática.

Embora se tenha um número pequeno de dissertações foi possível chegar a algumas conclusões. Observou-se que ao tratar da formação do professor que trabalha com a educação dos surdos, as atenções dos pesquisadores são direcionadas para o domínio da LIBRAS. Os pesquisadores destacam a necessidade desse conhecimento e quase que unanimemente apontam a fragilidade da formação como sendo a forma como os professores são postos a essa aquisição, ou seja, a formação do professor, segundo os relatos, se restringe a inserção da disciplina de LIBRAS nos cursos de formação de professor, quando existe (SOARES, 2013).

Um exemplo prático, real e próximo da realidade é a formação dos pedagogos da Universidade Estadual da Bahia- UNEB, Campus III, Juazeiro. O momento de formação que esses alunos têm para o trabalho com o surdo se limita também, à disciplina de LIBRAS que tem uma carga horária insuficiente, considerando a complexidade dos aspectos teóricos práticos da língua brasileira de sinais. Inclusive a docente que ministra a disciplina não tem fluência na língua, não tem a formação adequada para exercer essa função.

Ratificando esse cenário, que representa muitas universidades brasileiras, Corrêa (2013, p. 11) argumenta:

Após análises dos dados verificamos que na formação docente permanece uma fragilidade nos cursos de formação inicial o que não propicia aos futuros docentes o embasamento necessário tanto teórico quanto prático para o atendimento de alunos com deficiências e, muito menos alunos surdos que tem a especificidade linguística, o que muitas vezes inviabiliza sua inclusão.

Para não ser repetitiva será destacada de forma especial a dissertação de Melaine Duarte Ribeiro Muttão. Essa pesquisadora faz um estudo bibliográfico, extenso,

profundo e riquíssimo em conhecimento a respeito da formação de professores para educação de surdos, é uma revisão sistemática das pesquisas de pós-graduações. Seu principal objetivo é compreender como a formação de professores para educação de surdos tem sido discutida em teses e dissertações no período de 1995 a 2014. Foram analisados 35 trabalhos, 16 teses e 19 dissertações. O interessante é que ela chegou às mesmas conclusões dos autores das 10 dissertações referendadas anteriormente e diz:

Conclui-se que, para maioria dos estudos, as especificidades da educação dos surdos não têm sido contempladas na formação inicial. Embora haja abertura para estudos e pesquisas na área a formação dos professores se restringe a disciplina de LIBRAS nos cursos de licenciaturas (MUTTÃO, 2017, p. 9).

Diante do exposto pode-se dizer que as preocupações com a educação do surdo estão centradas ainda, na aquisição da primeira língua a LIBRAS e que o ensino do português como segunda língua ainda é algo extremamente novo nesse campo, ausente nas discussões e realidades escolares. A introdução da disciplina de LIBRAS, o português como segunda língua e os cursos de graduações estão previstos na legislação, mas são pouquíssimas iniciativas para ofertar os mesmos nas universidades.

Segundo Silva et.al (2014), depois do Decreto 5626/ 2005, foram criados, cursos de graduação em Letras/LIBRAS, em Universidades Federais de alguns estados brasileiros, como na Universidade Federal de Santa Catarina, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, na Universidade Federal da Paraíba, entre outras. Como também o curso de Pedagogia Bilíngue LIBRAS/Língua Portuguesa no Instituto Nacional de Educação de surdos, no Rio de Janeiro. Em sua pesquisa elas apontam outras universidades que, têm oferecido disciplinas na área de PL2, a saber: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), entre outras.

Após 15 anos da promulgação do Decreto nº 5626/ 2005, a Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), por meio da Secretaria de Educação a Distância (Sead) e da Pró-Reitoria de Ensino (Proen), abriu no período de 06 a 16 de agosto de 2020, as inscrições do Processo Seletivo para curso de graduação da Univasf (PSG-EAD/Univasf/2020.2), em conformidade com o Resultado Final da Chamada de Articulação, Edital Capes nº 05/2018 – Ofertando vagas em cursos superiores, na modalidade à distância, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)-, nos

termos do(s) acordo(s) de cooperação técnica e/ou convênios firmados com a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Secretarias de Educação dos Governos dos estados de Pernambuco e da Bahia, para preenchimento de 510 (quinhentas e dez) vagas oferecidas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Letras/LIBRAS. Para o curso de Letras/LIBRAS foram ofertadas 210 vagas distribuídas da seguinte maneira:

Na Bahia os municípios contemplados forma: Capim Grosso (30 vagas), Jaguarari (30 vagas), Juazeiro (30 vagas), Sobradinho (30 vagas) e para Pernambuco, os municípios de Floresta (30 vagas), Petrolina (30 vagas), Santa Filomena (30 vagas), totalizando as 210 vagas. Esse curso representa um avanço no campo educacional do surdo. Esses candidatos irão se preparar para serem professores de LIBRAS.

De acordo com o Projeto Pedagógico, o curso de licenciatura em letras LIBRAS modalidade à distância, na sua estrutura curricular, foi organizado com o objeto de promover a formação de docentes para o ensino de LIBRAS. É importante ressaltar que a matriz curricular não tem disciplinas que estude o ensino da língua portuguesa como segunda língua. Isso significa que esses profissionais não estarão habilitados para esse ensino – português L2. O curso terá a duração de no mínimo 04 (quatro) anos e no máximo 06 (seis) anos.

Foi aberto, também no início de 2020, um curso de letras LIBRAS na Faculdade de Educação Superior de Pernambuco – AFAESPE. É uma Instituição de Ensino Superior de direito privado – particular, o curso é na modalidade presencial e no seu currículo inclui disciplinas dos fundamentos da educação, disciplinas de formação nos conteúdos da área e nas metodologias de ensino e segundo a coordenação habilita os profissionais nas duas áreas: ensino de LIBRAS e o ensino de português como L2. O curso tem duração mínima de 8 semestre - 4 anos e máxima de 16 semestre – 8 anos.

Porém, essas ações ainda são pontuais e insuficientes. Percebe-se após a aprovação da lei de LIBRAS que algumas medidas foram tomadas com relação à formação do professor da educação de surdo, que é prevista de forma bilíngue. Com a lei o aluno ganha o direito de ser instruído na LIBRAS, como primeira língua e o acesso ao português como L2. Segundo os estudos realizados nas teses e dissertações, as pesquisas comprovam que não há uma formação adequada para os professores que irão ensinar a LIBRAS, muito menos para os que irão ensinar o português como segunda língua- L2. A formação do professor da L2 não aparece nas pesquisas como sendo em cursos de graduação licenciatura plena em Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda língua. Para que a formação

desses dois profissionais aparecerem juntas, é necessária a defesa, adoção e concepção de uma educação bilíngue, como prevê a lei, mas sua existência é rara no país.

É importante destacar que na educação bilíngue, a formação do professor deve ser bilíngue e bi cultural. Esse profissional deve ter o domínio das duas línguas português/LIBRAS.

A aquisição dos conhecimentos em língua de sinais é uma das formas de garantir a aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa pela criança surda. O ensino da língua de sinais e o ensino de português, de forma consciente, é um modo de promover o processo educativo (QUADROS, SCHMIEDT, 2006, p.7).

Considerando que a escolarização bilíngue é conseqüentemente bi cultural, esse profissional deve conhecer os aspectos fundantes das duas culturas, surda/ouvinte, pois precisará desenvolver suas ações pedagógicas favorecendo o acesso do surdo, à comunidade surda, ao mesmo tempo que deverá instrumentalizá-lo para a convivência na comunidade ouvinte, ou seja, entende-se que a escolarização bilíngue está associada a educação bi cultural, possibilitando a interação de duas comunidades cultural e linguísticas distintas. Além de conhecer a estrutura das duas línguas, pois, a escolarização também é bimodal, pois, tem como meio de instrução a LIBRAS que tem sua estrutura própria, é visual-espacial e o português que é oral auditivo. Assim, ratificando o professor do surdo precisa de formação bilíngue, português/ LIBRAS, considerando os aspectos bi cultural. Mas isso é a formação ideal.

Quanto à formação adequada para os professores da regional da pesquisa: Na entrevista com a coordenadora de Educação Especial da Gerência Regional do Médio Vale do São Francisco- GRE Petrolina, ela afirmou que não há uma orientação específica do Estado de Pernambuco para as formações dos professores que trabalham com esses alunos. As ações são realizadas com base nas orientações e nas legislações referente aos alunos ouvintes.

O Estado respalda suas ações na legislação Nacional como LDB, LBI, lei 10.436/2002, decreto 5626/2005, etc. E as formações seguem o formato da LDB e BNCC, referente aos professores de alunos ouvintes. Os gestores fazem uma adaptação e realiza a formação. Nesse formato a GRE já ofereceu formação sobre o Ensino de Português para alunos surdos, para os professores de Letras que têm alunos surdos.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, serão descritos os fundamentos e os procedimentos metodológicos adotados no percurso da pesquisa em que buscou-se estudar o letramento escolar de alunos surdos com o foco nas metodologias de ensino da língua portuguesa escrita na sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE. O capítulo está organizado da seguinte maneira: Percurso em busca do objeto de pesquisa, abordagem e o tipo de pesquisa, instrumentos de coleta de dados, lócus, participantes e as categorias de análise da pesquisa.

A pesquisa é qualitativa descritiva e exigiu a utilização de técnicas de coleta de dados *in locus*. A entrada em campo/ escola (s) foi autorizada por intermédio da solicitação à direção das escolas através do termo de autorização institucional da coparticipante e a participação dos sujeitos da pesquisa foi autorizada por intermédio do termo de consentimento livre e esclarecido. As instituições de ensino autorizaram a observação em sala e entrevista com os professores (lembrando que as duas primeiras escolas participaram apenas no início da pesquisa).

Mas, antes de iniciar a descrição do caminho percorrido para a visita a campo, coleta e análise de dados, considera-se de fundamental importância registrar que esse projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética da Universidade Estadual da Bahia- UNEB, no dia 29 de outubro de 2019. O projeto passou por todo o processo de análise e foi aprovado em 10 fevereiro de 2020 (Número do Parecer: 3.829.958) para a execução uma vez que atendeu ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não houve pendências ou inadequações.

5.1. PERCURSO EM BUSCA DO OBJETO DE ESTUDO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1997, p. 32).

Os estudos sobre a educação de surdos envolvem várias concepções de ensino-aprendizagem e divergências quanto ao reconhecimento de uma cultura, identidade e língua própria. Essas divergências se traduzem ao longo dos tempos em diferentes formas de escolarização como são explicadas neste estudo. Após a promulgação da LDB (1996), as escolas especiais foram cedendo espaço para as escolas “inclusivas”.

Na cidade de Petrolina as mudanças ocorreram das classes especiais (nunca existiu escolas especiais) para as classes comuns “inclusivas”. Depois de 1996 com a LDB, as

classes especiais foram lentamente perdendo espaço. Mas somente em 2013 extinguiram-se totalmente as classes especiais. Hoje, todos os surdos que cursam o ensino fundamental séries finais e o ensino médio estão matriculados na rede estadual de educação em escolas regulares em classes comuns.

Por isso, durante os últimos anos (com mais intensidade), em contato com surdos, ouvindo professores relatar que os alunos estavam chegando ao ensino médio sem saber ler e escrever (queixas antigas) e ainda, após se inserir como professora instrutora de LIBRAS na rede estadual de ensino da referida cidade e constatar, na prática, que os relatos são verdadeiros, o fato aumentou a curiosidade (antiga) de saber como é o ensino da língua portuguesa para o surdo que está na sala comum “incluído”.

Assim, os passos de entrada no campo foram os seguintes: um contato com as instituições e apresentação do projeto de pesquisa e os documentos de aceite, visita realizada no dia 11 de fevereiro de 2020.

A pesquisa começou com as 2 (duas) escolas estaduais regulares que tem o maior número de alunos surdos matriculados em classes comuns, “incluído”: A Escola Adelina Almeida, que é uma escola de ensino fundamental séries finais e ensino médio, a mais experiente no atendimento a pessoa surda. Era nessa escola que, no passado funcionavam as classes especiais, nela há 8 (oito) alunos matriculados e a Escola João Barracão, que é um centro de educação de jovens e adultos, onde há 9 (nove) alunos matriculados. O objetivo era observar as aulas de língua portuguesa na sala comum para identificar quais metodologias são usadas no ensino da língua que contemplem o aluno surdo. Porém, não precisou de muitas visitas para perceber que na sala comum a aula de língua portuguesa acontece com foco na metodologia ouvintista. As aulas estavam sendo ministradas sem nenhuma alteração metodológica direcionada ao aluno surdo.

Partiu-se para as entrevistas. Foram 5 (cinco) professores entrevistados, 2 (dois) da escola A 3 (três) professores da escola B. Para investigar como esses professores de português concebem o surdo na sua aula, suas concepções de inclusão, interação, especificidades linguísticas, estratégias de ensino, avaliação, etc. Ao serem questionadas sobre a metodologia, as professoras foram unânimes ao declarar que o diferencial oferecido pela escola era o auxílio do intérprete, traduzindo a aula e o atendimento no contra turno com o instrutor de LIBRAS, ou seja, o aluno surdo fica a cargo do intérprete e do instrutor da LIBRAS. Postura intrigante, que despertou curiosidade visto que os referidos professores são especialistas em LIBRAS, não no ensino da língua portuguesa,

principalmente por se tratar do ensino fundamental séries finais e ensino médio, que o ensino do português exige graduação em letras.

Em suma, nos relatos, observou-se que os professores de português, dependem imensamente dos intérpretes e instrutores, como pode ser observado nos depoimentos a seguir, resultado das entrevistas.

Pergunta: Como avalia seu compromisso com o ensino-aprendizagem dos alunos surdos na língua portuguesa?

A professora Ana²⁰ apontou que depende muito do intérprete em sala. A professora Bárbara relatou que está sempre perguntando ao intérprete se “está dando certo o processo de interpretação e vai havendo uma sintonia entre o conhecimento dele e o meu, já que são realidades bem diferentes”. Já para o professor Carlos “o elemento-chave para acontecer o aprendizado. Não se pode mais cogitar escola sem intérprete”.

Pergunta: Quais são as suas principais dificuldades no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para os alunos surdos?

Ana diz sentir “uma angústia pessoal em não poder de forma direta ajudar o aluno surdo no uso cotidiano da língua”, Bárbara falou que a maior dificuldade está em estabelecer uma ponte entre a LIBRA e a Língua Portuguesa, “eu não acho LIBRAS uma linguagem fácil, tenho muita dificuldade em assimilar” e Carlos afirma: serei repetitivo, tratando-se da comunicação com o surdo, dependo quase exclusivamente do Intérprete.

Esses depoimentos mostram que matricular alunos surdos na escola regular acarreta desafios e obstáculos relacionados à comunicação, interação e conhecimento. Geralmente nas escolas regulares os professores das salas comuns não têm a formação adequada para o ensino dos surdos (como é o caso desses professores entrevistados), conseqüentemente isso se traduz em barreiras impeditivas para o desenvolvimento acadêmico desse aluno. Essas declarações, relacionadas à ausência de comunicação por falta do conhecimento da LIBRAS, direcionaram a pesquisa para as salas de Atendimento Educacional Especializado- AEE, dessas mesmas escolas.

Na visita à Escola João Barracão, procurou-se pela localização da sala de AEE, e foi informado que fisicamente a sala não existia, mas que o atendimento acontecia na biblioteca ou na sala de informática da escola. Foi apresentado os instrutores da língua

²⁰ Ao se referir aos professores usaremos nomes fictícios.

brasileira de sinais- LIBRAS, um é ouvinte e o outro surdo. O instrutor surdo²¹ é graduado em pedagogia com 10 anos de experiência no ensino da LIBRAS. O instrutor ouvinte tem nível superior no curso de letras e proficiência em língua brasileira de sinais, está na educação de surdos há 5 anos, atuando como instrutor da LIBRAS e intérprete.

O instrutor surdo relatou que o atendimento é ofertado da seguinte maneira: os alunos são divididos entre os dois instrutores e eles ensinam LIBRAS aos alunos surdos, para que no momento da aula, na sala de aula regular, o aluno consiga compreender o que o intérprete está traduzindo de português para LIBRAS. O trabalho do instrutor surdo se limita ao ensino de LIBRAS, já o instrutor ouvinte, informou que ensina LIBRAS e auxilia em algumas atividades que os alunos trazem da sala regular, quando o conteúdo é do seu domínio.

Os instrutores explicaram a periodicidade dos encontros, que são duas vezes na semana com duração entre 1 e 2 horas. Relataram alguns desafios no atendimento, dentre eles a falta de frequência regular dos alunos, falta de recursos, falta da sala propriamente dita, a falta de apoio das famílias, etc. Esse relato não estimulou a permanência nessa escola, por isso a pesquisadora foi visitar a segunda escola. A Escola Adelina Almeida-EAA.

Na segunda escola, a sala de Atendimento Educacional Especializado-AEE existe, têm alguns materiais em LIBRAS. As formações dos instrutores são semelhantes. São duas instrutoras da língua brasileira de sinais- LIBRAS, uma é ouvinte e a outra surda. A instrutora surda tem nível superior em Letras / LIBRAS. Ela ensina a LIBRAS aos alunos surdos. A instrutora ouvinte tem nível superior em pedagogia com proficiência em LIBRAS. Ela ensina LIBRAS e auxilia em algumas atividades que o aluno traz da sala regular.

Questionada sobre os desafios enfrentados, a instrutora surda destacou que o ideal seria permitir que os alunos realizassem todas as suas atividades e avaliações em LIBRAS. Já para a instrutora ouvinte, as dificuldades estão na falta de domínio da língua portuguesa escrita. “Os alunos não sabem escrever e quando sabem escrevem de forma diferente dos alunos ouvintes e os professores da sala regular não sabem avaliar”. É o que acontece com

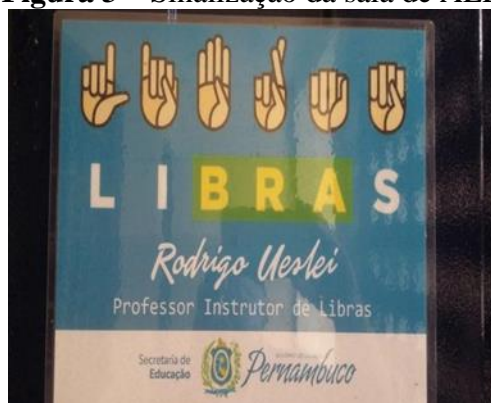
²¹ Os profissionais surdos, que são contratados para atuar no contexto educacional, são denominados como “instrutores surdos”. Eles são muitas vezes encaminhados para trabalhar com alunos surdos em Salas de Recursos multifuncionais, ou nas classes especiais remanescentes, com alunos surdos ou em outros espaços com os demais alunos, professores, pais e interessados em aprender a LIBRAS, por meio de oficinas e aulas práticas em língua de sinais.

alguns professores que desconhecem os aspectos linguísticos da LIBRAS, invalidam os textos dos alunos surdos.

Nessas visitas e conversas com os professores das salas de Atendimento Educacional Especializado-AEE, não houve menção ao ensino da língua portuguesa para os alunos surdos. Passou-se uma semana nessa busca entre a sala comum, conversando com os professores de português e professores instrutores de LIBRAS da sala de AEE. Mas, ainda não havia encontrado o que se pretendia, que era o ensino da língua portuguesa para surdo. Por isso foi feita uma visita à terceira escola: Escola Manuel Messias Barbosa - EMMB. Essa se destacou.

Havia um ambiente diferenciado. A organização da escola quanto ao processo de inclusão e acessibilidade, inicia desde a entrada, os ambientes estão sinalizados em português, LIBRAS, escrita de sinais e com a imagem do ambiente retratado ao lado. Há uma sala específica de AEE, composta por um ambiente alfabetizador, nas duas línguas, materiais elaborados com o aluno, tais como: fichas para alfabetizar, com imagem, palavra em escrita de sinais, sinal em LIBRAS e a palavra em língua portuguesa, cartazes nessa mesma estrutura, gibis em LIBRAS, Livros de histórias (literatura) com bastantes imagens e um livro de alfabetização de Educação de Jovens e Adultos-EJA, o mesmo estava sendo usado naquele atendimento. As fotos a seguir ilustram o texto acima, mostrando a Sinalização dos ambientes da escola em português, LIBRAS, escrita de sinais (SignWriting) e imagem:

Figura 3 – Sinalização da sala de AEE



Fonte: Fotografado pela autora

Figura 4 – Sinalização da sala de aula



Fonte: Fotografado pela autora

Figura 5 – Sinalização secretaria

Fonte: Fotografado pela autora

Figura 6 – Sinalização banheiro

Fonte: Fotografado pela autora

Figura 7 – Sinalização sala dos professores

Fonte: Fotografado pela autora

Figura 8 – Sinalização cozinha

Fonte: Fotografado pela autora

Além, de um professor instrutor de LIBRAS na sala de AEE, com um programa sistematicamente bem organizado, seguindo as diretrizes do atendimento educacional especializado para surdo. Esse Instrutor tem uma formação diferenciada do demais (graduado em letras/português, pedagogia bilíngue, especialista em tradução e interpretação). Nessa escola tem apenas um (1) aluno surdo. Foi na sala de AEE dessa escola que, fixaram-se os estudos, os quais serão fundamentados seguir.

5.2. PESQUISA QUALITATIVA

Depois que foram definidos os objetivos a serem alcançados, a fundamentação teórica, que traz no seu âmago as particularidades linguísticas dos surdos que condicionam a metodologia de ensino do português (entre elas está a relação visual e não sonora com a escrita), requerendo do professor uma formação bilíngue para atuar no processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos, essa fundamentação conduziu a aproximação do fenômeno

pesquisado (apresentados nos capítulos teóricos), focando então, na definição de uma abordagem da pesquisa que é considerada a mais adequada para realização do estudo aqui proposto.

Assim, em virtudes dos objetivos, optou-se pela abordagem qualitativa. Essa abordagem fundamenta os estudos em realidades não mensuráveis tendo como princípio a descrição dos fatos, apresentando-os em forma de relatórios (descritivo, nesse caso), respeitando as variáveis da questão em análise:

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificando os valores [...]. A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais [...] (GERHARDT, SILVEIRA, 2009: p. 32).

Com base no exposto, a escolha pela abordagem qualitativa se deu pela intenção de explicar de forma descritiva os fatos observados, ou seja, o desenvolvimento da prática pedagógica de um professor de AEE, mostrando a metodologia de ensino da escrita que favorecem as condições para o letramento dos alunos surdos, centrou-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações ensino-aprendizagem da escrita levando em conta que para estes, a aquisição do português se dá como segunda língua.

Segundo, Bogdan e Bilken (1982), apud Ludke e André (2015) a abordagem qualitativa tem cinco características básicas, o que justifica o uso dessa abordagem na pesquisa em questão: Considera o ambiente natural como uma fonte direta de dados (1), o pesquisador é concebido como seu principal instrumento (2), os dados coletados são predominantemente descritivos (3), há uma rica descrição de situações e acontecimentos sistematicamente investigados (4) e o significado que os participantes dão às coisas tornam-se elementos focos de atenção (5). Nesse contexto, existe uma tentativa de capturar as perspectivas dos participantes, o que eles pensam sobre o objeto em análise. Assim, as observações baseiam-se especialmente no processo, o produto fica em segundo plano.

A abordagem adotada harmonizou-se com os objetivos estabelecidos e orientou o plano de coleta de dados. Além de proporcionar um direcionamento seguro quanto ao roteiro seguido na investigação que melhor respondeu aos objetivos propostos. Essa direção indicou as orientações sobre como estudar o letramento escolar de alunos surdos com o foco nas metodologias de ensino da língua portuguesa escrita. Considerando, a cultura escolar, composta pelo conjunto de normas que definem os conhecimentos a ensinar (JULIA, 2001), as estratégias de ensino construídas ao longo dos tempos e a importância do

acesso ao letramento escolar, um tipo de letramento que se configura pela mediação pedagógica, a escrita. Entendido aqui como direito de todos, afinal os valores concedidos à escrita são socioculturais.

Portanto, pelas especificidades deste trabalho foi que se optou por realizar um estudo com base na abordagem qualitativa, tendo o estudo de caso como tipo de pesquisa que mais se adequa ao pretendido. Por isso serão destacadas algumas considerações relevantes sobre o estudo de caso.

5.3. CONSIDERAÇÕES ACERCA DO MÉTODO ESTUDO DE CASO

O estudo de caso é um procedimento teórico-prático muito utilizado como delineamento de pesquisa nas ciências sociais. Esse método é usado, geralmente, quando a questão da pesquisa busca responder “como” ou “por que” um fenômeno acontece, e/ou quando o fenômeno é contemporâneo e está no contexto de vida real e/ou quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos, (YIN, 2001, p.32).

Neste caso, contribuiu para analisar de maneira minuciosa “como” acontece o ensino da língua portuguesa escrita para o surdo, quais e porque certas estratégias de ensino são utilizadas e outras não, no Atendimento Educacional especializado-AEE. Esse estudo é uma experiência singular no Vale do São Francisco. Foi feita uma pesquisa exploratória em toda a rede de escolas públicas estaduais (total de 81 escolas), da Gerencia Regional do Médio São Francisco - Petrolina - PE, na tentativa de compreender como o ensino do português escrito tem se materializado nas salas de ensino regular, porém, não foi encontrado algo que fosse fortalecedor no ensino de escrita para surdos nas aulas comuns. Por essa razão partiu-se para uma sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, apontada pelos professores de língua portuguesa das escolas visitadas, como sendo o lugar onde o aluno surdo aprende português.

Em umas das salas de AEE encontrou-se um instrutor de LIBRAS fazendo um trabalho diferenciado no ensino da língua escrita. A prática desse professor tornou-se, o objeto de estudo dessa pesquisa. O atendimento é dividido em ensino em LIBRAS, ensino de LIBRAS e ensino da língua portuguesa como segunda língua – L2. Para ensinar o português, o professor trabalha com a contextualização, interdisciplinaridade e a pedagogia visual. Dado a singularidade da pesquisa suas características atestam a validade do estudo de caso como método de investigação nesse trabalho.

Ainda como razão que justifica a escolha do estudo de caso como metodologia da pesquisa, está relacionada à necessidade de descrever de forma ampla e profunda o fenômeno em questão. Fenômeno concebido aqui como: “aquilo que é visto diante da consciência” (GIL, 2008, p. 14), ou seja, o fenômeno visto é o processo de ensino da escrita para o aluno surdo, evidenciando singularidade das estratégias de ensino e a dinâmica das relações de ensino – aprendizagem. Nesse sentido, buscou-se segundo a base fenomenológica, (...) “preocupar-se em mostrar e esclarecer o que é dado. (...) não é o sujeito nem o mundo, mas o mundo enquanto é vivido pelo sujeito” (idem). Essa abordagem parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas (...) procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado (GIL, 2008. p.15). Dessa forma a intenção é proporcionar uma descrição direta da experiência do Rodrigo Uesley, professor do AEE da Escola Manoel Messias Barbosa - MMB.

Assim, considerando o desejo de compreender o referido fenômeno, acredita-se que o estudo de caso irá possibilitar uma visão holística e significativa do objeto de estudo (YIN, 2006). O caso tem importância singular para a pesquisa educacional e para a educação escolar do surdo como um todo. Não há intenção de fazer juízo de valor, tão pouco, apresentar receitas prontas de como ensinar, mas compreender os fatores que interferem ou que auxiliam nesse processo. Para isso é necessário, uma análise profunda dos dados, com estudo minucioso do caso.

Compreendendo que analisar um fenômeno no seu contexto real é difícil devido às suas variáveis, foram utilizadas as orientações de Yin na adoção de múltiplas fontes de evidências, de maneira que os dados foram analisados com apoio na técnica de triangulação, que “tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). Ou seja, com a recorrência a diferentes técnicas de coleta e análise para melhor visualizar e validar os resultados encontrados (diário de campo, entrevistas com os envolvidos no evento, observação direta e análise documental).

Com base no exposto, o estudo foi minuciosamente delimitado, para investigar cada elemento que compõe a questão-problema, viabilizando um entendimento holístico da questão, tendo como objetivo descrever os dados relevantes para responder ao problema. O estudo de caso é um método relevante para legitimar, produzir e tornar-se aceitos os resultados obtidos na investigação, o mesmo tem como característica principal a concentração em poucos fatos, ou seja,

O estudo de caso é caracterizado pelo estudo exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimentos amplos e detalhados do mesmo, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados (GIL, 1999: p. 73).

Assim, como outros métodos científicos, o estudo de caso tem seus pontos negativos. Uma das suas maiores desvantagens, segundo Yin (2009), é a aceitação de evidências equivocadas e/ou visões parciais que venham influenciar a direção dos achados e conclusões. Esse equívoco pode acontecer por falta de conhecimento do objeto de pesquisa e/ou se o referido objeto for analisado fora do seu contexto real.

Para eliminar essas possibilidades é que optou-se por um estudo extensivo e minucioso de literaturas com foco na questão da pesquisa e foi realizado um período de observação sem limite de tempo. Foi o acesso satisfatório aos dados que determinaram o final da observação. Paralelo à observação realizada foi feita a entrevista. Em todas essas etapas o olhar estava direcionado ao que não está visível, dito, explícito. Buscando entender o que está nas entrelinhas, os pressupostos das práticas pedagógicas e as estratégias de ensino.

5.4. LÓCUS DA PESQUISA

Conforme já foi mencionado anteriormente, estudar o letramento escolar de alunos surdos com o foco nas metodologias de ensino da língua portuguesa escrita na sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE. Foi possível chegar a esse objetivo após visitar duas escolas com o olhar na sala de aula comum, buscava-se uma metodologia de ensino da língua portuguesa escrita, diferenciada para o aluno surdo. Por não encontrar, o olhar fixou-se na sala de AEE. As mesmas escolas foram revisitadas, agora com o olhar direcionado para a sala de AEE (situação já explicada no início da apresentação da metodologia), foi escolhida a escola que se mostrou promissora na apresentação de algumas características relevantes pré-estabelecidas como pontos fortes de análise, ou seja, o foco saiu da sala de aula comum para a sala de atendimento, porque foi onde encontraram-se as ações direcionadas ao ensino para língua portuguesa para o aluno surdo.

A seguir, serão apresentadas as características da escola onde foi realizada a pesquisa, consideradas importantes para que o leitor consiga visualizar a escola na sua estrutura, organização, limitações e potencialidades.

Figura 9 – Fachada da escola



Fonte: Fotografada pela autora

A escola Manoel Messias Barbosa (EMMB) está localizada, no interior da cidade de Petrolina - PE, na zona rural. Faz parte do conjunto de 81 escolas Estadual de Pernambuco, geridas pela Gerência Regional de Educação do Médio São Francisco-GRE Petrolina. Dessas escolas, 50 tem alunos incluídos em sala comum (como é o caso dessa escola), 23 tem sala de AEE e são aproximadamente 73 alunos surdos matriculados nas diversas salas comuns das escolas regulares. Destes, apenas 30 estão matriculados no Atendimento Educacional Especializado-AEE. Na escola, local da pesquisa, tem apenas 1 aluno surdo matriculado.

A Regional conta com o trabalho de 61 profissionais na educação de surdos, dos quais, 18 são bilíngues, graduados em pedagogia, letras LIBRAS e com certificações de cursos específicos de LIBRAS (especialização em LIBRAS, tradução interpretação e proficiências na língua). Para o ensino da língua portuguesa como segunda língua, existem apenas dois (3) professores com formação específica.

Nesse contexto está a escola Manoel Messias Barbosa funcionando legalmente seguindo os critérios apresentados na Resolução CEE-PE nº 03/2006, publicado no DO, Recife, 13/04/2006, a qual trata do credenciamento de instituições de educação básica integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco. Ela foi criada no ano 2011 pelo Decreto Nº 36094, de 11 de janeiro de 2011 e tem como mantenedor o Governo do Estado de Pernambuco, através da Secretaria de Educação de Pernambuco SE-PE. Caracteriza-se como escola do campo, visto que está localizada na Agrovila Massangano,

S/N, zona rural, a 12 km da sede de Petrolina-PE, funcionando em um prédio cedido pela Secretaria de Educação do Município de Petrolina-PE.

Quanto à estrutura física, a escola possui uma sala para a gestão, uma secretaria e uma sala utilizada pela coordenação pedagógica, uma sala para professores, um banheiro feminino e outro masculino para os (as) estudantes e um banheiro para os professores e pessoal administrativo, uma cozinha e uma despensa, uma sala de leitura e um laboratório móvel de informática. Possui também seis salas de aula. A extensão de Uruás possui quatro salas de aula, um banheiro masculino e outro feminino para os estudantes e uma sala para os professores.

A escola atende ao Ensino Médio Regular (1º ao 3º ano), oferece o Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA Campo (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio Campo. Estão matriculados atualmente na escola 509 estudantes no ensino médio, EJA Médio, Anos Iniciais e Finais.

A equipe docente da escola é constituída por vinte e três (23) professores, sendo sete (07) efetivos e dezessete (17) contratos temporários. Tem ainda um (1) instrutor da língua brasileira de sinais- LIBRAS e um (1) intérprete língua brasileira de sinais- LIBRAS. Todos os docentes que lecionam na escola possuem no mínimo graduação. Doze (12) professores são pós-graduados. A Equipe Gestora é composta por: gestor; adjunto, secretária; analista, educador de Apoio e a equipe administrativa da escola, 01 Assistente Administrativo (efetivo), 02 merendeiras, 01 Assistente de Serviços Gerais e 02 porteiros em regime de contrato temporário. O horário de funcionamento da escola é das 07h30min às 22h.

Essa escola chamou a atenção no primeiro contato, por apresentar um ambiente com acessibilidade para a pessoa surda, com sinalização em português, LIBRAS, escrita de sinais (SignWriting) e imagem.

5.5. PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa tem como participantes apenas um (1) professor e um (1) aluno. A escolha da instituição e da sala de AEE se deu pela estrutura da proposta de atendimento educacional ao aluno surdo.

5.6. PERFIL DO PROFESSOR

O professor é instrutor de LIBRAS(ouvinte) graduado em letras, com fluência em LIBRAS (possui certificado de Proficiência em Tradução e Interpretação da LIBRAS/Língua Portuguesa - Pro LIBRAS) está em fase final de uma graduação em pedagogia bilíngue. Ele atende o aluno na sala de AEE em turno oposto ao horário escolar. São 2 encontros semanais com duração de 4 horas/aulas. Como instrutor de LIBRAS, sua principal função é o ensino da Língua Brasileira de Sinais. Mas o mesmo tem realizado um trabalho especial com foco na leitura escrita em língua portuguesa.

O professor Rodrigo Uesley (nome real) tem uma sala específica para o atendimento educacional. Segundo ele, isso possibilita criar um ambiente propício para o letramento do aluno e utilizar recursos que irão influenciar no processo de alfabetização do aluno. Para o professor Rodrigo,

A organização de salas de recursos multifuncionais se constitui como espaço de promoção da acessibilidade curricular aos alunos das classes comuns do ensino regular, onde se realizem atividades da parte diversificadas, como o uso e ensino de códigos, linguagens, tecnologias e outros complementares à escolarização, visando eliminar barreiras pedagógicas, físicas e de comunicação nas escolas.

Dos 18 instrutores de LIBRAS que atendem no AEE, 50% não possui o espaço de atendimento, a sala. Em algumas o espaço é precário. Algumas escolas estaduais em Petrolina oferecem os serviços de AEE, mas não tem um espaço específico para o atendimento. Os professores atendem na biblioteca, sala de informática, sala de arquivos permanente, etc.

Ao entrar na sala, do professor Rodrigo, foi possível encontrar um ambiente diferenciado, alfabetizador nas duas línguas de comunicação, português e LIBRAS e uma sistematização harmoniosa para o atendimento. Isso chamou atenção de forma muito positiva.

Figura 10 – Varal informativo (história dos surdos)



Fonte: Fotografado pela autora

Figura 11 – Calendário LIBRAS/português



Fonte: Fotografado pela autora

Figura 12 – Fichas com nome dos professores, para o aluno aprender o nome e dar sinal-nome



Fonte: Fotografado pela autora

Figura 13 – Alfabeto ilustrado



Fonte: Fotografado pela autora

Foi na primeira conversa com o professor, que rapidamente tive-se uma noção do que ele pensa sobre inclusão e ensino, vendo alguns de seus materiais, no contato com o aluno e algumas de suas atividades, que mostrava estar diante de uma sala de aula diferente, atraente, digna de ser estudada. Essa foi a escola escolhida para a realização da pesquisa, em virtude das suas características, porque preenche vários critérios previamente estabelecidos, dentre os principais: aluno surdo sendo alfabetizado em língua portuguesa escrita, por um profissional com qualificação específica para desenvolver o ensino.

O ingresso à sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi oficializado em fevereiro de 2020. Houve bastante receptividade. A direção abriu as portas da instituição e se dispôs a ajudar no que fosse necessário. Da mesma forma o professor de AEE. O mesmo se colocou à disposição para mostrar tudo que ele fazia. Feita as devidas apresentações, falou da importância do nosso trabalho para comunidade surda.

5.7. PERFIL DO ALUNO

O aluno Marcos (nome fictício) é surdo, nasceu em 28 de março de 2001, está com 19 anos. Cursa o 2º ano do ensino médio em 2020. Foi matriculado na referida escola em fevereiro de 2019, ele chegou à escola para cursar o 1º ano do ensino médio, mas, apresentou uma grande defasagem na leitura, escrita e na aquisição de LIBRAS.

Segundo a mãe, sua gestação foi normal/tranquila, porém a criança nasceu aos 7 (sete) meses de idade. Foi crescendo normalmente. Na faixa etária de 8 (oito) meses a 1(um) ano não respondia quando chamavam seu nome. A mãe desconfiou que ele não

ouvira. Porém, mesmo com essa desconfiança não ficou preocupada porque seus outros 2 (dois) filhos demoraram a falar. A certeza da deficiência auditiva veio aos 4 (quatro) anos. Tentou atendimento médico, pelo SUS, mas não conseguiu. Aos 7 (sete) anos de idade, a mãe resolveu matricular Marcos na escola, foi então que, com a ajuda da professora ela conseguiu um laudo médico atestando a surdez. Não se tem uma causa clínica para surdez de Marcos, supõe-se que seja herança genética pois, segunda a família, o bisavô materno de Mateus era surdo congênito

Marcos frequenta a escola comum desde os 7 (sete) anos de idade. Mas não havia um atendimento específico para ele, o mesmo ficou 3 (três) anos no 1º ano do ensino fundamental sem nenhum acompanhamento. Ele apenas copiava as atividades do quadro. A mãe conta que começou a lutar pelos direitos do filho a uma educação apropriada. Mas só conseguiu um instrutor de LIBRAS depois de 4 (quatro) anos. Nos anos seguintes, no ensino fundamental, Marcos foi atendido 2 vezes na semana por um instrutor de LIBRAS. Passou por muitas dificuldades na escola, muitas vezes não queria ir à escola. Dos 14 aos 15 anos (8º Ano), Mateus sofreu bullying (violência física e psicológica); aos 17 anos Mateus ainda não se aceitava como surdo e tinha rejeição a LIBRAS;

Porém, no Ensino Médio na escola EMMB, Marcos começou a ter assistência de um tradutor intérprete em todas as aulas e o atendimento educacional especializado – AEE, no contra turno, com o instrutor de LIBRAS, que tem realizado um trabalho especial no ensino da leitura e escrita. “Isso tem feito muito bem a Marcos. Sua vida na escola melhorou” (mãe)

Na família de Marcos ninguém sabe LIBRAS. A comunicação é realizada através de gestos e mímicas. Mas atualmente, a mãe e uma irmã de Marcos estão fazendo um curso básico de LIBRAS.

5.8. TEORIZANDO O PROCESSO DE COLETA DE DADOS

É importante destacar, antes de falar sobre as técnicas de coletas de dados que, antes e durante a pesquisa, foi realizado um estudo bibliográfico em que foram lidos livros, artigos científicos, teses e dissertações, sobre processos de ensino da língua portuguesa para alunos surdos, as leis e concepções teóricas que regulamentam a inclusão e as formas de atendimento dos surdos nas escolas. Essa etapa teve como objetivo fazer o estado da arte relativo aos estudos sobre a educação de surdos, conhecer os trabalhos realizados na área, sua ligação direta ou indireta, com o referido tema, bem como, construir o embasamento

teórico que auxiliassem no entendimento do objeto de estudo e que fundamentasse as análises dos dados que foram coletados.

Para compreender os processos de ensino-aprendizagem da língua escrita pelo aluno surdo, condição indispensável para lograr êxito no estudo de caso, foi necessário adotar instrumentos que levassem ao alcance dos objetivos planejados. Esses instrumentos materializaram-se nas técnicas empregadas na coleta de dado e nas estratégias de arguições das evidências, achados e conclusões da pesquisa.

No estudo de caso qualitativo, aqui investigado, por sua própria natureza, é aconselhável combinar diferentes técnicas, frequentemente empregadas, para a coleta de dados. Neste estudo, destacamos a importância e uso da observação direta e a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dado. Isto é, a triangulação.

A observação direta foi escolhida como técnica de coleta de dados por se constituir uma das mais importantes estratégias para a obtenção de dados na investigação científica (GIL, 2009, p.71), porque é mediante a observação que o pesquisador entra em contato direto com o fenômeno que está sendo estudado (idem) e, nesse caso, é de fundamental importância para uma análise profunda e detalhada do objeto em questão. Sua principal vantagem é o contato direto com o objeto sem intermediação. Esse contato exige do pesquisador habilidades para interpretar objetos, pessoas e situações, analisar aquilo que está nas entrelinhas e ser capaz de memorizar fatos quando o registro não for possível. O pesquisador deve ter disponibilidade para a observação detalhada, extensa e profunda.

O objetivo principal foi estudar o letramento escolar de alunos surdos com o foco nas metodologias de ensino da língua portuguesa escrita na sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, e, para isso, se fez necessário analisar o plano de ensino, a metodologia e o material didático adotado no ensino da língua portuguesa escrita para o referido aluno. A priori não foi estabelecida a quantidade de aulas a serem observadas, pois o tempo foi determinado à medida que os dados se apresentaram de forma satisfatória e contundente para análise e alcance dos objetivos, ou seja, com relação ao tempo no local de observação, não houve um período fechado.

A amostragem foi por saturação, ou seja, quando percebeu-se que havia sido coletado uma quantidade suficiente de dados e as respostas começaram a se sobrepor, não trazendo novas informações relevantes, encerrou-se a fase de observação da coleta dados da pesquisa.

Esse período foi necessário por considerar que “a observação é frequentemente útil para proporcionar informações adicionais sobre o tópico que está sendo estudado” (YIN:

2010, p.136). A observação é concebida aqui também, como “um exame minucioso que requer atenção na coleta e análise das informações, dados e evidências” (MARTINS e THEÓPHILO, 2016, p.86). Esse tipo de observação permite o acesso aos atores da investigação, neste caso, buscou-se compreender as práticas de ensino, que estão presentes no cotidiano das aulas de português, verificando de que forma elas estão sendo pensadas, se as mesmas consideram as limitações dos alunos surdos, no que se refere a falta de audição e da oralidade, e se são realizadas com base no visual/gestual.

A observação como técnica de coleta de dados também tem seus pontos negativos. Consideram-se vantajoso o fato de se ter acesso direto ao objeto de estudo, possibilitando uma visão mais clara do mesmo, mas, por outro lado, a presença do pesquisador poderá fazer os sujeitos envolvidos com objeto, mudar de comportamento e ações e ainda, o pesquisador precisa ter o cuidado de limitar seu envolvimento no ambiente de estudo, conscientizando-se de que não deve interferir nos eventos. Outro ponto fraco é a falta de amostra representativa para a generalização. Nesse sentido, seguiremos as ideias de Yin quando diz que a generalização dos achados no estudo de caso só serve para o próprio caso mas, isso não chega a ser um problema, pois queremos saber como o professor ensina a escrita do português a seu aluno surdo, saber por que o aluno aprende no seu modo de ensinar e se a aprendizagem auxilia na inclusão desse aluno na sala regular possibilitando outros tipos letramentos e se, caso apareçam para aquela sala de aula indivíduos com características semelhantes, ao aluno do atual, gozará dos mesmos benefícios.

5.9. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA

As observações empíricas que subsidiaram os dados para a análise desenvolvida neste trabalho tiveram como cenário a sala de atendimento educacional especializado na escola Manoel Messias Barbosa, no Vale do São Francisco. Os dias de atendimento eram nas quartas e sextas-feiras, das 13:30 às 17:30h. O registro dos dados realizou-se mediante a observação direta. Desenvolveu-se o papel somente de observadora. O trabalho de observação obedeceu a um roteiro semiestruturado flexível, o qual sofreu alterações desde início da pesquisa.

Durante os procedimentos de observação, foram realizados os registros de dados, no diário de campo anotando as atividades desenvolvidas pelos envolvidos na pesquisa. As sessões de observação foram divididas em dez encontros, em cinco semanas, dois a cada

semana, com a duração de quatro horas aulas um total de 40 horas/aulas. A observação nessa instituição será descrita a seguir:

Salientamos que, ao observar a prática do professor, não foram feitas interferência em nenhum momento, apenas descreveu-se as situações e fizeram-se perguntas sobre os fundamentos de cada ação. À medida que ele realizava a ação explicava porque aquilo era necessário.

A sala de atendimento é frequentada por um (1) anos surdo, o qual é assistido por um (1) professor bilíngue. O aluno está matriculado nessa sala para receber o ensino da LIBRAS, e auxílio nas atividades da sala comum. Essa etapa da pesquisa configura-se como a principal, tem como objetivo verificar de perto a metodologia, as estratégias e os recursos usados pelo professor para ensinar a língua portuguesa para o aluno surdo.

Antes de passar a frequentar a sala de AEE, na primeira semana (de 19 a 21 de fevereiro 2020), na escolar Manuel Messias Barbosa a pesquisadora foi recebidas pela gestora que tomou conhecimento do projeto de pesquisa e assinou os documentos necessários para a realização da pesquisa. Em seguida, deu acesso ao projeto político pedagógico (PPP) da escola. Ao solicitar o acesso ao PPP, foi explicado o motivo do pedido. A intenção era conhecer a organização da escola, sua identidade, história e saber como estava sendo tratada a inclusão da pessoa surda na escola.

Nos momentos seguintes convidada pela gestora para conhecer a escola observou-se a estrutura física da escola nos seguintes aspectos: a escola tem pátio, secretaria, banheiros, salas de professor, há áreas aberta, na frente da escola, há refeitório, biblioteca, salas de leitura, sala de informática, havia muitos trabalhos expostos dos alunos nas dependências da escola. É uma escola limpa e organizada. Existe de forma acentuada acessibilidade para o aluno surdo.

Para completar as boas-vindas à escola a pesquisadora foi levada à sala de AEE, tendo ali uma conversa com o professor sobre o projeto de pesquisa, ele foi bastante receptivo e começou a explicar como era a sua rotina de trabalho com o aluno surdo. Apresentou o aluno e mostrou alguns materiais didáticos adotados para subsidiar a sua prática pedagógica.

Na visita seguinte à escola, foi possível sentar perto da porta onde tinha uma visibilidade adequada do quadro, aluno e professor e observar durante uma tarde de ensino. A atividade não era específica da disciplina de língua portuguesa, mas o professor começou pedindo para o aluno ler o enunciado de um problema matemático. O aluno apontou várias palavras que não conhecia, o professor materializou a situação-problema, através de

imagem, deixando o enunciado visível, possibilitando uma compreensão significativa da questão, fez o estudo das palavras desconhecidas (será detalhada na análise dos dados) e por fim respondeu as questões. Eram quatro problemas matemáticos, sendo que o último ficou para o encontro seguinte, porque o aluno sinalizou que não conhecia a palavra “primo” (parentesco). Os problemas de matemática serão apresentados nesse estudo porque o professor do AEE dar a eles um tratamento diferenciado, estudando minuciosamente os enunciados dos mesmos.

No encontro seguinte, o professor começou retomando a aula anterior para fazer um estudo sobre a árvore genealógica do aluno, pois, descobriu que ele não sabia o nome/parentesco dos membros da família (trabalhou a escrita dos nomes dos familiares) e ainda, o professor havia pedido que o aluno trouxesse os documentos para escola: CPF, RG, Certidão de Nascimento, Carteira de Trabalho, para trabalhar a importância, aquisição, órgãos responsáveis e os dados contidos nos documentos. Com esses documentos trabalhar a filiação, a árvore genealógica. Todo esse processo foi realizado através da LIBRAS, mas focando na escrita da língua portuguesa.

Na segunda semana (27 e 28 de fevereiro de 2020), as atividades realizadas originaram – se de uma única questão de física . O professor ensinava o português de forma contextualizada através de uma única questão de física. Como o aluno desconhecia o significado de muitas palavras do enunciado, o professor fez o estudo minucioso da questão, destacando os aspectos gramaticais tais como substantivos, verbos, gênero e ainda conceito de tempo, premiação e competição (a questão será detalhada na análise dos dados).

Durante a terceira semana (04 a 06 de março de 2020), as aulas foram específicas da língua portuguesa com base no poema “As frutas”. O professor fez uma ilustração detalhada de todo o texto, apresentou o texto em LIBRAS e fez o exercício de leitura e escrita em português. Preparou atividade de escrita, estudando verbos e adjetivos. Fez atividade repetindo a escrita das palavras que o aluno ainda não dominava e explicando o significado das mesmas. No segundo encontro semanal a aula foi um estudo com objetivo de ampliação de vocabulário em LIBRAS/português. O professor havia descoberto que o aluno desconhecia palavras simples do cotidiano. Então fez uma lista dessas palavras (que serão descritas na análise dos dados), contextualizou com situações reais da rotina do aluno e fez o estudo das referidas palavras.

Na quarta semana de observação (de 09 a 13 de março de 2020), as aulas foram realizadas ainda com foco na ampliação de vocabulário. Dessa vez um estudo baseado nas contas de água e energia da casa do aluno.

Na última semana (de 18 a 20 de março de 2020), ele trabalhou especialmente a língua portuguesa com o livro didático: leitura e estudo do texto. Ensinou o que é uma vogal, consoante, ordem alfabética e o uso das letras maiúsculas e minúsculas. Descartou nesse estudo as questões que não se aplicava ao aluno referente à sílaba tônica e separação de sílabas (o enunciado perguntava quantas vezes abre a boca para dizer x palavra).

No último encontro a aula foi o estudo de uma estrofe de um poema do livro Tsumami. O estudo do texto seguiu basicamente os passos do estudo anterior: leitura e estudo dos significados das palavras. Processo minucioso, demorado, devido às necessidades do aluno. Ao detectar que o aluno desconhece uma palavra do texto, professor procura trabalhar com significante e significado, demonstra outras situações em que ela possa aparecer, ensina o sinal em LIBRAS e ensina a escrever em português.

5.10. ENTREVISTAS

A observação direta foi a principal técnica de coleta de dados nesse estudo, mas para ampliar as oportunidades de coleta de dados, utilizou-se também a entrevista semiestruturada. A entrevista é “uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso” (YIN, 2010, p.133), são fontes essenciais. A entrevista aqui é concebida como um recurso eficiente para aproximar a pesquisadora de seus informantes. Ela foi organizada em um conjunto de perguntas mais ou menos estruturadas, cujas questões foram planejadas previamente, com o objetivo de obter informações não acessíveis através das observações.

Foram realizadas, no início do estudo entrevistas semiestruturadas com 5 (cinco) professores de língua portuguesa, que tem alunos surdos na sala comum, o objetivo foi descobrir suas concepções quanto ao sujeito surdo, suas estratégias de ensino, metodologia, entendimento das especificidades linguísticas, etc. As respostas não foram satisfatórias, devido à falta de uma metodologia que contemplassem o ensino do português para surdos. Por isso, o foco no ensino da escrita saiu da sala comum e foi direcionado a sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Na sala de AEE entrevistou-se 3 (três) professores instrutores de LIBRAS do AEE (a prática de um desses três tornou-se nosso objeto de estudo), e a coordenadora da

Gerencia Regional responsável pela educação de surdos. Nestes casos, “tanto as questões quantos a sua sequência foram pré-determinadas, mas os entrevistados puderam responder livremente” Gil (2009, p. 64). O objetivo era descobrir quais são as estratégias que ajudam na aprendizagem escolar, o que facilita aquisição da L2, quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos e pelo próprio professor, quais são suas concepções de educação, inclusão, ensino, aprendizagem, sujeito surdo, etc. Todos os registros das entrevistas foram por escrito.

As entrevistas foram usadas também, para coletar dados durante o processo de observação, à medida que foram surgindo as inquietações, o instrumento foi sendo utilizado com o objetivo de prover respostas às indagações necessárias para o alcance dos objetivos. Entende-se que,

Trata-se de uma técnica de pesquisa para coleta de informações, dados e evidências cujo objetivo básico é entender e compreender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações, em contextos que não foram estruturados anteriormente, com base nas suposições e conjecturas do pesquisador. (MARTINS e THEÓPHILO, 2016, p.88).

O objetivo com as entrevistas foi conhecer as concepções dos envolvidos no estudo, saber como veem a educação dos alunos surdos, sua aprendizagem e o que pensam sobre as metodologias de ensino direcionadas a esses sujeitos, quais são embasamentos teóricos de sua prática pedagógica, etc. Assim, as entrevistas foram organizadas em três partes:

A primeira parte teve como objetivo registrar os dados sobre formação inicial, continuada e o tempo de atuação dos professores no campo da educação de surdos, bem como identificar suas experiências com a língua brasileira de sinais.

A segunda parte consistiu em perguntas relacionadas às concepções dos professores a respeito do processo de inclusão, ensino aprendizagem do aluno surdo, ensino da língua portuguesa para esse aluno, as estratégias de ensino da L2 e avaliação dos mesmos, e, por fim, a terceira parte com perguntas sobre quais, as principais dificuldades no campo de atuação da educação dos surdos e suas crenças sobre a importância do papel do professor intérprete e instrutor de LIBRAS. Estas entrevistas permitiram ter uma visão geral de como pensam, organizam e assistem os surdos na escola regular.

Ao chegar à sala de AEE que se transformou no objeto de estudo da pesquisa, sentiu-se a necessidade de entrevistar o professor instrutor responsável por essa sala. Foram elaboradas umas perguntas prévias e durante os encontros foram apresentadas perguntas de acordo com o que estava acontecendo, outras questões foram surgindo e sendo adicionada

ao grupo de questões já organizadas. Todas as questões estão relacionadas a prática do professor.

Considerou-se pertinente descrever algumas partes essenciais da entrevista com o professor da sala de AEE. Essas informações ajudarão na compreensão da sua prática pedagógicas. Por intermédio da entrevista, buscou-se entender como o professor percebe a educação do surdo. As questões da entrevista foram organizadas a partir dos objetivos do estudo e a manifestação do fenômeno.

No quadro, a seguir, são transcritas cada uma das perguntas elaboradas e seus respectivos objetivos, buscando articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos durante o estudo e a observação realizada na sala de AEE.

Quadro - Perguntas da entrevista e respectivos objetivos

Pergunta	Objetivo
1. Qual seu histórico de formação?	Saber se o professor tem formação adequada para o trabalho com surdo
2. Você já foi e/ou tem sido convidado a participar de formação continuada sobre metodologia de ensino da língua portuguesa para alunos surdos?	Saber se o professor tem assistência acadêmica para aprimorar o trabalho que desenvolve.
3. Como avalia o seu saber e compromisso com o ensino aprendizagem dos alunos na língua portuguesa? Quais são suas limitações?	Perceber o nível de comprometimento com a aprendizagem do aluno e se condiz com o esperado de um professor de AEE para surdos, identificando suas limitações.
4. Na sua concepção, o que é ensino-aprendizagem?	Conhecer a concepção de aprendizagem do professor
5. Para você, o que é educação Inclusiva? Essa Escola pode ser considerada inclusiva? Por quê? O que você mudaria?	Conhecer a concepção de inclusão do professor
6. Em sua opinião, você está conseguindo instrumentalizar os alunos para utilizar a leitura e a escrita em língua portuguesa? Em que momento você faz esse trabalho?	Descobrir como os alunos reagem ao ensino da escrita, de que maneira manifesta a aprendizagem e como o professor encara essas reações.
7. Quais são as suas principais dificuldades no processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa para os alunos surdos?	Conhecer as barreiras para o letramento escolar do aluno surdo.
8. O que você percebe como sendo papel da escola?	Entender como a escola tem apoiado o professor e o aluno nas suas demandas cotidianas.
9. Que ações podem ser sugeridas como medidas para tornar a inclusão mais eficaz?	Entender que ações são indispensáveis para uma inclusão efetiva.
10. O currículo que você trabalha é adequado às necessidades dos alunos	Perceber se o currículo é condizente com as especificidades linguísticas, esperadas,

surdos?	para o ensino da escrita para o surdo.
11. Como você ensina a língua portuguesa (técnicas, recursos, sequência didática)? Como você avalia seus alunos surdos (como era antes de ser seu aluno/ como ele está agora)? Como analisa suas produções textuais?	Conhecer a metodologia de ensino da língua portuguesa na sua modalidade escrita e como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem desse sujeito.
12. Como você analisa o papel do Instrutor e do intérprete de LIBRAS no processo de ensino?	Compreender as dimensões do atendimento. Em que situação se localiza o trabalho desses profissionais, se de forma complementar ou independente.

Fonte: Elaborado pela autora

Com o objetivo de realizar a análise de forma mais sucinta possível, foi feita uma condensação dos dados obtidos na entrevista, focando apenas nas respostas que tem ligação direta e são mais relevantes em relação à pergunta da pesquisa. Essa condensação é apresentada no quadro a seguir em categorias.

Quadro - Condensação das respostas obtidas nas entrevistas.

Pergunta	Resposta	Categorias
1	Proficiente no Ensino de Língua Brasileira de Sinais (Pro LIBRAS), graduado Letras Português/Espanhol, graduando em Pedagogia Bilíngue LIBRAS/Língua Portuguesa	Formação inicial
2	Aqui na nossa cidade não temos formação continuada sobre metodologia de ensino de língua portuguesa para alunos surdos. As que já participei ou fui convidado a participar sempre são em outras localidades e/ou outros estados.	Formação continuada
4	O processo mais lindo que temos na educação. Isso quer dizer que é fácil? Não, em sua conjuntura se caracteriza como sendo um dos mais complexos sistemas entre professor e aluno, pois envolve comportamento humano, interação com o outro.	Ensino
6	Sim, embora de forma muito lenta. Na escolha de um texto, por exemplo. Costumo trazer a linguagem verbal e não verbal, para que o aluno surdo possa fazer associações e construir sentidos. No segundo momento, trago alguns questionamentos a fim de confirmar ou não as hipóteses dele de tal modo que ele não fique limitado a uma leitura superficial do texto, a exemplo, a explicação de palavras e/ou expressões que ele desconheça. Depois vamos trabalhando a estrutura do texto, tipologia textual, gênero, gramática, ele faz mais uma leitura e depois partimos para a parte escrita onde vamos abordar a temática trabalhada.	Ensino
7	O processo abstração e, no meu caso, o “esquecimento” que eles têm, talvez por uma questão de embora terem	Ensino

	“telas” abertas das linguagens imagéticas onde tudo aparece como filme não gerarem produção neuro lingual por falta de ambiente linguístico propício e da aprendizagem de uma língua seja ela de sinais ou escrita.	
10	Não. Como sabemos a educação inclusiva dentro do ensino regular é pautada em adaptações. Por exemplo, diferente de outros estados, ainda não temos um currículo de ensino de LP como L2. Hoje trabalhamos numa perspectiva de adaptação curricular. No contra turno eu, particularmente, trabalho com um currículo de LP2S com o aluno que eu atendo, mas a escola, ou melhor, o sistema como todo, trabalha numa perspectiva de adaptação curricular. Em algumas áreas do conhecimento essas adaptações dão certo, outras não.	Currículo
11	A primeira coisa que devemos entender é que o modo de ensino varia de aluno para aluno. Outra questão é entender o contexto de vida desse aluno. Quando falamos de aquisição de LP por surdos precisamos entender que esse sujeito pode já ter adquirido a LIBRAS, estar em processo ou não ter adquirido. Logo a aquisição de língua pode ocorrer de forma sucessiva ou simultânea. Ao ensinar LP para surdo viso contrastar as duas línguas nos seus campos linguísticos: trabalho com bases visuais de estimulação (víscuo-espacial); focado no nas habilidades metalinguísticas Língua de Sinais/ Língua Portuguesa, o contato com as palavras, frases, figuras e demais itens visuais é muito importante. A compreensão do texto e produção é feito com o uso da produção sinalizada; trabalho bastante com a produção de registros escritos relevantes ao cotidiano dos estudantes, fazendo sempre a relação contrastiva linguística entre a Língua Brasileira de Sinais com a Língua Portuguesa.	Metodologia

Fonte: Elaborado pela autora.

Para entender melhor as realidades que tornaram-se conhecidas, tanto a postura dos professores da sala comum, quanto ao funcionamento da sala de AEE, sentiu-se necessidade de entrevistar as coordenadoras da gerência regional de educação, responsável pela educação dos surdos em Petrolina. Essa entrevista teve várias etapas. Foram elaboradas umas questões prévias, mas à medida que as coisas aconteciam ou não, dúvidas surgiam, foi necessário se reportar à coordenadora para esclarecimento, legal, burocrático e/ou pedagógico.

De posse dos dados registrados, ou seja, das entrevistas e das anotações, adotou-se como procedimento, iniciar a construção do texto da dissertação.

5.11. DIÁRIO DE CAMPO

Outro elemento que complementou o esquema de coleta de dados foi o registro no diário de campo. Recurso tradicional, porém, muito importante. É o lugar onde se registra os fatos observados in loco. Os registros de campo foram descritivamente sistematizados, trazendo informações minuciosas dos eventos ocorridos no contexto em questão. Constitui um recurso indispensável porque é através deste, que a pesquisadora reviu e documentou as ações dos sujeitos na sua realidade, sendo protagonista.

Através do registro no diário de campo, elementos da realidade foram captados, que poderão trazer informações além do esperado, ou seja, elementos não acessíveis por meio de outros recursos, pré-estabelecidos. Isso porque no diário de campo é registrado todo e qualquer fato ocorrido naquele ambiente. Esse material constitui a seleção prévia das informações consideradas importantes para responder à questão da pesquisa.

Com relação à revisão bibliográfica, esta esteve presente em todos os momentos da pesquisa, auxiliando na definição das teorias, das estratégias de investigação, das análises ao longo do trabalho de campo e posteriores a ele.

5.12. CATEGORIAS DE ANÁLISES DOS DADOS

Para analisar os dados foi usada a técnica de triangulação. A triangulação facilita a ampliação da descrição, explicação e entendimento do objeto estudado. Reconhece a intersecção entre os fatos e a dificuldade de compreendê-los de maneira isolada, entende que a impressão da realidade só pode ser explicada, neste estudo, a partir de sua relação com história, cultura e o processo de letramento escolar na macrorrealidade educacional do sujeito surdo. Nesse sentido a triangulação pode ser usada para validar os dados e os resultados da investigação.

Segundo Triviños, a triangulação, “parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social” (1987, p.38). Dessa forma, para interpretar os dados escolheu-se, utilizar a técnica de análise dos dados seguindo o modelo da triangulação. Seguindo o princípio de buscar pelo menos três modos de verificar ou corroborar o evento do estudo (YIN, 2016). Considerando que a análise ocorreu com base na fundamentação teórica (teorias de educação e leis de inclusão), nas observações realizadas no campo e nas entrevistas. Foram utilizados esses três pontos como base para fazer uma análise

triangular. Esse método possibilita a identificação de diferentes fatores presentes na manifestação do fenômeno.

O processo de análise iniciou com a leitura e releitura dos registros, das anotações dos elementos percebidos, comparações e cruzamentos de informações, teoria/prática. Depois os registros obtidos foram relacionados aos objetivos e foco central da nossa investigação. Em seguida a este processo de análise, buscou-se as anotações e comparações, chegando aos dados finais, os quais foram interpretados de acordo com os objetivos que nortearam a pesquisa e podem auxiliar como possíveis contribuições teóricas para o ensino aprendizagem de língua portuguesa escrita para alunos surdos.

6 ANÁLISE DOS DADOS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE

O que observamos na atualidade continuam sendo esporádicos exemplos de sucesso educacional e um enorme contingente de surdos sem acesso a leitura, a escrita, a oralização, e não raro, até mesmo a Língua de Sinais. Este fato ocasiona grandes barreiras que dificultam sua inserção da dimensão do trabalho, a concretização de sua cidadania, o desenvolvimento de suas potencialidades e sua efetiva realização como indivíduo (SÁ, 1999, p. 25).

A seguir será apresentada a descrição e análise dos dados coletados referentes às visitas realizadas à escola, que aconteceram durante cinco semanas, sendo dois encontros de 4 horas/aulas em cada semana. O texto será ilustrado com as fotografias feitas no ambiente que, comprovam as informações e concepções descritas; as atividades que forma acompanhadas e a entrevista realizada com o professor da sala de AEE da Escola Manoel Messias Barbosa-EMMB.

Será detalhado todo processo da pesquisa, os resultados obtidos, tendo como base: o problema da investigação, o objetivo geral, as observações e a fundamentação teórica. Esse estudo oferece um vasto campo de análise, no qual as teorias de educação e suas relações com as circunstâncias da vida educacional podem ser a base para fazer reflexões, emitir conclusões e aprofundar princípios educacionais existentes e, conseqüentemente, repensar, ampliar e indicar novas maneiras de conceber esses princípios.

Os dados representam os elementos concretos da análise, coletados a partir das observações e entrevistas que foram organizadas sistematicamente em forma de diário de campo, tornando-se o material de análise. Juntamente a esses dados serão registradas as impressões relativas às informações obtidas com base na fundamentação teórica.

No presente capítulo, descreveu-se e analisou-se as concepções e os elementos constituintes das aulas do professor Rodrigo. As referidas aulas tornaram-se o caso a ser

estudado por suas peculiaridades. Em busca de uma prática pedagógica com foco no ensino da língua portuguesa escrita para o surdo, chegou-se à Escola Manoel Messias Barbosa-EMMB. Um ambiente diferenciado, com acessibilidade bilíngue, sala específica para o AEE, composta por um ambiente alfabetizador bilíngue, materiais didáticos específicos às necessidades do surdo, um professor instrutor de LIBRAS com um programa sistematicamente bem organizado, seguindo as diretrizes do atendimento educacional especializado para surdo, neste programa uma atenção especial para o ensino da escrita. O professor com uma formação diferenciada dos demais (graduado em letras/português, pedagogia bilíngue, especialista em tradução e interpretação).

Considerou-se esses elementos de suma importância para pensar a escolarização do surdo, portanto, suficientes para justificar o estudo de caso. Por isso, estudos foram fixados na sala de AEE do professor Rodrigo, observando a metodologia de ensino da escrita em língua portuguesa para surdo no Atendimento Educacional Especializado- AEE. Começou-se o estudo pela análise do projeto político pedagógico da Escola Manoel Messias Barbosa-EMMB.

6.1. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Foi solicitado o acesso ao Projeto Político Pedagógico- PPP da escola, para verificar como a escola concebe o aluno surdo, sua inclusão da sala comum e o atendimento no contra turno (AEE), etc. De posse do documento percebeu-se que não havia uma reflexão didática pedagógica referente à assistência desse sujeito. Durante todo o texto do PPP, a palavra inclusão é citada duas vezes. Entre as metas da escola estão:

- Desenvolver ações de inclusão de estudantes, os quais necessitem de algum atendimento especializado;
- Desenvolver formação junto aos professores sobre a inclusão de estudantes com necessidades específicas, visando potencializar os espaços de aprendizagem de todos.

Essas são as únicas vezes que se fala em pessoa com deficiência no PPP. São metas para educação especial como um todo. Não há ações específicas para o aluno surdo. Mas baseado nessas metas, foi possível acompanhar uma manhã de formação ministrada pelo professor Rodrigo para todos os professores da escola EMMB. Nesta, ele trabalhou aspectos referentes às especificidades de aquisição da língua pelo aluno surdo, as formas de

avaliação, recursos necessários para o ensino aprendizagem, processo de adaptação curricular e as dificuldades do aluno.

O professor tem ocupado todos os espaços para ambientar a escola para o aluno. Em momentos como esse tem orientado professores a dar assistência adequada ao aluno, assim, como tem sentado individualmente com alguns, com quem a acessibilidade está ainda mais distante. Para Rodrigo essa atitude faz parte de sua função e o papel da escola é possibilitar,

“A garantia de acessibilidade como poder de atrair, abrigar e promover a aprendizagem de seus sujeitos, respeitando os processos diferenciados na construção de conhecimento. Não cabe mais negar, a qualquer grupo que seja, o que já está posto como direito” (RODRIGO, 2020).

Observou-se uma preocupação por parte do Rodrigo em orientar a gestão e professores quanto às necessidades e direitos do Marcos, como também, buscar constantemente os meios que possam facilitar a educação desse aluno.

Para delinear suas ações pedagógicas, o professor faz uso do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). É um documento elaborado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado com o apoio do coordenador pedagógico da unidade escolar e o núcleo de inclusão da Gerencia Regional de Educação (GRE). O PDI tem como objetivo registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógico especializado que é desenvolvido pelo professor na Sala de AEE. É constituído de duas partes, sendo a primeira destinada a informes e avaliação e a segunda voltada para a proposta de intervenção. São assim denominadas: Parte I – Informações e Avaliação do Aluno e Parte II – Plano Pedagógico Especializado (POKER, 2013). Esse documento é usado pelo professor sob orientação da coordenação de educação especial da Gerencia Regional de Educação – GRE.

Observou-se que embora o PPP da escola não descreva formas de inclusão específicas, não detalhe as ações profissionais e a maneira para atender ao aluno surdo, o professor tem se respaldado nas leis nacionais específicas, orientações estaduais para o atendimento ao aluno e feito o seu trabalho.

Diante do exposto percebe-se quão necessário seria saber a formação do professor, como ele concebe a educação do surdo e o papel do AEE nesse processo.

6.2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A questão motivadora desta pesquisa, como já mencionado, e que, conseqüentemente, levou a sua realização na sala de AEE do professor Rodrigo, está relacionada a vários aspectos, dentre os principais a formação do professor e sua prática pedagógica com atenção às necessidades do aluno (indo além de suas obrigações).

Rodrigo é concursado no Estado de Pernambuco na função de professor instrutor de língua brasileira de sinais, nível médio. Como pode ser observado no recorte do edital a seguir:



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO
ESTADO DE PERNAMBUCO
EDITAL Nº 01, DE 11 DE DEZEMBRO DE 2015

ANEXO II – ATRIBUIÇÃO DOS CARGOS

		DESCRIÇÃO SINTÉTICA
NÍVEL SUPERIOR	PROFESSOR INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – NÍVEL SUPERIOR	<ul style="list-style-type: none"> a) Interpretar em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino que ofertam educação básica, superior e/ou educação profissional; b) Participar da formação de intérpretes em Língua Brasileira de Sinais; c) Produzir e publicar textos pedagógicos; d) Participar da promoção e coordenação de reuniões, encontros, seminários, cursos, eventos da área educacional e correlatas; e) Participar da elaboração e avaliação de propostas curriculares; f) Participar na escolha do livro didático; g) Participar de estudos e pesquisas da sua área de atuação; h) Participar da elaboração e gestão da proposta pedagógica da escola, em uma ação coletiva com os demais segmentos; i) Participar da avaliação institucional do sistema educacional do estado; j) Executar atividades correlatas.
	PROFESSOR BRAILLISTA	<ul style="list-style-type: none"> a) Realizar transcrição de documentos e material didático do sistema convencional (escrita em tinta) para o sistema Braille e vice-versa; b) Promover a divulgação de atualizações implementadas no sistema Braille; c) Promover a difusão do sistema Braille, ministrando treinamentos para profissionais da área de Educação e à comunidade em geral; d) Apoiar o serviço de atendimento itinerante, incluindo a adaptação de material pedagógico destinado aos educandos com deficiência visual matriculados no sistema regular de ensino; e) Participar da formação de Brailistas; f) Produzir e publicar textos pedagógicos; g) Participar da promoção e coordenação de reuniões, encontros, seminários, cursos, eventos da área educacional e correlatas; h) Participar da elaboração e avaliação de propostas curriculares; i) Participar na escolha do livro didático; j) Participar de estudos e pesquisas da sua área de atuação; l) Participar da elaboração e gestão da proposta pedagógica da escola, em uma ação coletiva com os demais segmentos; m) Participar da avaliação institucional do sistema educacional do estado; n) Executar outras atividades correlatas.
NÍVEL MÉDIO	PROFESSOR INSTRUTOR DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	<ul style="list-style-type: none"> a) Ministrando aulas práticas de Língua Brasileira de Sinais; b) Apoiar o trabalho do professor na transmissão da Língua Brasileira de Sinais; c) Orientar a aplicação de metodologia no ensino da Língua Brasileira de Sinais; d) Participar na escolha do livro didático; e) Participar de estudos e pesquisas da sua área de atuação; f) Participar da elaboração e gestão da proposta pedagógica da escola, em uma ação coletiva com os demais segmentos; g) Participar da avaliação institucional do sistema educacional do estado; h) Executar outras atividades correlatas.
	PROFESSOR INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	<ul style="list-style-type: none"> a) Interpreta em Língua Brasileira de Sinais / Língua Portuguesa as atividades didático pedagógica e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino que ofertam educação básica, superior e/ou educação profissional; b) Participa na escolha do livro didático; c) Participa de estudos e pesquisas da sua área de atuação; d) Participa da avaliação institucional do sistema educacional do estado; e) Participa da elaboração e Gestão da proposta pedagógica da escola em uma ação coletiva com os demais segmentos; f) Executa atividades correlatas;

As atribuições do cargo são centradas no ensino da língua brasileira de sinais – LIBRAS. Não há obrigatoriedade do ensino da escrita, pelo professor instrutor de LIBRAS.

Porém, o professor Rodrigo tem assumido o ensino em LIBRAS, da LIBRAS e o ensino da escrita, compondo uma tripla função no processo de ensino. (Como será detalhada posteriormente). Atribuiu-se esse trabalho ao seu compromisso singular com a educação integral do seu aluno. Suas atividades são desenvolvidas com qualidade, graças ao seu compromisso a sua qualificação profissional.

Rodrigo é proficiente no Ensino de Língua Brasileira de Sinais (Pro LIBRAS) pelo Ministério da Educação, Instituto Nacional de Educação de surdos e Universidade Federal de Santa Catarina, proficiente em tradução e interpretação de LIBRAS pelo Centro de Apoio ao surdo (CAS) do Pernambuco, graduado em Licenciatura Plena em Letras Português/Espanhol pela Universidade Paulista, graduando em Pedagogia Bilíngue LIBRAS/Língua Portuguesa em convênio com o Ministério de Educação e o Instituto Nacional de Educação de surdos em parceria com a Universidade Federal da Bahia. Além, de ter 8 (oito) anos de experiência com o Atendimento Educacional Especializado – AEE e 4 (quatro) anos no ensino da língua portuguesa como segunda língua.

O professor relata na sua entrevista que tem buscado se especializar na área por conta própria, fora de Petrolina, porque aqui não há esse tipo de formação. Inclusive, como formação continuada realizou cursos como: Ensino de Língua Portuguesa para surdos: perspectivas contemporâneas, promovido pelo Setor de LIBRAS do ILUFBA e NAPE/PROAE da Universidade Federal da Bahia, em parceria com o Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras – DALE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) - Campus de Salvador (2018).

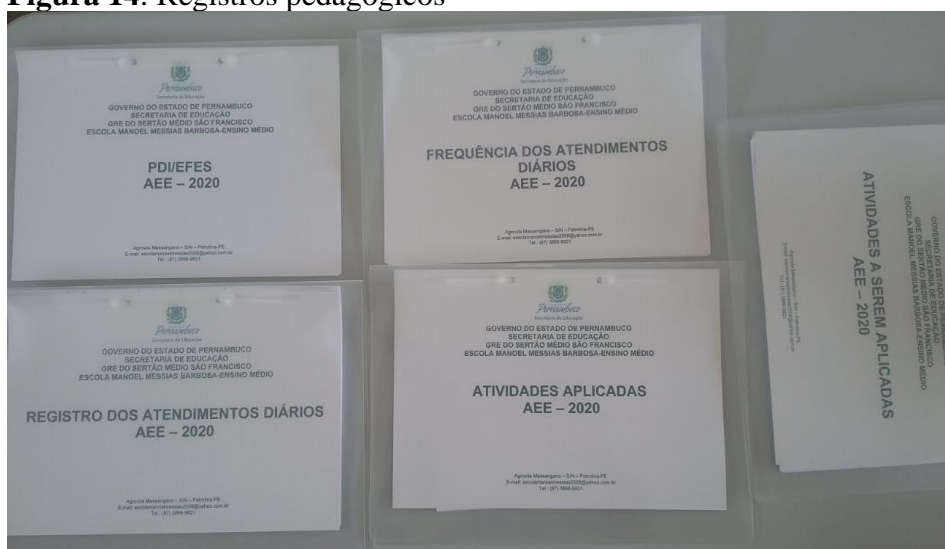
Participou também do III Simpósio sobre Ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos-Formação docente em foco, realizado pelo Instituto Nacional de Educação de surdos-INES, em 2019 no Rio de Janeiro. E no período entre setembro e dezembro de 2020, ele fez um curso na Universidade Federal da Bahia – UFBA sobre o ensino da língua portuguesa como segunda língua que teve como tema: Decolonialidade e Interculturalidade no ensino aprendizagem da Língua Portuguesa como Segunda Língua para surdas e surdos brasileiros. Percebeu-se que há um esforço pessoal de continuamente está se preparando para fazer um trabalho diferenciado.

Esse histórico de formação profissional faz toda a diferença. Através da entrevista e das observações das aulas, ficou visível o domínio de conteúdo, procedimentos criativos na construção de materiais didáticos para o ensino, ações pedagógicas sempre com base em

diagnósticos, registros sistemáticos de atividades realizadas e resultados obtidos, enfim, a formação específica do professor tem possibilitado, entre outras coisas, a intervenção adequada no processo de ensino – aprendizagem do aluno surdo. Disso, depende, em grande parte, o sucesso do aluno.

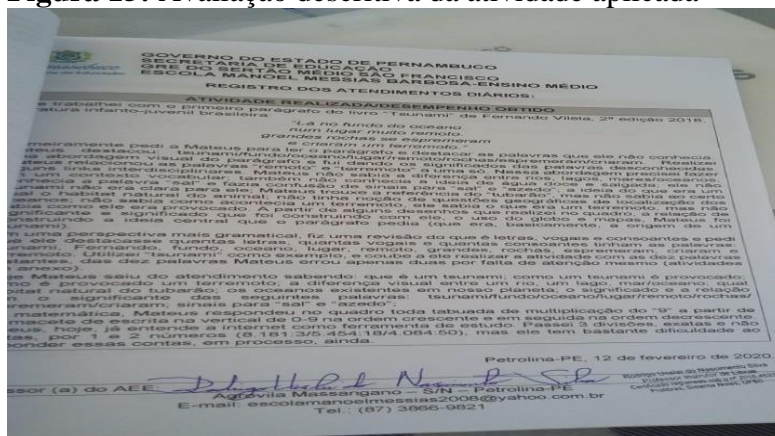
O professor se mostra envolvido no processo, é competente, organizado, sistemático. Tudo que ele faz é sistematizado, registrado, avaliado e devidamente arquivado. Na imagem a seguir (figura 14) apresenta cinco pastas básicas de registros, com: o plano de desenvolvimento individual-PDI, atividades a serem aplicadas, atividades aplicadas, registro de atendimentos diários, frequência dos atendimentos diários. Nos registros de atendimentos diários, ele faz uma avaliação, após concluir cada sequência didática (figura 15).

Figura 14: Registros pedagógicos



Fonte: Fotografado pela autora

Figura 15: Avaliação descritiva da atividade aplicada



Fonte: Fotografado pela autora

Essas características dão uma seriedade aos procedimentos. Por isso foi feita a proposta para que o mesmo participasse dessa pesquisa e permitisse que a pesquisadora frequentasse suas aulas de atendimentos. Acompanhou-se algumas aulas onde foi possível observar o processo de atendimento/ensino em várias situações.

Na categoria formação, pode-se afirmar que o professor possui a formação adequada para o trabalho que desenvolve. Baseado no que diz a lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases-LDB), no seu artigo 59. A lei prevê para essa modalidade de educação “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado”. Especificando a formação para o ensino de surdo, o Decreto 5.626/2005 (artigo 4º), que dispõe sobre a língua brasileira de sinais, determina que,

A formação de docentes para o ensino de LIBRAS nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível Superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: LIBRAS ou em Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda língua.

Nesse pré-requisito o professor atende plenamente às exigências da formação profissional e também a formação continuada. Quadros (2008) defende a ideia de que o professor que irá ensinar o português ao surdo deve conhecer a estrutura das duas línguas, português/ LIBRAS e ter um bom desempenho comunicativo. Rodrigo, tem se esforçado para manter a formação continuada, mesmo sendo de forma individual e com seus próprios recursos. Considerando a formação inicial e continuada como sendo de fundamental importância para a qualidade do ensino, o professor destaca que para manter-se atualizado na sua área de trabalho, participa dos eventos que acontecem no Brasil no tocante ao ensino de língua portuguesa como segunda língua e fica antenado nas produções bibliográficas e materiais didáticos publicados, que são poucos, sobre a temática.

A falta de uma política de formação continuada tem influenciado na qualidade da assistência dada aos surdos, tanto em atendimento individual (sala de AEE), quanto em atendimento coletivo (sala de aula comum). Para Salles, et.al. (2004), a formação adequada de professores contribuirá para a melhoria do atendimento e do respeito à diferença linguística e sociocultural dos alunos surdos de nosso país.

Segundo o Decreto 5.626/2005, a formação dos professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, é de responsabilidade das instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, ou seja, a formação dos professores deve vir das

políticas de inclusão. Nesse aspecto, formação inicial e continuada, segundo o depoimento do professor, os governos têm deixado a desejar, na cidade de Petrolina- PE.

Porém, em 2020 uma Faculdade particular e a Universidade Federal do vale do São Francisco abriu seu primeiro curso de letras/ LIBRAS. Ações promissoras, a partir desse ano para melhoramento da qualidade da formação dos profissionais que atuam ou desejam atuar na educação de surdos. Observou-se que o professor precisou se deslocar a outros Estados/ Cidades para conseguir uma formação adequada para a função que exerce. Mas, agora, acredita-se em uma melhoria nesse aspecto com a chegada dos cursos de letras/ LIBRAS na cidade.

6.3. CONCEPÇÃO DO PROFESSOR SOBRE O AEE

Esta categoria é analisada a partir das respostas dadas pelo professor na entrevista e nas reflexões trazidas da observação de sua prática que permitiu compreender como Rodrigo percebe o papel da escola no processo de assistência ao aluno com surdez e o papel do AEE nesse contexto educacional.

O professor apresentou um posicionamento diferente daqueles professores com os quais conversou-se no início da pesquisa. Para ele, a escola deve garantir a acessibilidade educacional desse sujeito, deve atrair, abrigar e promover a aprendizagem de seus alunos, respeitando os processos diferenciados na construção de conhecimento. Assim, não basta receber o aluno, precisa tomar medidas eficientes para tornar a inclusão mais eficaz.

Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, ocupa um lugar fundamental, pois irá subsidiar os alunos para que os mesmos consigam acompanhar o processo de ensino aprendizagem na sala comum. Para isso é necessário que seja realizado em um ambiente próprio, adaptado e bilíngue. Segundo a LDB (art.59) deve haver recursos educativos e organização específica, para atender às necessidades do aluno. E profissionais habilitados para cada tipo de atendimento. No caso do AEE para surdos, um professor com habilitação em LIBRAS (preferencialmente surdo) e professor com habilitação em letras/português.

A sala da escola Manuel Messias Barbosa (EMMB), está bem preparada com recursos visuais e uma quantidade variada de textos. Segundo o professor Rodrigo, são materiais essenciais para compreensão e assimilação dos conceitos e suas relações com objetos (significante e significado). De acordo com o professor essa organização não existia

antes dele. Ele que estruturou toda a sala deixando-a acessível ao aluno, transformando-a em um ambiente letrado.

Figura 16: gibis didáticos



Fonte: Fotografado pela autora

Figura 17: livros paradidáticos



Fonte: Fotografado pela autora

Figura 18: cartaz-ensino de LIBRAS



Fonte: Fotografado pela autora

Figura 19: fichas (ensino de LIBRAS)



Fonte: Fotografado pela autora

Figura 20: jogos da memória (LIBRAS)

Fonte: Fotografado pela autora

Figura 21: fichas (ens. de port.)

Fonte: Fotografado pela autora

Essas imagens são apenas uma amostragem. Na sala existem conteúdos ilustrados, como por exemplo, a história do surdo, há material concreto para o ensino da matemática, tais como: material dourado, ábaco, calendário em LIBRAS/português, Globo terrestre, mapas, para o trabalho na geografia, etc.

Em relação à estrutura e dinâmica da escola como um todo, o professor acredita está em “processo de inclusão, mas muita coisa ainda precisa mudar, nos alunos, professores, gestão, pais, na comunidade escolar geral, e no próprio sistema que por diversas vezes acaba excluindo” (RODRIGO, 2020).

Para Rodrigo, de forma geral, duas medidas são urgentes na educação dos surdos: primeiro, fazer valer a lei que determina o ensino da língua portuguesa como segunda língua, viabilizando turmas e/ou escolas bilíngues, ou pelo menos, no momento das aulas de língua portuguesa, garantir que os surdos tenham uma turma específica para estudar a língua portuguesa como L2, como profissionais bilíngues.

De acordo com o professor Rodrigo, na política da inclusão, a proposta pedagógica dentro do ensino regular é pautada em adaptações. Por exemplo, diferente de outros estados em Pernambuco, ainda não tem um currículo de ensino de língua portuguesa como segunda língua. O trabalho é realizado numa perspectiva de adaptação curricular. Em algumas áreas do conhecimento essas adaptações dão certo, em outras não. Na língua portuguesa, por exemplo, não dar certo. Ela deve ocupar o status de segunda língua, dessa forma terá metodologia de ensino, recursos e aprendizagem diferente. Nesse sentido há uma necessidade, segundo o professor, de um redirecionamento do currículo para as necessidades dos alunos surdos. É uma efetiva política linguística e de formação. O profissional para essa função deve ser habilitado para o ensino de português como segunda língua.

A segunda coisa está ligada à concepção de educação de surdo, que é entender que a Educação Especial numa perspectiva inclusiva é muito mais do que apenas oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Embora essa seja uma assistência importante na educação desses sujeitos, em alguns casos, em muitas realidades, o AEE é o maior e/ou único responsável pela aprendizagem do aluno, mas por si só, o AEE não é suficiente para garantir o progresso educacional das pessoas surdas.

Essa concepção do Rodrigo tem apoio no que pensa Mantoan (2003), quando fala que esse serviço não pode substituir, como ainda ocorre hoje, as funções do professor responsável pela sala de aula da escola regular. É comum perceber que a o desenvolvimento pedagógico dos alunos de AEE fica sob a responsabilidade dos professores de AEE. É como se o aluno fosse somente do AEE, não da escola. Esse comportamento dificulta ainda mais o processo de ensino aprendizagem. Os alunos têm suas dificuldades inerentes à sua realidade que, poderia está sendo minimizada numa parceria com os professores da sala comum, fortalecendo o trabalho, desenvolvendo as atividades na mesma linha de pensamento, ou seja, o AEE deve acontecer de forma planejada com os professores da sala comum, caso o ensino seja vivenciado isoladamente o desenvolvimento do aluno ocorrerá lentamente e com grandes lacunas.

Para Rodrigo o ato de ensinar é compreendido como sendo uma das mais complexas ações entre professor e aluno, pois, envolve o comportamento humano e o processo de interação um com o outro, nesse caso entre áreas do conhecimento, entre línguas, culturas e sujeitos diferentes.

Para o entrevistado, na educação inclusiva o ensino precisa contemplar a todos garantindo a participação efetiva de alunos com qualquer tipo de deficiência ou transtorno, ou com altas habilidades a fim de promover equidade a todos (as). “Lembrando que essa mesma educação deve transcender o espaço escolar tornando a sociedade como um todo inclusiva” (RODRIGO, 2020). Essa Inclusão deve começar na escola, garantindo que o aluno tenha acesso a todas as disciplinas e eventos escolares.

Subsidiar o aluno para chegar a esse patamar de inclusão/participação é necessária uma rede de apoio e assistência educacional. Na sala de AEE a instrumentalização adotada para esse fim é o ensino das duas línguas português/LIBRAS, seguindo as diretrizes dos momentos didáticos pedagógicos: Atendimento Educacional Especializado para o Ensino em LIBRAS; Atendimento Educacional Especializado para o Ensino de LIBRAS e o Ensino Educacional Especializado em Língua Portuguesa (ideia explicada posteriormente). Em todos esses momentos os processos comunicativos ocorrem na língua de sinais.

Embora siga as diretrizes descritas acima, na categoria métodos de ensino da escrita, o professor Rodrigo deixa claro que precisamos entender que não existe uma metodologia única que o educador utiliza para transmitir os conhecimentos aos alunos surdos. O método de ensino varia de aluno para aluno, a metodologia geralmente nunca é a mesma, logo não funciona como uma “receita de bolo”. Isso acontece porque o tipo de intervenção vai depender do contexto de vida desse aluno. Quando fala-se de aquisição de língua portuguesa como segunda língua por surdos, é preciso entender que esse sujeito pode estar em diferentes fases:

- a) Já ter adquirido a LIBRAS, ou seja, ter domínio satisfatório da sua língua materna, nesse caso o professor vai direto ao ensino da língua portuguesa escrita como L2 (trabalho realizado por um professor com formação em letras);
- b) Estar em processo de aquisição da sua língua materna, nesse caso o ensino da língua portuguesa como L2 acontecerá paralelo ou sucessivo ao ensino de LIBRAS. A primeira língua serve de base para o ensino da segunda língua (trabalho realizado por um professor com formação em letras e um especialista em LIBRAS ou um professor com as duas formações, como Rodrigo);
- c) Ou não ter adquirido ainda sua língua materna, a LIBRAS, nesse caso o ensino deve começar com a LIBRAS (trabalho realizado por um especialista em LIBRAS preferencialmente surdo).

Isso é necessário porque, para o sujeito aprender uma segunda língua é preciso que ele já tenha o domínio de sua língua materna, ou esteja em processo de aquisição. De acordo com as condições do aluno, a aquisição de língua pode ocorrer de forma sucessiva ou simultânea, Quadros (1997).

As ações metodológicas de ensino L2 irão mudar bastante. Ao ensinar LP2 para surdos o professor visa contrastar as duas línguas nos seus campos linguísticos, trabalhando com bases visuais de estimulação, porque a modalidade do surdo é visuoespacial. Por isso desenvolve eixos focados no desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, baseadas na Língua de Sinais (RODRIGO, 2020).

Nesse contexto, os diversos textos em português são ferramentas indispensáveis no ensino da escrita. O contato com as palavras, frases, figuras e demais itens visuais é muito importante para posteriormente discutir o que foi apreendido e verificar a compreensão do texto com o uso da produção sinalizada. É um trabalho bastante sistemático que requer a

produção de registros escritos relevantes ao cotidiano dos estudantes, fazendo sempre a relação contrastiva linguística entre a Língua Brasileira de Sinais com a Língua Portuguesa.

6.4.a A PRÁTICA DE ENSINO: DIRETRIZES DO AEE PARA ALUNO SURDO

O trabalho pedagógico realizado pelo professor Rodrigo, chamou a atenção de forma especial, por ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, organizados em três momentos didático-pedagógicos (DAMÁZIO, 2007). Nessa proposta há uma atenção especial para o ensino da escrita, visando o letramento escolar do aluno em língua portuguesa. Rodrigo faz essa intervenção de maneira muito singular: em todas as disciplinas, partindo basicamente do estudo dos enunciados de atividades.

Nas observações identificou-se que o atendimento acontecia com base nas diretrizes do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, que é um documento elaborado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação a Distância, fruto de um curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, realizado em uma ação conjunta com a Universidade Federal do Ceará, que efetivou um amplo projeto de formação continuada de professores por meio do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. O material foi sistematizado por Mirlene Ferreira Macedo Damázio e publicado em 2007.

Para Damázio o atendimento educacional especializado no AEE para surdos deve ser constituído por três “momentos” (denominação da autora) didáticos pedagógicos. São momentos diferentes, são ações interdependentes. Sendo:

- a) Momento do Atendimento Educacional Especializado em LIBRAS, é um momento em que todos os conhecimentos dos diferentes componentes curriculares são explicados em LIBRAS. A organização didática desse momento deve ser feita juntamente com os professores da turma comum, pois o conteúdo deste trabalho é semelhante ao desenvolvido na sala de aula comum. O professor irá explorar os conteúdos curriculares com recursos específicos em LIBRAS. O ensino implica o uso de muitas imagens visuais e de todo tipo de referências que possam colaborar para o aprendizado dos conteúdos curriculares em estudo na sala de aula comum (subtende-se, nesse momento, que o aluno domina a LIBRAS, língua que será usada para explorar o conteúdo). Esse momento didático pedagógico é para ser ministrado todos os dias, segundo o documento, por um professor preferencialmente surdo.

Exemplo: Na sala comum o aluno surdo estudou com seus colegas ouvintes o conteúdo curricular sobre “o corpo humano”, na sala do AEE, o professor especialista irá explorar o mesmo conteúdo com recursos específicos em LIBRAS. Nesse momento o uso da imagem ocupa o centro das explicações.

No referente estudo de caso, nem sempre esse procedimento é possível, pois, às vezes, vem da sala comum conteúdos que estão muito além do nível de conhecimento do Marcos. Tipo: uma atividade de gramática no nível do segundo ano do ensino médio (turma de origem do aluno). Como o aluno está muito aquém no nível de conhecimento, o professor precisa fazer uma adaptação trabalhando o português no nível em que o aluno possa acompanhar. Esse mesmo procedimento pode ocorrer em outros componentes curriculares. Isso acontece porque o surdo dificilmente está nivelado (idade/ série, aprendizagem) ao aluno ouvinte. A diferença linguística, idade que começou a frequentar a escola, tipo de assistência recebida, origem familiar, convivência social, etc., acarreta uma série de diferencia na aquisição dos conhecimentos, ou seja, no desenvolvimento cognitivo do aluno.

- b) Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de LIBRAS. São aulas de LIBRAS, favorecendo a aprendizagem (ampliação de vocabulário) da língua materna do surdo, o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos presentes no conteúdo e que estarão presentes nas aulas da sala comum. Este trabalho deve ser realizado pelo professor instrutor de LIBRAS (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra (DAMÁZIO, 2007, p. 25).

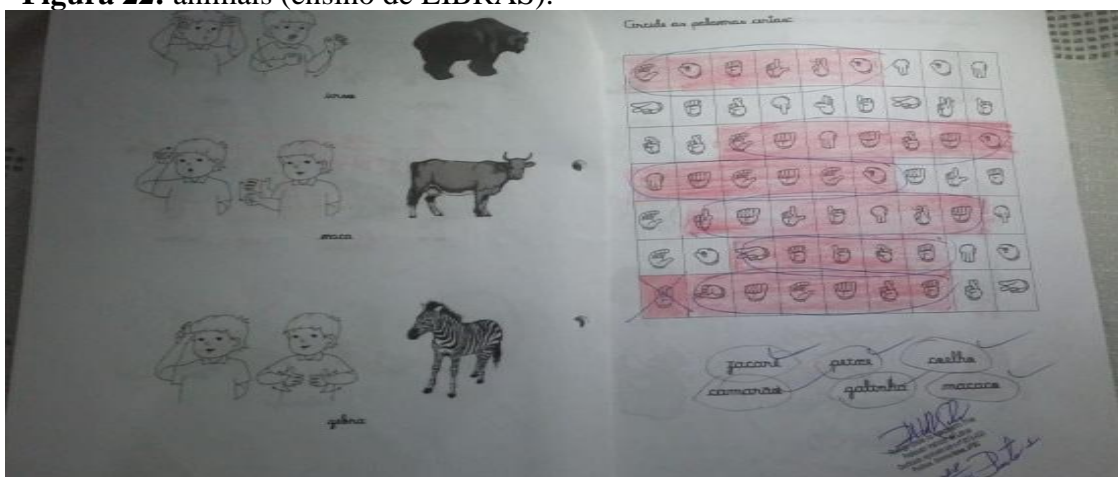
Exemplo: O professor fará um estudo minucioso sobre “o corpo humano” na língua de sinais, ensina como se refere às partes/ órgão do corpo humano usando os sinais em LIBRAS. Dependendo do conhecimento linguístico que o aluno tenha sobre a sua língua materna, esse deve ser a primeira ação pedagógica.

Nesse processo, o professor deve considerar, sempre que possível, a importância da língua de sinais como um instrumento no ensino do português. Recomenda-se que, ao conduzir o aprendiz à língua de ouvintes, deve-se situá-lo dentro do contexto valendo-se da sua língua materna (L1), que, no caso em discussão, é a LIBRAS. É nessa língua que deve ser dada uma visão apriorística do assunto, mesmo que geral. É por meio dela que se faz a leitura do mundo para depois se passar à leitura da palavra em língua portuguesa. A língua de sinais deverá ser sempre contemplada como língua por excelência de instrução em qualquer disciplina, especialmente na de língua portuguesa, o que coloca o processo ensino/aprendizagem numa perspectiva bilíngue (SALLES, 2004, p.21).

Para deixar mais claro: no primeiro momento o professor atende o aluno do AEE e ministra toda a aula em LIBRAS (quando o aluno já tem o domínio da sua língua materna, naquele assunto). No segundo momento, o professor trabalha os termos científicos na língua de sinais e/ou ampliação de vocabulário (aqui o aluno ainda não domina sua língua nesse assunto). Esse segundo momento é fundamental para o desenvolvimento escolar do aluno. Pois, seu processo de letramento dependerá em grande parte da aquisição da língua de sinais. Segundo Honora (2014), a aquisição da língua portuguesa na sua modalidade escrita somente acontecerá após a aquisição da língua brasileira de sinais de forma efetiva. Por isso as atividades deverão ser realizadas com base nas duas línguas para que se garanta a compreensão da mensagem, na LIBRAS e comece a se efetivar a aquisição do português, como L2.

Exemplo de ampliação de vocabulário:

Figura 22: animais (ensino de LIBRAS).



Fonte: Fotografado pela autora.

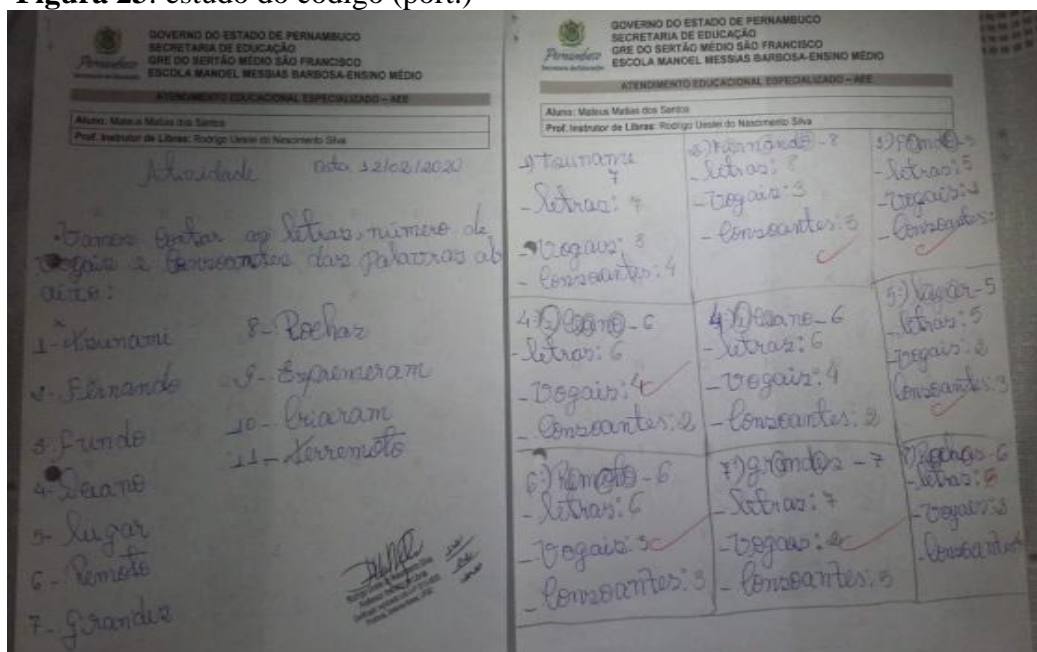
Na figura 22 o aluno está aprendendo o sinal referente ao nome dos animais, o objetivo é o ensino de LIBRAS, aquisição e ampliação de vocabulário. É realizado com base na figura do animal, o nome escrito em língua portuguesa, o sinal em LIBRAS e a datilologia da palavra.

O momento seguinte é também de fundamental importância. É o momento do ensino em Língua Portuguesa.

- c) Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho deve ser realizado todos os dias com o surdo, por professor (a) de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve

ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da referida língua (Idem).

Figura 23: estudo do código (port.)



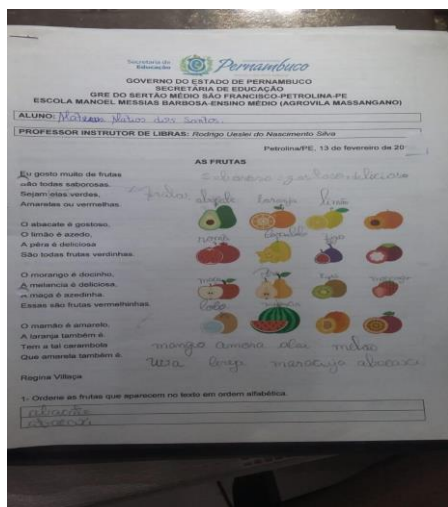
Fonte: Fotografado pela autora

Na figura 23, é o ensino da Língua Portuguesa, na qual estão sendo trabalhadas as especificidades dessa língua (número de letras, vogal e consoante). Nessa atividade o aluno mostrou ter aprendido os conceitos. Acertou todas questões.

São esses três momentos didático-pedagógicos que irão subsidiar o aluno na efetivação de sua aprendizagem em sala de aula comum. Desses resultará o letramento escolar do aluno. Essa explicação fez toda a diferença, aguçando a curiosidade da pesquisadora para o entendimento desse processo educacional, no desenvolvimento das atividades, especialmente no que se refere ao ensino em língua portuguesa que pode ocorrer simultâneo ou posterior ao ensino da LIBRAS.

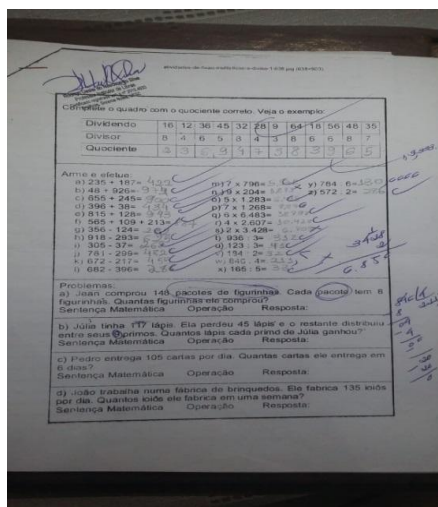
É importante ressaltar que não há uma linearidade desses momentos didáticos pedagógicos. A ordem dependerá da necessidade do aluno e o ensino pode acontecer concomitante. Na prática do professor Rodrigo, observou-se momentos em que o foco era a LIBRAS, momentos que era o português, mas também momentos em que ele fazia o estudo paralelo LIBRAS/português. Como pode ser percebido nas figuras 24 e 25. O professor ilustrou o texto, apresentou em LIBRAS, ensinou os sinais das palavras desconhecidas da LIBRAS e exercitou a escrita em língua portuguesa.

Figura 24: leitura e interp. de texto



Fonte: Fotografado pela autora

Figura 25: problemas de matemática



Fonte: Fotografado pela autora

As figuras 24 e 25, referem-se ao ensino em LIBRAS que é a explicação na língua de sinais de todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares. Neste caso português e matemática. O professor explicou os elementos que compunham a questão problema, para que, compreendido a explicação, o aluno responda o exercício. O mesmo se aplica à explicação do texto em LIBRAS para o aluno fazer a interpretação. Nos dois casos apareceram palavras desconhecidas para o aluno que o professor precisou contextualizar, exemplificar com outros contextos, para facilitar o entendimento do aluno. No ensino da língua portuguesa escrita, observamos também, como ponto metodológico forte, a contextualização, interdisciplinaridade, o uso da imagem e os exercícios repetitivos para auxiliar na memorização.

Sobre o planejamento pedagógico dessa prática, Rodrigo afirma que, o planejamento do atendimento em LIBRAS é feito com base nos conteúdos curriculares que estão sendo trabalhados em sala de aula (quando é possível) e o planejamento geral de atividades para o aluno é feito com base no plano de desenvolvimento individual no início do ano letivo. Ele organiza as aulas fazendo adaptações didáticas para explicar o conteúdo em LIBRAS.

O planejamento para o ensino de LIBRAS é feito com base nos sinais relacionados aos conteúdos que vem da sala de aula, através dos gêneros textuais, com situações práticas para vida cotidiana do aluno. Buscando sempre um letramento social, que possibilite ao aluno o mínimo de preparação para o acesso aos bens sociais.

O planejamento do ensino de língua portuguesa escrita tem como base alguns textos e enunciados trabalhados na sala regular, mas na maioria das vezes, o trabalho é realizado

com textos do acervo da sala de AEE pensados dentro de um plano de desenvolvimento individual do aluno. A partir desses, são elaboradas as estratégias de escrita, memorização, assimilação e o uso dos textos e enunciados em situações didático-pedagógicas em momentos da vida diária. Esse planejamento somente é possível após o conhecimento dos assuntos da semana e/ou mês, que serão desenvolvidos na sala regular, bem como, do conhecimento das limitações do aluno nos referidos assuntos. Disso depende o nível de ensino, adaptação e as estratégias de intervenções.

A sistematização desse processo de ensino deve ser planejada entre os professores da sala comum, o professor instrutor de LIBRAS e o professor de língua portuguesa como segunda língua para o surdo. Porém, essas funções são todas desempenhadas pelo professor Rodrigo, acredita-se que sua formação tem contribuído significativamente para o compromisso e desenvolvimento das atividades. Nesse processo destaca-se também, os recursos utilizados para o ensino, sendo o principal, a imagem (signo e significado) e o processo de interação. Todos esses elementos contribuem para a aprendizagem do aluno.

Rodrigo destacou ainda, que nesse processo, às vezes é necessário desconsiderar, conteúdos que fogem às especificidades linguísticas e limitação do aluno. Conteúdos que depende das funções do ouvir e falar oralmente. Por exemplo: conteúdos ligados à fonética, dentre outros.

6.4.b. A PRÁTICA DO PROFESSOR NO AEE

No caso estudado, o aluno está ainda em processo de aquisição de sua língua materna e na aquisição da escrita. Por isso Rodrigo ensina as duas línguas, ora sucessiva, ora simultânea, dependendo da atividade, como já foi explicado anteriormente. .

Observou-se várias aulas de disciplinas diferentes. Algumas atividades trazidas da sala comum, outras desenvolvidas pelo próprio professor Rodrigo (com base no PDI), estas, são elaboradas de acordo com a necessidade/dificuldade e/ou nível do aluno, as quais podem ser referentes à aquisição de LIBRAS, português especificamente ou outra disciplina/conteúdo de valor funcional para o aluno. Mas o nosso olhar estava sempre direcionado ao ensino da escrita.

Percebeu-se que a prática/ metodologia do professor apoia-se nos três momentos didáticos pedagógicos, instruídos por Damázio (2007) que são: momento didático pedagógico 1 – ensino de LIBRAS, momento didático pedagógico 2 – ensino em LIBRAS, momento didático pedagógico 3 – ensino do português e que, há o uso do recurso

estratégico de imagens, seguido de um protocolo de contextualização: signo/significado, a apresentação da palavra em situações/contextos diferentes/interdisciplinaridade, escrita e repetição da palavra. Esses elementos foram sempre presentes nas aulas. Porém, essa sistemática não é linear, pode inclusive acontecer de forma concomitante. Durante esses momentos, os processos comunicativos são realizados em língua de sinais- LIBRAS. Em algumas atividades todos esses elementos aparecem, em outras, aparecem dois, três desses elementos. A existência deles depende do tipo de atividade/conteúdo que está sendo trabalhado.

O professor começava colocando o aluno para ler, perguntava ao aluno se ele sabia o significado de cada palavra dos enunciados e/ou textos. Quando o aluno apontava palavras desconhecidas, o professor fazia uso de imagens para materializar aquele conceito, geralmente ligando o mesmo a outras situações. Em seguida o professor ensina ao aluno fazer o sinal daquela (s) palavra (s) em língua de sinais, ou seja, o ensino em LIBRAS.

Após concluir com sucesso essas duas etapas, entendido o conceito e respondido à questão, o professor ensina a escrita palavra (apontada como desconhecida) em português, usando atividades de memorização para o aluno fixar a escrita da palavra. É importante destacar que a língua de instrução é a LIBRAS. Neste caso a fluência do professor na referida língua é de fundamental importância, para o momento de AEE e a permanência do aluno da sala comum (relacionamento com o intérprete de português/ LIBRAS), pois a função primordial da linguagem é a comunicação, intercâmbio social (VYGOTSKY, 1989, p.12).

As primeiras atividades observadas foram uns probleminhas matemáticos. Observou-se que em todas as atividades de matemática, o professor materializava a situação problema, deixando o enunciado visível, possibilitando uma compreensão significativa da questão. Isso acontece porque o sujeito surdo é visual,

A pessoa surda serve-se da linguagem constituída de códigos visuais com capacidade de desenvolver significantes e significados que lhe propiciem acesso ao conhecimento. A visão, além de ser meio de aquisição de linguagem é meio de desenvolvimento. Isso acontece porque a cognição dos surdos se desenvolve de um modo totalmente visual, diferente dos ouvintes que utilizam a audição para se comunicar, para captar explicações, conceitos, significados (THOMA et al, 2014, apud LEÃO et al.2017, p. 53).

Por isso a materialização da situação-problema. A seguir explicaremos como isso é feito. A situação-problema:

Júlia tinha 117 lápis. Ela perdeu 45 lápis e o restante distribuiu entre seus 9 primos. Quantos lápis cada primo de Júlia ganhou?

Essa questão fazia parte de uma série de questões que o professor havia elaborado para dar um reforço ao aluno. O professor explicou que o aluno só sabia contar até 10, mas não conhecia a escrita desses numerais, por isso o professor começou o atendimento com questões bem básicas (ordem dos números cardinais e as quatro operações).

Para responder à situação-problema, o professor fez a leitura e explicação da questão em LIBRAS (momento didático pedagógico 1) mas o aluno destacou a palavra “primo” como sendo desconhecida (se referindo ao parentesco entre pessoas). O professor materializou a questão através da árvore genealógica. Em seguida ensinou os sinais em LIBRAS (momento didático pedagógico 2) relacionados à família. Repetiu diversas vezes a explicação em LIBRAS. Depois fez uma atividade com os tipos de famílias e pediu para o aluno escrever os parentescos e repetir várias vezes, a escrita das palavras (momento didático pedagógico 3).

Nessa atividade o professor descobriu que o aluno não sabia o nome dos membros de sua família e ainda não tinha dado o sinal-nome aos referidos parentes. Por isso como atividade de casa pediu que o aluno trouxesse uma foto, registrasse os nomes dos familiares por escrito, na sala ele seria orientado a dar o sinal-nome de cada membro da família. O objetivo era fazer o aluno aprender a escrever o nome dessas pessoas.

Essa situação mostra que a comunicação em casa possivelmente seja bastante limitada, como foi dito no perfil do aluno, os membros da família não sabem LIBRAS. Neste caso a importância da escola para o surdo é muito maior do que a escola para ouvinte. A escola será o único ambiente que oportunizará o desenvolvimento da linguagem (QUADROS, 2008). Se a escola for inclusiva e /ou bilíngue proporcionará ainda a vivência entre seus pares, o que faz toda diferença no desenvolvimento linguístico cognitivo.

Após o estudo das relações familiares, o professor pediu que o aluno trouxesse os documentos pessoais para escola: CPF, RG, Certidão de Nascimento, Carteira de Trabalho. Preparou uma aula de 4 h/a, trabalhando a importância, utilidade, aquisição, órgãos responsáveis e os dados contidos nos documentos. Ele usou as mesmas estratégias utilizadas nas outras atividades – os três momentos didáticos pedagógicos. Com os documentos em mãos ensinou os dados contidos nos documentos, tais como, nome, sobrenome, filiação, cidade, datas, etc. Em seguida fez o ensino do português.

Observa-se que são elementos interdependentes que irão possibilitar a percepção e assimilação dos conteúdos. Nesses momentos o professor utiliza como recurso principal, a imagem, para facilitar o entendimento do significado, a escrita da palavra em língua portuguesa no contexto, a contextualização que é situar o sujeito com o objeto refletindo sobre signo/significado e as relações práticas entre eles e a interdisciplinaridade, que mostra a relação desse objeto com outros objetos e com outros sujeitos nas mais variadas situações. A escrita está sempre presente. Sendo todo esse processo mediado pelo uso concomitante das línguas LIBRAS/português. Depois de todo esse procedimento a questão foi respondida.

Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos (VYGOTSKY, 1991, p.61).

Para o professor a aprendizagem somente será significativa se o ensino possibilitar a associação de signo e significado e viabilize a memorização das palavras nos contextos reais do sujeito.

Observe o segundo exemplo de matemática trabalhado nessa semana:

Jean comprou 148 pacotes de figurinhas. Cada pacote tem 9 figurinhas. Quantas figurinhas ele comprou?

Na leitura dessa questão o aluno destacou as palavras “comprou, figurinhas, pacotes”, como sendo desconhecida para ele. Em um caderno extra, o professor colocou várias imagens de pessoas comprando, em ambientes diferentes, farmácia, supermercado, lojas de carro, roupas, sapatos, padaria, etc., e ensinou os sinais em LIBRAS (momento didático pedagógico 1 – ensino de LIBRAS) e explicou para o aluno significado do verbo comprar, fazendo uso da língua de sinais e do português escrito. O mesmo procedimento se deu na explicação das palavras pacotes, figurinhas (momento didático pedagógico 2 – ensino em LIBRAS). Entendido o significado das palavras, respondeu à questão e reescreveu as palavras em destaque (momento didático pedagógico 3 – ensino do português).

Em outro problema matemático:

Pedro entrega 105 cartas por dia. Quantas cartas ele entregará em 8 dias?

Nesta terceira operação matemática apareceu como desconhecida para o aluno, a palavra “carta”. Como de praxe, o professor seguiu as mesmas estratégias de ensino e fez a

interdisciplinaridade com o estudo dos meios de comunicação, trabalhando os sinais e a escrita em português através da repetição das palavras em contextos diferentes.

Diferentemente do ensino da linguagem falada, no qual a criança pode se desenvolver por si mesma, o ensino da linguagem escrita depende de um treinamento artificial. Tal treinamento requer atenção e esforços enormes, por parte do professor e do aluno, podendo-se, dessa forma, tornar fechado em si mesmo, relegando a linguagem escrita viva a segundo plano (VYGOTSKY, 1991, p.70).

Em suma, é nítida uma metodologia baseada no uso constante de imagens, repetição (na escrita do português), contextualização como ferramenta facilitadora da compreensão entre significante e significado. Ele busca cumprir essa etapa com situações bem práticas, reais, do cotidiano. A interdisciplinaridade se manifesta na relação dos termos com outras situações, e como ferramenta mediadora da comunicação e expressão, o uso das duas línguas português e LIBRAS.

Apresentado esses dados dessa forma pode parecer simples, mas essas questões fazem parte de uma lista de exercícios com apenas 5 operações matemáticas que demorou mais de uma semana para serem resolvidos. Inclusive o professor relatou em sua entrevista que seu maior desafio é a falta de memorização dos conteúdos estudados.

O processo abstração e, no meu caso, o “esquecimento” que eles têm, talvez por uma questão de embora terem “telas” abertas das linguagens imagéticas onde tudo aparece como filme não gerarem produção neuro lingual por falta de ambiente linguístico propício e da aprendizagem de uma língua seja ela de sinais ou escrita (RODRIGO).

Ele disse que há uma necessidade de estar sempre retomando os exercícios, para fixar a aprendizagem. Essa ação é totalmente compreensiva pois, “até agora a psicologia tem considerado a escrita simplesmente como uma complicada habilidade motora.” (VYGOTSKY, 1991, p.70).

Na segunda semana, apenas 1 questão de física (o aluno trouxe das atividades realizada na sala comum) foi suficiente para os dois atendimentos da semana. O aluno relatou em LIBRAS, que tem muitas dificuldades em física e precisava de ajuda em uma questão. Ele apresentou a seguinte situação:

Quando o brasileiro Joaquim Cruz ganhou a medalha de ouro nas Olimpíadas de Los Angeles, correu 800m em 100s. Qual foi sua velocidade média?
--

O professor precisou contextualizar todo o enunciado e trabalhou os seguintes conteúdos: gênero feminino e masculino, substantivos próprios e comuns, tipos de esportes, trabalhando os conceitos de: competição, premiação (medalha de bronze, prata, ouro, pódio), verbos e pronomes para explicar as ações expressas na questão, tempo - dia, noite, mês, ano, hora, minuto, segundo, relógio, espaço, distância, tempo, velocidade, variação. O desenvolvimento dessa questão seguiu os mesmos passos – imagem, contextualização, interdisciplinaridade e repetição. Mas os momentos didáticos pedagógicos aconteceram de forma concomitante. Ao questionar o professor sobre isso, ele destacou que esses momentos não tem uma linearidade para acontecer, nem necessariamente é vivenciado em todos os conteúdos. Sua existência depende do objetivo criado para o ensino de cada conteúdo e o nível linguístico do aluno naquele assunto.

Desse depende o domínio dos termos científicos referentes àquele conteúdo em LIBRAS e a compreensão dos mesmos. Exemplo: o professor vai dar uma aula em LIBRAS sobre corpo humano. O aluno já deve conhecer as partes do corpo humano em LIBRAS. Do contrário o professor precisará fazer um trabalho simultâneo: LIBRAS/português. Pois não faz sentido ministrar uma aula em LIBRAS se o aluno não conhece os termos que estruturará o discurso (em LIBRAS), ou seja, se o aluno não apresenta compreensão sobre os termos representados em LIBRAS. Mas se ele já sabe as partes do corpo em LIBRAS, o professor irá direto para explicação do conteúdo em LIBRAS.

Por isso, os professores do Atendimento Educacional Especializado de LIBRAS fazem permanentemente avaliações para verificação da aprendizagem dos alunos em relação à evolução conceitual de LIBRAS (DAMÁZIO, 2007, p.37). Pode-se dizer que o processo de letramento nesse contexto significa compreender o sentido de numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito (KLEIMAN, 2005).

Na disciplina de português, propriamente dita, considerando a necessidade do aluno de ter contato com a maior quantidade possível de literaturas, o professor trabalha com diversos livros e leituras, como por exemplo: poema, receita, bula, rótulos, etc. Faz a leitura dos textos, interpretação, ampliação de vocabulário, respeitando o nível do aluno (terceira semana).

Nesta semana, a aula que acompanhada foi um estudo de um poema de Regina Villaça, “as frutas”, cuja sequência didática foi a seguinte: o professor fez uma leitura prévia, em LIBRAS, com o aluno, mas ele destacou muitas palavras desconhecidas. Por

isso o professor fez uma ilustração detalhada de todo o texto, apresentou o texto em LIBRAS, fez o ensino de LIBRAS apresentando sinal de cada fruta. Instigou o aluno a dizer quais daquelas frutas ele gostava, quais que não conhecia, trazendo dessa forma o texto para realidade do aluno. Por último fez o exercício da escrita em português (separou atividade de escrita repetindo a escrita das palavras).

Não é de surpreender que exista uma certa analogia entre a interação mútua da língua materna e da língua estrangeira e a interação entre os conceitos científicos e os conceitos da vida cotidiana, na medida em que ambos os processos fazem parte da esfera do pensamento verbal em desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989, p.109).

É importante destacar que o pensamento de Vygotsky casa perfeitamente com o surdo em relação a LIBRAS, que é sua língua materna e ao português que segundo a lei tem status de segunda língua, é como se fosse uma língua estrangeira para a pessoa surda.

Depois ele repetiu a leitura do texto somente em LIBRAS. Quando chegou nessa parte, foi possível observar através das expressões que o aluno havia chegado à compreensão do texto. Assim, para Vygotsky (1998), as palavras de nossa língua materna teriam uma ligação com o mundo concreto dos objetos, enquanto palavras estrangeiras estariam ligadas ao mundo dos objetos apenas através das palavras de nossa língua materna.

No segundo encontro dessa semana o professor fez umas atividades de ampliação de vocabulário, que consistiu em selecionar nomes de objetos, situações reais do cotidiano, ilustrar com muitas imagens, apresentar o contexto e escrever a palavra em português, ensinar o sinal em LIBRAS e elaborar possíveis situações com esses elementos, explicando sempre em LIBRAS/português. A seleção é feita com base na falta de conhecimento do aluno em determinado assunto, percebido no cotidiano escolar. Segundo o professor, ele foi observando a falta de conhecimentos em algumas situações e registrando. Depois fez um planejamento para trabalhar as situações.

Exemplo: em uma situação dentro da escola, o professor se referiu à “tinta” de pintar parede, percebeu que o aluno não conhecia a palavra, nem sabia o significado. Ele anotou a palavra e continuou atento a outras palavras que o aluno indicava como desconhecida. Surgiu “máquina de lavar roupa, cerca elétrica, torneira, aspirador de pó, lâmpada”... De posse desse conjunto de palavras o professor elaborou uma atividade ilustrada com figuras de situações em que as palavras apareciam. Nesta, havia espaço para exercitar a escrita da palavra e foi apresentado o sinal das referidas palavras em língua de sinais.

O texto demonstra que a escrita está ligada à possibilidade que a criança tem ou não de diferenciar as relações entre as palavras e as coisas de seu entorno, constituindo-se, pois, essa operação, diferenciadora na condição necessária do ato de escrever (VYGOTSKY, 2010, p.18)

Vygotsky, refere-se ao aprendente como criança considerando a idade escolar normal do aluno ouvinte. Mas arriscou-se colocar o surdo nesse contexto mesmo não sendo mais criança, na idade cronológica. Porém, criança na idade linguística. Nesse sentido o surdo está em processo de estabelecer as relações entre palavra e objeto, em que irá assimilar essa diferencia.

Para a compreensão do uso prático dos objetos foi necessário em alguns momentos encenar a situação, ou mostrar um vídeo que representasse a mesma (o vídeo era acessado pelo celular). Esse tipo de procedimento é para fazer o aluno, de fato entender a que se refere aquela palavra, quando, como e porque a utilização de determinados termos.

Observa-se que mesmo que a aquisição da palavra escrita não seja de imediato, que demore, a partir de então, o aluno já sai com a compreensão do uso daquela palavra. E esse entendimento é facilitado pelos recursos visuais usados pelo professor.

Dado a complexidade da fonética, para o surdo, observa-se que o professor dar uma atenção especial aos aspectos semânticos da língua portuguesa, trabalhando em todas as atividades o sentido das palavras, antes mesmo de ensinar a escrevê-las. Nesse sentido Vygotsky (1989), diz que a psicologia infantil, em que o sujeito está em processo de aquisição da língua, orienta estudar separadamente os aspectos fonético e semântico da língua no durante de desenvolvimento da linguagem.

Quarta semana, o aluno trouxe uma atividade de língua portuguesa no nível do 2º ano do ensino médio (sobre conjunção), que o aluno não conseguiria compreender. A aprendizagem do surdo na língua portuguesa tem como referência a sua língua materna, a LIBRAS. As línguas de sinais são sintéticas. Por essa razão não tem artigos. Seu sinteticismo permite não haver lista ampla de preposições e conjunções (FERNANDES, 2003). Por essa razão o surdo tem bastante dificuldades para compreender o uso desses elementos na língua portuguesa.

Sobre essa atividade, o professor passou a explicar que ajudava em atividades específicas do currículo da classe comum, mas quando era possível, quando estava dentro dos limites do aluno. Quando é possível responder, o professor realiza a atividade no mesmo modelo que o professor da sala regular mandou, como foi o caso de física. Mas quando está em um nível muito acima do nível do aluno ele faz adaptações, ou muitas

vezes descarta e trabalha os conteúdos que antecede o que está sendo cobrado, fazendo adaptações.

Nas aulas de língua portuguesa, identificou-se através dos materiais didáticos do professor que, há um trabalho sistemático com os gêneros textuais, tais como: rótulos, boletos, poemas, bilhetes, pequenos textos informativos, etc. Observou-se o professor fazer um estudo com as contas de água e luz da casa do aluno, foram 2 encontros nessa temática. Ele seguiu o mesmo parâmetro das outras atividades: Momentos didáticos pedagógicos, imagem, contextualização, interdisciplinaridade e repetição, ou seja, está sempre contextualizando cada elemento desconhecido no enunciado ou no discurso do texto utilizado para o ensino. A contextualização e o uso da imagem têm presença constante e fundamental no desenvolvimento das atividades.

Assim, principalmente na fase inicial de sistematização com o universo da escrita, os materiais devem ser ricos em imagens e ilustrações, permitindo aos alunos uma compreensão prévia do tema implicado. A contextualização visual do texto permitirá a elaboração de hipóteses sobre os sentidos da escrita; a leitura das imagens e a sua relação com experiências vividas despertarão o interesse pelas possíveis mensagens das quais o texto é portador. (FERNANDES, 2006, p. 18).

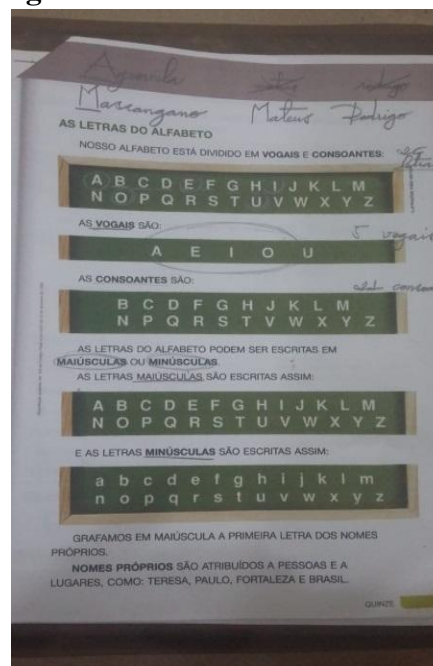
Na quinta semana, as aulas foram com um livro da editora moderna para Educação de Jovens e Adultos – EJA, (V.1- Alfabetização), o professor trabalhou os conceitos de vogal, consoante, ordem alfabética, o uso de letras maiúsculas e minúsculas, etc.

Figura 26: um dos livros



Fonte: Fotografado pela autora

Figura 27: as letras do alfabeto



Fonte: Fotografado pela autora

Figura 28: atividade-vogal e consoante **Figura 29:** atividade-subst. próprio.

ATIVIDADES

1. FORME SEU NOME USANDO AS LETRAS DO ALFABETO MÓVEL E, DEPOIS, RESPONDA AS PERGUNTAS ABAIXO.

SEU NOME	QUANTAS VOGAIS?	QUAIS VOGAIS?	QUANTAS CONSOANTES?	QUAIS CONSOANTES?
Mateus	3	a e u	3	m t s

2. CONTE AS LETRAS DO NOME DO(A) PROFESSOR(A) E, EM SEGUIDA, COMPLETE A FRASE. O NOME DO(A) PROFESSOR(A) TEM 3 VOGAIS E 4 CONSOANTES.

3. FAÇA UM CÍRCULO NAS VOGAIS E NAS CONSOANTES QUE NÃO APARECEM NO SEU NOME E NO NOME DO(A) PROFESSOR(A).

VOGAIS: A E (1) O U

CONSOANTES: B C D P G H J R L M N

4. COMPLETE O QUADRO.

NOME	QUANTAS LETRAS	PRIMEIRA LETRA	ÚLTIMA LETRA	QUANTOS MOVIMENTOS DA BOCA PARA FALAR O NOME
ABIO	5	F	O	
WILSON	6	W	N	Não é apropriado para alunos surdos
RODRIGO	7	R	O	
DANIELA	7	D	A	
QATIA	5	K	A	

5. ORGANIZE EM ORDEM ALFABÉTICA OS NOMES PRÓPRIOS DA ATIVIDADE 4.

Daniela, Fábio, Kátia, Rodrigo, Wilson

Fonte: Fotografado pela autora

4. ESCRIBA AS CONSOANTES NOS QUADRINHOS E COMPLETE O ALFABETO. AS VOGAIS JÁ ESTÃO ESCRITAS.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z

5. USANDO O ALFABETO MÓVEL, ESCRIBA NOMES PRÓPRIOS QUE COMECEM OU TERMINEM COM AS VOGAIS A, E, O.

6. FORME DOIS NOMES COM AS LETRAS DO ALFABETO MÓVEL. OBSERVE ESSES NOMES E RESPONDA AS QUESTÕES.

A) QUAL É O NOME MAIS COMPRIDO?

B) QUAIS SÃO AS VOGAIS QUE SE REPETEM NOS DOIS NOMES?

C) QUANTAS CONSOANTES OS DOIS NOMES POSSUEM JUNTOS?

7. OBSERVE OS NOMES A SEGUIR. REESCREVA OS EM ORDEM ALFABÉTICA.

ELIANE MÁRIO VÂNIA NERUZA COSME PAULA

Eliane, Eliane, Maria, Neruza, Paula, Vânia

8. COMPARANDO QUANTIDADES: O QUE HÁ MAIS?

A) LETRAS OU PALAVRAS?

COSME	V	A	O	MANOEL
M	RAFAEL	K	S	PAULA

B) NOMES DE MULHER OU DE HOMEM?

LUZA	SALVADOR	ANA	MÁRIO	MARIANA
ELIANE	RAMUNDO	CARDOSO	SANDRA	PAULA

Fonte: Fotografado pela autora

Para isso fez uso dos exercícios do próprio livro. Em uma das questões era para o aluno ler a palavra e dizer quantas vogais e quantas consoantes possuía a palavra (o aluno acertou todas). Na questão, seguinte perguntava quantos movimentos deviam ser feitos com a boca para falar a palavra tal e dizer a sílaba tônica, no espaço da resposta o professor escreveu “não é apropriado para alunos surdos”. Sobre esse aspecto,

A primeira coisa que qualquer estudo revela é a necessidade de estabelecer a distinção entre dois planos de discurso. Ambos os aspectos da linguagem, tanto o interno, signifiante, semântico, como o aspecto externo, fonético, têm as suas leis de movimento específicas, embora formem uma verdadeira unidade, mas que é uma unidade complexa e não homogênea. Alguns fatos do desenvolvimento linguístico da criança indicam a existência de movimentos independentes nas esferas fonética e semântica. (VYGOTSKY, 1989, p.124).

Embora Vygotsky, não esteja falando diretamente sobre a aquisição da escrita pelo aluno surdo, podemos dizer que sua teoria contempla a limitação desse sujeito em alguns aspectos da língua portuguesa que impossibilita a sua aprendizagem. Tais como: o número de sílabas, sílabas tônicas, separação de sílabas, acentuação, foram conteúdos listados como de alta complexidade na aprendizagem dos alunos surdos considerando sua essência fonológica. Para o professor alguns alunos até aprendem depois de um exaustivo treino mecânico, “acabam memorizando, não tudo” (fala do professor).

É nessa situação que o decreto 5.626/2005, defende um currículo de língua portuguesa próprio para os surdos, o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva

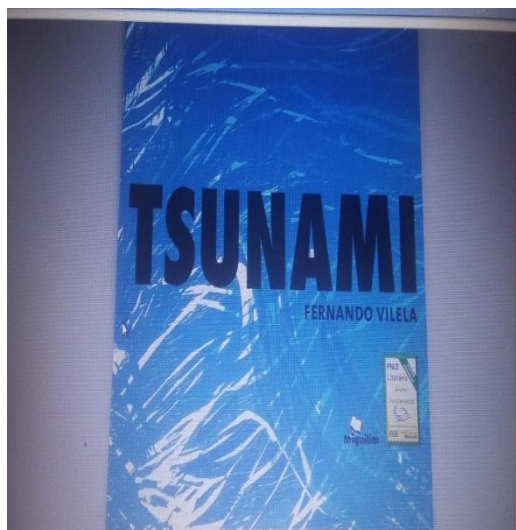
dialógica, funcional e instrumental (BRASIL, 2005) pois, as adaptações curriculares em muitas situações não são suficientes para garantir a aprendizagem dos alunos.

A língua portuguesa tem sido ensinada e avaliada, em muitas escolas, na modalidade sensorial que é inacessível ao sujeito surdo. Existem conteúdos no currículo de português para os ouvintes que não se aplicam aos surdos. São conteúdos cuja aprendizagem depende da audição e da oralização/fala. Assim, o ensino do português é defendido para ser como segunda língua e sua estrutura curricular deve ser específica para esses sujeitos considerando suas limitações linguísticas. Por isso é necessário, currículo e ambiente específicos. Para Quadros (2008, p.30),

Deve haver um ambiente próprio dentro da escola (ou em outro lugar) para desenvolver a linguagem e o pensamento da criança surda; assim, tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua, caso contrário, a criança surda não terá chances de apresentar um domínio razoável da língua portuguesa.

No segundo encontro da semana, foi um estudo de um poema do livro Tsunami de Fernando Vilela, apenas uma estrofe foi suficiente para uma tarde inteira de atendimento.

Figura 30: livro



Fonte: Fotografado pela autora

Figura 31: página da estrofe



Fonte: Fotografado pela autora

ESTROFE

Lá no fundo do oceano
 Num lugar muito remoto
 Grandes rochas se espremeram
 E criaram um terremoto

Foi necessário desenvolver os conceitos de rochas, mar, oceano, rio, lugar, fundo, criar, muito..., ou seja, fez o estudo de cada palavra que apareceu no texto. Algumas de fácil compreensão, outras nem tanto. As palavras eram apresentadas paralelas à figura correspondente. Nesse movimento,

Verificou-se que a comunicação sem signos é tão impossível quanto sem significado. Para se comunicar alguma vivência ou algum conteúdo da consciência a outra pessoa não há outro caminho a não ser a inserção desse conteúdo numa determinada classe, em um grupo de fenômenos, e isto, como sabemos, requer necessariamente generalização. Verifica-se, desse modo, que a comunicação pressupõe necessariamente generalização e desenvolvimento do significado da palavra, ou seja, a generalização se torna possível se há desenvolvimento da comunicação (VYGOTSKY, 2000, p.12).

Em seguida, fez o estudo das palavras aplicando os conceitos desenvolvidos anteriormente. De cada palavra destacou o número de vogal, consoante, ordem alfabética. Além do estudo das palavras com a escrita parecida, mas com significados diferentes, exemplo: remoto e terremoto.

No processo específico de leitura, observei que o professor segue a seguinte sequência didática:

- ✓ Leitura/explicação do texto em LIBRAS;
- ✓ Pede para serem destacadas as palavras desconhecida;
- ✓ Trabalha com as palavras desconhecidas em Português e LIBRAS;
- ✓ Prepara atividades de memorização.

O aluno está começando a produzir frases em português. Segundo o professor essa é uma atividade que demanda um pouco mais de tempo. É interessante notar que na memorização todas as palavras em português são bem menor que em LIBRAS e que embora ele não aprenda escrever todas elas em português, ao se referir a essas mesmas palavras em LIBRAS é visível o entendimento quanto aos conceitos que elas trazem, ou seja, o conceito, lugar de uso da palavra é aprendido facilmente. A escrita é mais demorada.

Longe da supremacia da escrita, o aluno surdo consegue entender os conceitos e utilizá-los sem necessariamente saber escrever a palavra que o representa. Esse acesso se dar pela LIBRAS que é sua língua materna.

Um fator que chamou muito atenção foi o Tempo. Demora-se muito tempo para seguir sistematicamente esses passos e chegar à aprendizagem, a qual, quando relacionada à escrita fica no nível básico, exigindo retomar sempre que possível.

A princípio a ideia era observar a metodologia de ensino da língua portuguesa na disciplina de português, mas ao adentrar na sala, passou-se observar todas as disciplinas, pois o professor aproveita todas as atividades para direcionar o aluno ao letramento da escrita. Isso porque existem gêneros textuais e um léxico próprio de cada área do conhecimento que a todo tempo se materializa na língua escrita. Os estudos dos enunciados das atividades ocuparam um lugar especial no atendimento, é a base para o estudo da escrita e da LIBRAS.

6.5 A APRENDIZAGEM

Nesta categoria considerou-se junto ao professor uma análise comparativa entre fevereiro de 2019, quando Marcos chegou ao ensino médio e ao AEE e novembro de 2020. Analisando o seu desenvolvimento, a partir dos feedbacks extraídos das atividades, nas quais o professor reflete sobre as suas estratégias mediadoras de atuação e a aprendizagem do aluno.

Marcos passou a frequentar a escola comum aos 7 anos de idade. Mas passou 4 anos na escola sem nenhum tipo de assistência específica. Segundo a mãe, depois de 4 anos começou a contar com o auxílio de uma instrutora de LIBRAS. Por isso, começa a cursar o ensino médio com um nível de leitura e escrita como se fosse um aluno de 2º ano do ensino fundamental, ou seja, com muitas dificuldades.

Ele chegou identificando palavras isoladas e até períodos mais longos com palavras de convívio habitual, que geralmente ele memoriza. Quanto ao ato de escrever, pode ser representado na concepção de “copista”. De acordo com Streiechen (2014, p.970) apud Duarte e Padilha (2012, p.317) “apreender uma língua escrita sem apreender as estruturas da língua, gera, no meio escolar, na maioria das vezes, não uma produção escrita em Língua Portuguesa, mas apenas imitação, apenas cópia”. Porém, possuía um nível básico em língua de sinais. O que possibilitou o início do processo de intervenções com foco na escrita.

Para o professor a defasagem pode ter diversos motivos, dentre eles, o início tardio à aquisição da Língua de Sinais, tendo seu primeiro contato linguístico com a LIBRAS a partir do ambiente escolar, limitado ao contato com o instrutor; a falta de interação linguística na família, na escola; a falta de uma sistematização específica para o atendimento no AEE; a falta de formação adequada de professor e recursos apropriados para o ensino, etc.

Rodrigo relata que, assim que fez sua matrícula na escola, Marcos começou a frequentar o Atendimento Educacional Especializado nesse ambiente bilíngue, em que se utiliza a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, ele começou um trabalho especial para dirimir suas dificuldades.

Instigado sobre o processo de aprendizagem do seu aluno, Rodrigo declarou que acredita está conseguindo instrumentalizar Marcos para utilizar a leitura e a escrita em língua portuguesa embora que de forma muito lenta. Para o professor os progressos têm acontecido graças à sua metodologia bilíngue de ensino, que tem possibilitado acesso a diversos tipos de textos, à linguagem verbal e não verbal, estimulando o aluno a fazer associações e construir sentidos.

Outro elemento metodológico, essencial é o uso da imagem. Para o aluno surdo, a ponte entre o conhecimento e a aprendizagem é necessariamente o recurso visual. Portanto, é indispensável que os professores (do AEE e da sala de aula comum) compreendam mais sobre a importância da imagem, o papel que ela desempenha no processo de letramento escolar desse sujeito. A imagem tem poder constitutivo, tanto no sentido de ler, quanto no de produzi-las. São indispensáveis, portanto, na modalidade da educação bilíngue para desenvolvimento cognitivo dos alunos surdos.

O professor apresenta ainda, na sua metodologia de ensino, um interesse especial em utilizar os conhecimentos prévios do aluno, almejando que o mesmo consiga, por meio das narrativas em LIBRAS, dar sentido e significados à escrita da língua portuguesa, como segunda língua, ou seja, faz parte da metodologia de ensino valorizar as hipóteses do aluno de modo que ele não fique limitado a uma leitura superficial do texto, ou seja,

Depois de uma leitura do texto pelo aluno, trago alguns questionamentos a fim de confirmar ou não, a exemplo, a explicação de palavras e/ou expressões que ele desconheça. “Depois vamos trabalhando a estrutura do texto, tipologia textual, gênero, gramática, ele faz mais uma leitura e depois partimos para parte escrita onde vamos abordar a temática trabalhada. Mais ou menos nessa sequência” (RODRIGO, 2020).

Aos poucos Marcos tem progredido. Segundo o professor, se precisasse nivelar/comparar o seu português com um aluno ouvinte, hoje pode-se dizer que ele saiu de um nível de 2º ano para um 3º ano fundamental. Considerando os seguintes elementos:

O aluno tem a LIBRAS como L1 e a Língua Portuguesa como L2 (modalidade escrita).

Em LIBRAS:

- Verifica-se o estabelecimento da ordem dos sinais que é utilizado nas relações gramaticais;
- Em fase de ampliação do vocabulário;
- Ainda usa algum de tipo de gesticulação para suprir a necessidade comunicacional.

Em Língua Portuguesa:

- Predomínio de construções frasais sintéticas;
- Estrutura gramatical de frase muito semelhante à língua de sinais brasileira (L1), apresentando poucas características do português (L2);
- Aparecimento de construções de frases na ordem Sujeito Verbo Objeto - SVO;
- Predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos);
- Falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- Uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo;
- Emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorretamente;
- Falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;
- Pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;
- Falta de marcas morfológicas; uso de artigos, às vezes, sem adequação;
- Pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada;
- Pouco uso de conjunção e sem consistência; z semanticamente, ser possível estabelecer sentido para o texto.

Essas características citadas acima fazem parte do estágio linguístico em que se encontra o aluno. Na aquisição da segunda língua, por alunos surdos, apresentam ao longo do processo, estágios de aprendizagem, que reflete o sistema de evolução no processo de compreender e usar os padrões linguísticos em uma segunda língua.

A segunda língua apresentará vários estágios de interlíngua, isto é, no processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo. Apesar disso, estes estágios da interlíngua apresentam características de um sistema linguístico com regras próprias e vai em direção à segunda língua (QUADROS, 2006, p.34).

Com base nessa teoria, o professor considera que Marcos esteja no Estágio de Interlíngua I (L2). Sendo assim, ainda há muitos desafios sendo enfrentados. Na categoria dificuldades no processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa, o aluno apresenta dificuldade de abstração e, no caso de Marcos, há um “esquecimento”, talvez por uma questão de que, embora tenha “telas” abertas para as linguagens imagéticas as mesmas não geram com facilidade a aquisição da língua, um dos fatores para esse esquecimento pode ser por falta de ambiente linguístico propício na família, na sala comum e isso acontece porque muitas vezes o único lugar de ensino das línguas seja de sinais ou escrita é no AEE.

6.6. ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA, PRÁTICA E APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS.

A educação de surdos no Brasil é antiga, tem sido marcada por muitas lutas, porém, nos últimos anos, logrado avanços importantes. Tem ganhado espaço nos cenários de discussões educacionais e cada dia mais tem se sistematizado de maneira específica as formas de escolarização desse sujeito.

Existe o Atendimento Educacional Especializado como parte integrante das medidas das políticas públicas de educação inclusiva, o qual vem se estruturando de maneira a atender de forma específica a cada pessoa com deficiência. Através da criação da lei nº 10.436/02 que dispõe sobre LIBRAS, regulamentada pelo decreto nº 5.626/05 que mostra de uma maneira mais clara os direitos linguísticos do surdo, a formação dos profissionais que irão atuar nessa área, a difusão da língua de sinais da comunidade surda, o AEE incorporou uma dinâmica específica de atendimento para escolarização do surdo.

A sistematização do AEE para surdo deve está respaldado nas Diretrizes do AEE para surdo, onde é orientada a prática de três momentos didáticos pedagógicos, a saber: Atendimento Educacional Especializado de LIBRAS, Atendimento Educacional Especializado em LIBRAS e Atendimento Educacional Especializado de ensino do Português escrito. Esses momentos subsidiarão a pessoa surda, no processo de inclusão em sala de aula regular, e assim alcançar o desenvolvimento pleno dos alunos surdos em seus diferentes aspectos.

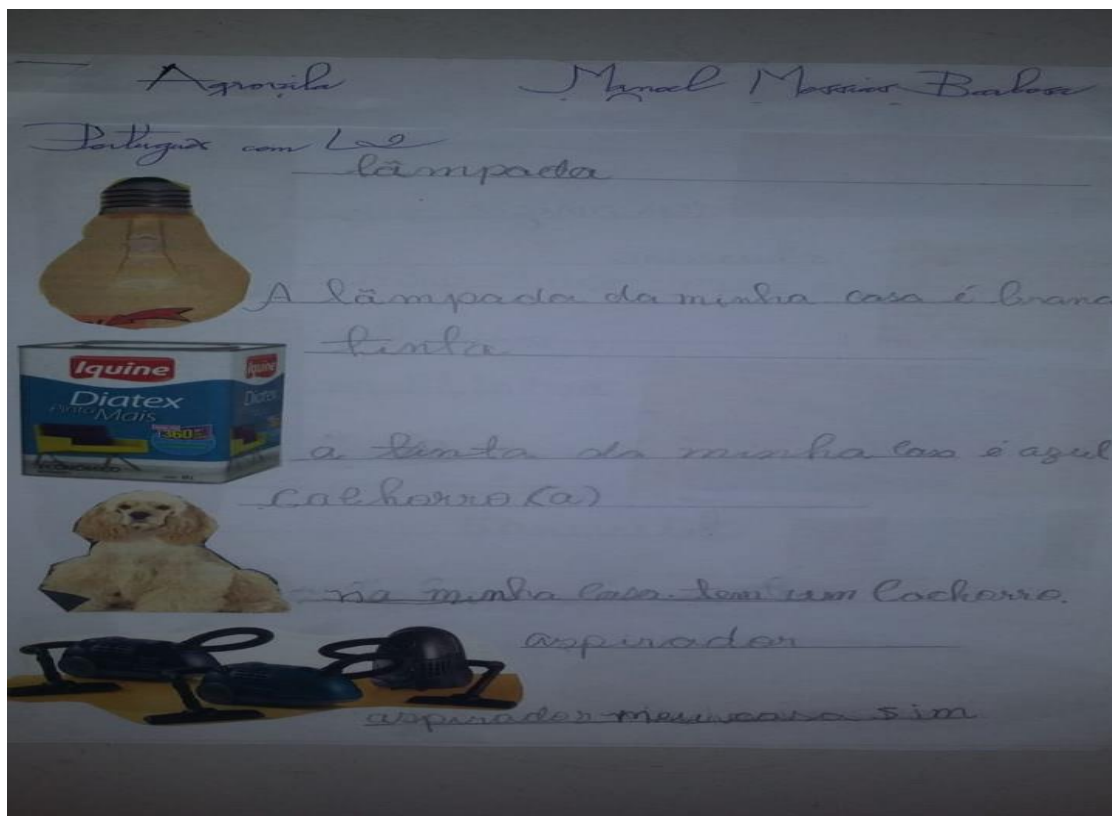
A legislação aponta para a necessidade de uma formação específica para o ensino com alunos surdos e de acordo com as diretrizes do AEE para surdo, esse atendimento deve ser composto por profissionais com habilitações diferentes: português/LIBRAS. Contemplando esses pré-requisitos Rodrigo tem feito um trabalho diferenciado (ele tem as duas formações). Seguindo as orientações das diretrizes do AEE para surdo, a aprendizagem do aluno tem acontecido.

No atendimento educacional especializado para o ensino de LIBRAS, o aluno tem mais contato com sua língua de maneira formal, estuda sua estrutura, parâmetros, sua sintaxe, semântica, etc. Nesse momento também é feito um trabalho de ampliação de vocabulário (o professor ensina palavras/expressões novas ao aluno). Referente a isso acompanhou-se o professor ensinando frases como:

A lâmpada da minha casa queimou;
Minha casa será pintada com tinta azul;
Na minha casa tem um cachorro;
Tenho aspirador de pó na minha casa;
A torneira quebrou;

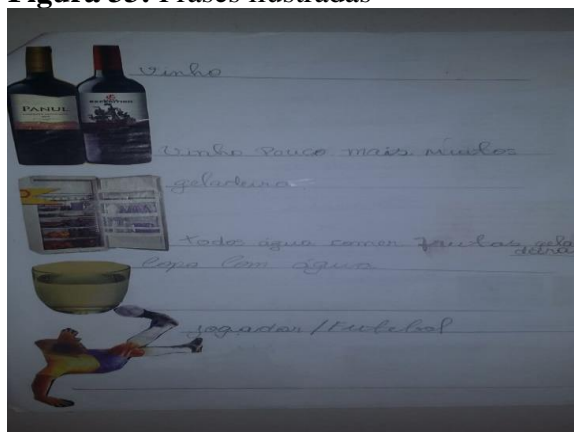
Minha casa tem máquina de lavar roupa, etc.

Figura 32: Frases ilustradas (ensino de LIBRAS)



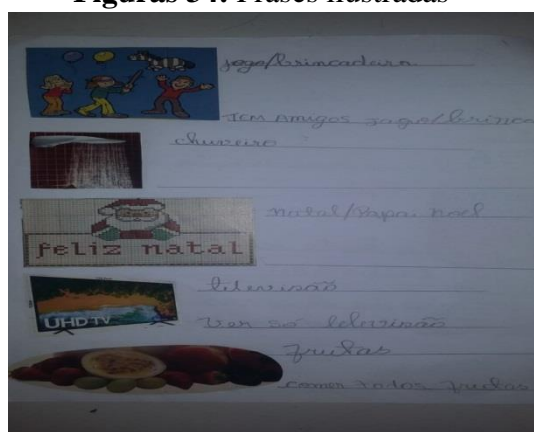
Fonte: Fotografado pela autora

Figura 33: Frases ilustradas



Fonte: Fotografado pela autora

Figuras 34: Frases ilustradas



Fonte: Fotografado pela autora

O ensino de LIBRAS, explicando sinal e significados dessas frases foram feitas porque em diálogo com o aluno, Rodrigo percebeu que Marcos não conhecia palavras

como: lâmpada, tinta, cachorro, aspirador de pó, torneira, máquina de lavar roupa, etc. Por isso a importância do momento do Atendimento Educacional de LIBRAS. Para esse momento a fluência do professor na LIBRAS é indispensável. A metodologia de ensino é completamente visual.

No ensino referente à ampliação de vocabulário, o professor relata que estar sempre atento às necessidades comunicativas das práticas cotidianas. Com essa dinâmica de ensino o aluno vai aprendendo a se comunicar nos principais espaços de vivências. Nesse sentido, Marcos tem aprendido muito desde que chegou ao AEE, seu domínio em LIBRAS melhorou significativamente.

No momento do Atendimento Educacional Especializado em LIBRAS, que é a exploração dos conteúdos vistos na sala comum, com recursos específicos/ visuais e na língua de sinais, a aprendizagem do aluno tem acontecido de forma mais lenta. Isso ocorre por alguns fatores: primeiro, Marcos não teve assistência adequada nos seus primeiros anos de estudo (mesmo assim foi aprovado de uma série para outra). Segundo ele está matriculado no 2º ano do ensino médio, mas seu nível de conhecimento está aquém, do padrão exigido para cursar a referida série. Terceiro, na sala de aula comum sua aprendizagem está basicamente a cargo do intérprete. Porque, embora venham buscando estratégias para atender o aluno, sob orientação de Rodrigo, os professores da sala comum não têm formação na área da surdez (não sabe LIBRAS, por exemplo).

Diante dessas barreiras, o atendimento em LIBRAS fica limitado, exigindo do professor Rodrigo adaptações para o estudo desses conteúdos. Existem algumas disciplinas que é possível ensinar sem grandes prejuízos, como os componentes curriculares da área de humanas. Já no estudo da língua portuguesa e nos componentes das exatas, o aluno não consegue acompanhar e o professor Rodrigo precisa fazer adaptações, trabalhando nesse momento no nível e necessidade do aluno. Exemplos: Na sala comum estão estudando trigonometria. Mas Marcos ainda não domina em plenitude as 4 operações. Em Língua portuguesa estão estudando tipos de orações coordenadas. Mas Marcos ainda não consegue identificar em uma frase o sujeito, objeto, verbo... Diante disso Rodrigo ministra a aula a partir dos conteúdos não aprendidos. No caso do português, desconsidera o estudo da gramática normativa e centra-se no ensino do português na perspectiva da comunicação social.

Portanto, no Atendimento Educacional Especializado para o ensino do português, o professor iniciou o estudo de questões bem básicas da estrutura da língua, como vogal, consoantes, tipos de substantivos, verbos, etc. E sempre com atenção voltada para o

português escrito necessário para comunicação prática, funcional e diária, como foi explicado no estudo de ampliação de vocabulário da LIBRAS. Importante chamar a atenção para relação entre os três momentos didáticos pedagógicos. Eles estão intimamente interligados.

Segundo o professor Rodrigo, na língua portuguesa escrita Marcos tem progredido consideravelmente. Ele já ler e produz orações simples, com predomínio de construções frasais sintéticas, mas consegue construir frases na ordem Sujeito Verbo Objeto - SVO; há predominância de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos); às vezes faltam adequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção); o uso de verbos, e preferencialmente, no infinitivo. Porém, toda essa característica presente em sua escrita é normal ao nível de interlíngua que o aluno se encontra.

O professor Rodrigo diz que na língua portuguesa era para Marcos está bem mais avançado, mas, a Covid19, impossibilitou o atendimento presencial, dificultando o ensino da língua, que dado à sua complexidade para o surdo, exige esse contato, a sistemática de atividades, o uso correto dos recursos e a interação entre professor-aluno.

7 REFLEXÕES FINAIS

Neste trabalho foi proposto investigar o ensino da escrita para surdos: metodologias no atendimento educacional especializado-AEE. Considerando o que determina a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002). De acordo com o parágrafo único desta lei, a LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa, que para os surdos é uma segunda língua. Mas o modelo de inclusão vigente não tem garantido o direito do surdo ao ensino do português como segunda língua, pois nos lócus da pesquisa, o aluno permanece nas aulas de português com os ouvintes, ficando limitado ao ensino de português no AEE. Isso não é uma prática comum. É importante destacar que esta prática é pontual. O ensino do português, não ocorre em todas as salas de AEE nas Escolas Estaduais em Petrolina-PE.

Assim, ao término desse estudo alguns resultados e reflexões são possíveis. As considerações aqui apresentadas podem ser úteis para o campo da educação de surdos, podem interessar àqueles que se encontram incomodados com a falta de letramento do surdo na língua escrita, que atuam na sala de AEE e podem buscar formação complementar para melhorar sua prática.

Para contextualizar as considerações feitas, será necessário retornar aos fatores motivadores dessa pesquisa e os objetivos elencados para o estudo. Os principais elementos que estimularam esse estudo foram a identificação de pessoas surdas com o ensino médio concluído, mas sem o domínio da leitura e escrita na língua portuguesa, bem como, as queixas dos colegas professores, conhecedores e participantes dessa mesma realidade, que marcam seus discursos destacando as dificuldades do ensino aprendizagem no desenvolvimento das habilidades de ler e escrever no processo de escolarização de discentes surdos.

Para conhecer e compreender a dinâmica escolar desses sujeitos, delimitamos como objetivo principal a análise das metodologias adotadas no ensino da língua portuguesa escrita para os alunos surdos na sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Para alcançar esse objetivo verificou-se através da observação direta a proposta metodológica adotada, pelo professor do AEE, os materiais didáticos e atividades desenvolvidas, no ensino da língua portuguesa escrita, bem como, identificou-se os elementos facilitadores no processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita. Por fim, através das entrevistas foi possível examinar as perspectivas e concepções do professor sobre: o surdo, a inclusão e o ensino da escrita em português.

Os objetivos da pesquisa foram alcançados, pois os dados possibilitaram descrever como o professor organiza suas atividades, de que maneira é efetivada a mediação para ensinar a escrita do português como segunda língua, ao aluno surdo. Ficou clara a necessidade de uma formação e prática bilíngue.

O processo de inclusão tem sido discutido mundialmente, mas não existe uma forma única de efetivar as políticas de inclusão. Isso acontece por diversos motivos, dentre eles a dinâmica de realidades diferentes. O preocupante nesse processo é que na maioria das realidades, a proposta de inclusão exclui mais que inclui, pois desconsidera as especificidades individuais importantes pois não há uma política linguística específica de letramento para as pessoas surdas.

No caso da pessoa surda, a inclusão no formato que se instalou (apenas com a presença de um intérprete de LIBRAS na sala comum e um instrutor no contra turno), não atende plenamente as necessidades desse sujeito. As suas necessidades estão para além do conviver no mesmo ambiente, implica em aquisição, uso e disseminação de sua língua-LIBRAS, lugar de construção de uma cultura própria, fortalecimento da identidade surda, em suma, respeito e assistência a um sujeito que é bilíngue, bi cultural.

Refletir sobre a educação atual desse sujeito evoca, em primeira instância a luta por uma educação bilíngue, em classes e/ou escolas bilíngues. O que se configura no ideal de escolarização e é o sonho de surdos e profissionais da área. É algo desejado há muito tempo. Esse tipo de escola até já existe em alguns poucos lugares desse país (não encontramos dados que demonstrassem a quantidade exata do número de escolas bilíngues no Brasil). Uma pesquisadora da área informou que trabalha com uma estimativa de apenas 25 unidades em todo o país).

Considera-se que a política de inclusão e/ou o discurso de inclusão, tende a retardar a ampliação dessa oferta, até porque a própria inclusão ainda é uma realidade distante em alguns lugares do país. Infelizmente quando se trata de pessoas com deficiência a preocupação parece se limitar à inclusão, no sentido restrito: matricular o sujeito na sala comum. A aprendizagem torna-se secundária.

Mas não se pode ficar engessados à espera de uma educação ideal, enquanto centenas de surdos concluem a escolarização básica sem as habilidades na leitura e escrita da língua portuguesa, sua segunda língua. Não se pode fingir que isso não acontece. É urgente uma iniciativa, agora, com as condições que temos.

Diante da realidade que temos o que pode ser feito? A única forma de nos aproximar de uma solução correta para a psicologia da escrita é através da compreensão de toda a história do desenvolvimento dos signos na criança (VYGOTSKY, 1991, p. 71). Neste caso, na história do desenvolvimento dos signos na pessoa surda, respeitando suas diferenças no processo de aquisição da língua escrita.

No contexto da pesquisa, o que se tem são escolas regulares que recebem os alunos com deficiência e os surdos, as quais oferecem como apoio, para o surdo, o professor instrutor de LIBRAS e o intérprete. Isso não é suficiente para serem consideradas escolas inclusivas e também não é para garantir a aprendizagem da língua escrita para esse sujeito. Mas independentemente de ser ou não inclusiva, enquanto não se conquista a escola bilíngue, os surdos não podem continuar sem uma escolarização que garanta sua aprendizagem na língua escrita. Fazer um trabalho de qualidade direcionado ao ensino da língua portuguesa L2, nas condições que se tem, não invalida a necessidade de escolas bilíngues, nem impede que a luta por uma escola bilíngue continue.

Pode-se trabalhar com foco em duas possibilidades: A primeira, indicar como alternativa possível para as escolas de Petrolina, a oferta das aulas de língua portuguesa, em classe exclusiva para surdos, com professor graduados em Letras/português e com domínio na língua de sinais – bilíngue. No ensino do português a língua de instrução deve a

LIBRAS. Essa medida atenderia melhor a comunidade surda. Caso haja um discurso de impedimento baseado no pequeno número de aluno surdo e suas localizações geográficas diversas, pode-se apresentar como alternativa a nucleação das escolas que ofertariam esse ensino. A segunda alternativa, é investir no atendimento educacional especializado, preparando professores de língua portuguesa para esse atendimento. Esse projeto demandaria um investimento especial. Nas duas alternativas, o governo poderia preparar esses profissionais através de uma especialização de língua portuguesa como segunda língua.

O ensino da língua portuguesa no atendimento educacional especializado, não atenderá todas as necessidades dos surdos. Indica-se enquanto procedimento pedagógico para minimizar as desigualdades entre surdos/ouvintes na aquisição das línguas LIBRAS/português e nos demais conhecimentos. Nesse ambiente encontra-se a possibilidade ainda que minimamente, de melhorias nas estratégias que se pode desenvolver no processo de ensino aprendizagem da escrita, a mais viável no momento. Depende apenas de qualificar profissionais para AEE, para o ensino do português como segunda língua. Temos ainda, os profissionais que atuam hoje nas salas de AEE. Eles são bilíngues, exige apenas uma formação complementar na área de língua portuguesa como segunda língua. As salas de AEE, já existem em quase todas as escolas. Em alguma falta o ambiente físico, mas o profissional atua na escola. Porém, hoje as salas estão sendo geridas por professores instrutores de LIBRAS que não tem formação específica para o ensino do português L2.

Com o objetivo de conhecer as estratégias de ensino que viabilizasse o aprendizado, inicialmente, buscou-se as escolas regulares com o maior número de alunos surdos do município de Petrolina, onde foi possível realizar entrevistas com professores de língua portuguesa e descobriu-se, nas suas falas que na sala comum não havia uma metodologia especial para o ensino do português. Segundo estes professores o ensino aprendizagem dependem do intérprete de LIBRAS, no momento das aulas. O estudo da língua portuguesa fica a cargo do instrutor de LIBRAS no AEE, como apoio fundamental no processo de ensino aprendizagem. Diante disso, buscou-se conhecer o trabalho desse profissional.

É importante destacar que a investigação foi iniciada no AEE dessas mesmas escolas, mas não foram encontradas práticas que comprovasse as informações adquiridas. Por isso foi preciso ir a uma terceira realidade onde detectou-se uma prática focada no ensino da língua portuguesa.

Destaque-se aqui a relevância do instrumento de coleta de dados, a entrevista, as quais foram de suma importância para se chegar de fato ao objeto de estudo. Quando esse trabalho foi iniciado determinou-se como meta, não gastar tempo no que não funciona, no que está faltando, no que “deveria ser”, a prática está diferente da teoria, etc. O foco foi, no que está funcionando apesar das adversidades, como está funcionando, como que isso pode ser compartilhado. Foram duas as questões limitantes para o estudo: As dificuldades de aprendizagem da Língua Portuguesa pelo surdo, quais as metodologias que eram utilizadas pelo professor da sala de AEE, e como o atendimento educacional especializado pode contribuir para aprendizagem do aluno surdo em sala de aula comum.

Para conseguir respostas contundentes foi necessário um referencial teórico que ajudasse a esclarecer e fundamentar a prática observada. Destaca-se como essenciais as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, ensino de língua portuguesa para surdos e o livro “atendimento educacional especializado para a pessoa com surdez”. Compreendeu-se a prática do professor por identificar nela os três momentos didáticos pedagógicos do atendimento educacional especializado para pessoas com surdez. Chamou a atenção o fato do professor se apoiar em todas as atividades, nas variadas disciplinas, para ensinar a língua portuguesa. Isso é possível a partir de uma sistemática transposição didática, a qual está presente em todo o trabalho.

De posse dos dados coletados e com base nos estudos teóricos pode-se afirmar que pensar o ensino da língua portuguesa no AEE, não é uma alternativa ideal, que essa proposta não atende um fator que é de fundamental importância: a interação entre os surdos- fundamental para o desenvolvimento linguístico, que nem todo surdo pode frequentar regularmente a sala de AEE, porque temos surdos estudantes trabalhadores, donas de casa, mães... que não conseguem frequentar essas aulas, hoje os profissionais que atendem no AEE, ainda não tem formação adequada para o ensino do português como segunda língua. Mas para aqueles que podem participar pode ser uma alternativa interessante. Basta que aconteça nos moldes observados.

O atendimento educacional especializado na estrutura que foi observada, requer uma formação adequada, assistência individualizada, investimentos em materiais didáticos e um espaço apropriado. É um procedimento minucioso, demorado e com resultados lentos. Mas se o aluno frequentar a sala de AEE, sistematicamente, paralelo à frequência das aulas na sala comum, é possível que sua aquisição das línguas LIBRAS/português e os demais conhecimentos ocorram de forma satisfatória. Isso poderá melhorar as estatísticas referentes aos níveis de aquisição de língua portuguesa pelos alunos.

Segundo Quadros (2008), uma pesquisa realizada nos Estados Unidos mostra que apenas 10% dos surdos adultos são alfabetizados em língua inglesa e a média de leitura e da escrita dos alunos com o segundo grau completo corresponde apenas a um nível de 5º ano. Nas escolas brasileiras a situação não é diferente, como é o caso do sujeito dessa pesquisa que já está no segundo ano do ensino médio. De acordo com os relatos de Quadros (2008), 74% desses sujeitos não concluem o 1º grau e mesmos os que chegam as universidades a maioria são incapazes de lidar com o português escrito.

É urgente a necessidade de se tomar uma atitude, afinal, mesmo os surdos tendo conquistado o direito de uma língua própria, garantindo sua forma de comunicação e expressão, embora não tenham o português como língua materna, estão inseridos, em boa parte de sua vida cotidiana nessa cultura linguística: os nomes das ruas, das praças, das lojas, a propaganda, o extrato bancário, o cartão de crédito, de aniversário, de natal, constituem apenas uma pequena parte do grande universo que são as práticas sociais fundadas no letramento (SALLES, 2004).

É importante ressaltar que ao pensar a educação de surdos, que respeite suas especificidades linguísticas, que busca práticas pedagógicas efetivas em direção ao letramento significativo da escrita, pode-se destacar essa escola em que esta pesquisa foi realizada, pois, o ambiente físico investigado, estar razoavelmente preparado (falta recursos importantes como: dicionários de LIBRAS, uma TV com internet, livros didáticos de português como segunda língua, etc.). Mas atende minimamente o aluno surdo. Interessante que o fato de ser uma escola de interior, com apenas 1 aluno surdo, não fez o professor diminuir seus esforços para alfabetizar esse aluno. Além do instrutor de LIBRAS o aluno conta com a presença do intérprete de Português/ LIBRAS na sala comum, preconizando assim o desenvolvimento do aluno surdo com base na LIBRAS.

As estratégias usadas para o atendimento educacional especializado, através dos momentos didáticos pedagógicos adotados pelo professor e observadas na pesquisa, sendo: 1 momento didático pedagógico para o ensino de LIBRAS, 2 momento didático pedagógico para o ensino em LIBRAS 3 momento didático pedagógico para o ensino do português, mostraram a estrutura e funcionamentos da sala de aula para instrumentalizar o aluno surdo para sua inserção na sala comum, em que a leitura e escrita do português, tem um papel fundamental.

Através das estratégias, recursos e a valorização da diferença linguística do aluno surdo, tendo como língua de instrução a LIBRAS, a prática do professor mostra que ele tem a preocupação de tornar acessível todos os conteúdos curriculares escolares, que deseja que

o aluno aprenda a ler e escrever com compreensão e de uma forma consistente. A maneira de conduzir as aulas facilita a compreensão do que está sendo ensinado. O aluno tem a oportunidade de receber a explicação de todos os conhecimentos dos diferentes componentes curriculares em LIBRAS, de receber aulas de LIBRAS, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos e o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua.

Tendo conhecimento da existência de outras salas de AEE, na cidade de Petrolina, pode-se afirmar que, por meio das análises realizadas com base na coleta de dados, observou-se, nesta escola, uma prática singular, um espaço diferenciado que, permitiu refletir, sobre como um professor capacitado e com um compromisso especial, pode fazer a diferença na escolarização de uma pessoa surda, como pode tornar dinâmicas as atividades propostas, para identificar problemas e apontar caminhos para atingir seus objetivos, promovendo o letramento escolar efetivo do aluno. Este profissional pode amenizar as desigualdades na aquisição da escrita, motivando o aluno ao domínio dessa escrita. Afinal, a importância dessa aquisição da língua escrita pode ser mensurada,

Basta imaginarmos as enormes transformações que ocorrem no desenvolvimento cultural das crianças em consequência do domínio do processo de linguagem escrita e da capacidade de ler, para que nos tornemos cientes de tudo que os gênios da humanidade criaram no universo da escrita (VYGOTSKY, 1991, p. 78).

Dessa forma o processo de inserção na sociedade, o acesso aos bens sociais, as relações interculturais, de trabalho, os conflitos ideológicos e lutas por igualdade de direitos serão facilitados. Mas esse processo não pode ser doloroso, imposto, delimitante. Há uma necessidade de a escrita ser ensinada naturalmente e quando ofertado seja por profissionais qualificados.

Reconhece-se a necessidades de outras pesquisas com esse foco, que o referido estudo é apenas um ensaio ao que pode ser feito nesse imenso e complexo cenário da educação de surdos. Enquanto profissionais da área é preciso resgatar o senso de pertencimento à comunidade surda e tentar garantir a aprendizagem desses sujeitos, lutando a favor de uma política linguística, que respeite as diferenças linguísticas, identidades surdas. Paralelo às lutas e os movimentos sociais, deve-se buscar investimentos urgentes nas práticas de atendimentos que já existem, melhorar a qualidade e transformação do modelo colonial de ensino que temos. A decolonialização da educação de surdos se

materializa na prática bilíngue de educação, em que a língua de instrução é a LIBRAS e o português ocupa o lugar de segunda língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza M. **Português: Contexto, interlocução e sentido**. 2º ano ensino médio. Manual do professor. 3ª ed. São Paulo, 2016.

ASSIS, Cláudio de. **Relevância dos gestos no discurso matemático do sujeito surdo**. Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo. São Paulo, 2018.

BAHIA, Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia** (Pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação). Salvador. 2017.

BARROSO, Adriana Fernandes. **Professor bilíngue para surdos: análise da prática de Letramento por meio da autoconfrontação**. 2018. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos - PPGEs/UFSCar.

BEGROW, Desirée De Vit. **A aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para surdos: Contribuições de estratégia metalinguísticas em língua de sinais**. 2009, 370 f. (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Bahia.

BENTO, Nanci Araújo. **O trabalho investigativo para a adaptação e validação do protocolo palavras e gestos para a língua brasileira de sinais**. Salvador, 2016. 235 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. [Trad. Reynaldo Bairão]. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975. (Série Educação em Questão).

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dez. de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de set. de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência): promulgada em 6 de julho de 2015 / obra coletiva de autoria do Ministério Público da Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, PCD Legal. - Vitória:

Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, 2016. 60 p.; 21 por 28 cm. (Projeto PCD Lega I).

_____. **Lei nº 10.436. De 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências.

_____. **Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015.** Dispõe sobre a Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

_____. **Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica/** Secretaria de educação especial – MEC, SEESP, 2001. 79 p.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 02 de agosto de 2020.

_____. **Ministério da Educação/ Secretaria Executiva Adjunta. Conferência Nacional de Educação-CONAE: Documento Final.** Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 02 de agosto de 2020.

_____, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>. Acesso em: 02 de agosto de 2020.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de out. de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.106 p.

CHAPOULIE, Jean-Michel; BRIAND, Jean-Pierre. **A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto.** Educação & Sociedade, nº 47, abril/1994.

CHERVEL, A. **História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação,** Porto Alegre, v.2, 1990. p. 177-229.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica** Del saber sabio al saber enseñado. AIQUE Grupo Editor, 2000.

CICCONE, M. **Comunicação Total.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil: texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de n. 1, de

1992, a 43, de 2004, e pelas Emendas Constitucionais de Revisão de n. 1 a 6, de 1994. 23 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2004. 80 p.

CORRÊA, Roseane Modesto. **A formação continuada do professor para a educação de surdos da rede municipal de Manaus: repercussões na prática pedagógica.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação a Universidade Federal do Amazonas. Manaus – Amazonas; 2013.

SANTOS, Cosme Batista dos, MELO, Maéve dos Santos. **Cultura escolar em tempos de pandemia e distanciamento social** (no prelo).

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez** - Ed. Cromos - Curitiba - PR – 2007.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

FILHO, Luciano Mendes de Faria et al. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira.** Rev. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan. /abr. 2004.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade** – 2^a. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

FERNANDES, Sueli F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos.** Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Fernandes_praticas_letramentos+surdos_2006.pdf>. Acesso em: 20 de ago. 2020.

_____. **Educação Bilíngue para surdos: Identidades, diferenças, contradições e mistérios.** Curitiba: SEED, 2003. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24287/T%20%20FERNANDES,%20SUELI%20DE%20FATIMA%20.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 de mar. 2021.

FORQUIN, Jean-Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais.** 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/mod_resource/content/1/T2%20-%20Forquin_saberes_escolares.pdf. Acesso em: 26 de set.2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** - 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Estudo de caso.** - São Paulo: Atlas, 2009.

GERHARDT, T. E, SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa.** 2009. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOY, Maria de Fátima Reipert de. **Formação de Profissionais na Educação Especial**. Seminário Desafios para o Próximo milênio, 19 a 22 de setembro de 2000/ (organização) INES, Divisão de Estudos e Pesquisas - Rio de Janeiro.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Guacira Lopes Louro – 11ª ed. – Rio de Janeiro DP&A. 2006.

JULIA, D. A Cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, 2001. p. 9-45.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 7 eds. – São Paulo, Contexto, 2003.

KOSLOWSKI, Lorena. **Refletindo sobre a Sociedade Inclusiva e a Surdez**. Seminário Desafios para o Próximo milênio, 19 a 22 de setembro de 2000/ (organização) INES, Divisão de Estudos e Pesquisas - Rio de Janeiro.

LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa. et al. **A imagem na educação de surdos: usos em espaços formais e não formais de ensino**. Rev. educ. PUC-Camp. Campinas, 22(1): 51-63, jan. /abr., 2017.

LIMA, Eliane Soares de. **De triagens a misturas: por uma compreensão semiótica do processo de transposição didática**. Revista usp.br: Estudos Semióticos, vol. 15, n. 2 – dezembro de 2019. Disponível em: file:///C:/Users/Leandro/Downloads/165206-Texto%20do%20artigo-386263-1-10-20191223%20(2).pdf. Acessado em: 25 de out.2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MEC/Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial: **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. 2010.

MOURA, Maria Cecilia de; LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathrin M. R. História e **Educação: o surdo, a oralidade e o uso dos sinais**. In: LOPES FILHO, O de C. (org). Tratado de fonoaudiologia. São Paulo: Roça 1997. Disponível em: <http://docplayer.com.br/6405537-Historia-e-educacao-o-surdo-a-oralidade-e-o-uso-de-sinais.html>. Acesso em: 12/10/2020

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro. **Formação de professores para educação de Surdos: Revisão sistemática de pesquisa da pós-graduação**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto – SP; 2017.

NERY JÚNIOR, Néelson. **Princípios do processo civil à luz da Constituição Federal**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

PAULON, Simone Mainieri. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p.

PEIXOTO, Renata Castelo. **Ensino de português para surdos em contextos bilíngues: análise de práticas e estratégias de professoras ouvintes nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. 282 f. (Doutorado em Educação Brasileira) Universidade Federal do Ceará.

PERLIN, Gladis e STROBEL, Karin. Texto Base: **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www.LIBRAS.ufsc.br/colecaoLetrasLIBRAS/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso em 23/08/2020

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. doi: 10.28976/1984-2686rbpec2019u329344.

POKER, Rosimar Bortolini. [Et al.]. **Plano de desenvolvimento individual** para o atendimento educacional especializado – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. 184p.

QUADROS, Ronice Müller de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**/Schmiedt. – Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120 p.

_____. Educação de surdos: **aquisição da linguagem**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997 – reimpressão 2008.

QUADROS, R. M. de, CRUZ, Carina Rebello. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011. 159p.

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos Conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular nas escolas do Campo**. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador; 2009.

RIBEIRO, Josinete Maria de Oliveira. **A trajetória acadêmica e profissional de indivíduo surdo em Uberlândia – MG – limites e possibilidades**. Dissertação de Mestrado profissional em educação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Formação Docente para a Educação Básica da Universidade de Uberaba - UNIUBE. Uberlândia - MG 2019.

ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. 160 f.

RODRIGUES, José Roberto Gomes. **Ensino Médio na Bahia e o Ginásio Ruy Barbosa: análise sócia - histórica da criação e consolidação de uma instituição escolar**. Ed. Curitiba: Appris, 2018. 273 p.

ROPOLI, Edilene Aparecida. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. A Escola Comum Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria De Educação Especial; (Fortaleza); Universidade Federal do Ceará. 2010.

SÁ, Nídia Regina Limeira. **Educação de Surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: EDUFF, 1999.

SALLES... [et al], Heloisa Maria Moreira Lima. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica** _ Brasília: MEC, SEESP, 2004. 1 v.: il. __ (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

_____. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica** _ Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2 v.: il. __ (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. **A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI**. Revista Inclusão: Revista da Educação Especial, Ano I. Volume I, outubro 2005.

SANTOS, Cosme Batista dos. **Letramento e comunicação intercultural: o ensino e a formação do professor alfabetizador**. In. Edleise Mendes e Maria Lúcia Castro (Orgs): Saberes em português: ensino e formação docente: Campinas (SP), Editora Pontes, 2008.

SILVA, et.al, Giselli Mara da. **Formação de professores de português para surdos: entre o ideal, o real e o possível**. p. 1-23. Revista Caminhos Em Linguística Aplicada, Volume 11, Número 2, 2014. Disponível em: www.unitau.br/caminhosla.

SIQUEIRA, Ariela Soraya do Nascimento. **Surdez, linguagem e educação: quem ouve o sujeito surdo?** 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Amazonas.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros** – 3. ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Autentica Ed. 2019.128p.

SOARES, Rubem da Silva. **Educação bilíngue de surdos: desafio para formação do professor**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo; 2013.

SOUZA, Renata Antunes de. **Ensino de português como L2 a surdos** – proposta de roteiro gramatical e sua aplicabilidade. 2018. 337 f. (Doutorado em Linguística) Universidade de Brasília.

SOUZA, Sebastiana Almeida. **A metodologia da sala de recursos multifuncionais para a educação linguística dos surdos**: um estudo Bakhtiniano. 2014. 152 f. (Mestrado em Estudos de Linguagem), Universidade Federal de Mato Grosso.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bágno, - 1.ed. – São Paulo: Parábola editorial, 2014. 240 p; 23 cm. (linguagem).

STREIECHEN, Eliziane M., LEMKE, Cibele Krause. **Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue**: implicações para a prática pedagógica. RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 957-986, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n4/aop6214.pdf>. Acesso em: 05 de maio. 2020.

STROBEL, K.L. **A História de Educação dos Surdos**. Apostila do curso de Licenciatura de letras/LIBRAS da UFSC, Florianópolis: 2009. Disponível em: http://www.LIBRAS.ufsc.br/colecaoLetrasLIBRAS/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em 25/07/2016

_____. **As imagens do outro sobre a cultura surdam** 4. ed. 1. reimp. – Florianópolis: ed. da UFSC, 2018.

STROBEL, Karin Lilian, FERNANDES, Sueli. Aspectos Linguísticos da LIBRAS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação Especial – Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação - São Paulo: Atlas, 1987.

THOMA, Adriana da Silva, et.al. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue** – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa - Brasília, DF: MEC/SECADI, 2014.

VELOSO, Éden e MAIA, Valdeci Filho. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**. Curitiba-PR. Ed. Mãos Sinais, 2014.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX) – Campinas, SP: Autores Associados, 2005 – (Coleção Memória da Educação).

VIÑAO, Antonio. **Culturas escolares, reformas e innovaciones**: entre la tradición y el cambio. En La construcción de una nueva cultura en los centros educativos. Murcia: VIII Jornadas Estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación, 1996.

VYGOTSKY Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 1989, Copyright: Ed. eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores (www.jahr.org)- Versão para eBook eBooks Brasil.

_____. **A formação social da mente**. Livraria Martins Fontes ed. Ltda. São Paulo - SP 1991, 4ª ed. brasileira.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000. - (Psicologia e pedagogia)

VYGOTSKY, Lev Semenovich, et. al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. -11a ed. São Paulo: ícone, 2010. (Coleção Educação Crítica).

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**; trad. Daniel Grassi - 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.


_____. **Estudo de caso: planejamento e métodos**; trad. Daniel Grassi - 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

_____. **Estudo de Caso**, São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Estudo de caso: planejamento e métodos**; trad. Ana Thorell; revisão técnica Cláudia Damacena - 4. ed. Porto Alegre: Bookman. 2010.

_____. **Pesquisa Qualitativa do início ao fim**. Trad. Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2016. xxii, 313p;il;25 cm.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PROFESSOR

 <p>Gabinete da Reitoria</p> <p>UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p>	<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS-CAMPUS III</p>
---	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
 Sexo: F () M () Data de Nascimento: ___/___/___
 Nome do responsável legal: _____
 Documento de Identidade nº: _____
 Endereço: _____ Complemento: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
 Telefone: () _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** “Língua portuguesa para Surdos: Reflexões para prática docente.”.

2. **PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Aurinete Barbosa Mulato Pereira

Cargo/Função: Mestranda

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro (a) senhor (a) professor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa:

“**Ensino da escrita para Surdos: Metodologias no Atendimento Educacional Especializado-AEE.** ”, de responsabilidade da pesquisadora Aurinete Barbosa Mulato Pereira, mestranda da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo analisar as

estratégias metodológicas que estão sendo adotadas no ensino da escrita em língua portuguesa para os alunos Surdos.

Entre os benefícios que esta pesquisa pode oferecer estão, os benefícios para o campo educacional porque os seus resultados poderão trazer uma visão nova sobre os métodos de ensino da língua portuguesa escrita para alunos Surdos, contribuindo para melhorar de forma qualitativa o processo de ensino-aprendizagem desses alunos e auxiliar os professores a repensarem sua prática docente nessa modalidade de ensino. Poderá ajudar a refletir sobre o currículo e o seu papel no processo de ensino aprendizagem.

Na medida em que toda pesquisa envolvendo seres humanos implica em algum tipo de risco, alerta-se que o/a professor (a) poderá se sentir incomodado/a ou constrangido/a, durante as etapas de coleta de dados, pela própria exposição pessoal ao ser observado/a e questionado/a, durante as entrevistas. Ademais, como terão momentos de observação no espaço escolar, as atividades desta pesquisa poderão sobrecarregar o/a professor (a) que sempre tem atividades a cumprir na escola ou interferir na programação prévia da instituição.

Caso o/a senhor/a aceite participar da pesquisa, será observado/a e entrevistado/a pela aluna Aurinete Barbosa Mulato Pereira, do curso de pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia, mas, os conteúdos coletados só serão publicados e/ou inseridos no banco de dados com o seu consentimento. Bem como, o seu nome só será divulgado na pesquisa caso haja concordância e assinatura dos termos autorizativos.

O/a senhor/a pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e retirar sua autorização. Em todas as situações, garante-se que os dados não serão usados para fins diferentes do proposto. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

A sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Quaisquer dúvidas que o/a senhor/a apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o/a sr/^a, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. O/a senhor/a receberá uma cópia deste termo, onde consta o contato da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Rua Enock Alves de carvalho, 91, Loteamento Giovanna, Petrolina –PE. CEP: 56.332.066. **Telefone:** (87) 9 8839-3370. **E-mail:** aurinetemulato@hotmail.com.

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos da participação na pesquisa **“Ensino da escrita para Surdos: Metodologias no Atendimento Educacional Especializado – AEE”** e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participação sob livre e espontânea vontade. Consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos, artigos científicos e livros, e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada à pesquisadora e outra a mim.


_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável legal pelo participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador/discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS

	<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS-CAMPUS III</p>
---	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do participante: _____
Sexo: F () M () Data de Nascimento: ___/___/___
Nome do responsável legal: _____
Documento de Identidade nº: _____
Endereço: _____ Complemento: _____
Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
Telefone: () _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: Ensino da escrita para Surdos: Metodologias no Atendimento Educacional Especializado-AEE

2. PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Aurinete Barbosa Mulato Pereira

Cargo/Função: mestranda

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro (a) senhor (a) seu/sua filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa:

“Ensino da escrita para Surdos: Metodologias no Atendimento Educacional Especializado-AEE”, de responsabilidade da pesquisadora Aurinete Barbosa Mulato Pereira, mestranda da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo analisar as estratégias metodológicas que estão sendo adotadas no ensino da escrita em língua portuguesa para os alunos Surdos.

Entre os benefícios que esta pesquisa pode oferecer estão, os benefícios para o campo educacional porque os seus resultados poderão trazer uma visão nova sobre os métodos de ensino da língua portuguesa escrita para alunos Surdos, contribuindo para melhorar de forma qualitativa o processo de ensino-aprendizagem desses alunos e auxiliar os professores a repensarem sua prática docente nessa modalidade de ensino. Poderá ajudar a refletir sobre o currículo e o seu papel no processo de ensino aprendizagem.

Na medida em que toda pesquisa envolvendo seres humanos implica em algum tipo de risco, alerta-se que o/a seu/sua filho/a poderá se sentir incomodado/a ou constrangido/a, durante as etapas de coleta de dados, pela própria exposição pessoal ao ser observado/a e questionado/a, durante as entrevistas. Ademais, como terão momentos de observação no espaço escolar, as atividades desta pesquisa poderão sobrecarregar o/a estudante que sempre tem atividades a cumprir na escola ou interferir na programação prévia da instituição.

Caso o/a senhor/a aceite autorizar a participação de seu/sua filho/a, ele/a será observado/a e entrevistado/a pela aluna Aurinete Barbosa Mulato Pereira, do curso de pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia, mas, os conteúdos coletados só serão publicados e/ou inseridos no banco de dados com o seu consentimento. Bem como, o nome de seu/sua filho/a só será divulgado na pesquisa caso haja concordância e assinatura dos termos autorizativos.

Esta pesquisa respeita o que determina o ECA – Estatuto da criança e do adolescente desta forma a imagem de seu filho será preservada. O/a senhor/a pode desistir de autorizar a participação de seu/sua filho/a qualquer momento e retirar sua autorização. Caso decida que seu/sua filho/a continue como participante, mas desista de ter o nome dele/a divulgado na pesquisa, no banco de dados ou em ambos, será respeitada sua decisão e mantidos os sigilos necessários. Em todas as situações, garante-se que os dados não serão usados para fins diferentes do proposto. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

A participação do/da seu/sua filho/a é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Quaisquer dúvidas que o/a senhor/a apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o/a sr^a, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço, ainda, que, de acordo com as leis brasileiras, o/a seu/sua filho/a tem direito a indenização caso seja prejudicado/a por esta pesquisa. O/a senhor/a receberá uma cópia deste termo, onde consta

o contato da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Rua Enock Alves de carvalho, 91, Loteamento Giovanna, Petrolina –PE. CEP: 56.332.066. **Telefone:** (87) 9 8839-3370. **E-mail:** aurinetemulato@hotmail.com.

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos da participação do/a meu/minha filho/a na pesquisa “**Ensino da escrita para Surdos: Metodologias no Atendimento Educacional Especializado-AEE**”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu/minha filho/a sob livre e espontânea vontade. Consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos, artigos científicos e livros, e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada à pesquisadora e outra a mim.


_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável legal pelo participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador/discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

 <p>Gabinete da Reitoria</p> <p>UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p>	<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS-CAMPUS III</p>
---	---

TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Ensino da escrita para Surdos: Metodologias no Atendimento Educacional Especializado-AEE.”**. Seus pais permitiram que você participe. Queremos analisar as estratégias metodológicas que estão sendo adotadas no ensino da escrita em língua portuguesa para os alunos Surdos.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você será entrevistado e observado. É possível que se tenha diminuição no tempo para realizar as atividades complementares propostas pelos docentes da Escola e se sinta constrangido por ser observado ou por conta das entrevistas durante a execução da pesquisa. Caso você queira poderá desistir e a pesquisadora irá respeitar sua vontade. Mas há coisas boas que podem acontecer com a participação nesse projeto, pois sua realização pode potencializar de forma qualitativa as práticas pedagógicas referentes ao ensino de língua portuguesa para os alunos Surdos.

Não daremos a estranhos as informações que você nos der, os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os jovens que participaram. Quando terminarmos a pesquisa, os resultados serão publicados em livros, artigos e revistas científicas e você também terá acesso a eles. Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas pelos telefones:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Aurinete Barbosa Mulato Pereira

Endereço: Rua Enock Alves de carvalho, 91, Loteamento Giovanna, Petrolina –PE. CEP: 56.332.066. **Telefone:** (87) 9 8839-3370. **E-mail:** aurinetemulato@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, UNEB – Pavilhão Administrativo – Térreo - Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador - BA. CEP: 41.150- 000 Tel: (71) 31172445 E-mail: cepuenb@uneb.br

Eu _____ aceito participar do **“Ensino da escrita para Surdos: Metodologias no Atendimento Educacional Especializado-AEE.”** Entendi os objetivos, as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Petrolina-PE _____ de _____ de 20__.

Assinatura do participante da pesquisa

Aurinete Barbosa Mulato Pereira
(Pesquisadora)

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS DOS PARTICIPANTES

ROTEIRO ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA PROFESSORES

1. Atuação na área:

- a) Nome _____ (opcional).
- b) Desde quando está nessa Unidade Escolar? Quando assumiu o trabalho aqui, sabia que poderia ter alunos surdos?
- c) Há quanto tempo trabalha com alunos surdos?

2. Formação acadêmica:

- a) Qual seu histórico de formação? Universidade, cursos, especialização, outros?
- b) Você tem algum conhecimento na Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS? Como aprendeu?
- c) Você já foi e/ou tem sido convidada a participar de formação continuada sobre metodologia de ensino da língua portuguesa para alunos surdos?
- d) Como avalia o seu saber e compromisso com o ensino aprendizagem dos alunos na língua portuguesa? Quais são suas limitações?
- e) Para você, o que é educação Inclusiva? Essa Escola pode ser considerada inclusiva?

3. Ação e entraves no campo de atuação:

- a) Em sua opinião, você está conseguindo instrumentalizar os alunos surdos para utilizar a leitura e a escrita em língua portuguesa?
- b) Quais são as suas principais dificuldades no processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa para os alunos surdos?

4. Planejamento:

- a) O currículo que você trabalha é adequado às necessidades dos alunos surdos?
- b) Como você ensina a língua portuguesa aos seus alunos surdos (técnicas, recursos)?
- c) Como você avalia a atuação do tradutor intérprete frente ao aluno surdo nas aulas de língua portuguesa?
- d) Como você avalia a atuação do instrutor de LIBRAS frente ao planejamento das aulas de língua portuguesa, junto a você e ao aluno?

ROTEIRO ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA A COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA GERENCIA REGIONAL – GRE PETROLINA.

1. Atuação e formação acadêmica da coordenadora:

- a) Nome _____ (opcional).
- b) Há quanto tempo trabalha na educação da pessoa surda?
- c) Qual seu histórico de formação? Universidade, cursos, especialização, outros?
- d) Você tem algum conhecimento na Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS? Como aprendeu?

2. Campo Educacional:

- a) Quantas escolas têm nessa regional? Tem escolas bilíngues?
- b) Quantas delas têm alunos incluídos?
- c) Quantas escolas têm salas de AEE?
- d) Números de alunos surdos matriculados em sala regular:
2019: _____ 2020 _____
- e) Quantos recebem o Atendimento Educacional Especializado?
2020 _____

3. Ação e formação dos professores da educação especial:

- a) Quantos professores trabalham na educação de surdos?
- b) Quantos professores que trabalham no AEE são bilíngues?
- c) Qual a formação dos atuais professores do AEE?

Quantidade: _____

Formação: _____

- d) Existem professores com formação específica para o Atendimento Educacional Especializado da pessoa surda?
- e) Que orientação é dada para o ensino da língua portuguesa para os alunos surdos? Existe formação específica para os professores de língua portuguesa que trabalham nas turmas que tem alunos surdos?
- f) Há algum professor com formação para ensinar português para os alunos surdos?
- g) Quais os documentos orientam a inclusão dos alunos surdos nas escolas Estaduais de Petrolina-PE?

4. Concepção da coordenadora:

- a) Para você, o que é educação Inclusiva?
- b) Em sua opinião, as escolas da GRE que tem alunos surdos matriculados, são inclusivas?
- c) Em sua opinião, quais são as principais dificuldades no processo de inclusão?

- d) O currículo que é trabalhado é adequado às necessidades dos alunos surdos?
- e) Como você avalia a atuação do tradutor intérprete frente ao aluno surdo nas aulas?
- f) Como você avalia a atuação do instrutor de LIBRAS frente ao planejamento das aulas e ao aluno?

ENTREVISTA COM A MÃE ALUNO

Data: _____

Local: _____

- 1- Nome _____ (opcional). Sexo: _____
- 2- Data Nasc. _____/_____/_____
- 3- Data da matrícula na escola _____
- 4- Como foi a gestação? Houve Problemas no parto? Quando e como descobriu que seu filho não ouvia?
- 5- Na família há pessoas com perda auditiva ou surdez (além de Marcos)?
- 6- Qual o grau de perda auditiva?
- 7- Ele tem laudo médico?
- 8- Alguém na família sabe LIBRAS?
- 9- Com qual idade começou a frequentar a escola? Quando iniciou a aquisição da LIBRAS?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Língua portuguesa para Surdos: Reflexões para prática docente.

Pesquisador: AURINETE BARBOSA MULATO PEREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 24731119.4.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.829.958

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como objeto de estudo metodologias de ensino da língua portuguesa escrita para alunos Surdos. Será realizada no campo educacional, tendo como locus específicos três escolas públicas da rede estadual localizada em Petrolina - Pernambuco. São as Escolas Adelina Almeida, Manuel Messias Barbosa e João Barracão Há um foco exclusivo nos atores que são relevantes para responder a questão da pesquisa.

Quanto à abordagem, ela é qualitativa possibilitando adotar o Estudo de Caso como método relevante para legitimar, produzir e tornar se aceitos os resultados obtidos na investigação. E em relação aos objetivos, trata-se de um estudo descritivo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral Analisar as estratégias metodológicas que estão sendo adotadas no ensino da escrita em língua portuguesa para os alunos Surdos.

Objetivos Específicos

- a) Identificar as potencialidades e dificuldades encontradas pelos alunos Surdos no processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa.
- b) Verificar qual é a proposta metodológica adotada, os materiais didáticos e atividades desenvolvida, no ensino língua portuguesa.
- c) Investigar as perspectivas e concepções do professor sobre, inclusão, ensino e a escrita em

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 3.829.958

português, do Surdo, observando as aulas, planejamentos, e estratégias de ensino.

d) Propor ações colaborativas para o ensino da língua portuguesa para alunos Surdos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios da pesquisa para os participantes foram devidamente apresentados pela pesquisadora nos TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É um pesquisa de grande relevância social e acadêmica por considerar que é preciso ampliar as pesquisas e discussões em torno de temáticas sobre educação de surdos no contexto escolar e social

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os Termos foram apresentados de acordo com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo Seres Humanos.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

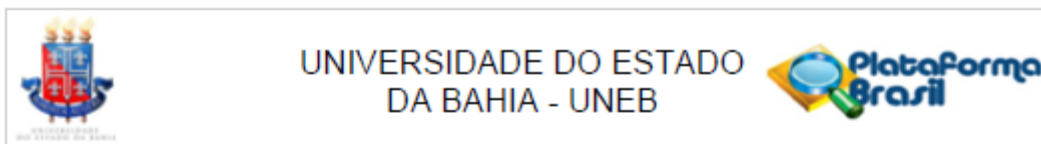
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.829.958

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1425501.pdf	31/10/2019 20:12:07		Aceito
Outros	ROTEIROENTREVISTAALUNO.pdf	31/10/2019 20:09:23	AURINETE BARBOSA MULATO	Aceito
Outros	ROTEIROENTREVISTAPROFESSOR.pdf	31/10/2019 20:08:18	AURINETE BARBOSA MULATO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	30/10/2019 10:02:25	AURINETE BARBOSA MULATO PEREIRA	Aceito
Outros	proponente.pdf	29/10/2019 23:14:45	AURINETE BARBOSA MULATO	Aceito
Outros	coparticipante3.pdf	29/10/2019 23:13:42	AURINETE BARBOSA MULATO	Aceito
Outros	coparticipante2.pdf	29/10/2019 23:12:57	AURINETE BARBOSA MULATO	Aceito
Outros	coparticipante1.pdf	29/10/2019 23:12:31	AURINETE BARBOSA MULATO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Tconfidenciabilidade.pdf	29/10/2019 23:08:21	AURINETE BARBOSA MULATO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Decdeconcordancia.pdf	29/10/2019 23:08:01	AURINETE BARBOSA MULATO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TCompdopesquisador.pdf	29/10/2019 23:05:12	AURINETE BARBOSA MULATO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodomenor.pdf	29/10/2019 23:02:13	AURINETE BARBOSA MULATO PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLÉpaisresponsaveis.pdf	29/10/2019 23:01:53	AURINETE BARBOSA MULATO PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLÉprofessor.pdf	29/10/2019 23:01:23	AURINETE BARBOSA MULATO PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	29/10/2019 22:51:43	AURINETE BARBOSA MULATO	Aceito

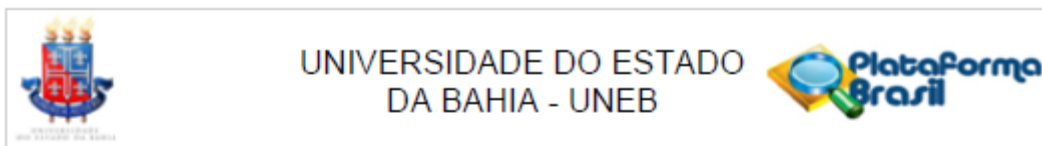
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.829.958

SALVADOR, 10 de Fevereiro de 2020

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br